

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 1
Том 2

Херсон-2018

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;

Засєкіна 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 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 березня 2018 р. № 10)

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



ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 2

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Большакова А.М. ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТА ОПТИМІСТИЧНІСТЬ АТРИБУТИВНОГО СТИЛЮ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	9
Вавілова А.С. ГЕНДЕРНО-ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕСТРУКТИВНОГО ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ В ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ	14
Джафарова Н.И. ПРИЗНАКИ ОДАРЕННОСТИ И КАЧЕСТВА ОДАРЕННЫХ УЧЕНИКОВ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....	20
Zlivkov V.L., Lukomska S.O., Kotuh O.V. AUTHENTICITY IN THE UKRAINIAN TEACHER'S WORKPLACE.....	26
Калениченко К.М. ІНТЕЛЕКТУАЛІЗАЦІЯ ПРАЦІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПЕРЕДУМОВА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ОСІБ, ЩО ПЕРЕНАВЧАЮТЬСЯ В ДЕРЖАВНІЙ СЛУЖБІ ЗАЙНЯТОСТІ.....	31
Калюжна Ю.І. ОСОБЛИВОСТІ КРИЗИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	36
Клочек Л.В. ЕМПАТІЙНІСТЬ І ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СПРАВЕДЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ПЕДАГОГА ДО УЧНІВ.....	41
Колчигіна А.В. СПЕЦИФІКА НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ	46
Коць М.О., Ятчук Т.М. СПЕЦИФІКА ДІАГНОСТИКИ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	51
Краснокутський М.І., Овсянінкова Я.О. ПСИХОТРАВМУЮЧИЙ ДОСВІД ДІТЕЙ: ОСНОВНІ ЕТАПИ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ.....	56
Олексюк В.Р. ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРО МАЙБУТНЮ СІМ'Ю.....	62
Пустовий С.А. СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ.....	67
Рашковська І.В. ПОГЛЯДИ СТУДЕНТІВ НА ПРОБЛЕМУ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ.....	72
Рочняк А.Ю. МОТИВАЦІЯ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЇ СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЮНАКІВ-БАСКЕТБОЛІСТІВ ІЗ РІЗНОЮ УСПІШНІСТЮ У ЗМАГАННЯХ.....	77
Сторож В.В., Хлебнікова О.О. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	82
Турлакова Н.Б. АКТИВІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ РОЗВИТКУ САМОПІЗНАННЯ В ЕКЗИСТЕНЦІЙНОМУ КОЛІ ПОВСЯКДЕННОСТІ.....	87
Харченко Н.В. ЯК ДІТИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ РОЗУМІЮТЬ ДЕНОТАТИВНЕ (РЕФЕРЕНТНЕ) ЗНАЧЕННЯ СЛОВА.....	93
Хоменко Є.Г. ДИНАМІКА ВЗАЄМОДІЇ В УЧНІВСЬКИХ ГРУПАХ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ.....	99
Чередниченко Т.В. СТИЛЬ ПЕРЕЖИВАННЯ ВАГІТНОСТІ ЯК ПОКАЗНИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО МАТЕРИНСТВА.....	108



Чернов А.А. ФОРМУВАННЯ УСТАНОВКИ НА СПІВПРАЦЮ
МІЖ УЧАСНИКАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ
МЕТОДОМ БІНАРНИХ ЗАНЯТЬ У ПАРІ «ПСИХОЛОГ – ВИХОВАТЕЛЬ»114

Шевчишена О.В. ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ
ПЕДАГОГА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....119

СЕКЦІЯ 3 СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Закалик Г.М., Войцеховська О.В., Шувар Н.М. БУЛЕРИ ТА ЖЕРТВИ БУЛІНГУ
ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА БЕЗПЕКИ ОСОБИСТОСТІ
В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....124

Зімовін О.І., Щербунова Ю.О. ПОДВІЙНІ СЕКСУАЛЬНІ СТАНДАРТИ
ПОДРУЖЖЯ ЯК ЧИННИК НЕЗАДОВОЛЕНОСТІ ШЛЮБОМ.....131

Ільницька І.А. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ОСОБИСТОСТІ.....137

Камінська І.П. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ
СОЦІАЛЬНО-ДЕОНТОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТА
ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ
НА ЗАНЯТТЯХ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....142

СЕКЦІЯ 4 ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Мельник О.А. СВІТОГЛЯДНІ ТРАДИЦІЇ:
АНТРОПОЦЕНТРИЗМ У ВІТЧИЗНЯНІЙ
УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ПСИХОЛОГІЇ
XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ.....147

СЕКЦІЯ 5 ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Гонтаренко Л.О., Парфьонов Г.А. КОРЕГУВАННЯ PR-СТРАТЕГІЇ
ПРИ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЯХ.....154

Кучеренко С.М., Кучеренко Н.С. ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ
ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УСПІШНОСТІ СЛУЖБОВО-БОЙОВОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ.....159

СЕКЦІЯ 6 ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Гончарова Г.О. ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ СТАВЛЕНЬ
КУРСАНТІВ ЗВО МВС ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ
НАВЧАННЯ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....165

Клименко І.В. САМОРЕГУЛЯЦІЯ ТА РЕФЛЕКСИВНІСТЬ
КУРСАНТІВ – МАЙБУТНІХ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ
У КОНТЕКСТІ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ.....171



СЕКЦІЯ 7 МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Гришко А.А., Левенец С.А., Беляева Е.Э. ПОЛОРОЛЕВЫЕ АСПЕКТЫ НАРУШЕНИЙ МЕНСТРУАЛЬНОЙ ФУНКЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ.....	178
Зімовіна Т.С. ЗВ'ЯЗОК ЗАХВОРЮВАНОСТІ ДИХАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ДИТИНИ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ СІМЕЙНИХ ВІДНОСИН.....	184
Манилов И.Ф. О ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМАХ МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО СУГГЕСТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ.....	190
Николаенко С.А. СПОСОБЫ СОЧЕТАНИЯ МЕТОДОВ ДПДГ И ГИПНОЗА В ПРОЦЕССЕ ПСИХОТЕРАПИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ТРАВМ.....	195
Шебанова В.І. КЛІНІЧНИЙ ДИСКУРС ПАТОЛОГІЧНОГО МОДУСУ ПРОБЛЕМНОЇ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ У СПЕКТРІ «ПЕРЕЇДАННЯ – ОБМЕЖЕННЯ В ЇЖІ».....	203

СЕКЦІЯ 8 СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Березка С.В. ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ.....	208
Іваненко А.С. ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ В РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ УЯВЛЕНЬ ПРО МАЙБУТНЮ СІМ'Ю	214
Ковтун Р.А. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ІЗ СОРОМ'ЯЗЛИВИМИ ДІТЬМИ З НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ.....	219
Ляшко В.В. ФОРМУВАННЯ СТИЛЬОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	224
Склянська О.В. ВИВЧЕННЯ ТА КОРЕКЦІЯ ВЗАЄМОДІЇ БАТЬКІВ ІЗ ДИТИНОЮ РАНЬОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ЗА ДОПОМОГОЮ АНАЛІЗУ ВІДЕОЗАПИСІВ.....	229
Турубарова А.В. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПІДЛІТКІВ ІЗ ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я.....	234

СЕКЦІЯ 9 АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЇ

Пашкова Г.Г. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ АНОМІЇ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА.....	239
--	------------



CONTENTS

SECTION 2

PEDAGOGICAL AND AGE PSYCHOLOGY

Bolshakova A.M. THE INNOVATIVE POTENTIAL AND OPTIMISTIC ATTRIBUTIONAL STYLE DURING YOUTH	9
Vavilova A.S. GENDER AND AGE FEATURES OF DESTRUCTIVE PERFECTIONISM IN CHILDREN AND ADOLESCENS	14
Dzhafarova N.I. CHARACTERISTICS OF THE STRENGTH AND QUALITY OF PERSONAL DISCIPLES AS A PSYCHOLOGICAL PROBLEM.....	21
Zlivkov V.L., Lukomska S.O., Kotuh O.V. AUTHENTICITY IN THE UKRAINIAN TEACHER'S WORKPLACE	26
Kalenychenko K.M. LABOUR INTELLECTUALIZATION AS A PSYCHOLOGICAL PRECONDITION OF PERSONS' DEVELOPMENT REEDECATED AT THE STATE EMPLOYMENT SERVICE.....	31
Kaliuzhna Yu.I. STUDENT'S PERSONAL CRISIS PECULIARITIES IN THE PROCESS OF ADAPTATION TO STUDY AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.....	36
Klochek L.V. EMPATHY AND TOLERANCE AS THE PSYCHOLOGICAL FACTORS OF A FAIR ATTITUDE OF A TEACHER TO THE STUDENTS.....	41
Kolchyhina A.V. SPECIFICITY OF STUDENTS' EDUCATIONAL MOTIVATION.....	46
Kots M.O. Yatchuk T.M. THE SPECIFICITY OF THE DIAGNOSIS OF EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.....	51
Krasnokutskyi M.I., Ovsianinkova Ya.O. PSYHOTRAUMATIC EXPERIENCE OF CHILDREN: THE MAIN STAGES OF RENDING OF THE PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE.....	56
Oleksiuk V.R. THE FEATURES OF THE FORMATION IN THE SENIOR SCHOOL AGE OF THE FUTURE FAMILY.....	62
Pustovyi S.A. INCEPTION AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF FUTURE PHILOLOGISTS.....	67
Rashkovska I.V. COMPETITIVENESS PROBLEM OF MODERN SPECIALIST OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIRECTION IN THE MODERN STUDENTS' VIEWS.....	72
Rochniak A.Yu. MOTIVATION AND SELF-REGULATION OF SPORTS ACTIVITY OF YOUNG BASKETBALL PLAYERS WITH DIFFERENT EFFECTIVENESS IN COMPETITIONS.....	77
Storozh V.V., Khliebnikova O.O. DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS IN THE PROCESS OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	82
Turlakova N.B. ACTIVATION OF PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF SELF-COGNITION IN THE EXISTENTIAL CIRCLE OF EVERYDAYNESS.....	88
Kharchenko N.V. HOW CHILDREN OF A PRESCHOOL AGE UNDERSTAND THE DENOTATIVE (REFERENTIAL) MEANING OF THE WORD.....	93
Khomenko Ye.H. DYNAMICS OF INTERACTION IN THE SECONDARY SCHOOL STUDENT GROUPS.....	99



Cherednychenko T.V. THE STYLE OF PREGNANCY CONSCIOUSNESS AS A PSYCHOLOGICAL FACTOR OF MATERNITY READINESS.....	108
Chernov A.A. FORMATION OF INSTALLATION OF THE COOPERATION BETWEEN PARTICIPANTS OF THE PEDAGOGICAL PROCESS BY THE METHOD OF BINNAR LESSONS IN PARE “PSYCHOLOGIST – EDUCATOR”.....	114
Shevchyshena O.V. PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF A TEACHER TO INNOVATIVE EDUCATIONAL ACTIVITY.....	119

SECTION 3 SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK

Zakalyk H.M., Voitsekhovska O.V., Shuvar N.M. BULLIES AND VICTIMS AS A SOCIAL PSYCHOLOGICAL PROBLEM OF INDIVIDUAL SAFETY WITHIN THE EDUCATIONAL SYSTEM.....	124
Zimovin O.I., Shcherbunova Y.O. COUPLE DOUBLE SEXUAL STANDARDS AS A PREDICTOR OF MARITAL DISSATISFACTION.....	131
Ilnytska I.A. THEORETICAL ANALYSIS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL SAFETY OF PERSON.....	137
Kaminska I.P. PECULIARITIES OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE SOCIAL-DEONTOLOGICAL COMPONENT DEVELOPMENT IN MEDICAL STUDENTS ON THE MEDICAL ENGLISH CLASSES.....	142

SECTION 4 HISTORY OF PSYCHOLOGY

Melnyk O.A. WORLD-OVERCAL TRADITIONS: ANTHROPOCENTRISM IN THE DOMESTIC UNIVERSITY PSYCHOLOGY XIX – EARLY XX CENTURY	147
---	-----

SECTION 5 ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY

Hontarenko L.O., Parfonov H.A. ADJUSTMENT OF PR-STRATEGIES FOR EMERGENCY SITUATIONS.....	154
Kucherenko S.M., Kucherenko N.S. ORGANIZATIONAL ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL PROVISION OF THE USE OF THE SERVICE AND BATTLE ACTIVITY OF THE FUTURE OFFICERS OF THE TECHNICAL PROFILE.....	159

SECTION 6 LEGAL PSYCHOLOGY

Honcharova H.O. FEATURES OF THE SYSTEM OF RELATIONS OF CADETS OF HIGH SCHOOLS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS WITH THE SPECIFIC CONDITIONS OF TRAINING AT DIFFERENT STAGES OF PROFESSIONAL TRAINING.....	165
Klymenko I.V. SELF-REGULATION AND REFLEXIVITY OF CADETS – FUTURE LAW ENFORCEMENT OFFICERS IN THE CONTEXT OF THE PSYCHOLOGICAL SUPPORT PROGRAM.....	171



SECTION 7 MEDICAL PSYCHOLOGY

Hryshko A.A., Levenets S.A., Beliaeva E.E. SEXUAL ASPECTS OF MENSTRUAL FUNCTION DISORDERS IN ADOLESCENCE.....	178
Zimovina T.Y. CORRELATIONS BETWEEN CHILD'S RESPIRATORY SYSTEM MORBIDITY AND FAMILY RELATIONS FEATURES.....	184
Manilov I.F. ON PSYCHOTHERAPEUTIC MECHANISMS OF THE MULTIMODAL SUGGESTIVE INFLUENCE.....	190
Nikolaenko S.A. THE WAYS TO COMBINE EMDR PROCEDURE AND HYPNOSIS DURING PSYHOTHERAPY OF EMOTIONAL TRAUMA.....	195
Shebanova V.I. CLINICAL DISCOURSE OF THE PATHOLOGICAL MODUS OF THE PROBLEM EATING BEHAVIOR IN THE SPECTRUM OF "OVEREATING – FOOD RESTRICTION".....	203

SECTION 8 SPECIAL PSYCHOLOGY

Berezka S.V. PECULIARITIES OF APPLYING ART THERAPY IN WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES.....	208
Ivanenko A.S. THE FORMATION OF IDEAS ABOUT THE FUTURE FAMILY OF MENTALLY RETARDED TEENAGERS.....	214
Kovtun R.A. SPECIAL ASPECTS OF PSYCHO-CORRECTION WORK WITH SHY CHILDREN WITH SPEECH IMMATURITY.....	219
Liashko V.V. FORMING STYLE PECULIARITIES OF ACTIVITY CONCERNED BY RELEVANT YOUNG SCHOOLS.....	224
Sklianska O.V. EVALUATION AND CORRECTION OF THE PARENT'S INTERACTION WITH AN EARLY AGE CHILD WITH DISABILITIES BY ANALYSIS OF VIDEO RECORDS.....	229
Turubarova A.V. THE FEATURES OF DESIGNING OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF ADOLESCENTS WITH HEALTH LIMITATIONS.....	234

SECTION 9 ACTUAL ISSUES OF PSYCHOLOGY

Pashkova G.G. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MENTAL ORIENTATIONS OF MODERN YOUTH IN THE CONDITIONS OF THE ANOMY OF UKRAINIAN SOCIETY.....	239
---	-----

СЕКЦІЯ 2. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9.072.4

**ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ТА ОПТИМІСТИЧНІСТЬ
АТРИБУТИВНОГО СТИЛЮ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

Большакова А.М., д. психол. н., професор,
завідувач кафедри психології
Харківська державна академія культури

У статті проаналізовано взаємозв'язок показників оптимістичності атрибутивного стилю зі складниками інноваційного потенціалу особистості в юнацькому віці. Установлено, що загальний високий рівень оптимістичності загалом притаманний юнакам з високим рівнем готовності до змін, але не утворює значущих зв'язків із показниками толерантності до двозначності. Показано, що окремі параметри песимістичності атрибутивного стилю утворюють взаємозв'язки з такими складниками готовності до змін, як сміливість та адаптивність.

Ключові слова: *інноваційний потенціал, готовність до змін, толерантність до двозначності, атрибутивний стиль, оптимістичність атрибутивного стилю.*

В статтю проаналізовані взаємозв'язки оптимістичності атрибутивного стилю з складниками інноваційного потенціалу особистості в юнацькому віці. Установлено, що загальний високий рівень оптимістичності в цілому притаманний юнакам з високим рівнем готовності до змін, але не утворює значущих зв'язків із показниками толерантності до двозначності. Показано, що окремі параметри песимістичності атрибутивного стилю утворюють взаємозв'язки з такими складниками готовності до змін, як сміливість та адаптивність.

Ключевые слова: *инновационный потенциал, готовность к переменам, толерантность к неопределенности, атрибутивный стиль, оптимистичность атрибутивного стиля.*

Bolshakova A.M. THE INNOVATIVE POTENTIAL AND OPTIMISTIC ATTRIBUTIONAL STYLE DURING YOUTH

The article of research is correlation between basic components of innovative potential and optimistic attributional style during youth. It is set that the general level of optimistic explanatory style is related to the high level of personal change readiness, but it's not related to the tolerance for ambiguity. It is shown that some indicators of pessimistic attributional style are related to such components of personal change readiness, as adventurousness and adaptability.

Key words: *innovative potential, personal change readiness, tolerance for ambiguity, attributive style, optimistic attributional style.*

Постановка проблеми. За сучасних умов стрімких кардинальних реформ у всіх галузях суспільно-політичного життя людина неминує відчувати себе об'єктом інновацій у всіх сферах життя. Виходячи із цього, обов'язковою умовою психічного благополуччя та повноцінного функціонування особистості є її здатність не тільки швидко пасивно пристосовуватися до змін, які пропонує навколишня дійсність, а й ставати активним суб'єктом цих змін, використовуючи їх як можливості для ефективного вибудовування життєвого проекту. Найважливішою детермінантою успішного життєвого самоздійснення людини за умов швидких трансформацій обставин життя є наявність у неї можливостей до сприйняття й використання змін як рушійних сил особистісного розвитку. Отже, проблема вивчення механізмів і факторів розвитку ін-

новаційного потенціалу особистості постає найактуальнішою проблемою сучасної психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема потенційного в психіці особистості досить давно та плідно вивчається як зарубіжними, так і вітчизняними вченими.

Проблема потенційних можливостей особистості та їх реалізації в діяльності, розвитку й самовдосконаленні особистості вивчалася в роботах Б. Ананьєва, Т. Артем'євої, Л. Божович, Л. Виготського, О. Леонтьєва, Б. Ломова, В. М'ясищева, С. Рубінштейна. Поняття потенцій стосовно психіки загалом використовувалося під час дослідження можливості невикористаних психічних резервів, здатних актуалізуватися під впливом певних умов. Змістовну розробку загальних закономірностей функ-



ціонування потенційної сфери в сучасних дослідженнях здійснено у зв'язку з такими феноменами: людський потенціал (Є. Вахромов), адаптаційний потенціал (А. Маклаков), творчий потенціал (Я. Пономарьов, Е. Яковлева, Д. Богоявленська), інтелектуальний потенціал (В. Дружинін), комунікативний потенціал (О. Бодалев, Ю. Ємельянов, В. Лабунська, Л. Петровська), потенціал професіоналізму (А. Деркач, Е. Зеер, Є. Климов, Н. Кузьміна, В. Шадріков) та ін.

Останнім часом найбільш активно проблема потенційного розробляється в межах дослідження особистісного потенціалу як інтегральної характеристики особистісної зрілості й основи самодетермінації людини [6]. Найважливішим складником загального особистісного потенціалу є певні особистісні якості, установки, прагнення та цінності, які зумовлюють здатність людини активно й успішно брати участь в інноваційних процесах у різних сферах суспільного та особистого життя, тобто її інноваційний потенціал.

Визначається інноваційний потенціал як «сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості, що виявляються в її готовності вдосконалювати свою діяльність, а також наявність внутрішніх засобів і методів, що забезпечують цю готовність» [5, с. 196].

Аналіз психологічних досліджень, спрямованих на вивчення психологічних закономірностей ефективною розробки та впровадження інновацій [2; 5], дав змогу дійти висновку, що найважливішою детермінантою здатності людини до інноваційної поведінки, особистісною основою інноваційного потенціалу є готовність до прийняття змін – здатність ефективно адаптуватися до умов, що швидко трансформуються.

Оскільки інноваційний потенціал забезпечує здатність людини приймати нові обставини життя, які очікують її в майбутньому, доречним є припущення, що до важливих особистісних корелятивів готовності до змін має належати оптимізм, який є не тільки загальною позитивною установкою щодо майбутнього, а й стилем пояснення причин того, що відбувається в актуальному житті [7].

Постановка проблеми. Метою дослідження є вивчення взаємозв'язку між інноваційним потенціалом особистості (готовністю до змін) і показниками оптимістичності атрибутивного стилю в юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для участі в дослідженні залучено 104 особи віком від 19 до 24 років (47 дівчат і 57 юнаків).

Обрання юнацького віку під час формування вибірки досліджуваних обґрунтовано суттєвим значенням цього життєвого етапу для побудови психологічного майбутнього та життєвого самовизначення, формування ідентичності й усталеної самооцінки, розроблення магістральних, стратегічних планів і перспектив на подальший життєвий шлях (Л. Божович, М. Боришевський, І. Булах, Л. Виготський, Б. Волков, М. Гінзбург, Е. Еріксон, І. Кон, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, В. Татенко, Т. Титаренко, Д. Фельдштейн). До того ж особливою актуальності дослідження оптимізму в юнацькому віці набуває через досить значне поширення в представників цієї вікової категорії феномена «нереалістичного (ілюзорного) оптимізму», що є фактором уразливості людини щодо майбутніх життєвих негараздів [4; 8; 9; 10].

Діагностику інноваційної готовності як психічного базису інноваційного потенціалу особистості, що забезпечує її адаптацію до змінюваних умов життєдіяльності, здійснено за допомогою опитувальника «Особистісна готовність до змін» («Personal Change Readiness Survey» – PCRS в адаптації Н. Бажанової та Г. Бардієр), який дає змогу оцінити загальний рівень готовності до змін і її складники:

- пристрасність (passion) – енергійність, невтомлюваність, підвищений життєвий тонус;
- винахідливість (resourcefulness) – уміння знаходити вихід зі складних ситуацій, звертатися до нових джерел розв'язання проблем;
- оптимізм (optimism) – сподівання, віра в успіх, небажання орієнтуватися на гірший варіант розвитку подій, прагнення фіксувати увагу не на проблемах, а на можливостях їх розв'язання;
- сміливість, підприємливість (adventurousness) – прагнення до нового, невідомого, відмова від перевіреного та надійного;
- адаптивність (adaptability) – вміння змінювати свої плани та рішення, перебудовувати діяльність у нових ситуаціях, відмовлятися від своїх уявлень, якщо цього потребує ситуація;
- упевненість (confidence) – віра в себе, свої переваги та сили, переконання в можливості здійснювати власні плани за наявності відповідного бажання;
- толерантність до двозначності (tolerance for ambiguity) – спокійне ставлення до відсутності чіткого уявлення про майбутній перебіг подій, рівновага в ситуаціях незрозумілості того, що відбувається, витривалість до ситуацій невизначеності цілей та очікувань [1].

Оцінювання оптимістичності атрибутивного стилю здійснено за допомогою опитувальника «Стиль пояснення успіхів та невдач» – СТОУН (Т. Гордєєва, Є. Осін, В. Шевяхова), спрямованого на визначення атрибутивного стилю – характерного способу, яким людина пояснює собі причини своїх успіхів і невдач у різних сферах. Під оптимістичним атрибутивним стилем автори методики розуміють конструктивний стиль пояснення причин життєвих подій, за умов реалізації якого «успіхи сприймаються як стабільні, глобальні та контрольовані, а невдачі – як тимчасові (випадкові), локальні (такі, що зачіпають лише незначну частину життя) та змінювані (контрольовані)» [3, с. 7]. Під песимістичним атрибутивним стилем вона розуміє такий спосіб пояснення причин виникнення несприятливих обставин життя, за реалізації якого «негативні події, що з нею відбуваються, людина розглядає як такі, що спричинені постійними та глобальними причинами (такими, що триватимуть довго й зачеплять значну частину життя), і не схильна вірити в те, що вона може ці події контролювати» [3, с. 8].

Показниками методики СТОУН є загальний оптимізм; параметри оптимізму: стабільність, глобальність, контроль; оптимістичність у ситуаціях успіху, невдачі, досягнення, міжособової взаємодії [3].

У процесі статистичного оброблення отриманих результатів здійснено аналіз взаємозв'язку між показниками оптимістичності атрибутивного стилю та складниками готовності до змін. Статистично значущі коефіцієнти кореляції між загальним рівнем та окремими параметрами оптимізму й показниками готовності досліджуваних до змін наведено в таблиці 1.

Результати, подані в таблиці 1, показують, що більшість складників психологічної

готовності досліджуваних юнацького віку до змін утворюють статистично значущі зв'язки із загальним рівнем оптимістичності атрибутивного стилю та його окремими параметрами. При цьому найбільшу кількість зв'язків із показниками оптимістичності атрибутії очікувано утворила такий складник інноваційної готовності, як оптимізм, що, відповідно до процедурних особливостей методики PCRS, виявляє сподівання та віру в майбутні успіхи, очікування найкращого варіанта розвитку подій, прагнення в складних ситуаціях зосереджуватися не на проблемах, а на можливостях їх розв'язання [3].

Статистично значущий прямий зв'язок встановлено між оцінками досліджуваних за шкалою «пристрасність» опитувальника PCRS і загальним рівнем оптимістичності пояснювального стилю (зв'язок пристрасності з окремими параметрами оптимістичності можна зазначити як тенденцію, яка не набула рівня статистичної значущості за залученого обсягу вибірки). Отже, високий рівень енергійності та невтомлюваності, підвищений життєвий тонус пов'язані в осіб юнацького віку з прагненням пояснювати свої успіхи особистісними причинами (внутрішня атрибутія), а невдачі – зовнішніми та випадковими факторами (зовнішня атрибутія).

Загальний рівень психологічної готовності до змін, а також такі її складники, як «винахідливість» і «впевненість» (за опитувальником PCRS) утворили статистично значущі кореляційні зв'язки із загальним рівнем оптимістичності й таким її важливим показником, як «контроль» (див. табл. 1). Отже, загальна схильність до оптимістичного пояснювального стилю (внутрішня атрибутія успіхів і зовнішня атрибутія невдач) і відчуття підконтрольності подій, що

Таблица 1

Взаємозв'язок готовності до змін із загальними показниками оптимістичності атрибутивного стилю

Показники готовності до змін за опитувальником PCRS	Показники оптимістичності атрибутивного стилю за опитувальником СТОУН			
	Загальний рівень оптимізму	Параметри оптимізму		
		стабільність	глобальність	контроль
Пристрасність	0,259**			
Винахідливість	0,309**			0,301**
Оптимізм	0,336***	0,231*	0,242*	0,233*
Сміливість, підприємливість		-0,243*	-0,215*	
Адаптивність	-0,214*		-0,2*	
Впевненість	0,326***			0,331***
Толерантність до двозначності				
Загальний рівень	0,237*			0,284**

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



відбуваються, властиві юнакам з високим рівнем здатності знаходити нові, неочікувані джерела розв'язання складних ситуацій («винахідливість») і вірою в себе, свої переваги та сили («впевненість»).

Неочікуваною виявилася наявність зворотного кореляційного зв'язку між показниками оптимістичності атрибутивного стилю й такими складниками готовності до змін, як «сміливість» та «адаптивність» (таблиця 1). Отже, прагнення до нового та невідомого, відмова від надійного й перевіреного («сміливість») і вміння перебудовувати свої плани та рішення («адаптивність») пов'язані в досліджуваних юнаків із тенденцією розглядати свої успіхи скоріш як випадкові й локальні, а невдачі – як більш закономірні й такі, що стосуються більшості сфер життя. Хоча подібні результати й потребують уточнення та виявлення внутрішнього пояснювального механізму в наступних дослідженнях, пояснити їх можна тим, що оптимістичний атрибутивний стиль не потрібен для сміливих та адаптивних особистостей, які здатні визнавати власну відповідальність за свої невдачі й помилки.

Результати кореляційного аналізу оцінок досліджуваних за шкалою «толерантність до двозначності» та опитувальником СТОУН показали відсутність статистично значущого зв'язку зі загальним рівнем оптимістичності атрибутивного стилю й зі всіма його параметрами (таблиця 1). Отже, досліджувані з високою витривалістю щодо непередбачуваних, непрогнозованих ситуацій не відрізняються стабільністю і глобальністю оптимістичності пояснень причин своїх успіхів і невдач. Пояснити таку особливість можна за рахунок того, що толерантні до невизначеності юнаки здатні диференційовано, а отже, більш адекватно, підходити до атрибуції своїх досягнень і не потребують оптимізму як захисного механізму в несприятливих обставинах.

Відсутність взаємозв'язку оптимістичності з толерантністю до двозначності та її зворотний зв'язок зі сміливістю й адаптивністю виявилися дещо непередбачуваними. Отже, для уточнення особливостей взаємозв'язку між різними компонентами готовності до змін та оптимістичністю особистості проведено кореляційний аналіз результатів досліджуваних за шкалою «оптимізм» та іншими шкалами опитувальника «Особистісна готовність до змін» (PCRS). Результати подано в таблиці 2.

Результати статистичного аналізу, подані в таблиці 2, показують, що оцінки оптимізму, отримані за опитувальниками PCRS і СТОУН, утворюють подібні взаємозв'язки з більшістю шкал опитувальника «Особистісна готовність до змін». Так, виявлено наявність статистично значущих прямих кореляцій оптимізму зі шкалами «пристрасність», «винахідливість», «упевненість» і загальним рівнем готовності до змін. Також підтверджено відсутність взаємозв'язку оптимізму та такого показника готовності до змін, як «сміливість».

При цьому дві шкали опитувальника готовності до змін утворюють інші взаємозв'язки з оцінками оптимізму за PCRS, порівняно з методикою СТОУН (таблиця 2). Виявилось, що такий показник готовності до змін, як «сміливість», не пов'язаний із рівнем оптимізму за PCRS (за наявності зворотного зв'язку з оптимістичністю атрибутивного стилю за СТОУН – див. таблиця 1), а показник «толерантність до двозначності» утворює значущий зв'язок з оптимізмом за його відсутності з оптимістичністю атрибутивного стилю за СТОУН.

Визначені розбіжності в структурі взаємозв'язків між складниками готовності до змін і показниками оптимістичності за двома різними методиками потребують певних пояснень. Доречно припустити,

Таблиця 2

Кореляції шкали «оптимізм» з іншими шкалами опитувальника «Особистісна готовність до змін» (PCRS)

	Інші шкали опитувальника готовності до змін (PCRS)						
	Пристрасність	Винахідливість	Сміливість, підприємливість	Адаптивність	Упевненість	Толерантність до двозначності	Загальний рівень
Шкала «оптимізм» (PCRS)	0,31**	0,26**	****	****	0,314**	0,21*	0,676***

Примітки: * – $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$; **** – відсутність статистично значущого взаємозв'язку.

Таблиця 3

Взаємозв'язок готовності до змін із показниками оптимістичності атрибутивного стилю в різних типах життєвих ситуацій

Показники готовності до змін за опитувальником PCRS	Показники оптимістичності атрибутивного стилю для ситуацій			
	успіх	невдача	досягнення	міжособова взаємодія
Пристрасність	0,238*		0,267**	
Винахідливість	0,294**		0,337***	
Оптимізм	0,257**	0,319**		0,349***
Сміливість, підприємливість				
Адаптивність			-0,197*	
Упевненість	0,258**	0,297**	0,363***	
Толерантність до двозначності				
Загальний рівень		0,228*	0,275**	

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

що зазначені розбіжності можна пояснити за рахунок деяких відмінностей у діагностичній спрямованості методики СТОУН і шкали «оптимізм» методики PCRS. Опитувальник СТОУН дає змогу оцінити оптимістичність як стиль пояснення успіхів і невдач у різних типах життєвих ситуацій [3], а шкала «оптимізм» PCRS – загальну надію на майбутній успіх, орієнтацією на найкращий розвиток подій, прагнення фіксуватися не переживанні проблем, а на пошуку шляхів їх розв'язання [1]. Отже, для досліджуваних з високим рівнем адаптивності як компонента готовності до змін притаманні низькі оцінки за оптимістичністю атрибутивного стилю та різні (від низьких до високих) оцінки загального оптимізму. Досліджувані, толерантні до двозначності, виявляють високий рівень загального оптимізму, але диференційовано пояснюють причини своїх успіхів і невдач (відсутність зв'язку з оптимістичністю атрибутивного стилю).

У таблиці 3 наведено результати статистичного аналізу (статистично значущі коефіцієнти кореляції) щодо взаємозв'язку готовності досліджуваних юнаків до змін та оптимістичності їх атрибутивного стилю в різних типах життєвих ситуацій.

Результати статистичного оброблення даних, подані в таблиці 3, показують наявність прямих статистично значущих взаємозв'язків між складниками психологічної готовності до змін і схильністю до оптимістичного стилю пояснення причин виникнення різних типів життєвих ситуацій:

- оптимістична внутрішня (особистісна) атрибуція успіху притаманна пристрасним, винахідливим і впевненим досліджуваним;

- оптимістична зовнішня атрибуція невдач пов'язана із загальним оптимізмом, упевненістю й загальною готовністю до змін;

- оптимістична атрибуція в ситуаціях досягнення корелює з пристрасністю, винахідливістю, впевненістю й загальним рівнем інноваційної готовності;

- оптимістична атрибуція в ситуаціях міжособової взаємодії властива юнакам із високим рівнем загального оптимізму.

Такі складники готовності до змін, як «толерантність до двозначності» та «сміливість», не утворили статистично значущих взаємозв'язків із рівнем оптимістичності стилю пояснення різних типів життєвих ситуацій (таблиця 3). Складник «адаптивність» інноваційної готовності виявився пов'язаним зі схильністю до песимістичності атрибутивного стилю в ситуаціях досягнення.

Висновки з проведеного дослідження. У результаті дослідження виявлено взаємозв'язок між інноваційним потенціалом та особливостями атрибутивного стилю в юнацькому віці. Якісний аналіз отриманих даних дає змогу резюмувати таке:

- загальний показник оптимістичності атрибутивного стилю й окремі його параметри пов'язані з такими складниками інноваційної готовності, як пристрасність, винахідливість, загальний оптимізм, упевненість і загальний рівень готовності до змін;

- сміливість та адаптивність утворюють значущі зв'язки з окремими показниками песимістичності пояснювального стилю;

- загальний оптимізм та оптимістичність атрибутивного стилю знаходяться між собою в значущому прямому взаємозв'язку, при цьому вони утворюють дещо різні структури взаємозв'язків зі складниками інноваційної готовності особистості, отже, оптимізм та оптимістичний атрибутивний стиль є феноменами, що мають певні розбіжності за своїм психологічним змістом;

- найбільш суттєві розбіжності у взаємозв'язках загального оптимізму й оптимі-



стичного атрибутивного стилю з інноваційною готовністю стосуються толерантності до двозначності (оптимізм утворює з нею значущі взаємозв'язки, а оптимістичність атрибуції не утворює), сміливості й адаптивності (оптимізм не утворює з ними значущих взаємозв'язків, а оптимістичність атрибутивного стилю утворює значущі зворотні зв'язки).

Перспективи подальших досліджень мають полягати в уточненні якісної структури причинно-наслідкових взаємозв'язків між оптимістичністю атрибутивного стилю та складниками інноваційної готовності особистості; диференціації психологічного змісту феноменів загального оптимізму й оптимістичності пояснювального стилю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бажанова Н.А. Личностная готовность к переменам в контексте исследования феномена «ожидания» (Перевод и апробация опросника «Personal change-readiness survey»). Acta eruditorum. Научные доклады и сообщения (Приложение к журналу «Вестник РХГА». Т. 2). 2005. С. 169–178.
2. Герасимов Г.И. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы. Ростов на Дону: НМД «Логос», 1999. 136 с.

3. Гордеева Т.О., Осин Е.Н., Шевякова В.Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач: Опросник СТОУН. Москва: Смысл, 2009. 152 с.

4. Кіреєва З.О. Виявлення феномену нереалістичного оптимізму в студентських репрезентаціях-проектів життєвого шляху. Теорія і практика сучасної психології. 2012. Вип. 5. С. 85–90.

5. Клочко В.Е., Галажинский Э.В. Психология инновационного поведения. Томск: Томский государственный университет, 2009. 240 с.

6. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1. Москва: Смысл, 2002. С. 56–65.

7. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. Москва: София, 2006. 368 с.

8. Davidson K., Prkachin K. Optimism and unrealistic optimism have an interacting impact on health-promoting behavior and knowledge changes. Personality and Social Psychology Bulletin. 1997. Vol. 23(6). P. 617–625.

9. Dillard A.J., Midboe A.M., Klein W.M.P. The dark side of optimism: Unrealistic optimism about problems with alcohol predicts subsequent negative event experiences. Personality and Social Psychology Bulletin. 2009. Vol. 35(11). P. 1540–1550.

10. Weinstein N.D. Unrealistic Optimism About Future Life Events. Journal of Personality and Social Psychology. 1980. Vol. 39. No. 5. P. 806–820.

УДК 159.922.1+159.922.6

ГЕНДЕРНО-ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕСТРУКТИВНОГО ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ В ДІТЕЙ І ПІДЛІТКІВ

Вавілова А.С.,
аспірант кафедри психодіагностики та клінічної психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті розглянуто психологічні підходи до вивчення гендерних і вікових особливостей перфекціонізму. Здійснено порівняльний аналіз особливостей перфекціонізму в дівчат і хлопців; встановлено взаємозв'язок деструктивного перфекціонізму з тривожно-депресивними проявами за гендерним критерієм. Описано вікові особливості перфекціонізму на дитячо-підлітковій вибірці віком від 12 до 16 років.

Ключові слова: гендерно-вікові особливості, деструктивний перфекціонізм, дитячо-підлітковий вік, тривожні прояви, депресивні прояви.

В статье рассмотрены психологические подходы к изучению гендерных особенностей перфекционизма. Осуществлен сравнительный анализ особенностей перфекционизма у девочек и мальчиков; установлена взаимосвязь деструктивного перфекционизма с тревожно-депрессивными проявлениями по гендерному критерию. Описаны возрастные особенности перфекционизма в детско-подростковой выборке в возрасте от 12 до 16 лет.

Ключевые слова: гендерно-возрастные особенности, деструктивный перфекционизм, детско-подростковый возраст, тревожные проявления, депрессивные проявления.

Vavilova A.S. GENDER AND AGE FEATURES OF DESTRUCTIVE PERFECTIONISM IN CHILDREN AND ADOLESCENS

The article describes psychological approaches to studying gender and age features of perfectionism in children and teenagers. Comparing analyses perfectionistic features in boys and girls was described; connection between destructive perfectionism and anxiety-depression manifestations according to the gender criterion

was analyzed. An age features of perfectionism on child and adolescent sample in the age from 12 till 16 years old were explained.

Key words: *gender and age features, destructive perfectionism, child and adolescent age, anxiety manifestations, depressive manifestations.*

Постановка проблеми. Дослідження дітей і підлітків у зарубіжній і вітчизняній психології спрямовані на вивчення тих психологічних рис, які можуть викликати психологічні труднощі в більш зрілому віці, або тих, які сприяють гармонійному особистісному розвитку. Однією з таких рис, до якої сьогодні проявляють інтерес дослідники, є перфекціонізм. Перфекціонізм – це складний, багатовимірний феномен, який проявляється вже в дитячому віці, має неоднорідну структуру й може справляти як позитивний, так і негативний вплив на розвиток особистості. Вивчення вікових і ґендерних особливостей перфекціонізму може сприяти розробленню ефективних превентивних і корекційних програм зі зменшення його деструктивних проявів, надання рекомендацій щодо запобігання розвитку надмірного й невинного прагнення до досконалості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед досліджень ґендерних особливостей перфекціонізму заслуговує на увагу робота О. Нечипоренко та М. Разіної, які вивчали взаємозв'язок перфекціонізму та відповідальності в юнаків і дівчат. Автори провели дослідження на студентах і поділили вибірку за ознакою статі; з допомогою кластерного аналізу побудували типологію перфекціоністів для представників чоловічої й жіночої статі. Так, для юнаків виявлено три типи перфекціонізму (за показниками перфекціонізму та відповідальності): «безвідповідальний перфекціоніст» (такі юнаки мають високі показники перфекціонізму, вимогливі до себе та оточуючих, однак уникають реалізації таких вимог); «відповідальний неперфекціоніст» (показники перфекціонізму мало виражені, але такі юнаки схильні відповідально ставитись до себе й інших); «гіпервідповідальний, вимогливий до себе перфекціоніст» (найбільш поширений тип серед юнаків, який відрізняється переживанням надмірної відповідальності, вимогливості до себе та спрямованого на себе перфекціонізму) [5, с. 18–19].

Серед дівчат виділено такі типи перфекціоністів з різним рівнем відповідальності: «в міру відповідальний неперфекціоніст» (становить більшість жіночої вибірки й характеризується низьким рівнем перфекціонізму та досить вираженим рівнем відповідальності), «безвідповідальний не-

задоволений перфекціоніст» (такі дівчата вимогливі до оточуючих, уважають, що від них очікують надмірно багато, однак мають низький рівень відповідальності), «гіпервідповідальний, вимогливий до себе перфекціоніст» (менш розповсюджений, ніж у вибірці юнаків, і характеризується цілеспрямованістю, вимогливістю до себе й оточуючих) [5, с. 19–20]. Отже, авторами встановлено, що існують схожі та відмінні характеристики в типології для юнаків і дівчат, яка враховує співвідношення перфекціонізму й відповідальності. Зокрема, як для досліджуваних жіночої статі, так і для представників чоловічої статі спільним є тип «гіпервідповідальний вимогливий до себе перфекціоніст», який може виникати внаслідок особливостей виховання та вимог сучасного соціуму до досягнень високих результатів у житті. Проте такий тип більш характерний для юнаків, до яких соціум висуває вищі очікування, ніж до дівчат, рівень успішності яких оцінюється за результатами високих досягнень. Тобто ґендерно-рольові особливості виховання передбачають для чоловіків амбіційність, цілеспрямованість, прагнення до досконалості, тоді як для жінок такі стратегії не завжди характерні. До того ж за вказаною типологією юнаки більш схильні висувати вимоги до себе (спрямований на себе перфекціонізм), тоді як дівчата висувають вимоги до оточуючих і вважають, що стосовно них є надмірно завищені очікування (соціально приписаний і спрямований на інших перфекціонізм).

Про ґендерні відмінності проявів перфекціонізму в молоді вказують такі дослідники, як К. Паркер і Х. Стампф. Учені зазначають, що для представників чоловічої статі характерні високий рівень особистих стандартів і прагнення уникнути батьківської критики [3, с. 100–101]. О.І. Кононенко наголошує, що в підлітковому віці схильність висувати високі вимоги до себе більш притаманна дівчатам. Це пояснюється тим, що вони є більш готовими ставити перед собою високі цілі й висувати високі вимоги до себе, що є показником їхньої особистісної зрілості. У юнацькому віці рівень перфекціоністських вимог вищий у юнаків через вплив ґендерних установок, пов'язаних з успішністю чоловіків [3, с. 102–103].

Є. Ільїн у роботах указує, що перфекціоністська орієнтація починає формуватися



дуже рано, ще в молодшому шкільному віці й основними передумовами її виникнення є фактори сімейного виховання: оцінна любов батьків у вигляді схвалення чи несхвалення певної поведінки. У результаті цього дитина прагне стати досконалою, з одного боку, щоб уникнути несхвалення батьків, а з іншого – щоб прийняти себе й відчути себе цінною через грандіозні досягнення. За словами автора, найчастіше перфекціоністами стають єдині діти, а коли дітей у сім'ї більше, то перші діти, оскільки до них батьки зазвичай висувують найвищі вимоги та щодо них мають більші очікування. Серед основних помилок батьківського виховання, які зумовлюють розвиток перфекціонізму в дітей, Є. Ільїн наводить такі [2]:

- указівка на постійну перевірку своєї діяльності для уникнення помилок;
- орієнтація на пошук лише «правильних» способів у навчанні, іграх, вирішенні поставлених завдань;
- категоричність в оцінках;
- різка критика за помилки та невдачі;
- демонстрація любові тільки з приводу успіхів і досягнень.

Усі вказані вище помилки у вихованні призводять до того, що дитина прагне уникнути будь-яких помилок, ставить перед собою завищені цілі, витрачає безмежну кількість часу на перевірку досконалості виконаної роботи, нездатна виставляти пріоритет у виконанні завдань, відчуває себе потрібною лише за умови ідеальної діяльності. С. Степанов відмічає, що оцінювання дитини лише за успіхи закріплюється надалі у вигляді шкільних оцінок, які можуть призводити до формування «комплексу відмінника» й зумовлюють переживання постійного стресу у зв'язку з прагненням отримувати лише найвищі оцінки [2].

Турецький психолог Ц. Фатіх опублікував результати дослідження на вибірці учнів середньої школи (591 особа) та їхніх батьків (408 досліджуваних). Дослідження стосується зв'язку перфекціоністських тенденцій у дітей і їхніх батьків. Беручи за основу такий психодіагностичний інструмент, як «Багатомірна шкала перфекціонізму Фроста», Ц. Фатіх наводить дані про наявність кореляційних зв'язків перфекціонізму в дітей і батьків за різними субшкалами вищезазначеної методики [7, с. 4261]. Виходячи з отриманих результатів, дослідник указує на наявність статистично значущого зв'язку між перфекціонізмом батьків і перфекціонізмом студентів за такими субшкалами: «Організація», «Сумніви в діях», «Батьківські очікування» й «Батьківська критика». Зазначено, що досить великий внесок у розвиток перфекціонізму в дітей має вплив перфекціоністських тенденцій, що проявляються

як у батька, так і в матері. Особливо тісний взаємозв'язок перфекціонізму спостерігається і дівчат і їхніх матерів, який має найбільший рівень вираженості за позицією «Батьківська критика». При цьому зв'язок перфекціонізму в хлопчиків і їхніх батьків розкривається більшою мірою за шкалою «Батьківські очікування» [7, с. 4261–4262].

Такі результати пояснюються, виходячи з теорії навчання А. Бандури, який наголошував, що особистість дитини формується в соціальному середовищі й найбільш важливий досвід отримується під час спостереження за поведінкою інших, особливо якщо це батьки чи інші значимі дорослі. Отже, дитина намагається робити все бездоганно, імітуючи поведінку батьків, яку вона спостерігає. Модель зв'язку перфекціонізму студентів з перфекціонізмом їхніх батьків інтерпретується через ставлення батьків до дітей і наслідування батьків, які є прикладом для наслідування останнього. Наявність досить суттєвого взаємозв'язку перфекціонізму батька й сина за шкалою «Батьківські очікування» можна пояснити тим, що до хлопчиків висувують більші очікування через їхню ґендерно-рольову позицію. Такі очікування стосуються досягнень у житті, пошуку хорошої роботи та фінансового забезпечення. Тісний зв'язок перфекціонізму матерів і дівчат за субшкалою «Батьківська критика» може трактуватись через досить тісні емоційні контакти матерів з дочками та прагнення дівчат не розчарувати матір.

Як і Ц. Фатіх у дослідженні Джерел перфекціонізму, Дж. Стоїбер і К. Отто теж вивчали взаємозв'язок батьківського перфекціонізму з проявами перфекціонізму в дітей. За даними дослідників, діти, які демонстрували високий рівень перфекціоністських прагнень (особистісні стандарти), мали батьків, які показували високий рівень перфекціоністських прагнень, тощо. І такий зв'язок посилювався, коли досліджувані батьки й діти з рисами перфекціонізму були однієї й тієї самої статі. Отже, автори дійшли висновку, що наслідування моделей поведінки батьків відіграє роль у розвитку позитивних проявів перфекціонізму [8, с. 310].

У працях А. Распопової встановлено, що на розвиток перфекціонізму найбільше впливають мотивація досягнення успіху, мотивація уникнення невдач, локус контролю, схильність до консерватизму й конформізму, тривожність, самооцінка. З віком інтенсивність впливу та кількість зазначених особистісних чинників знижується; максимальна взаємозумовленість перфекціонізму

му й особистісних властивостей має місце в підлітковому віці за рахунок найбільшої чутливості до перфекціоністських вимог, стійкість до яких виявляється з дорослішанням [3, с. 102–103].

Постановка завдання. Метою статті є аналіз особливостей деструктивного перфекціонізму залежно від гендеру; характеристика проявів перфекціонізму на різних етапах вікового розвитку дітей і підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нами проведено дослідження гендерно-вікових особливостей деструктивного перфекціонізму в дітей і підлітків. Дослідження проводилось на базі учнів середньо освітніх шкіл віком від 12 до 16 років. Молодший вік не брався до уваги, оскільки перфекціонізм – це багатовимірне, складне психологічне утворення, яке формується у віці, ближчому до підліткового, й пов'язане з усвідомленням необхідності досягнення успіхів і відповідності соціальним стандартам. До того ж сьогодні відсутній уніфікований, стандартизований психологічний інструментарій, який дав би змогу визначити наявність перфекціоністських тенденцій у дошкільному чи молодшому шкільному віці на численній групі досліджуваних.

На вибірці досліджуваних здійснено психологічну діагностику 47 хлопців і 42 дівчат. Для кожного вікового періоду обрано як представників жіночої, так і представників чоловічої статі (таблиця 1). Дітям і підліткам

запропоновано «Дитячо-підліткову шкалу перфекціонізму» (П. Х'юїтта й Г. Флетта), адаптовану нами на українській дитячо-підлітковій вибірці [1, с. 50–57], шкалу депресії Бека (підлітковий варіант) [6] і шкалу Багатомірної тривожності (автор Е. Малкіна) [4, с. 119–133].

За результатами методики «Дитячо-підліткова шкала перфекціонізму» (П. Х'юїтта й Г. Флетта) ми здійснили порівняльний аналіз показників загального, Я-орієнтованого та соціально приписаного перфекціонізму в хлопців і дівчат. За отриманими даними не знайдено статистично значущих відмінностей (таблиця 2) у показниках зазначених типів перфекціонізму для порівнюваних вибірок чоловічої та жіночої статі (показники статистичної достовірності за критерієм Фішера становлять більше ніж 0,05).

Отже, для представників досліджуваної вибірки відсутні суттєві відмінності в показниках перфекціонізму для хлопців і дівчат. Можна припустити, що в сучасному суспільстві гендерно-рольові стандарти поведінки та соціальні експектації як для хлопців, так і для дівчат передбачають однаково високі досягнення й необхідність відповідати соціальним стандартам.

Показники характеру розподілу за тестом Колмогорова-Смірнова вказують на те, що для обох вибірок за гендерною ознакою розподіл значень перфекціонізму відповідає нормальному (таблиця 3), тобто відхилення від стандарту кривої Гауса

Таблиця 1

Гендерно-вікові характеристики вибірки досліджуваних

Вік	Стать	
	Чоловіча	жіноча
12 років	9 досліджуваних	6 досліджуваних
13 років	14 досліджуваних	12 досліджуваних
14 років	10 досліджуваних	8 досліджуваних
15 років	7 досліджуваних	9 досліджуваних
16 років	7 досліджуваних	7 досліджуваних

Таблиця 2

Порівняння показників загального, Я-орієнтованого та соціально приписаного перфекціонізму за гендерною ознакою

Стать		Перфекціонізм		
		Я-орієнтований	Соціально приписаний	Загальний
Чоловіча	Середнє значення	36,2	34,0	69,5
	Кількість досліджуваних	47	47	47
	Максимальне значення	19	21	41
	Мінімальне значення	56	42	94
Жіноча	Середнє значення	38,6	35,7	71,4
	Кількість досліджуваних	42	42	42
	Максимальне значення	18	21	41
	Мінімальне значення	68	66	134



можна вважати несуттєвими ($p > 0,05$). Однак у вибірці дівчат максимальні значення перфекціонізму є вищими, ніж у хлопців (максимальні показники загального перфекціонізму в дівчат становлять 134 бали, а в юнаків – 94 бали; Я-орієнтованого перфекціонізму – 68 балів для дівчат і 56 балів для хлопців; соціально приписаного перфекціонізму – 66 балів і 42 бали, відповідно). Отже, у вибірці дівчат частіше зустрічаються досліджувані з крайніми високими показниками перфекціонізму, що може вказувати на більш виражене прагнення та готовність дівчат-підлітків відповідати еталонам досконалості.

Також нами здійснено порівняльний аналіз кореляційного зв'язку перфекціонізму з тривожними й депресивними розладами для дівчат і хлопців (таблиці 4–5). Як у хлопців, так і в дівчат виявлено статистично значущий кореляційний зв'язок (рівень достовірності $\text{sig} \leq 0,05$) між рівнем вираженості перфекціонізму (загального, Я-орієнтованого й соціально приписаного) та тривожними й депресивними проявами.

Такі результати свідчать про те, що як у чоловічій, так і в жіночій вибірках перфекціонізм може набувати деструктивних форм і призводити до підвищення тривоги й зниження емоційного фону. У дівчат такий зв'язок є більш вираженим (сила кореляційного зв'язку загального перфекціонізму з тривожними проявами становить 0,762; з депресивними проявами – 0,548 для дівчат; для хлопців – 0,678 і 0,515, відповідно). Такі відмінності пояснюються тим, що в досліджуваній вибірці дівчат зустрічались вищі крайні показники перфекціонізму, які могли зумовлювати деструктивні наслідки для досліджуваних у вигляді підвищеної тривоги та депресивних проявів.

Ми здійснили психологічний аналіз особливостей перфекціонізму в дітей і підлітків на різних етапах вікового розвитку (у віці від 12 до 16 років). Серед 89 досліджуваних до вікової групи 12 років увійшли 15 осіб (9 хлопців і 6 дівчат); до вікової групи 13 років – 26 осіб (14 хлопців і 12 дівчат); до вікової групи 14 років – 18 осіб (10 хлопців і 8 дівчат); до вікової групи

Таблиця 3

Показники характеру розподілу за критерієм Колмогорова-Смірнова для досліджуваних вибірок хлопців і дівчат

		Перфекціонізм	
		Хлопці	Дівчата
Кількість досліджуваних		47	42
Параметри нормального розподілу	Середнє	69,5	71,4
	Стандартне відхилення	12,7	17,4
Показник Колмогорова-Смірнова		0,687	0,727
Статистична значущість (двостороння)		0,733	0,665

Таблиця 4

Показники кореляційного зв'язку перфекціонізму, депресивних і тривожних проявів для дівчат і хлопців

		Загальний перфекціонізм	Я-орієнтований перфекціонізм	Соціально приписаний перфекціонізм
Дівчата				
Тривожні прояви	Коефіцієнт кореляції Пірсона	0,762	0,637	0,566
	Статистична значущість	0,000	0,000	0,002
	Кількість досліджуваних	42	42	42
Депресивні прояви	Коефіцієнт кореляції Пірсона	0,548	0,481	0,519
	Статистична значущість	0,003	0,039	0,025
	Кількість досліджуваних	42	42	42
Хлопці				
Тривожні прояви	Коефіцієнт кореляції Пірсона	0,678	0,648	0,507
	Статистична значущість	0,000	0,040	0,002
	Кількість досліджуваних	47	47	47
Депресивні прояви	Коефіцієнт кореляції Пірсона	0,515	0,426	0,481
	Статистична значущість	0,033	0,013	0,026
	Кількість досліджуваних	47	47	47

Таблиця 5

Порівняння значень перфекціонізму для різних вікових груп дітей і підлітків

Вік		Перфекціонізм		
		Я-орієнтований	Соціально приписаний	Загальний перфекціонізм
112	Середнє значення	35,9	37,0	73,0
	Кількість досліджуваних	15	15	15
113	Середнє значення	39,7	37,6	74,0
	Кількість досліджуваних	26	26	26
114	Середнє значення	39,6	34,7	75,6
	Кількість досліджуваних	18	18	18
115	Середнє значення	35,3	30,1	61,6
	Кількість досліджуваних	16	16	16
116	Середнє значення	33,4	33,2	63,0
	Кількість досліджуваних	14	14	14
Показник статистичної значущості міжгрупового порівняння за критерієм Фішера		0,020	0,018	0,010

15 років – 16 осіб (7 хлопців і 9 дівчат); до вікової групи 16 років – 14 осіб (7 хлопців і 7 дівчат).

Порівняльний аналіз перфекціонізму для різних вікових періодів (таблиця 5) продемонстрував, що середній рівень вираженості цього конструкту у віці від 12 до 14 років значно вищий, ніж для досліджуваних віком від 15 до 16 років (показник статистичної значущості міжгрупового порівняння за критерієм Фішера для досліджуваних різних вікових періодів $\text{sig} \leq 0,05$). Так, для досліджуваних 12 років середні значення перфекціонізму становлять 73 бали; для 13 років – 74 бали; для 14 років – 75,6 бали; для 15 років – 61,6 бали; для 16 років – 63,0. Така сама тенденція спостерігається й для таких типів перфекціонізму, як Я-орієнтований і соціально приписаний. Тобто ранній підлітковий вік (12–14 років) є критичним для формування особистісних рис, до яких належить і перфекціонізм. У процесі свого формування, переходу від наявності тенденцій до формування стійкої риси перфекціоністські риси загострюються. Але в старшому підлітковому віці перфекціонізм уже знаходить своє місце в структурі особистості підлітка й перестає бути акцентуованою рисою.

Висновки з проведеного дослідження. Перфекціонізм – це складний, багатовимірний феномен, який проявляється вже в дитячому віці, має неоднорідну структуру й може мати як позитивний, так і негативний вплив на розвиток особистості. Вивчення вікових і ґендерних особливостей перфекціонізму може сприяти розробленню ефективних превентивних і корекційних програм зі зниження його деструктивних проявів, надання рекоменда-

цій щодо запобігання розвитку надмірного й невиправданого прагнення до досконалості.

Нами проведено дослідження ґендерно-вікових особливостей деструктивного перфекціонізму в дітей і підлітків віком від 12 до 16 років (47 хлопців і 42 дівчини). Результати дослідження продемонстрували відсутність статистично значущих відмінностей у показниках типів перфекціонізму (загального, Я-орієнтованого та соціально приписаного) для порівнюваних вибірок хлопців і дівчат. Ми дійшли висновків, що в сучасному суспільстві ґендерно-рольові стандарти поведінки та соціальні експектації як для хлопців, так і для дівчат вимагають однаково високих досягнень. За результатами порівняльного аналізу кореляційного зв'язку перфекціонізму з тривожними й депресивними розладами для дівчат і хлопців виявлено наявність достовірного зв'язку для представників обох статей, однак у вибірці дівчат сила такого зв'язку була вищою.

Також ми здійснили психологічний аналіз особливостей перфекціонізму в дітей і підлітків на різних етапах вікового розвитку (вікові групи 12, 13, 14, 15 і 16 років), який продемонстрував, що середній рівень вираженості цього конструкту у віці від 12 до 14 років значно вищий, ніж для досліджуваних віком від 15 до 16 років. Отже, ранній підлітковий вік (12–14 років) є критичним для формування перфекціонізму, що могло призвести до його загострення; тоді як у старшому підлітковому віці перфекціонізм уже знаходив своє місце в структурі особистості підлітка і знижував міру вираженості.

Подальші дослідження ґендерно-рольових особливостей деструктивного пер-



фекціонізму в дітей і підлітків можуть бути спрямовані на розширення вибірки досліджуваних, аналіз специфіки перфекціонізму в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, розроблення психологічних методів діагностики перфекціонізму в дітей до 12 років; а також більш глибоке вивчення відмінностей компонентів деструктивного перфекціонізму для дівчат і хлопців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вавілова А.С. «Дитячо-Підліткова Шкала Перфекціонізму» П. Х'юїтта та Г. Флетта: досвід адаптації. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2017. № 2. С. 50–57.
2. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 224 с. URL: <http://www.e-reading.club/book>.

3. Кононенко О.І. Гендерні особливості проявів перфекціонізму особистості. Вісник ОНУ ім. І.І. Мечникова. Серія «Психологія». 2015. Т. 20. Вип. 2(36). Ч. 2. С. 99–105.

4. Малкова Е.Е. Основные этапы и процедура создания методики «Многомерная оценка детской тревожности» (МОДТ). Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2009. № 83. С. 119–133.

5. Нечипоренко О.П., Разина М.В. Гендерные особенности типологии ответственности и перфекционизма. Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2012. № 2. С. 18–23.

6. Шкала депрессии Бека (подростковый вариант). URL: <http://psylab.info>.

7. Fatih C. Predicting the students' perfectionism from their parents' perfectionism. Procedia: Social and Behavioral Sciences. 2009. November 3. P. 4260–4266.

8. Stoeber J., Otto K. Positive Conceptions of Perfectionism: Approaches, Evidence, Challenges. Personality and Social Psychology Review. 2006. № 10. P. 295–319.

УДК 376.5

ПРИЗНАКИ ОДАРЕННОСТИ И КАЧЕСТВА ОДАРЕННЫХ УЧЕНИКОВ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Джафарова Н.И., диссертант
отдела общей и возрастной психологии

Институт проблем образования Азербайджанской Республики

Учет признаков одаренности в формировании личности одаренных учеников имеет особое значение. Одаренные дети своими проявлениями таланта отличаются от других учеников. Изучение этих проявлений помогает раннему распознаванию талантов, что способствует лучшей организации учебно-воспитательной работы. С этой целью в статье анализируются черты одаренности и особенности их проявления у талантливых учеников, характеризующие особые приметы одаренных учеников. Исследование данной проблемы будет, на наш взгляд, способствовать урегулированию принципов взаимодействия учителя, родителей и ученика в процессе социализации личности. В статье основное внимание уделяется изучению механизмов формирования одаренной ученической идентичности. Подчеркивается важность своевременного выявления одаренности. Также содержится информация об анализе особенностей, которые определяют идентификацию одаренности. С этой целью были прокомментированы одаренные черты и характеры, определяющие одаренных учеников. Также дана информация о характеристиках, выделяющих одаренных учеников в отдельных областях жизнедеятельности человека.

Ключевые слова: одарённость, мотивация, чувствительные периоды, интересы, лидерство, психомоторные способности, творческое мышление, творчество.

Ураховання ознак обдарованості в формуванні особистості обдарованих учнів має особливе значення. Обдаровані діти своїми проявами таланту відрізняються від інших учнів. Вивчення цих проявів допомагає ранньому виявленню талантів, що сприяє кращій організації навчально-виховної роботи. Для цього в статті аналізуються риси обдарованості й особливості їх прояву в талановитих учнів, характеризуються особливі ознаки обдарованих учнів. Дослідження даної проблеми буде, на наш погляд, сприяти врегулюванню принципів взаємодії вчителя, батьків і учнів у процесі соціалізації особистості. У статті основна увага приділяється вивченню механізмів формування обдарованої учнівської ідентичності. Підкреслюється важливість своєчасного виявлення обдарованості. Також міститься інформація про аналіз особливостей, які визначають ідентифікацію обдарованості. Із цією метою прокоментовано обдаровані риси і характерні риси, що визначають обдарованих учнів. Також дана інформація про характеристики, які виділяють обдарованих учнів в окремих областях життєдіяльності людини.

Ключові слова: обдарованість, мотивація, чутливі періоди, інтереси, лідерство, психомоторні здібності, творче мислення, творчість.

Dzhafarova N.I. CHARACTERISTICS OF THE STRENGTH AND QUALITY OF PERSONAL DISCIPLES AS A PSYCHOLOGICAL PROBLEM

It is of particular importance to take into consideration the talent signs and features that characterize them in shaping the talented student identity. So talented pupils are different from other students with their unique qualities. Studying these features helps to identify talents in a timely manner. In addition, it gives a chance to organize their education and training issues effectively. For this purpose, this article analyses the features characterizing talent and gifted students in detail. The article may be useful for educators, psychologists, and parents working with talented pupils in setting up their work principles. The article is dedicated to the study of mechanisms of formation talented pupil's personality. Firstly the important of revealing talents in time is stated in the article. Information related to the analysis of beaters conditioning revealing talents is given, too. With this purpose signs of talent and beaters characterizing talented pupils are explained broadly. Features appearing on separate activity spheres and characterizing a talent are informed about, too.

Key words: *talent, intellectual, motivation, sensitive periods, interests, leadership, psychomotor abilities, creative thinking, creation.*

Постановка проблеми. В последние годы одной из приоритетных задач, стоящих перед сферой образования, является формирование личности одаренных учеников, поскольку развитие любого государства непосредственно зависит от потенциальных возможностей. Среди этих возможностей важное место занимают человеческий талант, ум, интеллектуальность и творческое умение. Отмеченные факторы характеризуют особенности одаренных детей. С этой точки зрения, выявление одаренных детей и формирование их личности является одной из актуальных проблем, которые стоят перед педагогической психологией.

Анализ последних исследований и публикаций. Вопросы учета способностей учащихся при формировании личностных качеств, в том числе посредством обучения в средней школе, являются предметом пристального внимания многих ученых. В классической психологии вопросы обучения, связанные с психологией личности, рассматривали К. Юнг, Э. Нойман, М. Ярошевский, Я. Пономарев, А. Матюшкин и другие известные психологи. Данная проблема, ее анализ и применение полученных данных в практике преподавания многих дисциплин были предметом изучения российских исследователей Е. Ильина, Ю. Бабаевой, Н. Лейтеса, Д. Богоявленской, Н. Синягиной, А. Никитина, в Азербайджане – А. Байрамова, А. Ализаде, А. Зейналабдиновой, А. Мехрабова, Э. Бейлярова и др.

Постановка задания. Цель данного исследования – анализ вопросов своевременного выявления одаренных учеников для обеспечения правильного формирования их личности; изучение особенностей, характеризующих одаренных учеников.

Изложение основного материала исследования. Анализ признаков одаренности обеспечивает выявление одаренных учеников по всем параметрам. А это, в свою очередь, обуславливает рациональ-

ную организацию учебно-воспитательного процесса для одаренных учеников. В этом отношении данное исследование может быть полезным для практических психологов, учителей, работающих с одаренными учениками, и их родителей.

Изучение одаренности требует комплексного подхода к проблеме. Чтобы направлять в нужное русло процесс формирования личности талантливых учеников, необходимо их своевременно выявлять. Изучение характеристик одаренности у талантливых учеников помогает при организации их учебной деятельности. Чтобы выявить показатели одаренности у учащихся, их поведение должно быть изучено в таких областях деятельности, как поведенческие реакции, взаимоотношения с окружающей средой, когнитивные, эмоциональные и интеллектуальные сферы деятельности.

Особенности одаренности различаются в зависимости от области действия, в которой они проявляются. Одаренность включает инструментальные и мотивационные аспекты поведения учеников.

Инструментальный аспект одаренности отражает характеристики талантливых учеников. Особенности одаренных детей отражены в выборе стратегий и способах их реализации. Эти методы работы обеспечивают высокую продуктивность и успешный результат. С точки зрения стратегии, реализация разного уровня успеха может быть различной:

- выполнение действия на высоком уровне и быстрое, легкое его усвоение;
- поиск новых методов действий, направленных на решение проблемы в соответствии с ситуацией;
- близкое ознакомление с событием или проблемой, выдвижение новых целей действия и формирование в итоге новых идей.

Для одаренных учеников особенно характерен третий уровень успешности: новаторство в связи с целями, нахождение новых способов и закономерностей и т. д.



Мотивационные аспекты одаренных детей отражают их отношение к своей деятельности и реальной действительности. Мотивационные аспекты действий одаренных учеников можно охарактеризовать следующим образом:

- повышенная заинтересованность в удовлетворении когнитивных потребностей;
- склонность к изучению нового, необычного, к их анализу;
- притязания, направленные на достижение успеха в областях, представляющих для них интерес;
- особый интерес к сложным и проблемным ситуациям и необходимости поиска их решений;
- высокая требовательность к своему поведению и деятельности окружающих лиц [2].

Эти особенности можно рассматривать как признаки, сопутствующие одаренности. В то же время проявление таланта у ребенка позволяет сделать вывод о его одаренности. Однако указанные качества не обязательно свидетельствуют об одаренности ученика. Симптомы одаренности проявляются во многих областях, например, как общие интеллектуальные способности, определенные академические способности, творческое мышление и деятельность, лидерство, психомоторные способности и занятия видами искусств, в том числе исполнительской деятельностью. В дополнение к перечисленным выше особенностям, специфические характеристики талантливых детей наблюдаются в разных областях одаренности. Так, в сферу общих интеллектуальных способностей входят функции, характеризующие определенные способности:

- широта, устойчивость интересов;
- постоянное стремление к инновациям, к необычному;
- стремление много читать, штудировать литературу;
- деловитость, лидерство, настойчивость;
- заинтересованность в новых ситуациях и способность показывать творческий подход к решению задач;
- стремление оценивать объективно и действовать соответственно;
- доброжелательное отношение к предметам и к живым существам, осознание их значения;
- отсутствие страха перед сложными ситуациями, трудностями, проявление интереса к проблемным ситуациям;
- поиск альтернативных путей решения возникших проблем;

- своеобразная реакция на решение, удовлетворяющее всех;
- достижение высоких результатов в учебе по отдельным дисциплинам;
- быстрое восприятие, легкое понимание и усвоение;
- стремление изучать сходство и различия в событиях и быстро их понимать;
- умение быстро объединять общие и важные признаки объектов и событий;
- стремление к абстрагированию, наличие навыка абстрагирования;
- исследовательский навык;
- ориентация интересов на реальные события и на их анализ;
- готовность воспринимать различную информацию, заинтересованность в восприятии и его высокая скорость, способность хорошо запоминать;
- наличие устойчивого, целенаправленного, сконцентрированного внимания и т. д. [4].

Признаки талантливости также проявляются в специфических академических способностях. Особенности, характеризующие академические способности, следующие:

- ребенок тратит больше времени на сферы, которые особенно его интересуют;
- работает над проектами по конкретным сферам, выдвигает новые идеи;
- если работа его интересует, то он получает от нее удовольствие, даже когда устает, работает охотно;
- ребенок пытается получить всю информацию о сфере интересов, проводить исследования;
- старается увлечь идеями, связанными со сферой его интересов, и других;
- настойчиво защищает соответствующую информацию, относящуюся к сфере его интересов;
- открыт для обмена мнениями в определенных областях, заинтересован в дискуссии;
- ищет необычное в конкретных областях, пытается разрабатывать новые проекты;
- может проявлять устойчивый интерес к интересующему его объекту [4].

К признакам таланта в сферах творческого мышления и деятельности относятся следующие:

- способность анализировать проблемные ситуации по комплексным этапам;
- независимый подход к выбору путей решения проблемы;
- заинтересованность и компетентность в поиске оригинальных методов и средств;
- гибкость в анализе проблемных ситуаций, в выборе способов решения, принятии решений;

- гибкость в принятии решений;
- критический подход к другим мнениям в ходе дискуссии, определение своего отношения к обсуждаемому вопросу;
- способность ясно выражать свои мысли;
- координировать свои мысли с реальными событиями;
- задавать разнообразные вопросы провокационного характера;
- выдвижение новых, вероятностных идей и т. д. [10].

Проявление способностей в указанных областях обуславливает производительность труда учащихся.

Проявление признаков одаренности в сфере лидерства можно охарактеризовать следующими особенностями поведения ученика:

- регулярно собирает необходимую информацию по различным направлениям и отправляет ее другим;
- стимулирует, направляет, мотивирует мнение других;
- организует и направляет общую деятельность группы;
- во имя общего дела внушает свои мысли другим для того, чтобы они их приняли;
- проявляет сопереживание;
- отличаться организаторскими навыками и инициативой;
- воздействует на других, влияет на их мысли, управляет ими и т. д. [11].

Психомоторные способности также характеризуются следующими признаками:

- активная деятельность, направленность на физическую активность;
- проявление большого интереса к физическим играм;
- способность быть ритмичным, активно двигаться;
- умение наслаждаться физическими играми;
- умелое выполнение гимнастических упражнений;
- скорость и умение в действиях;
- способность создавать новые игры и изменять их;
- умелое выполнение действий, требующих точности и изящества [8].

У учащихся, отличающихся способностями в сфере исполнительского и изобразительного искусства, есть ряд специфических особенностей. Исполнительские и художественные таланты проявляются в драматических способностях и в изобразительном искусстве.

Музыкальная одаренность характеризуется следующими качествами:

- умение наслаждаться музыкальной деятельностью;
 - наличие чувства ритма;
 - способность различать голоса;
 - способность выражать чувства и впечатления через музыку;
 - возможность создавать оригинальные мелодии;
 - умение играть на разных музыкальных инструментах и т. д. и интерес к этому [8].
- Черты, характеризующие сценические умения или драматические способности:
- способность персонифицировать образы различного характера;
 - выражать чувства через жесты, мимику, пантомиму;
 - ориентировать чувства на других и вызывать у них волнение, интерес;
 - умение голосом выражать настроение [7].

К особенностям по изобразительному искусству относятся:

- чувствительность к различению цветовых оттенков;
- подготовка новых моделей из разных материалов;
- способность отличать разные свойства в природных явлениях;
- направленность на создание абстрактных изображений, способность рисовать разными способами;
- демонстрировать различные композиции и т. д. [2].

Каждый вид одаренности оценивается по своим критериям. Таланты проявляются уже в раннем возрасте. Поэтому поведение, поступки и реакции детей должны быть все время в центре внимания учителей и родителей. Если у ребенка замечено какое-либо проявление одаренности, то надо определить его устойчивость, силу или слабость.

С другой стороны, общий уровень развития ребенка зависит от благополучия семьи. Из-за строгого отношения родителей к образованию растущего ребенка в семье с высоким доходом, общий уровень развития таких детей часто выше, чем у их сверстников из малообеспеченных семей (по образовательным показателям). Из-за подобных высоких результатов принято считать детей талантливыми. Хотя высокий уровень таланта, проявляющийся в детском возрасте в хороших условиях воспитания, в будущем может и не развиваться.

Своевременное обнаружение талантов и их определение требуют педагогической компетентности от каждого учителя. Ведь характеристики развития, обусловленные возрастом ребенка, социальной средой, в которой он растет, могут привести



к формированию каких-либо конкретных способностей. И подобные признаки могут оказаться развивающимся талантом. В целом, у каждого возраста существуют свои возможности для развития способностей. Например, дошкольный возраст характеризуется стремлением к изучению разных языков и развитием воображения. В период юности наблюдается развитие в области литературного творчества. Подростки хотят писать стихи, рассказы и считают эту деятельность успешной. В последующие годы стремительно развиваются математические способности [1].

Неправильная оценка наличия таланта у детей иногда связана с нестабильностью психического развития. В соответствии с этой закономерностью, некоторые способности развиваются в детстве, но развитие других способностей может задерживаться или общий интеллект может быть низким, несмотря на развитие особых способностей. Поэтому дети могут относиться к группам талантливых и / или отстающих в развитии.

Талант одаренных учеников также очень развит. Они могут правильно сравнивать и анализировать события, находить между ними взаимосвязи, обобщать, интерпретировать. Проблемные ситуации не пугают таких детей, а мотивируют их активизироваться. У них есть свои собственные независимые мысли, и их мысли основаны на более реалистичных событиях. Особо одаренные ученики в раннем возрасте следят за изменениями в экономической и политической сферах в стране и в мире, высказывают свои собственные суждения. Они часто участвуют в научных дискуссиях, пропагандируют независимые идеи, быстро реагируют на ответы, проявляют к каждому из них интерес и задают новые вопросы.

Одной из особенностей одаренных учеников является наблюдательность. Это связано с тем, что они не мечтатели и более реалистично подходят к событиям. Одаренные люди могут концентрировать свое внимание на нужном объекте в течение длительного времени. Их внимание не ограничивается эмоционально привлекательными объектами. Они обладают устойчивостью внимания.

Одаренные люди также отличаются требовательностью к себе и другим. Быть справедливыми, объективно оценивать события и избегать лжи и несправедливости – такие качества чаще встречаются в их отношениях со своим социальным окружением.

Важнейшим аспектом талантливых учеников является их творческая деятель-

ность. Талант приводит к творчеству. Показатели деятельности одаренных учеников часто проявляются именно в их творчестве. Они не удовлетворены тем, что известно всем, возвращаются к пройденному, чтобы изучить проблему с разных сторон. Творчество часто проявляется и в физической активности.

Одной из основных характеристик одаренности является способность воспринимать и решать существующую проблему вовремя. Правильное решение проблемы в первую очередь связано с ее пониманием. В этой связи одаренные ученики быстро понимают суть проблемы, они могут определить степень ее сложности. Быстрое понимание проблемы обуславливает и ускоряет ее своевременное качественное решение.

В целом, анализ одаренности учеников показывает, что в основном они отличаются своей независимостью в процессе обучения. Им практически не нужна помощь взрослых. Почти все талантливые дети отличаются блестящими достижениями в любой области. Опираясь на характеристики развития, исследователи условно выделяют два типа одаренных детей.

Одаренные дети первой группы отличаются своей успешной деятельностью в различных областях. Их объективные успехи системно организованы благодаря высокому уровню их интеллектуальных и личных качеств. Стратегии саморегулирования таких детей формируются на высоком уровне, что обеспечивает их независимое функционирование. Помимо подтверждения их независимости и инициативы, такие ученики могут эффективно организовывать свои учебные мероприятия.

Дети, принадлежащие ко второй группе, характеризуются очень высоким уровнем индивидуальных способностей. Основа их одаренности во многом связана с различными наследственными факторами, а также с различными возрастными механизмами развития. Некоторые аспекты умственного развития учеников с одаренностями заметны с детства. Дети с особым талантом в любой области отличаются неравномерностью в умственном развитии. Эти дети характеризуются быстрым развитием в ментальной области. А эмоциональное, социальное и физическое развитие иногда замедляются. Например, одаренные дети, отличающиеся высоким интеллектом, иногда не имеют навыков обычного общения. Они равнодушны к своим близким, их эмоциям, радости и печали и не могут выразить свои чувства. Они также избегают реального общения. У них часто не хватает

времени, они заняты своим собственным миром, становятся замкнутыми и несловоохотливыми. В то же время физическое развитие иногда у них слабое. Поэтому они привлекают внимание своим слабым, худощавым и невзрачным видом. Эти функции создают проблемы в формировании одаренных детей как индивидов. Изучение черт, характеризующих одаренность, не только обеспечивает их своевременное выявление, но и помогает правильно организовать обучение детей.

Выводы из проведенного исследования. Рассмотрена соответствующая психологическая литература по теме, всесторонне проанализированы показатели одаренности детей. Признаки одаренности в разных возрастных периодах по-разному проявляются и впоследствии превращаются в специфические особенности личности учеников.

Мотивы обучения у одаренных учеников чаще всего связаны со стремлением к познанию. Одной из важных особенностей одаренных учеников, выявленных в ходе наблюдений является наличие хорошей памяти. Одаренные ученики отличаются глубокими знаниями. У них богатое воображение, высокий уровень развития мышления. Они лучше и более правильно умеют сравнивать предметы и события, анализировать их, находить важные связи между ними, обобщать, дискутировать и объяснять.

Одной из особенностей одаренных учеников является то, что у них хорошо развита наблюдательность. Этот фактор связан с их реалистичным мышлением, реалистическим отношением к событиям и окружающим.

Одаренные ученики отличаются требовательностью к себе и к другим. У них наблюдается стремление к справедливости, объективное отношение к событиям, нетерпимость ко лжи.

Характерная черта одаренных учеников – стремление к творческой деятельности.

Одной из основных особенностей, характеризующих талант, является умение своевременно анализировать проблемы, оценивать их.

Таким образом, анализ деятельности одаренных учеников показывает, что в учебном процессе в основном они отличаются своей организованностью. Они меньше нуждаются в помощи взрослых. Одаренные дети в любой области отличаются яркими успехами.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Байрамов А., Ализаде А. Психология. Баку, 2002. 432 с.
2. Бейляров Э. Определение и развитие таланта у детей. Концепция работы таланта. Баку, 2008. 213 с.
3. Ализаде А. Психология талантливых детей. Баку, 2002. 328 с.
4. Мехрабов А., Бейляров Э. Развитие интеллекта учащихся. Баку, 2006. 311 с.
5. Зейналабдинова А. Организация работы с талантливыми детьми. Баку, 2007. 154 с.
6. Ильин Е. Психология творчества, креативности, одаренности. М., 2009. 444 с.
7. Бабаева Ю., Лейтес Н. Психология детской идентичности. М.: Академия, 2000. 336 с.
8. Богоявленская Д. Психология творческих способностей: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 320 с.
9. Синягина Н. Личностно-ориентированное развитие одаренных детей. М.: ЦНПРО, 2011. 172 с.
10. Никитин А. Художественная одаренность. М.: Классика-XXI, 2010. 176 с.
11. Юнг К.Г., Нойманн Э. Психоанализ и искусство. Пер. с англ. М., 1996. 304 с.
12. Ярошевский М. Психология творчества и творчество в психологии. Вопросы психологии. 1985. № 6. С. 14.
13. Пономарев Я. Психология творчества. М., 1976. 304 с.
14. Матюшкин А. Мышление, обучение, творчество. М.: Изд-во МПСИ, 2013. 720 с.



УДК 159.9.072.432

AUTHENTICITY IN THE UKRAINIAN TEACHER'S WORKPLACE

Zlivkov V.L., Candidate of Psychological Sciences,
Chief of Laboratory Methodology and Theory of Psychology
G.S. Kostyuk Institute of Psychology
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Lukomska S.O., Candidate of Psychological Sciences,
Senior Researcher of Laboratory Methodology and Theory of Psychology
G.S. Kostyuk Institute of Psychology
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Kotuh O.V.,
Researcher of Laboratory Methodology and Theory of Psychology
G.S. Kostyuk Institute of Psychology
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

This article is devoted to the concept of person authenticity, in particular in the context of his professional activity. It is outlined the popular methodology of authentication in foreign psychology. The results of the adaptation of authenticity questionnaires to the Ukrainian-language sample are analyzed, data on their validity and reliability are presented. The features and the structural model of the authenticity of specialists of socio-economic professions are outlined. It is established that teachers have a moderate level of authenticity, which testifies to the understanding of their true self, if necessary, to more closely correspond to a social role than to show their individuality.

Key words: *authenticity, identity, psychological well-being, self-realization, pedagogical activity, socio-economic professions.*

У даній статті розкрито поняття автентичності особистості, зокрема в контексті її професійної діяльності. Окреслено популярні в закордонній психології методики визначення автентичності. Проаналізовано результати адаптації опитувальників автентичності до україномовної вибірки, наведено дані щодо їхньої валідності та надійності. Визначено особливості й окреслено структурну модель автентичності фахівців соціономічних професій. Встановлено, що педагоги характеризуються помірним рівнем автентичності, що свідчить про розуміння свого справжнього «Я» за необхідності більше відповідати соціальній ролі, аніж виявляти свою індивідуальність.

Ключові слова: *автентичність, ідентичність, психологічне благополуччя, самореалізація, педагогічна діяльність, соціономічні професії.*

Зливков В.Л., Лукомская С.О., Котух О.В. ОСОБЕННОСТИ АВТЕНТИЧНОСТИ УКРАИНСКИХ ПЕДАГОГОВ

В данной статье раскрыто понятие подлинности личности, в частности в контексте ее профессиональной деятельности. Определены популярные в зарубежной психологии методики определения подлинности. Проанализированы результаты адаптации опросников подлинности в украиноязычной выборке, приведены данные об их валидности и надежности. Определены особенности и очерчена структурная модель подлинности специалистов социоэкономических профессий. Установлено, что педагоги характеризуются умеренным уровнем подлинности, что свидетельствует о понимании своего настоящего «Я» при необходимости больше соответствовать социальной роли, чем проявлять свою индивидуальность.

Ключевые слова: *аутентичность, идентичность, психологическое благополучие, самореализация, педагогическая деятельность, социоэкономические профессии.*

Introduction. The new Ukrainian school is in its consolidation phase. Modern reforms are intended to optimize teachers and students interaction, therefore the problem of the teacher's authenticity development becomes relevant. Authenticity is an important quality of the teachers who, along with identity, forms the basis of their professional competence. However, in Ukraine there are no

adapted diagnostic methods for personality authenticity study. In such circumstances, adaptation to the Ukrainian sample of Authenticity Scale (Wood & Linley, 2007) and Authenticity Inventory (Kernis & Goldman, 2005) is very relevant.

Analysis of literature data and problem definition. The term "authenticity" became widespread in psychology in the second half

of the twentieth century in connection with the development of humanistic and transpersonal psychology. By this period he was not actually used to be replaced by the terms “self”, “identity of the individual”, “I”, “identification”, “identity” and studied in the context of the problems of personality self-consciousness. According to Freud a person becomes a social subject through identification (the earliest manifestation of an emotional connection with another person, imitation and likeness to his parents). Authenticity is correlated with the archetype of the Shadow, as well as with the notion of personalization. Personalization is the process of person’s evolution and, consequently, the personality’s shadows, which is at the same time the process of involution of its image. The need for personalization is the need to be someone, to be a person; at the same time, as a result of the process of personalization, a person becomes: more closed, more separated from other people; less capable of empathy, empathy in relationships with other people; less prone to self-expression, revealing others to their own psychological problems, less congruent. Unlike personalization, personification does not manifest itself in an effort to be a person, but to try to be yourself. The process of personification is characterized by the refusal of the individual from the “masks”, increasing the integrity of the individual, increasing the level of congruence and empathy, increasing the overall authenticity. Hence, the “personification syndrome” forms: positive insignificance, empathy and congruence. In Bugental’s theory the notion of “subjectivity”, under which, in essence, is understood the inner human nature [7].

The introduction of the term “identity” into social analysis and its widespread in social sciences occurred in the United States in the 1960s. The term of identification was drawn from the original, specific psychoanalytic context and correlated with the ethnic belonging, where tolerance, in particular ethnic, is seen as a manifestation of the formed positive identity (the condition of which is the social interdependence), and with theories of sociological role and group standard [3]. The group to which the individual belongs directly or indirectly forces him to follow such a style of behavior that considered to be characteristic of group members and to avoid the non-peculiar group behavioural styles. R. Sherman considered identity in the context of interpersonal competencies, which primarily relate to the ability of an individual to perform various social roles [6].

According to E. Erikson, Ego-identity is formed in parallel with the group identity and

creates the subject of the sense of stability and continuity of his self, despite the changes that occur with the person in the process of its growth and development. According to his definition of a sense of identity, there are three signs. Sense of internal identity and time integration: past actions and expectations of the future experienced as being related to the present. Sense of internal identity and integration in space: a person perceives himself everywhere and always as an integrity, and considers all his actions not as casual but as internally conditioned. Identity experienced among others that are socially significant, relationships and roles help to maintain and develop a sense of integrated personality in time.

Discursive psychologists believe that identity and authenticity are formed in social interactions, constructed from cultural narratives (stories reflecting the sequential course of events) and discourses (using language in situations, everyday texts and speech) that “put” people in different social categories.

Humanistic psychologists considered authenticity and identity as the abilities of communication to refuse different social roles, which allows true, peculiar only to this person’s thoughts, feelings, emotions and behavior. Authenticity emerged as the self-concept and external experience became congruent. Similar understanding of authenticity is in gestalt therapy, where it’s defined as the correspondence of person to himself [10].

Authenticity is a variant of moral identity that is determined either by socio-cultural norms, or a source of self-realization. We pay special attention to the notion of personal authenticity, emphasizing that it is manifested predominantly in problem situations, when it is necessary to make own choices, focusing on human’s own priorities and values [2]. It is not necessary to idealize the authentic existence: the presence of “masks” in communication allows maintaining interpersonal relationships with significant internal resource savings.

Despite the numerous studies of authenticity, there was no clearly defined functional link between authenticity and personal identity, under such conditions a detailed study of various aspects of their use.

The humanistic model of authenticity, proposed by G. Barrett-Lennard considers authenticity as a sequence between three levels: the primary human experience, a symbolic understanding of this experience and behavior, directed from the outside and communications. At the interface between these three levels, the main elements of authenticity are defined: self-alienation (discrepancy between cognitive understanding and the actu-



al experience of the individual); authentic life (a correspondence between the conscious perception of their own characteristics and emotional reactions of the individual), the tendency to external influences (acceptance of representations of others and the adoption of external influence) [9].

For a long time, authenticity or authentic personality was discussed in the psychological literature through the lack of authenticity or false behavior, which relates to the hiding of one's actual thoughts, making individuals say what others want to hear instead of what they truly think [4]. Today the concept is related to the thoughts, emotions, needs, desires, preferences, and beliefs about themselves, which results in actions consistent with these experiences. Nowadays the most famous in foreign psychology is the concept of the authenticity of Kernis & Goldman (2005); Wood & Linley (2007), based on the theory of social construct of reality (Sheldon & Kasser, 2008), the model of authentic relations Lopez & Rice (2006), the Harter's (2004) integrative model of the authenticity.

Dispositional authenticity is associated with positive intra- and interpersonal outcomes. Authenticity is a dispositional trait [7] – the person's tendency to think, feel and act in a certain way in different situations and considered a precondition for psychological well-being. Authenticity as an indicator of "strength" of character is analyzed primarily in the context of positive psychology. C. Peterson and M. Seligman among the 24 strong personality traits identified authenticity in its close connection with integrity, and courage. The strength of the authentic person is manifested primarily in its ability to remain itself in achieving even the most complex goals despite the strong opposition to external circumstances [5]. Authenticity was related to engaging in healthy relationship behaviors, which in turn predicted positive relationship outcomes and greater personal well-being [3]. Authenticity at work is characterized as the extent to which individuals feel and act coherently with themselves. In that sense, authenticity at work has revealed a positive association with wellbeing at work. In that sense, authenticity at work has revealed a positive association with wellbeing at work.

The study of teacher identity developed greatly during the 1990s and, in a way, replaced other studies on teacher professionalism. Highlighting the interactions, emotions and cognitions in their everyday expression, these studies contributed to making visible the role of specific communities of professionals in valuing and improving professional action [8].

Model of the teacher's identity (V. Zlyvko, 2005) consists of five components: open unstable identity of a beginner teacher, the stable identity of a professional teacher, the closed unstable identity of a teacher with extensive experience, the open stable identity of an innovator teacher, an open unstable identity.

Openness in the demand for an identity (openness to changing the request according to other people's circumstances and projects) and uncertainty of supply (agreeing to change it in terms of the projects and realities of others) are the main qualities of a dual transaction that contributes to 'real social change'. It allows the achievement of individual identity projects, alongside the construction of a new, shared identity (collective identity), during the negotiation process [1].

Teachers are perceived as authentic when they know what they are talking about and can translate subject matter to the students' knowledge level (expertise), authentic teachers are passionate about what they teach (passion), authentic teachers give students the feeling that each student and each class is different (uniqueness). Finally, authentic teachers aren't friends with their students but have an interest in them (distance).

The purpose and objectives of research. There is a need to analyze the problem of Ukrainian's teachers authenticity.

Main material and research results. Participants were 218 teachers (113 women and 105 men) with an average age of 39,5 years (SD = 2,4). All participants live in Kyiv, Cherkasy, Poltava, Khmelnytsky, Kherson and Chernihiv regions of Ukraine. This research was conducted during 2016, the data were collected in writing, each respondent marked the answers on the form using the evaluation scales.

Adaptation techniques consisted of seven stages:

- 1) primary translation of questionnaires from English into Ukrainian and text examination by philologists;
- 2) reverse translation (from the Ukrainian language to English) and assessment the original translation correspondence;
- 3) ad justin gal legations, discussing the final version of the questionnaire;
- 4) assessment of conformity of assertions with the methods scales;
- 5) commissioning of research on a sample of higher educational institutions Ukrainian teachers;
- 6) processing the results and comparing them with foreign studies;
- 7) conducting of factor analysis, approval of the final version of the questionnaire.

Measures

Authenticity. *The Authenticity Inventory* [3]. The inventory is based on definition of authenticity (M. Kernis & B. Goldman, 2005) and is comprised of four subscales: awareness, unbiased processing, behavior, and relational orientation. The inventory is a 45 item self-report questionnaire with responses expressing agreement on a 1 (Strongly Disagree) to 5 (Strongly Agree) scale.

The Authenticity Scale [9]. The scale is a self-report questionnaire which is relatively short and designed for use in counseling psychology settings. Twelve questions are included in the questionnaire; four questions to assess each of the three components of authenticity with participants expressing agreement on a 1 (does not describe me at all) to 7 (describes me very well) scale. Questions from the Authenticity Scale (A. Wood, et al., 2008) include: Self-alienation, Authentic living, Accepting external influence.

Well-being. *The scales of psychological well-being* (Ryff & Keyes, 1995 Russian adaptation T. Shevelenkova and P. Fesenko). Self-report scale designed to measure psychological well-being. The 84-item instrument consists of six subscales: Autonomy, Environmental mastery, Personal growth, Positive relationships with others, Purpose in life, and Self-acceptance. Each subscale consists of 14 items divided approximately equally between positive and negative items. Participants respond on a 6-point scale that ranges from “strongly disagree” (1) to “strongly disagree” (6). Certain items are reverse coded. Scores are summed and subscale scores are obtained. The total score is the sum of the 84 items. Higher scores indicate higher psychological well-being within the respective dimension.

In order to assess and verify the factor structure of the questionnaire exploratory

and confirmatory factor analysis (EFA, CFA) were used. For the analysis of scales, descriptive statistics, frequency analysis, correlation relations analysis using the Spearman correlation coefficient rank were used. The reliability assessment is based on the determination of the internal consistency of the method, its parts and individual scales (coefficient alpha (α) Cronbach). Mathematical data processing was performed using SPSS V. 21.

Results of research and their discussion. The application Barlett's Test of sphericity for the Authenticity Scale (Wood, Linley) showed the possibility of using EFA: $\chi^2(66) = 28\,915,21$, $p < 0,001$, and according to the Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy the sample size is adequate (0,86).

All points of the questionnaire are one factor – that is, it completely authenticates the concept of authenticity. The following three factors were obtained for three factors: 4.92, 1.62 and 1.51. Such results were detected in 77,10% of all respondents. That is, in this method it is possible to allocate three subscales (as in the original version of the questionnaire). “Self-alienation” correlates with “Authentic living” (0,52) and “Accepting external influence” (0,54), “Accepting external influence” positively correlates with “Authentic living” (0,45).

The application Barlett's Test of sphericity for the Authentication Questionnaire (AI-3, Kernis & Goldman, 2005) has shown that the use of exploratory factor analysis (EFA): $\chi^2(990) = 6\,814,10$, $p < 0,001$, and according to Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy sample size is adequate (0,89). Unlike the Authenticity Scale (Wood & Linley, 2007), in this methodology factor analysis did not reveal a single factor, the number of selected factors varied from 11 to 3.

The most reliable were Self-alienation ($\alpha = 0,95$) and “Accepting external influence”

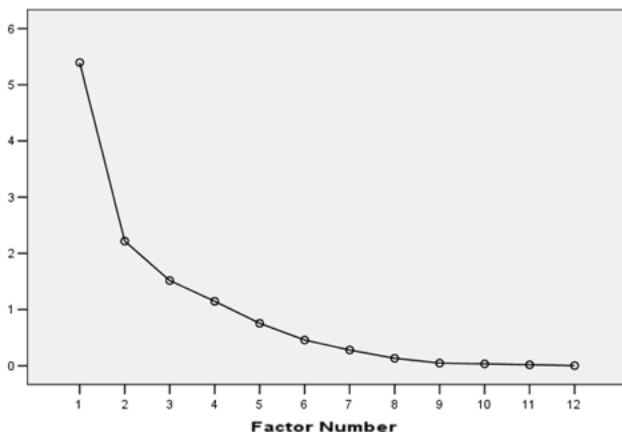


Figure 1. Exploitation factor analysis for the Authenticity Scale (Wood & Linley, 2007)

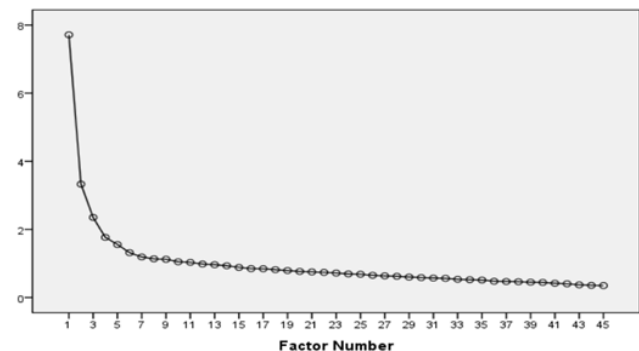


Figure 2. Exploitation factor analysis for the Authenticity Inventory (Kernis & Goldman, 2005)



($\alpha = 0,93$), and the high level of reliability ($\alpha = 0,87$) was also found on the subscale "Authentic living". Consequently, according to the results of an examination of the reliability of the questionnaire of authenticity (Wood & Linley, 2007) in the Ukrainian translation, it has been established that this technique is a reliable tool for the study of authenticity, and the subscales of the questionnaire are consistent with each other.

Using the three-component model of authenticity (similar to the Wood & Linley questionnaire), the three factors have a dispersion of 29,60%, 33,42%, and 34,67%, respectively, with each subscale consisting of a variety of allegations – from 6 to 17. When applying the three-factor model, the first and second factors consist mainly of assertions concerning self-awareness and behavior, and the third factor is the objective perception of the surrounding reality. When applying the four-factor model, the first factor relates above all to the sphere of relations, the second factor – mainly behavioral aspects, the third factor – self-awareness and the fourth – an objective assessment of the surrounding reality.

According to the results of the reliability test of the AI-3 questionnaire (Kernis & Goldman, 2005) in the Ukrainian translation, it has been established that this methodology is a reliable tool for the study of authenticity, and the subscales of the questionnaire are consistent with each other. All Cronbach's alpha values are in the range of 0,84 and 0,93, which indicates the high reliability of the subscales of this questionnaire.

The results of correlation analysis of authentication questionnaires have shown the existence of significant positive relationships between these techniques, which proves their ability to apply in the comprehensive study of the authenticity of the individual.

Modern descriptions of authenticity or authentic functioning often depict a construct composed of many elements including autonomy, self-awareness, unbiased examination, social embeddedness and behavior congruent with values and beliefs. Being authentic means acting according to oneself in various activity contexts, which leads to the healthy development of individuals, groups, and institutions.

Teachers characterized by a relative balance of all aspects of psychological well-being, but above all a pronounced indicator of "Environmental mastery" (62,45). In addition, high rates on "positive relationships" (61,46), "personal growth" (55,57), "Purpose in life" (55,48), while low scores were found on the scale of "autonomy" (48,92).

Conclusions. It is concluded that teachers are characterized by an average level of authenticity, which testifies to the understanding of the teachers of their true self, but the impossibility of its best to show, due to certain requirements for professional pedagogical activities, the need to meet more social role than to show their individuality. Teachers are characterized by such a component of authenticity as "orientation on relationships", that is, openness and honesty in interaction with other people. As in the case of an authentic self-declaration, the behavioral component of authenticity by AI-3 methodology is significantly less represented by teachers, that is, the performance of professional duties, first of all it concerns teachers of secondary schools, hinders and often makes it impossible for teachers to behave according to their own values and ideals.

The most authentic were teachers aged 31 to 49, characterized by aspiration for personal growth, formed goals in life, high level of empathy, self-acceptance, meaningfulness of life and average and high level of self-efficacy, have enough experience to perform professional duties, enjoy from their work and have formed professionally important qualities.

To sum up, translated and adapted Ukrainian versions of the Authenticity Scale and the AI-3 questionnaire can be considered as reliable tools for studying various aspects of the personality's authenticity.

REFERENCES:

1. Fleeson W., Wilt J. The relevance of Big Five trait content in behavior to subjective authenticity: Do high levels of within-person behavioral variability under mine or enable authenticity a chieve-ment? *Journal of Personality*. 2010. Vol. 78. P. 1353–1382.
2. Jack D., Dill D. The silencing the self scale: Schemas of Intimacy Associated With Depression in Women. *Psychology of Women Quarterly*. 1992. Vol. 16. P. 97–106.
3. Kernis M., Goldman B. A multi component conceptualization of authenticity: Theory and research. *Advances in Experimental Psychology*. 2006. Vol. 38. P. 283–356.
4. Lopez F., Rice K. Preliminary development and validation of a measure of relationship authenticity. *Journal of Counseling Psychology*. 2006. Vol. 53 (3). P. 362–371.
5. Peterson C., Park N., Pole N., D'Andrea W., Seligman M. Strength of character and post-traumatic growth. *Journal of Traumatic Stress*. 2008. Vol. 21(2). P. 214–217.
6. Sherman R., Nave S., Funder D. Properties of persons and situations related to overall and distinctive personality-behavior congruence. *J. Res. Personal*. 2012. Vol. 46. P. 87–101.
7. Slabu L., Lenton A., Sedikides C., Bruder M. Trait and State Authenticity Across Cultures. 2014 *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2014. Vol. 45(9). P. 1347–1373.
8. Walumbwa F., Orwa B., Wang P., Lawler J. Transformational leadership, organizational commitment, and

job satisfaction: A comparative study of Kenyan and U. S. financial firms. *Human Resource Development Quarterly*. 2005. Vol. 16(2). P. 235–256.

9. Wood A., Maltby J., Caliousis M., Linley P., Joseph S. The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the authenticity

scale. *Journal of Counseling Psychology*. 2008. Vol. 55. P. 385–399.

10. Zapf D., Holz M. On the positive and negative effects of emotion work in organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2006. Vol. 15(1). P. 1–28.

УДК 159.922

ІНТЕЛЕКТУАЛІЗАЦІЯ ПРАЦІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПЕРЕДУМОВА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ОСІБ, ЩО ПЕРЕНАВЧАЮТЬСЯ В ДЕРЖАВНІЙ СЛУЖБІ ЗАЙНЯТОСТІ

Калениченко К.М., аспірант кафедри психології розвитку
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

За результатами пілотажного дослідження (26 осіб) виявлені передумови формування потреби особистісного розвитку осіб, що перенавчаються. Дослідження проведено в Державній службі зайнятості України. Це такі феномени, як: інтелектуалізація праці, інтелектуалізація освіти й інтелектуалізація інформаційної діяльності.

Ключові слова: інтелектуалізація, особистісний розвиток, перенавчання, інноваційна діяльність, саморозвиток, інформація, мотивація.

По результатам пілотажного исследования (26 человек), были обнаружены предпосылки формирования потребности личностного развития у лиц, которые переучиваются. Исследование было проведено в Государственной службе занятости Украины. Это такие феномены, как: интеллектуализация труда, интеллектуализация образования и интеллектуализация информационной деятельности.

Ключевые слова: интеллектуализация, личностное развитие, переобучение, инновационная деятельность, саморазвитие, информация, мотивация.

Kalenychenko K.M. LABOUR INTELLECTUALIZATION AS A PSYCHOLOGICAL PRECONDITION OF PERSONS' DEVELOPMENT REEDECATED AT THE STATE EMPLOYMENT SERVICE

As a result of the pilot study (26 retrainers), the pre-conditions for the formation of the needs of personal development were identified. The study was conducted at the State Employment Service of Ukraine. The following phenomena are preconditions: intellectualization of labor, intellectualization of education and intellectualization of information activities.

Key words: intellectualization, personal development, retraining, innovative activity, self-development, information, motivation.

Постановка проблеми. За даними Державної служби статистики та Пенсійного фонду України, рівень безробіття в першій половині 2017 р. становив 10,1% економічно активного населення [2, с. 1]. Ще більший відсоток осіб звертається до Державної служби зайнятості із проблемою перенавчання і зміни своєї кваліфікації. Такі дані спонукають замислитися над питаннями: що саме робить осіб неконкурентноспроможними на ринку праці? Які психологічні передумови повинні спонукати людей до саморозвитку в сучасному світі? На ці й інші запитання ми спробуємо відповісти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з переміщенням акценту від «інформації» до «знання», від «інформаційної економіки» до «економіки знань» останніми роками все частіше йдеться вже не стільки про «інформаційне суспільство», скільки

про «інтелектуальне суспільство». На цій стадії інформація – це ресурс (потік), головним діючим чинником (потенціалом) стає інтелект. Результатом такої інформаційної революції є збільшення кількості людей, що обирають інтелектуальну працю. Цього висновку дійшла І. Копенкіна у своїй роботі «Необхідність відтворення вихокваліфікованих працівників в умовах сучасного суспільства» [5, с. 232].

Інтелектуальна праця є постійною діяльністю, що характеризується методологічними і методичними розробленнями, новими ідеями, дослідями, комбінуванням, удосконаленням, винахідливістю, цим самим стимулюючи прогрес та інтенсифікацію виробництва й гальмуючи об'єктивну дію закону спадної віддачі ресурсів [6, с. 37].

Інтелект є необхідною передумовою успіху в будь-якому виді діяльності. Су-



часні передові роботодавці здійснюють прийом на роботу з використанням тестів (до 50–60 запитань), що визначають IQ. Кількість запитань перебуває в прямій залежності від складності праці. З'ясувалося, що незалежно від характеру тестів і кількості запитань результати тестування осіб, які зайняті в несхожих виробничих сферах, демонструють тотожні показники IQ [1, с. 8]. Наприклад, сучасні дослідження виявили такі залежності [8, с. 40]:

- найбільш високий рівень інтелекту зазначається в адміністраторів і фахівців вищої кваліфікації;
- дещо нижчий рівень демонструє т. з. група «професіоналів середнього рівня»;
- на останньому місці за рівнем IQ перебувають некваліфіковані і тимчасові працівники.

За допомогою тестів інтелекту можна відокремлено визначити мовний чи числовий інтелект, які необхідні для окремих видів зайнятості. Аналогічні відмінності наявні і щодо функцій інтелекту. Це дозволяє досліджувати структуру зайнятості і відповідність працівників робочим місцям залежно від їхнього інтелекту.

Крім інтелектуального потенціалу, у змісті інтелектуальної праці П. Сем'янчук виділяє такі компоненти: науковий, творчий та інноваційний [6, с. 41]. Науковий компонент охоплює не лише процес теоретичних розроблень і діагностики, а ще й дослідів і апробації щодо системи знань про закономірності й умови існування й розвитку космосу, природи, суспільства і виробничих процесів. Творчий компонент запроваджується для зацікавлення робочого персоналу і приваблення споживачів, впливаючи на їхній менталітет, внутрішні почуття. Це стає можливим завдяки зародженню нових ідей, їх реалізації під час створення, удосконаленню, пройнятому елементами чогось нового. В основу творчості закладено природні здібності людини, її талановитість, натхнення, бажання до самореалізації, самоствердження, що в подальшому приводить до поліпшених результатів, в основному шляхом індивідуального підходу.

Фундаментом інноваційної діяльності є інтуїція, інстинкт, досвід, уміння ризикувати, ентузіазм. Тобто інновації – це особливий інструмент підприємців, за допомогою якого вони використовують зміни як шанс створити новий вид бізнесу чи послуг.

Отже, помітно, що за останні десятиліття роль інтелектуальної діяльності набагато збільшилася. Саме тому надалі ми будемо говорити про процес інтелектуалізації, проникання інтелектуалізму в життя людей,

насичення його розумовою діяльністю [9, с. 36].

Ми бачимо, що проблема інтелектуалізації суспільної діяльності не є новою. Серед вітчизняних дослідників нею цікавилися: С. Біляцький, П. Сем'янчук, В. Поперечнюк, І. Копенкіна й інші. У своїх працях вони звернули увагу на: покращення умов робочого пропроцесу для компаній України, використовуючи умови інтелектуалізації (С. Біляцький); проблемами та перспективами інтелектуалізації (В. Поперечнюк); потребу у кваліфікованих кадрах у сучасних умовах (І. Копенкіна) тощо. Серед закордонних досліджень варто зазначити Р. Уотермена, який у своїй праці «Фактор оновлення: як залишають конкурентноспроможність кращі компанії» зосереджує увагу на важливості розвитку індивідуальності в працівників. [11, с. 18]. Зазначимо, що зараз не приділено достатньої уваги питанню психологічних передумов, що повинні спонукати людей до саморозвитку в епоху масової інтелектуалізації суспільної діяльності. Це свідчить про актуальність наукового дослідження.

Постановка завдання. Мета статті – зосередити увагу на феноменах інтелектуалізації праці, інтелектуалізації освіти й інтелектуалізації інформаційної діяльності як передумовах формування потреби в перенавчанні осіб, що звернулися до Державної служби зайнятості. Передбачається, що саме ці процеси найбільше впливають на потребу особистості перенавчатися чи підвищувати свою кваліфікацію. Ознайомити з результатами пілотажного дослідження, проведеного в Державній службі зайнятості України, а саме, з результатами дослідження готовності до саморозвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Чинником, який на даний час впливає на всі галузі суспільного життя, є масова інтелектуалізація багатьох сфер діяльності людини. Ми зупинимося на таких феноменах, як:

- інтелектуалізація праці (зростання ролі й ваги розумової праці в суспільному продукті, насичення всіх видів праці функціями творчого характеру – (управління, контроль, налагодження));
- інтелектуалізація освіти (фундаменталізація, інформатизація);
- інтелектуалізація інформаційної діяльності (автоматизовані системи оброблення й аналізу даних, експертні системи тощо);

На практиці процес інтелектуалізації суспільної праці відбувається так: ринок праці поступово звільняється від некваліфікованої робочої сили з низьким рівнем доходів, соціально інертної та нездатної піднятися

з низького професійного рівня. І, як наслідок, збільшується кількість людей, що потребують перенавчання.

Розвиток інтелектуальної сфери як однієї з основних базисних цінностей особистості, яка формує нинішній і майбутній соціум, неминує стикнуться із проблемою подолання т. з. «індивідуального егоїзму», який спонукає нас вважати, що для надання якомога більше виділитися і відокремитися від «маси». Вивчення минулого підказує, що, ставши мислячим і частково (або цілком) звільнившись від матеріальних «пут», індивід починає жити сам для себе. Але через постійне розширення активності, матеріальної та інформаційної, на обмеженій поверхні Землі невблаганно зростає психологічний тиск (індивіди починають «штовхатися ліктями»), який щоразу викликає все більший і більший потенціал збудження в людському середовищі [10, с. 85].

Говорячи про інтелектуалізацію освіти, варто зазначити, що освіта є чинником підвищення інтелектуального рівня як економіки, так і суспільства загалом. Економічна успішність є результатом використання кваліфікованих кадрів і швидкого, своєчасного виявлення сприятливих ситуацій і вмілої організації ресурсів, необхідних для успішної роботи персоналу. Важливість знання, отриманого під час навчання, не нижче значущості фінансового або кадрового чинника. Тому для держави, що створює в даний час сприятливі умови для впровадження у виробництво наукомістких технологій і розвитку високотехнологічних галузей, надзвичайно актуальною є задача підвищення творчого й інноваційного потенціалу трудових ресурсів.

Інтелектуальність як якість передбачає компонент «знання». Знання як суспільний продукт має подвійну природу. З одного боку, знання, здобуті в процесі навчання, знайомлять слухача з основними законами розвитку та досягненнями людства в процесі еволюції. З іншого боку, ці знання є констатацією і квінтесенцією «відомого знання», «старим знанням» (за різними оцінками, за час навчання, тобто через 3–5 років, застаріває половина знань). Саме тому пов'язувати інтелектуалізацію праці лише з накопиченими в процесі навчання знаннями не зовсім правильно.

У цих умовах оновлення знань і умінь, підготовка і перепідготовка стають головними чинниками підвищення конкурентоспроможності індивіда, організації, нації. Не випадково дослідники заговорили про те, що в сучасному суспільстві на перший план виступає поділ людей на освічених

і неосвічених. Сучасний рівень розвитку техніки і технологій, у свою чергу, на перший план висуває вимогу високої кваліфікації і професіоналізму працівників [4, с. 130].

В основі будь-якої діяльності лежать два взаємно доповнюючі процеси: аналіз і синтез. І педагогічна діяльність не є винятком.

Аналіз передбачає розподіл цілісного об'єкта (процесу, програми тощо) на елементи (ланки), кожний з яких освоюється послідовно, ланцюжково. Кінцевою метою аналізу є відновлення цілісного сприйняття об'єкта, тобто синтез «ланцюжкових» знань, які були освоєні в процесі навчання, в єдине ціле. Цей процес відбувається з урахуванням якості сприйняття кожної ланки.

На етапі аналізу той, хто навчається, стикається з досить серйозною проблемою – похибками. Похибку варто розуміти як будь-яке хибне сприйняття. З математичної статистики відомо, що сумарна похибка, що виникає в ланцюжкових процесах (розрахунках), є мультиплікативною щодо похибок, які виникають в кожному ланцюжку окремо. Наприклад, за умови 60% правильного сприйняття знань у кожній окремій ланці, на трьох ланках синтезу ймовірність правильного сприйняття об'єкта ледве досягає 22% ($0,6^3 = 0,216$). Саме тому самому вчитися складно, навіть за наявності комп'ютерних навчальних програм. Адже будь-яке зростання похибки в будь-якій ланці може перешкодити безпомилковому відновленню (синтезу) сприйняття об'єкта. У цій ситуації необхідно, хоч і не достатньо, підключати вчителя (викладача, тренера, коуча), який має досвід, бачить важливі «деталі» і може підказати, як правильно сприймати матеріал у кожній ланці (зменшити похибку в кожному ланцюжку). У результаті той, хто навчається, отримує більш точний «дороговказ» у процесі сприйняття (навчання) нової інформації для більш точного синтезу. Наявність учителя ще і пришвидшує процес оволодіння навичками.

Отже, навчання ґрунтується на алгоритмі, який передбачає наявність «спостерігача» (вчителя, викладача, тренера, коуча). Швидкість та якість навчання зростає, якщо індивідууму вдасться створити «внутрішнього спостерігача», адже учень є водночас і тим, хто навчається, і тим, хто навчає. Навть більше, успіх оцінюється не за кінцевим результатом, а за правильністю процесу. Здатність, яка дозволяє дорослій людині створити «внутрішнього спостерігача», сприяє розвитку будь-яких нових навичок, зокрема і творчих.



Наступна проблема навчання – мотивація. На прикладі пікаперів (англ. *risk up – познайомитися (з кимось), поліпшуватися; сленг – спокусити*) було з'ясовано, що технологія спокуси насправді є ефективною лише тоді, коли об'єкт спокуси не опирається (не має нічого проти). Без внутрішньої згоди учня процесу навчання немає. Навчити неможливо, можливо тільки допомогти навчитися.

І найголовніше, одним зі складників сучасної освіти є необхідність дати сучасному індивідууму навички створення, розділення й управління інформаційними потоками: володіння навичками пошуку інформації та її перероблення, задіяння критичного аналізу з метою відфільтрування застарілих або перевернутих (фейкових) змістів, вміння бачити (синтезувати) ціле в частині тощо. А для цього необхідні вдосконалення логічного апарату мислення, розвиток інтелектуальної сфери як однієї з основних базисних цінностей особистості, яка формує нинішній і майбутній соціум [12, с. 34].

Дослідження процесу інтелектуалізації в освіті – новий напрям у психологічній науці: по-перше, немає визначення цього поняття; по-друге, немає методологічних підходів до аналізу даного типу процесів; по-третє, немає інформаційно-статистичної бази для визначення цієї структури. Ми зараз не маємо показників, які можуть переконливо висвітлити такі моменти: як сприяти інтелектуальному розвитку суспільства, в якому дві третини вартості праці припадає на комунікації; як оцінити інтелектуальну структуру суспільства, напрям її розвитку та величини інтелектуальних змін.

На даному етапі варто перейти до результатів дослідження готовності до саморозвитку осіб, що перебувають на перенавчанні в Державній службі зайнятості України. Була обрана методика Т. Ратанова, Н. Шляхта «Готовність до саморозвитку» [7, с. 245]. У пілотажному дослідженні взяли участь 26 осіб, що перенавчаються на психолога, 18 з яких не мають вищої освіти взагалі (див. табл. 1). Водночас 16 осіб працюють, 4 – частково зайняті і 6 осіб не працюють. Вік досліджуваних – від 19 до 43 років.

Отже, після проходження тесту маємо такі результати. Отримані значення досліджуваних перенесли на графік: по горизонталі відкладається значення шкали «Хочу пізнати себе» (далі – ХПС), а по вертикалі – значення шкали «Можу саморозвиватися» (далі – МСР). За двома координатами зазначили на графіку точку, яка «потрапляє» в один із квадратів: А, Б, В, Г. «По-

трапляння» у квадрат на графіку – це один зі станів у даний час:

А – «можу самовдосконалюватися», але «не хочу знати себе»;

Б – «хочу знати себе» і «можу змінити»;

В – «не хочу знати себе» і «не хочу змінюватися»;

Г – «хочу знати себе», але «не можу себе змінити»;

На рис.1 видно, що середній показник у досліджуваних за шкалою МСР = 5, за ХПС = 3. Тому наші досліджувані потрапляють у квадрат «А». Досліджувані мають можливість до саморозвитку, але не мають бажання пізнати себе. У цьому разі треба поміркувати про необхідність починати в освоєнні професії із себе. Професіоналізм у будь-якій сфері досягається насамперед через знаходження свого індивідуального стилю діяльності. А це, як ми вже виявили, без самопізнання неможливо.

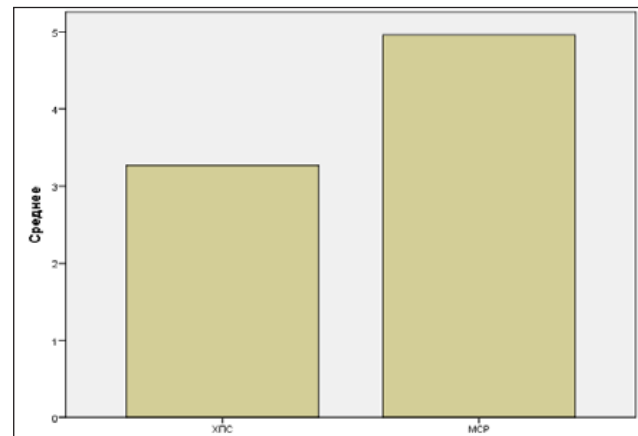


Рис. 1. Готовність до саморозвитку осіб, що перенавчаються

Цікаво також, що найнижчі результати за ХПС мають ті, хто немає освіти чи працює виконавцем (див. рис. 2). Керівні посади та творчі професії все ж таки вимагають бажання до самовдосконалення.

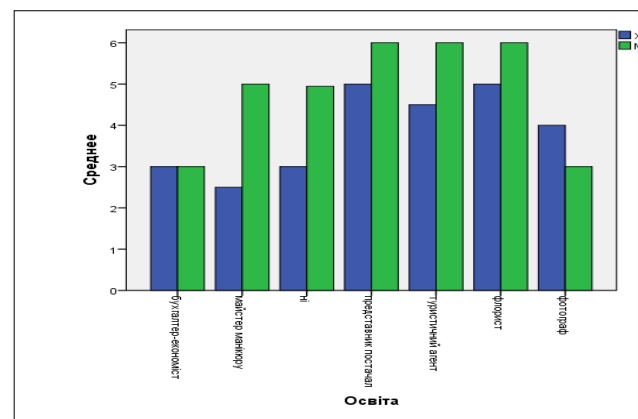


Рис. 2. Готовність до саморозвитку в осіб різних професій

Перед тим як перейти до висновків, варто також зосередитися на процесі інтелектуалізації інформаційної діяльності. Сьогодні вченими констатується безконтрольний і хаотичний вплив на людину інформаційних потоків, які здатні активно впливати на її свідомість, психічний та фізіологічний стани [3, с. 11]. Тому одним із головних пріоритетів суспільства має стати цілеспрямований процес інтелектуалізації, що є сукупністю організаційних, правових, економічних, соціальних, культурних та інших заходів як державних, так і недержавних інституцій, спрямованих на підвищення загального рівня освіченості, розумового, творчого, наукового, культурного потенціалу людини [6, с. 83]. Це реалізується поширенням і популяризацією інформаційно-комунікаційних технологій, а також їхнім якісним контентним наповненням і є основою для гармонійного та різнобічного розвитку особистості.

Висновки із проведеного дослідження.

1. Інтелектуалізація – проникнення інтелектуалізму в життя людей, насичення його розумовою діяльністю.

2. Тести інтелекту (IQ-тести) дозволяють відокремити мовний чи числовий інтелект, визначити інтелектуально-логічні й інтелектуально-евристичні здібності, які необхідні для певних видів зайнятості. Це дозволяє досліджувати структуру зайнятості і відповідність працівників робочим місцям залежно від їхнього інтелекту.

3. Головними перешкодами на шляху інтелектуалізованого розвитку соціально-економічної системи суспільства варто вважати проблеми інтелектуалізації персоналу, освіти та науки. Психологічні дослідження, пов'язані з функціонуванням виробничої сфери соціально-економічних систем суспільства, є необхідним чинником, який дозволить розв'язати одну з найважливіших задач її (соціально-економічної системи) інтелектуалізації, а саме: здатність управлінського персоналу ухвалювати рішення щодо створення, поширення та впровадження нових техніко-технологічних і організаційних знань.

4. В епоху масової інтелектуалізації суспільної діяльності важливе володіння навичками пошуку інформації та її перероблення, задіяння критичного аналізу з метою відфільтрування застарілих або перевернутих (фейкових) змістів, вміння бачити (синтезувати) ціле в частині.

5. Робота психолога в галузі освіти полягає у визначенні рівня мотивації та здатності індивіда до створення «внутрішнього спостерігача». З'ясування впливу на мотивацію до саморозвитку внутрішніх і зовнішніх чинників, як-от: рівень і тип освіти, рівень матеріального забезпечення, вік, стать.

Перспективи подальших досліджень полягають у пошуку й уважному аналізі чинників особистісного розвитку людини в процесі її перенавчання. Передбачається також, що заявлені чинники допоможуть, у свою чергу, розробити мотиваційну програму для покращення професійного й особистісного розвитку осіб, які звернулися до Державної служби зайнятості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Айзенк Г. Узнай свой коэффициент интеллекта. Б. м.: Ай Кью, 1993. 170 с.
2. Аналітична інформація державної служби зайнятості України у 2017 р. URL: <http://www.dcz.gov.ua/statdatacatalog/document?id=401365>.
3. Андрусишин Б. Права і свободи людини в умовах ризиків інформаційного суспільства. Філософські та суспільно-правові проблеми становлення і розвитку інформаційного суспільства: матеріали круглого столу (Київ, 20 березня 2013 р.). К., 2013. С. 11–17.
4. Блинов А. Образование как условие модернизации государства. Современные наукоёмкие технологии. 2010. № 12. С. 130–131.
5. Копенкина И. Необходимость воспроизводства высококвалифицированных специалистов в условиях современного общества. Актуальные проблемы экономики предпринимательства: сб. науч. тр. Воронеж, 2001. С. 232–234.
6. Поперечнюк В. Інтелектуалізація сучасного суспільства: проблеми та перспективи. Інформація і право. 2013. № 3 (9). С. 83–90.
7. Ратанова Т., Шляхта Н. Психодиагностические методы изучения личности: учебное пособие. Москва: МПСИ; Флинта, 1998. 264 с.
8. Сем'янчук П. Інтелектуалізація праці у стратегії зростаючої економіки від масштабу виробництва. Світ фінансів. 2008. № 3 (16). С. 37–46.
9. Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. Білодіда. Інститут мовознавства АН УРСР. К.: Наукова думка, 1970–1980. Т. 4. С. 36.
10. Тейяр де Шарден Пьер. Феномен человека. Перевод и примечания Н. Садовского. М.: Прогресс, 1965. С. 85. URL: <http://psylib.org.ua/books/shard01/index.htm>.
11. Уотермен Р. Фактор обновления: как сохраняют конкурентоспособность лучшие компании. М.: Прогресс, 1998. С. 18.
12. Шилина Н. Интеллектуализация высшего образования как императив XXI ст. Гуманитарний вісник ЗДІА. 2015. № 63. С. 34–42.



УДК 159.923–057.87

ОСОБЛИВОСТІ КРИЗИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Калюжна Ю.І., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Полтавський національний педагогічний університет
імені В.Г. Короленка

У статті розглядаються особливості кризових періодів студентського віку та їхні різновиди, аналізуються результати емпіричного дослідження специфіки кризових труднощів студентів різних курсів у контексті їхньої адаптації до професійного навчання й окреслюються основні шляхи їх подолання в умовах вищої школи.

Ключові слова: криза, професіоналізація, студентство, спрямованість особистості, самосвідомість, самооцінка, адаптація, самовизначення особистості.

В статье рассматриваются особенности кризисных периодов студенческого возраста и их разновидности, анализируются результаты эмпирического исследования специфики кризисных трудностей студентов разных курсов в контексте их адаптации к профессиональному обучению и намечаются основные пути их преодоления в условиях высшей школы.

Ключевые слова: кризис, профессионализация, студенчество, направленность личности, самосознание, самооценка, адаптация, самоопределение личности.

Kaliuzhna Yu.I. STUDENT'S PERSONAL CRISIS PECULIARITIES IN THE PROCESS OF ADAPTATION TO STUDY AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

The article deals with the peculiarities of crisis periods of student's age and their varieties. It analyzes the results of the empirical research of the crisis difficulty specifics of different year students in the context of their adaptation to professional training. Also it outlines the main ways of overcoming them in the conditions of the higher educational establishment.

Key words: crisis, professionalization, students, personality orientation, self-consciousness, self-esteem, adaptation, self-determination of personality.

Постановка проблеми. У сучасних психологічних дослідженнях розвиток особистості розглядається як нерівномірний процес, позбавлений плавності та поступовості. Ключову роль у ньому відіграють періоди, які виводять особистість на новий рівень розвитку шляхом подолання протиріч, які сформувалися протягом певного життєвого етапу та були усвідомлені нею. Це кризи вікового розвитку, які є предметом поглибленого вивчення внаслідок їхньої складності та багатогранності. З одного боку, у них виражаються об'єктивні труднощі навчання та виховання, а із другого – суб'єктивні ускладнення самопізнання та самоствердження особистості (зокрема і професійного). Як зазначають Л. Божович, Д. Ельконін, І. Кон і низка інших дослідників, криза є своєрідним вибухом на основі суперечностей, який реалізується у швидкій зміні рис поведінки та проявів характеру особистості, що, безумовно, утруднює навчально-виховний процес, вимагає підбору нових його засобів і прийомів. Від успішного подолання таких ускладнень у студентському віці багато в чому залежить формування майбутнього педагога, його активної позиції в самостійній професійній діяльності.

Варто зазначити, що в широкому колі психолого-педагогічних досліджень кризи студентського віку та професіоналізації ще не досить дослідженим є зв'язок кризових проявів у поведінці студентства з основними аспектами адаптації до навчання у вищому навчальному закладі та майбутньої професійної діяльності. Отже, проблема оптимізації процесу адаптації майбутніх педагогів до навчання у вищій школі як важливого чинника подолання складнощів кризових ситуацій у розвитку молоді особистості сьогодні є важливою й актуальною і вимагає різнопланових досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вивченні цієї проблеми ми керувалися розумінням особливостей специфіки адаптації студентів до майбутньої професійної діяльності, які досліджувалися в працях багатьох психологів (Ю. Александровський, П. Анохін, Г. Балл, Ф. Березін, Є. Ільїн, В. Казначеев, В. Мерлін, О. Мороз, В. Рождественський, В. Семиченко та ін.); ми також проаналізували і врахували вікові особливості студентів, висвітлені в працях Б. Ананьева, К. Абульханової, Л. Білик, Л. Божович, Л. Виготського, Т. Грабовської, Л. Подоляк, Н. Пряжнікова й інших.

Студентський вік охоплює період 17–22 роки [2; 3; 7]. Серед основних особистісних характеристик, які відрізняють студентство від інших соціальних груп, можна виділити такі:

– формування спрямованості як своєрідної ієрархії мотивів, яка визначає пріоритетні для особистості напрями активності, надає їй діяльності стабільності й осмисленості. Це складне мотиваційне утворення сприяє формуванню цілісного плану професійного становлення особистості, забезпечує переборення перешкод і труднощів на цьому шляху;

– формування самосвідомості. Передусім це розвиток адекватної самооцінки шляхом інтенсивного процесу порівняння студентом власної поведінки з деяким ідеалом. Варто зазначити, що в студентському віці до самооцінкових характеристик належать також і професійні, а зразком для порівняння може бути як конкретна особистість (професіонал, викладач вищої школи), так і узагальнений образ на основі усвідомленої моделі спеціаліста [5];

– розвиток професійних і творчих здібностей як потенційних можливостей особистості, які сприяють ефективності діяльності, надають їй оригінальності та неповторності;

– формування професійних і громадянських якостей особистості [6].

Цілком зрозуміло, що всі ці характеристики особистості розвиваються на тлі інтенсивної адаптації молодшої людини до процесу навчання у вищому навчальному закладі, який багато в чому відрізняється від шкільного навчання.

У сучасній психологічній літературі термін «адаптація» розглядається в кількох ракурсах: як складний процес змін, які відбуваються з особистістю в результаті освоєння нею нової діяльності чи нових умов існування і як специфічний результат цього процесу. Цілком зрозуміло, що під час глибокого аналізу адаптації як психологічного явища ці два аспекти неможливо розглядати окремо, оскільки кожний досягнутий особистістю результат обов'язково включається в подальший процес, додаючи динаміки його перебігу [4].

Результатом адаптації є адаптивність, тобто специфічна інтегративна властивість, в якій відображається ступінь психологічної адаптації особистості. Вона характеризується особливостями відповідності між цілями діяльності людини і досягнутими результатами її цілеспрямованих зусиль.

У психологічних дослідженнях цього процесу знаходимо аналіз форм адаптації студентів до навчання [7, с. 61–63].

1. Формальна адаптація, яка пов'язана із пристосуванням до умов навчального закладу, його структури, нових вимог і неосвоєних досі життєвих реалій. Певною мірою вона охоплює і фізіологічний аспект, який передбачає входження в новий режим праці і відпочинку і потребує перебудови звичного для особистості алгоритму життєдіяльності.

2. Соціально-психологічна адаптація, яка пов'язана із входженням у новий для особистості студентський колектив, освоєнням нової соціальної ролі, утворенням нових референтних груп. Критерії соціально-психологічної адаптації особистості поділяються на об'єктивні та суб'єктивні. До об'єктивних відносять продуктивність діяльності, реальна роль у колективі, де показниками є: професійно кваліфікаційне зростання, стаж роботи, успішність виконання професійної діяльності. До об'єктивних критеріїв адаптації можна віднести авторитет, що відображає стійке визнання членами групи пріоритету особистості в окремому виді діяльності. Суб'єктивними критеріями адаптації є задоволеність особистості, ставлення до різних аспектів і умов діяльності та спілкування, а також до самої себе. Водночас продуктивність діяльності як один із критеріїв соціальної адаптації особистості має розглядатися відповідно до реальних і потенційних здібностей особистості.

3. Дидактична адаптація, яка стосується засвоєння великого обсягу нових для особистості знань і вмінь, необхідних для успішної майбутньої фахової діяльності. Зважаючи на яскравий професійний зміст таких знань, така адаптація може мати ознаки виробничої (діяльнісної). Вона передбачає засвоєння нових дій, подолання вже напрацьованих навичок, які в нових умовах є недоцільними, та суттєве зменшення часових витрат на виконання цих дій. Окрім того, особистість демонструє здатність до уникнення труднощів і помилок у виконанні основних видів діяльності, тенденцію до їх вчасної й ефективної корекції за необхідності [9].

Оскільки адаптаційні процеси реалізуються не лише в пошуках рівноваги з новим середовищем, пристосуванні, але і в активному перетворюючому впливі на нього, студент може відчувати вплив додаткових чинників, які сприяють загостренню протиріч і поглибленню кризових проявів.

Постановка завдання. На основі вищезазначеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає:

– у вивченні типових особливостей адаптації студентства до навчання у вищій школі;



– у дослідженні особливостей кризових періодів у розвитку особистості студента в контексті його адаптації до освоєння майбутньої професії;

– в окресленні шляхів і засобів подолання кризових ситуацій студентства в навчальному процесі у вищій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед цілей нашого дослідження було виявлення основних чинників, які провокують типові прояви кризи (фрустрацію, загострення конфліктності, переживання незадоволення важливих для особистості потреб тощо у студентів різних курсів, що могло б пояснити їхній взаємозв'язок із поступовим процесом адаптації до навчання та майбутніх професійних обов'язків. Саме тому, вивчаючи вибірку студентів 1–4 курсів (усього 200 досліджуваних), ми намагалися з'ясувати основні чинники кризи, уявлення студентів щодо можливостей їх подолання й окреслити шляхи психологічної допомоги в цьому процесі. Для цього нами застосовані методика «Самооцінка адаптивності» (модифікований варіант методики С. Болтівця) та розроблена нами анкета для дослідження уявлень студентів про причини виникнення кризових проявів у поведінці та можливості їх подолання.

Організоване нами дослідження дозволило отримати такі результати:

1. Для студентів першого курсу на першому плані серед причин кризових проявів перебувають переважно фізіологічні чинники. Так, за методикою вивчення адаптивності, цей показник у середньому за вибіркою становив для них 4 бали з 10 можливих, що свідчило про невисокий рівень адаптованості до цього аспекту життєдіяльності. Більшість опитуваних зазначали труднощі, пов'язані з організацією розумової та фізичної активності протягом робочого дня. Серед них 62% опитуваних скаржилися на порушення режиму відпочинку, 38% – на втому від інтенсивних навчальних занять і порушення сну. 46% студентів-першокурсників зауважили, що серйозними перешкодами для них є нестача часу для активних форм відпочинку. Проте більшість опитуваних зазначали, що ці перешкоди можуть бути ефективно подолані із часом шляхом розвитку навичок самоорганізації діяльності, але водночас 40% із них наголошували на необхідності інформації консультативного характеру щодо згаданої проблеми, а 62% – на необхідності спеціальних тренінгових занять, які б дозволили швидко опанувати нові навички на практиці.

2. Практичний аспект адаптації до навчання теж може бути причиною наростання особистісних протиріч і стати чинником

кризової поведінки студента. Результати опитування дозволили встановити, що він є найбільш значущим для першокурсників і студентів четвертого курсу, які стикаються з необхідністю засвоювати великий обсяг знань, умінь і навичок, з якими раніше були або зовсім не знайомі, або знайомі лише побіжно. Так, за методикою «Самооцінка адаптивності», виявилось, що студенти цих вибірок мають значні складнощі в таких питаннях, як розуміння навчального матеріалу, використання допомоги з боку викладачів і перенесення засвоєного способу виконання навчальних дій на нові завдання. Так, середній бал за цим аспектом у першокурсників становив 6 балів із 15 можливих, а для студентів четвертого курсу – 8 балів, що в обох випадках свідчить про недолік адаптивності в цьому аспекті освоєння майбутньої професії. Проте між цими групами досліджуваних є серйозні відмінності. Так, першокурсники гостро відчувають протиріччя між новими для них вимогами переважно навчального характеру та наявним рівнем розвитку навчальних умінь (недостатньою підготовкою до роботи з літературою, конспектування, реферування тощо). 62% досліджуваних зазначили, що саме згадане є основою їхніх негативних переживань, які викликають невпевненість, орієнтацію на формальну здачу предмета. Серед таких студентів поширеною є розбіжність між бажанням перебороти кризу, постійно працюючи і вдосконалюючи свої навчальні можливості, і невмінням самостійно організувати цей процес. Студенти ж четвертого курсу, виходячи на першу в житті активну практику в ролі педагогів, стикаються з таким самим протиріччям, проте воно стосується переважно професійного аспекту діяльності і пояснюється відсутністю достатнього професійного досвіду. Так, 44% студентів-старшокурсників вказували на ознаки в себе кризи побудови планів на майбутнє з максималістичних позицій. Уявлення про ефективну, вдалу майбутню професійну діяльність руйнувалися через ускладнення в здійсненні типових фахових обов'язків протягом практики (реалізації педагогічного спілкування, дидактичних чи виховних цілей тощо). Суттєво відрізнялися й уявлення студентів цих груп про перспективи подолання кризових ситуацій. Першокурсники зазвичай покладалися на майстерність викладача, який може логічно й аргументовано пояснити матеріал, доцільно проілюструвати його, пояснити алгоритм виконання багатьох однотипних завдань тощо. Студенти четвертого курсу потребували завдань, пов'язаних із практичною діяльністю вчителя, які вони мог-

ли б виконувати колективно, максимально наближено до реалій педагогічної професії завдяки можливості спільного прийняття рішень, плідних дискусій як із викладачем, так і з одногрупниками тощо.

3. Прояви кризи, які стосуються соціального аспекту адаптації, тією чи іншою мірою притаманні студентам кожного курсу. Проте вони мають свою специфіку. Так, для першокурсників проблемою є інтеріоризація професійних норм і цілей, притаманних професійному соціальному середовищу. Деякою мірою це може бути чинником кризи професійного вибору, коли студент, недостатньо підготовлений до майбутньої професії ще до вступу до вищого навчального закладу (далі – ВНЗ), «обирає» її вже в стінах вищої школи, засвоюючи специфіку професійних вимог і надаючи їм особистісного сенсу [7]. Водночас першокурсники акцентують увагу на прямому впливі цього аспекту адаптації на прояви важких психоемоційних станів (короткочасні емоційні зриви, фрустрація, негативні очікування, стрес тощо). Варто зазначити, що позитивний вплив на цей процес спричиняє ефективна попередня шкільна професійна орієнтація, яка забезпечує реалістичне уявлення старшокласника про основні аспекти майбутньої фахової діяльності та труднощі на шляху її реалізації.

Для студентів II–IV курсів основною проблемою є криза ідентичності як зіткнення цінностей, інтеріоризованих у ранній юності з тими, які формуються у ВНЗ через ідентифікацію себе із професійною моделлю. Водночас особистість намагається узгодити суперечливість між власною індивідуальністю і належністю до професійного середовища, яке вимагає дотримання певних стандартів поведінки. Більшість опитуваних (66%) зазначали велику роль адекватної самооцінки, неформальних довірливих відносин як із членами власної студентської групи, так і з викладачами, які можуть допомогти розв'язати це протиріччя з конструктивної позиції. У процесі дорослішання студенти все частіше наголошують на необхідності таких навчальних завдань, які б дозволили максимально виявити свій особистісний потенціал (зокрема і творчий) під час розв'язання навчальних проблем прикладного, професійного змісту і тим самим вплинути на власну соціальну позицію, авторитет серед членів групи.

Отже, основні прояви кризи не можна розглядати поза складним і багатограним адаптаційним процесом студента до майбутньої професії. Специфіка адаптації до навчання у вищій школі є причиною специфічних криз студентського віку які,

з одного боку, описані в психолого-педагогічній літературі, а з другого – потребують подальшого розроблення шляхів і засобів їх подолання. Умови ВНЗ дозволяють забезпечити застосування різноманітних методичних прийомів, спрямованих на психологічну підтримку студентів у вирішенні складних протиріч особистісного розвитку. З одного боку, можуть застосовуватися словесні та наочні методи навчального та виховного впливу, спрямовані на пояснення суті кризових періодів, їхніх причин і специфіки проявів (наприклад, у процесі викладання вікової психології).

Проте набагато дієвішим може виявитися шлях застосування активних методів навчання, які сприяли б водночас становленню різних аспектів адаптації особистості до освоєння майбутньої професії. Варто особливо зважати на інтерактивні засоби організації навчання студентів, які здатні спричинити суттєвий вплив водночас і на дидактичний, і на соціально-психологічний аспекти адаптації студентства до освоєння професії в умовах вищої школи. Найпершою характеристикою інтерактивного навчання є те, що у своїх організованих формах воно є активною діяльністю самих студентів. Викладач є лише координатором дій учасників, підкреслюючи цим можливість їхнього самостійного пізнання. Освоюючи і перетворюючи предмет пізнання, учасник інтерактивного навчання набуває нових знань і вмінь, розвиває власні можливості, формує нові ціннісні орієнтації в контексті своєї професійної діяльності.

Окрім того, застосування активних методів навчання має на меті створення для студентів умов мислити вільно, самостійно, активно розв'язувати теоретичні та практичні задачі. Тому одиницею такої пізнавальної діяльності є навчальна задача, розв'язання якої спрямовано не на зміну предмета, а на перетворення самого суб'єкта завдяки забезпеченню умов для ефективного оволодіння ним способами навчальних дій.

На думку Б. Бадмаєва, усі навчальні задачі можна поділити на предметні, логічні та психологічні. Розв'язуючи предметні задачі, учасники мають орієнтуватися в деякому предметному полі, де можуть розміщуватися не лише матеріальні об'єкти, але і люди, і їхні моделі у вигляді фото, малюнків тощо. Викладач може моделювати цілісні педагогічні ситуації, що зустрічаються в роботі вчителя. Прикладом такої задачі може бути пошук індивідуального підходу до учня чи студента, які переживають кризову ситуацію, на основі опису його типової поведінки. Логічні навчальні задачі під час інтерактивного навчання потребують



роздумів на основі логіки без опори на матеріальні орієнтири. Міркування студентів, спрямовані на виявлення того, які дії необхідно виконати для досягнення мети, які для цього треба дані, які з них можна відсіяти, а які – отримати у викладача чи знайти самому. Наприклад, у розгорнутій характеристиці на учня треба знайти ознаки типу темпераменту (обдарованості, акцентуацій характеру тощо) і на основі цього окреслити найдоцільніші шляхи його навчання чи виховання. Водночас досить часто необхідно відсіяти надлишкові дані, вирізавши в структурі навчальної задачі лише найсуттєвіше.

Психологічні задачі можуть провокувати помилкові дії учасників, оскільки суттєві ознаки можуть бути приховані за несуттєвими. Виникає спокуса піти найпростішим чи найлегшим шляхом розв'язку, бо задачі містять хибні орієнтири. Так, опис кризової поведінки учнів чи студентів, їхніх характерологічних особливостей часто провокує майбутніх педагогів розцінювати їх як ознаки невихованості. Проте правильне розв'язання таких задач на основі їх колективного обговорення, зіставлення різних поглядів і формулювання спільного висновку свідчить про глибоке засвоєння навчального матеріалу із проблем суті кризових періодів особистості та можливостей їх оптимального подолання.

Висновки із проведеного дослідження. Проблема вивчення кризи студентського віку в умовах вищої школи має розглядатися в контексті цілісної систе-

ми психологічного супроводу студента. З одного боку, він передбачає вивчення суті кризових явищ і шляхів їх подолання, а з другого – застосування низки методичних засобів їх вдалої корекції. Як у навчальному процесі, так і поза його межами (наприклад, під час виховних заходів) цьому можуть сприяти заняття, проведені в інтерактивній формі, які дозволяють опановувати нові для студентства способи самоорганізації як у теоретичному, так і в практичному аспектах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бадмаев Б. Методика преподавания психологии. Москва, 1999. 304 с.
2. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи. Київ, 2006. 384 с.
3. Дьяченко М., Кандыбович Л. Психология высшей школы. Минск, 1981. 383 с.
4. Мирзаянова Л. Адаптационные кризисы, переживаемые студентами в период вхождения в профессиональное образование и педагогическую деятельность. Психология обучения. 2007. № 4. С. 4–18.
5. Нагаєв В. Методика викладання у вищій школі. Київ, 2007. 232 с.
6. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / заг. ред. З. Курлянд. Київ, 2005. 399 с.
7. Подоляк Л., Юрченко В. Психологія вищої школи. Київ, 2006. 320 с.
8. Семиченко В. Психологія педагогічної діяльності. Київ, 2004. 335 с.
9. Семиченко В. Психология деятельности. Киев, 2002. 248 с.
10. Слєпкань З. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. Київ, 2000. 210 с.

УДК 159.942–051]:37.091.12

ЕМПАТІЙНІСТЬ І ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СПРАВЕДЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ПЕДАГОГА ДО УЧНІВ

Клочек Л.В., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

У статті аналізуються емпатійність і толерантність як психологічні чинники справедливого ставлення вчителя до учнів. Презентуються результати емпіричного їх дослідження. Обґрунтовується вплив емпатійності та толерантності вчителів на соціальну справедливість у педагогічній взаємодії.

Ключові слова: емпатійність, толерантність, справедливе ставлення, соціальна справедливість, педагогічна взаємодія.

В статье анализируются эмпатийность и толерантность как факторы справедливого отношения учителя к ученикам. Представляются результаты эмпирического их исследования. Обосновывается влияние эмпатийности и толерантности учителей на социальную справедливость в педагогическом взаимодействии.

Ключевые слова: эмпатийность, толерантность, справедливое отношение, справедливость, педагогическое взаимодействие.

Klochek L.V. EMPATHY AND TOLERANCE AS THE PSYCHOLOGICAL FACTORS OF A FAIR ATTITUDE OF A TEACHER TO THE STUDENTS

The article analyzes empathy and tolerance as psychological factors of a fair attitude of a teacher to the students. There have been presented the results of the empirical study. There have been grounded the influence of teachers' empathy and tolerance upon social equity during the pedagogical interaction.

Key words: empathy, tolerance, fair attitude, social equity, pedagogical interaction.

Постановка проблеми. Справедливе ставлення вчителя до учнів є одним із проявів соціальної справедливості в педагогічній взаємодії. Його ознаками є неупередженість педагога стосовно кожного школяра, об'єктивне оцінювання досягнень чи невдач останнього. Соціальна справедливість учителя як його особистісна цінність (якість), яка утворилася в результаті інтеріоризації соціальної цінності соціальної справедливості, забезпечує досягнення позитивного результату у взаємодії з учнями, а саме зумовлює виникнення емоційного благополуччя в учнів завдяки справедливому розподілу вчителем між ними міри винагород чи покарань за виконання навчальних завдань чи поведінкові прояви. Це гармонізує стосунки обох учасників педагогічної взаємодії. Якість педагога, яка забезпечує такий результат, детермінується низкою чинників: зовнішніх – соціальних умов, і психологічних – внутрішніх детермінант. Останні є сукупністю особистісних утворень учителя, що зумовлюють його ціннісне (справедливе) ставлення до школярів як об'єктів свого педагогічного впливу й оцінювання. Серед таких чинників виокремлюються ті, що пов'язані із чуттєвою стороною його особистості, а саме емпатійність і толерантність. Їх вивчення в контексті дослідження проблеми справедливого став-

лення вчителя до учнів у процесі педагогічної взаємодії сьогодні є актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вчені, які вивчали феноменологію людських ставлень (Б. Ананьєв, І. Бех, О. Лазурський, В. М'ясищев, С. Рубінштейн), сходилися на думці, що їхня психологічна структура містить пізнавально-емоційні утворення, які виникають у результаті накладання відповідних емоцій людини на певний предмет. У ставленні педагога до учнів, окрім його когнітивного компонента, виокремлюється емоційний, пов'язаний із прийняттям особистості кожного школяра, виявом до нього інтересу, поваги, толерантності, емпатії.

Про роль емпатії в побудові взаємостосунків між людьми писало чимало дослідників, кожен з яких вкладав у це поняття свій зміст. Р. Даймонд розуміє емпатію як можливість людини перенестися у сферу переживань іншого, у його специфічне осмислення життєвих подій [12]. Схожих поглядів дотримувався В. Бойко і розглядав це явище як здатність суб'єкта проникати в психологічний простір іншої людини за допомогою таких засобів, як співучасть і співпереживання [5]. Т. Гаврилова деталізувала емпатію, з одного боку, як співпереживання іншому, що виникає внаслідок дії психологічного механізму заражен-



ня, а з другого боку – як співчуття, яке виявляється в бажанні допомогти ближньому [4]. На необхідності наявності в структурі особистості педагога якості емпатійності наголошували вчені Ш. Амонашвілі, І. Бех, які розглядали проблему ставлень учителя до учнів з погляду вічних цінностей: добра, гуманності, справедливості. Наукові позиції вчених сходилися в розумінні, що педагогічна взаємодія має ґрунтуватися на прагненні вчителя виявляти увагу й інтерес до внутрішнього світу учня [1; 2].

Емпатійність можлива в разі особистісної децентрації педагога, проявами якої є доброзичливе ставлення до учнів, здатність психологічно «приєднатися» до їхніх переживань, досягнення відчуття єдності з ними як з партнерами по діяльності. Відмова від домінування егоцентричних проявів свідчить про прагнення вчителя максимально виявляти толерантність, педагогічний і психологічний такт у взаємодіях з учнями. Згідно з поглядами І. Синиці, такт учителя є його психологічною властивістю, яка виявляється у виваженій поведінці, гуманному ставленні до учнів, слухних зауваженнях, що вербалізують перебіг процесу контролю за якістю діяльності школярів [9]. І. Страхов розумів такт учителя як засіб налагодження ділового й емоційного контакту учасників навчально-виховного процесу, педагогічно обґрунтовану міру виховного впливу, яка врівноважує неупереджену вимогливість учителя і прояв його ціннісного ставлення до учнів. Винайдення цього балансу через переконливі докази дозволяє встановити соціальну справедливість для групи школярів, коли жоден із них не буде нарікати на порушення його учнівських прав і зневажання особистості [10].

Постановка завдання. У нашому дослідженні ми поставили за мету дослідити емпатійність і толерантність педагога як утворення, які зумовлюють його справедливе ставлення до учнів та сприяють досягненню соціальної справедливості в педагогічній взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Про емпатійність як якість особистості, яка забезпечує встановлення емоційних зв'язків між суб'єктами педагогічної взаємодії, говорили Р. Крічевський, А. Петровський, В. Кан-Калік та ін. Ототожнення вчителя з інтересами й переживаннями школярів відбувається на емоційному рівні. К. Роджерс таку особливість пов'язував зі здатністю суб'єкта ставити себе на місце іншої людини. Феноменологію цього явища він вбачав у здатності особистості проникатися внутрішніми переживаннями іншого, відчувати його переживання та виявляти

співчутливість. За К. Роджерсом, проявляти емпатійність означає на певний час відмежуватися від власних цінностей і поглядів і на емоційному рівні «приєднатися» до іншої людини [13]. У педагогічній практиці трапляються випадки, коли для винесення справедливого рішення на адресу окремого учня варто зважати не на раціонально осмислену педагогом ситуацію зі сформованими умовиводами, а перейнятися переживаннями школяра, мотивацією, цінностями і зайняти рівню з ним психологічну позицію. Такий вияв, з погляду К. Роджерса, властивий відповідальним, активним і морально сильним людям, оскільки їхня емпатійність вимагає від суб'єкта значних внутрішніх зусиль.

Якщо вчитель у взаємодії з конкретним учнем виявляє розуміння його індивідуальних обставин, співпереживає його проблемам, то він спроможний, по-перше, узгодити власні уявлення про соціальну справедливість з уявленнями учня; по-друге, прийняти соціально справедливе рішення, яке стосується вибору адекватних методів винагороди, покарання чи захоплення об'єкта свого педагогічного впливу й оцінювання.

Продукувати соціальну справедливість через власні вчинки вчитель може за умови поважного ставлення до учнів, навіть якщо дії останніх не відповідають очікуванням педагога. Таку особливість Д. Бродський називав толерантністю і пов'язував її з наявністю в особистості якості соціальної відповідальності [3]. Лише відповідальне ставлення до іншого спонукає раціонально й об'єктивно сприймати результати його діяльності чи поведінки. Це в психології називають конструктивною толерантністю, основою якої є повага до прав і свобод іншої особистості, що співвідноситься з відмовою від домінування у взаємодії своєї позиції [11] й утвердженням дводомінантності позицій її учасників. Варто зазначити, що конструктивною толерантністю учителя буде лише в тому разі, коли він, не нівелюючи свої погляди й уявлення про цінність соціальної справедливості, досягне у взаємодії з учнями психологічної рівності.

Дослідник В. Ліпатов серед різних трактовок толерантності виділяв толерантність як розширення власного досвіду суб'єкта, критичний діалог, завдяки якому відбувається взаємопроникнення життєвих настанов різних людей [8]. Тому вчитель, вирішуючи проблемну педагогічну ситуацію, яка передбачає апелювання до норм справедливості, виявляє свою толерантність через ведення критичного діалогу з учнями.

Для того, щоб виявити, як емпатійність і толерантність позначаються на ставленні до учнів і впливають на досягнення у взаємодії з ними соціальної справедливості, ми провели емпіричне дослідження, в якому було задіяно 305 вчителів загальноосвітніх шкіл, серед них – учителі, які мають педагогічний стаж до 5-ти років – 81; від 6-ти до 20-ти років – 104; більше 21 року – 120.

Емпіричне дослідження емпатійності вчителів ми здійснювали з використанням «Методики визначення EQ-коефіцієнта емпатійності» (авт. С. Барон-Коуен, С. Уілрайт, адапт. В. Косоноговим) [7]. Отримані результати зведені в таблиці 1.

З таблиці видно, що високий рівень емпатійності властивий незначній частині досліджуваних: 3,7% із них – зі стажем до 5-ти років; 9,6% – учасники експерименту, педагогічний стаж яких від 6-ти до 20-ти років; 19,2% – вчителі зі стажем від 21 року. Педагоги, які мають такий рівень розвитку емпатійності, можуть «проникати» у чуттєвий світ своїх учнів. Вони їм співчують і співпереживають, коли ті потребують емоційної підтримки. Чутливість досліджуваних стає спонукальною силою, яка спрямовується на допомогу школярам, що найбільше її потребують. Розуміючи природу їхніх переживань, вчителі цього рівня намагаються у співпраці з учнями зважати на їхні очікування і в процесі ведення діалогу пояснювати правильність і справедливість своїх педагогічних дій. Окрім того, саме прояви емпатії дають можливість враховувати всі обставини життя кожного школяра і діяти щодо нього соціально справедливо.

Щодо середнього рівня емпатійності, то кількісні показники за ним суттєво збільшуються, порівняно з високим. Так, він властивий 33,3% учителів зі стажем до 5-ти років, 51,0% педагогів, стаж яких перебуває в межах від 6-ти до 20-ти років, 48,3% учителів зі стажем від 21 року. Досліджувані цього рівня відрізняються співчутливістю, їм властиво розуміння переживань учнів, здатність долучатися до того, щоб покращити їхній емоційний стан у разі потреби. Вони переймаються через проблеми школярів, що позитивно позначається на

справедливості дій щодо них. Однак такі педагоги доволі раціонально виявляють небайдужість до проблем учнів. Врахування їхніх індивідуальних обставин під час педагогічних рішень відбувається більшою мірою усвідомлено, а не під впливом емоційного імпульсу підтримати й заохотити школяра.

Низький рівень емпатійності суттєво виражений у молодих учителів. Його мають більше половини досліджуваних, педагогічний стаж яких не перевищує 5-ти років – 63,0%. Кількісні показники цього рівня значно знижені в категорії вчителів, стаж яких коливається в межах від 6-ти до 20-ти років (39,4%), і в учителів зі стажем від 21 року (32,5%). Такі досліджувані не виявляють співчутливості до проблем учнів. Вони не стільки їх ігнорують, скільки не помічають, відволікаючися на поточні моменти свого професійного буття. У таких педагогів слабо виражена потреба співпереживати школярам, розуміти їхні думки і переживання. Тому налагодження діалогу ускладнюється, рішення, прийняті вчителем стосовно учнів, не завжди можуть бути соціально справедливими.

Беручи до уваги, що значна частина досліджуваних усіх трьох категорій не виявляє емпатійності щодо учнів, і актуалізуючи цю проблему, ми все ж таки схильні зробити висновок, що за результатами проведення методики, емпатійні тенденції найменшою мірою виражені у вчителів зі стажем до 5-ти років. Вони здебільшого не виявляють здатності співпереживати учням, не переймаються їхніми проблемами. У педагогічній взаємодії не налаштовані на ведення відвертого діалогу, результативність якого б виявлялася в соціально справедливих проявах учителя щодо учнів. Натомість учителі зі стажем від 21 року мають найбільш виражені емпатійні тенденції. Очевидно, набутий професійний досвід сприяв розвитку емпатійності, що на момент проведення експерименту виявляється в здатності досліджуваних цієї категорії вибудувати діалогічні стосунки з учнями й на цій основі виявляти справедливість до кожного школяра. Водночас виявлений великий від-

Таблиця 1

Кількісні показники емпатійності в педагогах

Рівень розвитку емпатійності	Педагоги, які мають стаж 0–5 років (n = 81)		Педагоги, які мають стаж 6–20 років (n = 104)		Педагоги, які мають стаж більше 21 року (n = 120)	
	Абс.	У %	Абс.	У %	Абс.	У %
Низький	51	63,0	41	39,4	39	32,5
Середній	27	33,3	53	51,0	58	48,3
Високий	3	3,7	10	9,6	23	19,2



соток у всієї вибірки досліджуваних низького рівня емпатійності насторожує і спонукає до визначення причини такого явища (жорсткі реалії сьогодення життя позначаються на зменшенні емоційної чутливості людей, і педагоги не є винятком) й актуалізації питання створення умов в освітньому середовищі для розвитку у вчителів емпатійності, яка у взаємодії зі школярами буде передаватися останнім і сприяти їхній діалогічності в соціальних взаємодіях.

Прийняття особистості учнів і глибоке розуміння їхніх проблем неможливі без добре розвиненої у вчителя якості толерантності. Її ми досліджували з використанням «Методики діагностики загальної комунікативної толерантності» (авт. В. Бойко) [6]. Отримані результати дозволили встановити, наскільки досліджувані толерантні чи інтолерантні у взаємодії з іншими. Зокрема, виявлялися прояви толерантності, які в практиці взаємодії з учнями впливають на винесення вчителем справедливого педагогічного рішення та його подальшу реалізацію, а саме: здатність приймати індивідуальність інших; тенденція не оцінювати їх на основі власного «Я»; відсутність категоричності в оцінці інших; приховування негативного ставлення до інших; схильність не переробляти і не перевиховувати інших; схильність не пристосовувати до себе партнера; відсутність негативних поведінкових тенденцій; терпимість до дисконформних негативних станів інших; адаптивність у взаємодії з іншими. Що нижчий показник інтолерантності в досліджуваних, то більшою мірою їм властиве толерантне ставлення до учнів і тим ймовірнішим стає прийняття вчителем соціально справедливих рішень.

Ми презентуємо кількісні показники комунікативної толерантності педагогів як інтегративної якості. За результатами отриманих дослідних даних, низький рівень розвитку цієї якості не виражений у досліджуваних усіх категорій – з різною тривалістю педагогічного стажу. Результати розподілені між середнім і високим рівнями.

Вчителі, які мають високий рівень комунікативної толерантності (це 54,3% педагогів зі стажем до 5-ти років, 59,6% учителів, стаж яких охоплює межі від 6-ти до 20-ти років, 55,0% педагогів зі стажем від 21 року), схильні без негативних емоцій сприймати обставини шкільного буття й учнів у них. Щодо останніх, то педагоги цього рівня можуть із розумінням до них поставитися і прийняти у всій повноті їхніх проявів. Такі досліджувані схильні діяти справедливо, оскільки толерантність у педагогічній взаємодії визначає характер ставлення

учителів до учнів: ціннісного й неупередженого. Вияв педагогом цієї якості виключає або мінімалізує ймовірність виникнення конфліктів з учнями, тому що вчителі демонструють прийняття особистості кожного школяра, враховують його індивідуальні особливості та життєві обставини. Учителі, толерантність яких перебуває на високому рівні, не критикують учнів, принаймні публічно, не висловлюють негативне до них ставлення, не оцінюють, виходячи зі своїх суб'єктивних критеріїв. Вони виявляють повагу до учнів, тому що не вважають прийнятним переробляти їх особистість і пристосовувати до себе. У взаємодії адаптивні, терпляче ставляться до негативних емоційних станів школярів. Учителям цього рівня властиві позитивні поведінкові тенденції щодо останніх. Варто зазначити, що більше половини всіх досліджуваних мають високий рівень комунікативної толерантності. Це характеризує їх як таких, що позитивно, чесно, соціально справедливо взаємодіють з учнями, не зраджуючи своїм інтересам і враховуючи інтереси школярів.

Середній рівень комунікативної толерантності притаманний решті досліджуваних (45,8% учителів зі стажем до 5-ти років, 40,4% педагогів зі стажем від 6-ти до 20-ти років і 45,0% учителів, стаж яких не перевищує 21 року). Досліджувані цього рівня схильні з розумінням ставитися до всього, що навколо них відбувається. Вони приймають обставини, що склалися, можуть вислуховувати дорікання учнів чи батьків щодо якихось питань, але ці позитивні прояви більшою мірою раціонально продумані й усвідомлено виконувані. За зовнішньої демонстрації прийняття особистості учня внутрішньо вчитель середнього рівня толерантності має претензії до нього, намагається оцінювати на основі власного «Я». Хоча загалом має місце позитивне ставлення до учня як партнера у взаємодії. Педагог виявляє терпимість до негативних емоційних станів школярів, їхніх особистісних проявів. Категоричність в оцінці школярів мінімально виражена, однак в окремих випадках проявляється досить відчутно. Це збільшує психологічну дистанцію між обома сторонами взаємодії, що стоїть на заваді встановлення стосунків між учителем і учнями на засадах взаємної поваги і справедливості.

Висновки із проведеного дослідження. Емпатійність і толерантність педагога як якості, що представляють чуттєву сторону його особистості, позначаються на характері ставлень до учнів. Емпатія створює для педагога можливість зрозуміти переживання кожного школяра, його інди-

відуальні обставини і водночас прийняти адекватне, справедливе рішення в питаннях оцінювання результатів його діяльності чи поведінки. Сутність толерантності вчителя полягає в доборі ним таких засобів педагогічного впливу на школяра, через які утверджується цінність його особистості, і які дозволяють реалізувати поставлені навчально-виховні завдання.

Емпіричне дослідження емпатійності педагогів показало, що в досвідчених учителях переважає середній рівень розвитку цієї якості, на відміну від молодших колег, які розпочали свій професійний шлях. В останніх превалує низький рівень емпатійності, що ускладнює перебіг процесу прийняття справедливих педагогічних рішень щодо конкретних учнів. За доволі значного відсотка досвідчених учителів, які також мають низький рівень емпатійності, ми можемо констатувати збільшення емпатійних тенденцій у вчителів зі збільшенням їхнього педагогічного стажу. Емпіричне дослідження комунікативної толерантності у вчителів дозволило виявити, що ця якість достатньою мірою представлена в структурі особистості сучасного педагога. Більше половини досліджуваних із різними термінами педагогічного стажу мають високий рівень толерантності до учнів. Дещо нижчими є кількісні показники середнього рівня. Позитивним є те, що виключається наявність низького рівня в усіх трьох категоріях досліджуваних, а отже, їм не властива інтолерантність, яка формує байдуже чи негативне ставлення до учнів і негативно позначається на процесі розвитку соціальної справедливості в педагогічній взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. К.: Освіта, 1991. 111 с.
2. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності. К.: Академвидав, 2009. 248 с.
3. Бродский Д.А. Некоторые психологические основы социальной толерантности. Права ребёнка и толерантность. Использование сообщества в рамках обучающего процесса: сб. ст. Ростов-на-Дону: Дана, 2002. С. 142–159.
4. Гаврилова Т.П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Вопросы психологии. 1975. № 2. С. 147–158.
5. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2008. С. 486–490.
6. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2010. 576 с.
7. Косоногов В.А. Психометрические свойства русской версии методики «Коэффициент эмпатии». Психология в России: современное состояние. 2014. № 7(1). С. 96–104.
8. Липатов В.А. Семантические подходы к определению социальной толерантности. URL: http://www.religare.ru/2_55331_1_21.html.
9. Сеница И.Е. О такте и мастерстве (беседы с молодыми педагогами). К.: Рад. шк., 1976. 168 с.
10. Страхов И.В. Психология педагогического такта. Саратов: Саратов. ун-т, 1966. 280 с.
11. Скок А.Г. Модель навчання толерантності. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Психологічні науки. Чернігів, 2011.. Вип. 94. Т. II. С. 162–164.
12. Dymond Rosalind F. Personality and empathy. Journal of Consulting Psychology. Vol 14(5), Oct. 1950. P. 343–350.
13. Rogers C.R. Empatic: an unappreciated way of being. The Counseling Psychologist. 1975. V. 5. № 2. P. 2–10.



УДК 159.947.5

СПЕЦИФІКА НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Колчигіна А.В., к. психол. н.,
доцент кафедри практичної психології
Українська інженерно-педагогічна академія

У статті обґрунтовано актуальність дослідження, базуючися на тенденціях сучасної освіти. Вивчено особливості навчальної мотивації та мотивації досягнення в студентів. Визначено статево-рольові особливості навчальної мотивації та мотивації досягнення студентів, результати показують достовірні відмінності за окремими показниками в юнаків та дівчат.

Ключові слова: навчальна мотивація, мотивація досягнення успіху, мотивація уникнення невдач.

В статті обґрунтовано актуальність дослідження, ґрунтуючися на тенденціях сучасної освіти. Вивчено особливості навчальної мотивації та мотивації досягнення у студентів. Визначено статево-рольові особливості навчальної мотивації та мотивації досягнення студентів, результати показують достовірні відмінності за окремими показниками у юнаків та дівчат.

Ключевые слова: учебная мотивация, мотивация достижения успеха, мотивация избегания неудач.

Kolchyhina A.V. SPECIFICITY OF STUDENTS' EDUCATIONAL MOTIVATION

The article substantiates the relevance of the study, based on the trends of modern education. The features of educational motivation and motivation of students' achievements are studied. Gender characteristics of educational motivation and motivation for achieving students are determined, the results show significant differences in individual indicators among boys and girls.

Key words: educational motivation, motivation to achieve success, motivation to avoid failures.

Постановка проблеми. Феномен навчальної мотивації студентів можна назвати однією із центральних проблем сучасної вищої школи. Актуальність питання формування навчальної мотивації визначена самою навчальною діяльністю, оновленням змісту навчання та розвитком у студентів прийомів самостійного набуття знань і активності. Сьогодні найбільш гострі проблеми в галузі навчання пов'язані з демотивацією основної маси студентів, що призводить до зниження базових показників їх навчання.

Сучасний студент закладу вищої освіти (далі – ЗВО) – це передусім молода людина, яка має всі можливості для подальшого розвитку та самореалізації. Роки студентства є своєрідним етапом життєвого шляху, що зумовлений отриманням спеціальності у ЗВО, де відбувається, в ідеалі, навчання відповідно з метою, завданнями, а головне – мотивацією.

Студенти як суб'єкти навчально-професійної діяльності в процесі засвоєння майбутньої професії стикаються з необхідністю активного перероблення значних обсягів інформації. Мотивація є чи не найважливішим явищем, що забезпечує студенту тягу до знань та навчання. Немотивований студент не має зацікавленості до отримання знань навіть тоді, коли має видатні здібності.

Студент бере участь у численних процесах соціальних і економічних змін, що відбуваються в суспільстві. Треба пам'ятати,

що студентський вік є активним періодом психічного, особистісного, інтелектуального та професійного розвитку, що дозволяє розглядати його як чутливий період для розвитку новоутворень, необхідних для успішного професійного становлення: професійного самовизначення, професійної свідомості, ціннісних орієнтацій, навчально-професійної мотивації [5, с. 363].

Навчальна діяльність студента є своєрідною за цілями і завданнями, змістом, зовнішніми і внутрішніми умовами, засобами, проявами мотивації, станом особистості та колективу. За п'ять років навчання у ЗВО знання збагачуються та поповнюються, тому в студентів повинна бути сформована мотивація до отримання цих знань. Позитивне або негативне ставлення до навчальної діяльності та майбутньої професії загалом визначається ієрархією мотивів.

Всі питання, що стали найбільш актуальними в даний час, не мають, однак, достатнього забезпечення для їх практичного вирішення. Потрібно ще багато зробити в теоретичному й експериментальному аспектах, щоб знання про потреби, інтереси, мотиви й інші джерела активності студента довести до рівня використання їх у соціальній та індивідуальній практиці. Тому в дослідженні вивчаються психологічні особливості навчальної мотивації студентів, враховуючи статево-рольову специфіку.

Навчальна діяльність є діяльністю не тільки інтелектуальною, але багато в чому і

соціальною, оптимально функціонуюча мотивація навчальної діяльності являє собою поєднання внутрішньої та продуктивних форм зовнішньої мотивації, до яких ми відносимо мотиви, що служать задоволенню базових потреб індивіда, за домінування внутрішніх навчальних мотивів. Так, І. Васильєв і М. Магомед-Емінов відокремили узагальнені стійкі мотиви, що виражаються в індивідуально-особистісних особливостях: мотив прагнення до успіху, мотив уникнення невдачі. Водночас неважливо, в якій діяльності, тут і успіх, і невдача є абстрактними цілями, одна зі знаком «плюс», інша зі знаком «мінус» [6, с. 110].

Мотивація досягнення визначається Х. Хекхаузенем як спроба збільшити або зберегти максимально високими здібності людини до всіх видів діяльності, до яких можуть бути застосовані критерії успішності і де виконання подібної діяльності може привести або до успіху, або до невдачі [7, с. 367]. З огляду на зазначені визначення, ми досліджуємо мотивацію досягнення в межах навчальної діяльності під час вивчення навчальної мотивації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічні аспекти навчальної мотивації розкрито в наукових доробках Д. Ельконіна, В. Давидова, Л. Божович, А. Маркової, Г. Абрамової, М. Матюхіної, Г. Щукіної, П. Якобсона тощо. Навчальна мотивація визначається як приватний вид мотивації, включений в певну діяльність, – у даному разі діяльність навчання. Навчальна мотивація дозволяє особистості, що розвивається, визначити не тільки напрям, але і способи реалізації різних форм навчальної діяльності, задіяти емоційно-вольову сферу. Вона є значущою багатофакторною детермінацією, що зумовлює специфіку навчальної ситуації в кожен часовий інтервал.

Як і будь-який інший вид, навчальна мотивація визначається цілою низкою специфічних для цієї діяльності, в яку вона включається, чинників: характером освітньої системи; організацією педагогічного процесу в навчальному закладі; особливостями самого студента (стать, вік, рівень інтелектуального розвитку і здібностей, рівень домагань, самооцінка, характер взаємодії з іншими учнями тощо); особистісними особливостями викладача та, насамперед, системою його ставлення до студента, до педагогічної діяльності; специфікою навчального предмета. Мотивація досягнення є надійним прогностичним параметром досягнень у школі та вищі, а також успішності в будь-якій діяльності.

Проблематику мотивації досягнення висвітлено в дослідженнях Д. Аткінсона,

Т. Гордєєвої, С. Занюка, М. Магомед-Емінова, Д. Макклелланда, Г. Мюррея, Є. Скворчевської, К. Фоменко, А. Колчигіної, Х. Хекхаузена тощо. Психологічні уявлення про особистість як активного суб'єкта діяльності та поведінки розглядали такі вчені, як: К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, С. Максименко, С. Рубінштейн тощо. Положення діяльнісного підходу до вивчення студентського віку зазначено в роботах Б. Ананьєва, О. Асмолова, Л. Балабанової, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, Є. Рибалко, Т. Титаренко, Д. Фельдштейна, П. Якобсона.

Незважаючи на велику кількість досліджень навчальної мотивації, мотивації досягнення та проблем студентського періоду, детальне вивчення зазначеної наукової проблеми є необхідним у теоретичному та прикладному аспектах, адже між процесом навчання та розвитком є складний динамічний взаємозв'язок, що змінюється в сучасних умовах роботи вищої школи.

Постановка завдання. Мета роботи полягає в дослідженні психологічних особливостей навчальної мотивації студентів.

Для досягнення зазначеної мети дослідження визначені такі завдання: вивчити особливості навчальної мотивації та мотивації досягнення в студентів; визначити статево-рольові особливості навчальної мотивації та мотивації досягнення студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні брали участь студенти закладу вищої освіти м. Харкова віком від 19 до 21 років четвертого та п'ятого курсів гуманітарної спрямованості (53 особи, 24 юнаків та 29 дівчат). Для збору фактичного матеріалу застосовувався комплекс психодіагностичний методик, а саме: методика вивчення мотивації навчання Т. Ільїної; методика вивчення мотивів навчальної діяльності студентів у модифікації А. Реана та В. Якуніна; методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса; методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач Т. Елерса [1, с. 363–470].

Математичне оброблення даних здійснювалося за допомогою пакета математико-статистичної програми Statistica 7.0. Використовувалися такі методи математичної статистики, як t-критерій Стюдента та критерій кутового перетворення (ϕ) Фішера.

Отримані дані за методикою Т. Ільїної свідчать про адекватний вибір студентами професії і задоволеність нею (рис. 1). Превалює «Оволодіння професією» (62,5%) над іншими мотиваційними тенденціями – «Набуття знань» (56,75%) й «Отримання диплома» (42%).

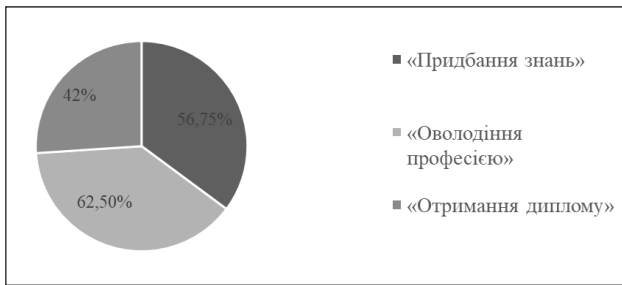


Рис. 1. Результати діагностики мотивів навчальної діяльності студентів за методикою Т. Ільїної

Результати вивчення мотивів навчальної діяльності студентів дозволяють зазначити, що загалом картина виборів однакова для студентів загальної вибірки. Мотиви стати висококваліфікованим фахівцем (77,78%), забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності (74,07%), отримати диплом (64,81%) входять до п'ятірки значущих. Ці мотиви безпосередньо пов'язані із планами студентів на майбутнє, їхньою небайдужістю до спеціальності, якої вони навчаються. Вони відображають рівень цілеутворення студента, його спрямованість на професію. Закривають п'ятірку бажання набути глибоких та міцних знань (51,85%) та постійно отримувати стипендію (42,59%).

За даними методик діагностики особистості на мотивацію до успіху та мотивацію до уникнення невдач Т. Елерса, зазначимо, що в досліджуваних проявляється середній рівень мотивації досягнення до успіху та високий рівень мотивації до уникнення невдач.

Так, у нашому попередньому дослідженні було виявлено, що студенти з мотивацією досягнення успіху використовують більш адаптивні копінг-механізми в стресових ситуаціях у початковій діяльності, тобто ті, що дозволяють знайти найкращий вихід зі складної ситуації, ніж студенти з мотивацією уникнення невдач [4, с. 155].

Д. Аткинсон і Д. Макклелланд були одними з перших дослідників мотивації досягнення. Вони визначають мотивацію досягнення через співвіднесення із критерієм якості діяльності. Було показано, що мотивація досягнення більше властива представникам середнього класу, ніж вищого

та нижчого. Люди, які мотивуються успіхом, краще справляються із завданнями, краще про них пам'ятають, схильні брати нові завдання. За класичним розумінням мотивації досягнення Д. Аткинсоном, індивід ставить собі середньо складні цілі і так досягає успіху.

Р. Стернберг, фахівець у галузі когнітивної психології, основною серед причин, що заважають людям із високим рівнем інтелекту досягати високих результатів і успіху, вказує на брак мотивації. Він зазначає, що мотивація в практичній діяльності відіграє не меншу роль у досягненні успіху, ніж розумові здібності [4, с. 20].

За методикою А. Реана та В. Якуніна, що спрямована на вивчення мотивів навчальної діяльності, нами визначена частота вибору пріоритетних навчальних мотивів у дівчат і юнаків за допомогою критерію (ϕ) кутового перетворення Фішера (табл. 1). У таблиці виділені тільки статистично значущі розбіжності.

Порівняльний аналіз, як видно з даних, наведених у таблиці 1, свідчить про те, що мотив «Стати висококваліфікованим фахівцем» обирають частіше юнаки, ніж дівчата (88% та 20,9%, за $p_{1,2} \leq 0,05$). Тобто юнаків більше спонукає до навчання мета стати висококваліфікованим фахівцем, ніж дівчат.

Мотив «Домогтися схвалення батьків і оточення» обирають частіше дівчата, ніж юнаки (17,2% та 4,0%, за $p_{1,2} \leq 0,05$). Тобто дівчат більше спонукає до навчання схвалення батьків і оточення, ніж юнаків.

Мотив «Уникнути осуду та покарання за погане навчання» обирають частіше юнаки, ніж дівчата (16,0% та 3,4%, за $p_{1,2} \leq 0,05$). Тобто юнаків більше надихає на навчання уникнення осуду та покарання за погане навчання, ніж дівчат.

Що стосується таких мотивів, як: отримати диплом, успішно продовжити навчання у вищому навчальному закладі, успішно вчитися, складати іспити на «добре» і «відмінно», постійно отримувати стипендію, здобути глибокі та міцні знання, бути постійно готовим до чергових занять, не запускати вивчення предметів навчального циклу, не відставати від однокурсників, забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності, виконувати педагогіч-

Таблиця 1
Частота вибору пріоритетних мотивів навчання в юнаків і дівчат (%)

Навчальні мотиви	Юнаки 1	Дівчата 2	ϕ
Стати висококваліфікованим фахівцем	88,0	69,0	1,7*
Домогтися схвалення батьків і оточення	4,0	17,2	1,7*
Уникнути осуду і покарання за погане навчання	16,0	3,4	1,6*

Примітка: * $p \leq 0,05$.

ні вимоги, досягти поваги викладачів, бути прикладом для однокурсників, отримати інтелектуальне задоволення, то вірогідних відмінностей між юнаками та дівчатами виявлено не було.

Загалом в юнаків виділилися такі 5 пріоритетних мотивів: стати висококваліфікованим фахівцем (88%); забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності (84%); отримати диплом (60%); постійно отримувати стипендію (52%); здобути глибокі та міцні знання (52%). У дівчат виділилися такі 5 пріоритетних мотивів: стати висококваліфікованим фахівцем (69%); отримати диплом (69%); забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності (66%); здобути глибокі і міцні знання (52%); отримати інтелектуальне задоволення (41%).

Якщо виокремити пріоритетні мотиви навчальної діяльності в юнаків і дівчат, то отримуємо схожі та відмінні мотиви. Юнаків і дівчат передусім спонукає до навчання мета стати висококваліфікованим фахівцем, отримання диплому, забезпечення успішності майбутньої професійної діяльності та здобуття знань. Дівчата також вибирають такий мотив, як отримання інтелектуального задоволення, а хлопці – постійно отримувати стипендію.

За методиками Т. Елерса нами були досліджені в юнаків і дівчат мотивація до успіху та мотивація до уникнення невдач за допомогою t-критерію Стьюдента, результати наведені в таблиці 2.

За показником «Мотивація досягнення успіху» виявлені достовірні відмінності. У дівчат достовірно більше виражений показник мотивації до успіху, ніж у юнаків ($13,9 \pm 2,6$ та $12,2 \pm 2,8$, за $p_{1,2} \leq 0,05$). Тобто дівчата більш мотивовані на успіх, ніж юнаки. Що стосується показника «Мотивація до уникнення невдач», то вірогідних відмінностей між юнаками та дівчатами виявлено не було.

Результати діагностики мотивації досягнення зображені на рис. 2.

Згідно з рис. 2, можемо зазначити, що в юнаків і дівчат превалює мотивація до уникнення невдач (високий рівень) над мотивацією до успіху (середній рівень), що може бути предметом наступного дослідження,

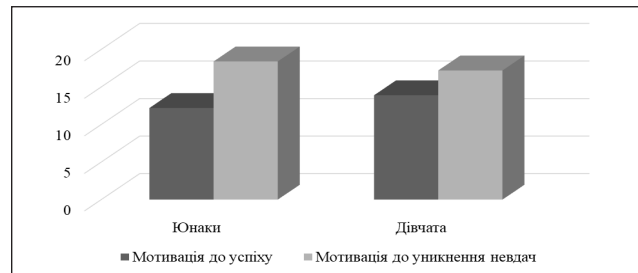


Рис. 2. Результати діагностики юнаків та дівчат на мотивацію до успіху та мотивацію до уникнення невдач (Т. Елерс)

та необхідно включити розвиток мотивації до успіху в програму тренінгу формування мотивації до навчання в студентів у зв'язку з отриманими даними.

Так, у нашому попередньому дослідженні було виявлено, що в студентів, спрямованих на уникнення невдач, їхня сором'язливість і страх перед майбутнім достовірно більше впливають на навчальний стрес, ніж у студентів, які спрямовані в діяльності на успіх. Студенти, орієнтовані на успіх, більше захищені в процесі навчальної діяльності під час впливу навчального стресу, ніж студенти з помірною мотивацією досягнення та мотивацією уникнення невдач [2, с. 26].

На внутрішню мотивацію досягнення успіху в навчальній діяльності студентів може впливати ступінь потреби в досягненні успіху, адже студенти з більш вираженою потребою в досягненні орієнтовані в навчальній діяльності на досягнення власного результату, мають більше позитивне емоційне піднесення в навчальній діяльності, переживання почуття задоволеності, на базі якого формуються нові, більш сильні мотиви діяльності, ніж у студентів із менш вираженою потребою в досягненні [3, с. 133].

Висновки із проведеного дослідження. Здійснивши емпіричне дослідження, в якому вивчено особливості навчальної мотивації студентів, зазначимо, що превалює показник «Оволодіння професією» над іншими мотиваційними тенденціями. Тобто спонукає досліджуваних до навчання бажання оволодіти обраною професією, а вже на другому місці – «Набуття знань», на останньому місці – «Отримання диплому». Тому цілеспрямоване формування

Таблиця 2

Середні значення показників мотивації до успіху та до уникнення невдач в юнаків і дівчат

Мотивація досягнення (Т. Елерс)	Юнаки 1	Дівчата 2	t
Мотивація до успіху	12,2 ± 2,8	13,9 ± 2,6	- 2,3*
Мотивація до уникнення невдач	18,4 ± 3,9	17,2 ± 3,3	1,2

Примітка: * $p \leq 0,05$.



в студентів професійної мотивації є одним із першочергових завдань вищої школи.

Респонденти обирали лише п'ять із шістнадцяти мотивів, які вони вважають пріоритетними для себе. Так, визначалися провідні навчальні мотиви, безпосередньо за думкою самих студентів. Загалом за вибіркою виділилися такі п'ять мотивів: стати висококваліфікованим фахівцем, забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності, отримати диплом, здобути глибокі і міцні знання, постійно отримувати стипендію.

У досліджуваних виявлено середній рівень мотивації досягнення до успіху та високий рівень мотивації уникнення невдач. За всією вибіркою рівень мотивації до уникнення невдач має високі показники, що є проблемним аспектом у будь-якій діяльності.

Вивчивши статево-рольові особливості навчальної мотивації студентів, зазначимо, що юнаків більше спонукає до навчання мета стати висококваліфікованим фахівцем і уникнення осуду та покарання за погане навчання юнаків. Дівчата більше зважають на схвалення батьків і оточення.

Наявні також схожі та відмінні мотиви. Юнаків і дівчат передусім спонукає до навчання мета стати висококваліфікованим фахівцем, отримання диплому, забезпечення успішності майбутньої професійної діяльності та придбання знань. Дівчата також вибирають такий мотив, як отримання інтелектуального задоволення, а хлопці – постійно отримувати стипендію. Дівчата більш мотивовані на успіх, ніж юнаки.

Отже, можна констатувати необхідність розроблення рекомендацій щодо розвитку мотивації навчальної діяльності студентів. Обґрунтуємо те, що для підвищення рівня навчальної мотивації студентів необхідно долучати їх до участі в соціально-психологічних тренінгах із формування мотивації до навчальної діяльності. Метою такого залучення є формування в студентів різних видів мотивів (пізнавальних, саморозвитку, досягнення), навчання вільно володіти собою, бути впевненими в собі, правильно себе мотивувати та досягати успіху. Даний напрям є перспективою подальших розвідок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ильин Е. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
2. Колчигіна А. Роль мотивації досягнення в контексті навчального стресу. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2016. Вип. 6. Т. 2. С. 23–28.
3. Колчигіна А. Ціннісна перевага мотивів успіху студентів-психологів з різним ступенем потреби в досягненні. Науковий огляд. 2016. № 10 (31). С. 126–134.
4. Кузнецов М., Колчигіна А. Подолання хвилювання на іспиті: копінг-поведінка студентів під час перевірки знань. Х.: Видавництво «Діса Плюс», 2017. 206 с.
5. Кулагина И., Колюцкий В. Возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека: учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений. М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт», 2002. 464 с.
6. Магомед-Эминов М., Васильев И. Мотивация и контроль за действием. М.: МГУ, 1991. 144 с.
7. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с.

УДК 159.94:159.922.76–053.6–056.36

СПЕЦИФІКА ДІАГНОСТИКИ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Коць М.О., к. психол. н., доцент,
старший викладач кафедри педагогічної та вікової психології
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

Ятчук Т.М., студентка
факультету психології та соціології
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

У статті проаналізовані особливості діагностики емоційно-вольової сфери дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Визначено основні напрями корекційної роботи з такими учнями.

Ключові слова: молодший шкільний вік, емоційно-вольова сфера, корекційна робота.

В статье проанализированы особенности диагностики эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста с особыми образовательными потребностями. Определены основные направления коррекционной работы с такими учащимися.

Ключевые слова: младший школьный возраст, эмоционально-волевая сфера, коррекционная работа.

Kots M.O., Yatchuk T.M. THE SPECIFICITY OF THE DIAGNOSIS OF EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article analyzes the peculiarities of diagnostics of the emotional-volitional sphere of children of primary school with special educational needs. Defines the main directions of correctional work with such students.

Key words: primary school, emotional-volitional sphere, correctional work.

Постановка проблеми. Сьогодні питання вивчення та дослідження особливостей емоційно-вольової сфери дітей є актуальним і мало вивченим. Досить важливе детальне розкриття цих питань, адже ставлення до дійсності, а також регуляція своєї поведінки на основі цього ставлення дозволяють формувати повноцінну та всебічно розвинуту особистість.

Сформованість емоційно-вольової сфери особистості відображає та формує лінію життя та підпорядкованість меті не лише власній, а й суспільній і загальнонаціональній, що є гостро необхідним у сучасних умовах розвитку нашої країни та суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання порушення емоційно-вольової сфери, особливостей її розвитку, діагностики та корекції завжди цікавили не лише закордонних, а й вітчизняних науковців (І. Бех, Л. Виготського, В. Іваннікова, Є. Ільїна, К. Корнілова, В. Крутецького, А. Пуні, П. Розмислова, С. Рівеса, П. Рудіка, В. Селіванова, Б. Смірнова й ін.). Учені розглядають структуру вольових дій і емоційної сфери особистості, вивчають фізіологічний субстрат емоційного реагування та вольових дій, досліджують особливості ста-

новлення емоційно-вольової сфери особистості тощо. Сьогодні гострою проблемою залишається більш глибоке вивчення емоційно-вольової сфери дітей з особливими освітніми потребами.

Основою розуміння регуляції дій і поведінки людини є рефлексорна теорія фізіолога І. Сеченова. Вчений розробив принципово нову систему психології і як важливий її складник – учіння про довільну поведінку і волю людини [5].

У теорії М. Басова фокус уваги спрямований на просту і складну форми регуляції поведінки. За простої форми регуляції процес поведінки спрямований прямолінійно, де кожна подальша ланка визначається попередньою і пов'язана з нею так чи інакше за змістом [1]. На думку В. Селіванова, до функцій волі необхідно включати регуляцію емоцій і психічних станів, створення психічної стійкості, що забезпечує успішність діяльності [4].

Однією з найпоширеніших і серйозних педагогічних проблем, як зазначає С. Яковлева, є проблема емоційної нестійкості, неврівноваженості молодших школярів. На думку вченого, тривожність у дітей не дає можливості бути лідером, оскільки діти невпевнені в собі, замкнені, мало спіл-



куються. У взаємостосунках з однолітками з'являється почуття напруги та тривоги, а значить, неповноцінності, яка призводить до ізоляції, відчуженості. Такий стан емоційної сфери дітей негативно впливає на розвиток пізнавальних процесів, оскільки невпевненість у своїх силах породжує негативне ставлення до дітей, вчителів, а отже, і до навчання [6].

А. Грикун, досліджуючи особливості формування емоційно-вольової саморегуляції в дітей молодшого шкільного віку із синдромом Дауна, зазначає, що емоційний розвиток дитини відбувається поступово в спілкуванні з іншими людьми і в процесі різних видів діяльності – гри, навчання, праці. Постійне розширення емоційного досвіду дитини, глибини і модальності переживань значною мірою визначають спрямованість особистості, що формується [2].

Важливим є і вплив структурних компонентів освітнього середовища на емоційний розвиток молодших школярів. Так, В. Коваленко за результатами констатувального дослідження вдалося з'ясувати особливості змістового й інструментального компонентів емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів залежно від впливу освітнього середовища з різними формами організації навчання [3].

Отже, емоційно-вольова сфера є інтегральною сферою, що поєднує емоційне реагування, усвідомлення та регулювання діяльності, станів і почуттів особистості. Теоретико-методологічні аспекти емоційно-вольової сфери потребують більш глибокого емпіричного дослідження.

Постановка завдання. На основі зазначеного можна сформулювати завдання статті, яке полягає в емпіричному дослідженні емоційно-вольової сфери дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами і подальшій розробці та проведенні корекційної програми на основі дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вибірка досліджуваних становить 19 учнів спеціалізованого навчального закладу, які мають порушення мовлення. До дослідження були залучені учні 1 та 4 класів, які склали дві досліджувані групи.

За основний методичний інструментарій у вивченні емоційної сфери використано методику діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів (за В. Бойком), тест «Тривожність» (Р. Темл, М. Доркі, В. Амен), тест «Емоційна рівноваженість».

Під час дослідження вольової сфери особистості використано тест на визначення рівня розвитку довільної регуляції

діяльності, методики «Малюнок за зразком», «Картинки».

Методика діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів В. Бойка дозволяє визначити основні чинники, які є бар'єрами в спілкуванні: невміння керувати емоціями, неадекватність у прояві емоцій, нерозвиненість і ригідність емоцій, небажання зближатися з людьми, переважання негативних емоцій. А також визначити, наскільки всі перелічені чинники ускладнюють, або ж стають основними бар'єрами у встановленні емоційних контактів.

Ми полічили та визначили відсоток учнів із порушеннями мовлення у двох обраних групах, які мають деякі складнощі та якому відсотку опитуваних емоції заважають встановлювати тісні контакти з оточенням (рис. 1. та рис. 2).

Так, за допомогою методики діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів нами було виявлено, що серед учнів 1 класу 44% опитаних дітей набрали 9–12 балів, що свідчить про те, що емоції «на кожний день» дещо ускладнюють взаємодію таких дітей із партнером.

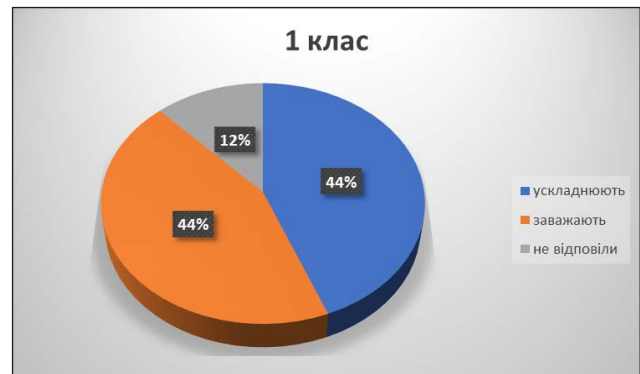


Рис. 1. Вираженість впливу перешкод у встановленні емоційних контактів у дітей 1 класу

44% учнів, які отримали 13 балів і більше, характеризуються тим, що їхні емоції заважають встановлювати контакти з людьми. Ця частина вибірки досліджуваних більшою мірою піддається певним дезорганізуючим реакціям чи станам. Водночас 12% учнів не змогли дати відповідь на запитання анкети.

Серед досліджуваних учнів 4 класу отримано такі результати: 60% опитаних дітей набрали 9–12 балів, що є свідченням того, що емоції «на кожний день» дещо ускладнюють їхню взаємодію з партнером; 40% учнів набрали 13 і більше балів. Ці результати також вказують на те, що емоції постають бар'єром на шляху встановлення контактів із людьми. Досліджувані можуть

піддаватися певним дезорганізуючим реакціям чи станам.

Отже, за допомогою методики нам вдалося визначити, що чинниками, які перешкоджають дітям встановлювати тісні емоційні контакти, є ригідність, нерозвиненість і невиразність емоцій, невміння управляти емоціями, дозувати їх; небажання зближуватися з людьми на емоційній основі; неадекватний прояв емоцій. Такі діти через невміння володіти своїми емоціями мають суттєві труднощі у встановленні тісних взаємин з іншими та потребують відповідних корекційних занять.

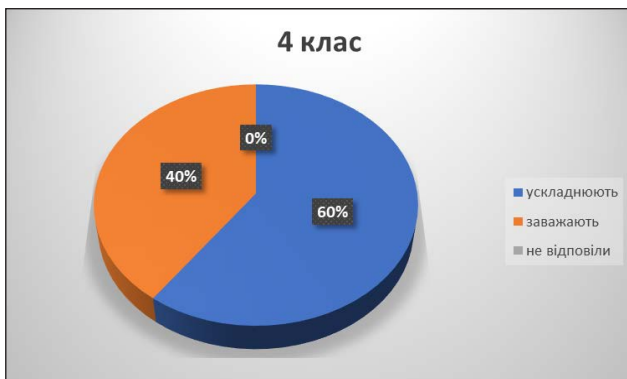


Рис. 2. Вираженість впливу перешкод у встановленні емоційних контактів у дітей 1 класу

Тест «Тривожність» (Р. Темл, М. Доркі, В. Амен) спрямований на визначення рівня особистісної тривожності дитини молодшого шкільного віку.

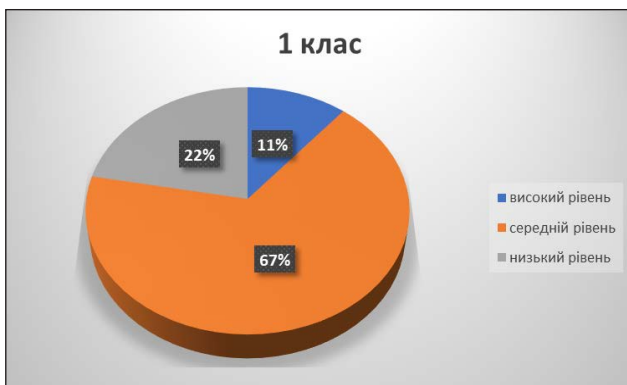


Рис. 3. Вираженість індексу тривожності серед учнів 1 класу за тестом «Тривожність» (Р. Темл, М. Доркі, В. Амен)

Як видно з рисунку 3, серед учнів 1 класу переважає середній рівень тривожності (67%), який залежить від ситуативних чинників і умов, в яких перебувають першокласники. У 11% учнів тривожність загалом не спостерігається. Проте 22% дітей мають критичний рівень тривожності, який впли-

ває на поведінку, навчання, взаємини дітей, а також потребує корекційного втручання.

Серед учнів 4 класу (рис. 4) домінує високий рівень тривожності (60%), який впливає на міжособистісні, навчальні та поведінкові аспекти особистості дітей. У 40% дітей – середній рівень тривожності, яка має визначені ситуативні характеристики та залежить від них. Проте учнів, яким зовсім не властива тривожність, серед опитаних не виявлено.

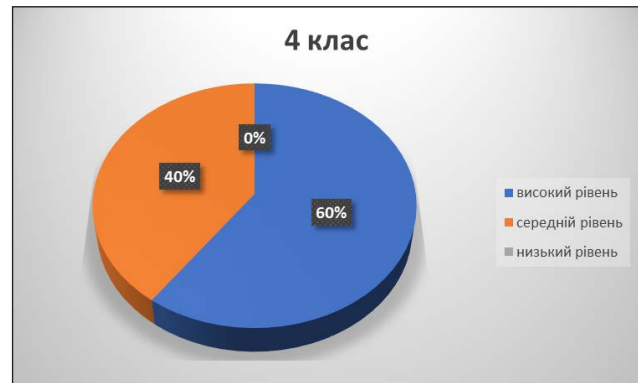


Рис. 4. Вираженість індексу тривожності серед учнів 4 класу за тестом «Тривожність» (Р. Темл, М. Доркі, В. Амен)

Отже, за результатами проведення тесту «Тривожність» нам вдалося виявити домінування високого рівня тривожності в учнів 4 класу порівняно з першокласниками та суттєве переважання середнього рівня тривожності в досліджуваних першої групи, на відміну від опитуваних другої групи. Проте серед учнів 4 класу немає осіб, які б отримали показники, що вказують на низький рівень тривожності.

Застосування тесту «Емоційна врівноваженість» спрямовано на визначення емоційного стану досліджуваних та ступеня домінування емоцій у поведінці дитини.

Як видно з результатів (рис. 5), 44% учнів отримали 4–8 балів. Такі результати вказують на наявність почуття міри, що дозволяє адекватно оцінювати свої можливості. Водночас вони дозволяють собі бути дещо несерйозними, що емоційно оживляє їхнє життя.

У 56% досліджуваних учнів класу – менше 4 балів. Вони абсолютно безросудні. Такі діти, з огляду на брак емоційних вражень, можуть почувати себе глибоко нещасними через усілякі дрібниці. Їм часто не вистачає поміркованості, їхні емоції випереджують розум. Окрім того, такі учні часто створюють навколо себе атмосферу напруженості, від якої страждають інші.

Проте серед учнів 4 класу (рис. 6) 100% отримали 4–8 балів. Такі результати вказу-

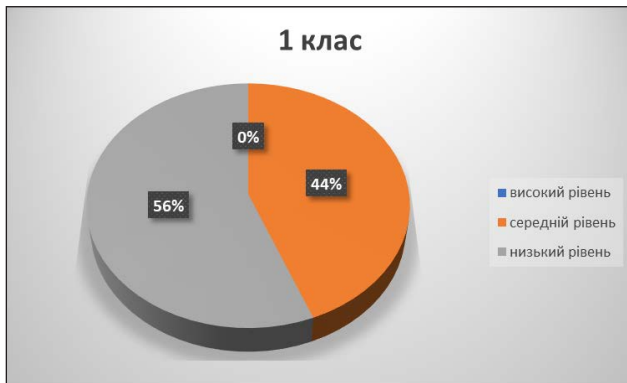


Рис. 5. Вираженість рівнів контролю над емоціями в учнів 1 класу

ють на розвинуте почуття міри. Вони можуть адекватно оцінювати свої можливості.

Водночас вони, як і першокласники з такою кількістю балів, можуть дозволити собі бути дещо розкутими, що емоційно оживляє їхнє життя. Це також вказує на відсутність перешкод в емоційному самоконтролі дітей.

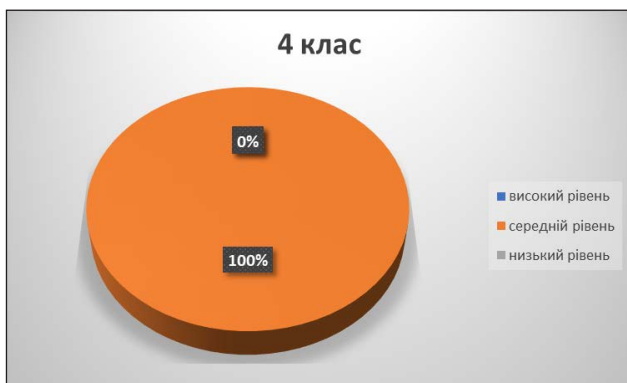


Рис. 6. Вираженість рівнів контролю над емоціями в учнів 4 класу

Отже, згідно з отриманими результатами, учнів, що не вміють керувати своїми емоціями, виявлені лише в 1 класі. Дітей, що цілком усвідомлюють свій емоційний стан і керують ним, серед двох груп опитуваних не виявлено. Значну частку досліджуваних становлять діти, в яких контроль над емоціями та почуттями залежить від ситуативних чинників.

Дослідження вольової сфери членів груп було проведено за допомогою тесту на визначення рівня розвитку довільної регуляції діяльності. Методика спрямована на виявлення уміння спрямовувати та регулювати свою діяльність залежно від ситуації, в якій діє дитина.

Після оброблення результатів учнів 1 класу ми отримали такі показники: 50% дітей мають достатньо розвинуте вміння працювати за інструкцією дорослого, така дитина

на здатна уважно слухати завдання та контролювати і регулювати свою діяльність. 50% дітей мають труднощі в регулюванні своєї діяльності, що може проявлятися в неприйнятті завдання, у небажанні його виконувати тощо.

Проте в 4 класі 67% учнів класу мають достатньо розвинуте вміння працювати за інструкцією дорослого. Такі діти здатні уважно слухати завдання, контролювати і регулювати свою діяльність. У 33% четвертокласників виявлені, як і в першокласників, труднощі в регулюванні своєї діяльності, що також проявляються в неприйнятті завдання та небажанні його виконувати.

Отже, отримані кількісні результати дослідження дають підстави стверджувати, що в обох групах експериментальної вибірки наявна частка осіб, які потребують корекції вольової сфери. А саме: 33% дітей 4 класу та 50% опитаних у 1 класі.

Використання методики «Малюнок за зразком» дозволяє виявити, наскільки респонденти можуть коригувати свою діяльність, – у даному разі йдеться про письмову діяльність відповідно до заданого зразка.

44% учнів 1 класу змогли точно відтворити зображення за зразком, що свідчить про високий розвиток вольових здібностей, вміння контролювати та регулювати власну діяльність за зразком. Проте в цій категорії досліджувані припускалися помилок і неточностей. У 33% дітей не повністю виконане завдання. Діти припускалися помилок під час виконання малюнку. 23% респондентів взагалі не справилися з поставленим завданням або виконали лише одне завдання із трьох.

Отримані результати дослідження в 4 класі вказують на те, що 89% учнів змогли точно відтворити зображення за зразком, що свідчить про високий розвиток вольових здібностей, вміння контролювати та регулювати власну діяльність за зразком. Проте в цій категорії досліджувані також припускалися помилок. 11% дітей не повністю виконали завдання, а також припускалися помилок під час виконання малюнку. Дітей, що взагалі не справилися з поставленим завданням або виконали лише одне завдання із трьох, у цій вибірці не виявлено.

Отже, результати дослідження за методикою «Малюнок за зразком» допомогли виявити частку респондентів, які мають порушення в регуляції вольової діяльності. 11% учнів 4 класу та 33% дітей 1 класу потребують додаткових занять для розвитку вміння контролювати свою діяльність і корекції недоліків у розвитку та формуванні вольової сфери.

Методика «Картинки» спрямована на визначення ступеня довільної регуляції уваги учнів. Вона дозволяє відстежити, які саме вольові зусилля та вольові якості дитина застосовує для правильного виконання поставленого завдання.

У 1 класі 11% дітей не готові регулювати свою діяльність, вольові зусилля слабкі. Під час виконання завдання відволікалися на сторонні об'єкти. У 22% учнів виявлено достатньо розвинуті вольові якості. У таких дітей виконання завдання не викликало жодних труднощів, а також не спостерігалось відволікання від стимульного матеріалу. 67% досліджуваних дітей для регуляції та контролю своєї діяльності потребують стимулів ззовні, які можуть виявлятися в підказках вчителя, батьків або інших осіб.

У 4 класі лише 10% дітей не вміють регулювати свою діяльність, вольові зусилля слабкі, під час виконання даного завдання учні відволікалися на сторонні об'єкти. 90% учнів мають високо розвинуті вольові якості, оскільки виконання завдання не викликало в них жодних труднощів, а також не спостерігалось відволікання від стимульного матеріалу.

Загалом, результати методики «Картинки» дозволяють виділити групи дітей з особливими освітніми потребами, які потребують корекції, а також визначити зміст основних корекційних вправ.

Висновки із проведеного дослідження. У статті представлено результати дослідження емоційно-вольової сфери дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.

Виявлено труднощі в контролі дітьми власних емоційних реакцій, встановленні

тісних емоційних контактів, високий рівень тривожності, а також недостатню розвиненість вольових зусиль і вольових якостей. Такі результати дослідження вказують на необхідність здійснення корекції емоційно-вольової сфери загалом і корекції тривожності зокрема.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в збільшенні чисельності вибірки, розширенні вікових меж досліджуваних і розробленні й апробації програми корекції емоційно-вольової сфери дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням конкретних нозологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Басов М. Воля как предмет функциональной психологии. СПб.: Алетейя, 2007. 544 с.
2. Грикун А. Особливості формування емоційно-вольової саморегуляції у дітей молодшого віку із синдромом Дауна. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб. / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. Педагогіки. Київ, 2013. Вип. 4 (2). С. 81–90. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4\(2\)_12](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4(2)_12).
3. Коваленко В. Освітнє середовище як чинник емоційного розвитку розумово відсталих молодших школярів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08; Нац пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2014. 20 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/6443>.
4. Селиванов В. Воля и ее воспитание. М.: Знание, 1976. 63 с.
5. Сеченов И. Избранные произведения. М.: Учпедгиз, 1958. 413 с.
6. Яковлева С. Емоційно-мотиваційна сфера дітей із дитячим церебральним паралічем. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. пр. / Відкритий міжнар. ун-т розвитку людини «Україна». Київ, 2011. № 8. С. 81–91. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apnvlop_2011_8_12.



УДК 159.9

ПСИХОТРАВМУЮЧИЙ ДОСВІД ДІТЕЙ: ОСНОВНІ ЕТАПИ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ

Краснокутський М.І., к. психол. н., доцент,
начальник кафедри фізичної підготовки
Національний університет цивільного захисту України

Овсянінкова Я.О., к. психол. н., с. н. с.,
старший науковий співробітник науково-дослідної лабораторії
екстремальної та кризової психології науково-дослідного центру
Національний університет цивільного захисту України

Стаття присвячена проблемі ефективного надання психологічної допомоги дітям, які зазнали впливу психотравмуючих чинників. Зазначено, психологічна реабілітація дітей і підлітків, які мають травматичний досвід, багато в чому буде залежати від їхніх індивідуально-психологічних особливостей. У межах досліджуваної проблеми фахівцями науково-дослідної лабораторії екстремальної та кризової психології Національного університету цивільного захисту України виділено основні етапи надання психологічної допомоги маленьким постраждалим. Виділені етапи дозволяють реалізувати комплексний підхід до ефективного надання психологічної допомоги дітям, які зазнали впливу психотравмуючих чинників.

Ключові слова: *травматичний досвід, психологічна допомога, реакція дітей на травматичні події, психологічний контакт, психотравмуючі чинники.*

Статья посвящена проблеме эффективного оказания психологической помощи детям, подвергшимся воздействию психотравмирующих факторов. Отмечено, что психологическая реабилитация детей и подростков, имеющих травматический опыт, во многом будет зависеть от их индивидуально-психологических особенностей. В рамках исследуемой проблемы специалистами научно-исследовательской лаборатории экстремальной и кризисной психологии Национального университета гражданской защиты Украины выделены основные этапы оказания психологической помощи маленьким пострадавшим. Выделенные этапы позволяют реализовать комплексный подход к эффективному оказанию психологической помощи детям, подвергшимся воздействию психотравмирующих факторов.

Ключевые слова: *травматический опыт, психологическая помощь, реакция детей на травматические события, психологический контакт, психотравмирующие факторы.*

Krasnokutskyi M.I., Ovsianinkova Ya.O. PSYCHOTRAUMATIC EXPERIENCE OF CHILDREN: THE MAIN STAGES OF RENDING OF THE PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE

The article is devoted to the problem of an effective rendering of psychological assistance to children exposed to psycho traumatic factors. It is noted that the psychological rehabilitation of children and adolescents with traumatic experiences will largely depend on their individual psychological characteristics. In the framework of the problem studied, specialists of the scientific-extreme and crisis psychology of NUGZU identified the main stages of rendering psychological assistance to young victims. The selected stages provide an opportunity to implement a comprehensive approach to the effective provision of psychological assistance to children exposed to psycho traumatic factors.

Key words: *traumatic experience, psychological help, children's reactions to traumatic events, psychological contact, psycho traumatic factors.*

Постановка проблеми. Техногенні катастрофи, військові дії, аварії й інші психотравмуючі ситуації стали постійними супутниками сучасного суспільства. Психотравмуючі події однаково важкі як для дорослої людини, так і для дитини.

Однак діти набагато рідше говорять про свої проблеми, можливо тому, що рідше і розуміють, що вони в них є. Але це не означає, що вони не переживають їх. Адже найбільш характерна риса дитини – це її емоційність. Вона дуже жваво відгукується на будь-які зміни у своєму оточенні – як не-

гативні, так і позитивні [3, с. 310]. Переживання травматичних подій дитиною накладає відбиток як на її особистісний, так і на психічний розвиток [2, с. 6]. Саме діти є найбільш уразливими і нестійкими щодо впливу стресових ситуацій.

Кожна дитина (підліток) має свій спектр реакцій на травматичні події, які відбулися в її житті. Наприклад, діти, які пережили травматичні події, можуть: ставати боязливими, не відходять від батьків і хвилюватися під час розлуки з ними; знову почати мочитися в ліжко або смоктати пальці;

мати проблеми зі сном і нічні страхи; уникати діяльності, ситуації, думок або розмов, які вони вважають пов'язаними із травмою, навіть якщо інші люди не бачать зв'язку із цим; повторювати аспекти травматичного досвіду в іграх, відтворювати їх у поведінці (наприклад, дитина, яка пережила пожежу, може запалювати вогонь); не хотіти проводити з близькими людьми стільки ж часу, як і раніше; неохоче відвідувати школу, з'являються проблеми з навчанням або нездатність зосередитися; грати менше, ніж раніше, уникати певних видів ігор або втратити інтерес до того, що раніше їм подобалося; сумувати або менше висловлювати свої почуття; відчувати вину щодо того, що вони зробили або не зробили у зв'язку із травматичною подією.

Такі реакції можуть з'явитися одразу або за кілька тижнів після травми. Більшість вищезазначених реакцій є нормальною відповіддю дитячої психіки на надзвичайно травматичну подію, яка сталася в їхньому житті. Реагуючи в такий спосіб, організм робить відчайдушні спроби впоратися із запропонованими обставинами в міру своїх психічних і фізичних сил [1, с. 20]. Дитина дає зрозуміти оточенню, що їй потрібна допомога дорослих і фахівців.

Наш досвід роботи з дітьми дозволяє говорити про те, що реакції дітей на травматичну подію залежать від цілої низки чинників як об'єктивних, так і суб'єктивних, наприклад, віку, характеру, темпераменту, ступеня тяжкості та близькості до дітей травматичної події, а також рівня підтримки, одержуваної від членів сім'ї і друзів.

Саме підтримка, яку надають батьки та близькі люди під час і після травми, є основним чинником її успішного подолання. Більшість дітей завдяки підтримці батьків через кілька тижнів після травматичної події почувають себе краще і не вимагають професійної допомоги психологів.

Однак деякі з дітей через свої індивідуальні особливості будуть потребувати додаткової професійної допомоги фахівців. І якщо дитині (підлітку) вчасно не допомогти впоратися із проблемами, то в майбутньому вони можуть трансформуватися в найрізноманітніші форми на рівні поведінки. Річ у тому, що травма нікуди не йде, а просто «консервується». Надалі, так чи інакше, пережита травма, як певний фільтр, буде впливати на все життя людини. Це може бути схильність до депресії або хронічне безсоння. Або постійна готовність до агресії (тобто все нормально, але найменший привід – і людина спалахує, немов сірник). Це може бути соціальна дезадаптація, про-

блеми з контактом, проблеми в побудові сім'ї та інші прояви.

Хотілося б зазначити, що психологічна реабілітація дітей і підлітків, які мають травматичний досвід, багато в чому буде залежати від їхніх індивідуально-психологічних особливостей. У різних дітей – різні пороги чутливості до травм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під час вивчення проблематики щодо надання допомоги дітям різної вікової категорії, які зазнали психологічної травми, ми спиралися на розроблення як вітчизняних, так і закордонних учених.

Так, нами проаналізовані наукові розроблення З.Г. Кісарчук, Я.М. Омельченко, Н.В. Оніщенко, Г.П. Лазоса, Л.І. Литвиненко щодо надання екстреної психологічної допомоги постраждалому населенню від надзвичайних ситуацій; психологічної характеристики постраждалих, які потребують першочергової психологічної допомоги; комплексу методів психологічної допомоги постраждалим дітям після пережитої травматичної ситуації [2; 4; 5; 6].

Окрім того, розглянуто роботи закордонних науковців: І.А. Алексєєвої, Л.І. Максименкова, І.Г. Новосельського, Є.В. Пятницької та ін. Вони у своїх працях досліджували особливості та механізми переживання психотравми, надання психологічної допомоги дітям і підліткам, які мають психотравмуючий досвід, особливості реабілітаційної роботи з дітьми, спрямованої на подолання психологічної травми. Також проаналізовано основні проблеми аутодеструктивної поведінки в дитячому та підлітковому віці, а також жорсткого поводження з дітьми, методи діагностики і профілактики аутодеструктивної поведінки, можливі форми психолого-педагогічної корекції суїцидонебезпечних тенденцій у дітей і підлітків [1; 3; 7].

Постановка завдання. Мета статті – розкрити основні етапи надання психологічної допомоги дітям, які мають психотравмуючий досвід.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку З.Г. Кісарчук, Я.М. Омельченко, Г.П. Лазоса, Л.І. Литвиненко, Л.Г. Царенко, нагальною є потреба в розробленні комплексного підходу до опрацювання травматичного досвіду дітей, підлітків. Основою комплексного підходу є системне бачення нормальних і симптоматичних процесів, які відбуваються із травмованою дитиною; підбір системи методів, які екологічно і послідовно опрацюють руйнівні психоемоційні стани юного клієнта, що виникли внаслідок значних травматичних чинків [5, с. 6].



Практичний досвід роботи фахівців науково-дослідної лабораторії екстремальної та кризової психології науково-дослідного центру Національного університету цивільного захисту України (далі – НУЦЗУ) з дітьми, підлітками, які зазнали впливу психотравмуючих чинників, дозволив виділити основні етапи надання психологічної допомоги маленьким постраждалим.

До виділених основних етапів належать:

1. Встановлення психологічного контакту з батьками і дітьми.
2. Діагностичні. Визначення суті травмуючої ситуації.
3. Методи і техніки роботи з дітьми та підлітками, які зазнали впливу психотравмуючих чинників.
4. Оцінка корекційних впливів на дитину.

Розглянемо докладніше кожен із виділених нами етапів.

1. *Етап.* Встановлення психологічного контакту з батьками і дітьми.

Першим кроком роботи є встановлення психологічного контакту з батьками, близькими родичами дитини чи підлітка. Метою цього підетапу є активізація батьків, родичів на самостійну психологічну роботу з дитиною; підвищення віри батьків у можливість досягнення позитивних результатів; формування емоційно-довірчого контакту психолога з батьками дитини чи підлітка.

Зазвичай перший етап передбачає зустріч із батьками, визначення запиту на роботу, узгодження меж роботи. А також передбачається надання рекомендацій батькам, близьким людям із підтримки дитини (підлітка) у складний кризовий період.

Другим кроком першого етапу є встановлення фахівцем початкового емоційно-позитивного психологічного контакту з дитиною (підлітком). Метою цього підетапу є: зниження емоційної напруги в дитини чи підлітка; формування емоційно-довірчого контакту психолога з дитиною чи підлітком.

Ми вважаємо, що перша зустріч психолога з дітьми дошкільного, молодшого шкільного віку, школярами та підлітками зазвичай повинна проводитися в присутності батьків, щоб діти могли подолати боязнь психолога. Надалі рекомендується проводити зустрічі окремо з дитиною та окремо з її батьками. Психолог повинен бути уважним слухачем і з розумінням та повагою ставитися до потреб маленьких клієнтів.

Під час встановлення психологічного контакту з дитиною (підлітком) насамперед необхідно врахувати її вікові особливості. Діти дошкільного віку. Із трьох років у дітей починає формуватись свідоме «Я», вони прагнуть відокремитися від дорослого і бути більш самостійними. Основним видом

діяльності на цьому етапі є ігрова, тому і встановлення психологічного контакту з дитиною має проходити через гру [4, с. 384].

На нашу думку, найбільш ефективною для встановлення контакту з дитиною в цьому віці буде іграшка, бажано м'яка. Найкраще використовувати іграшку-рукавичку, яка одягається на руку, або пальчикові іграшки. За такого варіанту дитина може більш відкрито розмовляти із психологом, адресує свої висловлювання іграшці.

Дослідження, що були проведені нами (фахівцями науково-дослідної лабораторії екстремальної та кризової психології НУЦЗУ) серед дітей дошкільного віку, дозволяють стверджувати, що в момент встановлення первинного психологічного контакту з дитиною найкраще використовувати іграшки у вигляді: kota, собаки, слона, зайця, білки, миші, свині і вівці. Можна використовувати й іграшки птахів – це голуб, горобець, синиця, дятел, гусак, курка.

Так, наприклад, психолог тримає в руках м'яку іграшку – кошеня (дуже добре, якщо це буде іграшка, яка одягається на руку). Він пропонує дитині познайомитися і привітатися з кошеням. Дитина тисне йому лапку і представляється, називаючи себе ласкавим ім'ям, наприклад: «Здрастуй, кошенятко, я Сашко». А також можливе використання під час встановлення психологічного контакту іграшок казкових персонажів (позитивних): Буратіно, Шрек, Айболит, Лікар Плюшева, Чіп і Дейл, Лунтик, Фіксікі, Смішарики, Врятована Царівна, Феї Вінкс, Іван-Рятівник, Богатирі: Альоша Попович, Добриня Микитович, Ілля Муромець, Некзонайт, Аліса, Нінзяго.

Зазначимо, що під час роботи з дитиною психологу потрібно мати на увазі, що коли маленька дитина показує свої іграшки або дає їх дорослому (психологу), то це вже говорить про певний ступінь довіри цієї дитини до дорослого і про те, що психологічний контакт вже встановлено.

Що стосується дітей віком від 7 до 10 років, то в цьому віці дитина стає ще більш самостійною, відбувається зміна основного виду діяльності (з ігрової на навчальну), змінюється стиль мислення (стає абстрактно-логічним) [4, с. 385]. Тому для встановлення психологічного контакту з дитиною даного віку можна використовувати образи відомих для неї персонажів-героїв оповідань або казок, для наочності можна використовувати картки, розмальовки, невеликі іграшки тощо.

Для дітей від 7 до 10 років можна використовувати для встановлення контакту образи таких казкових персонажів, як: Монстр Хай, Трансформери, Гарі Потер, Фіксікі,

Феї Вінкс, Панда кунг-фу, Іван Царевич, Сірий Вовк, Три Богатиря, Попелюшка, Некзонайт, Бейдблейд і ін.

Окрім того, психологу під час перших зустрічей із дитиною для зняття напруги рекомендується використовувати так званий прийом фокусів у своїй практиці. Зазвичай використання такого прийому, як «чарівні» фокуси, дозволяє фахівцеві дуже швидко привернути увагу дитини. Діти дуже жваво відгукуються на пропозицію психолога щодо перегляду фокусів: «А ти хотів би побачити фокус?». Всього декілька хвилин, присвячених фокусам, можуть істотно змінити перебіг проведення заняття з дитиною. Так, тривожна дитина може стати набагато менш напруженою і набагато легше буде йти на контакт, відгукуватися на інші види терапевтичної активності. Дитина, якій усе байдуже, починає проявляти інтерес і виявляється здатною переключитися на будь-яку більш ефективну терапевтичну діяльність. Отже, фокуси сприяють увазі і залученості. Крім того, використання фокусів робить психолога набагато більш цікавим і привабливим для дитини, фокуси вносять неоціненний вклад у поліпшення і поглиблення взаємовідносин між психологом і дитиною, а це найважливіший момент для ефективного надання психологічної допомоги.

Процес встановлення психологічного контакту з підлітком або старшим школярем може бути досить напружений. Оскільки здебільшого підліток звертається по психологічну допомогу не сам, це не його ініціатива, а ініціатива його батьків, близьких людей. Тому в перші хвилини бесіди із психологом підліток або старший школяр може відчувати почуття незручності й опору («Навіщо мене привели до психолога? Що я – ненормальний?»). Або може демонструвати байдуже ставлення («Про що мені розмовляти із психологом? У мене і так все добре»).

У такому разі можна використовувати прийом «Маленька людина» для встановлення початкового емоційно-позитивного психологічного контакту. На аркуші паперу психолог малює стилізовану фігурку маленької людини і каже: «Дивися! Це твій одноліток. Звуть його, наприклад, Ігор. Зараз ми будемо обговорювати питання, пов'язані з його проблемою. Правда, я досить мало знаю про його конкретну ситуацію. Тобі теж доведеться трохи розповісти про нього» [6, с. 55]. У діалозі складається загальна розповідь про намальовану маленьку людину, юнака Ігоря. Зазвичай основна інформація взята з конкретної ситуації підлітка, якому надається допомога. Напруженість підлітка поступово починає знижуватися. Оскільки розповідати доводиться не

про себе самого, а про однолітка. І хоча підліток розуміє символізм цієї події, проте бесіда стає більш динамічною і відкритою. Зниженню внутрішньої напруженості сприяє і той момент, що підліток починає розуміти, що подібні труднощі досить часто трапляються в житті його однолітків.

Крім того, психологу необхідно пам'ятати про те, що на першій зустрічі з підлітком або старшим школярем обстановка в кабінеті має сприяти їхньому спілкуванню, щоб підліток відчув себе психологічно рівноправним із дорослим. Для налагодження початкового емоційно-позитивного психологічного контакту бажано поставити підлітку або старшому школяреві кілька нейтральних питань (про новий кінофільм, нову модель айпада тощо) [1, с. 162]. З перших же хвилин зустрічі необхідно показати, що психолог бачить у своєму юному партнері по спілкуванню не тільки клієнта, а передусім цікавого співрозмовника.

Варто пам'ятати, що початок роботи завжди пов'язаний із певними складнощами, але найбільш неприємним моментом для фахівця може стати відмова підлітка розмовляти. Підліток, який перебуває в постійному стані «захисту від дорослих», може звертатися до психолога: «Що ви мене весь час питаєте? Мене мати змусила прийти до вас, її і питаєте!». Або підліток каже: «Та не знаю я нічого!», а сам думає: «Швидше б це все скінчилося!».

У такому разі досить ефективним може стати методичний прийом «Дзеркало». Грунтуючися на деякій інформації, яка була надана батьками, близькими людьми про підлітка (старшого школяра), психолог починає розповідати історію про іншого школяра, чия ситуація в головних рисах збігається із ситуацією підлітка. Водночас важливо, щоб стать, вік і основні індивідуально-психологічні особливості вигаданого персонажа дійсно збігалися з характеристикою підлітка. Варто пам'ятати, що психологу у своїй розповіді необхідно тактовно використовувати факти, які стосуються наявної проблеми підлітка. Зокрема, розмова має бути спрямована на те, щоб підліток спонтанно, непомітно для себе підключився до розповіді психолога: щоб почав підправляти, доповнювати, із чимось погодився, а щось поставив би під сумнів.

Такий прийом допомагає підлітку побачити самого себе у своєрідному психологічному дзеркалі. Таке віддзеркалювання допоможе молодій людині краще зрозуміти саму себе, відсторонитися від своїх проблем і побачити їх спокійнішими й «об'єктивними очима».



Хотілося б зазначити, що під час встановлення контакту з дитиною, крім вікових особливостей, обов'язково враховуються і її гендерні особливості, і її емоційний стан, і її травматичний досвід. Крім того, для більш ефективного встановлення психологічного контакту фахівець має використовувати всі відомі психологічні прийоми, які допоможуть йому успішно взаємодіяти з дитиною. Так, наприклад, це і звернення до дитини за її ім'ям, і застосування тілесного контакту, за згодою, і перебування з нею на одному рівні під час спілкування, і використання у своїй промові простих і доступних для дитини фраз, висловів тощо.

Однак, крім зазначених вище моментів, необхідних для успішного встановлення психологічного контакту з дитиною (підлітком), особливе значення має і те місце, де буде здійснюватися знайомство з дитиною і подальша робота з ним. Це повинно бути просторе, добре обладнане приміщення, з м'яким освітленням, де дитина буде відчувати себе спокійно і безпечно [7, с. 79]. Найбільш важливо дати дітям, підліткам відчуття спокою і зосередженості.

Зазначимо, що тільки в разі встановлення довірчого контакту з дітьми, підлітками та їхніми батьками всі терапевтичні заходи, які будуть застосовуватися на наступних етапах роботи з дітьми чи підлітками, будуть найбільш ефективні.

2 етап. Діагностичний. Визначення суті кризової ситуації.

Одним із найвагоміших етапів в ефективному наданні психологічної допомоги є діагностика. Саме правильна діагностика дозволяє підібрати актуальний метод впливу й підтримки особистості.

Тому в межах цього етапу основна мета – це визначення суті проблеми маленького потерпілого, а саме: які психотравмуючі чинники впливали на дитину (підлітка) під час кризової ситуації, як ці чинники позначилися на її психіці. У межах діагностичного етапу необхідно з'ясувати специфічні особливості травмуючої події для дитини (підлітка). Зокрема:

- наскільки реальна, на думку дитини, була загроза її життю або безпека серйозних пошкоджень;
- які аспекти травми були найбільш страшними;
- наскільки велика в уявленні дитини була безпека для її близьких людей;
- реальний ступінь небезпеки ситуації;
- реакція значущих для дитини людей на травматичну подію.

Звичайно, первинну інформацію про дитину, про її психоемоційний стан психо-

лог отримує в результаті психологічної бесіди з її батьками або близькими людьми. Для отримання первинної інформації про дитину може використовуватися «Батьківська анкета для оцінки травматичних переживань дітей». Також у батьків необхідно дізнатися про життя і хвороби дитини: дані про спадкові захворювання, загальний розвиток дитини, її ставлення до інших членів сім'ї.

Крім того, психологу необхідно отримати інформацію про травмуючий досвід у самої дитини чи підлітка. Для отримання такого роду інформації психологу необхідно використовувати різноманітні діагностичні методи і методики відповідно до вікових особливостей маленьких клієнтів. Так, для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку краще використовувати арт-терапевтичні методики. Оскільки малювання – одне з найулюбленіших занять для дитини.

Крім арт-терапевтичних методик, можна використовувати й асоціативні тести. Проводити ці тести трохи складніше, тому що виникає необхідність мотивування дитини на розглядання карток, плям та інших матеріалів. Такі методики передбачають більше запитань, тому малюка необхідно налаштувати на виконання запропонованих завдань. Краще використовувати такі методики в ігровій формі.

Проективні методи потребують чуйності і тонкості фахівця. До інтерпретації проективних методик необхідно підходити з обережністю. Так, наприклад, коли аналіз малюнка вказує на якусь важливу особистісну проблему дитини, то для більш достовірної діагностики необхідно отримати і додаткову інформацію за допомогою інтерв'ю й інших стандартних психологічних методик, а також за допомогою спостереження. Найбільш значущі особистісні характеристики проявляються в усіх даних, одержаних за допомогою різних методів.

Отже, за результатами діагностики індивідуально-психологічних особливостей дитини (підлітка), її психоемоційного стану та тих психотравмуючих чинників, які впливали на її психіку внаслідок травматичної ситуації, визначається, який вид психологічної допомоги дитині буде найбільш актуальним і в якій формі має здійснюватися робота з маленьким постраждалим.

3 етап. Методи і техніки роботи з дітьми і підлітками, які зазнали впливу психотравмуючих чинників.

Робота з дитиною – це процес, який потребує обережності і делікатності. Зазвичай основна форма корекційної роботи з дітьми та підлітками на перших етапах повинна бути індивідуальною. А на заключних етапах корекції не виключена і групову

робота, оскільки соціалізація дитини після травми є одним із ресурсів особистості.

Наш практичний досвід роботи з дітьми різної вікової категорії свідчить про те, що найбільш дієвими методами і техніками є: казкотерапія, арт-терапія, ігротерапія, тілесно орієнтована терапія тощо. Вибір методів і технік роботи з дітьми, підлітками залежить від ступеня травматизації (від гостроти травмуючої події), від того, скільки часу минуло з моменту травматичної події, від вікових особливостей і особистості маленького потерпілого.

Незалежно від того, які методи будуть використовуватися фахівцем для надання психологічної допомоги дітям, підліткам, які пережили травмуючу ситуацію, завжди потрібно дотримуватися основних цілей, як-от:

- мінімізація негативних наслідків;
- поліпшення самопочуття;
- перероблення травматичного переживання й інтегрування його в позитивний життєвий досвід.

Ми вважаємо, що основними напрямками роботи із травмованою дитиною (підлітком) повинні бути: робота з тілом; робота з емоційною сферою; робота з образом «Я» у минулому, сьогоднішньому і майбутньому.

Робота з тілом необхідна тому, що в дітей, які пережили психотравмуючу ситуацію, дуже часто спостерігається синдром «вимкненого тіла», коли дитина не приймає «тілесні почуття», уникає будь-яких тілесних дотиків. Робота з емоційною сферою – це передусім проговорювання і відреагування страхів дитини; легалізація переконань, пов'язаних із травмуючою подією. Робота з образом «Я» знімає травму як заборону на подальший розвиток, адже такі травматичні події цілком «вимикають» майбутнє і сенс життя.

Варто пам'ятати, що основний принцип роботи полягає в тому, що не можна силою змушувати дитину робити щось «для її блага». Це завжди повинно бути співробітництвом і співтворчістю з маленькою людиною.

4 етап. Оцінка корекційного впливу.

Основною метою цього блоку є оцінка ефективності проведених із психотравмованою дитиною (підлітком) психокорекційних, психотерапевтичних заходів. Оцінювання психоемоційного стану дитини (підлітка) може здійснюватися за допомогою тих методів і методик, які були використані психологом в межах проведення діагностики, індивідуальної бесіди із самою дитиною з використанням елементів арт-терапії, ігротерапії, казкотерапії. А також за результатами індивідуальної бесіди з батьками, близькими людьми дитини (підлітка).

Висновки із проведеного дослідження. Отже, використання запропонованих етапів: встановлення психологічного контакту з батьками і дітьми; визначення суті травмуючої ситуації; методи і техніки роботи з дітьми та підлітками, які зазнали впливу психотравмуючих чинників; оцінка корекційних впливів на дитину дозволяє реалізувати комплексний підхід до ефективного надання психологічної допомоги психотравмованій особистості дитини чи підлітка.

Зауважимо, що за грамотно організованої психологічної допомоги дитині в кризовій ситуації через три-чотири роки в дитини практично не виявляються ознаки перенесеної психологічної травми.

Психолог, який надає допомогу дітям у складній ситуації, повинен мати не тільки спеціальні знання, а й особливе ставлення до своїх маленьких клієнтів. З одного боку, він має визнавати і поважати їхні права, з іншого – неповторність внутрішнього світу кожної людини, що не терпить загально-шаблонного підходу.

На закінчення хочеться сказати, що будь-яка допомога, яка надається дітям дошкільного віку, молодшого шкільного віку, старшого шкільного віку, підліткам, буде найбільш ефективною, якщо вона є своєчасною.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексеева И.А., Новосельский И.Г. Реабилитационная работа с детьми, пережившими травму. М.: Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, 2013. 238 с.
2. Діти та війна: навчання технік зцілення: робочий зошит. Львів: Інститут психологічного здоров'я, 2014. 40 с.
3. Максименкова Л.И. Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков, находящихся в кризисной ситуации: учебно-методическое пособие. Псков: Псковский государственный университет, 2013. 400 с.
4. Оніщенко Н.В. Екстрена психологічна допомога постраждалим в умовах надзвичайної ситуації: теоретичні та прикладні аспекти: монографія. Х.: Право, 2014. 584 с.
5. Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях: методи і техніки: методичний посібник / З.Г. Кісарчук, Я.М. Омельченко, І.М. Біла, Г.П. Лазос; за ред. З.Г. Кісарчук. К.: Логос. 2015. 232 с.
6. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник / З.Г. Кісарчук, Я.М. Омельченко, Г.П. Лазос, Л.І. Литвиненко, Л.Г. Царенко; за ред. З.Г. Кісарчук. К.: ТОВ Видавництво «Логос», 2015. 207 с.
7. Пятницкая Е.В. Психологическая помощь детям и подросткам, пережившим психотравмирующие события: учебно-методическое пособие. Балашов; Николаев, 2008. 180 с.



УДК 159.92.2

ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРО МАЙБУТНЮ СІМ'Ю

Олексюк В.Р., к. психол. н.,
доцент кафедри практичної психології
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

Статтю присвячено дослідженню особливостей становлення у старшому шкільному віці образу майбутньої сім'ї під впливом батьківської. Зазначено, що для вивчення таких уявлень досліджено рівень сформованості в юнаків та дівчат сукупності установок щодо майбутніх шлюбно-сімейних відносин та наявності у них системи знань, необхідних у сімейному житті. Проаналізовано результати експериментального дослідження уявлень старшокласників про ідеальну майбутню сім'ю.

Ключові слова: старший шкільний вік, особистісне самовизначення, життєві плани, образ сім'ї, психологічна готовність до шлюбу.

В статье рассмотрены проблемы исследования особенностей формирования в старшем школьном возрасте образа будущей семьи под влиянием отцовской. В изучении таких представлений были проанализированы уровень формирования в юношей и девушек установок на будущее семейные отношения, а также система важных для семейной жизни знаний. Представлены результаты экспериментального исследования представлений старшеклассников об идеальной будущей семье.

Ключевые слова: старший школьный возраст, личностное самоопределение, жизненные планы, образ семьи, психологическая готовность к семейной жизни.

Oleksiuk V.R. THE FEATURES OF THE FORMATION IN THE SENIOR SCHOOL AGE OF THE FUTURE FAMILY

The article is devoted to the study of the peculiarities of the formation of a future family at the age of the school age under the influence of the parent. It is noted that in order to study such ideas, the level of formation in boys and girls in the set of settings regarding future marriage and family relationships and their knowledge systems that are unnecessary in familial life are researched. The results of an experimental study of the ideas of senior pupils about the ideal future of the family are analyzed.

Key words: senior school age, personal self-determination, life plans, family image, psychological readiness for marriage.

Постановка проблеми. Процес формування, становлення та розвитку сучасної української сім'ї проходить у складних та суперечливих умовах, на фоні яких відбувається погіршення фізичного і психічного стану здоров'я людей, зростання міжособистісної ізоляції, агресивності, нездатності розв'язувати проблеми та конфлікти, що виникають на їхньому життєвому шляху. Сім'я покликана виконувати важливу роль первинного та основного осередку суспільства. Оскільки більшу частину свого життя людина зростає і виховується в родині, спостерігає за поведінкою своїх батьків, тому здебільшого те, яким буде сімейне життя в майбутньому, залежить від того, які уявлення, очікування сформувалися ще задовго до моменту створення своєї власної сім'ї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поява численних наукових публікацій відповідної тематики в галузі філософії, соціології, психології, педагогіки припадає на 60–70-і рр. ХХ ст. Уявлення особистості про своє майбутнє взагалі та сімейні уявлення зокрема вивчали такі і психологи, як К.О. Абульханова-Славська, Г.М. Андреева, Т.А. Демидова, В.І. Зацепін, О.І. Донцов,

Е.Г. Ейдемилер, В.М. Дружинін, А.Є. Лічко, В. Сатір, В.В. Столін, В.В. Юстицький, Н.Л. Московічева, М.І. Мушкевич, С.О. Терьохина, Н.І. Федотова, А.П. Чернов, Т.І. Юферова тощо. З точки зору вказаних дослідників, подружні та батьківські моделі поведінки у родині формують у дитини уявлення про побудову та взаємовідносини у своїй майбутній сім'ї.

Загалом теоретичний аналіз праць вітчизняних дослідників щодо проблеми створення сім'ї свідчить про те, що окремі її аспекти вже досить детально вивчені. Зокрема, це стосується питань: психологічної сумісності подружжя та їхньої емоційної адаптації в перші роки після укладення шлюбу (М. Обозов, Л. Сердюк, Р. Федоренко та ін.); розподілу ролей у сім'ї та виявлення чинників, що впливають на задоволеність шлюбом чоловіків та жінок (Ю. Альошина, І. Гребенніков, Г. Онищенко, С. Хорунжий та ін.); впливу ціннісних орієнтацій та шлюбно-сімейних настанов партнерів на майбутню подружню взаємодію (О. Кляпець, В. Постовий, М. Чепа та ін.). Також деякі праці стосуються вивчення характеру емоційних стосунків та невдалого

подружнього життя (Г. Навайтис, І. Семенкіна, Р. Федоренко, Г. Фомюк, О. Кудіна та ін.) [2]. Т. Демидова, Г. Ковальов, Л. Шнейдер основною особливістю сучасної сім'ї визначають перехід від жорстко заданих рольових взаємовідносин до гнучких, більш динамічних [9]. Така зміна робить особливо важливим спілкування подружжя, яке є результатом спільної творчості.

Як вказує Т.Н. Токарева, сім'я готує дитину до майбутнього самостійного життя в суспільстві, передає їй духовні цінності, моральні норми, зразки поведінки, традиції, культуру свого суспільства. Однак деякі батьки можуть ускладнювати, гальмувати здоровий розвиток особистості своєї дитини [4]. Таким чином, можна стверджувати, що вже з моменту народження людина соціалізується завдяки інституту сім'ї. Інші сучасні психологи А.С. Співаковська, Е.Г. Ейдемиллер, Ю.Б. Гіппенрейтер, Т.М. Титаренко також вважають, що батьківська сім'я та тип виховання в ній визначають характер уявлень дитини про свою майбутню сім'ю.

Таким чином, можна стверджувати, що нині сім'я як складний соціокультурний феномен стала об'єктом для дослідження різних галузей психології: соціальної, вікової, клінічної, педагогічної. Зокрема, родина аналізується як складний соціальний інститут, мала група, система взаємин між подружжям, дітьми, родичами тощо.

У сучасній психології уявлення учнів старших класів про сім'ю вивчали Т. Демидова [3], Л. Долинська [5], І. Мачуська [9] та ін. Більшість сучасних дослідників (В. Кравець, Д. Луцик, В. Макаров, Н. Новікова, В. Постовий, Г. Сутріна, Н. Феоктистова, І. Шалімова та ін.) у своїх працях розглядають переважно питання створення й функціонування сім'ї, особливості сімейного виховання, вказують на необхідність комплексного підходу до формування в молоді готовності до сімейного життя. Таким чином, для нашого дослідження сприймання образу сім'ї старшокласниками важливим є аналіз сформованості у них таких компонентів психологічної готовності до сімейного життя: *мотиваційно-ціннісного* – наявність у юнаків та дівчат стійкої позитивної мотивації шлюбу як важливої життєвої цінності, *когнітивного* – наявність в юнаків та дівчат системи знань, необхідних для реалізації сімейного життя.

Нині сім'я як одна з найстарших біосоціальних спільнот зазнає великих змін, пов'язаних, насамперед, із руйнацією традиційних цінностей та форм шлюбу. Однак це не означає повної загибелі зазначеного соціального інституту, нові часи відкривають

нові, незнані раніше обрії сімейного життя та стосунків між їх членами, що потребує від психологів досліджень різнобічних аспектів його функціонування.

Нині мало розробленими залишаються питання, пов'язані з обґрунтуванням заходів психологічної роботи з питань шлюбу та сім'ї, що могли б проводитися під час навчально-виховної роботи зі старшокласниками та сприяти уникненню проблем у прийнятті на себе подружніх зобов'язань, із розробленням практичних рекомендацій юнакам щодо самостійної підготовки до створення сім'ї.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в описі результатів діагностичного дослідження особливостей становлення уявлень про сім'ю в ранній юності, обґрунтуванні вікових особливостей досліджуваного феномена, здійсненні аналізу уявлень старшокласників про майбутні шлюбно-сімейні стосунки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині шлюб здебільшого виступає як добровільний союз чоловіка і жінки, який ґрунтується на взаємній прихильності й особистій домовленості, оформлений у встановленому законом порядку, спрямований на створення і збереження родини. У сучасному світі спостерігається значна варіативність моделей сімейних відносин, формуються шлюби, що є альтернативами класичній моногамії.

Сім'я – найважливіший інститут соціалізації особистості, в якому вона отримує перший досвід соціальної взаємодії. У процесі близьких стосунків із батьками, родичами у дитини з перших днів життя починає формуватися структура особистості, її характер, звички, стиль життя тощо. Кожна людина протягом свого життя, як правило, є членом двох сімей: батьківської, з якої вона походить, і сім'ї, яку створює сама. Досвід, отриманий у батьківській родині, формує власні установки стосовно інституту шлюбу загалом. Тому саме достатній рівень сформованості соціально-психологічної готовності сучасної молоді до створення сім'ї сприятиме стабільності молодих сімей, профілактиці деструктивних міжособистісних стосунків.

У психології поняття «образ» у широкому контексті вважається результатом певної пізнавальної активності особистості. Як когнітивне утворення воно характеризується певною інформаційною насиченістю, одночасною представленою змісту у свідомості людини, тому інтенсифікує переживання різних подій її зовнішнього і внутрішнього життя. Уявлення у психології



асоціюються з поняттям «знати», техніки взаємодії – із «вміти», а ставлення є «містком» між ними, трактуються як «хотіти», тому визначають, яким чином реалізуються в поведінці особистості наявні у свідомості уявлення, стратегії, технології. Усвідомленість свого внутрішнього світу, мотиваційної ієрархії характеризує свідому особистість, здатну активно підпорядковувати свої життєві ставлення. У чуттєвому образі людина усвідомлює себе, оскільки феноменально виділяє те, що і як відображає, а також відокремлює своє «Я» від сприйнятого предмета і його образу у свідомості.

Сучасна російська дослідниця Т. Андреева поняття «образ сім'ї» трактує як сукупність уявлень, знань особистості про призначення, форми, способи функціонування цього соціального інституту, які є основою спрямованості людини на її створення та підтримання [1]. Батьківська сім'я є виключно важливим середовищем формування основних якостей і уявлень зростаючої особистості, а отже, важливим компонентом, що формує уявлення про сім'ю і шлюб. Зокрема, вчені виділяють такі чинники, як батьківська сім'я та тип виховання в ній. А.С. Співаковська, Е.Г. Ейдемільер, Ю.Б. Гіппенрейтер, А.С. Макаренко, Т.М. Титаренко зазначають, що від типу батьківської сім'ї істотно залежить характер уявлень про майбутню сім'ю, адже саме в сім'ї дитина дізнається і засвоює норми і принципи взаємин, копіює зразки поведінки батьків. Своєю чергою, уявлення про сім'ю, установки, очікування мають великий вплив на взаємини майбутнього подружжя. За результатами досліджень Е.К. Васильєвої, В.А. Сисенко, В. Сатір, А.Г. Харчева, Л.В. Чуйко, які проводилися з респондентами різних соціальних категорій, батьківська сім'я займає перше місце стосовно впливу на формування особистості дитини серед інших соціальних інститутів.

Спілкування з однолітками є також важливим компонентом формування образу сім'ї, оскільки відображає загалом уявлення зростаючої особистості про людей, особливості взаємин між ними. Особистісно-смыслові стосунки з однолітками сприяють тому, що мотиви спілкування набувають особистісних сенсів, формуючи численні уявлення про різні аспекти дорослого життя. І від того, яким виявиться це оточення, також залежать уявлення особистості про сім'ю та шлюб.

Згідно з поглядами Г.В. Ковальова, мета формування уявлень про сімейне життя в ранній юності полягає в передачі їй старшим поколінням усього необхідного для щасливого сімейного життя. При цьо-

му науковець має на увазі знання та вміння з психології шлюбу та сім'ї, усвідомлення молодими людьми соціальної сутності сім'ї, а також готовність до виконання сімейних обов'язків [7, с. 93].

Вітчизняні дослідники Е.К. Васильєва, В.А. Сисенко, А.Г. Харчев і Л.В. Чуйко узагальнюють впливи батьківської моделі на модель шлюбу молоді сім'ї нижченаведеном чином.

1. Дитина навчається у батька тієї ж статі чоловічої (чи жіночої) ролі, яка в подальшому зберігається.

2. Образ батька протилежної статі має значний вплив на вибір майбутнього партнера. Якщо роль батька протилежної статі в сім'ї позитивна, то вибір такого партнера веде до подружньої гармонії. Якщо ж батько протилежної статі грає негативну роль і дитина її не приймає, то майбутній партнер із такими характеристиками є джерелом негативних реакцій.

3. Модель батьківської сім'ї визначає загалом модель сім'ї, яку вибудовують їхні діти. Встановлено, що в шлюбі партнерів, які представляють явно протилежні моделі взаємодій, постійно відбувається боротьба за владу. Вірогідність гармонійного союзу тим вища, чим ближчі моделі сімей, з яких вийшла подружня пара [3].

Дослідження Л.І. Божович, М.Й. Боришевського, Л.С. Виготського, А. Геззела, І.С. Кона, Г.О. Костюка, Е. Кречмера, К. Левін, О.В. Мудрик підтверджують, що саме в старшому шкільному віці створюються певні передумови для вступу в шлюб і об'єктивні умови для формування стійкої психологічної готовності до подружнього життя. Хоч цінності «щасливого сімейного життя» ще не знаходиться в числі найбільш актуальних, уявлення про сім'ю певною мірою сформовані. Уявлення старшокласників про сім'ю достатньо схематичні, як модель сім'ї вони виділяють найчастіше традиційну модель, зазначаючи три сфери сімейного життя: любов, батьківство, подружжя.

Так, доведено, що статеві ідентичність і статево-рольова поведінка в юнацькому віці формуються в результаті взаємодії біологічних, психологічних і соціальних факторів. Найбільш повний огляд цієї проблеми відображено в психологічних розробках, присвячених ідентифікації з батьками (Т. Демидова) [2], диференціації статевих ролей (І. Кон) [8], формуванню особистості майбутніх чоловіка та жінки (Г. Ковальов) [7]. Таким чином, можна стверджувати, що в центрі підготовленості до створення сім'ї знаходиться позитивне ставлення до неї як соціального інституту загалом, стійкі моти-

ви укладання шлюбу, наявність необхідних для сімейного життя особистісних якостей та певної сукупності знань про функції сім'ї, структуру, сімейні ролі, специфіку взаємодій тощо.

Чисельні дослідження соціологів, психологів, педагогів підтверджують той факт, що стабільна сім'я може бути створена при певній готовності молодих людей до сімейного життя. Психологічна готовність до сімейного життя залежить від взаємодії багатьох внутрішніх та зовнішніх чинників і становить синтез взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, емоційно-регулятивного та поведінкового [4]. Для нашого дослідження особливостей сприймання образу сім'ї старшокласниками важливими є аналіз сформованості у них таких компонентів психологічної готовності до сімейного життя, як мотиваційно-ціннісний та когнітивний. Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає наявність в юнаків та дівчат стійкої позитивної мотивації шлюбу як важливої життєвої цінності (ідеальне Я), усвідомлене бажання мати сім'ю, глибоку переконаність в її значущості, прагнення бути щасливим у подружньому житті, потребу в оволодінні знаннями, вміннями та навичками, які є необхідними для створення та успішного функціонування сім'ї (реальне та динамічне Я). Г.В. Ковальов виділяє п'ять основних мотивів: кохання, духовну близькість, матеріальний розрахунок, психологічну відповідність та моральні міркування [7].

Наступний компонент психологічної готовності до шлюбу – когнітивний (пізнавальний) як наявність у юнаків та дівчат системи знань, необхідних у сімейному житті, зокрема з педагогіки і психології, достатнього рівня поінформованості з питань моралі, питань фізіології і сексології шлюбу, а також правничих знань, господарсько-економічних засад функціонування сім'ї тощо. Стійка зорієнтованість юнаків та дівчат на створення сім'ї формується на основі знань про сім'ю, закономірності перебігу подружнього життя, що забезпечує адекватну орієнтацію на свою майбутню сімейну роль. Таким чином, для нашого дослідження сприймання образу сім'ї старшокласниками важливими є аналіз сформованості у них таких компонентів психологічної готовності до сімейного життя, як мотиваційно-ціннісний та когнітивний.

Проблема діагностики реальних сімейних стосунків не залишилась поза увагою вітчизняних дослідників. Фахівцями розроблені експериментальні схеми, які дають змогу діагностувати різні аспекти подруж-

ніх взаємин у сім'ї. Нині існують різноманітні підходи до вибору напряму дослідження сімейної взаємодії, відбору переліку характеристик, на які має бути звернена основна увага при пошуку причин порушень у сім'ї. Під час організації свого експериментального дослідження старшокласників ми проаналізували ті психодіагностичні процедури, які розроблені для дослідження проблеми сформованості психологічної готовності особистості до сімейного життя. Тому наш експеримент спрямовувався на виявлення таких феноменів свідомості та самосвідомості старшокласників, як правильне розуміння учнями старшої школи ролі сім'ї і шлюбу в сучасному суспільстві та особливостей формування в них установок, орієнтації на вступ у шлюб.

Метою нашого емпіричного дослідження було вивчення особливостей уявлень школярів старшої школи про майбутнє сімейне життя. Отже, ми сформулювали такі завдання емпіричного вивчення: 1) визначити специфіку ціннісної сфери учнів старшої школи; 2) вивчити характерні риси сприйняття юнаками батьківської сім'ї; 3) проаналізувати ідеальні уявлення старшокласників про свою майбутню сім'ю.

Із метою виявлення психологічних особливостей уявлень про сімейно-шлюбні стосунки в ранньому юнацькому віці нами було організоване та проведене емпіричне дослідження з учнями 11 класу ЗОШ № 21 м. Тернополя. У дослідженні взяли участь 42 учні, з них 22 юнаків та 20 дівчат. Для аналізу рівня сформованості цього феномена у дітей був зреалізований комплекс таких психодіагностичних методик, як «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, опитувальник або шкала сімейної адаптації та згуртованості (FACES-3), авторами якого є Д.Х. Олсон, Дж. Портнер та І. Лаві, а також анкета «Ставлення до сімейної та батьківської ролі», яка досліджує сімейні установки хлопців та дівчат.

Таким чином, можна узагальнити, що загалом у старшокласників цінності розподілилися таким чином: найбільш значущі термінальні цінності – «цікава робота» (4,42), «щасливе сімейне життя» (4,35), «наявність хороших і вірних друзів» (4,22), «здоров'я» (4,14). Менш значущі цінності – «свобода» (3,15), «отримання задоволення» (3,12), «суспільне визнання» (3,10).

Аналіз результатів дослідження інструментальних цінностей хлопців цієї вікової групи показав, що вищий ранг в їхній свідомості займають такі пріоритети, як «життєрадісність», «освіченість», «чесність», «раціоналізм». Найбільш значущими інструментальними цінностями дівчаток-старшо-



класниць виявилися і розподілилися за позиціями такі: «життєрадісність», «чуйність», «терпимість та «освіченість».

Аналіз відповідей учнів за результатами опитувальника Д.Х. Олсона, або шкали сімейної адаптації та згуртованості (FACES-3) щодо оцінки функцій сім'ї, показав, що більшість юнаків (55,2%) і дівчат (64,1%) згодні з тим, що сім'я дає змогу жити з коханою людиною, мати дітей (44,8% і 30,8% відповідно), наповнює життя змістом (44,6% і 23,1% відповідно) і упорядковує інтимні стосунки (37,9% і 30,8% відповідно). Проте юнаки менш впевнені в тому, що сім'я допомагає вирішувати матеріальні проблеми (28,2% і 44,4% відповідно), додає людині впевненості у собі (25,6% і 37,9% відповідно), сприяє кар'єрному зростанню (28,3% і 31% відповідно).

Подальший аналіз результатів за зазначеним питальником дав змогу також отримати дані про те, що юнаки та дівчата в розподілі господарсько-економічних відносин здебільшого зорієнтовані на рівноправність між подружжям. Значна частина юнаків вважає, що лідером у родині має бути чоловік, тобто в батьківській сім'ї – це батько (55,2%), а у майбутній – це чоловік (69,1%). У дівчат не настільки однозначні відповіді: у батьківській сім'ї лідером у родині вони здебільшого називають матір (43,6%), а в майбутньому орієнтуються на традиційний уклад сім'ї, де лідером визнають чоловіка (42,1%).

Вивчення розподілу сімейних ролей між чоловіком і жінкою, згідно з аналізом результатів анкети «Ставлення до сімейної та батьківської ролі», засвідчило, що *чоловік* має: забезпечувати сім'ю (83,8%), піклуватися про членів родини (31,4%), господарювати (23,3%), виконувати батьківську роль (13,7%), бути главою сім'ї (8%). *Жінка* має: господарювати (84,6%), виконувати роль матері (34,6%), морально підтримувати чоловіка (20,1%).

Узагальнення та інтерпретація отриманих результатів експериментального дослідження дають підстави зробити висновок, що уявлення дівчат та юнаків про майбутню сім'ю, ролі у цьому процесі чоловіка та жінки є неповними і мають статеві відмінності, а модель батьківської сім'ї є прикладом для наслідування. Уявлення старшокласників про свої взаємини з майбутньою дитиною виявилися більш-менш сформованими. Проте через незначну міру усвідомлення свого ставлення до соціальної та психологічної ролі матері чи батька учні ще не готові повністю присвятити свій час, увагу та підпорядкувати своє життя народженню дитини. Особливо це просте-

жується у результатах анкетування хлопців, хоча загалом уявлення щодо майбутнього батьківства мають позитивне забарвлення, адже більшість респондентів хоче побудувати зі своєю майбутньою дитиною оптимальний емоційний контакт.

Висновки з проведеного дослідження. Поняття «образ сім'ї» трактується у психології як сукупність уявлень, знань особистості про призначення, форми, способи функціонування цього соціального інституту, які є основою спрямованості людини на її створення та підтримання.

Для нашого дослідження сприймання образу майбутньої сім'ї старшокласниками важливими є аналіз сформованості у них таких компонентів психологічної готовності до сімейного життя, як мотиваційно-ціннісний (сукупність установок щодо майбутніх шлюбно-сімейних відносин) та когнітивний (наявність у юнаків та дівчат системи знань, необхідних у сімейному житті, достатнього рівня поінформованості з питань моралі, питань фізіології і сексології шлюбу, а також правничих знань, господарсько-економічних засад функціонування сім'ї).

Учні 11 класу обізнані з сімейними нормами поведінки, виокремлюють особливості статево-рольової поведінки партнерів у шлюбі, готові до розподілу і виконання домашніх обов'язків; у них ще неповною мірою сформовані установки, необхідні для гармонійного спілкування у шлюбі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева Т.В. Особенности и тенденции развития современной семьи. Ананьевские чтения. СПб: изд-во СПб, 2002.
2. Демидова Т.А. Психологические особенности формирования представлений о будущей семье у юношей и девушек. Психология. Зб. наук. пр. В. 18. К.: НПУ імені М. Драгоманова, 2011. С. 150–153.
3. Денисенко А.А. Исследование психологической готовности молодежи к супружеским взаимоотношениям. Наука і освіта. 2012. № 2. С. 15–18.
4. Долбик-Воробей Т.А. Студенческая молодежь о проблемах брака и рождаемости. Социс. 2013. № 11. С. 78–83.
5. Долинська Л.В. Підготовка молоді до сімейного життя (Соціально-психологічний тренінг) / Л.В. Долинська, Т.А. Демидова. К.: НПУ імені М. Драгоманова, 2002. 73 с.
6. Карасевич А.П. Зміст і структура готовності студентів до шлюбу і створення сім'ї. Освітнянські обрії: реалії і перспективи: зб. наук. пр. К.: ІПТО, 2007. № 3. С. 313–314.
7. Ковалев Г.В. Социальная психология семейных отношений. СПб: СПбГУ, 1998. 286 с.
8. Кон И.С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 254 с.
9. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 388 с.

УДК 159.923.2: 922

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Пустовий С.А.,
аспірант кафедри психології та педагогіки
Університет сучасних знань

У статті шляхом теоретичного аналізу констатовано, що у виборі професійного шляху майбутнього філолога як життєвому виборі особистості значну роль відіграє рефлексія та рівень її розвитку. Мотиватори вибору професії філолога в юнацькому віці в основному соціально зумовлені. Розроблено схему формування змісту професійної свідомості майбутніх філологів. У розрізі трьох аспектів суб'єкт-діяльнісного підходу (мотиваційного, процесуального, рефлексивного) обґрунтовано мету, напрями, форми, методи та механізми формування професійної свідомості.

Ключові слова: професійна свідомість, філолог, мотиваційний, процесуальний, рефлексивний аспекти формування професійної свідомості.

В статье путем теоретического анализа констатируется, что в выборе профессионального пути будущего филолога как жизненном выборе личности значительную роль играет рефлексия и уровень ее развития. Мотиваторы выбора профессии филолога в юношеском возрасте в основном социально обусловлены. Разработана схема формирования профессионального сознания будущих филологов. В трех аспектах субъект-деятельностного подхода (мотивационного, процессуального, рефлексивного) обоснованы цель, направления, формы, методы и механизмы формирования профессионального сознания.

Ключевые слова: профессиональное сознание, филолог, мотивационный, процессуальный, рефлексивный аспекты формирования профессионального сознания.

Pustovyi S.A. INCEPTION AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF FUTURE PHILOLOGISTS

This article uses theoretical analysis to establish that reflection and its development level play a significant role in the choice of professional path of a future philologist as the life choice of a personality. The motivators behind the choice of the philologist's profession in a young age are mostly of social nature. A scheme of forming professional consciousness of future philologists has been developed. The purpose, areas, forms, methods and mechanisms of forming professional consciousness have been substantiated based on three (motivational, procedural, reflexive) aspects of the subject-activity approach.

Key words: professional consciousness, philologist, motivational, procedural, reflexive aspects of forming professional consciousness.

Постановка проблеми. Студентське життя є сенситивним періодом для становлення професійної свідомості. Нині у психологічній науці дедалі більшої актуальності набувають дослідження процесів розвитку та професійного становлення студента як майбутнього спеціаліста. Не втрачає гостроти і соціальна значущість досліджень професійного самовизначення абітурієнта, яка у поєднанні з науковими розробками утворень свідомості, що впливають на процес вибору професії, також мало вивчена.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійне та особистісне самовизначення є основними новоутвореннями молодшого юнацького віку. Як відомо, юнацький вік несе в собі певну внутрішню кризу, зміст якої пов'язаний зі становленням процесів самовизначення (як професійного, так і особистісного), рефлексії, способів самореалізації в соціальному просторі. Основною характеристикою цього віку є внутрішня пошукова робота, спря-

мована на вибудовування власної системи цінностей, смислів, а також пошук шляхів їх реалізації, одним з яких є професійна діяльність.

Відповідно до періодизації розвитку особистості, за теорією інтенціональності Ш. Бюлер, в основу якої закладено самовизначення, у період вибору майбутньої професії особистість або не має точних життєвих цілей (вони розмиті, інтроєктовані), або вони знаходяться на зародковому етапі та поступово формують цілепокладання, планування на внутрішньому рівні [7].

Л.І. Божович зафіксувала важливу характеристику самовизначення в підлітковому та юнацькому віці – двоплановість: самовизначення здійснюється «через діловий вибір професії і через загальні, позбавлені конкретності пошуки змісту свого існування» [1, с. 215].

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у здійсненні теоре-



тичного аналізу проблематики становлення професійної свідомості філологів на етапі вибору професії та розробленні принципової схеми формування свідомості філологів на етапі професіоналізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією зі сфер пошуку смислу в юнацькому віці є професійна діяльність, опануванню якої передують оцінка власних здібностей та навичок та вибір професійного або кар'єрного шляху розвитку. Професійному вибору має передувати створення ментальної карти – моделі професійного світу, що не суперечить положенням Дж. Сьюпера. Згідно зі стадіями професійного розвитку Дж. Сьюпера [5], період вибору професії припадає на стадію дослідження, під час якої індивід намагається спробувати себе в різних ролях, орієнтуючись на свої реальні професійні можливості. У цей період професіоналізації приймається попередній професійний вибір, що апробується у фантазії або реальності, та в аспекті цього досвіду здійснюється оцінка власних якостей.

Питання пошуку професійного шляху розкривається у періодизації професіоналізації Є.О. Клімова [4], в якій абітурієнт перебуває на пошуковій фазі – стадії оптанта. У цей період відбувається ухвалення рішення про вибір шляху професійного розвитку, поступово формується загальна готовність до професійного самовизначення і здійснюється приготування до майбутнього трудового життя в широкому плані.

Є.О. Клімов приділяє великої уваги і проблемі суперечливості, кризі професійного розвитку особистості. Це, насамперед, проблема усвідомленого вибору шляху професійного становлення та сукупність протиріч: протиріччя між ідеалом професіонала і образом «Я – професіонал»; між вимогами професії й індивідуальним стилем діяльності; між уявленням суспільства про тип професіонала і професійним «гештальтом» особистості. Протиріччя в професійному становленні та розвитку пов'язані з рівнем рефлексивної репрезентації особливостей «Я-у-професії». Оскільки в роботах Є.О. Клімова саме рефлексивні особливості свідомості професіонала визначені основною детермінантою успішного професійного становлення і показником професіоналізму [2], доцільним вважаємо визначити зв'язок рефлексивності особистості та досліджуваної картини «світу професій».

М.Ю. Варбан також дотримується рефлексивного підходу до професіогенезу особистості [2]. Розглядаючи значення рефлексивного опосередкування профе-

сійного розвитку, дослідниця звернулася до періодизації життєдіяльності людини, запропонованої К.Г. Юнгом [9], і трактувала її в контексті становлення професіонала через критерій усвідомленості професіоналізації.

1-й етап – «дитинство» – триває від народження до 18 років. Цей етап характеризується «дитячим усвідомленням», тобто несвідомістю або усвідомленням тільки свого «Я». Професіоналізація особистості характеризується неусвідомленими уявленнями та очікуваннями від професії, ілюзорністю й ідеалізацією уявлень про себе в майбутньому як професіонала. Цей щабель отримав образну назву «сон дитинства».

2-й етап – «молодий вік». Він триває у період «від безпосередньо після пубертатного часу і приблизно до середини життя, що припадає на вік десь між 35 і 40 роками». К.Г. Юнг зазначає, що на цьому віковому рубежі більшість людей «стикається із вимогами життя, які раптово переривають сон дитинства. Якщо індивід достатньо підготовлений, то перехід у професійне життя може відбутися гладко. Але якщо є контраст ілюзій з дійсністю, то відразу виникають і проблеми» [9, с. 150]. Основними проблемами цього етапу виділяється протиріччя, зумовлені зіткненням суб'єктивних уявлень про себе, життя, професію з зовнішніми умовами, а також протиріччя, що породжуються «внутрішніми труднощами» (наприклад, почуття неповноцінності).

3-й етап – «зрілий вік» – після 40 років. Найважливішим психологічним завданням цього вікового періоду називається «ствердженням своєї свідомості в оточуючому світі». Це дає змогу досягти внутрішньої рівноваги, професіоналізму, соціальної укоріненості і розширення сфери свого життя. На цьому етапі відбувається глибинна зміна душі: інверсія всіх цінностей і ідеалів молодості. Основні цілі цього життєвого етапу – розширення життя, корисність, дієздатність в соціальному житті, завбачливе одруження і забезпечення сприятливого існування в майбутньому для власних дітей.

Отже, етап юнацького віку вирізняється авторами розглянутих періодизацій як найбільш важливий із точки зору переходу до дорослого життя, професіоналізації. Провідна роль при цьому належить самоусвідомленню особистості та її рефлексивному компоненту.

М.Ю. Варбан зазначає, що професійний шлях у теорії К.Г. Юнга є основним чинником самореалізації, адаптації особистості до умов життя, самозахисту від неврозу і деструкції. Проте не просто професійний

шлях, а усвідомлені, відрефлексовані етапи професіоналізації в їхній діалектичній єдності. К.Г. Юнг, наприклад, виділяє як потенційно «невротичний» етап переходу від молодості до зрілості, на якому часто спостерігається пролонгація «юнацької фази», що викликає далі деструктивні ефекти особистісного розвитку. Це відбувається через незрілість, інфантильність людини, коли вона «намагається перенести психологію фази молодості через поріг зрілого віку» [9, с. 195]. Така людина характеризується нездатністю усвідомити, відрефлексувати проблему, тому і страждає на невроз. Вона дезадаптована, переживає депресію, боїться майбутнього життя і труднощів, із ним пов'язаних; живе минулим, «щасливим» дитячим життям. Навпаки, людина, яка усвідомить свої проблеми, яка рефлексує їх причини і шляхи подолання, хоча й може страждати, проте намагається прагнути до самореалізації за допомогою професії, творчості, активності у досягненнях, орієнтованих на благо інших людей і суспільства. Фактично виявляється, що постійна рефлексивна робота над зовнішніми і внутрішніми проблемами, які супроводжують буття людини, «береже нас від отупіння і закостеніння» [9, с. 193], дозволяє соціально і особистісно самоствердитися, зокрема, у професійній діяльності.

У своєму дослідженні І.М. Тичина, зокрема, розкриває зв'язок між рівнем рефлексивного розвитку особистості та рівнями ціннісної регуляції, які визначають стратегію самоздійснення у професійній переорієнтації [9]. Використовуючи три рівні ціннісної регуляції: імпульсивно-ситуативний, ситуаційно-ціннісний та суб'єктно-ціннісний, дослідниця зазначає: «На імпульсивно-ситуативному рівні регуляції через недостатню рефлексію ресурсів розвитку в професійній сфері та формування випадкової моделі саморозвитку професійна переорієнтація відбувається на основі імпульсивних реакцій, і, як правило, не є чинником самоздійснення особистості, регулюється майже винятково ситуативними і соціально зумовленими чинниками: наявністю чи відсутністю робочих місць, уявленнями про престижність професії тощо. Імпульсивне самоздійснення у процесі зміни професії може вести як до своєрідної «інкапсуляції» професійного розвитку і його ізоляції від особистісного, так і до різноманітних особистісних деградацій, пов'язаних з особистісною деградацією, спричиненою нездатністю людини до компенсаторного розвитку у сферах, не пов'язаних із професією» [9, с. 6].

Мотивацією до професійної переорієнтації фахівців, які опановують фах філолога як другу вищу освіту, можливо, слугує переконання та чіткий зв'язок розвитку умінь з навчальною, а не професійною діяльністю [9, с. 9]. Ілюстрацією цієї категорії є здобувачі, що подають документи на другу вищу освіту, щойно закінчивши першу спеціальність, не маючи при цьому професійного досвіду. Частину групи становлять абітурієнти зі свідомим вибором другого фаху, які здобували першу вищу освіту не з власної волі.

Для ситуаційно-ціннісного рівня характерна фрагментарна рефлексія професійних здібностей як ресурсів розвитку у професії. «Отже, у людини має формуватися суб'єктивна модель розвитку як способу адаптації до життєвої ситуації. Таким чином, самоздійснення особистості може бути ситуаційно, нормативно, експектаційно зумовленим». Досліджуванням цього рівня характерна наявність професійного досвіду, широкого професійного референтного кола, що зумовлює суб'єктивне сприйняття зв'язку між успішністю у професії та відповідністю етичним нормам, прийнятим в окремому професійному середовищі або процесуальним вимогам професії. Таким чином, зміна професії для цієї групи є ситуаційно залежною [9, с. 10].

Розгорнутою рефлексією характеризується суб'єктно-ціннісний рівень регуляції професійної переорієнтації. Основу ціннісної регуляції становлять суб'єктні цінності, а «суб'єктивна модель творчо-професійного саморозвитку ґрунтується на потребі особистості бути суб'єктом власного життя. Це спонукає людей відшукувати такі ресурси саморозвитку, які робили б їх автономними щодо можливих змін життєвої ситуації, в тому числі й до вимушених змін професії» [9, с. 8]. Професійна переорієнтація для таких осіб є суб'єктно-цінним вибором, одним із кроків реалізації власної моделі творчо-професійного розвитку.

Згідно з періодизацією життєдіяльності К.Г. Юнга, за адаптацією М.Ю. Варбан [2], професійна переорієнтація може здійснюватись на етапі «молодий вік» (18–40 років). Як наводиться в статті, період характеризується зіткненням «із вимогами життя, які раптово переривають сон дитинства. Якщо індивід достатньо підготовлений, то перехід у професійне життя може відбуватися гладко. Але якщо є контраст ілюзій з дійсністю, то відразу виникають і проблеми» [10, с. 150]. Основними проблемами цього етапу є протиріччя, зумовлені зіткненням суб'єктивних уявлень про себе, життя, професію з зовнішніми умовами; а також



протиріччя, що породжуються «внутрішніми труднощами». Трансформація професійного шляху може виступати вирішенням або втечею від цього протиріччя.

Модель професійного розвитку Дж. Сьюпера [5] додає для створення портрету абітурієнта-здобувача другої вищої освіти останню фазу стадії дослідження та стадію консолідації. Третє фаза стадії дослідження – фаза апробації – передбачає пошук поля діяльності, реалізації професійних можливостей. Це молоді люди віком 21–24 роки, що зіштовхнулись із першою професійною діяльністю, та через незатребуваність або інші перепони прагнуть реалізувати себе в іншій або суміжній сфері. Також до цієї когорти належать спеціалісти, які отримували першу вищу освіту не за власним бажанням. Стадія консолідації охоплює значних віковий період – 25–44 роки, включає в себе кілька вікових криз та у професіологічному контексті характеризується прагненням забезпечити в знайденому професійному полі стійку особистісну позицію. Припускаємо, що на цій стадії люди отримують другу вищу освіту для розвитку в професії, кар'єрного зростання або через зміну цінностей та пріоритетів (як наслідок вікової кризи). Оскільки четверта стадія професіоналізації Дж. Сьюпера – це стадія зберігання (45–64 роки), що характеризується просуванням професійного розвитку індивіда в одному визначеному напрямі, без

виходів за рамки знайденого професійного поля, припускаємо, що особистості пізнього середнього віку нечасто виступають здобувачами другої вищої освіти.

Стадії консолідації відповідає третя фаза життєвого циклу в періодизації розвитку особистості Ш. Бюлер [7], яка має межами вік 25–40 (45) років та проявляється у постановці чітких, точних цілей у професійному й особистому житті, їхнє практичне досягнення; життя та власні можливості оцінюються переважно тверезо, а власне віковий проміжок сприймається як «апогей життя».

Узагальнення наукових даних дало нам змогу підійти до створення принципової схеми формування змісту професійної свідомості майбутніх філологів (табл. 1).

Методологічною канвою представленої схеми є мета, напрями, форми, методи та механізми формування професійної свідомості. У процесі формування ми вбачаємо наявність трьох аспектів розвитку філологічної свідомості: мотиваційного, процесуального та рефлексивного.

Отже, мета цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи з формування професійної свідомості студентів-філологів полягає у підвищенні загальнолінгвістичного рівня, формуванні вмінь самостійно здобувати філологічні знання, працювати з науковою й довідковою філологічною літературою, стимулюванні інтересу до слова, розвитку філологічного мислення й мов-

Таблиця 1

Схема формування змісту професійної свідомості майбутніх філологів

Аспекти	Мета формування	Напрями формування	Форми та методи	Механізми формування
Мотиваційний	Підвищення загальнолінгвістичного рівня студентів	Загальнокультурний контекст життя особистості	Зв'язки філології з іншими науками	Оцінювання; обґрунтування використання знань у майбутній професійній діяльності
Процесуальний	Розвиток філологічного мислення, мовного чуття	Філологічно орієнтовані тексти	Функціонально-стилістичне навчання; системна пошуково-дослідницька діяльність	Діалог
Рефлексивний	Формування вмінь самостійно здобувати філологічні знання	Усвідомлення функціонального діапазону та комунікативно виправданого використання мовних одиниць	Комунікабельність як основа філологічної компетентності	Професійна метамовна рефлексія; рефлексивне читання

ного чуття, що спирається на філологічну компетентність [6].

Напрями формування професійної свідомості студентів-філологів полягають у такому: зосередження знань на загальнокультурному контексті життя особистості (зв'язки з літературою, історією, краєзнавством та іншими суміжними дисциплінами); засвоєння мовних одиниць із метою усвідомлення їх функціонального діапазону та комунікативно виправданого використання; поглиблено-розширене вивчення тем (додаткові відомості про мовні явища, залучення до наукової філологічної роботи); використання філологічно орієнтованих текстів, зокрема, словникових статей, текстів художньої літератури відповідної тематики, спеціальних наукових філологічних текстів; ведення активної мовленнєвої діяльності у філологічно орієнтованих комунікативних ситуаціях; усвідомлення мови як живої системи, осмислення внутрішніх закономірностей кожного рівня мови [3].

Форми та методи роботи: реалізація функціонально-стилістичного аспекту навчання мови як пріоритетного аспекту; показ зв'язків філології з іншими науками задля розуміння природи людської мови в усіх її вимірах; спонукання до усвідомлення мови як явища соціального, лінгвістичного, психологічного феномена; розвиток комунікабельності як шляху до формування філологічної компетентності; залучення до систематичної пошуково-дослідницької діяльності [8].

Механізми формування професійної свідомості студентів-філологів: механізм професійної метамовної рефлексії; діалог як дослідницький принцип у філології; рефлексивне читання (необхідність читати, перечитувати, обдумувати, обговорювати, намагатися зрозуміти і пояснити логіку мислення автора, твори); вивчення наукових дефініцій, засвоєння, узагальнення, обґрунтування та оцінювання певного обсягу філологічних знань на основі розвитку логічного мислення, що базується на необхідності використання отриманого матеріалу у майбутній професійній діяльності.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, у виборі професійного шляху майбутнього філолога як життєво-

му виборі особистості значну роль відіграє рефлексія та рівень її розвитку. Мотиватори вибору професії філолога в юнацькому віці в основному соціально зумовлені, наприклад, традиція вступу до ВНЗ одразу по закінченні школи. Розроблено схему формування змісту професійної свідомості майбутніх філологів. У розрізі трьох аспектів суб'єкт-діяльнісного підходу (мотиваційного, процесуального, рефлексивного) обґрунтовано мету, напрями, форми, методи та механізми формування професійної свідомості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
2. Варбан М.Ю. Проблема рефлексивної підтримки професійного становлення особистості на етапі переходу від юності до дорослості. Український соціум особистості на етапі переходу від юності до дорослості. URL: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=8&n=23&c=264>. <http://www.ukr-socium.org.ua/Arhiv/Stati/1.2002/95-103.pdf/>.
3. Горошкіна О.М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: Монографія. Луганськ, Альма-матер, 2004. 362 с.
4. Климов Е.А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. М.: 1983. № 2. С. 58–61.
5. Кондаков И.М. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития / И.М. Кондаков, А.В. Сухарев. Вопросы психологии. 1989. № 5. С. 158–164.
6. Концепція профільного навчання в старшій школі. Інформаційний збірник МОН України. 2013. № 24. С. 3–15.
7. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995. 360 с.
8. Подлевська Н. Профільне навчання: формування філологічного мислення учнів старшої школи / Electronic Archive Khmelnytskyi National University ELARKHNU. URL: <http://elar.khnu.km.ua/jspui/handle/123456789/4905/>.
9. Тичина І.М. Професійна переорієнтація випускників вищих навчальних закладів як чинник особистісного самоздійснення: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2009. 20 с.
10. Юнг К.Г. Проблемы души нашего времени / Пер. с нем. М.: Прогресс, 1996. Т. 51; вып. 2. 330 с.



УДК 37.091.12:159–051:37.091.212

ПОГЛЯДИ СТУДЕНТІВ НА ПРОБЛЕМУ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

Рашковська І.В., к. психол. н.,
доцент кафедри практичної психології

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У дослідженні представлено погляди сучасних учених на проблему конкурентоспроможності фахівця. Вивчено погляди студентів на проблему конкурентоспроможності. Надано авторську розробку – анкету «Вивчення погляду студентів на проблему конкурентоспроможності особистості». Продемонстровано короткий аналіз змісту відповідей студентів.

Ключові слова: конкурентоспроможність, особистість, цінність, якості, успіх, складності, складники, студенти, фахівці.

В исследовании представлены взгляды современных ученых на проблему конкурентоспособности специалиста. Изучены взгляды студентов на проблему конкурентоспособности. Предоставлена авторская разработка – анкета «Изучение точки зрения студентов на проблему конкурентоспособности личности». Продемонстрирован краткий анализ содержания ответов студентов.

Ключевые слова: конкурентоспособность, личность, ценность, качества, успех, трудности, составляющие, студенты, профессионалы.

Rashkovska I.V. COMPETITIVENESS PROBLEM OF MODERN SPECIALIST OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DIRECTION IN THE MODERN STUDENTS' VIEWS

This study demonstrates the basic views of modern scientists on the problem of competitiveness of a specialist. There are also presented a views of educators who currently work in the school at present time. It has been presented the author's presentment – the questionnaire “Studying the view of students on the problem of competitiveness of the individual”. A brief analysis of content of student answers is given.

Key words: competitiveness, individual, value, quality, success, complexities, components, students, specialists.

Постановка проблеми. Соціально-економічні умови нашого життя змушують змінювати акценти та вносити сутнісні корективи в підготовку студентів до дорослого життя. У нашу лексику швидко увійшли поняття «бізнес», «ділова людина», «конкурентоспроможність особистості» тощо.

Досягти успіху в умовах ринкових відносин зможе лише той, хто навчиться чітко визначати мету своєї діяльності, прогнозувати варіанти її досягнення, обирати серед багатьох підходів найбільш раціональний, ефективний і морально виправданий шлях рішення. Успіху в житті досягає особистість, яка вміє чітко аналізувати хід роботи на різних її етапах, робити правильні висновки з тих етапів, які не відразу надають позитивний результат, та все життя працювати над удосконаленням своєї особистості.

Формування конкурентоспроможності майбутнього спеціаліста тісно пов'язане з психолого-педагогічними умовами розвитку й пошуку технологій, умов, механізмів цього процесу, який спрямований на розвиток особистісних якостей, реалізацію потенціалу та здібностей людини. Національна доктрина розвитку освіти України [1] наголошує на необхідності забезпечен-

ня підготовки кваліфікованих кадрів, конкурентоспроможних на ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Певна плеяда вчених, серед яких можна назвати Н. Ничкало, Ю. Завалевського, вважають, що ринок праці доцільно розглядати насамперед як педагогічну категорію. Динаміка змін на ринку праці впливає на розвиток системи освіти, її модернізацію і, відповідно, на якість підготовки виробничого персоналу та його конкурентоспроможність. Дефініція поняття «ринок праці» має бути «олюдненою», вона потребує розгляду її сутності в тісному зв'язку з людиною, розвитком її творчого потенціалу, її вихованням і навчанням, трудовою діяльністю, безперервною освітою впродовж життя [4; 9].

Актуальні проблеми трансформацій у системі вищої освіти в контексті входження України до європейського освітнього простору та набуття конкурентоспроможності сучасного вітчизняного фахівця розглядаються в роботах В. Андрущенко, Г. Балла, В. Беха, Г. Калінічевої, В. Захарченка, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лугового, Н. Ничкало, Ю. Рашкевича, Ж. Таланова та багатьох інших науковців [5; 8]. Вагомий внесок у висвітлення теоретичних,

методологічних, загальнометодичних питань конкурентоздатності майбутніх фахівців психолого-педагогічної сфери зробили О. Грішнова, М. Кримова, М. Семікіна, О. Цимбал та інші дослідники [10].

Багато вчених зосереджуються на вивченні цінностей конкурентоспроможного вчителя. Зокрема, О. Макар вважає: «Цінності конкурентоспроможного вчителя безмежні. Конкурентоспроможний вчитель, духовна сила якого – в його цінностях, вчить саме так і тим самим забезпечує належну якість життя й цінність нашої держави. Кожен учитель повинен прагнути стати конкурентоспроможним, висококваліфікованим спеціалістом, який має унікальні професійні знання, природні здібності, учителем, який довів до високого рівня свою педагогічну майстерність, який прагне й досягає успіху» [4, с. 197]. Варто зазначити, що станом на сьогодні в педагогічній науці спостерігається тенденція до зростання кількості наукових праць у пошуках різноманітних підходів, механізмів, аспектів конкурентоспроможності в галузі освіти, у тому числі випускників вищих педагогічних навчальних закладів на ринку праці (Н. Данилюк, Т. Дем'янюк, Ю. Завалевський, О. Макара та інші автори). Більшість науковців схиляються до думки, що конкурентоспроможність фахівця – це інтегрована якість особистості, яка є сукупністю ключових компетенцій (професійних, інформаційних, міжкультурних, комунікативних, соціальної відповідальності за власне життя) і ціннісних орієнтацій [4].

Розвиток конкурентоспроможної особистості – це насамперед розвиток рефлексивної особистості з позитивним психоенергетичним потенціалом, здатної організовувати, планувати свою діяльність і поведінку в динамічних ситуаціях. Це розвиток особистості, яка володіє новим стилем мислення, нетрадиційними підходами до розв'язання проблем, адекватним реагуванням у нестандартних ситуаціях.

Перехід особистісної й професійної самосвідомості на вищий рівень, що є обов'язковою умовою розвитку, не вичерпує всі складники такого розвитку. Психологічним фундаментом розвитку особистості майбутнього або конкурентоспроможного професіонала в будь-якій галузі людської діяльності є такі базові характеристики, як особистісна спрямованість, компетентність, гнучкість.

Саме вони є формою вияву творчого потенціалу людини та формою вияву спрямованості її думок, ставлення до різних соціальних цінностей (моральних, громадянських, художніх), її ставлення до себе

й до інших людей. Високий рівень розвитку інтегральних характеристик особистості сприяє створенню позитивного іміджу людини, що впливає на стосунки з людьми та на ефективність спільної роботи. Саме на розвиток інтегральних характеристик конкурентоспроможної особистості спрямовано спеціально розроблену психологічну технологію Л. Мітіної. Ця технологія припускає трансформацію мотиваційної, інтелектуальної, афективної та, зрештою, поведінкової структур особистості, унаслідок чого зовнішня детермінація життєдіяльності змінюється на внутрішню. Науковець виокремлює чотири стадії оптимізації особистості та її поведінки (підготовку, усвідомлення, переоцінку, дію), основні процеси розвитку особистості (мотиваційні – I стадія, когнітивні – II стадія, афективні – III стадія, поведінкові – IV стадія), а також комплекс методів впливу [5].

Після з'ясування функціонального призначення кожної зі сфер розвитку конкурентоспроможної особистості (сфери діяльності, спілкування, особистісних особливостей) їх представлено у вигляді єдиної функціональної структури, яка дає цілісне уявлення про закономірності, істотні зв'язки та залежності одних елементів від інших. Багатоаспектна (багатокомпонентна) діяльність, зумовлена розвитком особистісних якостей, пов'язується у вузлі різноманітними взаєминами, взаємодією з іншими людьми. Названі вузли, їх ієрархія творять, на нашу думку, інтегральні характеристики особистості, детермінують її професійний розвиток, самі ж фактично є об'єктом розвитку.

У загальнопсихологічних теоріях особистості спрямованість постає як якість, що визначає її психологічний склад. У різних концепціях цю характеристику розкривають по-різному: «динамічна тенденція» (С. Рубінштейн), «смыслотворчий мотив» (О. Леонтьєв), «основна життєва спрямованість» (Б. Ананьєв), «динамічна організація «сутнісних сил» людини» (А. Прангішвілі) тощо. Спрямованість містить два взаємозалежні аспекти – предметний зміст (смысловий аспект), який позначає певний предмет спрямованості, та напруження (власне динамічну тенденцію), яке визначає джерело спрямованості (С. Рубінштейн) [5].

Постановка завдання. Метою статті є аналіз поглядів та спрямованості студентів – майбутніх психологів на проблему конкурентоспроможності для подальшого розроблення моделі конкурентоспроможної особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Актуальність формування конку-



рентоспроможності фахівця полягає в тому, що ринок праці, який перебуває в стані динамічного розвитку, і «ринок особистостей» висувають до спеціаліста дедалі вищі вимоги. Розглядаючи це питання, ми частіше намагаємось робити акцент на таких особистісних якостях, як адекватне сприйняття й мобільне реагування на нові фактори, самостійність та оперативність у прийнятті рішень, готовність до демократичного спілкування, соціально активних дій, здатності швидко адаптуватись до нових умов тощо [10].

У зв'язку із цим дедалі актуальнішим стає завдання визначення й розуміння сутності конкурентоспроможності фахівця та її складових елементів, які мають становити базу педагогічного процесу формування майбутнього конкурентоспроможного фахівця – випускника вищого навчального закладу.

На думку Ю. Завалевського, її характеристиками є високий (або середній) рівень функціональної грамотності, певні основи знань із математики, статистики, наукової методології, здатність спостерігати процеси, аналізувати їх, інтерпретувати результати й діяти, знання про світ (ідеться про знання з історії, географії, економіки, мовної підготовки), уміння працювати в колективі, здатність до відповідальності, здатність постійно вчитися та пристосовуватись до змін [4].

Автор наводить дослідження проблеми змісту й особливостей конкурентоспроможності вчителя, які висловили вчителі загальноосвітньої школи № 6 міста Дніпра. Портрет конкурентоспроможного фахівця, на їх думку, виглядає так:

- не просто дає міцні знання, а навчає ці знання здобувати й застосовувати на практиці;

- здатний формувати у вихованців належний рівень соціальної компетентності, життєтворчості, створювати умови для розвитку особистого потенціалу;

- здатний до самопізнання, саморегуляції, щоденного особистісно-професійного самовдосконалення;

- здатний виконувати роль тьютора – людини, яка забезпечує педагогічний супровід вихованців, а також наступність навчання й виховання, оскільки саме цей принцип є ефективним для досягнення кінцевої мети цього процесу;

- піклується про здоров'я своїх вихованців, використовує у своїй роботі здоров'язбережувальні технології;

- створює комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність;

- готує учнів до повноцінного життя в сучасному демократичному відкритому глобалізованому суспільстві;

- є активним у вияві громадянської позиції, виявляє гідність і честь у її відстоюванні, є прикладом для вихованців.

Після ознайомлення з думками науковців, учителів щодо визначеної проблеми нас зацікавив погляд на це питання студентів – майбутніх психологів.

Для цього було запропоновано авторську анкету-опитувальник на тему «Вивчення погляду студентів на проблему конкурентоспроможності особистості». В опитуванні взяли участь 64 студенти педагогічного вузу, які пов'язують своє майбутнє з психолого-педагогічною діяльністю. Перед анкетуванням було проведено бесіди зі студентами, за допомогою яких були виявлені основні напрями дослідження, тобто питання, що цікавлять студентів із проблеми конкурентоспроможності. Фактично саме вони склали основні питання анкети. Тобто студенти виступили співавторами організації цього дослідження. Наводимо питання запропонованої анкети, які можна використовувати в подібних дослідженнях, із результатами анкетування.

Перший пункт анкети містив запитання «Чи знайомий тобі термін «конкурентоспроможність»?» Усі студенти дали однозначну відповідь. Усі 100% опитуваних мають розуміння сутності поняття «конкурентоспроможність».

Термін «конкурентоспроможність», тобто відповідь на друге питання («Що він означає? Надайте, будь ласка, визначення цього терміна»), розкривається респондентами по-різному. Наводимо деякі з відповідей: «конкурентоспроможність» означає, що людина може конкурувати на високому рівні зі своїми конкурентами»; «здатність людини певної професії до діяльності, рівень володіння якою є високим, можливості користування професійними навичками, має великий запит»; «мати високу стійкість до конкурентів та запроваджувати свої ідеї в життя»; «здатність бути кращим серед інших»; «це заявка людини про те, що вона може працювати краще за всіх»; «це здатність особистості конкурувати з іншими, як у професійному, так і в особистісному плані»; «здатність особистості бути кращим у будь-яких обставинах» тощо. Звичайно, проаналізувати у відсотковому показнику ці визначення неможливо, проте їх об'єднує думка про те, що конкурентоспроможна особистість повинна витримувати конкуренцію з іншими та демонструвати свої сильні сторони.

Щодо самого терміна «конкурентоспроможність» («Які слова асоціюються із цим

терміном?») у студентів виникли такі асоціації: настирливість, наполегливість, робота, егоїзм, лідер, амбіції, офіс, цілі, успіх, поразка, переможець, конкуренція, суперечка, конкурент, конкурс, рейтинг, група, ринок, товари, впевненість, боротьба, суперництво, метод, перегони, здатність адаптуватись, конфлікт, конкуренти, амбітність тощо. Привертає увагу насамперед після аналізу відповідей на це питання те, що сучасний студент розуміє, що конкурентоспроможність пов'язана не тільки з позитивними поняттями, про що свідчать такі відповіді, як «поразка», «конфлікт», «суперництво», «рейтинг» тощо.

Цікавими виявились відповіді на запитання про якості особистості, які допомагають спеціалісту стати конкурентоспроможним. Найбільша кількість респондентів оцінили таку якість, як цілеспрямованість – 22%, далі велику кількість набрала наполегливість – 19%, амбітність визначили 15% респондентів, 8% опитуваних зосередили свою увагу на важливості впевненості у власних силах, 7% – впевненості в собі, егоїзм назвали важливою якістю в цьому сенсі 5% студентів. Серед решти якостей називали настирливість, оригінальність, удачливість, комунікативність, самостійність, зосередженість, гарне здоров'я, пунктуальність, успішність, принциповість, врівноваженість тощо. Замислюючись над тими якостями, які називають студенти, можна мимовільно зробити висновок про те, що всі названі якості справді надзвичайно важливі для конкурентоспроможної особистості.

Наступне питання передбачало маленький самоаналіз («Чи є в тебе якості конкурентоспроможної особистості?»). Тобто студенти визначали, наскільки вони мають якості, які були названі. Відповіді виявились різноманітними: «деякі якості маю» – 67%, «маю» – 29%, «не маю» – 4% респондентів. Звичайно, це питання вимагає індивідуальної бесіди та чіткого усвідомлення студентами власного «Я».

Відповідь на наступне питання передбачало програму дій щодо набуття названих якостей («Чи робиш зусилля для виховання в собі названих якостей?»). Відповідь «намагаюся розвивати в себе ці якості шляхом наслідування досвіду інших успішних людей» дали 57% респондентів, 21% опитаних займаються самовихованням, 12% відвідують гуртки, тренінги, психолога, секції, конференції на цю тему тощо. Решта відповідей були різноманітними: «читаю», «раджуся», «намагаюся» тощо.

На питання про шляхи набування якостей конкурентоспроможної особистості («Яким чином ти набуваєш названі якості конку-

рентоспроможної особистості?») студенти відповідали таким чином: 69% написали, що знайомляться з матеріалами інтернету, 18% допомагають у цьому розмови з друзями, 12% звертаються за консультацією до викладачів, 10% дали відповідь «я сам собі допомагаю», 3% опитаних допомагають батьки.

Питання про те, що заважає («Що заважає тобі виховати в собі названі якості?») також виявило цікаві тенденції: 68% студентів відповіли, що їм заважає відсутність мотивації до діяльності, 12% – думка інших людей, 10% написали, що самі собі заважають, 10% – інтернет.

Питання про обов'язковість особистості бути конкурентоспроможною («Чи обов'язково сучасному спеціалісту бути конкурентоспроможним?») виявило дві тенденції: 88% написали, що обов'язково, і 12% відповіли, що не обов'язково.

Звичайно, психологічний портрет конкурентоспроможної особистості («Надай психологічний портрет та назви основні якості конкурентоспроможного спеціаліста психолого-педагогічної сфери») виявив також цікаві, проте цілком адекватні уявлення наших студентів про особистість конкурентоспроможного працівника психолого-педагогічної сфери. Він виявився таким: «повинен із повагою ставитись до людей, уміти спостерігати та співпереживати, бути компетентним у питаннях комунікацій між людьми»; «повинен бути освіченим і комунікабельним спеціалістом, любити свою працю та намагатися стати в ній найкращим»; «повинен бути Особистістю з великої літери». А ось цікавий погляд студента – психолога: «Конкурентоспроможний – це той, хто вміє розуміти ситуацію: активний, проте не холерик, пасивний, проте не меланхолік». Ще є думка студентів, що він «упевнений, знає, що робить, компетентний, любить свою справу, самовдосконалюється, готовий до відкриття чогось нового у своїй сфері».

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, у статті проаналізовано погляди сучасних студентів на проблему конкурентоспроможності сучасного спеціаліста. Констатуємо, що порівняно з думками вчителів, які мають досвід роботи, студенти, які тільки збираються стати конкурентоспроможними фахівцями, менш вимогливі до майбутньої професії. У свою чергу вони відкривають нові вимоги до рис особистості конкурентоспроможного фахівця, демонструють більш сучасний погляд не лише на професійні, а й на особистісні якості фахівця. Що стосується спрямованості майбутніх психологів на майбутню конкуренто-



спроможність, то ця характеристика ще не сформована та вимагає подальшого розвитку. Для спрямування студентів необхідна діагностична робота, тренінгові заняття, де студент мав би можливість розвивати вміння й навички, свою майстерність, спілкуватися з конкурентоспроможними фахівцями психолого-педагогічної сфери тощо.

Отже, питання конкурентоспроможності сучасного фахівця є дуже актуальним, вимагає всебічного вивчення, наукових здобутків і нових практичних розробок. А це у свою чергу має привести не лише до вивчення професійних здібностей, а й до створення нових напрямів профорієнтаційної роботи, психологічного супроводу майбутнього конкурентоспроможного спеціаліста.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Атаманчук Ю., Россоха М. Організаційно-педагогічні умови формування конкурентоспроможності випускника вищого навчального закладу. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2012. Ч. 3. С. 8–14.
2. Бикова В. Щодо проблеми конкурентоздатності фахівців. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. 2015. Ч. 2. С. 28–34.
3. Бойко О. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». К., 2005. 20 с.
4. Завалевський Ю. Особливості конкурентоспроможності сучасного вчителя. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3695.
5. Жовнер В. Конкурентоспроможність як психологічна складова у професіогенезі особистості. Актуальні проблеми психології. 2016. Вип. 45. Т. 1. С. 29–34. URL: <http://appsychology.org.ua/data/jm/v1/i45/7.pdf>.
6. Ільєнко О. Сутність поняття «конкурентоспроможність спеціаліста» у психолого-педагогічних науках. Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. 2014. Вип. 1. С. 89–92.
7. Калінічева Г. Глобалізаційні виклики часу як детермінанта модернізаційних змін у системі вищої освіти України. Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць. Чернівці: Рута, 2008. Вип. 414/415. С. 103–109.
8. Критерії та рівні розвитку конкурентоспроможності фахівця: навч.-метод. посібник для слухачів магістерської програми «Адміністративний менеджмент» / О. Романовський, О. Пономарьов, С. Резнік; за заг. ред. О. Романовського. Х.: НТУ «ХП», 2014. 39 с.
9. Про Національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 / Президент України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
10. Ничкало Н. Професійна освіта і навчання: проблеми взаємозв'язку з ринком праці. Формування широкої кваліфікації робітників. Вклад ПТО у розвиток трудового потенціалу XXI століття: збірник матеріалів, підготовлених у рамках реалізації українсько-німецького проекту «Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні» / упор. Ю. Вайс, Н. Ничкало, А. Сімак та ін. Ніжин: ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2007. С. 134–138.
11. Сизикова В. Конкурентоспроможність випускника як виклик часу. Модернізація структури та змісту вищої освіти: матеріали Всеукраїнської наукової інтернет конференції. URL: http://college.nuph.edu.ua/wp-content/uploads/2017/04/St_2_Syzykova.pdf.

УДК 159.947

МОТИВАЦІЯ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЯ СПОРТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЮНАКІВ-БАСКЕТБОЛІСТІВ ІЗ РІЗНОЮ УСПІШНІСТЮ У ЗМАГАННЯХ

Рочняк А.Ю.,
викладач кафедри фізичного виховання
Національний технічний університет
«Харківський політехнічний інститут»

У роботі висвітлено мотиваційні особливості та компоненти саморегуляції спортивної діяльності юнаків баскетболістів із різною успішністю у змаганнях. Виявлено статистично значущі відмінності у рівні розвитку показників саморегуляції, показників психічних станів та мотивації у групах юнаків баскетболістів із різною ефективністю у грі. Проведено первинний аналіз виявлених відмінностей.

Ключові слова: юнаки-баскетболісти, саморегуляція, результативність, мотиви спортивної діяльності, психічний стан.

В работе освещены мотивационные особенности и компоненты саморегуляции спортивной деятельности юношей баскетболистов с разной успешностью в соревнованиях. Выявлены статистически значимые различия в уровне развития показателей саморегуляции, показателей психических состояний и мотивации в группах юношей баскетболистов с разной эффективностью в игре. Проведен первичный анализ выявленных различий.

Ключевые слова: юноши-баскетболисты, саморегуляция, результативность, мотивы спортивной деятельности, психическое состояние.

Rochniak A.Yu. MOTIVATION AND SELF-REGULATION OF SPORTS ACTIVITY OF YOUNG BASKETBALL PLAYERS WITH DIFFERENT EFFECTIVENESS IN COMPETITIONS

In work presented motivational features and the components of self-regulation of sports activity of young basketball players with different progress in competitions. It revealed statistically significant differences in the level of development of self-regulation indicators, indicators of mental states and motivation in groups of young basketball players with different effectiveness in the game. The primary analysis of the revealed differences was carried out.

Key words: young basketball players, self-regulation, effectiveness, motives of sport activity, mental state.

Постановка проблеми. Змагальна діяльність у баскетболі пов'язана з високими навантаженнями, не тільки фізичними, але також емоційними і психічними. Баскетболіст під час гри неминуче стикається з втомою, тиском із боку зовнішніх подразників, виконує дії, долаючи опір суперника, при цьому маючи дефіцит часу і простору для виконання поставлених завдань. Тільки завдяки високій фізичній і техніко-тактичній підготовці неможливо було б виконувати ефективно спортивну діяльність. Тому найбільш успішне вирішення змагальних та тренувальних завдань можливе на тлі достатнього рівня розвитку психологічних компонентів діяльності, а саме: змагально-спортивної мотивації, саморегуляції, оптимальності психічного стану, спрямованості особистості тощо.

Особливо актуальними питання психологічної підтримки стають у перехідні періоди становлення спортсмена. До такого періоду належить вік 15–20 років, оскільки саме тоді юнак із дитячого баскетболу поступово переходить у дорослий баскетбол, де значно підвищуються навантаження та вимоги до спортсмена.

У психологічному забезпеченні спортивної діяльності традиційно провідна роль відводиться мотивації, що спонукає людину займатися спортом. Відомо, що спорт має багато спільного з поняттям «гра». Мотиви гри укладені в ній самій, саме тому інтерес до процесу спортивної гри, прагнення вдосконалити свої ігрові навички, перевершити супротивника розглядаються нами як регулятори спортивної діяльності, чинники спортивно-ігрової успішності та спонукальні сили спортивної діяльності. Потреба у спорті пов'язана з отриманням задоволення, викликаним самою спортивною діяльністю і успіхами, що досягаються в ній, є рушійною силою ефективності у спортивній діяльності. Саме тому вивчення мотивації спортивної діяльності як чинника спортивної саморегуляції та ефективності є надзвичайно актуальним.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Загалом ґрунтовно дослідження мотивації спортивної діяльності представлені роботами Г.Д. Бабушкіна та Є.Г. Бабушкіна [1], Є.П. Ільїна [2], Р.А. Пілояна [3], Г.П. Фураєва [4]. Але в цих роботах більше уваги приділяється діагностичним момен-



там мотивації, тоді як недостатньо освітленими залишаються аспекти методичного компоненту.

А.В. Канатов у своєму дослідженні розробив та експериментально обґрунтував методику формування спортивної мотивації у баскетболістів на етапі поглибленої спортивної спеціалізації [5]. У своїй роботі автор експериментально довів, що система взаємовідносин у спортивному колективі є одним із ключових факторів закріплення та збереження мотивації. Також автор робить висновок, що багатоконпонентний склад мотивації спортсменів-баскетболістів потребує діагностики кожного компоненту та доведення їх до необхідного рівня.

М.М. Фірсов виявив та дослідив психологічні особливості розвитку мотивації досягнення у спортсменів-баскетболістів [6]. Згідно з отриманими даними, автор робить висновки про вплив на мотивацію її теоретичної осмисленості, що не тільки піднімає мотивацію досягнення успіху, але й оптимізує її, знижуючи завищену мотивацію.

Незважаючи на високу значимість мотивації для спортсмена і вплив цього особистісного компоненту на успіх, проблема розвитку та формування мотивації спортсменів, зокрема баскетболістів, аналіз теоретичних та методичних аспектів цього явища залишаються мало дослідженими.

Проблема саморегуляції спортивної діяльності не втрачає своєї актуальності, тому фахівці у різних видах спорту регулярно звертаються до вивчення проблеми психічної саморегуляції як чинника успішності у спорті. З останніх досліджень варто виділити роботу В.В. Барінова [7], в якій виводиться залежність успішності змагальної діяльності в баскетболі від ряду психологічних чинників, зокрема, психологічних особливостей властивостей особистісних характеристик спортсмена. Дослідження проводилося з баскетболістами підліткового віку (13–16 років). Також цікавою є стаття Т.Г. Артеменко [8], в якій автор

науково обґрунтовує критерії відбору баскетболістів на етапі початкової підготовки з урахуванням їх особистісних показників. А.К. Поклад виявив і обґрунтував гендерні особливості психологічних властивостей і станів баскетболістів аматорських команд в їх взаємозв'язку з успішністю спортивних результатів [9]. Психічним коливанням, які впливають на ефективність під час змагань, була присвячена робота Lei Xu, Wei Zhang та Qiang Jia [10].

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати мету дослідження, яке полягає у визначенні психологічних особливостей спортивної діяльності в юнаків баскетболістів із різним рівнем успішності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідницьку вибірку склали 62 баскетболіста віком від 15 до 20 років, які беруть участь в обласних та Всеукраїнських змаганнях серед старшокласників та змаганнях студентської ліги м. Харкова та України.

Для розподілу на групи за ефективністю, було використано середній показник ефективності у змаганнях, який є одним зі статистичних показників, що заноситься до протоколу ігор. До складу групи менш ефективних увійшли юнаки баскетболісти, які мають показник ефективності менший ніж 10. До складу групи більш ефективних увійшли всі інші юнаки баскетболісти.

Для дослідження психологічних показників юнаків баскетболістів були використані такі блоки психологічних методик: 1) блок методик психодіагностики саморегуляції спортивної діяльності: «Саморегуляція спортивної діяльності» (К.І. Фоменко та І.В. Полілуєва) [11], опитувальник «Саморегуляція підготовки спортсмена» (В.І. Моросанова, Л.А. Соколова) [12]; 2) блок методик психодіагностики психічних станів: методика «САН» (самопочуття, активність, настрої), методика самооцінки емоційних станів (А. Уессман і Д. Рікс) [13]; 3) блок

Таблиця 1

Середні значення показників саморегуляції спортивної діяльності юнаків-баскетболістів

Показники саморегуляції	Група досліджуваних				t-Стюдента	P
	Менш ефективні, n=28		Більш ефективні, n=34			
	M	Std.	M	Std.		
Зовнішнє регулювання	13,14	3,14	12,47	2,45	0,95	0,347
Інтроєктоване регулювання	14,04	3,02	14,44	2,15	-0,62	0,540
Ідентифіковане регулювання	14,96	2,24	17,00	2,17	-3,62	0,001
Власне спонукання	15,14	3,05	16,79	2,32	-2,42	0,019
Порівняний індекс автономії	4,93	8,39	11,21	7,30	-3,15	0,003

методик діагностики мотивації: методика «Мотиви занять спортом» [2], методика «Опитувальник губристичної мотивації» (К.І. Фоменко) [14].

У таблицях 1 і 2 показано відмінності у саморегуляції спортивної діяльності баскетболістів юнацького віку з різною ефективністю.

Установлено статистично значущі відмінності в рівні розвитку показників саморегуляції юнаків баскетболістів залежно від результативності у спортивно-змагальній діяльності. Результати дослідження представлено в табл. 1, з якої випливає, що більш ефективні юнаки баскетболісти мають вищі показники ідентифікованого регулювання, власного спонукання та порівняного індексу автономії порівняно з менш ефективними юнаками баскетболістами ($p < 0,001$, $p < 0,05$ та $p < 0,01$ відповідно).

Таким чином, у більш ефективних юнаків баскетболістів спортивна діяльність регулюється відчуттям власного вибору цієї діяльності та власним спонуканням до неї. Вони більш впевнені в необхідності того, що вони виконують для себе, та отримують задоволення від занять баскетболом та участі у змаганнях.

Деяко суперечливими є результати порівняння за методикою «Саморегуляція підготовки спортсмена» (В.І. Моросанова, Л.А. Соколова), подані у таблиці 2.

Відповідно до них, менш ефективні юнаки баскетболісти мають вищі показники за компонентами програмування та оцінки результатів ($p < 0,001$). Це свідчить про те, що менш ефективним юнакам більш притаманно продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей у спортивній діяльності, деталізувати і розгортати розроблені

Таблиця 2

Середні значення показників саморегуляції спортивної підготовки юнаків-баскетболістів

Показники саморегуляції спортивної підготовки	Група досліджуваних				t-Стюдента	P
	Менш ефективні, n=28		Більш ефективні, n=34			
	M	Std.	M	Std.		
Планування	5,46	2,05	5,00	2,76	0,74	0,464
Програмування	4,61	1,52	3,35	1,35	3,44	0,001
Оцінка результатів	4,86	1,33	3,88	0,95	3,37	0,001
Гнучкість	5,54	1,23	6,15	1,28	-1,90	0,062
Самостійність	4,64	1,52	5,26	1,44	-1,65	0,104
Загальний рівень саморегуляції	25,11	3,74	23,65	3,04	1,70	0,095

Таблиця 3

Середні значення показників самопочуття, активності та настрою юнаків-баскетболістів до, під час та після змагань

Показники психічного стану	Група досліджуваних				t	p
	Менш ефективні, n=28		Більш ефективні, n=34			
	M	Std.	M	Std.		
Самопочуття (до)	5,26	0,81	5,05	0,92	0,91	0,364
Активність (до)	4,48	1,05	4,94	1,12	-1,68	0,098
Настрій (до)	5,14	1,09	4,77	1,46	1,11	0,270
Загальний показник (до)	14,88	1,96	14,76	2,95	0,17	0,866
Загальний показник (до різниця)	-0,18	2,08	0,84	2,57	-1,69	0,096
Самопочуття (під час)	5,22	0,89	5,16	0,58	0,35	0,728
Активність (під час)	4,66	1,38	5,63	0,96	-3,25	0,002
Настрій (під час)	4,82	1,16	4,83	1,10	-0,02	0,986
Загальний показник (під час)	14,70	2,17	15,61	1,62	-1,89	0,064
Самопочуття (після)	4,28	0,86	3,97	0,95	1,31	0,194
Активність (після)	3,69	0,89	3,71	0,75	-0,11	0,912
Настрій (після)	5,33	1,19	4,91	1,31	1,30	0,199
Загальний показник (після)	13,29	1,70	12,59	2,31	1,33	0,189
Загальний показник (після різниця)	1,41	2,38	3,02	1,97	-2,91	0,005



програми, а також у них більш розвинена і адекватна самооцінка, сформовані і стійкі суб'єктивні критерії оцінки результатів.

Нами було досліджено показники психічних станів до змагань (із ранку в день змагань), під час змагань та після змагань у вечорі (таблиця 3 та 4).

Нас цікавили не лише самі показники психічних станів, але і різниця між загальними показниками до та після ігор із загальним показником під час гри. Так, було встановлено статистично значущі відмінності в рівні показників психічних станів юнаків баскетболістів залежно від результативності у спортивно-змагальній діяльності.

Таблиця 4
Середні значення показників психічних станів юнаків-баскетболістів до, під час та після змагань

Показники психічного стану	Група досліджуваних				t	p
	Менш ефективні, n=28		Більш ефективні, n=34			
	M	Std.	M	Std.		
Спокій – тривожність (до)	5,96	1,64	6,32	1,66	-0,85	0,398
Енергійність – втома (до)	7,39	1,37	7,03	1,06	1,18	0,243
Піднесеність – пригніченість (до)	7,14	1,69	7,06	1,52	0,21	0,837
Впевненість – безпорадність (до)	6,89	1,42	7,38	1,35	-1,39	0,171
Загальний показник (до)	27,39	3,93	27,79	3,90	-0,40	0,689
Загальний показник (до різниця)	3,68	4,35	2,21	5,29	1,18	0,242
Спокій – тривожність (під час)	7,00	1,39	7,21	1,55	-0,54	0,588
Енергійність – втома (під час)	8,07	1,21	7,97	1,11	0,34	0,735
Піднесеність – пригніченість (під час)	7,29	1,61	7,21	2,16	0,16	0,872
Впевненість – безпорадність (під час)	7,54	1,29	7,53	1,24	0,02	0,984
Загальний показник (під час)	29,89	3,82	29,91	3,44	-0,02	0,984
Спокій – тривожність (після)	6,86	1,30	6,79	1,45	0,18	0,859
Енергійність – втома (після)	4,64	1,13	4,82	1,45	-0,54	0,592
Піднесеність – пригніченість (після)	6,43	1,60	6,41	1,58	0,04	0,967
Впевненість – безпорадність (після)	6,25	1,51	6,03	1,75	0,53	0,601
Загальний показник (після)	24,18	2,61	24,06	3,63	0,15	0,884
Загальний показник (після, різниця)	7,04	6,03	6,94	5,31	0,07	0,948

Таблиця 5
Середні значення показників мотивації юнаків-баскетболістів

Показники мотивації	Група досліджуваних				t	p
	Менш ефективні, n=28		Більш ефективні, n=34			
	M	Std.	M	Std.		
Мотиви занять спортом						
Мотив емоційного задоволення	8,68	5,55	7,06	4,51	1,27	0,209
Мотив соціального самоствердження	4,64	3,63	5,76	3,24	-1,28	0,204
Мотив фізичного самоствердження	10,11	5,14	6,94	5,49	2,32	0,023
Соціально-емоційний мотив	8,50	4,53	7,32	3,56	1,15	0,256
Соціально-моральний мотив	6,82	4,14	12,85	5,64	-4,71	0,000
Мотив досягнення успіху в спорті	10,11	5,30	15,97	4,27	-4,82	0,000
Спортивно-пізнавальний мотив	7,79	5,45	7,94	5,68	-0,11	0,913
Раціонально-вольової (рекреаційний) мотив	5,07	4,46	2,15	2,56	3,23	0,002
Мотив підготовки до професійної діяльності	6,57	4,24	7,00	5,48	-0,34	0,736
Цивільно-патріотичний мотив	8,75	4,69	10,76	5,92	-1,46	0,149
Губристична мотивація						
Прагнення до вдосконалення	39,21	5,30	41,91	3,52	-2,40	0,020
Прагнення до переваги	23,21	4,70	25,47	3,65	-2,13	0,037
Загальний показник губристичної мотивації	62,43	8,12	67,38	5,80	-2,80	0,007

сті. Результати дослідження представлено в табл. 2, з якої видно, що у більш ефективних юнаків баскетболістів більший показник активності під час змагань ($p < 0,01$), а також більша різниця між загальним показником під час змагань та загальним показником після змагань ($p < 0,01$).

Отримані дані свідчать про те, що більш ефективні юнаки оцінюють свій стан під час гри як більш активний, рухливий, зі швидким протіканням функцій. Відмінність у різниці між загальними показниками може свідчити про те, що юнаки з більшою ефективністю краще володіють вміннями саморегуляції психічного стану та здатні активізуватися на гру та зменшити показники свого психічного стану після гри, або ця різниця є наслідком більшої втоми від гри.

Установлено статистично значущі відмінності в рівні показників мотивації юнаків баскетболістів залежно від результативності у спортивно-змагальній діяльності (таблиця 5).

Результати дослідження представлено в табл. 5, з якої випливає, що для більш ефективних юнаків баскетболістів значно характернішими є соціально-моральний мотив та мотив досягнення успіху в спорті ($p < 0,001$). Це свідчить про те, що більш ефективні юнаки проявляють більше прагнення до успіху своєї команди, заради якої треба тренуватися, мати хороший контакт із партнерами, тренером та більше прагнуть до досягнення успіху, поліпшення особистих спортивних результатів. Для менш ефективних юнаків баскетболістів характерні мотив фізичного самоствердження та раціонально-вольовий (рекреаційний) мотив ($p < 0,05$ та $p < 0,01$). Це свідчить про те, що для цих юнаків більш характерне прагнення до фізичного розвитку, становлення характеру, а також бажання займатися спортом для компенсації дефіциту рухової активності при розумовій роботі [2].

Також із результатів, представлених у табл. 3, видно, що більш ефективні юнаки баскетболісти переважають за показниками прагнення до вдосконалення, прагнення до переваги та загальним показником губристичної мотивації ($p < 0,05$, $p < 0,05$, $p < 0,01$). Це свідчить про те, що більш ефективні юнаки баскетболісти більше прагнуть підкріпити свою самооцінку, намагаються закріпити своє місце серед інших завдяки міжособистісному суперництву, конкуренції з іншими та завдяки постійному вдосконаленню своїх досягнень, підвищенню рівня досконалості, прагненню до майстерності [15].

Висновки з проведеного дослідження. Показники саморегуляції та мотивації спортивної діяльності є важливими складо-

вими частинами результативності для юнаків баскетболістів 15–20 років на рівні з фізичною та техніко-тактичною підготовкою. Для юнаків баскетболістів 15–20 років, які мають вищі показники ефективності у грі, характерні такі особливості:

- у них спортивна діяльність регулюється відчуттям власного вибору цієї діяльності та власним спонуканням до неї. Вони більш впевнені в необхідності того, що вони виконують для себе, та отримують задоволення від занять баскетболом та участю у змаганнях;

- їм менше притаманно продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей у спортивній діяльності, деталізувати і розгортати розроблені програми, а також у них менше розвинена і адекватна самооцінка, сформовані і стійкі суб'єктивні критерії оцінки результатів;

- вони оцінюють свій стан під час гри як більш активний, рухливий, зі швидким протіканням функцій. Відмінність у різниці між загальними показниками психічного стану під час гри та після може свідчити про те, що вони краще володіють вміннями саморегуляції психічного стану, або ця різниця є наслідком більшої втоми від гри;

- вони проявляють більше прагнення до успіху своєї команди, заради якої треба тренуватися, мати хороший контакт із партнерами, тренером, та більше прагнуть до досягнення успіху, поліпшення особистих спортивних результатів;

- вони більше прагнуть підкріпити свою самооцінку, намагаються закріпити своє місце серед інших завдяки міжособистісному суперництву, конкуренції з іншими та постійному вдосконаленню своїх досягнень, підвищенню рівня досконалості, прагненню до майстерності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабушкин Г.Д., Бабушкин Е.Г. Формирование спортивной мотивации. Омск: СибГАФК, 2000. 179 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы: учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 512 с.
3. Пилоян Р.А. Мотивация спортивной деятельности. М.: Физкультура и спорт, 1984. 112 с.
4. Фураев Г.П. Управление процессом спортивного совершенствования на базе исследования мотива достижения успеха в соревнованиях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. М., 1980. 25 с.
5. Канатов А.В. Формирование спортивной мотивации у юных баскетболистов на этапе углубленной специализации: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Тобольск, 2005. 138 с.
6. Фирсов М.Н. Развитие мотивации достижения в спортивной деятельности на примере баскетболистов: дис. ... канд. псих. наук: спец. 19.00.13. Астрахань, 2006. 131 с.



7. Баринов В.В. Влияние индивидуальных особенностей личности баскетболиста на успешность соревновательной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Москва, 2001. 171 с.

8. Артёмко Т.Г. Личность юных баскетболистов и целесообразность спортивного совершенствования. Физическое воспитание студентов. 2011. № 4. С. 16–21.

9. Поклад А.К. Гендерные особенности и факторы успешности спортсменов-баскетболистов. Ученые записки университета Лесгафта. 2014. № 6(112). С. 155–159

10. Lei X. Wei Z., Qiang J. Study on Factors Influencing on Mental Fluctuations of Basketball Players in Competition. Advanced Materials Research. P. 160–163.

11. Фоменко К.І., Полілуєва І.В. Характеристика діагностичного інструментарію для дослідження саморегуляції у спортивній діяльності. Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія. 2017. № 56. С. 242–256.

12. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр. 2015. 304 с.

13. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007. 416 с.

14. Максименко С.Д. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика: монографія / за ред. С.Д. Максименка, С.Б. Кузікової, В.Л. Зливкова. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2017. 540 с.

15. Козелецкий Ю. Человек многомерный (психологические эссе). К.: Лыбидь, 1991. 288 с.

УДК 159-051+159.923+378:37.015.31

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сторож В.В., к. пед. н., викладач кафедри психології
Одеський національний медичний університет

Хлебнікова О.О., магістр кафедри психології
Одеський національний медичний університет

У статті розглянуто особливості розвитку творчих здібностей майбутніх психологів. Охарактеризовано методи, методики та форми роботи у процесі навчання в закладах вищої освіти. Визначено основи формування творчої особистості, професійної креативності майбутніх психологів.

Ключові слова: творчість, творча особистість, креативність, навчально-творче середовище, творчий потенціал особистості.

В статье рассмотрены особенности развития творческих способностей будущих психологов. Охарактеризованы методы, методики и формы работы в процессе обучения в учреждениях высшего образования. Определены основы формирования творческой личности, профессиональной креативности будущих психологов.

Ключевые слова: творчество, творческая личность, креативность, учебно-творческая среда, творческий потенциал личности.

Storozh V.V., Khliebnikova O.O. DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS IN THE PROCESS OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

In the article the author considers the features of the development of the creative abilities of future psychologists. Methods and forms of work in the process of education in institutions of higher education are characterized. The foundations of the formation of the creative personality, professional creativity of future psychologists are determined.

Key words: creativity, creative personality, creativity, educational and creative environment, creative potential of the person.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві підготовка фахівців орієнтована на формування у людини творчого мислення, потреби постійно самовдосконалюватися і самостійно поповнювати свої знання. Підготовка майбутніх психологів покликана забезпечити високий рівень їх освіченості, соціальної активності та спрямована на розвиток етичних почуттів, емоційної культури і творчого початку, тобто тих якостей

особистості, які сприятимуть підвищенню рівня готовності майбутніх психологів до виконання своїх професійних обов'язків.

Творчість – одна з найбільш змістовних форм психічної активності людини, яку слід розглядати як універсальну здатність, що забезпечує успішне виконання різноманітної діяльності. Як особлива властивість людини, творчість проявляється в її ставленні до предметної діяльності, до інших людей

і самої себе. Освоюючи у власних творчих досліджах явища життя, людина глибше розуміє свою сутність і невіддільність від навколишнього природного і соціального світу. Динамічні перетворення, що відбуваються в соціокультурному, економічному житті нашої країни, посилюють потребу в діяльнісних, творчих фахівцях, здатних самостійно висувати та вирішувати різноманітні завдання в нестандартних умовах. Освіта сьогодні орієнтується на ініціативно-творчого суб'єкта, який самостійно аналізує ситуацію, обирає цілі та їх досягнення, володіє критичністю та креативністю.

Здатність до перетворення досвіду, отриманого в процесі професійної підготовки, визначається креативністю особистості фахівця, яка зумовлює формування таких важливих якостей психолога, як толерантність, самостійність, організованість, вміння бачити та оцінювати ситуації з різних сторін, долати стереотипи в мисленні та практичній діяльності, варіативність прийняття рішень.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми формування творчої особистості, професійної креативності фахівців різного профілю розглядаються у широкому міждисциплінарному контексті. Значну увагу в сучасній психолого-педагогічній літературі приділено питанням підготовки творчої особистості (Н. Гузій, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, Н. Кічук, С. Сисоева та ін.), активізації навчально-творчої діяльності студентів на засадах креативної педагогіки (Д. Чернилевський, О. Морозов), розвитку їхньої креативності (Е. Базилевич, М. Назаренко та ін.), створення креативного освітнього середовища у закладах вищої освіти (К. Кречетников).

У психології обґрунтування понять «креативність», «творчість», «творча діяльність», «креативний потенціал», «творча активність», «види і структура творчості», критеріїв креативності, принципів стимулювання креативності, етапів і механізмів творчого процесу стали предметом досліджень зарубіжних науковців (Ж. Адамар, К. Бейттел, Н. Коган, С. Медник, Р. Стернберг, К. Тейлор, Е. Торренс та ін.) і вітчизняних учених – Д. Богоявленська, А. Брушлинський, Л. Виготський, М. Гнатко, Є. Ільїн, О. Леонтьєв, В. Моляко, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, та ін.).

Однією з тенденцій розвитку цивілізації в сучасному світі є попит суспільства на творчу особистість із креативними характеристиками. Під креативністю розуміють здатність людини вигадувати нестандартні нові ідеї, а також нестандартний підхід до вирішення ситуації. Дійсно, неординарне

рішення проблем, вміння бачити щось особливе у звичайному, здатність працювати в незвичних обставинах, швидко переключатися з одного виду роботи на інший – усі ці характеристики символізують людину з креативним (дивергентним мисленням) [6].

Доведено, що креативність розглядається як важливий складник особистості професіонала, а професійна креативність пов'язана зі здатністю людини оперативного знаходити та ефективно застосовувати нестандартні, оригінальні творчі рішення в професійних ситуаціях, самореалізовуватися в професії, отримувати задоволення від неї.

Проблему креативності вчені розглядають у межах рефлексивно-гуманістичної психології співтворчості, вводять поняття «творча унікальність». Воно містить ідею самоствердження творчої особистості. Творча унікальність є процесом і результатом розвитку людиною своєї неповторної індивідуальної своєрідності у процесі творчості як необхідної умови для реалізації свого творчого потенціалу [2].

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у розкритті особливостей розвитку творчих здібностей майбутніх психологів у процесі навчання в закладах вищої освіти та залучення їх до активної творчої роботи, створення умов для всебічної реалізації особистості в навчальному процесі, що здатне забезпечити формування важливих якостей, які є основою професійно-творчого ставлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Численні дослідники намагалися сформулювати головну якість будь-якої творчої особистості. Попри всю різноманітність формувань, всі говорять про одне й те ж: творча особистість – це вільна особистість, а вільна особистість – це особистість, яка здатна бути сама собою, чути своє «Я». У процесі творчості людина набуває духовної свободи, виходить за межі конкретного, обмеженого ситуацією буття. Людина, позбавлена можливості творчо мислити, пізнавати, втрачає відчуття своєї індивідуальності. Тому в процесі професійної підготовки майбутніх психологів акцент має бути зроблений на розвиток індивідуальних і творчих здібностей студентів, усвідомленого професійного самовизначення, професійної мобільності, адаптивності до змани умов психологічної діяльності.

Становлення творчої особистості забезпечується не автоматично, внаслідок простої участі в творчому процесі, а за рахунок вмілого педагогічного керівництва, своєчасно наданої допомоги, глибокого аналізу



і доброзичливої атмосфери. Викладач повинен прагнути в процесі навчання створити творчу атмосферу свободи і співпраці. Освітній процес має бути організований як творча діяльність студентів через формування творчих здібностей у майбутніх психологів. Як свідчать довідкові джерела, творчість – це продуктивна людська діяльність, здатна народжувати якісно нові за замислом матеріальні і духовні цінності суспільного значення; діяльність, спрямована на вдосконалення і збагачення розвитку [3; 7].

Саме тому навчання сучасного психолога має бути пов'язаним із іміджем, професіограмою комунікативних та креативних здібностей педагога, профілактикою його емоційного вигорання, прийомами керування власним часом та методиками професійного та особистісного самовиховання тощо.

Людина не може просто жити і виконувати свою роботу, вона повинна знайти мету, в якій робота і професія і, головне, вона сама і її дії в професії займають певне місце, набувають ціннісного змісту. Майбутня психологічна творчість може стати таким сенсом, адже творчість дає енергію, надихає, активізує діяльність двох півкуль мозку, збалансовує логічні та інтуїтивні процеси мислення, процеси накопичення і витрати енергії, покращує фізичний, психічний, інтелектуальний та духовний стан людини, сприяє максимальній самореалізації (С. Сисоєва, В. Клименко, В. Моляко).

Навчально-творче середовище як обов'язковий особистісно-утворюючий фактор будується на позитивних установках, на культурних універсалиях, формує здатність до участі у творчо-перетворювальних суспільних змінах, «народжує» людину нового типу з інноваційним сприйняттям, толерантністю та індивідуалізмом, великими можливостями для прогресивного перетворення особистості.

Навчально-творче середовище вишу має спонукати до добротних інноваційних перетворень, розвивати евристичний потенціал, стати невичерпним джерелом життєтворчості кожного його учасника, виступати можливістю найповнішої самореалізації як викладачів, так і студентів. Роль викладача у створенні навчально-творчого середовища вишу, безумовно, велика. Його позиція – створення умов для засвоєння цих знань шляхом дослідження, застосування, породження або проживання знань майбутніми творчими психологами у процесі їх самостійної пізнавальної діяльності. У реальній практиці викладання для деяких викладачів це виглядає як пере-

ворот у професійній картині світу. Це передбачає зміну стереотипів, педагогічної свідомості, формування у педагогів нових установок, нових уявлень про свою роль і місію в процесі професійної підготовки студентів – майбутніх фахівців.

Нині пріоритетним напрямом в освіті стає виховання творчої особистості, здатної до самореалізації у соціально-економічних умовах, що швидко змінюються. Створення сприятливого соціально-психологічного клімату в культурно-освітньому середовищі закладу вищої освіти, спрямованого на розвиток творчого мислення майбутніх психологів, передбачає формування в студентів навичок самопізнання власних творчих здібностей, потенційних можливостей, умінь та навичок самоуправління творчою поведінкою у відповідному соціально-психологічному оточенні.

У ході вивчення курсу «Психологія мистецтва» застосовуються різні методики розвитку творчих здібностей майбутніх психологів. Основний шлях формування творчості у психологів полягає в постановці творчих завдань і завдань, що надають високий ступінь свободи в їх вирішенні. Особливо ефективним виявилось використання творчих завдань у колективній діяльності, які допомагають визначити ступінь активності кожного студента, його бажання брати участь у загальній творчій діяльності, культуру спілкування і особливості взаємин всередині групи.

Застосування такої технології вимагає спілкування учасників на суб'єкт-суб'єктній основі. «Ми-процеси» сприяють підтримці і розвитку зацікавленості один в одному і в предметі спільної роботи. Особливістю є і те, що учасники проявляють самостійність, ініціативу, вчаться цілепокладанню, плануванню, організації і самоконтролю. Використання творчих завдань у колективній діяльності сприяє підвищенню активності, розвитку почуття товарищескості, взаємодопомоги, набуттю комунікативного досвіду.

Самостійна діяльність студентів стає джерелом творчості, пошуку, якщо цьому сприяє установка викладача, що направляє його на самостійне осмислення мети дії і пошуку відповідей, спонукає учасників думати, мислити, шукати. До того ж, з огляду на характер майбутньої професійної діяльності, пошукова активність, добре показана в дослідженнях В.С. Ротенберга і В.В. Аршавського, є запорукою стійкості людини у ставрсових ситуаціях [8].

Таким чином, використання творчих завдань в освітньому процесі сприяє формуванню професійних якостей майбутніх

фахівців, виробляє прагнення до самостійного мислення, прояву власної ініціативи, бажання зробити щось своє, нове, краще. Підвищується відповідальність не тільки за свої успіхи, а й за результати колективної праці, формується адекватна самооцінка особистості, своїх можливостей, достоїнств і обмежень.

З метою розкриття потенційних можливостей студентів у навчальному процесі використовувалася техніка колажу (*від фр.* – наклеювання), де на папір наклеюються з різних журналів або малюнків картинки, деталі на певну тему. Крім того, колаж можна доповнювати різними записами. Найпоширеніші уявлення і одночасно привабливі риси цього методу для учасників: краса, яскравість, видовищність, розкутість, а головне – величезний ступінь свободи.

Дана техніка економічна за часом і матеріалами, виготовляти колажі можна індивідуально і групою. Головне в колажі – можливість висловити свої думки, ідеї, своє розуміння теми. Це так само і своєрідне запрошення до розмови практично на будь-які теми, простір фантазії, виявлення різних поглядів і думок. Так, на заняттях із психології мистецтва студентам було дано завдання виконати колаж на тему «Особливості творчої особистості». Учасники підготували цікаві роботи і проявили зацікавленість в обговоренні психологічних особливостей творчої особистості. Колективна діяльність, як показали спостереження, дозволяє кожному учаснику групи проявити ступінь свого інтересу й активності в роботі. Резюмуючи переваги техніки колажу, можна сказати, що вона доступна і може забезпечити рівність можливостей для кожного, підвищує самооцінку, розширює творчі можливості, розвиває вміння наявними засобами виражати свої почуття і думки, дозволяє проявити оригінальність і унікальність особистості студента-психолога.

Ефективним способом розвитку творчості студентів-психологів можуть служити і традиційні методи навчання. Так, наприклад, є питально-відповідальний метод, який отримав найбільш широке поширення в практичній діяльності закладів вищої освіти. Студенти готують питання з теми заняття, які сприяють розвитку їх творчих здібностей, створюють базу для формування міцних і стійких знань, активізують самостійну роботу з їх оволодіння. Необхідно прагнути, щоб майбутні фахівці навчилися ставити такі питання, які дозволяли б доповідачеві згадати раніше вивчений матеріал, з'ясувати глибину засвоєння матеріалу, показати творчі здібності виступаючого.

Цей напрямок роботи викладача зі студентами дозволяє підвищити ефективність групових занять, встановити зворотний зв'язок викладача зі слухачами у вивченні теми, сприяє активізації мислення, підвищенню відповідальності, розвитку творчої самостійності, що, безумовно, стане в нагоді студентам у їх майбутній професійній діяльності. Творче використання традиційного питально-відповідального методу різко змінює ситуацію на самому занятті – кожен студент бере найактивнішу участь в обговоренні поставлених проблем, що викликає інтерес до досліджуваної дисципліни.

Особливо ефективна для посилення проблемно-творчого характеру навчання така навчальна форма роботи, як диспут. Його організують за необхідності поглибленого вивчення питань, органічно пов'язаних із вивченими темами, з метою подальшого творчого осмислення фактів, законів, подій. Думки учасників публічної суперечки стають для викладача або відповідним пунктом у викладі нового матеріалу, або предметом критичної оцінки.

Широке поширення в розвитку творчих здібностей студентів-психологів отримала також методика мозкового штурму, основний зміст якої полягає в поділі між різними людьми генеративної частини розумового акту і частини контрольно-виконавчої (один учасник генерує гіпотези із забороною будь-якої критики, а інші пізніше оцінюють їх реальну значимість). На її основі було створено метод «з'єднання різнорідного в одному», що передбачає навчання студентів вмінню генерувати аналогії різного типу і інших прийомів, що дозволяє побачити знайоме в незнайомому і незнайоме в знайомому. Використання методів активного навчання, ігрового моделювання та тренінгової діяльності в процесі навчання майбутніх психологів визначає взаємозв'язок творчого характеру пізнавальної діяльності студентів та креативної спрямованості професійної роботи психолога в сучасних умовах.

Включитися до самостійного пошуку, долучитися до педагогічної творчості і до оволодіння різними методами дослідження тією чи іншою мірою допомагає студентам і психолого-педагогічна практика. Безумовно, завдання з конкретними установочними питаннями, що орієнтують на глибоке, вдумливе застосування теоретичних знань у їх власній практичній діяльності, стають добрими помічниками для творчого пошуку в професійній діяльності.

Формування творчої активності – процес безперервний. Тільки систематична



взаємодія учасників, послідовність у формуванні практичних умінь виробляють стійкі звички, потреби в пізнавальній діяльності, сприяють успішній активації в творчій діяльності, сприяють професійній підготовці майбутнього фахівця в цілому.

Розвиток творчого потенціалу студентів в освітньому процесі буде більш ефективним, якщо викладач підтримує ініціативу студента, формує впевненість у своїх силах. У процесі навчання бажано максимально опиратися на позитивні емоції, необхідно стимулювати прагнення студентів-психологів до самостійного вибору цілей, завдань і засобів їх вирішень, адже людина, що не звикла діяти самостійно, брати на себе відповідальність за прийняття рішення, втрачає здатність до творчої діяльності.

Дослідження показують, що схильність до ризику – одна з фундаментальних рис творчої особистості, тому слід заохочувати схильність до ризикованої поведінки, не допускати формування конформного мислення. Необхідно формувати чутливість до протиріч, ширше застосовувати проблемні методи навчання, у зв'язку з цим найважливішими умовами розвитку творчості студентів-психологів є і їх дослідницька діяльність.

Для успішного розвитку творчої активності студентів-психологів педагог повинен сам бути творчою особистістю, володіти загальною та педагогічною культурою, високим науковим потенціалом. Викладач повинен здійснювати пошук засобів і зусиль для розвитку творчих здібностей та інших якостей особистості студентів; постійно залучати студентів до наукових дискусій, вирішення тих наукових проблем, які особисто значимі для нього; бачити в своїх студентах найближчих помічників і співробітників і т. п.

Допоміжні форми освітнього процесу в закладах вищої освіти, за допомогою яких студенти і слухачі опановують додаткові знання, вміння і навички, що поглиблюють знання основних наук, розширюють кругозір, також сприяють розвитку творчої активності студентів-психологів. Наприклад, курси за вибором, факультативні заняття здатні заповнити, розширити можливості освітнього процесу з метою розвитку індивідуальності, творчої спрямованості студентів. За допомогою курсів за вибором, факультативних занять реалізуються спеціальні програми, що поглиблюють знання, розширюються можливості навчальної профорієнтації, спеціалізації в деяких видах діяльності.

Різноманітні гуртки, творчі об'єднання, студії також дають можливість збагачен-

ня новими знаннями, де можна отримати нові факти, висновки, узагальнення. Цьому сприяє вільне навчання, що супроводжується розглядом питань, короткими дискусіями, виразом індивідуальних думок. Конкурси, олімпіади, конференції – дійсна форма розвитку здібностей, виявлення творчих можливостей студентів, їх знань і певних навичок. Допоміжні форми навчання студентів дозволяють поєднувати рішення навчальних і творчих розвиваючих завдань, об'єднання на заняттях студентів, які заповнюють прогалини, що поглиблюють свої позиції, так і творчо удосконалюються, розвиваючи спеціальні здібності.

Творча особистість – це результат всього способу життя студента, результат його спілкування і спільної діяльності, його власної активності. Розвиток творчих здібностей нерозривно пов'язаний із вихованням активної життєвої позиції, яка визначається світоглядними поглядами і соціально-моральними нормами, пов'язаними між собою і взаємодоповнюючими один одного. Отже, головна мета навчання – формування професійно та соціально компетентної особистості, здатної до творчості і самовизначення за умов мінливого світу, яка має розвинути відповідальність і прагнення до творення. Пріоритетність рішення виховних завдань у системі освітньої діяльності визначається як «цілеспрямований процес виховання і навчання в інтересах людини, суспільства, держави».

Висновки з проведеного дослідження. Творчість педагога найчастіше пов'язують із відкриттям нових принципів, методів, прийомів, засобів вирішення професійно-творчих завдань навчання і виховання. Студенти виступають співучасниками творчості педагога. Тому особистість педагога і його творчий потенціал є вирішальними факторами удосконалення навчально-виховного процесу і творчого розвитку студентів. Чим вищий творчий потенціал студентів, тим складніші професійно-творчі завдання постають перед педагогом, а отже, виникає потреба у самовдосконаленні, мобілізації своїх творчих здібностей, бажання експериментувати, вести педагогічний пошук нових творчих рішень. Ефективність виховання творчих здібностей особистості за інших рівних умов буде вищою, якщо педагог у взаємовідносинах зі студентом проявлятиме оптимізм і віру в його сили і творчі здібності. На нашу думку, творча самореалізація – це ствердження майбутнього психолога як неповторної особистості, реалізація і розвиток його творчих здібностей у процесі професійної підготовки.

Кожний майбутній психолог повинен стати творчою особистістю, розкриття творчого потенціалу особистості психолога, творча самореалізація у професійній діяльності є важливим показником зростання його професіоналізму. Оволодіння практичними вміннями, що розглядаються як характеристики творчого потенціалу особистості майбутнього фахівця і формування готовності до творчої професійної діяльності, є основою якісної освіти сучасного психолога.

Таким чином, сучасне життя вимагає від людини не шаблонних, звичних дій, а рухливості, гнучкості мислення, швидкої орієнтації й адаптації до нових умов, творчого підходу до вирішення проблем. Творчі здібності людини слід визнати найістотною частиною його інтелекту, а завдання їх розвитку – одним із найважливіших завдань у вихованні сучасної людини. У зв'язку з цим найважливішою передумовою підвищення ефективності роботи в закладах вищої освіти в цьому плані є створення необхідних умов для творчого оволодіння

кожним студентом знаннями, формування його творчого мислення та самостійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Боксгорн В.В. Креативні методи навчання у дидактичному процесі ВНЗ. Вісник Черкаського нац. ун-ту імені Богдана Хмельницького. Черкаси, 2009. Вип. 144. Педагогічні науки. С. 15–19.
2. Варламова Е.П. Психология творческой уникальности. М., 2002. 256 с.
3. Горюкова Л.В. На пути к педагогике искусства. Музыка в школе. 1988. № 2. С. 7–9.
4. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб.: Питер, 2009. 448 с.
5. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.01. К.: 1993. 31 с.
6. Креативность. URL: <http://master777.ru/kreativnosty.htm>.
7. Новиков Б.В. Творчество и философия. К.: Политиздат, 1989. 190 с.
8. Ротенберг В.С., Аршавский В.В. Поисковая активность и адаптация. Москва: Наука, 1984. 192 с.

УДК 159.92:37.03+152.2+155.25

АКТИВІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ РОЗВИТКУ САМОПІЗНАННЯ В ЕКЗИСТЕНЦІЙНОМУ КОЛІ ПОВСЯКДЕННОСТІ

Турлакова Н.Б., к. психол. н.,
доцент кафедри іноземних мов

Харківський національний університет будівництва та архітектури

У статті розглянуто використання психологічного конструкту «самопізнання» у процесі навчання предмету. Розкрито інноваційний механізм цілеспрямованого розвивального впливу на особистість студента в умовах навчання за допомогою включення психологічних механізмів розвитку самопізнання на всіх етапах екзистенційного кола повсякденності. Подано поняття індивідуальної когнітивно-сислової структури особистості студента та описана комплексна суб'єкт-об'єктна природа процесу самопізнання. Описано теоретичну «Комплексну модель самопізнання в умовах повсякденності і навчання».

Ключові слова: самопізнання, екзистенційне коло повсякденності, еко-гуманістична технологія саморозвитку (ЕГТСР), суб'єкт-об'єктна природа процесу самопізнання, об'єктивізація суб'єкта самопізнання, індивідуальна когнітивно-сислова структура особистості (ІКСС), теоретична комплексна модель самопізнання, психологічні механізми розвитку самопізнання.

В статье рассмотрено использование психологического конструкта «самопознания» в процессе обучения предмету. Раскрыто инновационный механизм целенаправленного развивающего воздействия на личность студента в условиях обучения посредством включения психологических механизмов развития самопознания на всех этапах экзистенциального круга повседневности. Представлено понятие индивидуальной когнитивно-смысловой структуры личности студента и описана комплексная субъект-объектная природа процесса самопознания. Описана теоретическая «Комплексная модель самопознания в условиях повседневности и обучения».

Ключевые слова: самопознание, экзистенциальный круг повседневности, эко-гуманистическая технология саморазвития (ЕГТСР), субъект-объектная природа процесса самопознания, объективизация субъекта самопознания, индивидуальная когнитивно-смысловая структура личности (ІКСС), теоретическая комплексная модель самопознания, психологические механизмы развития самопознания.



Turlakova N.B. ACTIVATION OF PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF SELF-COGNITION IN THE EXISTENTIAL CIRCLE OF EVERYDAYNESS

The article deals with the use of a psychological construct of “self-cognition” within training process. An innovative mechanism of the purposeful developmental impact on the personality within training conditions is presented. Involved psychological mechanisms of self-cognition development at all stages of the existential circle of everydayness are described. It is given a concept of the individual cognitive-sense structure of the personality. Complex subject-object nature of the self-cognition process is described. The theoretical “Complex model of self-cognition” in the conditions of everydayness and training is presented.

Key words: *self-cognition, existential circle of everydayness, eco-humanistic technology of self-development, subject-object nature of self-cognition process, objectification of self-cognition subject, individual cognitive-sense structure of personality (ICSS), complex model of self-cognition, psychological mechanisms of self-cognition development.*

Постановка проблеми. Пошук шляхів гармонізації навчання та розвитку особистості, яка здатна не тільки розвиватися сама, а й розвивати своє соціальне середовище, є актуальним завданням сучасної академічної спільноти. В основу саморозвитку особистості ми поклаємо розуміння психологічних закономірностей процесу взаємодії людини із середовищем, яке зумовлене процесом самопізнання. Самопізнання допомагає краще розкрити мотиви і ресурси особистості. Таким чином, цілеспрямований розвиток самопізнання може стати базовою потребою як «умова виживання» при динамічних трансформаціях у суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про актуальність вивчення такого психологічного конструкту, як самопізнання, у когнітивному аспекті. Проблема самопізнання міститься у низці психологічних праць, кожна з яких у явній або імпліцитній формі з різних позицій досліджує цей складний феномен. У зарубіжних дослідженнях самопізнання розглядається у працях А. Адлера, А. Бандури, Р. Бернса, Дж. Бюдженала, М. Хайдеггера, Р. Кегана, Дж. Келлі, Р. Кеттела, Ч.Х. Кулі, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, Д. Роттера, Ж-П. Сартра, З. Фрейда, Е. Фромма, К. Хорні, М. Шеріфа, Дж.В. Шеффілда, К.Г. Юнга, К. Ясперса та ін. У вітчизняній традиції проблема самопізнання імпліцитно міститься в філософських трактатах М.О. Бердяєва, І.О. Ільїна, М. Кузанського, М.О. Лоського, Г.С. Сковороди, С.Л. Франка та дослідженнях психологів К.О. Абульханової-Славської, Б.Г. Ананьєва, Б.С. Братуся, О.В. Киричука, О.М. Лактіонова, С.Л. Рубінштейна. Практичні аспекти цілеспрямованого формування здібності до самопізнання відображені в роботах С.К. Гуськової, Н.О. Євдокимової, А. Роше, Т.В. Сергєєвої, Т.М. Титаренко. Хоча феномен самопізнання досліджувався з давніх часів, але в контексті цілеспрямованого застосування у навчальній діяльності він залишається недостатньо вивченим. Не зверталася ува-

га на розвиток здатності до самопізнання як фактору ефективного саморозвитку особистості. У практиці традиційного навчання саморозвиток і самопізнання відбуваються стихійно.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в розкритті психологічних механізмів самопізнання та в розробці технології включення його в процес навчання з метою підвищення ефективності саморозвитку особистості студента.

Мету дослідження було сформульовано як визначення психологічних закономірностей та механізмів процесу самопізнання як когнітивно-сміслової основи саморозвитку особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Звернення до проблеми самопізнання – традиційне для будь-яких часів періоду глобальних змін та великих соціальних трансформацій, коли людину лякає невизначеність майбутнього, невпевненість у «завтрашньому дні», пригнічення відчуттям краху ідеалів і нівелювання моральних цінностей. Відчуття самотності, віддаленості людини від соціальних зв'язків, втрати свого справжнього «Я», безглуздість свого існування, розуміння власного безсилля й абсурдності навколишнього світу – все це може бути негативними проявами трансформаційної епохи на особистість. Пошук сенсу життя («буття»), виходу з кризи, душевної нерівноваги завжди був пов'язаний зі зверненням до пізнання світу і пізнання себе в цьому світі. Таким чином, самопізнання виступає одним із основних способів «виживання» людини, швидкого пристосування до мінливого світу і взаємодії з ним. Подібний стан речей є характерним і для нинішнього періоду динамічних соціальних трансформацій. Це пов'язано з прискороною соціальною динамікою сучасного життя, процесами глобалізації та інформатизації, які визначають спосіб існування людини в сучасному світі.

У сучасній системі вищої освіти недостатньо звертається увага на розвиток здіб-

ності до самопізнання як фактору ефективного саморозвитку особистості студента. Водночас новітні інформаційні технології дозволяють створити якісно нове навчальне середовище, індивідуалізувати процес навчання за допомогою самопізнання, надаючи раніше недоступні можливості розвитку особистості. На жаль, практика традиційного навчання досі не дозволяє використати ці можливості для саморозвитку особистості в повному обсязі. Таким чином, перед нами постало завдання пошуку шляхів включення цілеспрямованого самопізнання в процес навчання, що дозволило б створити умови, за яких особистість стає суб'єктом, об'єктом і предметом власної навчальної діяльності.

Перед нами, насамперед, постало питання, чи можливо цілеспрямовано розвивати здатність до самопізнання? «Чи можна самопізнання якимось ззовні підштовхувати? Чи реально цій складній діяльності навчати?» [1, с. 1]. Ми повністю поділяємо думку Т.М. Титаренко, яка, проаналізувавши праці вчених постмодерністської орієнтації, прогнозує розвиток самопізнання як

головного предмета в навчальних програмах XXI ст. А. Блетнер вважає, що від психолога в найближчому майбутньому буде потрібне не стільки вміння діагностувати, коригувати, виправляти, формувати і підтримувати, скільки створювати умови для більш ефективного самопізнання і саморозвитку [2, с. 476–482]. У цьому зв'язку зростає необхідність у розвитку здатності до метапізнання (мислення про мислення) і в переорієнтації на ціль творчої ефективності, оскільки творчість – це головна цінність у допомозі людям. Тому здатність до самопізнання можливо розвинути на основі метакогнітивних знань, що сприяють формуванню і підтримці мотивації самопізнання, яка лежить в основі цілеспрямованого саморозвитку особистості.

Механізм цілеспрямованого формування здатності до самопізнання побудовано на основі принципів еко-гуманістичної технології саморозвитку (далі – ЕГТСП), які були розроблені Т.В. Сергеевою, де самопізнання розглядається як одна з ключових складових частин синергетичної тріади «самопізнання-саморозвиток-самореалізація»

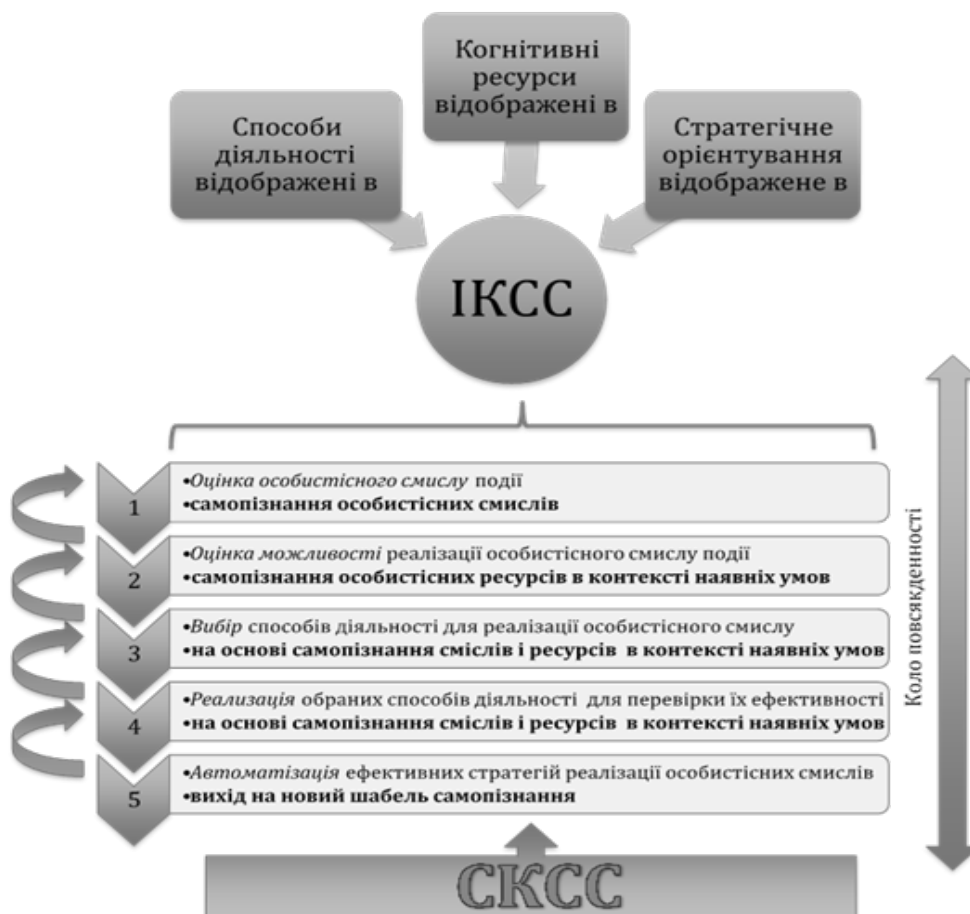


Рис. 1. Комплексна модель самопізнання в умовах повсякденності і навчання



[3, с. 53–56; 4, с. 124–127]. ЕГТСР є інноваційною навчальною технологією цілеспрямованого когнітивного й особистісного саморозвитку особистості в умовах навчання. Технологія представлена у форматі інтерактивного метакогнітивного комплексу, в якому інтерактивний режим передбачає передання інформації й перцепцію через інтеракцію й комунікацію, де студент виступає активним учасником освітньої взаємодії як суб'єкт і об'єкт власного розвитку. Цілеспрямований розвиток особистості здійснюється в рамках її унікальності на основі рефлексії індивідуального досвіду, внутрішніх ресурсів і особистісних смислів у контексті актуальних професійних, соціальних і екзистенціальних цілей в умовах свободи вибору стратегій саморозвитку [5, с. 127–135; 6, с. 547; 7, с. 215]. У представленому екзистенційному колі повсякденності, розробленому Т.В. Сергеевою в ЕГТСР, ставлення-відображення-дія працюють у синергії [6, с. 185]. Ця модель розроблена на основі узагальнюючого аналізу результатів досліджень у сфері когнітивного, гуманістичного, діяльнісного підходів і відображає мимовільний процес саморозвитку в умовах повсякденності.

В ЕГТСР можлива реалізація самопізнання на смислового, когнітивного та діяльнісного рівні в оптимальній формі через розвиток психологічної метакомпетентності. Структура моделі має форму спіралі безперервного процесу, кожен виток якої включає певні етапи самопізнання. Це дозволяє відстежити прояв самопізнання на кожному етапі в момент усвідомлення смислових, когнітивних і особистісних ресурсів, необхідних для реалізації цілей певного етапу.

На основі екзистенційного кола саморозвитку для здійснення розвивального впливу на особистість нами була розроблена теоретична *«Комплексна модель самопізнання в умовах повсякденності і навчання»*, яка представляє самопізнання як когнітивно-смисловою основу саморозвитку особистості в умовах повсякденності (рис. 1).

Модель відображає структурно-функціональну організацію та динаміку процесу самопізнання, тобто всі етапи та психологічні механізми самопізнання. Структура має форму спіралі безперервного процесу, кожен виток якої включає певні етапи самопізнання. Це дозволяє відстежити прояв самопізнання на кожному етапі в момент усвідомлення смислових, когнітивних і особистісних ресурсів, необхідних для реалізації цілей певного етапу [8, с. 129–131].

Як відомо, психологічний конструкт самопізнання належить до кола складних

феноменів, які не мають однозначного визначення. Залежно від рівня аналізу, самопізнання можна розглядати як процес, як результат, як умову, як смисл, як компетентність, як здібність. Складність поняття самопізнання посилюється тими обставинами, що в ньому інтегровані суб'єкт і об'єкт пізнання. Нами було визначено об'єкт розвивального впливу і засоби його екстеріорізації [9, с. 163–172]. Врахування комплексної суб'єкт-об'єктної природи процесу самопізнання створило потребу знайти таку форму предствореності об'єкта у свідомості суб'єкта, щоб на нього можна було здійснювати розвивальний вплив в умовах навчання і відстежувати ті зміни, які відбуваються з об'єктом. Об'єктивація суб'єкта самопізнання потребувала пошуку конструкту, що є адекватним особистості студента в її цілісності, і передбачає розвиток не тільки когнітивних (знань, умінь, навичок), а й особистісних ресурсів (смислів, здатностей і якостей). Ідеальним об'єктом виступила індивідуальна когнітивно-смислова структура (далі – ІКСС) особистості студента, оскільки вона: відображає особистість у її цілісності, інтегрує смислові, когнітивні і діяльні компоненти, може бути екстеріорізована для відстеження та контролю процесу і результатів самопізнання; дозволяє моделювати психологічний механізм самопізнання як когнітивно-смисловою основу розвитку особистості студента.

ІКСС розуміється як предствореність у свідомості індивіда об'єктів і зв'язків навколишнього світу. Розвиток ІКСС може здійснюватися через її накладання на навчальні події, внаслідок чого усвідомлюються розриви в наявній ІКСС, що порушують зв'язність структури, відновлення якої потребує повернення до вихідного рівня чи переходу на новий рівень зв'язності, що припускає появу нових об'єктів та зв'язків або перенаправлення зв'язків між існуючими об'єктами [10, с. 110–112]. Рівень розвитку ІКСС зумовлює ефективність розвитку особистісних смислів, способів діяльності, що використовуються для реалізації сенсів та, як наслідок, рівень розвитку особистісних і когнітивних ресурсів, представлених у форматі здібностей і якостей особистості.

Цілеспрямований розвиток здійснюється через подвійне перенесення в три етапи. На етапі «до» реалізується принцип екзистенційності, коли в умовах навчання моделюються екзистенційні умови самопізнання, що запускають роботу відповідних психологічних механізмів. На етапі «під час» реалізується принцип оптимальності, коли в умовах навчання оптимізується робота психологічних механізмів на основі

метакогнітивної компетентності (про предмет, про процес пізнання предмета і саморозвитку в процесі пізнання, про себе). На етапі «після» реалізується принцип суб'єктності, коли відбувається зворотна трансформація вже оптимізованих механізмів в умови повсякденності на основі знайденої компетентності в керуванні процесом власного розвитку.

Розглянемо докладніше кожен етап.

На першому етапі відбувається запуск психологічного механізму самопізнання через завдання визначення особистісного смислу навчальної події. Діє «*принцип екзистенційності*», який забезпечує індивідуалізацію процесу навчання, оскільки дозволяє центрувати його не стільки на предметі, скільки на особистості студента, який стає одночасно суб'єктом і об'єктом самопізнання. Процес розширюється з освоєння предмету до пізнання себе в процесі такого освоєння. Включається потужний мотив пізнання себе. Принцип екзистенційності забезпечує ізоморфність екзистенційної та навчальної моделей і спрямований на запуск психологічних механізмів самопізнання у контексті когнітивного розвитку особистості.

На другому етапі відбувається оптимізація процесу самопізнання у вигляді завдання оцінки індивідуальних ресурсів у контексті можливості реалізації особистісних сенсів через порівняння ІКСС із суспільно виробленою когнітивно-смісловою структурою (далі – СКСС). Порівняння дозволяє екстеріорізувати ІКСС і на основі виявлених розбіжностей ідентифікувати зону індивідуального розвитку. Представленість об'єкта розвивального впливу у вигляді ІКСС як динамічної емпіричної моделі має образний і цифровий вираз, що дозволяє здійснити кількісний та якісний аналіз, а також трансформувати самопізнання в дослідницький процес, об'єктом якого стає сам суб'єкт.

Форма подання і структурування знань у форматі СКСС може визначити ефективність процесу самопізнання. Чим ширше охоплення СКСС, тим більше інформації про ІКСС відкривається у зіставленні. Широке охоплення забезпечується при організації структури навколо суті, з якої згодом виводяться явища. Такі структури можуть бути побудовані на основі метакогнітивної компетентності, яка є сутнісними знаннями, що забезпечують самоуправління процесом пізнання, самопізнання і саморозвитку в їх синергетичній єдності. Вони охоплюють: знання про процес пізнання і саморозвитку, знання про об'єкт пізнання, знання про себе. Оскільки самопізнання служить

ключовим фактором підвищення ефективності саморозвитку, знання про себе є сутнісним компонентом метакогнітивних знань. Працює «*принцип оптимізації*». Цілеспрямоване набуття предметної та психологічної метакомпетентностей зумовлює ефективність процесу самопізнання, тим самим підвищує ефективність процесу саморозвитку в цілому.

На третьому етапі відбувається перехід до самоуправління процесом власного розвитку. Тут працює «*принцип суб'єктності*» як наслідок синергетичної взаємодії принципів «екзистенційності» й «оптимальності». Принцип суб'єктності створює передумови для поступового переходу від самоуправління процесом цілеспрямованого самопізнання в умовах навчання до безпосереднього саморозвитку в ситуації еко-антропної взаємодії протягом життя засобом «повернення» оптимізованих психологічних механізмів самопізнання в умови повсякденності.

Суб'єктність формується в логіці екзистенційного кола самопізнання на когнітивно-смісловому та діяльнісному рівнях і їх синергетичній взаємодії:

– на *когнітивно-смісловому рівні* через усвідомлення сутнісних еко-антропних взаємозалежностей відбувається самоідентифікація «Я ідеального» як «Я, що саморозвивається» і усвідомлення себе суб'єктом розвитку середовища (у широкому розумінні: соціального, навчального, природного, культурного і т. п.) як умови власного розвитку. Визначається власна функція у взаємодії із середовищем з метою саморозвитку, що служить передумовою того, що когнітивно-сміслові орієнтування на саморозвиток може перебороти локальні й темпоральні обмеження умов навчання й поширити свою дію на умови повсякденності протягом життя;

– на *діяльнісному рівні* відбувається експериментальна перевірка виявлених закономірностей у форматі «квазідослідження» процесу свого розвитку й керування цим процесом у контрольованих умовах навчання. Ключова роль тут належить тій частині метакогнітивних знань, яка пов'язана із самопізнанням. Об'єктивація суб'єкта самопізнання і саморозвитку з метою здійснення на нього розвиваючого впливу реалізується за допомогою «техніки накладення когнітивних схем», де об'єкт розвивального впливу представлений у форматі ІКСС. Представленість ІКСС в образному та цифровому вигляді дозволяє трансформувати самопізнання в конкретний дослідницький процес, об'єктом якого виступає сам суб'єкт [11, с. 45–58].



Висновки з проведеного дослідження. Можна зробити висновки, що самопізнання, яке здійснюється в контексті психологічних механізмів саморозвитку, дозволяє стати свідомим суб'єктом процесу саморозвитку й системно управляти ним. Це створює передумови перенесення знайденої компетентності в умови повсякденності, розвиваючий потенціал якої стає істотно розширеним. Свідома суб'єктність дозволяє трансформувати екзистенційну ситуацію в розвивальну, оскільки дає можливість перетворення інформації на знання за допомогою її структурування в логіку, сформовану на основі метакогнітивної компетентності.

Трансформація навчального процесу в умови повсякденності сприяє швидкій та ефективній автоматизації освоєних у рамках навчання успішних способів діяльності та їхніх інтеграцій у внутрішні ресурси індивіда у вигляді здібностей і якостей. Розвиток такої суб'єктності – умова стійкої позитивної динаміки результатів саморозвитку.

Моделювання ситуації самопізнання в умовах повсякденності і трансформація одержаної екзистенційної моделі в навчальну модель дозволило запустити і дослідити психологічні механізми самопізнання.

Інноваційна навчальна модель, розроблена в ході наукового дослідження, дозволила відстежити відображення психологічних механізмів самопізнання та сам процес самопізнання особистості студента в динаміці і використати його для зворотного зв'язку з метою розвитку метаздібності до самопізнання як в умовах навчання, так і в повсякденному житті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Титаренко Т.М. Шляхи навчання самопізнання в сучасному персоно-логічному дискурсі. URL: <http://upsihologa.com.ua/tytarenko3.html>.
2. Blatner A. Postmodernizm and psychotherapy goals. *Individual Psychology*. № 53(4). Dec. 1997. P. 476–482.
3. Сергеева Т.В. Парадигма процесуального мислення і саморозвиток. Вісник Харківського державного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Серія «Психологія». Харків, 1999. № 9. С. 53–56.
4. Сергеева Т.В. Екзистенціальна модель навчання. Вісник Харківського національного університету. Серія «Психологія». Харків, 2000. № 498. С. 124–127.
5. Сергеева Т.В. Техніка зсуву особистісної парадигми у межах гуманістичної технології саморозвитку. Наукові записки Харківського військового університету: соціальна філософія, педагогіка, психологія. Харків, 2001. Вип. ХІС. 127–135.
6. Сергеева Т.В. Эко-гуманистическое саморазвитие. Х.: АП «Блок», 2009. 547 с.
7. Сергеева Т.В. Эко-гуманистическая технология саморазвития. Х.: АП «Блок», 2010. 215 с.
8. Турлакова Н.Б. Дослідження самопізнання як когнітивної основи саморозвитку особистості. Науковий огляд. № 6(16). Київ, 2015. С. 123–133.
9. Сергеева Т.В. Реализация принципа переноса на основе развития субъектности. Вісник Харківського Національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Харків: ХНПУ, 2014. Вип. 47. С. 163–172.
10. Турлакова Н.Б. Дослідження самопізнання як когнітивної основи саморозвитку особистості. Питання сучасної науки і освіти: зб. наук. праць. К.: 2015. С. 107–113.
11. Турлакова Н.Б. Самопізнання як когнітивна основа саморозвитку особистості студента в умовах соціальних трансформацій: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Харків, 2015. 200 с.

УДК 159.99

ЯК ДІТИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ РОЗУМІЮТЬ ДЕНОТАТИВНЕ (РЕФЕРЕНТНЕ) ЗНАЧЕННЯ СЛОВА

Харченко Н.В., к. педагог. н., доцент,
доцент кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди»
завідувач лабораторії
«Психолінгвістика розвитку»

У статті представлено результати емпіричного вивчення стану розвитку операцій розуміння денотативного (референтного, найближчого) значення слів у дітей старшого дошкільного віку. З'ясовано, що діти по-різному розуміють денотативне значення слів. Це пов'язано з тим, що у них сформовані різний життєвий і мовно-мовленнєвий досвід, різні знання про об'єктивну (навколишню) дійсність. Дитина оволодіває словом у тому значенні, в якому ця мовна одиниця «увійшла» і функціонує в її життєвому й мовно-мовленнєвому досвіді. Описано причини виникнення труднощів, що виникають у дітей під час тлумачення денотативних значень слів.

Ключові слова: денотативне значення слова, розуміння значення слова, діти дошкільного віку.

В статье представлены результаты эмпирического исследования состояния развития операций понимания денотативного (референтного) значения слова у детей старшего дошкольного возраста. Выяснено, что дети по-разному понимают денотативные значения слов. Это связано с тем, что у них сформирован разный жизненный и рече-языковой опыт, разные знания об объективной (окружающей) действительности. Ребёнок овладевает словом в таком значении, в котором это слово «входит» и функционирует в его жизненном опыте. Описаны также причины возникновения трудностей, которые возникают у детей при толковании (расшифровке) денотативных значений слов.

Ключевые слова: денотативное значение слова, понимание значения слова, дети дошкольного возраста.

Kharchenko N.V. HOW CHILDREN OF A PRESCHOOL AGE UNDERSTAND THE DENOTATIVE (REFERENTIAL) MEANING OF THE WORD

The article presents the results of an empirical study of the state of operations development of understanding the denotative (referential, nearest) meaning of the word in children of the senior preschool age. It is found out that children differently understand the denotative meanings of words. This is due to the fact that they have formed different life and speech-language experience, different knowledge about the objective (surrounding) reality. The child takes possession of the word in such a meaning, in which this word "enters" and functions in his life and spoken language experience. The reasons of difficulties occurrence which arise in children at definition of denotative value of words are described also.

Key words: denotative meaning of a word, understanding of the meaning of a word, children of a preschool age.

Постановка проблеми. Слово, як відомо, є найважливішою структурно-семантичною одиницею мови. Воно виконує низку важливих функцій у життєдіяльності дитини. По-перше, номінативну. Слово позначає предмети, якості, дії і відношення. Ця функція у психології визначається як функція «предметної співвіднесеності» [1]. Маючи предметну співвіднесеність, слово набуває форми або іменника, або дієслова, або прикметника. Світ дитини *подвоюється* і включає світ предметів, що безпосередньо сприймаються, і світ образів предметів, якостей і дій, що номінуються словами і раніше не були складовими частинами досвіду суб'єкта [1; 2]. Друга важлива функція слова, яку Л.С. Виготський назвав власне

значенням, – «лексична функція». О.Р. Лурія називає цю функцію «категоріальним» або «поняттєвим» значенням. Слово не тільки номінує предмет; воно входить у певні класи смислових відношень, створює різну кількість необхідних потенційних зв'язків одних слів із іншими, близькими з ним за наочною ситуацією, з попереднім досвідом, забезпечуючи перехід від одиничних слів до їх «синсемантичних» зв'язків. Таким чином, слово стає вузловим цілого «семантичного поля», комплексу асоціативних значень, що мимовільно спливають під час сприймання слова. У психології це психолінгвістичне явище називається «валентністю слів». Саме «валентність» слів є важливим додатковим фактором, що спричиняють різ-



номанітні граматичні зв'язки з іншими словами, забезпечуючи словосполучуваність. Таким чином, сприймання і розуміння слова передбачає не тільки осмислення його предметної співвіднесеності (або «денотативного», «референтного», «найближчого значення» – О.Р. Лурія), а й тієї системи смислових (наочних або опосередкованих) зв'язків, які за нею приховуються. Розуміння слова передбачає й осмислення його як одиниці живого мовлення і водночас пов'язане зі збудженням системи семантико-синтаксичних відношень його з іншими словами [4].

Відомо, що слово є носієм певного значення. О.Р. Лурія тлумачить значення як об'єктивно складену в процесі історії систему зв'язків, які стоять за словом. Значення – це стійка система узагальнень, однакова для всіх людей. Ця система може мати тільки різну глибину, різну ширину охопту позначуваних ним предметів, але обов'язково зберігає незмінне «ядро» – певний набір зв'язків [4, с. 60].

Слово має *смысл*. О.Р. Лурія під *смыслом слова* (на відміну від значення) розуміє *індивідуальне значення слова*, виокремлене з цієї об'єктивної системи зв'язків. Тому якщо «значення» слова є об'єктивним відображенням системи зв'язків і відношень, то «смысл» – це привнесення суб'єктивних аспектів значення відповідно до конкретної ситуації й афективного відношення суб'єкта [4]. Поняття «суб'єктивні аспекти значення» (О.Р. Лурія) співвідноситься з поняттям «особистісний смысл», уведеним у психологічну науку О.М. Леонтьєвим. *Особистісний смысл* учений визначає як мотивоване відношення до значення, як форму включеності значення в структуру свідомості й особистості. Зіставляючи дефініції «значення» і «особистісний смысл», учений зауважив, що значення є відображенням об'єктивної дійсності незалежно від індивідуального особистісного ставлення до неї людини. Ставши фактором індивідуальної свідомості, значення не втрачає свого об'єктивного значення [2].

Відтак, у психологічній науці визначено, що *денотативне (референтне) значення* є *основним елементом мови*, а «смысл» є основною одиницею комунікації.

Л.С. Виготський сформулював положення про те, що значення не залишаються константними і незмінними в процесі розвитку дитини; в *онтогенезі значення слова розвивається* як за своєю будовою, так і за тією системою психологічних процесів, які лежать у його основі. Це основне положення вчений назвав положенням про *смысловий і системний розвиток значення*

слова. *Смысловий розвиток значення слова* Л.С. Виготський схарактеризував як зміну в процесі розвитку дитини віднесеності слова до предмета та системи категорій, у яку включений цей предмет. Під *системним розвитком слова* вчений розумів той факт, що за значенням слова на різних етапах розвитку дитини стоять різні психологічні процеси, і з розвитком значення слова змінюється не тільки його смислове поле, а й вся системна психологічна будова.

Таким чином, «з розвитком дитини відбувається диференціація словесного значення і предмета, значення і звукової форми слова. Ця диференціація відбувається в онтогенезі з розвитком узагальнень, і в кінці розвитку, там, де ми зустрічаємося вже зі справжніми поняттями, виникають всі ті складні відношення між планами мовлення» [1, с. 402–403] (під «планами мовлення» учений має на увазі семічну (смыслову) і фазичну (зовнішню) сторони дитячого мовлення – Н. Х.). Отже, Л.С. Виготський пов'язував розвиток значення слова з розвитком свідомості дитини. Слово, на думку психолога, є засобом відображення зовнішнього світу в його зв'язках і відношеннях. Зміна значення слова з розвитком дитини призводить до зміни у відображенні тих зв'язків і відношень, які через слово визначають будову її свідомості.

О.Р. Лурія, продовживши дослідження Л.С. Виготського з проблеми розвитку значення слова в онтогенезі, зробив такі висновки [4]:

- у дитини в 3–4 роки вже достатньо міцно складається предметна співвіднесеність слова, яка постійно розвивається, зазнаючи в процесі онтогенезу суттєвих змін;
- спочатку в предметну співвіднесеність слова вплетені позамовні симпрактичні фактори, тобто дитина розуміє слова залежно від цілого комплексу побічних, ситуаційних факторів. Пізніше ці фактори перестають відігравати свою впливову роль. Відбувається поступова емансипація від безпосередньої симпрактичної ситуації. Але навіть тоді, коли слово, здавалося б, набуло вже чіткої предметної співвіднесеності, воно ще довгий час зберігає тісний зв'язок із практичними діями і продовжує номінувати ще не предмет, а певну ознаку предмета;
- розвиток узагальнювальної й аналізуючої функції слова відбувається після того, як слово набуло чіткої й стійкої предметної співвіднесеності;
- за кожним словом обов'язково стоїть система семантичних смислових зв'язків – звукових, ситуаційних і понятійних;
- за значенням слова на кожному етапі лежать різноманітні психологічні процеси.

У молодших дітей провідну роль відіграють афекти, відчуття чогось приємного. У дітей старшого дошкільного віку провідну роль відіграють наочний досвід (образи і ситуації), пам'ять, за допомогою якої відтворюються певні ситуації.

Вищеозначені положення було враховано під час проведення експерименту з вивчення стану розвитку операцій розуміння денотативного (референтного) значення слів у дітей старшого дошкільного віку.

Постановка завдання. Мета статті полягає в представленні результатів діагностики стану розвитку операцій розуміння денотативного (референтного) значення слів у дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мета діагностувального етапу емпіричного дослідження полягала у вивченні стану розвитку операцій розуміння денотативного значення у дітей старшого дошкільного віку. Для досягнення мети було використано методику «Тлумачення значення слова» (Л.С. Виготський, О.Р. Лурія). Процедура впровадження методики полягала в тому, що діти слухали слова і пояснювали, як вони їх розуміють. Експеримент проводився індивідуально з кожною дитиною у формі гри, під час якої ставили запитання на зразок: «Як ти розумієш слово...?», «Як ти думаєш, що означає слово...?». В експерименті використовували слова-стимули з прямим значенням, що номінують: 1) назви предметів, 2) дії, 3) ознаки предметів, 4) ознаки характеру людини, 5) особистісні якості, 6) абстрактні поняття.

Гра «Пояснимо Незнайкові, що означає слово»

Мета: дослідити стан розвитку операцій розуміння денотативного значення слів.

Психолог: Сьогодні до нас у гості прийшов Незнайко. Але він дуже сумний. А зна-

еш, чому? Тому що, коли він спілкується зі своїми друзями, то не розуміє багатьох слів, які чує. А коли він не розуміє слів, тоді він не може зрозуміти, про що цікаве розповідають його товариші. Тому Незнайкові важко спілкуватися з друзями. Допоможеш Незнайкові? Поясни, як ти розумієш слово (...)?

В експерименті брали участь 378 дітей старшого дошкільного віку. Використання методики «Тлумачення значення слова» дало змогу отримати такі дані: у переважної кількості дітей недостатньо розвинені операції розуміння денотативного значення слів (див. табл. 1).

Експериментально було встановлено, якими способами старші дошкільники пояснюють значення тих чи тих слів залежно від частини мови слова-стимулу.

Отже, згідно з умовою завдання № 1, дітям необхідно було пояснити значення слів, що номінують назви предметів (іменники). Стимульні слова: м'яч, парасолька, олівець, лопата, годинник, собака, ножиці.

Експериментально було встановлено, що у 86,5% дітей (n=327) нерозвинені операції розуміння денотативного значення слів, що номінують назви предметів (іменники); 13,5% дітей (n=51) відмовилися виконувати завдання.

Про нерозвиненість операцій розуміння денотативного значення слів, що номінують назви предметів, свідчили такі пояснення, в яких лексичне значення слова-стимулу було «звужене». Дошкільники розкривали значення слів такими помилковими способами:

А) пояснювали через функціональне призначення слова-стимулу. Наприклад: «М'яч» – «Щоб ним гратися у футбол» (Діма Р.); «Лінійка» – «Щоб щось поміряти» (Андрій Н.); «Ножиці» – «Щоб різати» (Антон Р.),

Таблиця 1

Стан розвитку операцій розуміння денотативного значення слів у дітей старшого дошкільного віку

	Розуміють правильно		Розуміють частково		Не розуміють		Відмова від виконання завдання	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Слова, що номінують назви предметів (іменники)	–	–	–	–	327	86,5	51	13,5
Слова, що номінують ознаки характеру людини (іменники)	17	4,5	–	–	323	85,4	38	10,1
Слова, що номінують особистісні риси (прикметники)	315	83,4	50	13,2	8	2,1	5	1,3
Слова, що номінують дії (дієслова)	–	–	–	–	347	91,8	31	8,2
Узагальнювальні слова	–	–	–	–	357	94,4	21	5,6
Абстрактні слова (іменники)	–	–	25	6,6	208	55	145	38,4



«Ножницями ріжуть щось» (Валя К.); «Олівець» – «Щоб малювати» (Іра К.); «Лопата» – «Щоб копати» (Саша Ц.); «Годинник» – «Щоб впізнавати час» (Мирослава Ю.).

Б) тлумачили значення слова через асоціювання з життєвою ситуацією. Наприклад: «М'яч» – «Ним ми граємося на вулиці, коли гуляємо» (Костя Л.); «Ідеш гуляти в м'яча» (Руслан Л.); «Ножиці» – «Ми ними на заняттях вирізаємо фігурки» (Рома Н.); «Парасолька» – «Я її беру, коли дощ на вулиці» (Віка П.); «Собака» – «Вона може вкисити за палець» (Настя П.); «Їсть кісточку» (Антон П.); «Вона охороняє наш двір, щоб ніхто не зайшов» (Міша Л.); «Годинник» – «Мама дивиться скільки часів на ньому» (Аліна Д.); «Щоб дивитися скільки годин, як кудись ідеш» (Даня Р.); «Щоб вставати вранці в садик і не проспати» (Костя Б.).

В) розкривали значення слова через виокремлення конкретної ознаки предмета. Наприклад: «Годинник» – «Він цоккає» (Ярослава М.); «Він може дзвеніти» (Катя В.); «М'яч» – «Він пригає» (Антон П.); «Лопата» – «Вона із заліза» (Віталік Ф.).

Згідно з умовою завдання № 2, дошкільникам необхідно було пояснити значення слів-іменників, що номінують ознаку характеру людини. Слова-стимули: ледар, хвастун, боягуз, брехун, базіка, вередун.

Аналіз пояснень дітей засвідчив такі дані: 4,5% дітей (n=17) володіють операціями розуміння денотативного значення слів-іменників, що номінують ознаку характеру людини; у 85,4% (n=323) нерозвинені відповідні операції; 10,1% дітей (n=38) відмовилися виконувати завдання, вони мовчали.

Про те, що в дітей розвинені операції розуміння референтного значення слів-іменників, що номінують ознаку характеру людини, свідчили пояснення, в яких вони розкривали словникове значення прослуханого слова. Наприклад: «Ледар» – «Він нічого не робить» (Катя Б.); «Це він лінить і нічого не робить» (Женя П.); «Його не заставиш нічого зробити, бо він лінить» (Еміль С.); «Боягуз» – «Це той, хто дуже боїться всього» (Оксана Ж.); «Базіка» – «Той, хто любить багато говорити» (Настя Д.); «Багато розмовляє» (Еміль С.).

Про нерозвиненість операцій розуміння референтного значення слів, що номінують ознаку характеру людини, засвідчували тлумачення, в яких діти замість того, щоб розкривати словникове значення слова-стимулу, відповідали так:

А) пояснювали значення прослуханої мовної одиниці через повторення слова-стимулу, але в дієслівній формі (тобто через виокремлення ознаки дії). Наприклад: «Брехун» – «Бреше» (Антон П.);

«Базіка» – «Базікає» (Женя П.); «Боягуз» – «Боїться» (Міша В.); «Вередун» – «Вередує» (Роман Н.);

Б) тлумачили значення слів-стимулів через асоціювання з конкретною ситуацією. Наприклад: «Боягуз» – «Це Толік боявся собаки, коли ми з ним ішли в садик» (Віталік К.); «Брехун» – «Щось зробив, а бреше на другого хлопчика» (Даня Р.); «Віталік на брехав, що дасть машинку погратися і не дав» (Антон П.); «Хвастун» – «Оля хвасталася, що в неї красиве плаття, і сумочка ще є ... вона показувала» (Віка І.).

Згідно з умовою завдання № 3, дітям необхідно було пояснити значення слів-прикметників, що номінують особистісні риси. Слова-стимули: лінивий, чесний, розумний, добрий, жадібний, товариський, беззахисний, сміливий, ввічливий.

Експериментально було виявлено такі дані: у 83,4% дітей (n=315) розвинені операції розуміння значення слів-прикметників, що номінують особистісні риси; у 13,2% дітей (n=50) частково розвинені операції розуміння слів-прикметників; у 2,1% дітей (n=8) нерозвинені операції розуміння слів-прикметників, що номінують особистісні риси; 1,2% дітей (n=5) відмовилися виконувати завдання, вони мовчали і не пояснювали значення сприйнятих слів-стимулів.

Про розвиненість операцій розуміння денотативного значення слів, що номінують особистісні риси, свідчили такі пояснення, в яких було виокремлено і висловлено основну диференціальну ознаку прослуханого слова-стимулу. Наприклад: «Лінивий» – «Нічого не робить» (Антон П.); «Не допомагає і нічого не хоче робить» (Оксана Ж.); «Чесний» – «Завжди говорить правду» (Віка П.); «Не бреше, а говорить правду» (Віка Х.); «Не обманює» (Олег К.); «Розумний» – «Все знає на світі» (Катя Б.); «Лінивий» – «Нічого не хоче робити» (Саша Ш.).

Про часткове розуміння референтного значення слів-іменників, що номінують особистісні риси, свідчили такі пояснення, в яких діти:

А) тлумачили значення лексичної одиниці через уведення слова-стимулу в конкретну життєву ситуацію. Наприклад: «Добрий» – «Дарує квіточки» (Віка І.); «Допомагає бабусці підмітати» (Даня Р.); «Жадібний» – «Не дає потримати іграшку» (Женя С.); «Розумний» – «Придумує ігри» (Саша С.); «Товариський» – «Це коли ти ходиш у похід з своїми друзями» (Катя Б.); «Лінивий» – «Лівою рукою їсть» (Настя Д.).

Про нерозвиненість у дошкільників операцій розуміння референтного значення слів, що номінують особистісні риси, свідчили такі пояснення, в яких дошкільники

розкривали значення прослуханих мовних одиниць так:

А) пояснювали через тавтологію (повторення) слова-стимулу в зміненій формі. Наприклад: «Добрий» – «Добра людина»; «Чесний» – «Чесна людина» (Віка І.).

Б) пояснювали значення слова-стимулу через значення іншого слова, здійснюючи підміну понять. Наприклад: «Добрий» – «Дуже веселий» (Антон П.); «Скромний» – «Хто дуже бистрий» (Антон П.); «Чесний» – «Ділиться» (Світлана Д.), «Все дає» (Настя Д.), «Не жадний» (Зіна К.), «Добрий» (Катя Б.); «Розумний» – «Він слухається» (Еміль С.); «Товариський» – «Все продає» (Діана Ч.).

В) пояснювали значення слова через асоціативний (синтагматичний) зв'язок. Наприклад: «Беззахисний» – «Собака» (Андрій А.); «Сміливий» – «Кіт» (Антон П.); «Ввічливий» – «Дедушка» (Зіна К.).

Слова «ввічливий», «скромний» викликали у дітей найбільші труднощі. Діти не розуміли їх значення взагалі.

Згідно з умовою завдання № 4, дітям необхідно було тлумачити значення слів, що позначають дії (розуміння дієслів). Слова-стимули: іти, їхати, бігти, доглядати, стояти, будувати, малювати.

Аналіз зафіксованих тлумачень дітей дав можливість встановити такі дані: у 91,8% дітей (n=347) нерозвинені операції розуміння значення слів, що номінують дії; 8,2% дітей (n=31) відмовилися від виконання завдання.

Діти, у яких нерозвинені операції розуміння денотативного значення дієслів, давали помилкові тлумачення, в яких вони:

А) пояснювали значення дієслів через включення їх у конкретну ситуацію. Наприклад: «Іти» – «Піти на роботу» (Женя С.), «Їхати» – «Поїхати на дачу» (Антон П.), «Їдеш на велосипеді на базар» (Саша В.); «Бігти» – «Гратися в доганялки» (Катя Б.); «Доглядати» – «Коли мама доглядає за дитиною» (Аліна Д.); «Стояти» – «Коли стояти в черзі у магазині» (Антон П.).

Б) розкривали значення прослуханих мовних одиниць (дієслів) через іменники, що номінують назви предметів. Наприклад: «Будувати» – «Будинок» (Віталік Ф.); «Малювати» – «Малюнок» (Антон П.); «Їхати» – «Автобус» (Саша В.).

В) тлумачили значення дієслів через утворення приїменникового словосполучення з відношенням місця. Наприклад: «Їхати» – «Їхати на машині» (Настя В.), «Їхати на автобусі» (Віка П.), «Їхати в якусь країну» (Катя В.); «Іти» – «Іти по дорозі» (Женя С.); «Бігти» – «Бігти по стежці» (Антон П.); «Стояти» – «Стояти в кутку» (Ярослава В.).

Г) пояснювали значення дієслів через утворення іншої форми сприйнятого слова-стимулу. Наприклад: «Іти» – «Їдеш» (Міша В.); «Їхати» – «Їдеш» (Артем Н.); «Стояти» – «Стоїш» (Рома Н.).

Умовою завдання № 5 було пояснення значення узагальнювальних слів. Стимульні слова: звірі, птахи, одяг, іграшки, електротехніка, овочі, посуд.

Аналіз виконання дітьми завдання засвідчив такі дані: у 94,4% дітей (n=357) нерозвинені операції розуміння денотативного значення узагальнювальних слів; 5,6% дітей (n=21) відмовилися пояснювати.

Діти, у яких нерозвинені операції розуміння денотативного значення узагальнювальних слів, не могли дати словникове визначення сприйнятих на слух слів-стимулів. Вони припускалися помилок у тлумаченні мовних одиниць, використовуючи такі способи:

А) пояснювали значення слова через виокремлення дії денотату. Наприклад: «Звірі» – «Вони бігають на волі» (Оксана Ж.); «Птахи» – «Вони літають» (Оксана Ж.), «Ті, хто літає на волі» (Саша С.), «Просто літають і їдять хліб» (Мілана Р.); «Одяг» – «Можна одягати» (Настя К.).

Б) тлумачили значення слів через виокремлення функції денотату. Наприклад: «Іграшки» – «Ними можна гратися» (Яна В.), «Це те, щоб не скучно було» (Мілана Р.); «Електротехніка» – «Щоб робило світло» (Антон П.), «Світло проводить» (Катя Б.), «Щоб варити кофе» (Ярослава В.); «Одяг» – «Тепло і затишно в ньому» (Настя К.).

В) тлумачили значення слова через опис місця знаходження сприйнятого денотату. Наприклад: «Птахи» – «Хто в шпаківнях живуть» (Саша Ш.), «Звірі» – «В зоопарку» (Ярослава Р.), «Одяг» – «У шафчику висить» (Антон П.).

В) перераховували окремі слова (або називали слово), що входять у семантичне поле слова-стимулу. Наприклад: «Овочі» – «Помідори, огірки, цибуля» (Антон П.); «Одяг» – «Плаття, кофта» (Яна К.); «Звірі» – «Кабани, леви» (Женя П.), «Ведмідь, заєць, лисиця, їжак» (Еміль С.); «Посуд» – «Чашка і тарілка» (Віра Ш.), «Миска» (Еміль С.); «Птахи» – «Ворона, горобчик, соловей» (Віталій К.), «Горобчики» (Оксана Ж.); «Електротехніка» – «Чайник» (Яна К.).

Г) пояснювали значення слів через виокремлення зовнішньої ознаки денотату. Наприклад: «Одяг» – «Теплий» (Оксана Ж.), «Щось одягаєш нарядне» (Мілана Р.); «Електротехніка» – «Те, що треба включити в розетку» (Саша С.).



Таблиця 2

**Стан розвитку операцій розуміння денотативного значення слів
у дітей старшого дошкільного віку**

	Високий	Достатній	Середній	Низький
n=378	–	70	207	101
%	–	18,5	54,8	26,7

Д) пояснювали значення слова через узагальнене уявлення (не виокремлювали диференціальних ознак). Наприклад: «Звірі» – «Це такі тварини» (Саша С.).

Е) перераховували слова, що не входять у семантичне поле слова-стимулу. Наприклад: «Звірі» – «Корова, собака» (Оксана Ж.), «Собака, коняка» (Віра Ш.); «Овочі» – «Яблука, груша» (Віталій К.).

Умовою завдання № 6 було тлумачення значення абстрактних слів. Стимульні слова: радість, краса, дружба, добро, свято.

Завдання на тлумачення значення абстрактних слів засвідчило такі дані: у 55% дітей (n=208) нерозвинені операції розуміння абстрактних слів; у 6,6% дітей (n=25) частково розвинені операції розуміння значення абстрактних слів; 38,4% дошкільників (n=145) відмовилися виконувати завдання, вони або мовчали, або обмежувалися відповідями на зразок «не знаю».

Про те, що в дітей частково розвинені операції розуміння денотативного значення абстрактних слів, свідчили тлумачення, в яких вони розкривали значення окремих абстрактних слів такими способами:

А) через синонімічну заміну. Наприклад: «Радість» – «Коли людина весела» (Даня Л.), «Коли хтось веселиться» (Оксана Б.); «Краса» – «Це коли людина гарна, у неї гарний одяг із прикрасами і обличчя таке ... симпатичне» (Дарина К.).

Б) пояснювали слово-стимул через використання антонімії. Наприклад: «Радість» – «Людина ніколи не сумна» (Катя Б.), «Це коли ти радієш, і тобі зовсім не грусно» (Костя Б.); «Дружба» – «Це коли не сваришся ні з ким, не кричиш на свого друга і жалієш його як він плаче» (Саша Ш.), «Це коли ми не сваримося друг з другом, ділимося» (Андрій А.).

Про те, що в дітей нерозвинені операції розуміння значення абстрактних слів, засвідчували помилкові відповіді, коли дошкільники:

А) повторювали слово-стимул у змінній формі. Наприклад: «Радість» – «Це коли радуватися» (Катя Б.), «Це коли радий» (Артем В.), «Радується» (Віталік К.), «Це коли ти радієш» (Костя Б.); «Краса» – «Це коли красиво» (Аня П.), «Це бути красивим» (Віка І.); «Добро» – «Це добрий» (Антон П.),

«Це добре» (Еміль С.); «Дружба» – «Дружить» (Дарина К.), «Це друже» (Міша Г.);

Б) перераховували слова, які входять у семантичне поле слів-стимулів. Наприклад: «Свято» – «Новий рік, Масляна, День народження» (Ілля Т.), «День народження, Новий рік» (Дарина К.);

В) пояснювали через асоціативний зв'язок слова-стимулу з почуттями і станами дітей. Наприклад: «Свято» – «Це коли дуже радісно» (Марина Л.), «Це коли всі веселяться на святі» (Мілана М.); «Радість» – «Коли себе добре почуваш» (Міша Г.);

Г) вводили слово-стимул у життєву ситуацію (власний досвід). Наприклад: «Свято» – «Це коли мої подружки і сестричка подарили мені подарок, як у мене було День народження» (Дарина К.), «Це як я був на святі з мамою і папою, як гірлянди на ялинці запалювали» (Костя Б.);

Д) пов'язували слово-стимул з матеріальними благами. Наприклад: «Радість» – «Це коли тобі подарили щось... там іграшку» (Ілля Т.), «Це коли брильянти і браслети, коли їх одягаєш» (Мілана М.).

Діагностика стану розвитку в дітей операцій розуміння денотативного (референтного) значення слів виявила різнорівневий стан їх розвитку, який умовно зафіксований у вигляді 4 рівнів (див. табл. 2).

До достатнього рівня було віднесено 18,5% дітей (n=70), у яких частково розвинені операції розуміння денотативного значення слів; вони відтворювали одну-дві функції (ознаку і дію) названого предмета чи явища або вводили даний предмет чи явище в певну конкретну ситуацію, визначали слова за допомогою родового поняття. До середнього рівня було віднесено 54,8% дітей (n=207), які намагалися розкрити значення слова за однією характерною ознакою чи функцією предмета чи явища реальної дійсності і не вводили слово в систему відомих категорій і понять. До низького рівня було віднесено 26,7% дітей (n=101), у яких нерозвинені операції розуміння денотативного значення слів; вони або орієнтувалися тільки на випадкові суб'єктивні ознаки предмета, або замість тлумачення значення слова розповідали про щось конкретне, або повторювали слово, або взагалі не давали ніякої відповіді.

До високого рівня не було віднесено дітей, у яких були б розвинуті операції розуміння денотативного значення слів; які були б здатні виокремлювати комплекс ознак у предметі, узагальнювати їх і вводити у систему відомих категорій і понять – давали б словникове визначення слову.

Висновки з проведеного дослідження. Здійснене емпіричне дослідження дало змогу констатувати, що у переважній кількості дітей старшого дошкільного віку частково розвинені операції розуміння денотативного (референтного) значення слів, що ми пов'язуємо з такими причинами: нерозвиненість у дітей операції виокремлення диференціальних ознак, на основі яких встановлюється значення слова; нерозвиненість мисленнєвих операцій аналізу, абстрагування й узагальнення; низький стан розвиненості системи вербально-логічних зв'язків, які «стоять» за словом; нерозвиненість семантичних полів лексичної системи індивідуальної мови дитини; незрілість синтагматичного й парадигматичного апаратів мовлення, які беруть участь у тлумаченні значення слова; нерозвиненість аудіювальної операції гальмування позамовних факторів, які впливають на розуміння значення

слова; обмежений сенсорно-перцептивний і мовно-мовленнєвий досвід дитини.

З'ясовано, що діти старшого дошкільного віку по-різному розуміють і витлумачують денотативне значення слів. Неоднакове розуміння дошкільниками одних і тих же мовних одиниць пояснюємо тим, що у них сформовано різний життєвий досвід, різні знання про об'єктивну (навколишню) дійсність. Тобто дитина оволодіває словом у тому значенні, в якому це слово «входить» і функціонує в її життєвому та мовно-мовленнєвому досвіді. Відтак, з опорою на попередній життєвий і мовно-мовленнєвий досвід, вона витлумачує денотативне значення слова.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Москва: АСТ Астрель, 2011. 637 с.
2. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Москва: Изд-во МГУ, 1974.
3. Леонтьев А.Н. Психолингвистические проблемы семантики. Москва: Наука, 1983.
4. Лурия А.Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1998. 416 с.

УДК 373.5.064.3:159.9.072.43

ДИНАМІКА ВЗАЄМОДІЇ В УЧНІВСЬКИХ ГРУПАХ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Хоменко Є.Г., аспірант кафедри психології

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

У статті здійснено послідовне теоретичне й практичне вивчення складного процесу взаємодії учнів середньої школи. Також представлені результати емпіричного дослідження взаємодії протягом трирічного періоду часу методом соціометрії. Подано інтерпретацію дослідження та розглянуто кількісні характеристики взаємодії за певними критеріями. Детально проаналізовані особливості змін у взаємодії учнів протягом трьох років.

Ключові слова: *взаємодія, міжособистісна взаємодія, соціальна взаємодія, підлітковий вік, соціометрія.*

В статье представлено теоретическое и практическое исследование процесса взаимодействия между учениками средней школы. Также представлены результаты эмпирического исследования взаимодействия на протяжении трехлетнего периода времени с помощью метода социометрии. Подана интерпретация исследования, а также рассмотрены количественные характеристики взаимодействия по определенным критериям. Детально проанализированы особенности изменений во взаимодействии учеников средней школы на протяжении данного периода.

Ключевые слова: *взаимодействие, межличностное взаимодействие, социальное взаимодействие, подростковый возраст, социометрия.*

Khomenko Ye.H. DYNAMICS OF INTERACTION IN THE SECONDARY SCHOOL STUDENT GROUPS

This article presents a theoretical and practical study of the process of interaction between high school students. In addition, the results of an empirical study of the interaction over a three-year period using the sociometry method are presented. The interpretation of the study is given, and the quantitative characteristics of



interaction criteria are considered. Details of the changes in the interaction of high school students throughout this period are analyzed.

Key words: *interaction, interpersonal interaction, social interaction, adolescent age, sociometry.*

Постановка проблеми. Останнім часом відбуваються різкі зміни в освітній системі, що сприяє зміні взаємодії між її підсистемами та всередині цих підсистем. Пріоритети освіти насамперед націлені на самостійне здобуття знань учнями, що саме по собі виключає взаємодію між учасниками навчально-виховного процесу. Завдання школи сьогодні – передати певну суму знань, а не навчити спілкуватися і взаємодіяти між собою. Проте значну роль у розвитку й діяльності школярів відіграє саме взаємодія як з однолітками, так і з учителями. Особливо гостро стоїть питання взаємодії між учнями шкільних класів у середній школі, адже вони перебувають у перехідному віковому періоді (так званий молодший підлітковий вік), який сам по собі передбачає провідною діяльністю інтимно-особистісне спілкування. Тож виходить, що ефективна взаємодія між однокласниками є необхідним компонентом успішного розвитку особистості підлітка.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема взаємодії в учнівських групах середньої школи, вік учнів якої збігається з молодшим підлітковим, завжди цікавила як педагогів, так і психологів. Серед класиків слід згадати Л. Виготського, Л. Божович, Т. Драгунову, Д. Ельконіна, М. Кле, І. Кона, А. Мудрика, Д. Фельдштейна, М. Лісіну, Г. Крайг, Д. Бокум.

Серед сучасних дослідників необхідно згадати Л. Велитченка, М. Камінську, К. Седих, Т. Куницю, Н. Сергееву. Зокрема, Т. Куниця розглядає особливості соціальної взаємодії підлітків, Н. Сергеева розглядає особливості взаємодії молодших підлітків у малих групах, К. Седих вивчала особливості делінквентних підлітків, психологію взаємодії систем «школа» і «сім'я». До проблеми взаємодії школярів звернені роботи багатьох учених (Л. Байборода, М. Обозов, Ф. Фрадкін та ін.), які фіксують низку характеристик взаємодії.

Постановка завдання. Виходячи з того, що взаємодія між підлітками є важливою частиною їхнього життя і є провідною діяльністю, ми спробували дослідити особливості взаємодії методом соціометрії між учнями середньої школи протягом певного періоду, щоб зрозуміти динаміку перебігу взаємодії між однокласниками.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виходячи з особливостей підліткового віку, провідною діяльністю є інтимно-особистісне спілкування, а соціальна

ситуація розвитку передбачає зміщення акцентів у взаємодії – спілкування з однолітками переважає над спілкуванням зі значущими дорослими. Навчання відходить на другий план, а думка однолітків є провідною в прийнятті рішень. Так, на думку Л. Божович, процес спілкування з однолітками впливає на процес соціалізації дитини, причому цей процес починається набагато раніше початку підліткового віку. Цей вплив проявляється з початком соціального життя дитини й виконує на попередніх і підлітковому віковому етапі схожі функції: можливість розвинути навички, необхідні для адекватних взаємодій з однолітками й здатність розділяти з ними спільні заняття, інтереси й почуття. У концепції Д. Ельконіна підкреслюється думка про те, що для підліткового віку характерний пріоритет дитячої спільноти над дорослою. Саме в групі однолітків створюється нова соціальна ситуація розвитку особистості. У ній підліток засвоює ідеальні форми. Це насамперед галузь моральних норм, на основі яких будуються соціальні взаємодії [1].

Серед багатьох проблем, що виникають у вивченні соціальної взаємодії, варто звернути особливу увагу на такі, що стосуються розкриття структури психологічної взаємодії школярів як між собою, так і з іншими елементами системи «школа», обґрунтування змісту її компонентів; визначення зв'язків і функцій компонентів психологічної взаємодії учнів; окреслення підходів і принципів формування компетентності взаємодії школярів [3; 5].

Дослідження особливостей взаємодії в групах прийнято здійснювати за допомогою соціометричного методу, розробленого американським психіатром і соціологом Дж. Морено. Він убачав завданням соціометрії вивчення внутрішньої структури соціальних груп, порівнюючи їхню будову з ядерною будовою клітини [4]. Якщо ж ідеться про учнівський колектив, то доцільним буде використовувати модифікацію соціометричного дослідження Я. Коломінського, у результаті якого виявляються бажання дитини бути задіяною в спільній діяльності з кимось, визначаються переважні вибори та їх взаємність [2].

У своєму дослідженні ми звертаємо увагу на два основних критерії в учнівських виборах – діловий і емоційний. Перший критерій стосується пріоритетних соціометричних виборів у навчанні, другий критерій – емоційний, який передбачає дружні стосунки.

Першим показником, який брався до уваги, є соціометричний статус. Соціометричний статус розглядається як положення особистості в системі міжособистісних відносин і визначається числом виборів або переваг, які одержує кожний член групи за результатами соціометричного опитування (Я. Коломінський). Соціометричні статуси розподіляються на 4 групи: «Зірки» (учні, які отримали 6 і більше виборів і відповідно потрапили до першого кола соціомішени), «Ті, кому віддають перевагу» (учні, які отримали 3–5 виборів і знаходяться в другому колі), «Прийняті» (учні, які отримали 1–2 вибори – третє коло соціомішени) і «Не прийняті» (учні, що не отримали жодного вибору (так звані ізольовані) – четверте коло соціомішени). Після виявлення статусних позицій учнів, ми обраховували певні соціометричні критерії: рівень благополуччя групи (далі – РБ), коефіцієнт взаємності (далі – КВ), коефіцієнт задоволеності стосунками в групі (далі – КЗС), індекс ізольованості (далі – І).

Рівень благополуччя (РБ) обраховувався шляхом відношення позитивних статусних категорій (першої й другої) до негативних (третьої й четвертої). Якщо цей показник буде вище одиниці, то це свідчить про високий рівень благополуччя й переважання позитивних статусів у групі.

Коефіцієнт взаємності (КВ) обраховується шляхом співвідношення взаємних виборів у групі й загальної кількості виборів. Цей показник є дуже важливим, адже показує характер стосунків у групі. Може бути показником дійсної згуртованості, прив'язаності, дружби в групі й одночасно свідчити про роз'єднання групи на інші мікрогрупи. Значення цього коефіцієнта свідчить про 4 рівні взаємності: I – КВ = 15–20% (низький), II – КВ = 21–30% (середній), III – КВ = 31–40% (високий), IV – КВ = 40% і вище (дуже високий).

Коефіцієнт задоволеності стосунками в групі (КЗС) обчислюється шляхом співвідношення кількості взаємних виборів у групі до загальної кількості учнів. Значення цього показника розподіляють за рівнями: I – КЗС = 33% і нижче – низький, II – КЗС = 34–49% – середній, III – КЗС = 50–65% – високий, IV – КЗС = 66% і вище – дуже високий.

Індекс ізольованості групи (І) – відношення кількості «не прийнятих» дітей до загальної кількості учнів групи. Значення розподіляються за рівнями: 5–6% – низький; 15–25% – середній, більше 25% – високий [2].

Соціометричне дослідження – це так звана зрізова методика, яка свідчить про вза-

ємодію в групі в певний момент. У нашому дослідженні ми намагалися прослідкувати динаміку змін і розвитку взаємодії протягом певного періоду часу (протягом трьох років). Таким чином, наше дослідження можна вважати лонгітюдним, адже ми проводили одне й те саме соціометричне дослідження тричі, починаючи з п'ятого класу й закінчуючи сьомим, щоб прослідкувати, чи змінилася взаємодія між однокласниками протягом цього часового періоду.

Наше дослідження проводилося на базі однієї з полтавських гімназій. Контингент досліджуваних учнів – учні середньої школи з 5 й до 7 класу, тобто молодші підлітки. Дослідження проводилося з 2010 по 2013 рік, загальна кількість учнів – 91, із них 45 хлопчиків і 46 дівчат. Усі класи зашифровані літерами алфавіту від «А» до «В».

Перейдемо до розгляду результатів соціометричного дослідження в «А» класі. Загальна кількість учнів у класі – 36 (табл. 1).

Спочатку варто проаналізувати показники цього класу за діловим критерієм. Як видно з підсумкової таблиці, статусні позиції розташовані так, що в 5 класі 6 учнів – «зірки», 8 – «ті, кому віддають перевагу», 11 – «прийняті» й 11 – «не прийняті». Тож кількість позитивних статусів – 14, а негативних – 22, відповідно рівень благополуччя в групі – 0,63, адже в колективі переважають несприятливі статусні позиції. Відповідно й рівень ізольованості є високим (31%), адже 11 учнів не отримали жодного вибору серед однокласників. У 6 класі картина істотно змінилася: «зірок» – 4, «тих, кому віддають перевагу» – 15, «прийнятих» – 6 і «не прийнятих» – 11. Спостерігається більш позитивна картина, адже сприятливих статусних категорій (I і II) стало більше – 19, а негативних – 17. Тож із перевагою позитивних статусів змінився й рівень благополуччя в групі (став високим). Рівень ізольованості, як і раніше, залишається високий – 31%, як і раніше, 11 учнів не отримали жодного вибору однокласників. У 7 класі статусні позиції погіршуються, адже «зірок» стає 4, «тих, кому віддають перевагу» – 9, «прийнятих» стає також 9 і «не прийнятих» – 12. Як наслідок, рівень благополуччя в групі стає 0,7 – це низький показник, адже спостерігається перевага негативних статусів у групі (III і IV), 21 учень. Індекс ізольованості також збільшився в негативний бік – 33%, адже «не прийнятих» учнів стало 12. Коефіцієнт взаємності в класі залишається низьким протягом трьох років (10–9%), що свідчить про малу кількість учнів, які мають взаємні вибори. Коефіцієнт задоволеності стосунками в класі за діловим критерієм та-



Таблиця 1

Результати соціометричного дослідження в класі «А» в динаміці

Показник порівняння	5 «А» клас 2010–2011 н. р.		6 «А» клас 2011–2012 н. р.		7 «А» клас 2012–2013 н. р.	
	Діловий критерій	Емоційний критерій	Діловий критерій	Емоційний критерій	Діловий критерій	Емоційний критерій
«Зірки»	6	5	4	4	6	8
«Ті, кому віддають перевагу»	8	11	15	14	9	10
«Прийняті»	11	15	6	13	9	10
«Неприйняті»	11	5	11	5	12	8
Індекс ізольованості	31% (високий)	14% (середній)	31% (високий)	14% (середній)	33% (високий)	26% (високий)
Рівень благополуччя	0,63 (низький)	0,8 (низький)	1,1 (високий)	1 (середній)	0,7 (низький)	1 (середній)
К-ть взаємних виборів	9	15	8	13	8	14
Загальна к-ть виборів	87	91	87	91	87	93
Коефіцієнт взаємності	10% (низький)	17% (низький)	10% (низький)	14% (низький)	9% (низький)	15% (низький)
Коефіцієнт задоволеності	25% (середній)	42% (середній)	25% (низький)	36% (середній)	22% (низький)	39% (середній)

кож знижується протягом цього відрізка часу. У 5 і 6 класах показник дорівнює 25%, що відповідає середньому рівню задоволеності, а в 7 класі знижується до 22%, відповідно рівень задоволеності стає низьким. Отже, учні класу не задоволені взаємодією один з одним у навчальному процесі.

За емоційним критерієм в «А» класі ситуація є такою. Розподіл соціометричних статусів у 5 класі: «зірками» виявилися 5 учнів, «тими, кому віддають перевагу» – 11, «прийнятими» – 15 і «не прийнятими» – 5. Отже, негативних статусів у групі більше – 20, відповідно рівень благополуччя нижче (1–0,8) – що свідчить про низький рівень благополуччя. Кількість не прийнятих показує нам індекс ізольованості в групі – 14%, що відповідає середньому рівню. У 6 класі 4 «зірки», 14 «тих, кому віддають перевагу», 13 «прийнятих» і 5 «не прийнятих». Рівень благополуччя дорівнює 1, адже позитивних і негативних статусів рівна кількість. Індекс ізольованості – 14%, що відповідає середньому рівню. У 7 класі соціометричних «зірок» стає 8, що значно більше, аніж у попередні роки, «тих, кому віддають перевагу» – 10, «прийнятих» – також 10, «не прийнятих» – 8. Тож бачимо знову однакову кількість позитивних і негативних статусів у групі (по 18), отже, рівень благополуччя знову дорівнює 1. Збільшується індекс ізольованості, який дорівнює 26% (високий рівень), адже дітей, які не отримали жодного вибору, – 8. Порівнюючи показники коефіцієнта взаємності та коефіцієнта задоволеності протягом визначеного періоду, можна сказати, що КВ протягом трьох років знаходиться на низькому рівні, адже незначна кількість учнів має взаємні вибори в класі, проте спостерігається незначне зниження взаємності, оскільки в 5 класі це 17%, у шостому класі – 14%, а в сьомому – 15%. Рівень задоволеності стосунками знаходиться на середньому рівні протягом усього відрізка часу (42%, 36%, 39% відповідно). Це може свідчити про те, що учні класу відносно задоволені своїм становищем у класному колективі й знаходяться в дружніх стосунках із частиною однокласників.

Порівнюючи результати, отримані за діловим і емоційним критерієм, можемо припустити, що дружні стосунки класу кращі, аніж ділові в ході навчального процесу. Так, спостерігається тенденція, що в 6 класі за діловим критерієм статусні позиції покращуються, проте

в 7 класі знову ж таки стають попередніми. За емоційним же критерієм бачимо тенденцію до збільшення кількості «зірок» у класі, проте збільшення й «не прийнятих також». Можна припустити, що в класі є декілька мікрогруп на чолі з «зірками», які не помічають інших дітей, і взаємодія відбувається лише таким чином. Відповідно рівень благополуччя за діловим критерієм спочатку був низьким, потім у 6 класі підвищився і в 7 класі став низьким, адже негативні статуси переважають за рахунок великої кількості «не прийнятих». За емоційним критерієм загалом бачимо поліпшення, адже рівень благополуччя в класі з низького перетворився на середній, кількість позитивних і негативних статусів є однаковою. Індекс ізольованості за діловим критерієм є високим протягом усього періоду, а за емоційним спочатку був середнім, а в 7 класі став високим, адже збільшилася кількість «не прийнятих». Рівень задоволеності стосунками в групі за діловим критерієм змінюється із середнього до низького, а за емоційним критерієм залишається середнім протягом усього періоду. Можемо припустити, що взаємодія в класі відбувається частково, у невеликих мікрогрупах, адже лише частина класу задоволена взаємодією як у навчанні, так і в позанавчальний час, про це свідчить і мала кількість взаємних виборів. Слід наголосити на стабільно великій кількості «не прийнятих» у класі, як за емоційним, так і за діловим критерієм; це може означати, що взаємодія відбувається лише мікрогрупами на міжособистісному рівні навколо так званих «зірок», з якими всі прагнуть спілкування, або діадами й тріадами між «прийнятими» та «тими, кому віддають перевагу».

У другому досліджуваному класі «Б» соціометричні результати мають такий вигляд. Загальна кількість учнів у класі – 31 (табл. 2).

Почнемо розгляд соціометричних статусів за діловим критерієм у «Б» класі. Соціометричних «зірок» у 5 класі налічується 2, «тих, кому віддають перевагу» – 14, «прийнятих» – 8, «не прийнятих» – 7. Можна помітити переважну кількість позитивних статусів, отже, і рівень благополуччя дорівнює 1,1, що свідчить про високий рівень. Одночасно спостерігається велика кількість «не прийнятих», без жодного вибору, а звідси й середній індекс ізольованості – 23%. У 6 класі – 6 соціометричних «зірок», «тих, кому віддають перевагу» – 8, «прийнятих» – 8 і «не прийнятих» – 9, кількість позитивних виборів – 14, а негативних – 17, тому рівень благополуччя

Таблиця 2

Результати соціометричного дослідження в класі «Б» в динаміці

Показник порівняння	5 «Б» клас 2010–2011 н. р.		6 «Б» клас 2011–2012 н. р.		7 «Б» клас 2012–2013 н. р.	
	Діловий критерій	Емоційний критерій	Діловий критерій	Емоційний критерій	Діловий критерій	Емоційний критерій
«Зірки»	2	2	6	1	8	4
«Ті, кому віддають перевагу»	14	16	8	15	5	9
«Прийняті»	8	10	8	10	7	15
«Неприйняті»	7	3	9	5	11	3
Індекс ізольованості	23% (середній)	10% (низький)	29% (високий)	16% (середній)	36% (високий)	9% (низький)
Рівень благополуччя	1,1 (високий)	1,4 (високий)	0,82 (низький)	1,1 (високий)	0,72 (низький)	0,72 (низький)
К-ть взаємних виборів	11	15	4	14	7	15
Загальна к-ть виборів	73	74	70	74	73	82
Коефіцієнт взаємності	15% (низький)	20% (низький)	6% (низький)	19% (низький)	10% (низький)	18% (низький)
Коефіцієнт задоволеності	35% (середній)	48% (середній)	13% (низький)	45% (середній)	23% (низький)	48% (середній)



є низьким і дорівнює 0,82, адже є істотна перевага негативних статусів. Також слід відзначити велику кількість «не прийнятих» учнів, звідси й високий індекс ізольованості – 29%. У 7 класі «зірками» є 8 учнів, «тими, кому віддають перевагу» – 5 учнів, «прийнятими» – 7 учнів і «не прийнятими» – 11 учнів. Звідси рівень благополуччя дорівнює 0,72 і є низьким, адже можна помітити перевагу III і IV статусів, які є не сприятливими. Знову ж таки є велика кількість дітей, які не отримали жодного вибору, і звідси – високий рівень ізольованості – 36%. Коефіцієнт взаємності в 5 класі – 15%, у 6 класі – 6% і в 7 класі – 10%. Усі ці значення свідчать про низький рівень взаємності й невелику кількість взаємних виборів у класі. Коефіцієнт задоволеності стосунками в 5 класі – 35% і є середнім показником, у 6 класі – 13%, що відповідає низькому рівню задоволеності, а в 7 класі – 23%, що теж є низьким показником. Отже, більшість учнів не задоволені взаємодією з однокласниками, не мають взаємних стосунків і прагнуть до спілкування.

За емоційним критерієм можна побачити таке. У 5 класі соціометричними «зірками» є 2 учні, «тими, кому віддають перевагу» – 16 учнів, «прийнятими» – 10 учнів і «не прийнятими» – 3. Рівень благополуччя в групі дорівнює 1,4, що відповідає високому рівню за рахунок переваги позитивних статусів, а саме «тих, кому віддають перевагу». Індекс ізольованості є низьким (10%), адже всього 3 учні є «не прийнятими». У 6 класі «зіркою» виявився 1 учень, «тими, кому віддають перевагу» – 15 учнів, «прийнятими» – 10 учнів і «не прийнятими» – 5. Рівень благополуччя в групі – 1,1, адже знову переважають позитивні статуси. Проте збільшилася кількість «не прийнятих» – 5, звідси й середній рівень ізольованості – 16%. У 7 класі можемо побачити 4 «зірки», 9 «тих, кому віддають перевагу», 15 «прийнятих» і 3 «не прийнятих» учні. Звідси бачимо перевагу негативних статусів (III і IV), а отже, рівень благополуччя – 0,72. Проте кількість «не прийнятих» учнів – 3, тому індекс ізольованості – 9%, що відповідає низькому рівню. Що стосується динаміки рівня взаємності в класній групі, то вона є стабільно низькою (20%, 19%, 18% відповідно), що може свідчити про існування невеликих мікрогруп, усередині яких відбувається дружнє спілкування, а глобально взаємодія не відбувається. Рівень задоволеності стосунками в класі коливається від 45% до 48%, що відповідає середньому рівню задоволеності. Тож можемо говорити, що в цілому учнів класу влаштовує ситуація із взаємодією на емоційному рівні, хоч і відбувається

вона фрагментарно, у межах невеликих мікрогруп, отже, про згуртованість колективу не йдеться.

Порівнюючи особливості взаємодії за діловим і емоційним критеріями в «Б» класі, можемо сказати, що за діловим критерієм за поточний період збільшується кількість зірок (від 2 до 8), але одночасно збільшується й кількість «не прийнятих» (від 7 до 11), при цьому зменшується кількість «тих, кому віддають перевагу» (відповідно 14, 8, 5) і збільшується кількість «прийнятих» (7, 9, 11). За емоційним критерієм також помічаємо збільшення кількості «зірок» за 3 роки: якщо в 5 класі їх 2, у 6 – 1, то в 7 – 4; зменшення кількості «тих, кому віддають перевагу» (16, 15, 9 відповідно); зростає кількість «прийнятих» (із 10 до 15), кількість же «не прийнятих» коливається від 3 до 5 й знову до 3. Відповідно до соціометричних статусів, за діловим критерієм рівень благополуччя в групі зменшується з високого (у 5 класі) до низького (у 6 та 7 класах), емоційний критерій також із часом змінюється з високого (у 5 та 6 класах) на низький (у 7 класі). Варто відзначити, що індекс ізольованості за діловим критерієм зростає від 5 до 7 класу (23%, 29%, 36%), а за емоційним критерієм, навпаки, знижується (10%, 16%, 9%). Коефіцієнт взаємності й за діловим, і за емоційним критерієм залишається на низькому рівні, проте показники за діловим критерієм (15%, 6%, 10%) дещо нижчі за показники за емоційним критерієм (20%, 19%, 18%). Рівень задоволеності стосунками за діловим критерієм знижується (35%, 13%, 23%) і залишається на низькому рівні, а за емоційним критерієм є середнім протягом усього періоду (48%, 45%, 48%). Отже, можемо говорити про трохи кращу картину в позанавчальний час, підтримання дружніх стосунків, хоч і невеликими мікрогрупами (проте це не заважає задоволеності взаємодії в цілому). Слід наголосити, що більшість дітей має вибори по класу, хоча взаємних виборів дуже мало. Тож взаємодія в класі відбувається фрагментарно. На діловому рівні третина класу перебуває в категорії «не прийняті» а отже, не має авторитету серед однолітків, що може бути пов'язано з їхньою успішністю, проте за емоційним критерієм картина трохи інакша, адже спостерігається зниження кількості «не прийнятих», можливим є спілкування в діадах чи тріадах.

У «В» класі показники соціометричного дослідження є такими. Загальна кількість учнів у класі – 24 (табл. 3).

Як видно із запропонованої таблиці, за діловим критерієм у 5 класі соціометричними «зірками» є 3 особи, «тими, кому

віддають перевагу» – 5, «прийнятими» – 10 і «не прийнятими» – 6. Така кількість «не прийнятих» зумовлює середній індекс ізольованості – 25%, адже четверта частина учнів не отримала жодного вибору від однокласників. Рівень благополуччя групи низький – 0,63, адже переважають негативні статуси («прийняті» і «не прийняті»). У 6 класі «зірок» 2, «тих, кому віддають перевагу» – 8, «прийнятих» – 11 і «не прийнятих» – 3. Бачимо значне зниження індексу ізольованості, адже лише 3 учні не отримали жодного вибору, тому індекс ізольованості – 13%, що відповідає низькому рівню. Рівень благополуччя залишається низьким – 0,71, адже негативні статуси (14) переважають над позитивними (10). У 7 класі 4 «зірки», 4 «тих, кому віддають перевагу», 12 «прийнятих» і 4 «не прийнятих». Отже, індекс ізольованості – 17% (середній), а рівень благополуччя залишається низьким – 0,5, адже I і II статусів усього 8, а III і IV – 16. Рівень взаємності в групі низький протягом усього періоду (10%, 15%, 15%), це означає, що в класі слабка взаємодія між окремими членами й відсутня згуртованість. Рівень задоволеності в 5 класі – низький (21%), у 6 класі – середній (34%), у 7 класі – середній (38%). Цей невеликий ріст показників може бути пов'язаний із тим, що кількість «не прийнятих» протягом трьох років зменшилася, а «прийнятих» – збільшилася, тож з'явилися нові діади у взаємодії класної групи.

За емоційним критерієм можна побачити таке. Соціометричних зірок у 5 класі – 2, «тих, кому віддають перевагу» – 9, «прийнятих» – 11 і «не прийнятих» – 2. Тож рівень благополуччя – 0,84, перевага I і II статусів над III і IV. Індекс ізольованості – 8%, що відповідає середньому показнику. У 6 класі виявлено 2 соціометричні «зірки», 8 «тих, кому віддають перевагу», 12 «прийнятих» і 2 «не прийнятих». Відповідно індекс ізольованості – 8% (низький). Рівень благополуччя 0,71, адже кількість негативних статусів переважає. У 7 класі соціометричний розподіл статусів такий: 4 «зірки», 6 «тих, кому віддають перевагу», 9 «прийнятих» і 5 «не прийнятих». Помітно збільшується кількість так званих ізольованих – 5, а отже, підвищується індекс ізольованості (середній, 21%). Рівень благополуччя – 0,7, адже позитивних статусів – 10, негативних – 14. Коефіцієнт взаємності протягом трьох років змінює своє значення (17%, 16%, 26%). Коефіцієнт задоволеності також змінює своє значення: якщо

Таблиця 3

Результати соціометричного дослідження в класі «В» в динаміці

Показник порівняння	5 «В» клас 2010–2011 н. р.		6 «В» клас 2011–2012 н. р.		7 «В» клас 2012–2013 н. р.	
	Діловий критерій	Емоційний критерій	Діловий критерій	Емоційний критерій	Діловий критерій	Емоційний критерій
«Зірки»	3	2	2	2	4	4
«Ті, кому віддають перевагу»	5	9	8	8	4	6
«Прийняті»	10	11	11	12	12	9
«Неприйняті»	6	2	3	2	4	5
Індекс ізольованості	25% (високий)	8% (низький)	13% (низький)	8% (низький)	17% (середній)	21% (середній)
Рівень благополуччя	0,63 (низький)	0,84 (низький)	0,71 (низький)	0,7 (низький)	0,5 (низький)	0,7 (низький)
К-ть взаємних виборів	5	10	8	9	9	15
Загальна к-ть виборів	52	58	55	57	62	64
Коефіцієнт взаємності	10% (низький)	17% (низький)	15% (низький)	16% (низький)	15% (низький)	26% (середній)
Коефіцієнт задоволеності	21% (низький)	41% (середній)	34% (середній)	38% (середній)	38% (середній)	63% (високий)



Таблиця 4

Результати соціометричного дослідження всієї вибірки в динаміці

Показник порівняння	5 клас 2011–2012 н. р.		6 клас 2012–2013 н. р.		7 клас 2013–2014 н. р.	
	Діловий критерій	Емоційний критерій	Діловий критерій	Емоційний критерій	Діловий критерій	Емоційний критерій
«Зірки»	11	9	12	7	18	16
«Ті, кому віддають перевагу»	27	36	31	37	18	25
«Прийняті»	29	36	25	35	28	34
«Неприйняті»	24	10	23	12	27	16
Індекс ізольованості	26% (високий)	11% (середній)	25% (високий)	13% (середній)	30% (високий)	18% (середній)
Рівень благополуччя	0,72 (низький)	0,98 (низький)	0,68 (низький)	0,93 (низький)	0,65 (низький)	0,82 (низький)
К-ть взаємних виборів	25	40	20	36	24	44
Загальна к-ть виборів	214	223	212	222	222	239
Коефіцієнт взаємності	12% (низький)	18% (низький)	9% (низький)	16% (низький)	11% (низький)	18% (низький)
Коефіцієнт задоволеності	28% (низький)	44% (середній)	22% (низький)	40% (середній)	26% (низький)	48% (середній)

в 5 класі він дорівнював 41% (середній рівень), у 6 класі – 38%, що також відповідає середньому рівню, то в 7 класі став 63%, що відповідає високому рівню задоволеності стосунками в групі.

Порівнюючи результати за діловим і емоційним критеріями протягом трьох років, бачимо, що рівень благополуччя за обома критеріями протягом трьох років залишається низьким, адже переважна кількість учнів знаходиться в несприятливих статусних позиціях (III і IV), деякі перерозподіли відбуваються лише в межах сприятливих (I і II) і несприятливих позицій. Так, кількість зірок збільшується до 7 класу, як за діловим, так і за емоційним критеріями. Також за діловим критерієм збільшується кількість «прийнятих», зменшується кількість «не прийнятих». За емоційним критерієм навпаки, кількість «прийнятих» (III) зменшується, а кількість «не прийнятих» (IV) збільшується. Варто відзначити, що індекс ізольованості в 5 класі високий, у 6 знижується й у 7 знову стає високим, а за емоційним критерієм є низьким протягом 5 і 6 класу, проте в 7 класі підвищується до високого рівня. Що стосується рівня взаємності, то за діловим критерієм у 5, 6 й 7 класі він є низьким, проте в 7 класі його значення збільшується (до 15%), за емоційним критерієм він також низький у 5 й 6 класах, але до 7 класу його значення піднімається до середнього рівня (26%), що означає більшу кількість взаємних виборів у групі. Це може свідчити про більш дружні стосунки в 7 класі, про наявність більш міцних угруповань у колективі, які спілкуються й поза межами школи. Така сама тенденція спостерігається і з коефіцієнтом задоволеності, адже за діловим критерієм він змінюється з 21% до 38% (середній рівень), а за емоційним критерієм підвищується із 41% до 63% (високий рівень). Тож можна говорити, що в навчанні взаємодія знаходиться на нижчому рівні, аніж на емоційному рівні (дружні стосунки); у навчанні є лише невелика кількість мікрогруп, які взаємодіють одна з одною, а всі останні – кожен сам за себе. Що стосується дружніх стосунків, то в класі ситуація краща, адже більше дітей взаємодіють один з одним, товаришують у позанавчальний час, хоча й спостерігається більша кількість дітей, які не отримали жодного вибору. Тож можна припустити наявність сталих мікрогруп у класі, які є стійкими й закритими, клас поділений на певні частини, які не взаємодіють одна з одною.

Щоб побачити загальну картину, зведемо результати трьох класів в одну таблицю (табл. 4).

Як видно з таблиці, за діловим критерієм несприятливих статусних категорій (III і IV) більше, ніж сприятливих (I і II) протягом усього періоду дослідження, тож і рівень благополуччя є низьким. За емоційним критерієм також спостерігається низький рівень, проте значення сприятливих категорій усе ж більше. Що стосується індексу ізольованості, то можна побачити, що за діловим критерієм він є високим протягом усіх трьох років, а за емоційним критерієм рівень ізольованості середній, менше дітей ізольовані від спілкування і взаємодії з однокласниками. Що стосується взаємності у взаємодії, то вона є низькою за обома критеріями протягом усього періоду, проте за емоційним критерієм показники є трохи вищими: якщо за діловим – 12%, 9%, 11%, то за емоційним – 18%, 16%, 18% відповідно. Рівень задоволеності також вищий за емоційним критерієм, якщо за діловим він є низьким (28%, 22%, 26%), то за емоційним – середній рівень (44%, 40%, 48%).

Висновки з проведеного дослідження. Отже, загалом ситуація із взаємодією в досліджуваних класах не є задовільною, адже більшість дітей знаходиться в несприятливих соціометричних категоріях, досить високі показники ізольованості – кількості учнів, яких не обирають узагалі, невелика кількість взаємних виборів по класах, що веде до низького рівня взаємності. Проте можемо вважати, що взаємодія в класах краще відбувається на дружньому (емоційному) рівні. Про це свідчить і зростання кількості взаємних виборів, і зростання кількості «зірок». Можемо припустити, що дружнє спілкування відбувається в мікрогрупах, які сформовані навколо соціометричних «зірок». Ми не можемо говорити про більш великі підгрупи в класах, адже більшість дітей є «прийнятими», тобто мають лише 1 чи 2 вибори. Що стосується навчання, то загалом спостерігається мала кількість взаємних виборів, що може бути пов'язане із зосередженістю на своїх силах і прагненнях учнів і небажанням допомагати й співпрацювати з іншими. Великої уваги потребує той факт, що з часом зро-

стає кількість «не прийнятих» за діловим і особливо за емоційним критеріями, що може свідчити про закритість мікрогруп і небажання спілкуватися з іншими членами колективу. Безумовно, можемо говорити про те, що класні керівники не докладають багато зусиль для подолання подібної ситуації, адже спрямовані педагогічні впливи можуть сприяти зменшенню кількості «не прийнятих» і збільшенню взаємних виборів у класі. Задля оптимізації взаємодії в класній групі можна запропонувати регулярно проводити класні години, спрямовані на згуртованість колективу, використовувати елементи тренінгових занять, пов'язані з розвитком толерантності один до одного; залучати дітей до організаційної роботи, що стосується проведення позашкільних заходів, розподіляючи їх на групи таким чином, щоб «не прийняті» були серед «прийнятих» і «тих, кому віддають перевагу»; у навчальній діяльності прагнути до групової роботи, залучаючи учнів із різним рівнем навчальних досягнень; проводити роботу з «не прийнятими», залучати їх до взаємодії як у навчальних групах, так і в позанавчальних завданнях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Божович Л. Учение и общение (подростков). Семья и школа. 1978. № 10. С.52–114.
2. Коломинский Я. Психология детского коллектива. Система личных взаимоотношений. Минск: «Народная асвета», 1984. 239 с.
3. Куниця Т. Соціальна взаємодія підлітків як педагогічна проблема. Теоретико-методичні проблеми виховання. Збірник наукових праць Інституту проблем виховання НАПН України. К.: 2014. Випуск 18. Книга 2. С. 310–320.
4. Морено Я. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / пер. с англ. А. Боковикова; науч. ред. Р. Золотовицкий. Академ. Проект. М.: Академ. проект, 2001. 383 с.
5. Седих К. Чинники психологічної взаємодії в системі сім'я – школа. Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Максименка. Т. 7. Вип. 4. К., 2005. С. 187–194.



УДК 159.923

СТИЛЬ ПЕРЕЖИВАННЯ ВАГІТНОСТІ ЯК ПОКАЗНИК ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО МАТЕРИНСТВА

Чередниченко Т.В., аспірант
кафедри загальної педагогіки та психології

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

У статті проаналізовані наукові підходи до дослідження проблеми психологічної готовності до материнства, розглянутий потребнісно-мотиваційний компонент у структурі материнської сфери, здійснений аналіз стилів переживання вагітності як показника психологічної готовності до материнства.

Ключові слова: *психологічна готовність до материнства, материнська потребнісно-мотиваційна сфера, стиль переживання вагітності, психологічний компонент гестаційної домінанти.*

В статье проанализированы научные подходы к исследованию проблемы психологической готовности к материнству, рассмотрен потребностно-мотивационный компонент в структуре материнской сферы, осуществлен анализ стилей переживания беременности как показателя психологической готовности к материнству.

Ключевые слова: *психологическая готовность к материнству, материнская потребностно-мотивационная сфера, стиль переживания беременности, психологический компонент гестационной доминанты.*

Cherednychenko T.V. THE STYLE OF PREGNANCY CONSCIOUSNESS AS A PSYCHOLOGICAL FACTOR OF MATERNITY READINESS

In the article there have been analysed the scientific approaches to the study of the problem of the psychological maternity readiness, considered the necessity and motivational component in the structure of the maternity sphere, completed the analysis of the styles of pregnancy consciousness as a factor of the psychological maternity readiness.

Key words: *psychological maternity readiness, necessity and motivational maternity sphere, style of pregnancy consciousness, psychological component of gestational dominant.*

Постановка проблеми. У сучасних теоретичних і практичних дослідженнях феномен материнства розглядається як складний біопсихосоціальний феномен, який має фізіологічні механізми, еволюційну історію, культурні й індивідуально-психологічні особливості. Воно не забезпечується повністю вродженими механізмами й містить у собі біологічне прагнення до дітонародження, перетворене інтеріоризованими соціальними нормами. Психологічна готовність до материнства створює умови для повноцінного розвитку майбутньої дитини. Провідним у структурі психологічної готовності до материнства є потребнісно-мотиваційний компонент, що впливає на всю материнську сферу жінки й зазнає найбільшої трансформації під час фізіологічного перебігу вагітності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблеми материнства на сучасному етапі відбувається в таких напрямках: аналіз структури психологічної готовності до материнства й онтогенезу материнської сфери (О. Проскурняк, О. Тиунова, Т. Гур'янова, С. Мещерякова, Г. Філіппова, Н. Шмілік); фактори й умови девіацій материнства (В. Брутман, О. Бацилева); положення про онтогенез осо-

бистості (С. Максименко); уявлення про материнські установки та материнську ідентичність (Т. Скрицька, Г. Шевчук); особливості переживання та ставлення до вагітності (Г. Філіппова, І. Добряков).

Останнім часом усе більше уваги дослідників зосереджено на проблемі психологічної готовності до материнства, яка є результатом успішної взаємодії матері й дитини. Проте недостатньо висвітленими залишаються потребнісно-мотиваційні основи психологічної готовності до материнства, зокрема під час фізіологічного перебігу вагітності, який є найбільш чутливим періодом для розвитку материнської сфери.

Постановка завдання. Метою статті є дослідження наукових підходів до структури психологічної готовності до материнства, зокрема потребнісно-мотиваційного компонента й аналізу стилів переживання вагітності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Фундаментальні дослідження проблеми материнства здійснені Г. Філіпповою, яка в психологічній готовності до материнства виокремила п'ять основних блоків: особистісна готовність (загальна особистісна зрілість і особистісні якості,

необхідні для ефективного материнства); адекватна модель батьківства (адекватність моделей материнської й батьківської ролей, сформованих у своїй сім'ї, оптимальні для народження й виховання дитини батьківські установки); мотиваційна готовність (зрілість мотивації народження дитини); сформованість материнської компетентності (ставлення до дитини як до суб'єкта, необхідні знання про фізичний і психічний розвиток дитини); сформованість материнської сфери (материнська потребнісно-мотиваційна сфера) [13].

У межах нашого дослідження найбільш суттєвим є останній блок – материнська потребнісно-мотиваційна сфера. Ми поділяємо погляд дослідниці, що потребнісно-мотиваційна сфера включає три взаємопов'язані блоки: емоційно-потребнісний, операціональний і ціннісно-смысловий. Емоційно-потребнісний блок вміщує потребу в контакт з дитиною як із об'єктом – носієм гештальту немовляти, потребу в її охороні й турботі та потребу в материнстві. Розвиток зазначених потреб відбувається поетапно й передбачає формування таких новоутворень, як емоційна реакція на компоненти гештальту немовляти, формування об'єкта діяльності – дитини як носія гештальту немовляти, виникнення потреби в охороні й турботі та набуття нею статусу функціональної потреби, а також виникнення потреби в материнстві на основі рефлексії власних переживань. Операціональний блок – це операції по догляду й охороні й операціональний зміст спілкування з дитиною. Характерною особливістю є емоційне забарвлення, яке надає власне операціям специфічні стильові характеристики, що відповідають властивостям дитини як об'єкта діяльності: обережність, м'якість, ніжність, специфіка вокалізацій і міміки. Ціннісно-смысловий блок передбачає ставлення до дитини як до самостійної цінності та власне цінність материнства як стану «бути матір'ю», що пов'язана з рефлексією своїх переживань під час здійснення материнських функцій і бере участь у формуванні потреби в материнстві [12].

Проблемі структури психологічної готовності до материнства присвячені праці С. Мещерякової, О. Тіунової, Т. Зенкової, Т. Гур'янової, Н. Шмілик, О. Проскурняк.

Так, С. Мещерякова вважає, що психологічна готовність до материнства виступає як особливе особистісне утворення, стержем якого є суб'єкт-об'єктна орієнтація у ставленні до ще не народженої дитини, і формується під впливом нероздільних біологічних і соціальних чинників [9, с. 20–21]. Дослідниця зазначає, що провідними для

становлення психологічної готовності до материнства та прогнозування ефективності подальшої материнської поведінки є такі показники, як комунікативний досвід жінки з її раннього дитинства; переживання жінкою вагітності; орієнтація на стратегію виховання. Найбільш сприятливими факторами є бажаність дитини, вербальна адресованість до ще не народженої дитини, прагнення інтерпретувати рухи плоду як акти спілкування, суб'єкт-об'єктне ставлення до дитини.

О. Тіунова виділяє когнітивний (уявлення про себе як про майбутню матір і про материнство загалом), операціональний (сформованість навичок материнської компетентності) і емоційно-ціннісний компоненти психологічної готовності до материнства [11]. Найсуттєвішими критеріями дослідниця вважає емоційно-позитивне ставлення до материнства, переважання мотиву народження дитини, прийняття її як самостійної цінності та набуття материнством життєвого сенсу. Основою для останнього є позитивне ставлення до себе як до майбутньої матері, включення материнства в ціннісно-смыслову сферу жінки та максимальне задоволення жінки своєю соціальною роллю.

Схожим є погляд Т. Зенкової, яка розглядає психологічну готовність до материнства як інтегроване психологічне утворення, що складається із взаємопов'язаних блоків, а саме: ціннісного, потребнісно-емоційного й блоку мотивів [6].

У своєму дослідженні Т. Гур'янова зазначає, що готовність до материнства визначається протиріччям між способом життя, що склався, і тим способом життя, який передбачається після народження дитини (через образ «Я – мати»). На її думку, у структурі психологічної готовності до материнства можна виділити такі аспекти: мотиваційний аспект (мотив народження дитини); оціночний аспект (рефлексія своєї підготовленості й своєї відповідності ролі матері оптимальному образу матері); емоційний аспект (емоційне сприйняття ситуації материнства); операційний аспект (материнська компетентність); аспект регуляції (саморегуляція жінки під час вагітності й після народження дитини у взаємодії з нею) [3].

Н. Шмілик використовує поняття «суб'єктивна готовність до материнства» й розглядає його як функціональну систему, яка історично філо- й онтогенетично сформувалася, володіє структурою й логікою розвитку, існує як у потенційній, так і в актуальній формі та відображає готовність психіки жінки до материнства як діяльності.



Суб'єктивна готовність до материнства має еволюційний, соціальний і особистісно-екзистенційний сенс, забезпечуючи в актуальній ситуації материнства умови для розвитку дитини та подальшого саморозвитку жінки як особистості [15, с. 140]. На думку дослідниці, суб'єктивна готовність до материнства містить особистісний, емоційний, пізнавальний, операційний, комунікативний і психофізіологічний компоненти.

О. Матвеева у психологічній готовності до материнства виокремлює (поряд із когнітивно-операціональним і блоком соціально-особистісної готовності) потребнісно-мотиваційний блок, що передбачає потребнісно-емоційний і ціннісно-смысловий компоненти. В основі потребнісно-емоційного компонента готовності до материнства лежить позитивне ставлення жінки до вагітності й оптимістична установка на пологи, емоційно-позитивний образ дитини, бажання турбуватися про неї, позитивне ставлення до ролі матері. Ціннісно-смысловий компонент передбачає усвідомлення жінкою високого ступеня цінності дитини й материнства серед інших цінностей, адекватні уявлення про смисл материнства [8].

О. Проскурняк основними в структурі психологічної готовності до материнства вважає такі компоненти: мотиваційно-ціннісний (наявність у жінки стійкої мотивації до материнства, розуміння його як важливої життєвої цінності та складової частини самореалізації, свідоме глибоке переконання жінки в цінності дитини, що проявляється в безумовній любові до неї); когнітивний (особистісні утворення, що забезпечують адекватну орієнтацію дівчини на майбутню роль матері); афективно-регулятивний (здатність до виділення дитини як особливої цінності, наявність емпатії та рефлексії у спілкуванні з дитиною); поведінковий (ставлення матері до різних сторін сімейного життя та тенденцій у вихованні дітей) [10, с. 211–212].

Таким чином, більшістю дослідників психологічна готовність до материнства визначається як в особливий спосіб організована особистісна сфера жінки, що визначає систему її стосунків із майбутньою дитиною. Проаналізувавши різні концепції та погляди на поняття та структуру психологічної готовності до материнства, ми вважаємо, що стрижневим у структурі психологічної готовності до материнства є потребнісно-мотиваційний компонент, який виділяється всіма дослідниками проблеми материнства.

Материнська потребнісно-мотиваційна сфера формується протягом усього життя. Основи майбутнього материнства за-

кладаються ще в глибокому дитинстві під час взаємодії з власною матір'ю [2; 3; 12], а на думку багатьох авторів, і в пренатальному періоді [5; 7]. Так, С. Максименко зазначає, що етап взаємодії з власною дитиною починається з виникнення першої думки про неї, яка свідчить про появу бажання мати дітей. Вихідною змістовною одиницею особистості вчений вважає нужду як усезагальну енергетичну силу самого життя. Нужда породжує любов як реалізацію потреби в повному з'єднанні з коханою людиною й породженні свого продовження – дитини. Ці домінуючі, смислостворюючі мотиви не зникають після своєї реалізації, оскільки процес створення нового життя є нескінченним [7]. Численні відомості свідчать про величезне значення для розвитку майбутньої дитини особливостей стосунків між її батьками, які передували її зачаттю. Зокрема, Е. Берн стверджував, що основа життєвого плану виникає ще задовго до народження. Явні та приховані мотиви народження дитини, те, як потенційні батьки уявляють собі її майбутнє життя, багато в чому визначають сценарій її майбутнього життя [16].

Онтогенез материнської сфери жінки продовжується в ігровій діяльності. Сюжетно-рольові ігри з ляльками в дочки-матері та сім'ю формують і розвивають у дівчинки головні компоненти материнської потребнісно-мотиваційної сфери. Наступним визначають етап няньчення, який містить досвід особистої взаємодії з іншими маленькими дітьми, спостереження за взаємодією дорослих із дитиною, спостереження за реакцією оточуючих на об'єкт, який виконує материнські функції. Із початком статевого дозрівання розпочинається етап диференціації мотиваційних основ материнської та статевої сфер. Специфіка цього етапу виявляється в усвідомленні зв'язку між статевою й материнською сферами та конкретно-культурними й сімейними моделями статевої та материнської поведінки. Необхідно зазначити, що в низці наукових публікацій зазначені етапи розвитку материнства розглядаються як чинники, що значно впливають на його формування [9; 12].

Ми вважаємо, що одним із найбільш чутливих етапів становлення материнської потребнісно-мотиваційної сфери є етап фізіологічного перебігу вагітності. Вагітність розглядається як криза розвитку жінки й характеризується глибинними не лише фізіологічними, а й поведінковими та психологічними змінами. Це підтверджується дослідженнями В. Брутмана, який вважає вагітність гострим перехідним періодом, що нерідко супроводжується кризовими

переживаннями, і О. Бацилевої, яка визначає вагітність як важливий і відповідальний етап особистісного та психосексуального розвитку жінки, протягом якого в її організмі та психіці відбувається ціла низка змін [1; 2]. На думку Г. Філіппової, особливо стресовою є перша вагітність. Вона – критична точка в розвитку жіночої ідентичності, перехід до якої сприяє внутрішній і зовнішній інтегрованості та набуттю нового соціального статусу [13, с. 22–37].

Під час фізіологічного перебігу вагітності відбувається формування жіночої ідентичності та підтвердження статевої ідентичності майбутньої матері і, як наслідок, становлення материнської ідентичності. Під материнською ідентичністю розуміють усвідомлення й переживання жінкою себе як матері та своєї особистісної самореалізації в материнстві [14].

До моменту настання вагітності жінка вже пройшла певні стадії онтогенезу материнської сфери, що дає їй відповідні її індивідуальному розвитку уявлення про майбутнє материнство. Тому можна вважати, що до цього часу психологічна готовність (або неготовність) до материнства певною мірою вже сформована. До настання актуальної ситуації очікування дитини і взаємодії з нею ця готовність перебуває в латентному стані. Проте під час фізіологічного перебігу вагітності ці процеси активізуються в переживанні вагітності та ставленні до неї. Тому ми пропонуємо вважати найбільш адекватним показником готовності до материнства стиль переживання вагітності.

Поняття «стиль переживання вагітності» запропонований Г. Філіпповою. У це поняття входить фізичне й емоційне переживання моменту ідентифікації вагітності, переживання симптоматики вагітності, динаміка симптоматики вагітності за триместрами, переважний емоційний стан у ці періоди, переживання першого ворушіння дитини, активність жінки в третьому триместрі вагітності. Ключовим моментом, що дає повне усвідомлення жінкою того, що вона стане матір'ю, є переживання ворушіння дитини [13]. Стиль переживання рухів плоду під час вагітності поєднується з типом материнського ставлення й рівнем емоційного благополуччя дитини, а також зі стилем емоційного супроводу матір'ю процесу взаємодії з немовлям, тобто переживання жінкою рухів дитини може характеризувати стиль переживання вагітності та слугувати діагностичним показником для виявлення відхилень від адекватної моделі материнства.

Ураховуючи названі показники, виокремлюють такі стилі переживання вагітності [13, с. 94–95]:

1. Адекватний. Ідентифікація вагітності без негативних емоцій; живіт нормальних розмірів; соматичні відчуття відмінні від станів невагітних, інтенсивність середня, добре виражена; у першому триместрі можливе загальне зниження настрою без депресивних епізодів, у другому – позитивний емоційний стан, у третьому – підвищення тривожності зі зниженням до останніх тижнів; активність у третьому триместрі орієнтована на підготовку до післяпологового періоду; перші рухи дитини відчуються в 16–20 тижнів, переживаються позитивно-емоційно, приємно за соматичними відчуттями; наступні ворушіння чітко диференційовані від інших відчуттів; диференційовано інтерпретуються особливості рухової активності дитини.

2. Тривожний. Ідентифікація вагітності тривожна, з острахом і неспокоєм, що періодично поновлюються; живіт занадто великих або занадто маленьких до терміну вагітності розмірів; соматичний компонент виражений як хворобливий стан; емоційний стан у першому триместрі тривожний або депресивний, у другому триместрі не спостерігається стабілізації, повторюються депресивні або тривожні епізоди, у третьому це посилюється; активність у третьому триместрі пов'язана зі страхами за результат вагітності, пологів, післяпологовий період; перше ворушіння відчувається рано, супроводжується тривалими сумнівами або навпаки, чіткими спогадами про дату, час, умови, переживається з тривогою, переляком, можливі болісні відчуття; подальші ворушіння часто пов'язані з тривожними відчуттями, тривогою з приводу свого здоров'я та здоров'я дитини, характерна спрямованість на отримання додаткових відомостей, патронаж; ворушіння інтерпретується з погляду можливих порушень у розвитку дитини.

3. Ейфорійний. Усі показники мають неадекватне ейфорійне забарвлення, відзначається некритичне ставлення до можливих проблем вагітності та материнства, немає диференційованого ставлення до характеру рухів плоду. Зазвичай до кінця вагітності з'являються ускладнення; характерні негативні очікування післяпологового періоду.

4. Стиль ігнорування. Ідентифікація вагітності надто пізня, супроводжується неприємним здивуванням; живіт занадто малих розмірів для терміну вагітності; соматичний компонент або не виражений зовсім, або стан навіть кращий, ніж до вагітності; динаміка емоційного стану за триместрами або не спостерігається, або відзначається підвищення активності й загального емоційного тону; перші ворушіння плоду від-



значаються дуже пізно; наступні ворушіння мають характер фізіологічних переживань, які під кінець вагітності завдають фізичних незручностей; активність у третьому триместрі підвищується й спрямована на стаїни, що не пов'язані з дитиною.

5. Амбівалентний. Загальна симптоматика подібна до тривожного стилю, особливістю є різко протилежні за фізичними й емоційними відчуттями переживання ворушіння, характерне виникнення больових відчуттів; інтерпретація своїх негативних емоцій переважно виражається як страх за дитину або результат вагітності, пологів; характерне переоцінювання зовнішніх чинників, які заважають позитивному переживанню вагітності.

6. Стиль відторгнення. Ідентифікація вагітності супроводжується різкими негативними емоціями; уся симптоматика різко виражена й негативно фізично й емоційно забарвлена; вагітність переживається як покарання, перешкода тощо; ворушіння забарвлені неприємними фізіологічними відчуттями, супроводжуються незручністю, гидливістю; до кінця вагітності можливі прояви депресивних або афективних станів. Є ризик відмови від дитини після пологів.

Особливий інтерес дослідників психології материнства викликає психологічний компонент гестаційної домінанти (далі – ПКГД), який запропоновано й розроблено І. Добряковим [5]. Гестаційна домінанта включає фізіологічний і психологічний компоненти, які відповідно визначаються біологічними або психічними змінами, що відбуваються із жінкою, спрямованими на виношування, а потім на народження й виходження дитини. Гестаційна домінанта забезпечує спрямованість усіх реакцій організму на створення оптимальних умов для розвитку ембріона, а потім плоду. Це відбувається шляхом формування стійкого вогнища збудження в центральній нервовій системі, що володіє підвищеною чутливістю до подразників, які мають стосуються вагітності й здатні чинити гальмівний вплив на інші нервові центри. Психологічний компонент гестаційної домінанти – це сукупність механізмів психічної саморегуляції, що «вмикаються» в жінки в момент виникнення вагітності й спрямовані на збереження гестації й створення умов для розвитку дитини. Саме вони формують ставлення жінки до своєї вагітності та її відповідну поведінку.

У своєму дослідженні вчений виділив п'ять типів психологічного компонента гестаційної домінанти [5, с. 83–96]:

1. Оптимальний тип ПКГД. Жінка відповідально, без зайвої тривоги ставиться

до своєї вагітності, вагітність бажана, жінка своєчасно стає на облік у жіночу консультацію, продовжує вести активний спосіб життя, стежить за своїм здоров'ям. Оптимальний тип сприяє формуванню гармонійного типу родинного виховання дитини.

2. Гіпогестогнозичний тип ПКГД. Переважає в жінок, що не закінчили навчання або надмірно захоплені кар'єрою, вагітність незапланована, жінки не хочуть змінювати життєві стереотипи, несвоєчасно стають на облік до жіночої консультації, у них не вистачає часу виконувати призначення лікарів, вони скептично ставляться до курсів допологової підготовки. Після пологів догляд за дітьми зазвичай передається іншим особам (бабусям, нянькам), бо самі матері дуже зайняті. При гіпогестогнозичному типі найчастіше трапляються такі типи сімейного виховання, як гіпопротекція, емоційне нехтування, нерозвиненість батьківських почуттів.

3. Ейфоричний тип ПКГД. Простежується в жінок з істеричними рисами особистості, а також у тих, хто тривалий час лікувався від безпліддя. Вагітність стає засобом маніпуляції та досягнення своїх цілей, декламується надмірна любов до майбутньої дитини, труднощі перебільшуються, вимагається підвищена увага від оточуючих, виконання будь-яких бажань. При цьому курси допологової підготовки відвідуються формально, рекомендації не виконуються. Ейфоричному типу відповідає розширення сфери батьківських почуттів до дитини, гіперпротекція, перевага надається дитячим якостям.

4. Тривожний тип ПКГД. Жінка має високий рівень тривожності, що впливає на її соматичний стан. Тривога може бути цілком виправданою (наявністю гострих або хронічних захворювань, дисгармонійними стосунками в сім'ї, матеріально-побутовими проблемами тощо), проте жінка або переоцінює наявні проблеми, або не може пояснити, із чим пов'язана тривога. Часто це супроводжується іпохондричністю та виховною невпевненістю. При цьому типі в сімейному вихованні найчастіше формується домінуюча гіперпротекція, підвищена моральна відповідальність.

5. Депресивний тип ПКГД. Жінка має різко знижений настрій, може не вірити в можливість виносити й народити здорову дитину, боїться вмерти під час пологів. У важких випадках можуть виникати надцінні ідеї, суїцидальні настрої, що супроводжуються постійним відчуттям провини. Відхилення в процесі сімейного виховання при цьому типі ПКГД подібні до тривожного типу, проте більш агресивні (емоційне

нехтування дитиною, жорстоке поводження з нею).

Аналіз стилів переживання вагітності та типів психологічного компонента гестаційної домінанти дозволяє порівняти ці два поняття й установити деяку відповідність. Останнє, на нашу думку, є дещо ширшим і є частиною стилю переживання вагітності.

Висновки з проведеного дослідження. Теоретичний аналіз проблеми материнства показав актуальність дослідження потребнісно-мотиваційного компонента в структурі психологічної готовності до материнства. Мотиваційна основа материнської поведінки жінки формується впродовж усього життя, проте найбільш чутливим етапом її розвитку є фізіологічний перебіг вагітності. Відповідно стиль переживання вагітності слугує показником рівня розвитку психологічної готовності до материнства й забезпечує прогнозування майбутньої взаємодії матері й дитини.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні психодіагностичних методів дослідження потребнісно-мотиваційного компонента психологічної готовності до материнства в жінок із різними стилями переживання вагітності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бацилева О. Індивідуально-психологічні особливості жінок із порушенням репродуктивного здоров'я. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2014. Вип. 2. Том 2. С. 90–94.
2. Брутман В., Панкратова М., Ениколопов С. Некоторые результаты обследования женщин, отказавшихся от своих новорожденных детей. Вопросы психологии. 1994. № 5. С. 31–36.
3. Гурьянова Т. Развитие психологической готовности к материнству на стадии планирования беременности, во время беременности и после родов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Барнаул, 2004. 176 с.
4. Даниленко Н. Формування психологічної готовності жінки до материнства: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04. Київ, 2007. 19 с.
5. Добряков И. Перинатальная психология. СПб., 2010. 272 с.
6. Зенкова Т. Особенности мотивационной сферы материнства беременных женщин с различным отношением к ребенку: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Хабаровск, 2005. 192 с.
7. Максименко С. Генеза здійснення особистості. Київ: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
8. Матвеева Е. Анализ материнства с позиции теории деятельности. Киев: ВГГУ, 2004. 302 с.
9. Мещерякова С. Психологическая готовность к материнству. Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 18–27.
10. Проскурняк О. Психологічна готовність до материнства та її компоненти. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць ін-ту педагогіки і психології професійної освіти АПН України / за ред. Т. Сущенко. Київ-Запоріжжя, 2004. Вип. 31. С. 208–212.
11. Тиунова О. Психологічні умови формування відповідального ставлення до материнства у дівчат старшого шкільного віку: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Івано-Франківськ, 2008. 23 с.
12. Филиппова Г. Материнство: сравнительно-психологический подход. Психологический журнал. 1999. № 5. С. 81–88.
13. Филиппова Г. Психология материнства: учеб. пособие. Москва: Изд-во Института психотерапии, 2002. 240 с.
14. Шевчук Г. Розвиток материнської ідентичності в структурі Я-концепції жінки. Соціальна психологія. 2010. № 3. С. 137–151.
15. Шмілик Н. Особливості взаємозв'язку сформованості готовності до материнства з типом переживання вагітності. Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал. 2016. № 1. С. 139–148.
16. Berne E. Transactional analysis in psychotherapy. New York: Grove Press, 1961. 124 p.



УДК 159.922:373.24

ФОРМУВАННЯ УСТАНОВКИ НА СПІВПРАЦЮ МІЖ УЧАСНИКАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ МЕТОДОМ БІНАРНИХ ЗАНЯТЬ У ПАРІ «ПСИХОЛОГ – ВИХОВАТЕЛЬ»

Чернов А.А.,
здобувач кафедри психології та педагогіки
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
практичний психолог
Полтавський дошкільний навчальний заклад № 63 «Казка»
Полтавської міської ради Полтавської області

У статті розглядаються інноваційні методи роботи практичного психолога в групі дітей раннього віку. Запропонований метод бінарного заняття в групі дітей раннього віку є одним зі шляхів полегшення для вихованців процесу адаптації до дитячого садка. Практичному психологу участь у бінарних заняттях дозволяє провести психодіагностичний комплекс із метою вивчення адаптації дітей раннього віку до умов ДНЗ, налагодити співпрацю з вихователем групи, батьками та дітьми раннього віку. Завдання бінарних занять не вичерпується процесом адаптації, вони покликані розвинути низку компетентностей дітей за обраною лінією розвитку.

Ключові слова: адаптація, бінарні заняття, діти раннього віку, компетентність, емоції, інтенсивність емоцій, мінливість емоцій.

В статье рассматривается инновационный метод работы практического психолога с группой детей раннего возраста. Предлагаемый метод бинарных занятий в группе детей раннего возраста – это один из возможных путей легкой адаптации ребенка к условиям детского сада. Практическому психологу участие в бинарных занятиях позволяет реализовать необходимый психодиагностический комплекс для изучения процесса адаптации новоприбывших детей. Цели бинарных занятий не исчерпываются адаптацией. Этот вид работы позволяет специалисту организовать ситуацию сотрудничества с родителями детей и воспитателем группы, а также развить ряд компетентностей воспитанников по заданной линии развития.

Ключевые слова: адаптация, бинарные занятия, дети раннего возраста, компетентность, эмоции, интенсивность эмоций, изменчивость эмоций.

Chernov A.A. FORMATION OF INSTALLATION OF THE COOPERATION BETWEEN PARTICIPANTS OF THE PEDAGOGICAL PROCESS BY THE METHOD OF BINNAR LESSONS IN PARE «PSYCHOLOGIST – EDUCATOR»

The essay is devoted to the process of adaptation of an early-age child to the conditions of a pre-school educational institution. The article deals with the peculiarities of the early-age child's emotions, the way of their formation and creation with the child the working and favorable development of his/her relationships through the method of binary lessons. We briefly present the analysis of the binary lessons project on the themes and method of measuring the effectiveness of the project using psychodiagnostic methods at the beginning and at the end of its implementation. Also, the essay analyzes the general principles of teaching and education of early-age children from the standpoint of fundamental psychological theories, and provides an elaborate algorithm for the binary lesson.

Key words: adaptation, binary classes, children of early age, competence, emotions, intensity of emotions, variability of emotions.

Постановка проблеми. Проблема адаптації вихованців до умов дитячого садка, напевне, ніколи не втратить свою актуальність. Не так давно скінчилася дискусія, з якого віку приймати дітей у дитячий садок, які повинні бути вимоги до навчання та виховання дітей раннього віку (ця дискусія продовжується). Загальноприйнятим є той факт, що процес адаптації до умов ДНЗ є нелегким для дитини кроком, оскільки це модифікує її систему приязності (раніше мати завжди була поруч, а тепер залишає її в незнайомому

місці), призводить до зміни режиму дня, харчування, вимагає від дитини рахуватися з такими ж «братами по нещастю», як і вона сама, ділити з ними іграшки та якимось знаходити спільну мову, а це значний удар по дитячому егоцентризму, відкритому ще Ж. Піаже. Звичайно, залучення до процесу адаптації працівника психологічної служби частково вирішує проблеми, адже практичний психолог вивчає індивідуальну психіку індивіда та намагається зробити так, щоб процес адаптації проходив легше. Але крім простої адаптації до умов дитячого

садка, із дитиною потрібно знайти робочу форму стосунків, привчити її виконувати навчальні завдання, гратися з однолітками й адекватно сприймати режимні моменти. Теоретично цей нарис внесе уточнення в розуміння процесу адаптації дитини до дитячого садка, проаналізує таку форму роботи з дітьми раннього віку, як бінарне заняття, і розгляне його ефективність. Практично ми подаємо готову формулу організації бінарного заняття в загальноосвітньому дошкільному закладі, яка може бути втілена в практику роботи всіма бажаними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема емоційного розвитку людини була поставлена ще Ч. Дарвіном у праці «Порівняння емоцій у людей і у тварин» де автор довів еволюційні механізми виникнення та функціонування емоцій [5]. Методологічне обґрунтування міжпредметних зв'язків опрацювали такі вітчизняні вчені та вчителі: О. Акуліна [1] Н. Божко, Л. Вичорова, Є. Глінський, Т. Горзій, С. Гончаренко, О. Данилюк, О. Джулик. Вони обґрунтували й описали закономірності розроблення бінарних занять, підходи до інтеграції дисциплін. Дж. Боулбі досліджував взаємозв'язок впливу раннього віку дитини на її емоційний стан і пізнавальну активність [3]. К. Курносова, В. Кобзалова проаналізували педагогічні умови організації життєдіяльності дітей у період адаптації до дитячого садка [9]. О. Нуреева, З. Шейнфельд розглянули процес адаптації дитини до ДНЗ і психологічні особливості дитини раннього віку [11]. Р. Павелків, О. Цигипало проаналізували загальні закономірності емоційного розвитку дитини раннього віку [12]. С. Тітаренко аналізує причини виникнення тривожних станів у дітей раннього віку [14], Н. Трофаїла – взаємозв'язок між емоційним розвитком дошкільника і формуванням у нього нових потреб, інтересів і мотивів [15]. Цікавими нам видаються роботи В. Заїки про особливості емоційних ставлень у соматично хворих дітей і трансформації ставлень у дорослому віці [7; 8]. Вищезгадані автори розкривають проблематику, пов'язану з навчанням, розвитком і адаптацією дитини раннього віку до умов ДНЗ. На жаль, проблематика бінарного заняття з дітьми раннього віку з метою її адаптації та створення з нею ситуації співпраці ними не розглянута.

Постановка завдання. Виходячи з поставленої проблеми, мета нашого дослідження – довести позитивний вплив бінарного заняття як методу адаптації дитини до умов ДНЗ і розвитку її емоційної сфери, що може бути застосований в умовах дитячого

садка. Розгляд теми передбачає постановку таких завдань.

1. Проаналізувати теоретичний матеріал за темою з метою інтеграції психологопедагогічних наук.

2. Обрати освітні лінії, за якими доцільно проводити бінарні заняття, пов'язати їхній зміст із навчально-виховною програмою дошкільного закладу.

3. Розділити обов'язки між психологом і вихователем, щоб кожен член бінарної пари працював відповідно до специфіки своєї професії.

4. Провести бінарні заняття з обраною лінією розвитку.

5. Здійснити тестування після завершення проекту.

6. Ознайомити батьків із результатами роботи.

7. Зробити висновки й окреслити подальші перспективи досліджень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ранній вік є надзвичайно насиченим у плані емоцій, оскільки в дитини слабо розвинений довільний контроль над ними та логіка емоцій. Одні емоційні реакції швидко змінюють інші, а їх глибина й інтенсивність залежить від психофізичного апарату дитини. Загалом емоції дитини раннього віку характеризуються мінливістю та швидкоплинністю. У період адаптації до дитячого садка переважають негативні емоційні стани. Таку ситуацію цілком логічно пов'язати з теорією прив'язаності Дж. Боулбі. Користуючись його термінологією, дитина втрачає «надійну базу»; щоб установити сприятливі робочі стосунки «дитина – вихователь», вихованцю необхідно сформувати приязність до вихователя [3].

Завданням педагогічного колективу ДНЗ є налагодження співпраці з дитиною; висловлюючись науковою мовою, необхідно сформувати установку на співробітництво. Вирішити цю задачу ми пропонуємо через створення бінарної групи «психолог – вихователь» і реалізацію бінарних занять із дітьми раннього віку з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини.

Бінарне заняття – це завжди результат співпраці двох педагогічних працівників, що переростає у творчий процес учасників педагогічної взаємодії [1]. Психологічна діагностика емоційного стану здійснювалася безпосередньо під час бінарних занять у парі «психолог – вихователь», що забезпечувало загальну ефективність педагогічного процесу в цілому. Підготовка до бінарних занять у групі дітей раннього віку в парі «психолог – педагог» включала в себе 5 етапів. Робота була здійснена на базі ПДНЗ № 63 «Казка» в групі дітей раннього



віку № 1. Кількість дітей, які брали участь у проекті, – 12. Вік дітей – від 2 до 3 років. Дві групи дітей раннього віку виступали як контрольні. Із цих груп випадковим чином було обрано по 12 дітей із метою здійснення аналізу ефективності бінарних занять. Ефективність проекту вимірювалася за допомогою психодіагностичної методики «модифікована шкала Й. Шванцара» [4]. Далі детально розписані етапи роботи.

З аналізу психолого-педагогічної літератури випливає, що ідея поєднати психологію й педагогіку виникла вже давно. Так, видатний учений К. Ушинський закликав педагогів урахувати психологічні особливості дітей. Сучасна Українська держава на рівні законодавчих актів проголосила особистісно-зорієнтований підхід у дошкільному вихованні та навчанні. Усі наявні педагогічні програми розвитку дітей дошкільного віку враховують психологічні особливості розвитку дітей раннього віку. Мета, до якої повинен прагнути педагогічний колектив, поставлена в «Базовому компоненті дошкільної освіти», в якому в окремий розділ винесена лінія особистісного розвитку, оскільки особистість – це міждисциплінарне поняття, яке існує й у педагогіці, і в психології [2]. Воно й стало відправною точкою для побудови теоретичної моделі бінарних занять по лінії розвитку «Дитина в природному довкіллі». Із метою уточнення плану дій на самих заняттях нам вдалося доцільним розділити обов'язки між учасниками бінарної групи «психолог – вихователь». Так, вихователь здійснює навчання та виховання, психолог – психологічний супровід педагогічного процесу, надає вихователю об'єктивну інформацію про психічний стан дитини та її індивідуальний розвиток. Підґрунтям для такого розподілу є низка нормативних документів для психолога (положення про психологічну службу), для педагога (навчально-виховна програма

«Дитина») [6]. Більш детально ми розглядаємо це питання в інших своїх роботах [10; 13; 16].

Сучасне розуміння розвитку особистості в дошкільній освіті розкривається нам через набуття людиною в процесі виховання та навчання компетентності й емоційно-ціннісних ставлень. Для виміру ефективності бінарних занять нами була обрана лінія «Дитина в природному довкіллі» [2]. Цей етап включав підбір і створення дидактичного матеріалу, розроблення конспектів занять і розподіл обов'язків між психологом і вихователем [4]. Ми вирішили використовувати природний матеріал і проводити заняття на дитячому майданчику. Осінь у нас була персоніфікована (дидактична лялька) і мала відповідний вигляд. Конспект занять включав такі елементи: сюрпризний момент, мовний розвиток, дидактична гра, психогімнастика, позитивне завершення заняття. Ідея полягала в тому, щоб кожен педагогічний елемент заняття служив активізації психічного процесу. Подібні думки були висловлені Л. Виготським (навчання повинне йти попереду розвитку), О. Запрожцем (формування вмінь і навичок дітей способом поєднання практичної діяльності й вербальної інструкції). Ураховуючи психологічну специфіку віку, ми вирішили працювати в підгрупах, які поділили за гендерним принципом: психолог – хлопчики, вихователь – дівчатка. Такий спосіб розподілу обґрунтовуємо працями А. Бандури із теорії соціальної установки (табл. 1).

Діагностична робота велася у двох напрямках: для психологічного супроводу та для з'ясування наявного рівня емоційного розвитку. Нами була застосована шкала інтенсивності емоцій Й. Шванцара. До таблиці результатів не потрапили емоції, що виникали не часто та мали слабку інтенсивність. Результати подані в порівняльній таблиці, в якій узагальнені спостереження

Таблиця 1

«Цикл занять «Осінь-чарівниця»

Назва	Мета бінарна	Орієнтовний час	Форма проведення
«Прийшла Осінь»	Установити емоційний контакт між психологом і групою дітей через гру з дидактичною лялькою. Формування в дітей установки на співпрацю	10 хв.	Підгрупи дітей (по 6 дітей)
«Дари Осені»	Сформувати вміння дітей диференціювати предмети за кольором і формою	10 хв.	Підгрупи дітей
«Кольорове різноманіття Осені»	Закріпити уявлення дітей про кольори	10 хв.	Підгрупи дітей
«Збираємо осінній урожай»	Навчити дітей розрізняти дві основні групи плодів: овочі та фрукти	10 хв.	Підгрупи дітей
«Коли приходять Осінь, то...»	Узагальнення всього циклу занять	20 хв.	Індивідуальна робота

за групою дітей. До таблиці включені найбільш типові емоційні реакції дітей за перший місяць відвідування дитячого садка. Так, протягом місяця годину на день ми фіксували емоційні реакції дитини, у таблиці узагальнені результати. Умовні позначення: К1 – контрольна, К2 – контрольна, Е – експериментальна, В – висока інтенсивність, С – середня інтенсивність, Н – низька інтенсивність (табл. 2).

Домінуючі емоційні реакції – це смуток і горе за мамою, що закономірно під час проходження адаптації.

За Л. Божович, у дитини раннього віку починає формуватися мотивація. Оскільки наші вихованці приступають до розвиваючих занять, важливо, щоб була сформована позитивна мотивація; тут неабияку роль відіграє «сюрпризний момент». Якщо дитина помилялася, дорослий їй допомагав, безоціночно підтримуючи її, оскільки на зв'язок між фрустрацією й агресією вказав ще К. Левін. Заняття будувалися за таким алгоритмом: від наявної зони розвитку до перспективної (Л. Виготський). На заняттях ми орієнтувалися на провідну діяльність дітей раннього віку (предметно-маніпулятивну гру) і на провідну потребу спілкування з дорослими (О. Леонтьев). Дидактичні ігри будувалися, виходячи з положень Д. Ельконіна про послідовність формування ігрової діяльності в дітей. Заняття проводилися на дитячому майданчику, де використовуються традиційні надбання української педагогіки (В. Сухомлинський). Формуванню

розумових навичок сприяли процеси асиміляції й акомодатії (Ж. Піаже). Ми або пропонували дитині вже знайомі їй заняття, що сприяло асиміляції, або в уже знайому їй схему вносили елемент новизни. Ми поєднували мовну роботу з практичними діями дітей (А. Запорожець). Ідея використання режимного моменту прогулянки для розвитку дітей належить А. Богуш, але, на відміну від дослідниці, ми використовували прогулянку не ситуативно, а систематично, застосовуючи всю структуру заняття. Звичайно, використовували й ідеї М. Монтессорі про розвивальне середовище для дитини, таким середовищем для людини завжди була природа (табл. 3).

У цілому емоційні реакції набули позитивного характеру. За нашими спостереженнями, контрольні групи просто адаптувалися, в експериментальній групі сформувалася установка на співпрацю. До ознак установки сформованості, установки на співпрацю можна віднести готовність до спільної діяльності з вихователем, інтерес дитини до нього та до пропонуваного ним видів діяльності.

Обговорення проекту, презентація досвіду роботи були запропоновані батькам і педагогічному колективу. Нами була застосована відеозйомка заняття для подальшого його аналізу та презентації на батьківських зборах. Щодо емоційного розвитку дітей, то кожна зацікавлена родина отримала індивідуальні консультації від психологічної служби ДНЗ.

Таблиця 2

«Емоційні прояви періоду адаптації (вересень)»

Емоційна реакція	Кількість дітей, які періодично її переживають			Інтенсивність прояву емоційної реакції			Тривалість емоційної реакції в часі (хв.)		
	К1	К2	Е	К1	К2	Е	К1	К2	Е
горе	12	12	12	В	В	В	30	30	30
радість	5	4	5	С	Н	Н	5	10	5
інтерес	3	3	2	С	С	С	5	4	5
захоплення	4	2	3	Н	С	Н	5	6	4
смуток	12	12	12	С	В	С	15	20	15
усього	12	12	12	С	С	С	12	14	12

Таблиця 3

Емоційні прояви за жовтень

Емоційна реакція	Кількість дітей, які періодично її переживають			Інтенсивність прояву емоційної реакції			Тривалість емоційної реакції в часі (хв.)		
	К1	К2	Е	К1	К2	Е	К1	К2	Е
горе	8	7	4	В	С	С	15	15	10
радість	9	7	10	С	С	С	8	8	15
інтерес	8	6	12	С	С	В	7	9	13
захоплення	5	5	8	С	С	С	5	8	10
смуток	5	3	2	С	Н	Н	8	5	3
усього	12	12	12	С	С	С	8	9	10



Звичайно, експеримент проходив не в суворо контрольованих умовах. Тип дослідження був близький до природного експерименту О. Лазурського та традиційно спирався на поняття «формуючий експеримент» О. Леонтєєва, тобто чиста фіксація даних відходить на другий план, поступаючись місцем педагогічній діяльності. Але перші показники вселяють надію, що бінарне заняття в парі «психолог – вихователь» є перспективною формою роботи в групі дітей раннього віку. Супроводжуючий ефект полягає в тому, що працівник психологічної служби має змогу встановити робочі стосунки з вихователем, обмінюючись із ним досвідом. Індивідуально вихователь знає кожну дитину ліпше, ніж психолог, він знайомий із батьками, із навичками, якими дитина вже володіє. Якісне інтерв'ю вихователя може намітити велику кількість діагностичних методик, що в практичній діяльності значно зекономить час, та й сама кількість методик вивчення дитини раннього віку досить обмежена, що викликає появу питання щодо їх доступності. Дитина, яка розповідає батькам, як вона гралася із «психологом» на дитячому майданчику, формує позитивний образ працівника психологічної служби, що сприяє встановленню довірливих відносин між батьками та психологом.

Висновки з проведеного дослідження. Реалізація проекту бінарних занять дозволяє вихованцям раннього віку швидше та легше адаптуватися до умов дошкільного навчального закладу, а працівнику психологічної служби – реалізувати супровід педагогічного процесу, будучи безпосереднім учасником навчально-виховної взаємодії. Така позиція містить низку переваг, серед яких можливість для спеціаліста самому сформулювати довірливі стосунки з дитиною, давати рекомендації, дієвість яких педагог одразу перевіряє на місці. Оскільки процес побудови проекту бінарних занять передбачає тісну співпрацю між вихователем і психологом, такий стан речей сприяє взаємному збагаченню досвіду обох спеціалістів. Установка на співпрацю в дітей раннього віку формується у спільній із ними діяльності, у допомозі їм у виконанні режимних моментів і, звичайно, завдяки приділенню уваги кожній дитині. Викладене вище дослідження має більше прикладний характер, аніж науковий. У суто науковому плані викладений матеріал можна сприймати як гарний пілотний проект майбутньої великої науково-дослідної роботи. Але в прикладному плані метод може бути взятий на озброєння будь-яким дошкільним закладом як

доволі простий спосіб індивідуалізації навчання та виховання дітей раннього віку. Нам було б цікаво розробити та впровадити по 5 занять за кожною лінією розвитку, що запропоновані в Базовому компоненті дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Акуліна О. Інтегроване заняття – одна з форм нових інформаційних технологій. Освіта. Технікум, коледжі. № 1. К.: НМЦ «Агроосвіта», 2002.
2. Богущ А., Беленька Г., Богінч О. та ін. Базовий компонент дошкільної освіти. К.: 2012. 26 с.
3. Боулби Дж. Привязаність. М.: Гардарики, 2003. 447 с.
4. Головей Л., Рыбалко Е. Практикум по возрастной психологии. Спб.: Речь. 2002. 694 с.
5. Дарвин Ч. Выражение эмоций у человека и животного. Спб.: Питер. 2001. 365 с.
6. Беленька Г., Белкіна Е. Дитина: Програма виховання і навчання дітей від двох до семи років. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. 492 с.
7. Заїка В. Взаємозв'язок соматичного та психічного у дітей із гастроентерологічною патологією. Практична психологія та соціальна робота. № 4. 2007. С. 67–80.
8. Заїка В. Типологічні моделі ініціювання особистісних трансформацій в умовах подолання кризових станів особистості: дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.01 – «Загальна психологія, історія психології». Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки Міністерства освіти і науки України. Луцьк, 2015. 253 с.
9. Курносова К., Кобзалова О. Педагогічні умови організації життєдіяльності дітей у період адаптації до дитячого садка. Педагогіка і психологія: напрями та тенденції розвитку в Україні та світі: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Одеса: «Південна фундація педагогіки», 14–15 квітня, 2017. С. 53–55.
10. Лоншакова Л., Чернов А. Реалізація психологічного супроводу психолога ДНЗ під час проведення бінарних занять. Personality, family and society: issue of pedagogy, psychology and sociology: International scientific-practical conference. Conference: Proceedings. Shumen: Konstantin Preslavsky University. 2017. June 16–17. С. 216–219.
11. Нурєєва О., Шейнфельд З. Таємниці адаптації. Психологічні особливості дітей дошкільного віку. Третій рік життя. Х.: «Основа», 2007. 160 с.
12. Павелків О., Цигипало О. Дитяча психологія. К.: Академвидав, 2008. 431 с.
13. Роменська В., Чернов А. Розвиток емоцій дітей раннього віку методом бінарних занять в парі «вихователь – психолог». Modern methods and operational experience in the field of psychology and pedagogics: International research and practice conference. Lublin, Maria Curie-Sklodowska University, 2017, October 20–21. С. 163–167.
14. Тітаренко С. Причини виникнення тривожності в дітей дошкільного віку та засоби її подолання. Ключ

чові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.: Міжнародна науково-практична конференція. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 27–28 січня 2017 р. С. 58–60.

15. Трофаїла Н. Емоційний розвиток дітей дошкіль-

ного віку. Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. № 1.45(106).

16. Чернов А. Розвиток психічних процесів дітей раннього віку засобом бінарних занять. Київський науково-педагогічний вісник. № 12. 2017. С. 131–140.

УДК 37.015.3.001.76

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Шевчишена О.В., к. психол. н.,
старший викладач кафедри педагогіки та психології
Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті представлений аналіз наукових підходів до проблеми психологічної готовності вчителя до оволодіння інноваційними технологіями. Розроблено модель психолого-педагогічного супроводу формування особистісної готовності педагога до інноваційної діяльності.

Ключові слова: інноваційна діяльність, психологічна готовність вчителя до оволодіння інноваційними технологіями, творча активність педагога.

В статье представлен анализ научных подходов, касающихся проблемы психологической готовности учителя к овладению инновационными технологиями. Разработана модель психолого-педагогического сопровождения личностной готовности педагога к инновационной деятельности.

Ключевые слова: инновационная деятельность, психологическая готовность учителя к овладению инновационными технологиями, творческая активность педагога.

Shevchyshena O. V. PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF A TEACHER TO INNOVATIVE EDUCATIONAL ACTIVITY

The analysis of psychological and pedagogical of a problem psychological readinnes of teachers to mastering by innovative technologiessis is presented in the article. The model of psychology caland pedagogical support of formation of personal reaginnes of the teacher to innocative activity is developed.

Key words: innovative activity, psychological readinnes of the teacher for by innocative technologies, creative activity.

Постановка проблеми. Сучасна освіта покликана готувати людину, яка відзначатиметься готовністю сприймати динаміку змін навколишнього середовища як належної складової частини власного способу життя. Тому зміни, які сьогодні супроводжують освітню систему, стосуються не лише учнівської аудиторії, але й педагогічних працівників.

Нові пріоритети та соціокультурні цінності нашої держави вимагають від учителя мобільності, гнучкості в динамічно змінних ситуаціях, креативних якостей і навичок швидкого оволодіння освітніми інноваціями. Модернізаційні процеси, які охоплюють освітню систему, потребують таких учителів, які б відзначалися новим баченням педагогічної творчості, готовністю продукувати нові педагогічні ідеї, запроваджувати та втілювати інноваційні освітні технології у зміст навчання та виховання підростаючого покоління. Сучасній школі потрібний педагог, який прагне до професійного збагачення, творчої самореалізації та самоак-

туалізації, здатний удосконалювати зміст своєї діяльності відповідно до вимог часу та світових стандартів. В умовах модернізації сучасної освіти, входження України в єдиний освітньо-інформаційний простір суспільство відчуває потребу в педагогічних працівниках, які будуть відзначатися різнобічною компетентністю, готовністю до розв'язання складних соціальних завдань і відповідальністю за їх виконання. Необхідність докорінної зміни освітньої парадигми вимагає формування педагога, який готовий реагувати на виклики сьогодення та працювати в умовах конкуренції освітніх послуг і професійних змагань.

Тому нова освітня політика України потребує глибокого наукового осмислення та змістовного оновлення як форм і методів педагогічної взаємодії, так і професійної діяльності вчителя. Лише інноваційна за сутністю освіта покликана формувати педагога, який здатний діяти самостійно та приймати рішення в динамічно змінних ситуаціях, готовий долати стереотипні під-



ходи до освітнього процесу, запроваджувати нові психолого-педагогічні технології та втілювати їх у практику.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема інноваційної діяльності та психологічної готовності вчителя до оволодіння інноваційними технологіями була предметом дослідження Л. Ващенко [1], І. Гавриша [2], О. Демчук [3], О. Жукової [4], Е. Зеєра [5], І. Ігнатівича [6], В. Урського [9], В. Чудакової [11]. Дослідники переконливо доводять, що впровадження педагогічних інновацій у шкільному освітньому просторі не завжди відповідає законам інноваційних процесів. Масове застосування вчителем освітніх інновацій призводить до перетворення їх на стереотип мислення й дії практичного спрямування, що призводить до втрати ними інноваційного змісту в умовах функціонування сучасної школи.

Саме тому науковці сходяться на думці, що гнучка динаміка освітньої системи спонукає по-іншому розглянути та проаналізувати проблему професійної діяльності педагогічних працівників. Оскільки, на переконання авторів, педагогічна діяльність перебуває в динаміці непевних змін, то саме педагоги виступають у якості домінуючих суб'єктів щодо забезпечення інноваційного середовища сучасної школи. Учені переконані, що необхідно акцентувати увагу не на втіленні окремих інноваційних технологій, а на формуванні психологічної готовності вчителя до інноваційної освітньої діяльності. За їхніми дослідженнями, джерела готовності педагога до втілення нововведень охоплюють проблематику гуманістичної спрямованості вчителя на освітній процес і застосування інноваційних технологій, професійного самовдосконалення особистості вчителя, формування педагогічної рефлексії, а також оволодіння ним прийомами самоаналізу професійної діяльності.

Отже, аналіз літератури з проблеми психологічної готовності педагога до інноваційної діяльності виявив, що питання подолання протиріч, зумовлених утратою інноваційного змісту освітніх технологій у контексті функціонування сучасної школи, недостатньо вирішене, а тому дає нам підстави вважати, що це питання потребує актуалізації не лише на рівні навчальних закладів, але й на рівні інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Постановка завдання. Вивчення інноваційної діяльності вчителів вітчизняними науковцями дозволяє нам стверджувати, що результативність інноваційної діяльності педагога залежить не лише від його професійної майстерності, а й від особи-

стісної готовності здійснювати перетворення в контексті освітнього процесу. Тому ми ставили за **мету** таке: 1) здійснити теоретичний аналіз досліджень із проблеми психологічної готовності вчителя до інноваційної діяльності; 2) відстежити рівень психологічної готовності педагога до інноваційної діяльності; 3) проаналізувати особливості впливу психологічної готовності вчителя до інноваційної діяльності на прояв творчої активності; 4) розробити модель психолого-педагогічного супроводу формування особистісної готовності педагога до інноваційної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз досліджень багатьох науковців дає нам змогу констатувати, що сучасна школа відчуває потребу в педагогові, який би відзначався високим рівнем психологічної готовності до професійної діяльності в умовах інноваційного режиму. Оскільки від його професійного зростання залежить якість освіти підростаючого покоління, то прагнення вчителя до оволодіння інноваціями, до самоосвітньої діяльності та саморозвитку має стати його внутрішньою потребою.

Соціальне замовлення на гнучку та відповідальну особистість дитини ставить відповідні вимоги до професійних і особистісних рис педагога. За висновками І. Гавриша [2], Е. Зеєра [5], В. Урського [9], В. Химинця [10] однією з важливих рис і умов успішності діяльності педагога як професіонала є його готовність до інноваційної діяльності. Е. Зеєр зазначає, що інноваційні процеси, які сьогодні відбуваються в соціально-економічному житті суспільства, ставлять нові вимоги не лише до рівня освіченості випускника школи, але й до кваліфікаційного рівня й компетентності сучасного педагога [5]. В. Урський переконаний, що реалізація інноваційної діяльності потребує не лише володіння знаннями педагогічної інноватики, але й потенційної готовності фахівця до такого виду діяльності [9].

На думку І. Гавриша, готовність до професійної інноваційної діяльності являє собою інтегративну якість особистості вчителя, який розуміє зміст і цілі такого виду професійної діяльності, володіє операційною структурою її здійснення за рахунок інтеграції загальнонаукових, психолого-педагогічних і фахових знань, умінь і навичок [2]. О. Ігнатівич стверджує, що під готовністю до інноваційної діяльності слід розуміти особистісні властивості, які характеризуються мотивованістю педагогічних працівників у створенні, засвоєнні й розповсюдженні освітніх інновацій [6]. В. Чудакова переконана, що «будь-які нововведення,

ініційовані на рівні керівництва, приречені на неефективність, якщо виконавчий рівень (учителі) не сприймає педагогічні інновації як значущі, корисні та необхідні» [11].

Розгляд теоретичних аспектів вирішення проблем щодо формування психологічної готовності педагога до інноваційної діяльності дає нам змогу стверджувати, що психологічна готовність учителя до інноваційної діяльності являє собою відповідну ієрархічну систему диспозицій – від змістовно-операційного компонента до мотиваційного аспекту особистості. Проаналізувавши публікації зазначених авторів, під **психологічною готовністю вчителя до інноваційної освітньої діяльності** надалі будемо розуміти *інтегральне утворення особистості, яке характеризується специфічним поєднанням наявності професійних знань і вмінь педагога з високим рівнем мотивації до засвоєння нововведень і формування культури самоаналізу щодо застосування інноваційних технологій у контексті освітнього процесу.*

О. Жукова вважає, що готовність до інноваційної діяльності формує інноваційну позицію педагога [4]. Автор переконана, що така готовність виступає в якості важливої умови максимальної реалізації функціональних можливостей учителя та розкриття його творчого потенціалу [4]. Із цією метою на базі Хмельницької спеціалізованої загальноосвітньої школи I–III ступенів № 15 ім. Олександра Співачука згідно з першим етапом дослідно-експериментальної роботи «Формування психологічної готовності педагога до роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання» було застосовано методу «Готовність учителя до інноваційної діяльності» (О. Мариновська, Л. Зазуліна) [8]. У констатувальному зрізі взяли участь 35 педагогів різного віку та стажу. За результатами діагностування 14% педагогів демонструють низький рівень готовності до інноваційної діяльності, 14% учителів відзначаються середнім рівнем, 17% педагогічних працівників – достатнім рівнем готовності до інноваційної діяльності, а 55% учителів демонструють високий творчий рівень готовності до інноваційної діяльності.

Тому окремої уваги, на нашу думку, заслуговує розгляд питання впливу психологічної готовності вчителя до інноваційної діяльності на прояв творчої активності. Теоретичне осмислення сутності інноваційної діяльності педагога вітчизняними науковцями дає нам змогу вважати, що високий рівень психологічної готовності вчителя до оволодіння інноваційними технологіями здатний впливати як на прояв творчої

активності вчителя, так і на творче освоєння ним сучасних технологій. Джерелом творчої активності особистості, на думку О. Лободи, є потреба, що визначає її спрямованість на творчий процес [7]. На переконання автора, потреба у творчих перетвореннях – показник високого рівня розвитку особистості [7]. Творчість педагога-новатора, на думку І. Уриського, проявляється в ефективному використанні набутого досвіду в нових умовах, удосконаленні відомого згідно з новими завданнями освітнього процесу, у влучній імпровізації на основі точного знання та глибокої інтуїції, умінні продукувати ідею та реалізовувати її в певних ситуаціях за певних умов, бачити різноманітні варіанти вирішення певної проблеми, використовуючи досвід інших [9].

Теоретичний аналіз досліджень вітчизняних науковців із проблеми психологічної готовності вчителя до оволодіння інноваційними технологіями дає нам змогу стверджувати, що професійна діяльність учителя в інноваційному режимі здатна ставати для нього внутрішньою потребою та набувати стійкого характеру. Педагог із високим рівнем психологічної готовності до інноваційної діяльності не лише успішно володіє особистісно-орієнтованими технологіями, а й прагне здійснювати осмислення нововведень шляхом обміну досвідом з однодумцями, брати активну участь у створенні й апробації нововведень, а також експериментально підтверджувати їхню ефективність у практиці власної професійної діяльності.

Тому за основу ми обираємо положення, згідно з яким забезпечення психологічної допомоги вчителям в оволодінні інноваційними технологіями повинне здійснюватися крізь призму належної організації системи супроводу формування психологічної готовності вчителя до інноваційної діяльності як на рівні адміністрації навчального закладу та методичних кабінетів, так і на рівні інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Під **психолого-педагогічним супроводом формування психологічної готовності вчителя до інноваційної діяльності** надалі будемо розуміти *цілісну систему ефективних заходів, технологій і процедур, які спрямовані на допомогу педагогічним працівникам у подоланні стереотипного мислення, розвитку особистісних якостей, що сприяють психологічній готовності вчителя до оволодіння інноваційними технологіями та творчій самореалізації.*

Основними завданнями психолого-педагогічного супроводу формування психологічної готовності вчителя до інноваційної діяльності повинні стати такі: 1) сприяння



повноцінному професійному розвитку та саморозвитку педагогів, їх адаптації до освітніх вимог; 2) формування у вчителів стійкої мотивації до застосування інноваційних освітніх технологій в освітньому процесі; 3) формування в педагогів компетентності щодо застосування особистісно-орієнтованих технологій у педагогічній взаємодії; 4) удосконалення горизонтальної та вертикальної співпраці членів педагогічного колективу щодо покращення якості ефективного використання освітніх технологій у процесі професійної діяльності; 5) залучення вчителів до інтерактивної взаємодії з метою розвитку особистісних якостей, які б сприяли творчому освоєнню інновацій в освітньому процесі; 6) забезпечення належних умов для координування науково-психологічних досліджень щодо апробування інновацій у педагогічній взаємодії на регіональному й обласному рівнях.

Адміністрація освітніх закладів і методичні кабінети також повинні забезпечити належні умови для психологічної підтримки педагогів під час адаптації до роботи в умовах інноваційної діяльності шляхом надання їм допомоги в можливостях розуміння сильних сторін і обмежень власної особистості, вироблення для них рекомендацій, урахуваючи при цьому їхні індивідуально-психологічні особливості.

Оскільки діяльність педагога диктує необхідність поповнення його знань інноваційними технологіями, то модернізація освітньої системи в Україні неможлива без проведення нових досліджень у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Тому відповідальною особою за результати ефективного супроводу формування психологічної готовності вчителя до інноваційної діяльності вважається також викладач. Саме від його ерудованості та різнобічної компетентності залежить якість творчого освоєння інноваційних технологій в освітньому процесі. Система знань, умінь і навичок викладача дає змогу напрацьовувати й удосконалювати змістовий компонент психолого-педагогічного супроводу формування особистісної готовності вчителя до оволодіння інноваційними технологіями.

Тому варто зазначити, що ефективність психолого-педагогічного супроводу формування психологічної готовності вчителя до інноваційної діяльності залежить від трьох чинників: 1) залучення висококваліфікованих фахівців (психологів, методистів, викладачів) і їхня готовність до здійснення заходів і застосування технологій щодо формування психологічної готовності вчителя до інноваційної діяльності як на рівні навчальних закладів, так і на рівні перепід-

готовки педагогічних кадрів; 2) забезпечення належних умов і матеріально-технічної бази в освітньому закладі; 3) систематичність психолого-педагогічного супроводу формування психологічної готовності вчителя до оволодіння інноваційними технологіями.

Систематичність і наступність професійного супроводу формування психологічної готовності вчителя до інноваційної діяльності забезпечують такі форми роботи, як конференції з обміну досвідом, круглі столи, диспути, практикуми, проблемні творчі семінари, творчі та динамічні пошукові групи, школи педагогічної майстерності та передового педагогічного досвіду, творчі лабораторії. Предметом обговорення можуть бути переваги впровадження інноваційних технологій в освітньому процесі, стимулювання учнівської творчості методами активного навчання, розвиток креативного мислення школярів засобами особистісно-орієнтованих технологій.

Забезпечення цілісної системи професійного супроводу формування психологічної готовності вчителя до інноваційної освітньої діяльності сприяє, на нашу думку, не лише професійному збагаченню вчителя, але й становленню й розвитку його як особистості. Педагог, який характеризується високим рівнем психологічної готовності до інноваційної діяльності, здатний вирішувати завдання освітнього процесу, орієнтуючись на досягнення сучасної психологічної та педагогічної науки, відзначається соціальною компетентністю та готовністю працювати в умовах конкуренції освітніх послуг.

Висновки з проведеного дослідження. Організація та забезпечення цілісної системи професійного супроводу формування особистісної готовності педагога до інноваційної освітньої діяльності сприяє високому рівню професіоналізму вчителя, творчої активності, а отже, надійності його професійної діяльності в умовах модернізації освітньої системи. Однак необхідно зазначити, що для забезпечення надійності професійної діяльності важливу роль також відіграє розвиток професійних здібностей педагога. Результати діагностичного дослідження про наявність у відомої кількості педагогічних працівників достатнього та високого творчого рівнів готовності до інноваційної діяльності дають нам підстави говорити про доцільність підбору діагностичного інструментарію задля відстеження професійних і особистісних можливостей учителів, необхідних їм для роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання на наступному етапі дослідно-екс-

периментальної роботи. Тому проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів цієї проблеми. Потребує практичного вирішення питання розроблення тренінгу для вчителів із розвитку інноваційного мислення в контексті роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ващенко Л. Інноваційні процеси в системі загальної середньої освіти: особливості управління. Освіта і управління. 2003. Т. 6. № 3. С. 97–104.
2. Гавриш І. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. Х., 2006. 475 с.
3. Демчук О. Компетентнісний підхід до модернізації професійної освіти. Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. 2009. № 1–2. С. 192–193.
4. Жукова О. Готовність майбутнього фахівця та викладача до інноваційної навчальної діяльності. Вісник Львівського університету. Серія: Педагогіка. 2010. Вип. 26. С. 29–33.
5. Зеер Э. Профессионально-образовательное пространство личности. Рос. гос. проф.-пед. ун-т; Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н.А.Демидова. Екатеринбург, 2002. 126 с.
6. Ігнатович І. Психологічна структура елементарного інноваційного циклу. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Максименка. Т. XI, част. 2. К., 2009. 568 с.
7. Лобода О. Творча активність як мотиваційне ядро в здійсненні творчої професійної діяльності психолога-практика. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. № 25 (49). С. 156–162.
8. Педагогічний експеримент у системі інноваційної освітньої діяльності / упоряд.: О. Кошка, В. Красовська. Хмельницький: ХОППО. 2014. 126 с.
9. Уруський В. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: методичний посібник. Тернопіль: ТОКІППО, 2005. 96 с.
10. Хименець В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 360 с.
11. Чудакова В. Технологія формування готовності педагогів до інноваційної діяльності як чинник забезпечення якості освітнього середовища у профільній школі. Шкільному психологу. Усе для роботи. 2010. № 11(23). С. 34–38.



СЕКЦІЯ 3. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 159.992.7

БУЛЕРИ ТА ЖЕРТВИ БУЛІНГУ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА БЕЗПЕКИ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Закалик Г.М.,
старший викладач кафедри теоретичної та практичної психології
*Інститут права та психології Національного університету
«Львівська політехніка»*

Войцеховська О.В., к. психол. н.,
асистент кафедри теоретичної та практичної психології
*Інститут права та психології Національного університету
«Львівська політехніка»*

Шувар Н.М., к. біолог. н.,
доцент кафедри харчових технологій і ресторанної справи
Львівський інститут економіки і туризму

Стаття присвячена проблемі шкільного булінгу в сучасному освітньому просторі. Окреслено основні форми шкільного булінгу. Показано взаємозв'язок між самооцінкою та рівнем тривожності в агресора та жертви.

Ключові слова: булінг, шкільний булінг, форми булінгу, причини булінгу, самооцінка, тривожність.

Стаття посвящена проблеме школьного буллинга в современном образовательном пространстве. Определены основные формы школьного буллинга. Показана взаимосвязь между самооценкой и уровнем тревожности у агрессора и жертвы.

Ключевые слова: буллинг, школьный буллинг, формы буллинга, причины буллинга, самооценка, тревожность.

Zakalyk H.M., Voitsekhovska O.V., Shuvar N.M. BULLIES AND VICTIMS AS A SOCIAL PSYCHOLOGICAL PROBLEM OF INDIVIDUAL SAFETY WITHIN THE EDUCATIONAL SYSTEM

The article is dedicated to the problem of school bullying in the modern educational system. We outlined the main forms of school bullying. We demonstrated the correlation between aggressor's and victim's self-esteem and anxiety level.

Key words: bullying, school bullying, forms of bullying, reasons of bullying, psychological pedagogical work.

Постановка проблеми. Випадки насильства серед учнів завжди були нездоровою частиною життя школи. Однак проблеми довготривалих агресивних проявів і третирування в міжособистісних відносинах виплескуються все частіше в позаучнівське середовище і стають дедалі помітнішими. Сприяють цьому й замовчування вчителями, батьками і самими однолітками випадків знущання, коли їх не афішують, адже вважається, що це не прийнято обговорювати. За таких умов проблема не усувається і не вирішується. До винуватців не вживаються заходи щодо роз'яснення, профілактики чи навіть притягнення до відповідальності батьків. Проблема набуває більших обсягів і жорстокіших проявів.

Сучасна освіта проходить період трансформування; шкільництво повинно перейти в новий формат – нової української школи, основними завданнями якої є: побудова ефективної системи національного виховання; забезпечення фізичного, морально-духовного, культурного розвитку дитини. У дитини ж треба виховати уміння: робити усвідомлений вибір у будь-якій життєвій ситуації, мати незалежність переконань, активну життєву позицію, адаптуватися в умовах соціальних змін, а також оволодіння цінностями громадянського суспільства та формування соціально зрілої творчої особистості і свідомого громадянина України.

Повноцінний розвиток учня та реалізація його індивідуальних можливостей відбува-

ється за певних умов, серед яких центральне місце належить сформованості якостей міжособистісного спілкування і психологічної безпеки в освітньому просторі, що має забезпечувати захищеність від насильства у взаєминах для всіх учасників навчально-виховного процесу. Саме тому висвітлювати проблему шкільного насильства необхідно вже сьогодні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми насильства в учнівському колективі почали обговорювати ще приблизно в 60–70-х рр. ХХ ст., коли суспільство серйозно замислилося над зв'язком між явищами девіантної й агресивної поведінки в соціумі. У ці роки активно почали трактувати зазначену тематику як психологічну проблему у Швеції, згодом – у Німеччині, Польщі й інших країнах Європи.

Водночас ішлося про те, як у таких шкільних умовах розвивається особистість дитини. Саме в шкільні роки відбувається активна побудова світогляду дитини, її світосприймання й адекватного реагування на події, що відбуваються довкола неї чи за її участі. У цьому віці дитина є найбільш вразливою категорією, вона соціалізуються, формує власну систему цінностей і пріоритетів, навчається різним моделям поведінки. Прикро коли вона, на жаль, обирає булінг як модель поведінки в міжособистісних чи суспільних стосунках [1, с. 85].

Психологічні аспекти насильства щодо підлітків розроблялися в дослідженнях як закордонних психологів: А. Бандури, Р. Берона, А. Брауна, Д. Річардсона, З. Фройда, В. Холічер, О. Асмолова, Т. Драгунової, Б. Братуся, Н. Зинов'євої, Н. Максимової, Н. Михайлової, Л. Семенюк, Н. Тарабриної, Д. Фельдштейна, так і українських – С. Бурової, М. Дмитренко, О. Лавриненко, В. Панка, В. Синьова й інших.

Постановка завдання. Метою дослідження є виявлення булінгу в освітньому просторі як соціально-психологічної проблеми та його впливу на безпеку, самооцінку та рівень тривожності підлітка. На основі цього були визначені такі завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми булінгу в освітньому просторі та виявити основні його види, причини виникнення.
2. На основі емпіричного дослідження з'ясувати розуміння підлітками поняття «насилля» та виявлення його видів.
3. Встановити закономірності впливу знущання на самооцінку та рівень тривожності підлітків.

Термін «булінг» походить від англійського слова *bully*, що вживається на означення хулігана, забіяки, особи, яка використовує

свою силу і владу, щоби налякати або завдати шкоди слабшому.

Л. Кішлі зауважує, що насильство, або булінг – це агресивна й негативна поведінка дітей шкільного віку, яка призводить до цькування іншої дитини з метою приниження, залякування або демонстрування сили [1, с. 84]. Основними компонентами булінгу є: систематичність, повторюваність, навмисність дій і прояв неоднакової влади і фізичних можливостей дітей. Характеристикою булінгу є емоційне приниження, знущання над почуттями людини, що призводить до виключення її із групи. Близьким за змістом є поняття «мобінг» (з англ. – натовп, глум), що означає психологічний терор, який здійснює група стосовно особистості [2, с. 303].

Поняття «насилля» близьке до поняття «жорстокість». Синоніми до слова «жорстокий» такі: немилосердний, безжальний, нелюдяний, немилостивий; той, хто не знає жалості, жалю, співчуття; безмірно суворий, нестерпний, незборимо грізний, неблаганний. Це є характеристикою жорстокості як вчинку жорстокої людини, коли вона допускає, що може завдати збитків і шкоди іншій людині або живій істоті. Отже, жорстокість є одним із видів агресії або агресивної поведінки [3]. Як свідчить практика, булінг (цькування, залякування, знущання) можна вважати першим кроком до справжнього насильства та злочинної поведінки [4, с. 86].

На думку П. Рандолл і Х. Лейманн, булінг є «соціальною взаємодією, через яку одна людина (іноді декілька) зазнає майже щодня впродовж тривалого періоду (декількох місяців) нападів іншої людини (іноді декількох, але зазвичай не більше чотирьох), що викликають у жертви стан безпорадності та виключення із групи» [5, с. 10]. Водночас емоційне приниження, знущання над почуттями та гідністю людини не є порушенням закону, адже в кримінальному кодексі зазвичай відсутні закони, за якими така поведінка каралася б [5, с. 12]. Із цим важко змиритися, оскільки Конституція України визнає людину, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпеку найвищою соціальною цінністю [6, с. 3].

Говорячи про булінг, необхідно насамперед вказати на психологічне (емоційне) насильство, що виражається в постійній чи періодичній словесній образі дитини, висловлюванні погроз на її адресу, приниженні її людської гідності та ворожому ставленні до неї з боку іншої особи. Значну частину дітей зіткнення з насильством у навчальних закладах може спонукати до вчинення насильства.



Як зазначають Д. Олвейс [7] і К. Рігбі [8], шкільне знущання – це форма агресивної поведінки, що характеризується навмисною, повторювальною і шкідливо зловживаною дією стосовно потерпілого, який не може захищатися.

Вплив на суспільне сприйняття насильства в школах може виражатися в тому, що хуліганські дії асоціюються з дискримінацією щодо школярів із бідних родин або окремих етнічних груп, або ж школярів, які мають ті чи інші відмінні риси (наприклад, зовнішні особливості, фізичні або розумові вади).

Інші спеціалісти у вивченні проблеми булінгу не вважають це серйозною проблемою.

Найчастіше булінг відбувається в таких місцях, де контроль із боку дорослих менший або взагалі відсутній. Це може бути шкільний двір, сходи, коридори, вбиральні, роздягальні, спортивні майданчики. У деяких випадках дитина може піддаватися знущанням за межами школи, наприклад, на шляху додому чи вдома (образливі повідомлення на телефон чи в соціальних мережах).

Види насильства, яких зазнають діти в школі:

1) фізичне насильство – штовхання, кування, дряпання, висмикування волосся, тягання за вуха, викручування рук, підставлення ноги, побиття за допомогою будь-яких речей, придушення, копняки, запотилки тощо;

2) психологічне насильство – образи, вживання ненормативної лексики, навішування ярликів, прізвиська, порівняння, підкреслювання фізичних і психологічних «вад», групове цькування, ігнорування учня в межах і поза класом, бойкот тощо. Сюди ж відносять прояви нехтування потребами дитини: псування її речей, відбирання їжі, насміхання над інтересами, неприйняття поглядів, відкидання тощо;

3) економічне насильство – ущемлення батьками дитини в кишенькових грошах; вимагання булером коштів від жертви тощо;

4) сексуальна агресія серед дітей – проявляється в жорстокіших формах: торкання інтимних частин тіла дитини, пропозиції статевого характеру, імітування статевого акту щодо іншої дитини, акцентування уваги на статевих ознаках тощо;

5) соціальне знущання (його найскладніше помітити) – систематичне приниження почуття гідності потерпілого шляхом ігнорування, ізоляції, уникання, виключення.

Кожна із цих форм насилля є неприпустимою і повинна припинятися вчителями, психологами, соціальними педагогами.

У булінгу є дитина або група дітей, які виступають булерами, і дитина або група дітей, які стають жертвами булерів. Булери, або агресори – це особи, які вчиняють певні хуліганські дії. Є стереотип, що це діти з неблагополучних сімей або з категорії школярів «сила є – розуму не потрібно». Але, як показує практика, до цієї категорії можна віднести також дітей, які мають задатки лідера. Ці діти з хороших сімей, але з «неблагополуччям» у моральній сфері, у розвитку емоційного інтелекту, з підвищеною фізичною активністю і великими претензіями до світу [9, с. 13]. Їх не обходять почуття і переживання інших людей, вони прагнуть бути в центрі уваги. За означенням Б. Кайсер і Ю. Расмінскі, головною характеристикою хулігана-булера є його прагнення отримати контроль над іншою особистістю [10, с. 23]. Серед хлопців це трапляється значно частіше, аніж серед дівчат [11, с. 1096]. Принижуючи інших, вони підвищують власну значущість.

Нерідко знущання над іншими відбувається через глибокі психологічні комплекси кривдників. Часта причина того, що дитина стає агресором, полягає в недостатній увазі від батьків, тому погана поведінка є чи не єдиним приводом для її повернення. Можливо, вони самі переживали приниження або копіюють ті агресивні й образливі моделі поведінки, які є в їхніх сім'ях. Частіше до такого схильні діти, що перебувають у травматичних сім'ях (де батьки розлучені чи не мешкають разом; де до дитини застосовують насильство).

Потрібно також зазначити, що з боку жертви булінгу виникає певна поведінка (яку ми не трактуємо як віктимність – Г. З., О. В., Н. Ш.), але саме вона стає передумовою того, чому із жертвою так чинить булер, – це конкуренція з наявним авторитетом (через відхилення від психологічних меж колективу) або ж стиль поведінки жертви [12, с. 413] (слабкість, жалібність, «ботаніки» – Г. З., О. В., Н. Ш.).

Найчастіше жертвами шкільного насилля стають учні, які мають деякі особливості: фізичні недоліки або вади (ті, хто носить окуляри, діти зі зниженим слухом або з руховими порушеннями); особливості поведінки (замкнуті або імпульсивні); особливості зовнішності (руде волосся, веснянки, відтопирені вуха, криві ноги, особлива форма голови, повнота тіла або худорлявість тощо); страх перед школою, зокрема й у дітей, які зазнають знущань із боку вчителя; відсутність досвіду життя в колективі (так звані «домашні» діти); наявність у дитини патопсихологічного порушення або хвороби – епілепсія, заїкання, порушення

мовлення, дисграфія (порушення письмової мови), дислексія (порушення читання), дискалькулія (порушення здатності до рахування) тощо; труднощі в навчанні; обдарованість; неохайність; фізична слабкість, невпевненість; емоційно реагуючі, тривожні.

Насильство виявляється як у психологічній, так і у фізичній формі. Серед психологічних ознак, які характерні для жертви булінгу, можна назвати такі: у дитини немає друзів; дитина відмовляється ходити до школи і/або брати участь у шкільних заходах; дитина обирає шлях до школи нелогічно довгий; вона втрачає задоволення від навчання, припиняє вчити уроки; дитина сумна, скаржиться на погане самопочуття; у неї спостерігається порушення сну; дитина втрачає апетит, байдужа до того, що споживає або взагалі не споживає їжі; скаржиться на постійну тривогу; просить у батьків зайві кишенькові гроші (в основному ці гроші йдуть на відкуп від булера).

Окремо потрібно звернути увагу на статевої ознаки булінгу, які рідко сприймаються саме як булінг, а радше як «зацікавленість у дівчатах»: колективне «смикання за волосся», штовхання та передражнювання; сталкерінг – переслідування людини незалежно від її бажання; розпускання пліток; постійне втручання в приватний простір як окремої людини, так і групи дівчат (намагання продертися в роздягальню чи туалетну кімнату).

Для учнів, які отримали статус відторгнutih, або ізолянтів, характерним стає об'єднання в мікрогрупи, які переростають у так звані «групи ризику». Це можна сприймати як захисну реакцію тих, кого ображають, хто зазнає фізичного знущання тощо. Відсутність корекційного впливу на таких учнів, інтеграція даних мікрогруп сприяє формуванню відхилень у поведінці учнів, не лише тих, які здійснюють пресинг на інших, але й тих, кого цькують. Це створює в навчальному закладі, в учнівському колективі нездоровий мікроклімат. Об'єднуючися між собою, такі учні порушують робочу атмосферу на уроці, викликають негативізм і роздратування у вчителів, висміюють або принижують однокласників, конструктивно налаштованих на навчання.

Отже, науковці б'ють на сполох, оскільки проблеми булерства призводять до порушення становлення та розвитку особистості як учня-булера, так і учня – жертви булінгу.

Як відомо, у підлітковому віці продовжується формування самооцінки. У психологічному плані вона інтерпретується як емоційно-оціночний складник «Я-концепції» [13, с. 107]. Вона є оцінкою особистості

самої себе, своїх можливостей, здібностей, якостей і місця серед інших людей. Самооцінка належить до фундаментальних утворень особистості. Вона значною мірою визначає її активність, ставлення до себе й інших людей [14, с. 7]. Розрізняють загальну й особистісну самооцінку. Особистісна самооцінка дає можливість оцінити якісь деталі своєї зовнішності, окремі риси характеру. У загальній, або глобальній самооцінці відбивається схвалення або несхвалення, яке переживає людина стосовно самої себе. Процес формування глобальної самооцінки суперечливий і нерівномірний. Це зумовлено тим, що особистісні оцінки, на основі яких формується глобальна самооцінка, можуть перебувати на різних рівнях стійкості й адекватності, по-різному взаємодіють між собою (узгоджені, взаємно доповнюють одна одну або суперечливі, конфліктні). У глобальній самооцінці відбивається сутність дитини як особистості.

Поява в дітей здатності оцінювати себе співвідноситься з розвитком таких феноменів, як виникнення почуття ідентичності, автономії й ініціативи, виділення себе й усвідомлення психічних процесів, з утворенням поняття «Я», з появою уявлень про свої можливості [15, с. 14]. Вона є відображенням самоставлення дитини, оцінювання себе очима інших. Занижена самооцінка може проявлятися як у дефіциті самоставлення, так і в неприйнятті себе як особистості. До чинників, що впливають на формування самооцінки, належать: зацікавленість дорослих (батьків, родичів) у справах дитини, педагогічна оцінка, залученість дітей в оцінну діяльність і прийняття дитини однолітками [16, с. 15].

Тому важливо було проаналізувати самооцінку підлітків і порівняти її з рівнем тривожності. Адже ці особистісні характеристики можуть порушуватися внаслідок цькування, спостереженнями за діями агресора, булера ж дозволяють самоутвердитися і чинити далі свої насильницькі дії над жертвою. Тривожність як властивість особи багато в чому зумовлює поведінку суб'єкта. Рівень тривожності показує внутрішнє ставлення дитини до певного типу ситуацій і дає непряму інформацію про характер взаємин дитини з однолітками чи дорослими в сім'ї та школі [17, с. 43].

Результати власного дослідження. В основу дослідження покладена авторська анкета «Моє ставлення до знущання у школі» (Г. Закалик), що дозволила виявити форми булінгу в школі, його пролонгованість і реакцію підлітків на шкільне цькування. А також були використані методики «Виявлення самооцінки підлітків»



[18], методика на виявлення рівня тривожності школяра «Шкали ситуативної тривоги» (Кондаш). Дані методики дозволяють виявити рівень самооцінки та встановити взаємозалежність між самооцінкою та видами тривожності, які переживають підлітки. У дослідженні взяли участь 100 підлітків у віці 12–16 років (учні 6–10 класів однієї із загальноосвітніх шкіл м. Львова). Для оброблення результатів дослідження та здійснення кореляційного аналізу використано Microsoft Office Excel 2003.

Досліджуваним ставилися запитання: «Чи знають вони, що таке насильство над людиною?», «Які види насильства вони знають?», «Чи доводилося їм на собі відчувати насильницькі дії?», «Чи можуть вони схарактеризувати, які види насильства існують у школі?», «Як вони реагують на насильство?» тощо.

Так, зі збільшенням віку зростала кількість респондентів, які ствердно відповіли на запитання: «Чи знаєш ти, що таке насильство над людиною?», а саме, у віці 12–14 років – 65% від числа респондентів, а у віці 15–16 років – 93%. Це запитання мало на меті виявлення усвідомлення дітьми проблеми насильства як явища.

Необхідно зазначити, що останнім часом засоби масової інформації активно висвітлюють проблеми насильства. Про це почали говорити, роз'яснювати та застерігати й у школах. Адже так виникає можливість сформулювати в суспільстві загальний підхід до розгляду проблеми насильства над дітьми (вдома чи в навчальному закладі) від окремих випадків до насильства загалом. Усвідомлення випадків насильства над особистістю говорить про те, що з'являються звернення учнів та їхніх батьків про те, що вони (чи їхні діти) зазнають насильства в школі. І, врешті-решт, з'являється можливість розв'язання проблеми.

Саме це дозволило виявити розуміння насильства як «будь-яких дій однієї людини стосовно іншої, у результаті яких завдається шкода фізичному або психічному здоров'ю». З таким визначенням насильства згодні 76% 12–14-річних та 97% підлітків у віці 15–16 років.

Результати опитування показали, що підлітки мають досить точне уявлення про фізичне (100% опитаних) та сексуальне (75% опитаних) насильство. Дещо менше вони знайомі з терміном «психологічне насильство» (70% опитаних). Економічне насильство відоме лише 41% опитаних дітей.

Ідентифікації форм насильства сприяла відповідь на запитання «Чи зазнають вони насильства?». Серед опитаних ствердно відповіли 41%, які вказували на психоло-

гічне насильство у формі вигаданих прізвиськ, образ і приклеювання ярликів. З них постійного знущання зазнавали 7%.

Майже 57% респондентів зазначали, що жертвами є їхні друзі, однокласники або школярі інших класів. Варто також зауважити, що більшість опитаних основним місцем, де вони найчастіше стикалися з насильством (зазнавали його самі або були свідками), є вулиця і школа. Водночас школу як основне місце насильства називали 33% респондентів 12–14 років, які зазнавали негативної дії булерів, і майже 35% із числа свідків булінгу.

Гендерний аналіз жертв показав, що дівчатка піддавалися психологічному насильству (образи, прізвиська), а хлопці – психологічному та фізичному. Водночас хлопці-жертви зазначали, що вони важко сприймають обидва види насильства, тобто побиття й образи для них практично рівнозначні.

Виявлення такої тенденції вказує на те, що школа як основне місце соціалізації підлітків стає й негативним місцем, де дитина найчастіше стикається з насильством у своєму житті.

7% дітей зауважили, що вони часто зазнавали насильства (щодня або декілька разів на місяць). Цей показник є найбільшим для хлопчиків 12–14 років (6%), тоді як серед підлітків 15–16 років він мінімальний – 1%. Ці цифри непокоять, адже свідчать про те, що ці діти в школі не лише зазнають регулярного насильства, а й не отримують належної допомоги від дорослих.

Необхідно зазначити, що 29% учнів, які потерпали самі від агресора, виявляли схильність захищати однокласника від кривдника. Тоді як 12% скривджених не готові ставати на захист того, кого кривдять. Як зазначає В. Гарбузов [19, с. 82], під впливом тривожності в дитини складається занижена самооцінка. Так, наприклад, у дитини склався усвідомлюваний принцип: «Треба допомогти другу в біді». У свідомості наказовий стимул – «треба», а в неусвідомлюваній настанові: «не треба, небезпечно» – і дитина губиться. Вона боїться, тому й не захищає. Або навпаки, у неусвідомлюваній настанові лунає батьківська вказівка: «товариша треба виручати з біди за будь-яку ціну». Проте свідомість цієї дитини орієнтована на невтручання. І вона, вирішуючи розумом, залишається осторонь, не втручається. Але батьківська настанова діє, розбурхуючи дитячу уяву, стає нездоровим подразником для дитини, викликає в неї сором. І дитину мучать розкаяння. Так народжуються нерішучість, тривожність. Дитина боїться припустити-

ся помилки, вона невпевнена в собі. Внутрішній конфлікт породжує в неї тривогу, а із часом і депресію.

Водночас у досліджуваній вибірці були й такі, хто не зазнавав нападів булера – це 59% опитаних. Частина з них (35%) виявлялася здатною прийти на допомогу скривдженому. Але були такі, які не вважали за потрібне захистити слабшого від нападника. Вони становлять 10% респондентів.

У дослідженні виявлені й ті, хто здатний завдавати шкоди психологічному та фізичному здоров'ю, – типові булери (6% від загальної кількості опитаних). Вони зазначали, що бували випадки, коли самі ображали слабших. Причому 3% із них ображали часто. До насильницьких дій вдавалися й ті, які самі потерпали від булерів, – жертви (4% серед опитаних). Однак, на їхню думку, це були поодинокі випадки.

Звичайно, булери завжди мають у своєму оточенні двох-трьох учнів, які є так званими пасивними учасниками або «почетом». Дослідження показало, що таких було 23% від загального числа опитаних. Це може бути або найближче оточення булера – його друзі, або ті, хто вирішив, що вигідніше схвалювати його дії (навіть просто сміхом). Булер зазвичай популярний у школі, його поведінку схвалюють. Але рідко хто зізнається, що переходить на бік «почту» не тільки заради популярності, але здебільшого через почуття самозбереження. Учні-«почет» можуть проявляти боязкість і, аби їх не цькували, приєднуються до «обраних».

Серед досліджуваних виявлено «спостерігачів» – 14% учнів віком 12–14 років. З них 3% зазначили, що будуть стояти і із цікавістю спостерігати за тим, як знущаються над однокласником. Вони не завдають ударів, не знімають відео, і не схвалюють того, що відбувається. Коли бачать цькування, вони не знаходять сил, щоб щось зробити, але і відвести очі теж не можуть. Вони спостерігають за подією, підтримуючи в такий спосіб агресора.

Діти зазначали також доволі загрозливий рівень частоти проявів насильства з боку інших дітей. Практично в кожному класі були діти, яких цькували однолітки або старші учні. Водночас 3% дітей зауважили, що потерпали від організованого насильства, тобто насильства від групи дітей.

Оскільки, на наш погляд, знуцання може позначатися на стані тривожності дитини, а отже, й порушувати її самооцінку, було проаналізовано дані показники на досліджуваній вибірці.

Відповідно до отриманих результатів за методикою самооцінки та рівня ситуаційної

тривожності досліджуваних і проведеним кореляційним аналізом, можна зазначити, що для частини дітей (10% опитаних) характерною була завищена самооцінка, яка позитивно корелювала з низьким рівнем особистісної тривоги (0,643, за $p < 0,005$). Сюди в основному потрапили учні, які за анкетуванням віднесли себе до тих, хто знущався над іншими, – булери. Водночас тут виявлено і дітей, які в анкеті зазначали, що вони не втручаються в конфлікт між булером і жертвою і не готові застосовувати будь-яких дій, – це так звані спостерігачі, або пасивні учасники («почет»).

Водночас не виявлено прямої кореляції між рівнями самооцінки й особистісної тривожності в учнів, які стали жертвами булінгу (0,324, за $p < 0,005$). Тоді як їхня міжособистісна тривожність слабо корелювала з самооцінкою (0,499, за $p < 0,005$).

Відомо, що підвищений рівень тривожності дитини може свідчити про її недостатню емоційну пристосованість до певних соціальних ситуацій. У дітей із підвищеною тривожністю формується ставлення до себе як до слабкого, невмілого. Саме появою тривожності в дітей-жертв можна пояснити загальну настанову на невпевненість у собі, що, своєю чергою, є одним із проявів заниженої самооцінки. У таких дітей формується негативна настанова, яка призводить до того, що навіть розумна дитина починає вважати себе безнадійно дурною, гарна – потворною, а якщо вона почуває себе слабшою, то це сприймається як фізична вада. Вона соромиться самої себе, приховано і болісно зневажає себе, відчуває свою слабкість перед сильними.

Отримані дані вказували на те, що для булерів характерна завищена самооцінка, що й зумовлює зверхнє ставлення до однолітків. І там, де булер відчуває слабину у фізичній силі однокласника, боязкість жертви щодо того, щоб дати відкоша, тобто він не буде проігнорований, наростає схильність до прямої або непрямої агресії. Головне, щоб у жертви була низька опірність, а «інакшість» знайти можна в будь-якій людині. Самовпевненість булера в безкарності дозволяє йому вдаватися до неодноразових дій проти жертви.

Висновки із проведеного дослідження. Сьогодні в освітньому просторі побутує таке ганебне явище, як булінг. Він став складником життя школи, де дитина почувається незахищеною і вразливою. Відчуваючи фізичну силу, маючи агресивну схильність до образ іншого підлітка, булер вчиняє неодноразові дії стосовно жертви. Водночас страждають і свідки таких подій. Однак необхідно вказати на те, що в цій



«війні» однолітків – булера і жертви, «почту», спостерігача і захисника скривдженого – переможців немає.

Насамперед потрібно звертати увагу на тих учнів, які здатні вчиняти агресивні дії проти однолітків. Їхня самовпевненість, висока самооцінка вказують на те, що вони готові діяти за принципом «тут і тепер». Як зазначають фахівці, у майбутньому вони можуть ставати правопорушниками, злочинцями, схильні до алкоголізму чи наркозалежності.

Учні, які стають об'єктами глузувань і знущань, можуть мати порушений процес соціалізації, що, у свою чергу, спричиняє неадекватне сприйняття себе – занижену самооцінку, комплекс неповноцінності, беззахисність. Це породжує негативне сприйняття однолітків: відсторонення від спілкування, самотність, часті прогули занять і неадекватне сприйняття реальності, підвищену тривожність, різноманітні фобії і навіть прояви неврозів.

Варто звертати увагу і на тих дітей, які бояться стати на захист скривдженої дитини.

Прикро, що такі інциденти трапляються в школі. Школа може бути негативним місцем, де дитина стикається з насильством. Водночас сприйняття цього факту дає підстави зробити школу основною ланкою протидії зазначеному явищу, місцем, де можуть формуватися нові, вільні від насильства способи міжособистісної взаємодії дітей. Цій тематиці і плануємо присвятити подальші дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Король А. Причини та наслідки явища булінгу. Відновне правосуддя України. 2009. № 1–2(13). С. 84–93.
2. Beale A., Scott P. Bullybusters: Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*. 2001. Vol. 4. P. 300–306.
3. Даль В. Толковый словарь русского языка: соврем. Написание. М.: Астрель; АСТ, 2001. 759 с.
4. Randall P. *Bullying in Adulthood: Assessing the Bullies and Their Victims*. Florence, KY, USA: Brunner-Routledge, 2001. URL: <http://site.ebrary.com/lib/bckharkiv/Doc?id=10053591>.
5. Конституція України: зі змін та допов., внесені Законом України від 1 лютого 2011 р. № 2952–VI. Харків: Фактор, 2011. 118 с. (Серія «Бібліотека законодавства»).
6. Olweus D. *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Malden, MA: Blackwell Publishing, 1993. 140 p.
7. Rigby K. *Bullying in Schools and What to Do about It*. Camberwell: ACER Press, 2007. URL: http://www.bullyingawarenessweek.org/pdf/Bullying_Prevention_Strategies_in_Schools_Ken_Rigby.pdf
8. Milsom Amy, Gallo Laura L. *Bullying in Middle Schools: Prevention and Intervention*. *Middle School Journal*. 2006. January. P. 12–19.
9. Kaiser B., Rasminsky J. *Challenging behavior in young children: Understanding, preventing, and responding effectively*. Boston: Pearson Education Inc., 2003. 26 p.
10. Nansel T., Overpeck M., Pilla R., Ruan W. et al. *Bullying behaviors among U. S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment*. *Journal of the American Medical Association*. 2001. Vol. 285. P. 1094–2100.
11. Olweus D. *Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. The development and treatment of childhood aggression* / D. Pepler & K. Rubin (Eds.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. P. 411–448.
12. Гуменюк О. Психологія Я-концепції. Т.: Економічна думка, 2002. 186 с.
13. Мухина В. *Детская психология* / под ред. Л. Венгера. М.: Просвещение, 1985. 329 с.
14. Захарова А. Генезис самооценки: автореф. дис. ... д. психол. наук: 19.00.07. М., 1980. 44 с.
15. Меднікова Г. Самооцінка та рівень домагань особистості як динамічна система: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Х., 2002. 194 с.
16. Рогов Е. *Настольная книга практического психолога в образовании*. М.: Владос, 1996. 529 с.
17. Тернопільська В. *Психологія для старшокласників (від самопізнання до соціальної відповідальності): навч. посіб. / за ред. М. Левківського*. К.: Центр навчальної літератури, 2004. 272 с.
18. Гарбузов В. *Нервные дети: советы врача*. Л.: Медицина, 1990. 176 с.

УДК 316.61

ПОДВІЙНІ СЕКСУАЛЬНІ СТАНДАРТИ ПОДРУЖЖЯ ЯК ЧИННИК НЕЗАДОВОЛЕНОСТІ ШЛЮБОМ

Зімовін О.І., к. психол. н.,
старший викладач кафедри прикладної психології
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Щербунова Ю.О.,
студентка факультету міжнародних освітніх програм
Українська інженерно-педагогічна академія

Статтю присвячено визначенню особливостей впливу подвійних сексуальних стандартів подружжя на рівень задоволеності шлюбом. Описано феномен гендерної поблажливості, сутність якого полягає в поблажливому ставленні суб'єкта до поведінки особи іншої статі. Показано, що загалом подвійні сексуальні стандарти негативно впливають на задоволеність шлюбом, адже вони порушують справедливість і рівність стосунків між чоловіком та дружиною, унеможливають побудову партнерських відносин, які притаманні сучасній егалітарній сім'ї. Водночас визначено позитивну функцію таких стандартів – стабілізацію сімейної системи.

Ключові слова: *подвійні сексуальні стандарти, задоволеність шлюбом, сімейна система, соціальне конструювання гендеру, гендерні особливості.*

Статья посвящена определению особенностей влияния двойных сексуальных стандартов супругов на уровень удовлетворенности браком. Описан феномен гендерной снисходительности, сущность которого заключается в снисходительном отношении субъекта к поведению лица другого пола. Показано, что в целом двойные сексуальные стандарты оказывают негативное влияние на удовлетворенность браком, поскольку нарушают справедливость и равенство отношений между супругами, делают невозможным построение партнерских отношений, которые присущи современной эгалитарной семье. В то же время определена положительная функция таких стандартов – стабилизация семейной системы.

Ключевые слова: *двойные сексуальные стандарты, удовлетворенность браком, семейная система, социальное конструирование гендера, гендерные особенности.*

Zimovin O.I., Shcherbunova Y.O. COUPLE DOUBLE SEXUAL STANDARDS AS A PREDICTOR OF MARITAL DISSATISFACTION

The article is devoted to the identification of the influence features of couple double sexual standard on the level of marital satisfaction. The phenomenon of gender indulgence is described. It is defined as a positive subject attitude to the behavior of another sex person. It is shown that in general, double sexual standards have a negative impact on marital satisfaction. They violate the fairness and equality of relations between husband and wife and make it impossible to build partnerships that are inherent in a modern egalitarian family. At the same time, the positive function of such standards is defined – the stabilization of the family system.

Key words: *double sexual standards, marital satisfaction, family system, social construction of gender, gender features.*

Постановка проблеми. Традиційна сім'я як модель побудови стосунків і розподілу обов'язків перебуває в кризі. Їй протиставляються все нові й нові форми організації сумісного життя, як зі збереженням якогось зовнішнього фасаду, наприклад, гостьовий шлюб, так і цілком альтернативні моделі, скажімо, поліаморія – практика побудови близьких стосунків одразу з декількома людьми.

Всьому розмаїттю форм організації стосунків історично та функціонально передуює поява егалітарної сім'ї, родини рівних партнерів, обов'язки та права яких визначаються їхньою власною домовленістю, а не системою загальноприйнятих поглядів і норм щодо сімейного життя, як це було властиво традиційній сім'ї з її орієнтацією

на ієрархію й однозначний розподіл функцій. Водночас партнерська модель потребує справедливих правил для кожного члена подружньої пари, здатності усвідомлювати й обговорювати вимоги один до одного. Ці вимоги можуть стосуватися як господарсько-побутових аспектів, зачаття та виховання дітей, емоційних, духовних і соціальних питань, так і, звісно, сексуально-еротичних стосунків. Здатність сім'ї виконувати свої функції та задовольняти потреби окремих її членів, зокрема подружньої підсистеми, відображується в задоволеності членів подружньої пари власним шлюбом. Сексуальні стосунки відіграють важливу роль у формуванні та підтримці позитивних емоцій між чоловіком та жінкою в шлюбі.



Водночас на сексуальні стосунки не може не впливати той соціокультурний фон, в якому вони розгортаються. Незважаючи на плюральність форм організації сімейних стосунків, можливість їх вільного вибору кожним зі членів подружжя, досить поширені подвійні сексуальні стандарти, які визначають за прийнятні та неприйнятні, бажані та небажані різні форми сексуальної поведінки чоловіків і жінок. Наявність подвійних стандартів може перешкоджати задоволенню потреб членів подружжя як елемент застарілої, традиційної культури, яка не враховує соціального конструювання ґендеру та нав'язує однозначні ролі людям різної статі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Злободенність проблеми задоволеності шлюбом та соціокультурного впливу на неї зумовлює велику кількість наукових розвідок. Зокрема, дослідженням задоволеності шлюбом присвячені роботи Ю. Альошиної, М. Аргайла, В. Дружиніна, С. Голода, В. Століна, Д. Волерстайна, Л. Шнейдер та ін. Цю проблему не обійшов увагою навіть К. Роджерс із його відомою працею «Шлюб та його альтернативи. Позитивна психологія сімейних стосунків». Аналіз наявних подвійних сексуальних стандартів здійснювався В. Анурінім, Е. Гідденсом, В. Джонсон, В. Мастерсом, Р. Круксом, К. Остін та ін. Незважаючи на велику кількість робіт у цій області, співвідношення подвійних сексуальних стандартів із задоволеністю шлюбом ніколи не було в центрі уваги науковців.

Отже, актуальність дослідження проблеми впливу подвійних сексуальних стандартів подружжя на задоволеність шлюбом зумовлюється плюральністю форм організації сучасного сімейного життя, можливістю чоловіка та жінки обирати та визначати прийнятні для них стосунки, яка проте нерідко обмежується дією стійких соціокультурних норм і приписів.

Загалом, подвійні стандарти – це застосування різних принципів оцінки до різних груп або окремих осіб. Інтенсивне вивчення саме сексуальних подвійних стандартів почалося в 1960-х рр. Одне з перших емпіричних досліджень здійснила Іра Рейс [3]. Дослідниця показала, що 4% вибірки підтримували подвійний стандарт щодо дошлюбних сексуальних зв'язків: вони прийнятні для чоловіків, але не для жінок. На початку наукових розвідок у цій сфері вчені розглядали подвійні сексуальні стандарти саме стосовно дошлюбних зв'язків, але зрозуміло, що вони можуть застосовуватися до різних проявів сексуальної поведінки.

Звідки виникають подвійні стандарти? Є дві основні теорії [2]. Еволюційна тео-

рія вбачає виникнення різних стандартів поведінки для чоловіків і жінок у розбіжностях, що закладені в улаштуванні самих їхніх інстинктів, передусім тих, що пов'язані з репродуктивною функцією. Тобто чоловіки мають зачати як можна більше дітей із різними жінками, а ось жінкам самою природою приписано піклуватися про цих дітей і виховувати їх.

Теорія соціального конструювання ґендеру зосереджена на тих соціальних приписах, які надає суспільство особам різної статі у зв'язку з їхньою сексуальною поведінкою. Так, жінки зазнають осуду за сексуально розковану поведінку, а чоловіки, навпаки, дістають пошану, підтримку та повагу. Мабуть, найбільш яскраво це ілюструє відомий жарт. Мовляв, ключ, який може відкрити всі замки, – це гарний ключ, а ось замок, що відмикається будь-яким ключем, – поганий замок.

На користь концепції соціального конструювання ґендеру свідчать дослідження ґендерних особливостей у різних народів. Вони показали, що не всі народи мають однакові уявлення про ґендерні ролі чоловіка та жінки. Так, наприклад, жителі полінезійського острова Мангал вважають, що наявність статевої близькості не вимагає тривалих і тісних стосунків. Тому дівчат із раннього дитинства навчають викликати та відчувати оргазм. Згодом для чоловіків і жінок бажанішими стають партнери з великим сексуальним досвідом, які здатні дивувати та приносити більше задоволення [3]. Тобто ми маємо підтвердження соціального конструювання сексуальних норм, а отже, й подвійних стандартів.

Матеріали останніх років свідчать про те, що подвійні сексуальні стандарти поступово стираються та зникають, водночас є й такі дослідження, що вказують на те, що вони дотепер впливають на оцінювання сексуальної поведінки [1]. Вважаємо, що, хоча деякі позитивні трансформації вже намітилися, до справжньої сексуальної революції в цьому питанні ще далеко.

Отже, ми визначаємо подвійні сексуальні стандарти як використання різних оцінок щодо однакових проявів сексуальної поведінки чоловіків і жінок. Це визначення вказує на те, що не тільки жінки, але й чоловіки можуть перебувати під тиском суспільних стандартів і зазнавати їхнього негативного впливу.

Постановка завдання. Мета статті – визначення особливостей впливу подвійних сексуальних стандартів подружжя на рівень задоволеності шлюбом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нами було проведено досліджен-

ня, в якому взяли участь 108 осіб, 54 подружні пари.

Були використані такі методики: 1) опитувальник задоволеності шлюбом (В. Столін, Т. Романова, Г. Бутенко) – для визначення рівня задоволеності шлюбом у подружніх пар; 2) опитувальник «Аналіз сімейної тривоги» (Е. Ейдемілер, Ю. Юстіцкіс) – для характеристики рівня сімейної тривоги, а також окремих її проявів: вини, тривожності, напруженості; 3) анкета оцінки індексів подвійних сексуальних стандартів (авторська, розроблена на основі досліджень В. Ануріна) – для визначення величини загального показника подвійних стандартів, а також характеристики подвійних стандартів, які діють для окремих форм сексуальної поведінки; 4) опитувальник маскулітності/фемінності (С. Бем) – для характеристики гендерних особливостей досліджуваних.

Зупинимося на характеристиці анкети оцінки індексів подвійних сексуальних стандартів. Розуміючи обмеженість та недостатню інформативність наявної шкали подвійних сексуальних стандартів С. Керон, ми розробили авторську анкету оцінки подвійних сексуальних стандартів. Вона містить 27 різних форм сексуальної поведінки, проявів сексуальних практик. Кожного респондента просять оцінити прийнятність кожної форми поведінки окремо для чоловіків та жінок: від «різко засуджую» до «повністю схвалюю».

Відповідно, віднімаючи оцінку форми сексуальної поведінки для жінки від оцінки форми поведінки для чоловіка, отримуємо величину подвійного сексуального стандарту для конкретної форми. Коли індекс має позитивне значення – подвійний стандарт діє «на користь» чоловіків, для них ця

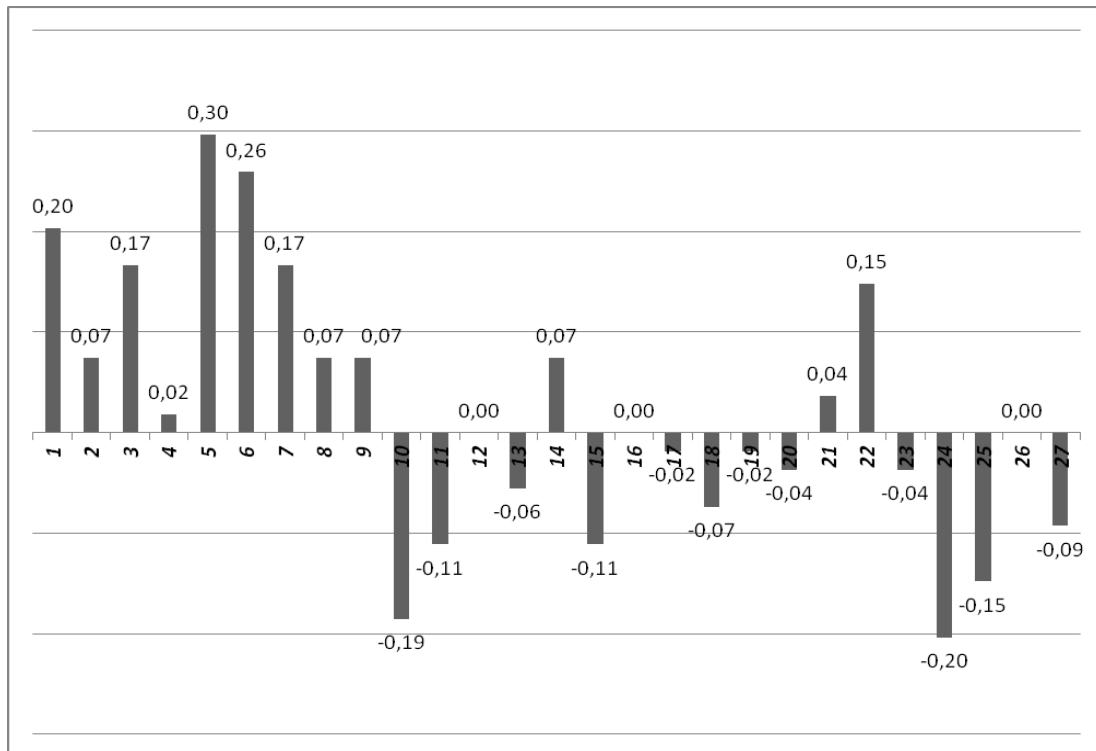


Рис. 1. Середні значення подвійних сексуальних стандартів для окремих форм сексуальної поведінки

Примітки: 1 – позашлюбні сексуальні зв'язки; 2 – періодична зміна статевого партнера; 3 – випадкові сексуальні зв'язки; 4 – подружня невірність; 5 – рання втрата цноти; 6 – багатий сексуальний досвід; 7 – дошлюбні сексуальні зв'язки; 8 – перегляд порнографічних матеріалів; 9 – мастурбація; 10 – гомосексуальний статевий акт; 11 – застосування «сексуальних іграшок»; 12 – запрошення до статевому акту, ініціація зносин; 13 – активна поведінка під час статевому акту; 14 – грубовий секс; 15 – активна роль в оральному сексі; 16 – пасивна роль в оральному сексі; 17 – активна роль в анальному сексі; 18 – пасивна роль в анальному сексі; 19 – спостереження за статевим актом інших людей; 20 – пропозиція урізноманітнити сексуальне життя; 21 – запрошення до статевому акту в незвичайному місці; 22 – сексуальна розкутість; 23 – обговорення сексу; 24 – розмова про секс з дітьми, якщо вони запитують; 25 – стриптиз; 26 – отримання задоволення від статевому акту; 27 – висловлення і втілення сексуальних фантазій.



форма поведінки схвалюється, коли індекс має негативне значення – «на користь» жінок.

Також можливий розрахунок загально-го показника рівня вираженості подвійних сексуальних стандартів за авторською анкетною. Для цього знаходимо середнє значення оцінок форм сексуальної поведінки для чоловіків, потім також для жінок. Віднімаючи середнє оцінок для чоловіків від середнього оцінок для жінок, знаходимо загальний показник подвійних сексуальних стандартів.

Важливою перевагою анкети є те, що вона не просто фіксує рівень згоди із сексуальними стандартами, як це робить шкала С. Керон, але експлікує самі сексуальні стандарти, забезпечує їх розгортання, застосування в оцінці конкретних форм поведінки.

Як ми зазначали, методика ґрунтується на дослідженні В. Анурина [1]. Його соціологічні розвідки стосувалися більш загальних категорій і проявів сексуальності на соціальному рівні, тоді як нашу методику зосереджено саме на конкретних формах сексуальної поведінки, до яких може схилитися окрема особа. Тобто анкета відрізняється самими пунктами, хоча принцип розрахунку індексів подвійних стандартів було закладено саме в дослідженнях В. Анурина.

В обробці даних застосовано методи математичної статистики: описові статистики – для характеристики основних тенденцій вибірки, t-критерій Стьюдента – для встановлення відмінностей у рівнях вираженості подвійних сексуальних стандартів, кореляційний аналіз за Спірменом – для виявлення взаємозв'язків між подвійними сексуальними стандартами та гендерними особливостями, однофакторний дисперсійний аналіз – для встановлення впливу подвійних сексуальних стандартів на рівень задоволеності шлюбом.

Розглянемо отримані результати.

На рис. 1 наведено індекси подвійних сексуальних стандартів для окремих форм сексуальної поведінки.

Охарактеризуємо найбільш виражені подвійні сексуальні стандарти. Так, для чоловіків більш схвалюваними, ніж для жінок є: рання втрата цноти, багатий сексуальний досвід, позашлюбні сексуальні зв'язки, випадкові сексуальні зв'язки, дошлюбні сексуальні зв'язки та сексуальна розкутість. Тобто, відповідно до наявних подвійних сексуальних стандартів, чоловіку дозволено бути більш сексуально активним і якщо він зрадить дружині, це буде не так погано, як у разі, коли вона зрадить його.

Водночас є форми поведінки, які оцінюються більш позитивно для жінок, ніж для чоловіків, тобто тут подвійні стандарти працюють «на користь» жінок. Респонденти вважають більш прийнятним для жінки, ніж для чоловіка: розмовляти з дітьми про секс, якщо ті розпитують; мати гомосексуальний статевий акт; танцювати стриптиз; застосовувати сексуальні іграшки або виконувати активну роль в оральному сексі, тобто того, «хто робить».

Здається, що така картина подвійних сексуальних стандартів вказує на певні сексуальні ролі, звісно, визначені соціально, які можуть відігравати чоловік та жінка. Так, чоловік має насолоджуватися сексуальним життям, він має право на певну свободу в цьому питанні. Жінка ж або обслуговує потреби дітей (щось там їм посянювати – це її проблема), або ж обслуговує потреби партнера – урізноманітнює сексуальне життя пари (і за допомогою іграшок, і стриптизом та ін.). Водночас проявом свободи для жінки стає право вступити в гомосексуальний статевий акт. Звісно, постає питання, чи потрібна їй така свобода? Але й це не головне, головне, що в такому разі права на такий акт позбавляється чоловік.

З'ясувавши вираженість окремих подвійних сексуальних стандартів загалом

Таблиця 1

Відмінності у вираженості подвійних сексуальних стандартів чоловіків та жінок

Показник	Середнє		t	p
	Чоловіки	Жінки		
Подвійні сексуальні стандарти (загальний показник)	- 0,021	0,058	- 3,894	< 0,0001
Мастурбація	0	0,148	- 3,036	0,003
Застосування «сексуальних іграшок»	- 0,222	0	- 2,362	0,02
Активна роль в оральному сексі	- 0,259	0,037	- 2,382	0,02
Пасивна роль в анальному сексі	- 0,185	0,037	- 2,530	0,01
Пропозиція урізноманітнити сексуальне життя	- 0,111	0,037	- 2,942	0,004
Стриптиз	- 0,333	0,037	- 2,304	0,023

Примітка: t – критерій Стьюдента, p – статистична значущість.

за вибіркою, звернімося до визначення їхніх особливостей у чоловіків і жінок.

З табл. 1 стає зрозумілим, що середні значення вираженості подвійних сексуальних стандартів для чоловіків і жінок статично значущо відрізняються.

Водночас середнє для підгрупи чоловіків дорівнює – 0,021, тобто загалом вони схильні надавати більшій сексуальній свободи жінкам, більш схвально ставляться до їхньої сексуальної поведінки, ніж до поведінки чоловіків. У підгрупі жінок середнє навпаки має позитивний знак і дорівнює 0,058, тобто жінки більш позитивно ставляться до проявів чоловічої сексуальності, ніж до жіночої.

Встановлений емпіричний факт є досить цікавим. Ми позначаємо його як *феномен гендерної поблажливості*, якому надаємо такого визначення. Феномен гендерної поблажливості – більш позитивне ставлення суб'єкта до поведінки особи іншої статі. Здається, що цей феномен має значне суспільне підґрунтя. Кожному хлопчикові з дитинства кажуть: «Вона ж дівчинка», дівчинці: «Він – хлопчик!». Начебто сама приналежність особи до певної статі має визначати особливі правила «соціальної гри». Також з означеного феномена походить важливий наслідок – якщо чоловіки та жінки більш поблажливо ставляться до поведінки осіб іншої статі, вони водночас стають більш суворими і нетолерантними, упередженими в оцінці поведінки осіб однієї з ними статі та й самих себе. Отже, жінки тиснуть на жінок, а чоловіки – на чоловіків, виробляючи певні суспільні приписи та слідуючи їм, нав'язуючи їх всім, хто належить до тієї ж самої суспільної групи. Здається, що наш висновок суперечить радикальному фемінізму (ще раз підкреслимо слово «радикальний»! – О. З., Ю. Щ.) – не чоловіки пригнічують жінок, але інші жінки, прийнявши для себе певні правила гри, нав'язують їх й іншим жінкам. Те ж саме є справедливим для чоловіків – боязнь не бути чоловіком в очах інших чоловіків яскравіша та сильніша, жінки приймуть, адже діє феномен гендерної поблажливості.

Також у таблиці відображено значущі відмінності для окремих форм сексуальної поведінки. Так, статистично значущо жінки перевершують чоловіків за рівнем вираженості подвійних стандартів для таких форм поведінки, як мастурбація, застосування сексуальних іграшок, активна та пасивна ролі в оральному сексі, пропозиція урізноманітнити сексуальне життя та стриптиз. Тобто жінки вважають, що саме для чоловіків більш прийнятно займатися мастурбацією,

пропонувати урізноманітнити сексуальне життя тощо. Інакше кажучи, жінки покладають більшу відповідальність за сексуальне життя на чоловіків. Проте, чи хоче чоловік нести цю відповідальність, чи має саме він пропонувати різні, нові сексуальні форми – все це ігнорується наявними подвійними сексуальними стандартами як соціальними приписами. Цікаво, що чоловіки, навпаки, вважають, що ці форми поведінки є більш прийнятними для жінок. Тобто тут особи різної статі, підпадаючи під дію феномена гендерної поблажливості, передають відповідальність за окремі сексуальні прояви один одному. Чи буде це впливати на їхні стосунки, на якість цих стосунків? Це буде визначено далі.

У кореляційному та дисперсійному аналізі будемо використовувати замість індексу подвійних сексуальних стандартів, який може приймати як негативні, так і позитивні значення, середнє різниць оцінок форм поведінки для чоловіків і жінок без урахування знаку. Тобто нас цікавитиме саме накопичений вплив подвійних стандартів без урахування того, «на користь» кого вони працюють.

Так, подвійні сексуальні стандарти, розраховані в такий спосіб, позитивно та значуще корелюють із маскуліністю ($r = 0,203$, $p = 0,035$). Тобто саме культурний зразок, еталон чоловічості з його орієнтацією на інструментальність, практичність, цілеспрямованість підтримує наявність і дію подвійних сексуальних стандартів. Це є цілком очікуваний результат, адже саме маскуліність також передбачає однозначну визначеність тих чи інших прийнятних форм поведінки для всіх учасників суспільних відносин. Для суспільства, в якому цінність маскуліності є значущою, важливим стає розподіл функцій між суб'єктами.

З метою визначення впливу подвійних сексуальних стандартів на задоволеність шлюбом використовуємо однофакторний дисперсійний аналіз. Як чинники розглядаються рівні вираженості подвійних сексуальних стандартів (без урахування знаку): 1 – низький, 2 – середній, 3 – високий.

Вплив змінної-чинника, тобто подвійних сексуальних стандартів, на рівень задоволеності шлюбом подружжя є статистично значущим ($F = 3,655$, $p = 0,029$).

Рисунок 2 наочно демонструє, що в разі переходу від низького рівня вираженості подвійних стандартів до середнього задоволеність шлюбом залишається незмінною, можна навіть казати про незначне її підвищення. Водночас, коли подвійні стандарти досягають високого рівня вираженості, задоволеність шлюбом стрімко знижується.

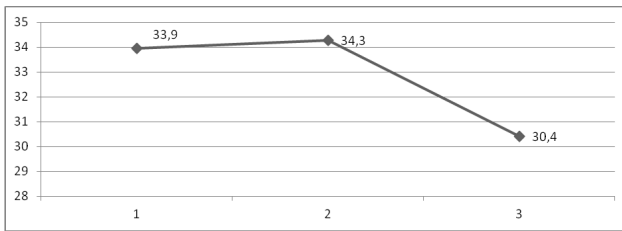


Рис. 2. Задоволеність шлюбом залежно від рівня вираженості подвійних сексуальних стандартів (середні значення)

Отже, загалом можна казати про те, що подвійні сексуальні стандарти негативно впливають на задоволеність шлюбом подружжя, адже вони порушують справедливість та рівність стосунків між чоловіком і дружиною, унеможливають побудову партнерських відносин, які притаманні сучасній егалітарній сім'ї. Це цілком очікуваний результат, адже сучасна жінка прагне бути рівною чоловіку в суспільних відносинах і в будь-яких інших, і це її прагнення є цілком зрозумілим, заслуговує на підтримку та повагу. Коли ж у комунікації діють різні правила для різних її учасників, вона втрачає партнерський характер, один з учасників домінує над іншим, але й сам, беручи на себе цю владу, покладає на себе і велику відповідальність. Тобто сильна вираженість подвійних стандартів, звісно ж, буде призводити до втрати взаєморозуміння в родині, зниження почуття можливості впливати на сімейні справи, обмеження самовираження кожного з партнерів, перекладання відповідальності один на одного, породжуватиме зайве напруження в сімейних стосунках.

Водночас цікавим є те незначне підвищення задоволеності шлюбом, яке відбувається за переходу від низького рівня вираженості подвійних сексуальних стандартів до середнього. Вбачаємо в цьому прояв позитивної функції подвійних сексуальних стандартів. Адже, якщо вони зберігаються у суспільстві такий довгий час, якщо подружжя схильні приймати ці стандарти як правила оцінки певних форм соціальної поведінки, то вони не можуть бути просто рудиментом, безглуздим формовиявом соціального тиску, але мають виконувати якусь функцію як соціально-психологічне явище. Вважаємо, що підвищення задоволеності шлюбом за середнього рівня вираженості подвійних сексуальних стандартів відбувається в результаті прояву стабілі-

зуючої функції цих стандартів. Стандарти є зрозумілими, давніми, вони регламентували життя традиційної родини, а отже, можуть досить ефективно регламентувати й сексуальні стосунки сучасник чоловіка та жінки. Коли ж ці стандарти стають надто потужними, вони призводять до зниження задоволеності шлюбом саме тому, що перешкоджають розвитку сімейної системи, унеможливають її адаптивні перетворення.

Висновки із проведеного дослідження:

1. Подвійні сексуальні стандарти – використання різних оцінок щодо однакових проявів сексуальної поведінки чоловіків та жінок. Це визначення вказує на те, що не тільки жінки, але й чоловіки можуть перебувати під тиском суспільних стандартів і зазнавати їхнього негативного впливу;

2. Феномен ґендерної поблажливості – більш позитивне ставлення суб'єкта до поведінки особи іншої статі. Соціально-психологічний феномен, що визначає процес ґендерної соціалізації, в якому саме жінки «тиснуть» на інших жінок, а чоловіки – на чоловіків;

3. Загалом, подвійні сексуальні стандарти негативно впливають на задоволеність шлюбом подружжя, адже вони порушують справедливість і рівність стосунків між чоловіком та дружиною, унеможливають побудову партнерських відносин, які притаманні сучасній егалітарній сім'ї. Водночас подвійні стандарти можуть мати й позитивну функцію, що полягає в стабілізації сімейної системи, але тільки в тому разі, коли рівень їхньої вираженості не надто високий;

Перспективи майбутніх досліджень полягають у визначенні дії феномена ґендерної поблажливості в оцінці інших форм поведінки чоловіків і жінок, а також у співвіднесенні подвійних сексуальних стандартів із сімейною тривогою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анурын В. Сексуальная революция: двойной стандарт. Социологическое исследование. 2000. № 9. С. 88–95.
2. Крукс Р., Баур К. Сексуальность. СПб.: Прайм-Еврознак, 2005. 475 с.
3. Hilmarsdóttir Í. Sexual double standard in Icelandic society: effects of gender, sexual history and the impact on self-esteem and depression. URL: <http://hdl.handle.net/1946/25668>.

УДК 316.6:159.922/923

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ОСОБИСТОСТІ

Ільницька І.А.,
аспірант кафедри загальної та соціальної психології
Херсонський державний університет

У статті представлено теоретичний аналіз соціально-психологічної безпеки особистості, зроблено спробу обґрунтувати сутність і зміст соціально-психологічної безпеки особистості, порушення проблеми безпеки на сучасному етапі розвитку суспільства. Проаналізовано значення основних понять – безпеки, психологічної безпеки, соціально-психологічної безпеки особистості.

Ключові слова: безпека, психологічна безпека, соціально-психологічна безпека, захищеність, потреба, особистість, суспільство.

В статье представлен теоретический анализ социально-психологической безопасности личности, предпринята попытка обосновать сущность и содержание социально-психологической безопасности личности, постановку проблемы безопасности на современном этапе развития общества. Проанализировано значение основных понятий – безопасности, психологической безопасности, социально-психологической безопасности личности.

Ключевые слова: безопасность, психологическая безопасность, социально-психологическая безопасность, защищенность, потребность, личность, общество.

Ilnytska I.A. THEORETICAL ANALYSIS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL SAFETY OF PERSON

The article deals with theoretical analysis of the socio-psychological safety of person, an attempt is made to substantiate the essence and content of the socio-psychological safety of person, setting the security problem at the present stage of society's development. The significance of the basic concepts of safety, psychological safety, and the socio-psychological safety of the personality are analyzed.

Key words: safety, psychological safety, socio-psychological safety, protection, need, personality, society.

Постановка проблеми. Соціально-психологічна безпека особистості є самостійною областю в соціальній психології, що містить науковий потенціал різних предметних зон безпеки (безпеки особистості, безпеки групи, безпеки соціуму), яка детермінована сприйняттям себе в безпеці кожною конкретною особистістю, і виступає як критерій оцінки дійсності не тільки світу, але і самого себе; соціально-психологічна безпека розглядається в парадигмах захищеності, тоді як безпека особистості – феномен, заснований на її предметно-перетворюючій активності, ще потребує цілісного розгляду.

У сучасному суспільстві можна виділити принципово нові небезпеки, які актуалізують потребу в психологічному осмисленні проблеми і ставлять завдання інтенсифікації психологічних досліджень і практичних розроблень у цьому напрямі. Науковці вивчають чинники ризику розвитку психічної напруженості людини, як-от регулярні конфлікти в родині, жорстоке поводження, або такі чинники, як низький соціально-економічний статус, хронічні захворювання, що ускладнюють підвищення загроз психологічної безпеки.

У політико-психологічних дослідженнях соціально-психологічна безпека являє

собою захищеність людини від внутрішніх і зовнішніх загроз, що забезпечує збереження статусу держави в усьому різноманітті форм його прояву. Внутрішні загрози пов'язані з несприятливими соціально-психологічними умовами життя людей, а зовнішні загрози визначаються динамікою соціально-психологічної напруженості за межами країни.

Незважаючи на дослідження вітчизняними та закордонними авторами феномена безпеки в суспільстві, сучасний стан соціально-психологічного трактування сприйняття власної безпеки і формування уявлень про неї дає підстави стверджувати, що психологія безпеки дотепер не стала предметом цілеспрямованого соціально-психологічного вивчення. З одного боку, є необхідність узагальнення знань особливостей діяльності особистості в ситуації нестабільного навколишнього світу і суб'єктивного сприйняття безпеки особистістю; з іншого боку – у розробці моделей і механізмів соціально-психологічної безпеки особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Звернення до проблеми безпеки особистості характерно не тільки для вітчизняної, а й для світової науки, що зумовлено значущістю соціально-психологічного аналізу механізмів формування соціально-пси-



хологічної безпеки, вироблення єдиної картини феномена безпеки, критеріїв її оцінки, які розкривають сутність і зміст структури соціально-психологічної безпеки.

Для соціальної психології важливо зрозуміти, як формуються уявлення про безпеку не тільки у фахівців, але й у більш широкій частини суспільства, безпосередньо не пов'язаної із ситуаціями ризику і небезпекою. Актуальність вивчення соціально-психологічної безпеки визначається також тим, що розуміння сутності феномена безпеки може бути інструментом побудови активних прогнозів на майбутнє всього суспільства. Ми цілком згодні, що неможливість захистити людину від усіх загроз, складних і напружених ситуацій призвела до необхідності переосмислення розуміння психологічної сутності безпеки.

Зміни, що відбуваються в суспільстві, як-от нові соціально-економічні відносини, соціальні процеси, пов'язані з модернізацією освіти, загальною віктимізацією і криміналізацією населення, призвели до змін у житті людини і відіграють подвійну роль: з одного боку, створюють нові можливості, з іншого – дезорієнтують, негативно впливають на план, цілі й якості життя, підвищують психічну напруженість, призводять до погіршення соціального здоров'я суспільства (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, А. Брушлинський, В. Горяїнов, Г. Грачов, Г. Дилигенський, А. Євдокимов, В. Лапкин, В. Пантин). Всі ці чинники окремо і в сукупності позбавляють суспільство такої важливої характеристики, як безпека.

Істотний внесок у становлення соціально-психологічного розуміння безпеки зроблено в роботах, в яких здійснено теоретико-методологічне розроблення проблеми безпеки в різних областях науки: соціологічні дослідження безпеки (У. Бек, Е. Гідденс, В. Кузнецов, Н. Луман та ін.); соціально-філософський і методологічний аналіз інформаційної безпеки (Ю. Абрамов, Г. Атаманов, Н. Ващекин, Г. Грачов, М. Дзлієв, С. Марков, Е. Перчук, О. Циденова й ін.); педагогічні аспекти підготовки молодого покоління у сфері безпеки життєдіяльності (Р. Айзман, В. Марков, Ю. Репін, Ю. Чеурін і ін.); психологія безпеки (Ю. Зінченко, М. Котик); психологічна безпека в освіті (І. Баєва); проблеми формування культури безпеки як невід'ємного складника сучасної освіти (Б. Вуйтович, А. Деркач, Г. Зейналов, В. Мошкін).

Також хотілося б зазначити дослідження О. Зотової, в якому представлені особливості змісту соціально-психологічної безпеки і безпеки особистості, модель соціально-психологічної безпеки. Остання

розглядається як «сукупність таких компонентів, як суб'єктивне сприйняття безпеки особистості (когнітивна сфера) самою людиною як суб'єктом забезпечення власної безпеки (мотиваційна, мотиваційно-оцінна, ціннісна і змістовно-сміслова сфери) і системний взаємозв'язок особистості, групи і соціуму (комунікативна сфера)» [6, с. 201]. На думку О. Зотової, «соціально-психологічна безпека особистості являє собою складне структуроване психологічне утворення, яке залежить від особливостей сприйняття власної психологічної захищеності, стійкості, впевненості суб'єкта в певній ситуації. Отже, специфіка формування певного рівня безпеки будується на основі суб'єктивних показників, що дозволяють по-різному відображати об'єктивну реальність» [6, с. 201].

Суб'єктивне сприйняття й оцінка соціально-психологічної безпеки формуються на основі відносин і реалізації особистісних властивостей у процесі взаємодії з реальністю.

Особистісний підхід розглядає різні компоненти психологічної безпеки з погляду суб'єктів взаємодії (І. Абакумова, Л. Антонова, О. Асмолов, С. Белов, В. Ганжін, П. Єрмаков, Ю. Зінченко, Т. Краснянська, Н. Лизь, Н. Моїсєєв, О. Непомнящий, В. Рубцов, К. Чернов).

Постановка завдання. Мета статті полягає в тому, щоб на основі теоретичного аналізу обґрунтувати сутність і зміст категорії соціально-психологічної безпеки особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Безпека – це поєднання внутрішніх і зовнішніх чинників, що сприяють збереженню повноцінної здатності людини, суспільства, держави функціонувати і розвиватися. Вступивши в третє тисячоліття, сучасне суспільство не тільки не позбавило людину необхідності докладати значних зусиль для досягнення безпеки, а й поставило під загрозу саме її існування. Проблема гарантування соціально-психологічної безпеки людини і життєвого середовища, що впливає на становлення і розвиток людини, тільки зароджується як самостійний напрям досліджень.

На думку А. Маслоу, «ми рухаємося вперед, коли переваги розвитку і недоліки безпеки переважають все, що становить недоліки розвитку і переваги безпеки» [8, с. 76]. А. Маслоу виділяє і класифікує спрямованості, що визначають тенденції зростання особистості в кожен момент її життя відповідно з вибором: «Вибір є мудрим, якщо ми приймемо як належне існування двох видів мудрості – мудрості самозахисту і мудрості

розвитку <...>. Захисна позиція може бути не менш мудрим рішенням, ніж зухвале прагнення рухатися вперед; це залежить від особливостей особистості, її статусу і тієї ситуації, в якій вона перебуває в момент вибору. Вибір на користь безпеки є мудрим рішенням, якщо в результаті людина уникає болю, якого в даний момент вона не може винести» [8, с. 8]. Але, як зазначає А. Маслоу, якщо ми хочемо допомогти людині в розвитку (оскільки постійний вибір на користь безпеки, врешті-решт, відсіче її від можливостей), то ми можемо допомогти їй позбутися страждання, дати почуття безпеки і спонукати її до руху вперед.

На думку К. Хорні, з метою досягнення безпеки у світі «людина використовує одну із трьох стратегій взаємодії з іншими людьми: орієнтацію на людей, від людей і проти людей» [9, с. 105].

Зрозуміло, що через соціальні уявлення людина пізнає навколишній світ, інтерпретує соціальну реальність. Ю. Зінченко зауважує, що сприйняття себе в стані безпеки або небезпеки зумовлює побудову певної картини світу, в якій людина живе і діє. Від особливостей конструювання суб'єктивного світу, від сприйняття світу крізь призму небезпеки / безпеки залежить вибудовування смислових життєвих орієнтацій, приведення інформації про світ у певну систему, що відображається на самосвідомості суспільства і домінуючих у ньому цінностей. Одна із психологічних потреб людини в сучасному світі – потреба в безпеці. Вона з'являється в ранньому дитинстві і супроводжує людину протягом усього життя [5].

Отримання безпеки – це соціальний досвід, який є одним із найбільш важливих для людини. І. Баєва підкреслює, що саме потреба в безпеці вимагає від людини постійного переосмислення соціальних подій і пошуку адекватних способів подолання постійно виникаючих загроз як фізичному, так і духовному існуванню. Безпека – це явище, що забезпечує нормальний розвиток особистості [3].

Людина губиться в гущі подій, починає переживати і відчувати постійний тиск з боку навколишнього світу, не відчуває впевненості в майбутньому і безпеці свого життя. Особистість стикається з невідповідністю старих і нових цінностей, поглядів і традицій. Поступово змінюються мотиваційні чинники поведінки людей, змінюються основні потреби і життєві цінності. Потреба в безпеці є базовою в ієрархії потреб людини, без часткового задоволення якої неможливий гармонійний розвиток особистості, досягнення самореалізації [2; 4; 7; 8].

Особистість є первинним самодостатнім елементом відносин безпеки, формує певні схильності до сприйняття свого існування, оцінює умови життєдіяльності, виробляє ціннісні орієнтації і настанови на конкретні види поведінки. Наявність внутрішнього потенціалу дозволяє особистості вибудувати більш успішні взаємини із середовищем. Долаючи труднощі і перешкоди, особистість відновлює рівновагу, нарощуючи свій потенціал, підвищує рівень психологічної безпеки і стає більш стійкою до різних чинників середовища.

Безпечна особистість впевнена, що поряд із зовнішніми передумовами до безпеки є внутрішня готовність до того, щоб уникнути небезпеки за допомогою цілеспрямованої й успішної діяльності з урахуванням законів безпечної поведінки. Річ у тому, що за інформованості про джерело небезпеки здатність до збереження оптимального рівня психологічної безпеки особистості підвищується, відбувається адаптація до джерела небезпеки, виробляються форми відповідного впливу. На думку О. Андроннікової, за невизначеності, відсутності інформації, енергетичні і психологічні витрати організму непомірно великі, а отже, час на відновлення особистості збільшується, адаптація знижується [1].

Обмеження можливостей самореалізації особистості, що виникає за відсутності безпеки, призводить до специфічних змін особистості, спонукає виробляти комплекс настанов на навколишній світ і себе в ньому, виходячи з переживань роз'єднаності значущих зв'язків і відносин, відчуття незахищеності.

Безпека як психологічна проблема має складну структуру, інтегруючи в собі різні сфери діяльності і галузі соціальних відносин, водночас у даній структурі не повинно бути розривів, тобто всі аспекти багатofункціональної проблеми гарантування безпеки мають бути взаємно погоджені і взаємопов'язані. Безпека створює умови для пізнання, обміну та взаємодії суб'єкта і його соціально-психологічного простору [1; 3; 5; 6].

Безпека має соціально-психологічні підстави, оскільки вона функціонує і проявляється в системі соціальних відносин особистості, в області міжособистісної взаємодії і спілкування з іншими людьми. Соціальне середовище за допомогою процесів соціально-психологічної адаптації, соціалізації й ідентифікації впливає на сприйняття особистістю власної психологічної захищеності [5].

На думку Ю. Зінченко, «концепція психологічної безпеки визнає множинність пред-



метних зон: безпеку особистості, безпеку групи, безпеку соціуму. Ці зони включають в себе такі аспекти, як безпека мотиваційно-потребнісної сфери, цінностей як регуляторів поведінки людини, комунікативної сфери, афективно-мотиваційної сфери особистості й ін., які не перетворюються на жорстку ієрархію головних і неголовних, а розташовуються в єдиному ланцюзі» [5, с. 10]. У суспільстві спостерігається підвищення психічної напруженості, на тлі якої відбувається ломка раніше стійких соціальних настанов і стереотипів, що становлять поведінку, що викликають відчуття нестійкості навколишнього світу і супроводжуються внутрішньою психічною напруженістю і негативними емоційними переживаннями. Людина відчуває свою соціальну незахищеність, невпевненість у власному майбутньому.

Найчастіше виникає загроза безпеці існування як особистості. Зазначимо, що потреба в безпеці домінує в умовах соціальної дезорганізації, радикальних суспільних змін, які руйнують звичні стереотипи поведінки і сформований образ життя. І. Баєва вказує на те, що в результаті підвищується потреба в безпеці, актуалізується пошук соціальних інститутів, які дозволили б задовольняти людині потребу, повернути їй почуття пов'язаності з іншими, позбутися відчуття марності і незахищеності перед навколишнім світом. Насамперед це інститути сім'ї, освітнього простору (школи, закладів вищої освіти), простір трудових відносин [3].

Поняття психологічної безпеки не є однорідним. Т. Кабаченко розглядає психологічну безпеку як самостійне вимірювання в загальній системі безпеки, як «стан інформаційного середовища й умови життєдіяльності суспільства, що не сприяють порушенню психологічних передумов цілісності, адаптивності функціонування і розвитку соціальних суб'єктів» [7, с. 38].

І. Баєва психологічну безпеку розуміє як «стан освітнього середовища, вільний від проявів психологічного насильства у взаємодії, що сприяє задоволенню потреб в особистісно-довірчому спілкуванні, що створює референтну значущість середовища і забезпечує психічне здоров'я включених у нього учасників» [3, с. 83].

Г. Грачов розуміє психологічну безпеку як «стан захищеності психіки від впливу різноманітних інформаційних факторів, що перешкоджають чи ускладнюють формування і функціонування адекватної інформаційно-орієнтованої основи соціальної поведінки людини і загалом життєдіяльності в сучасному суспільстві, а також адекват-

ної системи суб'єктивних (особистісних, суб'єктивно-особистісних) відносин до навколишнього світу і самого себе» [4, с. 33].

Т. Ексакусто передбачає, що «психологічна безпека є станом динамічного балансу ставлення (до світу, до себе, до інших), активності, задоволеності суб'єкта і їхньої відповідності різним (загрозливим) впливам зовнішнього і внутрішнього світу, що дозволяє зберегти цілісність суб'єкта, реалізувати його духовно-психічний потенціал у процесі життєдіяльності» [10, с. 241].

Саме психологічна безпека є умовою, що забезпечує формування та розвиток функціонального комфорту, підтримку високого рівня особистісно-емоційної захищеності і соціально-психологічної вмілості, оптимізацію резервних можливостей особистості в діяльності.

В. Аносов підкреслює, що для отримання психологічної безпеки особистості необхідні три чинники: людський чинник, чинник середовища, чинник захищеності [2, с. 7].

Психологічна безпека є необхідною умовою існування і розвитку людини і суспільства, яке реалізується через певні форми соціальних взаємодій – спільну діяльність, адаптацію людини і життєвого середовища та дотримання певних відносин між ними. Потреба в безпеці особистості переважає в ситуаціях напружених, змушуючи людину мобілізувати всі сили на боротьбу зі стресовою ситуацією.

Отже, поняття психологічної безпеки є багатозначним і може бути реалізовано через спільну діяльність людей, їхні взаємини й адаптацію людини до життєвого середовища.

У наші дні усвідомлення гарантування соціально-психологічної безпеки викликано низкою причин і передусім ти, що в більшості регіонів і держав світу спостерігається різке зростання ролі соціальних процесів і посилення їхнього негативного впливу на соціально-економічний розвиток суспільства. Тому уряди різних країн змушені вирішувати низку соціальних і психологічних проблем, які досягли статусу серйозних загроз.

Соціальні психологи (І. Баєва, У. Бек, Г. Грачов, О. Зотова, Т. Краснянська, Т. Ексакусто й ін.) включають «психологічну безпеку» в категорію соціально-психологічної безпеки. Соціально-психологічна безпека, у структуру якої входить і психологічна безпека, означає виконання соціальними інститутами своїх функцій із задоволення потреби, інтересів, цілей всього населення країни. Вона виражається в низці показників: якість, тривалість життя, рівень психічного здоров'я населення та ін. Отже,

задоволення базової потреби в безпеці і сприйняття власної психологічної захищеності в соціумі свідчить про наявність соціально-психологічної безпеки.

Висновки із проведеного дослідження. Вивчення безпеки як соціально-системного явища стає особливо актуальним в епоху глобалізації, коли на перший план закономірно висувуються не окремі проблеми гарантування окремих видів безпеки, а сукупність взаємопов'язаних чинників, які загалом створюють сприятливі умови для безпечного розвитку сучасного світу.

Людина може розвиватися тільки в середовищі з певними параметрами, і одним з найбільш істотних є соціально-психологічна безпека. Безпека означає наявність певних умов, необхідних для життя, розвитку і діяльності. Соціальне середовище є сукупністю умов, в яких відбувається формування людини протягом усього життєвого шляху. Досягнення абсолютної безпеки неможливе через постійну мінливість світу. Почуття безпеки надає «базової захищеності особистості».

Необхідно вдосконалювати як показники психологічної безпеки соціального середовища, так і стан психологічної безпеки особистості, тобто ресурс опірності людини негативним зовнішнім і внутрішнім впливам. Напрямо соціально-психологічної безпеки – це передусім стрімкість змін соціального життя, його політичного й організаційного устрою, який веде до втрати звичної системи соціальної захищеності і, як наслідок, знижує психологічний ресурс опірності негативним впливам середовища.

Теоретичний аналіз соціально-психологічної безпеки особистості здійснений на основі системного розгляду, який передбачає, що безпека особистості, групи і со-

ціуму тісно взаємопов'язані як змістовно, так і функціонально. Показано, що наявні соціально-психологічні підходи до безпеки розглядають останню в парадигмах захищеності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андронникова О. Психологическая безопасность образовательной среды ВУЗа. Институт консультирования: сайт. Новосибирск, 2008–2013. URL: <http://www.obrazovanie9.ru/articles/338-psy-bezopasnostj-vuza.html>.
2. Аносов В., Лепский В. Исходные посылки проблематики информационно-психологической безопасности. Проблемы информационно-психологической безопасности / под ред. А. Брушлинского, В. Лепского. М.: Институт психологии РАН, 1996. С. 7–11.
3. Баева И. Психологическая безопасность в образовании: монография. СПб.: Союз, 2002. 271с.
4. Грачев Г. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. М.: Изд-во РАГС, 1998. 125 с.
5. Зинченко Ю. Психология безопасности как социально-системное явление. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2011. № 4. С. 4–11.
6. Зотова О. Социально-психологическая безопасность личности: дисс. ... д. психол. наук: 19.00.05. М., 2011. 524 с.
7. Кабаченко Т. Методы психологического воздействия: учебное пособие. М.: Пед. общ. России, 2000. 544 с.
8. Маслоу А. Психология бытия. М.: Педагогика, 1997. 304 с.
9. Писарь О., Ребрик Э. Исследования информационно-психологической безопасности личности в зарубежной и отечественной психологии. Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2012. № 2(57). С. 104–109.
10. Эксакусто Т. Социально-психологическая безопасность субъекта отношений. Вестник СПбГУ. Сер. 12. 2010. Вып. 2. С. 239–244.



УДК 372.881.111.1:61-057.875:614.253

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ДЕОНТОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ НА ЗАНЯТТЯХ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Камінська І.П., к. психол. н.,
викладач кафедри іноземних мов

Національний медичний університет імені О.О. Богомольця

У статті розглянуто питання міждисциплінарної інтеграції викладання професійно спрямованої іноземної мови студентам-медикам та психологічного розвитку професійної компетентності медиків. Автором надано рекомендації з формування соціально-деонтологічного компонента професійної компетентності на заняттях з іноземної мови. У статті визначено основні види та форми роботи, запропоновані інтеграційні методи навчання. Автор надає власну розроблену програму роботи зі студентами на заняттях із медичної англійської мови. У статті розкрито практичні особливості розвитку психологічних якостей на заняттях із медичної англійської на прикладі особистісного досвіду автора.

Ключові слова: *студенти-медики, професійна компетентність, соціальний компонент, деонтологія, професійна іноземна мова.*

В статье рассмотрены вопросы междисциплинарной интеграции преподавания профессионально направленного иностранного языка студентам-медикам и их психологической подготовки к профессиональному взаимодействию. Автором представлены рекомендации по формированию социально-деонтологического компонента профессиональной компетентности на занятиях по иностранному языку. В статье обозначены основные виды и формы работы, предложены интеграционные методы обучения. Автор представляет свою разработанную программу работы со студентами. В статье раскрыты практические особенности развития психологических качеств на занятиях профессионального английского языка на личном опыте автора.

Ключевые слова: *студенты-медики, профессиональная компетентность, социальный компонент, деонтология, профессиональный иностранный язык.*

Kaminska I.P. PECULIARITIES OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE SOCIAL-DEONTOLOGICAL COMPONENT DEVELOPMENT IN MEDICAL STUDENTS ON THE MEDICAL ENGLISH CLASSES

The article deals with the issue of interdisciplinary integration of teaching medical foreign language and psychological training of professional interaction readiness. The author provides her recommendations on «shaping» the medical student's professional competence on English classes. The article defines basic kinds and methods of teaching, offers the integration training methods. The author provides her own curriculum of medical English classes with psychological training integration. The article uncovers practical peculiarities of the development of psychological qualities by medical students on English classes.

Key words: *medical students, professional competence, social component, deontology, professional foreign language.*

Постановка проблеми. Якість взаємодії медика та пацієнта зумовлена фаховими характеристиками медичного працівника: рівнем його професійних знань, умінь і навичок, з яких велике значення мають його комунікативні уміння, що представлені комунікативною компетентністю. Соціально-деонтологічний компонент комунікативної компетентності медика охоплює навички продуктивного спілкування з пацієнтом, толерантність, позитивне комунікативне настановлення, соціальну мотивацію спілкування, які зумовлюють високу ефективність взаємодії. Заняття іноземної мови фахового спрямування, основним змістом яких є організація спілкування лікаря з пацієнтом, всебічно сприяють розвитку комунікативної компетентності лікаря як рідною, так і англійською мовами. У зв'язку з інте-

рактивним характером занять із професійної медичної іноземної мови автором було визначено тему дослідження: *Особливості розвитку соціально-деонтологічного компонента комунікативної компетентності студентів-медиків на заняттях із професійно спрямованої іноземної (англійської) мови.*

Постановка завдання. Мета статті – визначити поняття та структуру соціально-деонтологічного компонента професійної комунікативної компетентності медиків (та студентів-медиків зокрема), сформулювати особливості (види, форми, методи роботи) розвитку соціально-деонтологічного компонента на заняттях із фахової англійської мови медичного спрямування, проаналізувати основні труднощі на таких заняттях та запропонувати шляхи їх корекції.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання професійної компетентності медиків, зокрема студентів-медиків, вивчалася вітчизняними та закордонними науковцями [1; 3; 4; 5; 10; 11]. Автори зазначають необхідність формування професійної компетентності для здійснення професійної діяльності фахівцем. М. Сердюк досліджує професійну компетентність і компетенцію лікаря, наголошуючи на тому, що компетенція являє собою низку сформованих навичок і вмій, а компетентність лікаря є практичним виявленням-застосуванням компетенцій [8]. М. Мруга визначає професійну компетентність як здатність фахівця виконувати свої професійні обов'язки, зокрема для медиків – здійснювати лікувальний процес [5]. Автори визначають у структурі професійної компетентності: когнітивний (сукупність знань лікаря), операційний (сукупність навичок практичної діяльності та їх реалізація) і аксіологічний (представлений особистими якостями лікаря) компоненти [4]. За іншою класифікацією, виділяють інформаційний компонент компетентності лікаря (робота з інформацією), проектувальний (організація роботи, визначення термінів тощо), аналітичний, креативний, рефлексивний (аналіз діяльності) та соціальний (взаємодія з іншими людьми) [6]. Автором в її дисертаційному дослідженні було визначено соціально-деонтологічну значущість компетентності лікаря, адже соціальний компонент професійної компетентності лікаря нерозривно пов'язаний із деонтологічним застосуванням [3]. Отже, соціально-деонтологічна компетентність лікаря представлена практичним застосуванням знань, умінь та навичок взаємодії з пацієнтами з урахуванням основних принципів деонтології медичного працівника.

Виклад основного матеріалу дослідження. У структурі соціально-деонтологічного компонента професійної компетентності медика автором, на основі аналізу літературних джерел [2; 5; 8], виділено такі підкомпоненти (як і в структурі кожної компетентності): когнітивний деонтологічний, організаційний деонтологічний, емоційно-рефлексивний деонтологічний, мотиваційний деонтологічний, комунікативний деонтологічний. Автором проаналізовано визначені підкомпоненти й окреслено можливість їхнього розвитку на заняттях професійно спрямованої іноземної мови (далі – ІМ).

Когнітивний деонтологічний підкомпонент представлений здатністю медика сприймати й опрацьовувати нову інформацію про види та способи взаємодії з па-

цієнтами, зокрема іноземною мовою. Значна кількість світових літературних джерел із деонтології представлена англійською мовою, не всі з яких наявні в перекладі, тому опанування іноземної мови на рівні, достатньому для читання літератури в оригіналі, дозволяє медику збагатити свої знання деонтології. Для розвитку даного підкомпонента на заняттях ІМ у медичному вищому навчальному закладі (далі – ВНЗ) доцільно опрацьовувати англомовні статті з деонтології, пред'являти студентам аудіо- та відеофрагменти деонтологічних лекцій, показувати уривки з фільмів, які демонструють взаємодію пацієнта з лікарем.

Мотиваційний деонтологічний підкомпонент становить власне мотивацію лікаря до взаємодії з пацієнтом, яка повинна бути альтруїстично спрямована. За прагматичної або наукової мотивації діяльності лікаря загальна професійна деонтологічна структура стає викривленою та потребує корекції. Обговорення зі студентами-медиками на заняттях основних мотивів їхнього вибору професії та можливі альтернативи, проведення викладачем ІМ анкетування, ознайомлення студентів із прикладами дбайливого ставлення лікарів до пацієнтів, власного альтруїзму світових корифеїв медицини на заняттях із професійної англійської мови сприяє корекції мотивації студентів.

Організаційний деонтологічний компонент представлений вміннями медиків взаємодіяти в робочій ситуації, навичками самоорганізації та самоконтролю, вміннями швидко приймати рішення. Ділові ігри на заняттях англійської мови, створення портфеля англомовних кейсів, відтворення робочих ситуацій «лікар – пацієнт» сприяють розвитку даного підкомпонента.

Емоційний деонтологічний підкомпонент містить навички емоційної саморегуляції, регуляції способів взаємодії з іншими (афіліації та відторгнення), саморефлексії тощо. Інтерактивність занять з англійської мови, різноманітні завдання, аналіз взаємодії прийд час організації роботи з керуванням викладачем сприяють розвитку емоційного підкомпонента. На думку автора, корисним є виокремлення студентами власних почуттів («Що Ви відчуваєте, коли <...>»), які виникають під час міжособистісної взаємодії з іншими, перегляду фільмів тощо.

Комунікативний деонтологічний компонент містить комунікативну настанову, комунікативний негативізм, сформованість деонтологічної культури мовлення медичного працівника. Спілкування з пацієнтом з урахуванням комунікативного деонто-



гічного компонента спрямоване на повагу до останнього. Вивчення студентами основних фраз-кліше спілкування з пацієнтом англійською мовою, виховання культурного та ввічливого стилю спілкування та формування позитивного комунікативного настановлення здійснюється викладачами професійної англійської мови завдяки завданням складання діалогів, демонстрації аудіо- та відеофрагментів спілкування фахівців за кордоном. Також на заняттях варто пропрацювати «важкі» ситуації сповіщення пацієнта про діагноз (інтерактив «Як повідомити пацієнта про те, що в нього рак»), взаємодії з людьми похилого віку чи негативно налаштованим пацієнтом тощо.

Форми роботи для розвитку соціально-деонтологічного компонента професійної компетентності на заняттях з іноземної мови – індивідуальна (завдання кожному студенту), групові (що передбачає як роботу студентів у малих групах, коли студентська група поділена на 2–3 підгрупи, так і роботу з великою групою) та колективні (робота з потоком, з курсом, під час організації конференції тощо). Види роботи – пояснювально-ілюстративна (класичне навчання англійської мови), комп'ютерне навчання (організація комп'ютерної платформи та навчання онлайн), проблемне навчання (вирішення кейсів англійською мовою, дослідження окремої теми), інтерактивне навчання (здебільшого заняття з англійської мови є інтерактивними та передбачають взаємодію і творчість студентів-медиків).

Автором розроблено низку завдань і блоків завдань для розвитку соціально-деонтологічного компонента професійної компетентності студентів-медиків на заняттях із фахової англійської мови:

1. Представлення студентам текстових блоків, аудіо- та відеоблоків, присвячених деонтології медичної професії, англійською мовою. Сюди включено тексти, фрагменти інтерв'ю та лекцій, присвячені основам деонтології, цікаві випадки альтруїстичного (та контрастного егоїстичного) поведіння лікарів. Викладачем сформований пакет відеоматеріалів, підібраних у мережі Інтернет, які показують зразки ефективної комунікації лікаря з пацієнтом, а також приклади низькоефективної комунікації (записані ігрові відео неповажного ставлення лікарів). Викладачем розроблено блок завдань до даного пакета: відтворення за зразком, аналіз пред'явленого матеріалу, визначення ключових фраз, стилістики спілкування та його імітація студентами.

2. Кейсові вправи на взаємодію, що представлені розробленим викладачем

блоком кейсів можливих ситуацій взаємодії лікаря та пацієнта у звичайних і екстрених ситуаціях. Можна прописувати деякі репліки учасників взаємодії або студенти отримують загальну інструкцію та створюють монологи чи діалоги. На початковій стадії студенти складають репліки монологу чи діалогу за зразком, шляхом підстановки. Можливе ускладнене завдання: в інструкції викладачем можуть бути зазначені умови взаємодії, що включають «важку», конфліктну ситуацію, і за заданих умов студент-медик повинен спілкуватися з пацієнтом.

3. Групова робота студентів з аналізу успішності відтвореної комунікації лікаря та пацієнта іноземною мовою, із зазначенням переваг і недоліків та власним відтворенням подібної ситуації. У даному разі поєднується групова та колективна робота.

4. Рольові ігри, в яких один зі студентів виконує роль пацієнта, згідно з легендою, а інший – лікаря. Цікавим є окреслення викладачем умов спілкування з урахуванням соціокультурних особливостей (пацієнт – старий англословний дідусь з дефектом мовлення, лікар добре розмовляє, але драгівливий).

5. Опитування студентів наприкінці проходження курсу щодо винесеного об'єму знань, деонтологічних аспектів, взаємодії з пацієнтами англійською мовою. Автором запропоновано студентам написати есе на тему спілкування з пацієнтами, позитивних і негативних аспектів взаємодії.

Загалом, завдання англійською мовою, спрямовані на розвиток соціально-деонтологічного компонента професійної компетентності студентів-медиків, були введені на заняттях за такою схемою: презентація зразка, ознайомлення зі світовими тенденціями спілкування, відтворення зразка, складання власного діалогу та його подальше обговорення, висновки студентів і викладача. Також запропоновано модель «продовженого фідбеку», коли студенти ділилися враженнями на наступному занятті після виконання вправ. Отже, водночас студенти опановували професійну англійську та розвивали визначені психологічні складники характеристики деонтологічного компонента професійної компетентності.

На заняттях із професійно спрямованої англійської мови автором були визначені такі теми:

1. Communication of a physician with a patient: meeting. History taking. Recording complaints. Inquiry.

2. Communication of a physician with a patient under the defined conditions: angry patient, tired physician, hard working day.

3. Communication of a physician with a child, communication with the child's parents.

4. Communication of a physician with terminally ill patients. Speaking on the palliative care.

5. Communication of a physician with relatives of a dying patient on the organ transplantation issue.

6. Telling bad news to the relatives.

Заняття проводилися зі студентами 2 курсу Національного медичного університету імені О.О. Богомольця, загалом протягом 2017 навчального року викладачем проведено заняття зі 125 студентами 2 курсу, під час викладання предмета «Іноземна мова професійного спрямування» викладачем були проведені заняття із зазначених тем. Аналіз показав, що найважчою для сприйняття студентами виявилася тема про повідомлення родичам про смерть і отримання згоди на трансплантацію органів, студенти виявили негативне ставлення до такого аспекту взаємодії з пацієнтом, відмовлялися складати діалоги, обертали завдання на жарт («Мої пацієнти не будуть помирати, я буду офтальмологом»). На думку автора, це свідчить про недостатньо сформований деонтологічний компонент професійної компетентності майбутніх лікарів, що потребує значної корекції, адже смерть пацієнта та пов'язана з нею комунікація, на жаль, є невід'ємними складниками професії лікаря. Найлегшою виявилася тема знайомства лікаря з пацієнтом і складання історії хвороби останнього. Більш важким було виконання завдань з окресленням деяких особливостей: знайомство з пацієнтом, який страждає на невиліковну хворобу, знайомство із соціально неблагонадійним пацієнтом тощо. Під час виконання завдання «Знайомство з пацієнтом без місця проживання – безхатченком» деякі студенти відмовлялися виконувати рольові завдання, заперечуючи можливість прийому такого пацієнта взагалі.

Підсумкове есе показало різне сприйняття студентами даних занять та завдань. Загалом, студенти позитивно оцінили виконання завдань з імітації взаємодії лікаря з пацієнтом. У деяких творах студенти негативно ставилися до завдань, брали під сумнів їхню ефективність (не сподобалося розігрування ситуацій), заявляючи про несерйозність такого виду навчання. На думку авторів, це спричинено серйозним механізмом психологічного спротиву та відторгнення ідей смерті пацієнта, роботи з пацієнтами, що помирають, роботи із соціально неблагонадійними пацієнтами. Професійна компетентність медика перед-

бачає не тільки його знання про способи лікування термінальних пацієнтів, але і про способи міжособистісної комунікації з останніми, їх сприйняття лікарем, пропрацьованість власних страхів і комплексів, зокрема страху власної смерті, і, як віддзеркалення, страху смерті власного пацієнта. Необхідна корекція такого ставлення до початку практики студентів.

Основними труднощами формування соціально-деонтологічного компонента на заняттях із фахової англійської мови є, на думку автора, психологічна неготовність студентів до інтеграції вивчення англійської мови та глибокої психологічної роботи над собою, несерйозне ставлення останніх до інтерактивного навчання. Також викладач має зважати на рівень знань студентів, адже за початкового низького рівня знань з англійської мови, нижче за Pre-Intermediate, наявні деякі організаційні труднощі в навчанні їх монологічного та діалогічного мовлення, викладачу потрібно змінювати план занять відповідно до рівня знань студентів. Що стосується переваг такого навчання, то автор вважає доречним використання інтерактивних завдань з імітації спілкування з пацієнтом англійською мовою й одночасне опанування студентом деонтологічних особливостей професійної взаємодії.

Висновки із проведеного дослідження. Професійна компетентність лікаря передбачає набір знань, вмінь і навичок професійної взаємодії з пацієнтом. Автором визначено соціально-деонтологічний компонент професійної компетентності лікаря як складник, який виражає здатність лікаря до міжособистісного спілкування з пацієнтами, з дотриманням деонтологічних принципів: альтруїзму, взаємодії, спрямованої на благо пацієнта, водночас згідно зі світовими етичними стандартами. Автором сформовано програму розвитку соціально-деонтологічного компонента професійної компетентності лікаря, запроваджену на заняттях із фахової англійської мови, зважаючи на інтерактивність навчання останньої. Визначено основні труднощі інтеграції психологічного тренінгу та навчання англійської мови: психологічна неготовність студентів до інтеграції предметів, низький рівень знань студентів з англійської мови, механізми психологічного захисту в студентів щодо тем смерті пацієнтів, взаємодії із соціально ненадійними пацієнтами, що, на думку автора, є відображенням власних страхів і побоювань студентів. Даний компонент потребує корекції на заняттях з англійської мови та із психологом для успішної реалізації медиками себе на початку кар'єри.



Вважаємо перспективним подальше дослідження сформованості фахової готовності й інтеграції формування соціально-деонтологічного компонента готовності на заняттях фахової іноземної мови в студентів-аспірантів, які вже мають державний диплом і дозвіл на практику.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Архипова Г. Формирование иноязычной компетентности будущего специалиста (медицинского профиля): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Чита, 2006. 34 с.
2. Бондарчук О. Психологія сім'ї: курс лекцій. К.: МАУП. 2001. С. 96.
3. Борисюк А. Психологічні особливості професійної діяльності лікаря. Актуальні питання суспільних наук та історії медицини. 2015. № 4. С. 118–121.
4. Камінська І. Психологічні особливості формування деонтологічної культури майбутніх медиків за сособами іноземної мови: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00. 07. К.: 2015. 22 с.
5. Лимар А. Аналіз дослідження сформованості готовності до безконфліктної взаємодії з пацієнтами студентів-медиків. Вісник Чернігівського нац. пед. університету ім. Т.Г. Шевченка. Серія «Психологічні науки». 2010. Вип. 82. С. 366–371.
6. Мруга М. Визначення поняття професійної компетентності. Науковий вісник Миколаївського державного університету: зб. наук. праць. Педагогічні науки: у 2-х т. Миколаїв: МДУ, 2005. Вип. 10. Т. 2. С. 89–93.
7. Перцев Д. Формування комунікативної компетентності студентів-медиків на додипломному етапі навчання. Проблеми екологічної та медичної генетики і клінічної імунології: збірник наукових праць. Київський нац. університет ім. Тараса Шевченка; Луганський державний медичний університет. К.; Луганськ, 2011. Вип. 6(108). С. 472–476.
8. Сура Н. Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою 2005 р.: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2005. 20 с.
9. Сердюк А. Визначення компетенції в оцінці якості підготовки фахівців у системі безперервного професійного розвитку лікарів / Ю. Вороненко, А. Сердюк, О. Мінцер, В. Краснов, А. Коблянська, Л. Бабінцева. Україна. Здоров'я нації. 2007. № 1. С. 118–123.
10. Allen J.P.V., Widdowson H.G. Teaching the Communicative Use of English. Episodes in ESP. A source and reference book on the development of English for Science and Technology / J. Swales. New York: Prentice Hall, 1998. P. 73–87.
11. Hymes D. On Communicative Competence. The Communicative Approach to Language Teaching / C.J. Brumfit and K. Johnson (eds.). London, 1979. P. 5–27.

СЕКЦІЯ 4. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.9(01)

**СВІТОГЛЯДНІ ТРАДИЦІЇ: АНТРОПОЦЕНТРИЗМ У ВІТЧИЗНЯНІЙ
УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ПСИХОЛОГІЇ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ**

Мельник О.А., к. психол. н., с. н. с.,
доцент кафедри психології і педагогіки

*Національний університет фізичного виховання і спорту України,
старший науковий співробітник лабораторії загальної психології
і історії психології імені В.А. Роменця*

*Інститут психології імені Г.С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України*

Стаття присвячена вивченню поглядів на природу людини в різних історичних епохах на Україні. Проведений вперше аналіз університетських підручників із психології дав змогу висвітлити антропологічну проблематику найвидатніших представників вітчизняної університетської психології. Представлені погляди на людину, її природу, розглянуті психофізіологічна проблема та шляхи її вирішення в означеному періоді.

Ключові слова: антропоцентризм, університетська психологія, людина, дух, душа, тіло, психіка.

Статья посвящена изучению взглядов на природу человека в различных исторических эпохах на Украине. Проведен впервые анализ университетских учебников по психологии, который позволил осветить антропологическую проблематику выдающихся представителей отечественной университетской психологии. Представлены взгляды о человеке, его природе, рассмотрены психофизиологическая проблема и пути ее решения в указанном периоде.

Ключевые слова: антропоцентризм, университетская психология, человек, дух, душа, тело.

Melnyk O.A. WORLD-OVERCAL TRADITIONS: ANTHROPOCENTRISM IN THE DOMESTIC UNIVERSITY PSYCHOLOGY XIX – EARLY XX CENTURY

The article is devoted to the study of views on the nature of man in various historical epochs in Ukraine. For the first time, an analysis of university textbooks on psychology has been carried out, which has made it possible to elucidate the anthropological problems of outstanding representatives of Russian university psychology. Views are presented about the person, his nature, as well as the psychophysiological problem and the ways of its solution in the period under consideration

Key words: anthropocentrism, university psychology, man, spirit, soul, body.

Постановка проблеми. Не буде перебільшенням сказати, що початок XXI ст. – це активний і стрімкий процес реалізації світоглядних позицій політики глобалізації щодо абсолютно усіх суспільних процесів, і наука не є виключенням. Нині ми є свідками великих наукових розробок у сфері штучного інтелекту, інформаційних технологій, біології, медичних галузях, астрономії, фізиці, хімії тощо. Але чомусь так склалось традиційно, принаймні на вітчизняному науковому просторі в останні десятиріччя, що наука, котра вивчає людину, власне, кому ми усім цим прогресом, відкриттями і завдячуємо, переважно звернена у бік кількісних досліджень та їх показників без ґрунтовного і глибокого аналізу результатів. Можемо припустити, що така тенденція – це данина сьогодення.

І, все ж таки, людину, яка прагне до саморозвитку, є відкритою до знань, воло-

діє унікальним і неповторним поєднанням індивідуальних особливостей не може не хвилювати, не цікавити глибокий та якісний аналіз проявів психічного, де обов'язковими умовами виступають врахування традиційного, а звідси й історичного розвитку наукового знання про людину.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Українські науковці, зокрема, філософи (В. Горський, О. Зілінській, М. Кашуба, С. Кузьміна, В. Нічик, М. Ткачук та ін.) та психологи (О. Губко, Г. Костюк, В. Летцев, П. Пелех, В. Піскун, В. Рибалка, Ю. Рождественський, В. Роменець, М.-Л. Чєпа та ін.), котрі займаються дослідженнями у царині щодо пізнання природи людини, її сутності вважають антропоцентризм саме тим принципом пізнання людини, котрий дає змогу здійснити ґрунтовну реконструкцію знань про людину та її природу, свідомість, психіку, психічні явища



та прояв останніх як у власному житті, так і в житті суспільному.

Незважаючи на те, що формування антропологічної проблематики на теренах України розпочалось із часів прийняття християнства і фактично усі видатні любомудри у тому або іншому ступені здійснили свій внесок у її розвиток, нині немає наукових робіт, де б висвітлювались питання ролі принципу антропоцентризму щодо пізнання людини в університетській психології на Україні XIX – поч. XX ст.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні провідних засад антропоцентризму в університетській психології на Україні XIX – поч. XX ст. та розкриті механізму формування поняття «людини» й показати певні закономірності.

Методологія дослідження розроблена на основі логічних, філософських та психологічних досліджень процесів мислення, праць представників психологічної антропології, котрі викладали курс психології у вітчизняних університетах XIX – поч. XX ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Людина, її природа та сутність є найбільш актуальною і належать до фундаментальних проблем психологічного знання. Перетворення, що відбуваються у соціальній, економічній, політичній, інформаційній та науковій сферах, котрі характеризують нинішню епоху і подальше утвердження визначної ролі у ній людської особистості, з одного боку, і, глибока криза у світі, що супроводжується поглибленням дегуманізації, відчуження людини, з іншого, зробили «людську проблему» особливо злободенною. Але вона, власне, ніколи не переставала бути такою. Різні ступені духовного розвитку світової цивілізації, найвищі духовні досягнення окремих періодів не можна зрозуміти без проникнення у духовний смисл епохи, в якій живе і творить конкретна людина. Задля ґрунтовного, всебічного розуміння історичного процесу одних лише фактів недостатньо, вони є лише його зовнішньою оболонкою. Необхідним тут виступає обов'язкове проникнення в їх духовну причину, духовний смисл того чи іншого періоду.

Духовний смисл періоду, як і всієї історії людства, не можна зрозуміти поза людиною, яка є генератором усіх історичних розвитків, яка є також ключовою фігурою у творенні духовного. «Історія духовного життя людини стоїть могутнім мотивом поза загальними історичними розвитками, духовний тип людини, вимоги, які вона ставить до життя, творчий чин, який виростає з

її внутрішнього наказу, є причиною всіх великих історичних змін. Бо ж духовне життя людини – це ж саме і мірвання ідей, що живуть у свідомості одиниці чи громадянства до пливу життя. Це контроль перебігів життя, визначування своїх становищ до його потреб. Це конструкція відірваних явищ, які тиснуть із зовнішнього світу до людської свідомості, в одну систему доцільностей, вищу понад химерні уклади сил, які витворює хвилина. Це, зрештою, боротьба творчого зусилля проти історичної кінечності, перемагання того, що твориться правом власної тяжкості з аморфного плину подій, творчим, оформленим людською вірою в досконаліше майбутнє. Один дух, живий у гармонізуючих із собою ідеях загального світогляду, мистецького стилю, моралі, політично-суспільного життя, економічного побуту, науки, спертій на спільний корінь одного психічного типу та самостійної роздвоєної традиції, панує над життям» [5, с. 276–277].

Спираючись лише на зовнішні факти будь-якого історичного періоду, не можна розмірковувати про духовну культуру. Погляд на хід історичних подій через призму людини, її ідей, переживань, почуттів, усіх галузей проявів її духу подає нашій уяві картину минулого у всій її життєвій повноті. Історія духовної культури, яка і є поглядом на історичний процес через призму людини, прихована у багатій, переважно не дослідженій із такої духовно-історичної точки зору науковій літературі. І саме той факт, що наукову літературу творять люди зі своїм духовним світом, відбиваючи у ній свої запити, прагнення й ідеали, досить часто ігнорується, не береться до уваги науковою спільнотою. Досліджувана ними історія фактів здебільшого позбавлена свого духовного змісту, з неї усунуто людину як головний стрижень і причину всіх змін. Тому у цій статті ми поставили собі за мету визначити провідні засади антропоцентризму в українській університетській психології XIX – поч. XX ст. через призму людини, спираючись на світоглядні вітчизняні традиції: як представники університетської психології, мислителі й вчені – творці психологічних знань у минулих століттях – намагалися осягнути й відчути світ очима свого сучасника, як той світ відбився в їх душах – у серцях, думках, поглядах, принципах, переконаннях, ідеях і переживаннях, тобто яке місце займала людина у тогочасному відчутті світу, як розумілась її сутність, природа і призначення.

Оскільки минуле допомагає краще зрозуміти й оцінити сучасне, для істориків української психології важливе глибоке

розуміння головних тенденцій в історичній еволюції психологічних ідей взагалі, а проблеми людини – зокрема. Погляд у минуле цієї психологічної проблеми допомагає глибше зрозуміти сутність української духовної культури через призму психологічних ідей, що були наявними в університетській психології, становлення, утвердження й еволюцію в ній антропологічної проблеми, яка відображає історичні метаморфози суспільної свідомості.

У вищезазначеному контексті варто зазначити, що інтерес до проблеми людини щодо її сутності та природи, а також різних аспектів її життєдіяльності незмірно зростає у переломні моменти історії суспільства, коли досягає найвищої точки протистояння соціально нового, прогресивного і старого, реакційного. Кардинальні зміни у соціальному житті суспільства, у системі його відносин і зв'язків викликають суттєві зрушення в розвитку людини як розумної суспільної істоти. Змінюються виконувані нею соціальні функції, певною мірою змінюються весь хід її думок і почуттів, самооцінка, інтелектуальні, моральні і соціальні якості. Психологічні ідеї так або інакше відображають ці зміни. Свідомо чи спонтанно вона схоплює і фіксує найважливіші перетворення, що відбуваються в людині, її життєдіяльності, ставленнях і взаємовідносинах, вчинках, мотиваційній та ціннісній сферах. Міфологія, первісно-релігійні уявлення давніх слов'янських племен зазначають їх значний інтерес до проблеми ставлення людини до природи, місця людини у Всесвіті. Магія, чари, жертвоприношення та інші дії наших давніх предків мали на меті наблизити людину до природи, злитися з нею, захистити її від впливу злих, недоброзичливих сил. Умилостивлюючи богів і духів, давня людина мріяла про мир, спокій, добробут, тепле і сите існування. Вона не могла уявити своє життя відокремленим від природи, шукала у ній захисту, джерела життя, еталона справедливості та істини [3].

Переломним моментом у розвитку уявлень про людину вважається введення християнства на теренах Київської Русі [1]. Головна основа ранньохристиянського світогляду – це фундаментальне поняття правди як синтезу істини, добра і краси. На відміну від детально розробленого в античній логіці поняття істини, *поняття правди* має виразну ціннісну орієнтацію і наповнене етичним змістом. Новий світогляд орієнтував людину на духовні цінності [13]. Грецьке поняття катарсису (очищення пристрастей через співчуття трагічному героєві), перенесене із мистецтва в жит-

тя, і страждання сприйняте християнським суспільством як моральна цінність. Скромність, незлобність і милість протиставлені люті – властивості, які є чужими для духовної природи людини. Егоїзм поступово змінюється альтруїзмом [13].

У давньоруській традиції людина зображувалась як природна ланка навколишності, з огляду на політеїстичне та панпсихічне трактування природи у дохристиянських віруваннях [2]. Із таким трактуванням погоджувалась течія християнського неоплатонізму, що впливає з Ареопагітик, світоглядна система якої виходила із розуміння світу як гармонійної єдності. В ієрархії того світу кожна істота, навіть найнижчого рівня, могла прилучитись до світла, а отже, і Бога. Кожному творінню давалась змога вдосконалюватись у межах свого роду. В осяянні світлом Божества – Єдиного, як його розуміли неоплатоніки, був життєдайний, конструктивний заряд.

Християнство звернуло увагу не лише на зовнішній світ, який оточував людину. Особливої уваги нова віра приділила й внутрішньому, духовному світу людині. Нова релігія прийняла на себе обов'язок навчити людину шляхів удосконалення у цьому внутрішньому світі. Воно було поворотним пунктом у світовідчутті, світосприйнятті та світогляді наших далеких предків, тому що, відвертаючи їх увагу від зовнішнього світу, повертало її всередину людини, у світ духовний, душевний і разом із тим подавало надію на майбутнє. Замкнутість на світі природи породжувала песимізм в очікуванні кінця, тоді як спрямованість на духовне давала почуття оптимізму і віри в майбутнє, позасмертне існування. Християнство навчило дивитись не стільки на світ, скільки *у душу людини і розуміти її як джерело знання*. Усіх багатств такого джерела людина не знає лише тому, що мало прислухається до душі, поглинута зовнішнім світом.

Такий поворот був знаменним для формування психологічних ідей на Україні, оскільки психологічні ідеї в часи Київської Русі визначились як такі, де в центрі уваги постав духовний і душевний світ людини з усіма пов'язаними з цим проблемами і питаннями.

У часи середньовіччя Бог – це не лише релігійне Божество, а й певне уявлення про субстанцію, яка має певні атрибути, наче матерія: вічність, безкінечність, абсолютне буття. З іншого боку, Бог – це своєрідний ідеал, максимум усіх людських здатностей і властивостей, оскільки Бог всеблагий, всеправедний, всемудрий, всемогутній, всезнає, все відчуває тощо. [8]. У цьому понятті маємо в одному надтерміні (абсолют-



ному максимумі) синтез вищих людських якостей і неосяжності світобудови. У такому розумінні уподібнення до Бога вело від обмеженого суб'єктивізму індивіда до безмежності й об'єктивності буття, а разом із тим породжувало настійливе прагнення до морального ідеалу поведінки.

Така ідея ще з часів Київської Русі міцно і надовго «пов'язала» людину з Богом, і саме через цю обставину в українських психологічних поглядах завжди переважає морально-етична проблематика, саме їй були підпорядковані і онтологічні, і гносеологічні, і метафізичні, і психофізіологічні, і душевні (психічні) проблеми.

Твори любомудрів Київської Русі, різні збірники, повчання, слова побудовані так, що в центрі їх уваги стоять питання етики, психології, естетики. Здебільшого вони систематизують ідеї християнства про людину, її сутність, місце в світі й основні її цінності.

Період ординського ярма, війни і руїна української землі оспівані в епосі, відображені в літописах. Тут прослідковується піднесення гідності людини, схвалюється її патріотизм, мужність і героїзм, вимальовується гуманістична традиція [20].

Починаючи з кінця XIV ст. в Україні відбуваються великі зміни в матеріальному й духовному житті. Характеризуючи цей період як українське передвідродження, дослідники особливо виділяють зміну ставлення до людини як суб'єкта історичного процесу, тобто людина починає розглядатись через призму діяльнісно-вчинкового підходу [6; 20]. В українській духовній культурі відбувається суттєва переорієнтація, переоцінка цінностей – відхід від візантійської духовної традиції і наближення до духовної спадщини Західної Європи [14]. Європейська культура на той час мала глибокі гуманістичні традиції з їх вимогою звільнення людини, визнання її фізичних і духовних потенцій, свободи і рівності. Відбувається гуманізація психологічних поглядів, яка висунула ідеал нової людини – людини розумної, вільної, діяльної, наділеної різними чеснотами, що зближує її з божеством.

У XVI – XVII ст., у період першого українського духовного відродження – епоху діяльності братських шкіл, учених гуртків, Києво-Могилянської колегії – інтерес до людини дуже посилюється, антропологічна проблематика стає серцевиною науково-теоретичних пошуків [19].

В Україні XVIII ст., як і в інших європейських країнах, стало важливим вузловим пунктом в еволюції проблеми людини в українській філософській думці, що відбилось, насамперед, у філософських кур-

сах професорів Києво-Могилянської академії. Якщо метою філософії професори академії вважали розкриття причин речей, явищ і процесів, то це все було підпорядковано науці про людину. Всі розділи філософських курсів (логіка, натурфілософія й метафізика) вважалися лише підготовкою до етики – моральної філософії, яка мала навчити людину бути щасливою [14; 24]. Але професори Києво-Могилянської академії викладали свої філософські курси латиною, яка була зрозумілою лише для освічених людей, тому їх наука про щастя була доступною для порівняно вузького кола спеціально підготовлених слухачів.

Філософське вчення, яке вказує шлях до вивільнення людини від злого світу, сприяє самопізнанню й досягненню людиною щастя, розробив талановитий випускник академії Г.С. Сковорода (1722–1794). Його філософські твори, як і вірші та байки, написані тогочасною українською літературною мовою і фактично є роздумами над істинами Біблії. У центрі уваги цих роздумів мислителя стоїть людина, але людина особлива, вибрана, «істина людина», яку Сковорода порівнював з Богом. Якщо звичайна людина зуміє пізнати себе і знайти в собі Бога – «істинну людину», то вона буде щасливою, не зважаючи ні на що [6; 19; 21].

Г.С. Сковорода – перший український мислитель, який так відверто, безпосередньо поставив людину і її щастя в центрі своїх філософських пошуків і роздумів. У цьому він продовжив традиції, закладені письменниками-полемістами, діячами братств і професорами Києво-Могилянської академії, для яких метою філософії було «блаженне людське життя». Сковорода виділяється у цьому ряду саме тим, що він зосередив усю свою увагу на проблемі людини, підпорядкувавши цій проблемі всі інші філософські питання. Вона як головна проблема була предметом його роздумів, їй присвячений аналіз Біблії як книги про людське щастя і дороговказу для людини.

Творчість Сковороди є вершиною вирішення проблеми людини в українській середньовічній філософії, де людина ще розуміється й розглядається абстрактно, незалежно від суспільних відносин і умов життя, тобто людина як така. Центральною ідеєю філософії Сковороди виступає постулат: голова людських справ є дух людини, думки, серце. Стрижнем вчення про людину у філософа є розгляд людини не як суспільної істоти, не її соціальний статус, а людина внутрішня – духовний світ людини, – яку вчений вважає справжньою, істиною людиною. Усе вчення мислителя спря-

моване на пошуки цієї істинної, справжньої людини в кожному індивіді.

Любомудри доби просвітництва бачили у людині, насамперед, суспільну істоту і вирішення проблеми людини ставили в залежність від зміни умов її проживання та діяльності, «розумного правителя» тощо. Не втрачає актуальності проблема людини і для представників романтизму і радикального націоналізму, а також ліберальної демократії, які по-своєму її розуміли і вирішували.

У XIX ст. остаточно в українській психології закріплюється положення з приводу думок щодо протиставлень між тілом і душею. Зрештою, ця одвічна психофізіологічна проблема співвідношення души і тіла, питання щодо природи людини віднайшла своє наукове вирішення представниками університетської психології на Україні, ідеї яких ми презентуємо далі, розпочавши з видатної, вистражданої мрії В.Н. Каразіна.

У 1805 р. відкрито Харківський університет, і саме його випускнику П.М. Любоцькому університетська психологія завдячує появою першого підручника з психології під назвою «Коротке керівництво до дослідного душеслів'я» (1815). Ми вважаємо, що для університетської вітчизняної психології це величезна подія. П.М. Любоцький закінчив університет у 1812 р., захистив магістерську з філософії у 1812 р.

На початку XIX ст. природа людини розумілась як така, що складається з двох сутностей: 1) чітко складеного тіла; 2) мислячої сили, або души [12]. Тіло є органічним складом речовин і твердих частин, співіснуючих у чіткому порядку, має здатність відчувати завдяки наявним органам чуття та здібність до саморуку. Мисляча сила души є тією силою, котра здатна «надавати» думки про саму себе людині, а також про сторони предмету та наділена волею.

За принципом антропоцентризму в університетській психології початку XIX ст., утверджується положення про тісний зв'язок, котрий існує між тілом і душею людини. Аргументом цьому виступає твердження Любоцького про те, що людина кожної миті щось відчуває, і ці відчуття впливають на творення думок, а останні, насамперед, здатні призводити до змін у тілі людини. Думки людини, продовжує автор першого університетського підручника з психології, проявляються в душевних якостях, поведінці, впливають на мову і мовлення, ходу, вираз обличчя [12].

У 1834 р. відкривається у Києві Університет св. Володимира. Першим викладачем психології призначається випускник Київської духовної академії О.М. Новицький

(1806–1884). В 1840 р. Орест Маркович підготував другий університетський підручник на Україні з дисципліни «психологія» – «Керівництво до дослідної психології». Антропологічне питання професор вирішує таким чином: «Людська природа суміщає у собі двояке буття, тілесне і духовне» [15, с. 11]. Професор стверджує, що тілесне буття людина спостерігає за допомогою зовнішніх органів чуття, а буття духовне сприймається внутрішнім чуттям людини; але ця відмінність, що залежить від відмінності за особами пізнання, які використовує людина, виявляється лише суб'єктивною. Дух і тіло існують у часі, тобто у дійсному існуванні обмежуються моментом теперішнього; лише в думках дух звеличується до пригадувань про минуле і до передчуття майбутнього. Тіло займає в просторі місце, яке можна виміряти; дух же не займає місця, котре можна б було виміряти з точністю. Тіло визнається складним, адже складається з частин, а дух визнається простим, бо не має частин і є індивідуальним. Тіло саме по собі не здатне до руху, хоча й не позбавлене внутрішньої сили руху, тому не є мертвим, а лише не має саме в собі збудження; дух же рухається сам по собі. Тіло виступає як необхідність, а дух є частково вільним і на своїй вершині – свідомим і вільним. За Новицьким, різняться тіло і душа за своїм розвитком: тілесне буття є нищим, а людський дух найвищим ступенем розвитку загальної сили природи. Якісна різниця між ним є видовою, а не родовою, тобто тіло і дух – два головних види або явища першої й основної субстанції природи, а тому обидва виражають один і той самий родовий характер, характер живої сили, що обмежена простором і часом [15].

У 1869 р. посмертно виходить праця представника університетської психології Ф. Авсенєва (П.С. Авсенєв) (1810–1852) «Із записок по психології». Вчений говорить про те, що природа людини органічно поєднує в собі тілесне («нижче») і душевне («вище»). На становлення людини з високими морально-етичними принципами впливає розвиток її душевних вищих якостей, які, власне, за визнанням професора і творять її особистість («особу»). Становлення людини нерозривно пов'язане з самопізнанням і воно займає центральне положення у психологічних ідеях вченого. «У своєму «Я» людина відрізняє постійне, тобто те, що властиве лише їй і її характеризує, виокремлює з-поміж інших і загальне для всіх людей – стать, вік, темперамент, національність» [1, с. 1–4].

І.М. Скворцев (1795–1863) був професором Київського університету св. Воло-



димира з 1835 по 1859 р. Працював на кафедрі богословської, церковної історії і канонічного права, а в останні роки – ще й на кафедрі філософії. Філософські лекції Скворцева включали логіку, психологію, моральну філософію та історію нової філософії.

Викладаючи психологію в університеті Іван Михайлович акцентував увагу студентів на таких положеннях: 1) людина є найвищою та найрозумнішою істотою на землі; 2) людина живе у постійному русі – або розвивається або деградує; 3) людина складається із духової та тілесної природи; при цьому духовне проявляється через внутрішнє, тобто дії розуму і серця, а тілесне виявляється у зовнішніх діях. Головним завданням людини, на думку Скворцева є поєднання цих двох складників задля досягнення найвищої моральної досконалості, яка знаходить свій прояв у мужності і сильній волі [22].

В.В. Зеньківський (1881–1962) – видатний випускник Київського університету св. Володимира (1909), магістр філософії (1915), доктор церковних наук (1948). Антропологічна тема, як і тема особистості, виступає ядром і проходить через усю творчість видатного вченого. Центральним у дослідженні природи людини, її сутності, згідно з поглядами Зеньківського, виступає аспект щодо співвідношення особливого і загального, індивідуального й універсального в особистості. «Особистість, – пише він – завжди є глибшою за своє емпіричне вираження, її життя є безперервним рухом уперед, безперервним шуканням більш повного й адекватного свого вираження» [4, с. 311]. Антропологічні побудови Зеньківського постають як розкриття двох найважливіших тем християнської антропології, а саме: теми щодо образу Божого в людині (що привносить начало особистості у людську природу) і теми первородної гріховності людини (що привносить роздвоєність і викривленість у її споконвічну цілісність). Найважливішим пунктом у підході В.В. Зеньківського щодо розробки антропологічної проблематики є також висунута ним вимога софіологічного тлумачення природи людини. «Лише на ґрунті софіології, – підкреслює він, – може бути розвинена система християнської антропології» [11, с. 124].

Наприкінці XIX – поч. XX ст. продовжує активно розвиватись ідея щодо пізнання природи людини через прояв психічних явищ. Душа і тіло продовжують розглядатись як визначена єдність. При цьому психічні явища не можуть бути сприйняті і пізнані за допомогою зовнішніх органів

чуття. На перший план при психологічному пізнанні людини в означений період виходять стани саме свідомості. Пізнання людини, її природи, суті можливе в разі визнання психічних явищ у дійсності нерозривно пов'язаних один з одним і з фізіологічними явищами.

Професор Г.І. Челпанов (1862–1936) працював із 1892 р. по 1906 р. професором кафедри філософії Київського університету. Основні положення психологічної антропології Челпанова можна звести до таких ідей: 1) ідеї, що стосуються поглядів на взаємодію фізичного і психічного, зокрема ідея щодо психофізичного паралелізму, за якою фізичні і психічні процеси паралельні один одному, тобто кожному психічному процесу відповідає фізичний процес; 2) ідея визнання існування субстанції, що володіє двома сторонами – матеріальною і духовною, котра є недоступною для безпосереднього сприймання; тому професор розглядає мозок і психічні процеси як дві сторони психіки, що вивчаються з різних боків; 3) ідея про те, що пізнання людини не вичерпується лише сприйманням за допомоги органів чуття; визнається реальне існування і можливість пізнання нематеріальних психічних явищ, і єдиним шляхом безпосереднього пізнання і вивчення явищ є самоспостереження; 4) фізичне і психічне у людини не є простим, механічним поєднанням окремих складових частин, а є своєрідним єдиним цілим, із притаманною постійністю і порівняною незмінністю.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, проведений нами аналіз психологічних поглядів щодо антропологічної лінії розвитку ідей про природу, сутність людини показує нам визнання людини як цінності, уособлення в собі вищого й досконалого, але лише за умов саморозвитку та прагнення до вищої моральної досконалості. Психофізіологічна проблема вирішується на користь єдності душі і тіла, фізичного і психічного задля досягання людиною гармонійного розвитку усіх її багатограних сторін при становленні власної особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авсенев Ф. Из записок по психологии. К.: В Тип. Киев. Губерн. Управ., 1869. 246 с.
2. Горський В.С. Нариси з історії філософської культури Київської Русі. К.: Накова Думка, 1993. 164 с.
3. Губко О.Т. Психологія українського народу. Кн. 1. К.: ПВП «Задруга», 2003. 400 с.
4. Зеньковский В.В. Психология детства / Ред. В.В. Рубцов. М.: ИЦ «Академия», 1995. 346 с.

5. Зілинський О. Духовна генеза першого українського відродження. Європейське Відродження та українська література XIV – XVIII ст. К., 1993. С. 276–277.
6. Історія філософії на Україні: монографія. Т. 1 / Гол. ред. В.І. Шинкарук. К.: НАУКОВА ДУМКА, 1981. 400 с.
7. Історія філософії на Україні: монографія. Т. 2 / Гол. ред. В.І. Шинкарук. К.: НАУКОВА ДУМКА, 1987. 368 с.
8. Кашуба М.В. Дилема віри й розуму в українській культурі періоду першого національного відродження. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Сер.: Філософія. 2008. Вип. 4. С. 46–54.
9. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Под ред. Л.Н. Прокопиенко. М.: Педагогика, 1988. 304 с.
10. Кузьміна С.Л. Проблема моральної дії у філософії виховання київської академічної традиції XIX – поч. XX ст. Наукові записки На УКМА. Т. 102: Філософія та релігієзнавство. К.: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2010. С. 60–64.
11. Летцев В.М. «Прежде всего он искал подлинности»: Очерк жизненного и творческого пути В.В. Зеньковского. К.: ДУХ і ЛІТЕРА, 2014. 184 с.
12. Любровский П.М. Краткое руководство к опытному душесловию. Х.: Универ. Тип., 1815. 140 с.
13. Мельник О.А. Формування основ психологічного пізнання людини у писемній спадщині Київської Русі: монографія. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2015. 261 с.
14. Ничик В.М. Отечественные трактаты о душе первой трети XVII в. Изучений традиций и научных школ в истории советской психологии. М.: МГУ, 1988. С. 71–79.
15. Новицкий О.М. Руководство к опытной психологии. К.: В универс. Тип., 1840. 488 с.
16. Пелех П.М. Психологія в Києво-Могилянській колегії в XVII ст. (До історії вітчизняної психології XVII ст.): дис. ... канд. Київ, Інститут психології, 1949. 268 с.
17. Піскун В.М. Психологія в Україні в часи Русько-Візантійської книжності: психологічні ідеї в «Толковій Палей». Зб. наук. Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Рівне: Волинські Оберти, 2000. Т. 2. Ч. 3. С. 7–14.
18. Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній філософії, психології та педагогіці : навч. посіб. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 872 с.
19. Рождественський Ю.Т. Психологія в Україні XVII – поч. XIX століття (спроба реконструкції та систематизації академічної спадщини): монографія. Умань: ПП Жовтий, 2011. 252 с.
20. Роменець В.А. Історія психології: навч. посіб. для студ. ун-тів. К.: «Вища школа», 1978. 440 с.
21. Симчич М. «Від Вишенського до Сковороди»: радянські дослідження української філософії XVI – XVII ст. Філософська думка № 1 / Гол. ред. М. Попович, С. Пролеєв. К.: Вид. дім «Академперіодика» НАН України, 2013. С. 71–80.
22. Скворцов И.М. Записки по нравственной философии. К., 1869. 83 с.
23. Соколов М.В. Очерки психологических воззрений в России в XI – XVIII веках. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. 420 с.
24. Ткачук М.Л. Київська академічна філософія XIX – початку XX ст.: методологічні проблеми дослідження. К.: ЗАТ «ВІПОЛ», 2000. 248 с.
25. Челпанов Г. Мозг и душа. Критика материализма и очерк современных учений о душе (Публичные лекции, читаемые в Киеве в 1889–1899 году). 2-е изд. С-Пб, Изд-во ред. журн.: «Мир Божий», 1903. 556 с.
26. Челпанов Г. Учебник психологии (для гимназий и самообразования). 12-ое издание. М.: Издание Т-ва «В.В. Думнов», 1915. 224 с.
27. Чепан М.-Л.А. П'ять великих таємниць історичної психології [Текст] методичний матеріал. К.: Ред. загально педагогічних газет, 2005. 128 с. (Бібліотека «Шкільного світу»).



СЕКЦІЯ 5. ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9:159.94

КОРЕГУВАННЯ PR-СТРАТЕГІЇ ПРИ НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЯХ

Гонтаренко Л.О., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри соціальних і гуманітарних дисциплін
Національний університет цивільного захисту України

Парфьонов Г.А., сержант
Національний університет цивільного захисту України

У роботі висвітлено необхідність використання методів психологічного корегування під час роботи засобів масової інформації при надзвичайних ситуаціях для зміни поведінки, емоцій, почуттів і їх регуляції. Головним завданням є переорієнтувати населення з пасивного споглядання та критики на активну участь і допомогу за повного підпорядкування службам з ліквідації. Розробивши інформаційну стратегію, узгоджену політику співробітництва служб та органів влади із суспільством і засобами масової інформації, можна використати інформацію для нейтралізації та ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій.

Ключові слова: наслідки надзвичайних ситуацій, вплив інформації, корегування PR, спеціаліст з комунікацій, психологічний вплив, інформаційна підтримка.

В работе рассмотрена необходимость использования методов психологического корректирования работы средств массовой информации (СМИ) при чрезвычайных ситуациях для изменения поведения, эмоций, чувств и их регуляции. Главной задачей является переориентировать население из пассивного наблюдения и критики на активное участие и помощь при полном подчинении службам по ликвидации. Разработав информационную стратегию, согласованную политику сотрудничества служб и органов власти с обществом и средствами массовой информации, можно использовать информацию для нейтрализации и ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций.

Ключевые слова: последствия чрезвычайных ситуаций, влияние информации, корректирование PR, специалист по коммуникациям, психологическое влияние, информационная поддержка.

Hontarenko L.O., Parfonov H.A. ADJUSTMENT OF PR-STRATEGIES FOR EMERGENCY SITUATIONS

The paper considers the need to use methods of psychological correction of the work of the media (mass media), in emergency situations, for changes in behavior, emotions, feelings and their regulation. The main task is to reorient the population from passive observation and criticism to active participation and assistance, with full subordination to liquidation services. Having developed the information strategy, the coordinated policy of cooperation of services and authorities with the society and the media, it will be possible to use information to neutralize and eliminate the consequences of emergency situations

Key words: consequences of emergency situations, influence of information, correction of PR, communication specialist, psychological influence, information support.

Постановка проблеми. Катастрофи, аварії, надзвичайні події, а сьогодні ще й інформаційна війна. Усі події висвітлюються в інтернеті, практично будь-яка організація – державна, муніципальна, суспільна, комерційна – стикається з потоком негативу. Інтернет і соціальні мережі публікують безліч негативних постів і повідомлень, які, у свою чергу, запускають потік інших, навіть некоректних зауважень. Важливо мінімізувати моральний тиск і наслідки для служб, місцевих і державних органів влади. Треба побудувати не тільки психологічну роботу протистояння негативу, а й психологічну підготовку працівників засобів масової інформації (далі – ЗМІ), що пра-

цюють при надзвичайних ситуаціях (далі – НС). Їхня робота запускає недоброзичливе ставлення до роботи служб, перешкоджає їм. Потрібно розробити тактику і стратегію суспільних відносин у надзвичайних ситуаціях. Застосовуючи PR, намагатися донести правильне розуміння мети й можливостей, спонукати до співробітництва. Саме це дасть можливість вибудови спільних інтересів служб з ліквідації та суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Праця за принципами ділової етики, доброї репутації, порядності, відповідальності й чесності стає пріоритетом у діяльності більшості компаній, особливо достатньо відомих на ринках. Про це йдеться в роботах

І.І. Боброва, М.В. Вуйма, О.Ю. Герасимова, Є.І. Громова, М.М. Євланова, Г.М. Тульчинського про інформаційну культуру.

Саме визначення поняття «публік релейшнз» як функції управління, що сприяє налагодженню або підтриманню взаємовигідних зв'язків між організацією та спільнотою, від якої залежить її успіх або невдача, запропоновано С. Катліпим, А. Сентером і Г. Брумом. Це необхідно закласти в основу розроблення «управління при НС» не тільки комерційних підприємств, а роботи Державної служби з надзвичайних ситуацій (далі – ДСНС).

Зв'язки з громадськістю покликані забезпечити гармонізацію приватних, громадських і державних інтересів. Висвітлюється це в роботах С.О. Варакути, В.П. Конечької, В.О. Моїсєєва, С.К. Сабліна. Економії часу в період НС сприяє попереднє формування групи співробітників, повноважних як приймати рішення в екстремальних умовах, так і коментувати їх, пишуть О.С. Ольшевський, Є.М. Пашенцев, О.М. Чумиков, В.Г. Ромек.

Постановка завдання. ДСНС, що веде боротьбу не тільки з НС, а й із неправдивим висвітленням, агресивним сприйняттям і дискримінацією служби, необхідно започаткувати та розвинути сприятливе співробітництво, щирість, відкритість, взаєморозуміння спільності інтересів і довіри суспільства до роботи служб. Передумовою такої свідомості є науково вибудовані PR-технології при НС, що спонукають до дій на основі формування визначених переконань і співробітництва постраждалих, очевидців, офіційних структур з ДСНС і МВС. Інформаційні технології, зв'язки з громадськістю, психологічна готовність, які застосовуються при НС, відіграють не меншу роль [5, с. 128], ніж технічне обладнання і стан. Інформаційне супроводження становить не тільки імідж служби, а й сприйняття її роботи громадськістю. Не знаючи психологічних наслідків, ЗМІ несвідомо призводять до психологічних захворювань у постраждалих, іноді навіть працівників.

Виклад основного матеріалу дослідження. З техногенним розвитком суспільства НС стають повсякденним явищем, доводиться боротися не тільки з розповсюдженням і наслідками НС, а й із екстремальним «public relations» (далі – PR) – явищем досить рідким, більшість населення з такими ситуаціями взагалі ніколи не стикнеться, але якщо ви працюєте в потенційно небезпечній галузі, вам необхідно мати план заходів у разі такого випадку [2, с. 17]. Із погляду PR НС – це переривання нормального процесу, раптова серйозна подія, що ставить під загрозу

стабільність існування об'єкта й може пошкодити або зруйнувати не тільки його, а й репутацію рятувальної та державних служб. Організація в результаті деякого прецеденту потрапляє до центру не завжди доброзичливої уваги ЗМІ та інших зовнішніх цільових аудиторій, які з тієї або іншої причини цілком законно цікавляться її діями. Спеціаліст з комунікацій повинен провести роботу з нейтралізації або мінімізації інформаційних наслідків НС, які виділяються в окремі напрями PR-активності й мають назву «кризове (антикризове) управління» (crisis management). Для управління НС особливо в потенційно небезпечних галузях необхідно готуватися не тільки технічно, а й інформативно.

Оскільки PR спрямований переважно на різні групи індивідів, то в його побудові важливо враховувати психологічні та соціальні аспекти. Умовно комунікативні технології, використовувані в PR, можна поділити на психологічні й соціальні.

Психологічні технології використовуються для досягнення ефективного впливу на окремих індивідів і їхні групи й установлення з ними ефективного двостороннього контакту з урахуванням особливостей їхньої поведінки та сучасних знань у сфері психологічних наук. Особливу увагу потрібно приділити психологічній підготовці не тільки працівників із суспільних зв'язків ДСНС, а й представників ЗМІ, що висвітлюють НС і їх наслідки. Відомі негативні наслідки тлумачення подій, введення в кризовий стан, неприйняття смерті близьких (Дніпро та Одеса) тощо.

Комунікація реалізує управлінську, інформативну, емотивну, контрольну функції. У цьому вихідною є управлінська функція, тому що в її рамках реалізується спонукальний характер комунікації.

ЗМІ є ключовою аудиторією громадськості під час НС.

По-перше, ЗМІ схильні шукати і транслювати сенсації, конфлікти, неоднозначні оцінки, чутки тощо – це частина їхньої роботи.

По-друге, для ЗМІ важливо, хто перший оприлюднить сенсаційний факт. У зв'язку з цим через ЗМІ може транслюватися неперевірена інформація, що швидко охоплює широкі кола громадськості. Крім того, ЗМІ мають право на роз'яснення й надання правдивий інформації, тому, як правило, саме представники ЗМІ починають першими «брати в облогу» НС, звертаються за коментарями в різні організації [4, с. 73]. Найуспішніші кризові комунікатори – ті, хто надає ЗМІ оперативну, відверту й повну інформацію. Якщо організація мовчить, бага-



тьом здається, що вона вже прийняла рішення. Мовчання дратує ЗМІ й ускладнює проблему.

Зв'язок з громадськістю – це мистецтво та наука аналізу тенденцій розвитку суспільних відносин, і цей розвиток можна й необхідно контролювати та направляти [7, с. 130]. Інформаційні служби при урядових організаціях покликані просвіщати громадян стосовно діяльності державних інститутів, також інформувати осіб, які приймають рішення, про реакції громадськості на проведену або намічену політику. Головна мета інформаційних служб місцевих органів влади (особливо на сучасному етапі) – розвивати суспільну самосвідомість і пробуджувати в населення активний інтерес до проблем місцевого самоврядування [1, с. 95]. Існують методи психологічного впливу, необхідні для змін поведінки, емоцій, почуттів і їх регулювання в потрібному напрямі. Постає проблема необхідності активного використання напрацювань і в надзвичайних ситуаціях. Основне завдання – не тільки нейтралізація негативних проявів, а й залучення населення до активної участі та допомоги службам з ліквідації. Особливістю людської природи та психології є те, що під час прийняття рішення ми не використовуємо всю доступну інформацію, що має стосунок до справи. Ми схильні враховувати тільки якусь частину цілого, що тягне за собою немало помилок [6, с. 231]. Учасники та свідки подій, перебуваючи під емоційним впливом, доволі критично споглядають, іноді негативно висловлюються та агресивно реагують на роботу з ліквідації й запобігання розвиткові надзвичайної ситуації.

Державна «інформаційна підтримка» в Україні знаходиться на недостатньому рівні, страждає від недофінансування, наслідком чого є недостатньо розгалужена державна система цих відомств, вони знаходяться на тому самому рівні й у такому самому стані. Комерційні спеціалізовані PR-агентства не готові до переорієнтування.

Установлення ефективних зв'язків з громадськістю («public relations» – PR) – невіддільна частина сучасного стилю управління в державних організаціях і місцевих органах, прикладом можуть слугувати країни Заходу [8].

У процесі досвіду численних НС виробилися неформальні правила поведінки, що використовуються для піару компаній. З'ясувалося, що інформативність про події не менш вагома та багатоступенева, ніж ліквідаційні дії служб запобігання. Спро-

буємо запропонувати загальні правила інформаційної роботи під час боротьби з НС:

- керівництво доступно до преси;
- створити антикризовий комітет;
- забезпечити місцеве населення оперативною інформацією;
- просити пробачення за те, що трапилось;
- запобігати переростанню проблеми в кризову шляхом викорінення чуток і дезінформації;
- мінімізувати економічні наслідки кризових ситуацій, рішень і установити суворий контроль за їх виконанням;
- увести програми підтримки постраждалих;
- робота з органами влади про надання інформації про відшкодування заподіяного збитку;
- мінімізувати моральні наслідки шляхом захисту репутації та запобігання негативному висвітленню в ЗМІ;
- проведення спеціальних громадських заходів;
- підтримка та виступи відомих діячів на підтримку;
- реформи й оновлення планів і перспектив розвитку підприємства, на якому відбулася НС;
- гарантії, що це більше не повториться.

Так, негативна реакція за допомогою такої стратегії зменшується, це дає змогу зберегти, а можливо, й укріпити позитивний імідж організації та органів управління, служб загалом.

Сьогодні пропонується об'єднуватися й допомагати спецслужбам під їхнім безпосереднім керівництвом для ліквідації наслідків НС. Багато експертів підтверджують соціальну тенденцію, що сучасний споживач звик до збоїв і помилок. Критерієм для оцінювання дій організації слугує не стільки допущений прорахунок, скільки заходи щодо подолання його наслідків.

PR-технології на сучасному етапі можуть зробити кризу не тільки загрозою, а й шансом покращення репутації уряду, місцевої влади та спецслужб. У керівників і PR-консультантів у кризовій ситуації виникає можливість показати громадськості, що їхня організація – це структура, яка думає й піклується про людей і їхню безпеку, а не механізм для управління й послуг.

Варто розуміти, що одразу після НС неминує виникає інформаційний потік. Зміст цього потоку формується цілою низкою суб'єктів, серед яких – постраждалі, очевидці, офіційні структури (місцева влада, ДСНС, МВС). Під час роботи відділів ДСНС зі зв'язків з громадськістю необхідно:

- починати обговорення щодо захисту інтересів постраждалих, звернувши особливу увагу на план компенсацій для них (стосується влади);

- зустрітися з постраждалими якомога раніше, якщо переговори підуть одночасно з розглядом заяви в державні інстанції, постраждалі вважатимуть їх нечесними;

- служба або органи керівництва повинні не дотримуватися на переговорах якоїсь певної й незмінної точки зору, а бути готовими до поступок і компромісів; у народу є законні інтереси, і вони зможуть багато чого додати в ході переговорів;

- на перших зустрічах потрібно розповісти в загальних рисах про пропозиції й подати чітке уявлення про свої можливості;

- служба повинна провести обговорення на високому практичному рівні, запросивши консультантів з виниклих проблем, що користуються авторитетом у народу;

- провідним керівникам варто пройти навчальний курс із взаємодії з журналістами.

Інформаційна активність мало залежить від того, хто видає інформацію про НС – головний суб'єкт, у зоні компетенції якого відбулася НС, чи ні. На отримання інформації, що виникає, істотно впливають комунікаційні зусилля. Ідеться про формування версії, яка оптимізує та не суперечить юридичним і етичним нормам інтерпретації НС в інтересах причетного до нього суб'єкта. Це поняття є ключовим стосовно кризових або надзвичайних ситуацій. Від того, яка версія й ким буде висунута, прямо залежить ефективність комунікаційних дій залучених у НС політичних і економічних суб'єктів.

Численні комунікаційні технології формування версій вироблені у світовій практиці, які розглядаються як самостійний ресурс, здатний істотно оптимізувати інформаційне поле навколо суб'єкта, причетного до НС.

У ситуації, що складається, населення буде відчувати та розуміти, що влада і спецслужби з боротьби з НС керують ситуацією. Воно почне реагувати та включатися в процес здебільше вже з розумінням і навіть перспективним аналізом і пропозиціями.

У процесі реалізації практично будь-якого проекту, в цьому випадку роботи з НС, уважно вивчаються специфічні умови – політичні, економічні, культурні тощо. Потім здійснюється проблемне прогнозування (дослідження, формування баз даних з проблем, навколо яких у перспективі можливий розвиток НС). Після цього проводиться тестування проблеми (перевірка гіпотез з визначенням рівня реальної небезпеки).

Завершує цикл нейтралізація конфліктного потенціалу (розроблення комунікаційної стратегії, створення й розподіл оптимальних інформаційних потоків).

Існують також локальні прийоми та механізми, спроможні за умови чіткого усвідомлення їх місця в загальній концепції управлінських дій збагатити схеми-цикли і зробити позитивним ефект. Серед них – прийом, здатний розряджати суспільний конфлікт під впливом НС шляхом інтеграції представників конфліктної групи, тобто не завжди варто відправляти опонентів у відставку й навіть піддавати нещадній критиці. Найкращий нейтралізуючий ефект дає залучення опозиціонерів до співпраці зі службою на громадських засадах. Отримуючи деякий статус і права, вони беруть на себе й частку відповідальності, тому опозиційні прояви, як правило, все більше та більше послаблюються.

Інший прийом заснований на використанні механізму позитивної компенсації. Наприклад, розробники інформаційної стратегії ризиконебезпечних компаній можуть отримувати закиди в заподіянні шкоди здоров'ю, навколишньому середовищу, зумовленої НС, що сталася. Тому реальні й потенційні нападки постійно компенсувалися заходами в рамках програми визначеної державою соціальної відповідальності (придбання устаткування для служби НС тощо).

Ефективний механізм запобіжного загострення проблеми. Наприклад, під час розроблення концепції розвитку іміджу служби мається на увазі, що її завжди будуть якоюсь мірою критикувати. Звідси плануються рівні й позиції допустимої критики, які потім навмисно закладаються навіть в окремі позитивні матеріали.

Серед прийомів, що регулюють і механізми кризові ситуації, варто згадати псевдоконфлікти, коли останні ініціюють, щоб: а) послабити якийсь інший, більш важливий і небезпечний конфлікт; б) набрати додаткову «вагу» в конкурентній боротьбі (вибухи на складах зброї як знищення факту інформації про розкрадання зброї).

На ранній стадії кризи контроль, безумовно, втрачається. Але керівництво швидко опановує себе, бере все під свій контроль і не поступається так званим зовнішнім експертам. Переконавання людей у тому, що ситуація під контролем, можливо тільки за розуміння, що є план і він виконується. Засоби комунікації повинні фокусуватися на виділенні особливо важливих проблем. Внутрішнім відчуттям упевненості, спроможності й рішучих дій керівництва перемикається увага ключових



представників громадськості на допомогу у вирішенні нагальних потреб.

Важливим напрямом PR-діяльності є розроблення плану робіт у галузі антикризового PR в умовах природних катастроф і НС. Обмін інформацією відіграє найбільш важливу роль у зменшенні на всіх їх етапах і збереженні репутації, формуванні іміджу і збереженні довіри. Антикризова PR-програма в разі виникнення НС повинна містити чіткий алгоритм того, як повинні діяти її співробітники для сприйняття суспільством:

- доведення до населення через ЗМІ відомостей про обставини, роботи щодо її ліквідації, а також рекомендації щодо порядку дій;

- поширення офіційних заяв і повідомлень місцевої влади, керівників служб ліквідації, уповноважених осіб з питань захисту населення про НС і наслідки;

- організація виступів офіційних представників служб і фахівців у сфері НС, що відбулася;

- участь експертів від спецслужб у підготовці телевізійних і радіопрограм, публікацій для друкованих ЗМІ з питань безпеки населення.

Розроблено напрями діяльності відділу зв'язків зі ЗМІ служби ДСНС під час НС:

- виступити з офіційною заявою для ЗМІ та громадськості (не пізніше ніж за 1–2 години з моменту виникнення НС);

- проінформувати спільноту про НС, її причини (за попередньою інформацією), можливі наслідки (тобто дати свою оцінку ситуації, що склалася), а також проінформувати про кроки з подолання кризи;

- налагодити роботу «штабу» з підготовки та розповсюдження прес-релізів;

- моніторинг інформаційного середовища, збирання необхідної інформації та інші необхідні дослідження;

- експертиза текстів виступів для вищого керівництва, відповіді на питання журналістів з урахуванням особливостей ситуації тощо;

- уживати всі можливі заходи для локалізації й ліквідації інформаційної кризи;

- поставити завдання перед особами, які відповідають за поширення інформації;

- регулярно спілкуватися зі ЗМІ та іншими пріоритетними видами громадськості, надаючи оновлені й невикривлені факти, інформуючи їх про свою позицію в поточній ситуації;

- виступити зі зверненням, у якому будуть поради, інструктажі, зобов'язання;

- демонструвати соціально-відповідальні дії керівництва перед населенням;

- важливо показувати, що ситуація зна-

ходиться під контролем на всіх стадіях роботи;

- профілактична робота з інформаційних негативних наслідків НС;

- збирання й аналіз найбільш значущих матеріалів преси, телебачення та радіомовлення про діяльність влади, керівництва підприємства, відділів з питань захисту населення (також вести архів цих матеріалів для аналізу);

- залучити прихильників для виступів з підтримкою служби ДСНС;

- говорити не про помилки, а про те, що зроблено й робиться, не про минуле, а про сучасний стан;

- позиціонувати службу ДСНС «уже після кризи», відновлюючи довіру.

Висновки з проведеного дослідження. На основі викладеного матеріалу можна резюмувати, що інформаційні технології, зв'язки з громадськістю, психологічна готовність, які застосовуються при НС, відіграють не меншу роль [5, с. 128], ніж технічне обладнання і стан. Інформаційне супроводження становить не тільки імідж служби, а й сприйняття її роботи громадськістю. Не знаючи психологічних наслідків, працівники ЗМІ несвідомо призводять до психологічних захворювань у постраждалих, навіть працівників НС.

Ключовий комунікаційний принцип під час розв'язання кризи – не замовчувати, що трапилася НС, і першими подавати інформацію про неї. Необхідне сучасне розроблення узгодженої політики співробітництва служб та органів влади із суспільством і ЗМІ. Здійснити це можна лише на основі системного аналізу потенційних НС, виявлення вразливих місць і ресурсів у взаємодії та спілкуванні. Це допоможе впоратися не тільки з негативними інформаційними наслідками, бездіяльністю або протидією населення стосовно служб, а й у боротьбі з НС загалом і їх наслідками.

Для комерційних підприємств розроблена та застосовується модель соціального партнерства, спрямована на вивчення, аналіз та осмислення суспільної думки й соціального середовища загалом, це потребує доопрацювання та введення й у роботу служб з ліквідації надалі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антикризисное управление / под ред. Э.М. Короткова. Москва: Инфра-М, 2001. С. 95.
2. Блэн С. Паблик Рилейшнз. Москва: Сирин, 2002. 202 с.
3. Моисеев В.А. Паблик рилейшнз. Теория и практика. Киев: Вира, 1999. С. 121–128.

4. Пашенцев Е.Н. Зв'язки з громадськістю. Москва: Справа, 2000. С. 128.

5. Ро О.С. Передові технології комунікації та організація. Социс. 2001. № 3. С. 73.

6. Чалдини Р. Психологія впливу. Санкт-Петербург: Питер, 2014. С. 326.

7. Чумиков А.Н. Связи с общественностью. Москва: Дело, 2001. С. 130.

8. Cutlip S.M., Center A.H., Broom G.M. Effective Public Relations: 7th Edition. N.J.: Englewood Cliffs, 1994. P. 6.

УДК 159.98:167

ОРГАНІЗАЦІЙНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УСПІШНОСТІ СЛУЖБОВО-БОЙОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Кучеренко С.М., к. психол. н.,
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах
Національний університет цивільного захисту України

Кучеренко Н.С., к. психол. н.,
старший викладач кафедри практичної психології
Українська інженерно-педагогічна академія

У статті проведено аналіз наявних організаційних аспектів підходів до розроблення системи психологічного забезпечення успішності професійної діяльності фахівців, які працюють в особливих умовах, виділені аспекти проблеми успішності професійної діяльності, що вивчаються військовими психологами, психологами силових структур. Визначено основні цілі, завдання, функції психологічного забезпечення службово-бойової діяльності майбутніх офіцерів технічного профілю. Розглянуто чинники успішності професійної діяльності, якими є ресурсні можливості людини, а саме: мотиваційні, емоційно-вольові якості майбутніх офіцерів, використання саморегуляції станів під час виконання професійних функцій в особливих умовах. Запропоновано підхід до розроблення системи психологічного забезпечення майбутніх офіцерів технічного профілю.

Ключові слова: *службово-бойова діяльність, особливі умови діяльності, психологічне забезпечення, успішність професійної діяльності.*

В статье проведен анализ существующих подходов к разработке системы психологического обеспечения успешности профессиональной деятельности специалистов, работающих в особых условиях, выделены аспекты проблемы успешности профессиональной деятельности, изучаемые военными психологами, психологами силовых структур. Определены основные цели, задачи, функции психологического обеспечения служебно-боевой деятельности будущих офицеров технического профиля. Рассмотрены факторы успешности профессиональной деятельности, в качестве которых выступают ресурсные возможности человека, включающие мотивационные, эмоционально-волевые качества будущих офицеров, использование саморегуляции состояний при выполнении профессиональных функций в особых условиях. Предложен подход к разработке системы психологического обеспечения будущих офицеров технического профиля.

Ключевые слова: *служебно-боевая деятельность, особые условия деятельности, психологическое обеспечение, успешность профессиональной деятельности.*

Kucherenko S.M., Kucherenko N.S. ORGANIZATIONAL ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL PROVISION OF THE USE OF THE SERVICE AND BATTLE ACTIVITY OF THE FUTURE OFFICERS OF THE TECHNICAL PROFILE

The article analyzes the existing approaches to the development of systems to ensure the success of psychological professional activity that operating in special conditions, highlighted aspects of the success of professional work, studied military psychologists, psychologists, law enforcement agencies. The main goals, objectives, functions, psychological support combat activities of future officers technical profile. The factors of success of professional work, which serve human resource capabilities, including motivational, emotional and volitional qualities of future officers, the use of self-regulation condition when performing professional duties in special circumstances. An approach to the development of a system of psychological support future officers technical profile.

Key words: *service-combat activity, special conditions of activity, psychological support, success of professional activity.*



Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку суспільства проблема психологічного забезпечення діяльності в особливих умовах набула великого теоретичного і прикладного значення, оскільки спрямована на підвищення ефективності професійної діяльності особистості, поліпшення соціально-психологічного клімату в колективі, доцільної розстановки кадрів. Її основою є вдосконалення виконання професійних функцій фахівцем у різних напрямках: психологічному, психолого-педагогічному, соціально-психологічному, інженерно-психологічному тощо.

Вдосконалення організації психологічного забезпечення службово-бойової підготовки майбутніх офіцерів технічного профілю обумовлено постійним розвитком і модернізацією військової техніки й озброєння, ускладненням вимог до їх експлуатації та ремонту, проходженням службово-бойової діяльності в екстремальних умовах, коли військовослужбовці можуть отримати фізичні та психологічні травми. Все це стає особливо актуальним у зв'язку із проведенням антитерористичної операції, де офіцери технічного профілю Національної гвардії України (далі – НГУ) організовують технічне забезпечення службово-бойової діяльності угруповань НГУ.

Потреба в удосконаленні організації психологічного забезпечення навчального процесу курсантів технічного профілю обумовлена такими чинниками:

- високим рівнем взаємозв'язку мотиваційної, емоційно-вольової сфер особистості, професійно важливих якостей майбутніх офіцерів технічного профілю з успішністю службово-бойової підготовки і майбутньою ефективністю діяльності офіцерів у реальних умовах та недостатнім рівнем їхнього розвитку та динамічності в частини курсантів у процесі службово-бойової підготовки, відповідно до складності сучасних службово-бойових завдань, військової техніки й озброєння;

- відсутністю в традиційних підходах до професійної підготовки сучасних технік, технологій, які враховують психологічні особливості майбутніх офіцерів.

Основними цілями організації психологічного забезпечення службово-бойової підготовки майбутніх офіцерів технічного профілю є:

- вивчення рівня розвитку особистісних і професійних якостей в абітурієнтів у процесі професійного відбору і в подальшій динаміці їхнього розвитку під час навчання;

- визначення відповідності особистісного та професійного потенціалу курсантів

рівню складності навчально-професійних і службових завдань згідно з технічним профілем їхньої майбутньої службово-бойової діяльності;

- виявлення умов і чинників, що впливають на розвиток особистості курсантів під час службово-бойової підготовки;

- надання психологічної допомоги курсантам у подоланні особистісних, навчально-професійних, службових проблем, вирішенні професійних завдань службово-бойової підготовки;

- розроблення та впровадження в навчально-виховний процес підготовки майбутніх офіцерів технічного профілю психотехнологій, спрямованих на розвиток їхнього особистісного та професійного потенціалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема організації психологічного забезпечення службово-бойової підготовки майбутніх фахівців ризиконебезпечних професій є однією із провідних у дослідженнях психології праці, організаційної психології, інженерної та військової психології, юридичної психології, психології діяльності в особливих умовах. Завдяки науковим працям Д.О. Александрова, Б.І. Бараненка, В.І. Барка, В.О. Бодрова, Б.Ф. Ломова, С.Д. Максименка, В.Л. Марищука, В.Д. Небиліцина, В.І. Осьодла, Є.М. Потапчука, О.Д. Сафіна, С.І. Яковенка та багатьох інших авторів вона має достатньо розроблені теоретико-методологічні основи та практичні результати, але є досить багато питань, які потребують вирішення.

Значний внесок у дослідження проблеми психологічного забезпечення професійної підготовки зробили М.А. Дмитрієва, Л.Н. Корнеєва, М.С. Корольчук, Г.С. Никифоров, Л.А. Перелигіна, І.І. Приходько, В.П. Садковий, О.В. Тимченко та ін., у працях яких психологічне забезпечення визначено як система психологічних знань, методів, засобів психологічного впливу, спрямована на підвищення ефективності професійної діяльності на всіх стадіях її здійснення. Зазначено, що особливу увагу необхідно приділяти організації психологічного забезпечення професійної підготовки як обов'язковій умові становлення фахівця і його подальшого професійного вдосконалення.

Аналіз цих та інших наукових праць показує, що до цього часу проблема організації психологічного забезпечення службово-бойової підготовки майбутніх офіцерів технічного профілю Національної гвардії України не була предметом спеціального теоретичного вивчення й узагальнення, у наукових дослідженнях висвітлювалися лише окремі її елементи (І.В. Воробйова, Я.В. Мацегора, О.О. Назаров, І.І. Приходько,

О.В. Тімченко). Комплексних досліджень, присвячених організації психологічного забезпечення службово-бойової підготовки майбутніх офіцерів технічного профілю Національної гвардії України, до останнього часу не проводилося, що і підтверджує актуальність цієї проблематики.

Постановка завдання. Мета статті – дослідження сучасного стану проблеми організації психологічного забезпечення службово-бойової підготовки майбутніх офіцерів технічного профілю.

Вклад основного матеріалу дослідження. Особливе значення організація психологічного забезпечення професійної діяльності має для військових фахівців різних спеціальностей, які здійснюють свої професійні функції в повсякденних, особливих і екстремальних умовах, що передбачає певні комплекси заходів на етапах оптації, професійного навчання, професійної адаптації, професіоналізації, спрямованих на підвищення ефективності підготовки та професійної діяльності, розвиток професійно важливих якостей, спеціальних здібностей особистості військовослужбовців, збереження їхньої високої працездатності.

Організація психологічного забезпечення професійної діяльності майбутніх офіцерів технічного профілю на сучасному етапі має певні цілі:

1. Підвищення ефективності професійної діяльності.

2. Удосконалення роботи з особовим складом.

З даних цілей виходять такі основні завдання психологічного забезпечення:

1. Організація психологічного забезпечення виконання майбутніми офіцерами технічного профілю службово-бойових завдань і формування психологічної готовності до діяльності в повсякденних і екстремальних умовах.

2. Визначення професійної психологічної придатності осіб, які приймаються на службу, прогнозування їхньої психологічної готовності до виконання професійних завдань.

3. Здійснення психологічного супроводу службово-бойової діяльності, проведення психологічної реабілітації і відновлення професійної працездатності курсантів і офіцерів.

4. Формування в службових колективах сприятливого психологічного клімату, проведення в них соціально-психологічної роботи, психологічного консультування.

5. Здійснення професійної психологічної підготовки до діяльності в особливих умовах, надання необхідної психологічної допомоги.

Аналіз сучасних психологічних досліджень дозволяє виділити такі основні функції психологічного забезпечення службово-бойової діяльності майбутніх офіцерів технічного профілю:

1. Гностична функція – спрямована на інформаційне забезпечення діяльності шляхом збору, оброблення, аналізу й інтерпретації психологічно значущих відомостей внутрішнього і зовнішнього характеру. Реалізується через: вивчення психологічних основ професійної діяльності (зокрема й негативних психологічних чинників), психологічний аналіз проблемних професійних ситуацій, формування психологічно значущої інформації, пов'язаної із професійною діяльністю.

2. Методична функція забезпечує якісне виконання завдань, що стоять перед офіцерами технічного профілю, шляхом застосування в професійній діяльності психологічно обґрунтованих форм і методів роботи. Здійснюється через: розроблення рекомендацій щодо застосування психологічно ефективних прийомів і методів у роботі з особовим складом, реалізації професійної діяльності.

3. Навчально-розвиваюча функція пов'язана з підготовкою майбутніх офіцерів технічного профілю до професійної діяльності. Полягає у виробленні в них необхідних психологічних знань, умінь і навичок.

Вищезазначені функції реалізуються в таких напрямках психологічної роботи.

Гностична функція: вивчення психологічних основ службово-бойової діяльності; психологічний аналіз проблемних професійних ситуацій, оцінка їхньої динаміки і напрямів; формування психологічно значущої інформації, пов'язаної із професійною діяльністю; розроблення методів, методик, критеріїв і технологій професійного психологічного відбору; прогнозування психологічної придатності до успішної реалізації службово-бойової діяльності; вивчення індивідуально-психологічних особливостей кандидатів на службу; оцінка сумісності особового складу під час групової реалізації професійної діяльності; оцінка перспектив професійного зростання особистості співробітників.

Методична функція: розроблення рекомендацій щодо застосування психологічно ефективних прийомів і методів у роботі з майбутніми офіцерами, управління службовими колективами, реалізації професійної діяльності, розроблення професійно-психологічних вимог до особистості офіцерів на різних етапах професійної кар'єри.

Навчально-розвиваюча функція: професійна психологічна підготовка майбутніх



офіцерів, спеціальна психологічна підготовка до діяльності в екстремальних умовах (зокрема й психології особистої безпеки), відпрацювання з майбутніми офіцерами психологічних прийомів і технік ефективного вирішення професійних завдань, сприяння формуванню і розвитку особистості, професійно важливих психологічних якостей особового складу на кожному віковому етапі і стадії проходження служби, стимулювання мотивації особистісного і професійного саморозвитку, додаткові психологічні заходи з вироблення в майбутніх офіцерів необхідних психологічних знань, умінь і навичок, навчання ефективним стилям комунікації, вирішення конфліктних ситуацій, вміння протистояти психологічному впливу і маніпуляції, розвиток соціально перцептивних умінь, поліпшення соціально-психологічних характеристик службових колективів, формування сприятливого соціально-психологічного клімату, підвищення групової згуртованості.

Корекційно-профілактична функція: підтримка і відновлення психологічного здоров'я особового складу; психологічна робота з особами, які потребують підвищеної психологічної уваги; надання психологічної допомоги співробітникам, які перебувають в екстремальних умовах діяльності; корекція негативних особистісних рис, самооцінки, впевненості, девіантної поведінки; розвиток професійно важливих якостей особистості співробітників, які сприяють успішній адаптації до професійної діяльності, підтримці психічного здоров'я і високій працездатності; підвищення ефективності групової діяльності; корекція групової поведінки; профілактика та вирішення конфліктів у службових колективах.

Дослідницько-прогностична функція: оцінка різних тенденцій, значущих для успішної діяльності майбутніх офіцерів; проведення психологічного аналізу і прогнозування розвитку особистості, колективу, організаційно-управлінської структури, суспільства.

Організаційно-управлінська функція: створення психологічно комфортних умов професійної діяльності майбутніх офіцерів; оптимізація розподілу службового навантаження між особовим складом; психологічна підтримка заходів щодо розстановки кадрів; надання консультативної допомоги у виробленні стратегії робіт.

На підставі вищезазначеного в нашій роботі особлива увага приділяється проблемі організації психологічного забезпечення успішності службово-бойової діяльності майбутніх офіцерів технічного профілю. Дана проблема є одним з інтен-

сивно розроблюваних напрямів психології, який вивчають такі вчені, як: О.О. Бодалев, В.О. Лефтеров, Н.В. Онищенко, В.І. Осьодло, Є.М. Потапчук, І.І. Приходько, О.В. Тімченко й ін.

Аспекти проблеми успішності професійної діяльності вивчалися військовими психологами, психологами силових структур. У своїх дослідженнях вони показали, що одним із найважливіших чинників успішності службово-бойової діяльності є ресурсні можливості людини, які передбачають врахування рівня розвитку професійно важливих якостей, вміння фахівця задіяти саморегуляцію психічних станів, що багато в чому визначає ефективність діяльності і поведінки майбутнього офіцера в екстремальних ситуаціях.

Поняття «успішність» є неоднозначним, багато в чому воно визначається якістю роботи і безпомилковістю виконання дій фахівцем. Успішність виконання службово-бойової діяльності майбутніми офіцерами технічного профілю повинна бути сформована в психологічному, професійному, соціальному і біологічному аспектах, які забезпечують ефективність і надійність діяльності протягом необхідного часу, стресостійкість, витривалість і відновлення функціональних систем організму людини.

Організація психологічного забезпечення успішності службово-бойової діяльності майбутніх офіцерів технічного профілю діяльності містить сукупність професійних, технічних, організаційних чинників, але основними чинниками є психологічні особливості особистості, які визначають рівень розвитку професійно важливих якостей, спеціальних здібностей, особливостей психічної регуляції поведінки в екстремальних умовах тощо.

На нашу думку, систему психологічного забезпечення успішності службово-бойової діяльності майбутніх офіцерів технічного профілю, які виконують свої професійні функції в особливих умовах, найбільш ефективно створювати, спираючися на такі компоненти:

1. Мотиваційний компонент професійної успішності:

- мотивація досягнення: стійка професійна спрямованість, прагнення перемагати, честолюбство, схильність до розумного ризику, соціальна сміливість, потреба в досягненні успіху;

- потреба в самовираженні: потреба в професійній праці, працьовитість, потреба в постановці цілей, потреба в досягненні результату діяльності;

- потреба в самостверженні: потреба у визнанні, повазі, самоповага;

– потреба в професійному саморозвитку і самовдосконаленні.

2. Моральний компонент професійної успішності:

– ставлення до інших: гуманність, доброта, чесність, справедливість, чуйність, тактовність, світоглядна переконаність, усвідомлення цінності феноменів свободи і гідності;

– ставлення до себе: прагнення якісно виконувати службові обов'язки, відповідальність за своє психічне і фізичне здоров'я, дотримання моральних вимог професії;

3. Емоційно-вольовий компонент професійної успішності:

– сформованість вольових якостей – цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, сміливість, витримка, самовладання, самостійність, ініціативність;

– емоційні якості: стресостійкість, емоційна гнучкість, позитивний настрій до оточення, контактність, здатність до саморегуляції.

4. Професійна компетентність: високий рівень розвитку професійно важливих якостей, сформованості професійних знань, умінь і навичок, спеціальних здібностей, професійної саморегуляції, умінь здійснювати подальший професійний розвиток.

Виходячи з вищезазначеного, можна говорити про те, що основними завданнями організації психологічного забезпечення службово-бойової підготовки курсантів технічного профілю є:

– формування любові до Батьківщини, патріотизму;

– формування та розвиток професійної мотивації, спрямованої на технічний вид діяльності;

– створення умов для максимально ефективної адаптації курсантів з урахуванням всіх специфічних особливостей навчання у ВВНЗ;

– формування психологічної готовності до освоєння професії військовослужбовця технічного профілю;

– психологічна допомога в засвоєнні навчальної інформації із застосуванням сучасних дидактичних методів навчання;

– ознайомлення та навчання психологічним прийомом вирішення професійних і особистісних проблем, особливостям застосування саморегуляції в службово-бойовій підготовці;

– надання психологічної підтримки курсантам у визначенні стратегій особистісного та професійного розвитку;

– психологічне обґрунтування методичних рекомендацій з організації та проведення самостійної роботи курсантів зі службово-бойової підготовки;

– розвиток позитивного ставлення до навколишньої дійсності, самостійності, впевненості в собі, здійснення саморозвитку та самоосвіти.

Вирішення цих завдань психологічного забезпечення службово-бойової підготовки здійснюється залежно від особливостей професійно-навчальних завдань, особистісно-професійного розвитку курсантів, яке на кожному етапі має відповідний зміст.

Висновки із проведеного дослідження. Організація психологічного забезпечення успішності службово-бойової діяльності майбутніх офіцерів технічного профілю, які виконують свої професійні обов'язки в особливих умовах, стає особливо актуальною в даний час, вимагає постійного розширення сфери знань із психології праці, організаційної психології. Значна кількість психологічних підходів визначає широкі можливості системи психологічного забезпечення в рішенні задач, що стоять перед офіцерами технічного профілю. Їхня робота виконується під впливом багатьох стресогенних чинників, що висуває підвищені вимоги до професійно-важливих якостей особистості, серед яких одне із провідних місць посідають професійна мотивація і вольові якості особистості.

Організаційна робота із психологічного забезпечення професійної діяльності фахівців ризиконебезпечних професій має бути спрямована на формування, збереження, підтримку та відновлення оптимальної працездатності спеціалістів як у повсякденних, так і в екстремальних умовах, мати свої принципи, завдання, етапи, методи управління, передбачати заходи професійної орієнтації, професійного психологічного відбору, соціально-психологічної адаптації, психологічної підготовки, психологічного супроводу професійної діяльності, психологічного відновлення та реабілітації. Найбільша її ефективність досягається за умови дотримання принципів комплексності, цілеспрямованості, безперервності. Вивчення даної проблеми буде продовжено в подальших наших роботах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: навч. посібн. для студентів вищих навчальних закладів. К.: Ніка-центр, 2006. 580 с.

2. Кучеренко С.М. Психологічна готовність як одна з основних складових професійної діяльності спеціалістів в особливих умовах. Проблеми екстремальної та кризової психології: збірник наукових праць. Вип. 15. Харків: НУЦЗУ, 2014. С. 75–84.



3. Московець В.І., Москаленко А.П., Кобзін Д.О. Методичне забезпечення психологічного супроводження діяльності вищого навчального закладу системи МВС України. Харків: Нац. ун-т внутр. справ, 2004. 240 с.

4. Основи психологічного забезпечення діяльності МНС: підручник / за заг. ред. О.В. Тімченка. Харків: Вид-во УЦЗУ, 2009. 217 с.

5. Осьодло В.І. Психологія професійного становлення офіцера: монографія. К.: Золоті ворота, 2012. 463 с.

СЕКЦІЯ 6. ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.92

**ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ СТАВЛЕНЬ КУРСАНТІВ ЗВО МВС
ЗІ СПЕЦИФІЧНИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ
ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

Гончарова Г.О.,
аспірант кафедри психології та педагогіки
Харківський національний університет внутрішніх справ

У статті подано результати емпіричного дослідження системи ставлень курсантів ЗВО МВС зі специфічними умовами навчання, які навчаються на першому і третьому курсах. З'ясовано специфіку ставлень курсантів до 73 об'єктів і явищ соціально-професійного оточення за суб'єктивними шкалами: «важливість», «контрольованість» і «мінливість». Визначено коло ставлень курсантів, які є: 1) цілісними й несуперечливими; 2) суперечливими та декларативними; 3) суперечливими й витісненими.

Ключові слова: система ставлень особистості, курсанти ЗВО МВС, специфічні умови навчання.

В статье представлены результаты эмпирического исследования системы отношений курсантов первых и третьих курсов вузов МВД со специфическими условиями обучения. Определена специфика отношений курсантов к 73 объектам и явлениям социально-профессионального окружения по субъективным шкалам: «важность», «контролируемость», «изменчивость». Определен круг отношений курсантов, которые являются: 1) целостными и непротиворечивыми; 2) противоречивыми и декларативными; 3) противоречивыми и вытесненными.

Ключевые слова: система отношений личности, курсанты вузов МВД, специфические условия обучения.

Honcharova H.O. FEATURES OF THE SYSTEM OF RELATIONS OF CADETS OF HIGH SCHOOLS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS WITH THE SPECIFIC CONDITIONS OF TRAINING AT DIFFERENT STAGES OF PROFESSIONAL TRAINING

The article presents the results of an empirical study of the system of relations between the first and third year students of the Ministry of Internal Affairs high schools with specific learning conditions. The specifics of the cadets' relations to 73 objects and phenomena of the socio-occupational environment by the subjective scales of "importance", "controllability", "variability" are determined. The circle of the relations of cadets is defined, which are: 1) integral and non-contradictory; 2) contradictory and declarative; 3) contradictory and displaced.

Key words: the system of relations of the person, cadets of high schools of the Ministry of Internal Affairs, specific conditions of training.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства дуже гостро стоїть проблема ефективності діяльності поліції. Процес реформування, що триває, порушує багато питань, серед яких одне із центральних – система підготовки поліцейських кадрів. Безперечним є той факт, що саме в період фахової підготовки остаточно закріплюється суб'єктивний вибір поліцейської професії, проходить первинна адаптація до її умов, особистість курсанта не лише озброюється знаннями й навичками, а й формує необхідні характерологічні, вольові, комунікативні та інші якості і стійку мотивацію майбутньої професійної діяльності.

Натепер основна частина майбутніх працівників поліції проходить первинну підготовку в закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання, де створено

відповідне освітнє середовище, особливість якого полягає в поєднанні навчальної та службової діяльностей для курсантів, наявності комплексу умов, наближених до специфіки майбутньої професії (жорсткий розпорядок дня, наявність статутних субординаційних відносин, добові чергування, заходи охорони публічного порядку в містах тощо).

Передбачається, що під впливом зазначених умов, від початку навчання перебуваючи в статусі поліцейського, особистість курсанта в такому середовищі буде змінюватись і розвиватись відповідно до вимог професії, досягнувши «на виході» не тільки професійної готовності, достатнього обсягу знань, вмінь і навичок, а й певного рівня психологічної готовності до складної й нетривіальної поліцейської праці [1].



Відкритим залишається питання оцінювання сформованості зазначених психологічних структур у випускників. Упродовж декількох років на кафедрі педагогіки та психології Харківського національного університету внутрішніх справ досліджується проблематика ставлень поліцейських до різноманітних об'єктів і явищ їхнього соціально-професійного оточення [2; 3; 4; 5]. Пропонується розуміння системи ставлень особистості як міри її психічної дорослості й розвиненості, індикатора потенційної поведінки поліцейських щодо найбільш важливих аспектів професійної діяльності: щодо громадян, держави, власних обов'язків, себе самого тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ставлення особистості вже не одноразово були предметом дослідження психологів і науковців. Так, Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, О.Ф. Лазурський, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлін, С.Л. Рубінштейн у роботах здійснили дослідження психологічного змісту поняття «ставлення» особистості; К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, О.Ф. Лазурський, В.М. М'ясищев та С.Л. Рубінштейн висували пропозиції щодо розмежування видів ставлень; Л.І. Божович, В.С. Мерлін, В.М. М'ясищев розглядали структуру ставлень і психологічну характеристику їх компонентів [3].

Система ставлень особистості – це пов'язані між собою окремі ставлення, які В.М. М'ясищевим розглядаються як вибірки, активні, свідомі зв'язки з дійсністю, що в «згорнутому» вигляді зображують накопичений досвід взаємодії з найбільш важливими об'єктами і явищами [3, с. 6].

Ураховуючи викладене, дослідження системи ставлень курсантів відомчих вишів є актуальним у сенсі прогнозу їхньої майбутньої професійної діяльності, характер і успішність якої будуть багато в чому визначатись ставленнями та їх похідними (установками, інтересами, переконаннями, схильностями тощо).

Постановка завдання. Мета статті – з'ясувати специфіку ставлень курсантів до 73 об'єктів і явищ соціально-професійного оточення за суб'єктивними шкалами: «важливість», «контрольованість» і «мінливість»; визначити коло ставлень курсантів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методика й вибірка дослідження. У дослідженні взяли участь 35 курсантів першого курсу Харківського національного університету внутрішніх справ, із них – 19 дівчат і 16 юнаків 17–18 років, 110 курсантів третього курсу, з них – 50 дівчат і 60 юнаків 19–21 років. Групи дослідження сформовані за курсом навчання і статтю.

Емпіричне дослідження ставлень курсантів поліції здійснювалося з використанням методу суб'єктивного шкалювання. На першому етапі складено контрольний список понять, що позначають окремі об'єкти і явища соціально-професійного оточення (73 поняття): *Життя загалом, Минуле, Теперішнє, Майбутнє, Я, Я-ідеальний, Люди, Правопорушники, Злочинці, Закони, Агресія, Брехня, Неправда, Успіх, невдача, Здоров'я, Їжа, Спорт, Хобі, дозвілля, Відпочинок, Алкоголь, Паління, Моя країна, Українська мова, Національні традиції, Фізична праця, Розумова праця, Колектив, колеги, Навчання у ХНУВС, Майбутня професія, Служба, Казарма, гуртожиток, Викладачі, Курсові офіцери, Навчальні предмети, Навчальна література, Практика, Телебачення, Інтернет, Художні книги, Комп'ютерні ігри, Вища освіта, Самоосвіта, Мистецтво, Одяг, взуття, Гаджети, техніка, Прикраси, предмети розкоші, Моя зовнішність, Друзі, Протилежна стаття, Особи моєї статі, Батько, Мама, Інші родичі, Майбутній чоловік/дружина, Діти, Підлітки, Дорослі, Літні люди, Працівники поліції, Власні розумові здібності, Громадянські обов'язки, Критика, зауваження, Релігія, Гроші, Гнів, Страх, Радість, Печаль, Роздратування, Задоволення, Інтерес, Втома, Сон.*

Надалі вказані поняття оцінені досліджуваними за семибальними шкалами, залежно від того, якою мірою вони для курсантів «Важливі/неважливі», «Контрольовані/неконтрольовані», «Однакові, постійні/мінливі».

На другому етапі емпіричного дослідження зазначений список понять оцінений досліджуваними за допомогою процедури колірному тесту ставлень Бажина-Еткінда [7].

Обговорення результатів. Виокремлено по п'ять понять, які за кожним із критеріїв отримали найбільшу та найменшу оцінку за результатами суб'єктивного шкалювання в групах дослідження. Окремо для кожного поняття в дужках наведено ранг, отриманий за допомогою колірному тесту ставлень (таблиця 1).

З таблиці видно, що курсанти-дівчата першого і третього курсів навчання спільно виділили як найважливіші категорії «Мати», «Майбутнє» і «Здоров'я». Це означає, що впродовж навчання важливість і цінність цих об'єктів не зменшується, а, навпаки, стверджується. Головна ж відмінність полягає в тому, що дівчата – курсанти першого року навчання – ще дещо розгублені, засвоюють нові правила поведінки, звикають брати на себе більшу відповідальність за власне життя й успішність, лише почина-

ють занурюватись у світ обраної професії й, звичайно ж, думаючи про майбутнє, ще не знають, з чим його пов'язати. Приблизно ж на середині навчання, вважаючи найважливішим власне майбутнє та, ймовірно, маючи щодо нього певні плани й бачення часової перспективи, дівчата додають до категорії найважливіших понять такі як «майбутній чоловік» і «діти». На цей час дівчата вже мали змогу добре ознайомитися з тонкощами обраної спеціальності, вважають здоров'я й роль майбутньої дружини більш важливими, ніж професійні поняття.

Серед юнаків маємо схожі результати. Як на першому, так і на третьому курсах

навчання найважливішим для них є «мати», «майбутнє» і здоров'я». Курсанти-першоккурсники переживають такий самий процес адаптації, пошуку себе, переоцінки цінностей, як і дівчата, тому ще не мають чіткого уявлення стосовно майбутнього. На відміну від першоккурсників, юнаки третього курсу навчання, вважаючи за найважливіше власне майбутнє, вже певним чином його конкретизують і пов'язують із категоріями «вища освіта» й «успіх».

За критерієм контрольованості спільно обраних понять дівчатами – курсантами першого і третього курсів – не виявилось. Це може означати, що впродовж цих ро-

Таблиця 1

Порівняльна характеристика ставлень курсантів ВНЗ МВС (ранг КТС)

Шкала		1 курс		3 курс	
		Дівчата	Юнаки	Дівчата	Юнаки
1	Важливі	мати (3) сон (11) здоров'я (48) друзі (20) майбутнє (34)	мати (3) майбутнє (58) батько (13) життя загалом (40) здоров'я (5)	майбутнє (10) майбутній чоловік (9) діти (18) мати (5) здоров'я (6)	майбутнє (61) мати (10) здоров'я (8) успіх (1) вища освіта (14)
	Неважливі	алкоголь (47) паління (5) агресія (2) роздратування (15) комп'ютерні ігри (73)	релігія (43) алкоголь (30) паління (6) брехня (24) невдача (46)	алкоголь (51) комп'ютерні ігри (57) паління (56) агресія (62) брехня (63)	паління (63) алкоголь (50) брехня (43) невдача (62) злочинці (55)
2	Контрольовані	державна мова (68) розум. праця (49) хобі, дозвілля (46) відпочинок (26) самоосвіта (54)	релігія (43) паління (6) діти (14) громадянські обов'язки (70) радість (7)	майбутній чоловік (9) діти (18) власна зовнішність (1) мати (5) власне Я (7)	теперішнє (7) власне Я (15) спорт (12) успіх (1) відпочинок (18)
	Неконтрольовані	правопорушники (25) злочинці (12) страх (33) невдача (9) печаль (51)	особи протилежної статі (51) особи своєї статі (62) невдача (46) інтернет (41) підлітки (27)	злочинці (64) правопорушники (61) курсів офіцери (54) комп'ютерні ігри (57) моя країна (51)	злочинці (55) правопорушники (49) паління (63) брехня (43) комп'ютерні ігри (46)
3	Однакові, постійні, стійкі	майбутній чоловік (28) власні розумові здібності (24) громадянські обов'язки (60) практика (32) українська мова (68)	гроші (53) українська мова (31) роздратування (9) літні люди (60) підлітки (27)	мати (5) батько (17) інші родичі (36) моя зовнішність (1) друзі (2)	мати (10) батько (2) навчальна практика (19) вища освіта (14) самоосвіта (24)
	Мінливі	паління (5) гнів (7) агресія (2) алкоголь (47) страх (33)	алкоголь (30) комп'ютерні ігри (21) критика, зауваження (52) громадянські обов'язки (70) інші люди (64)	паління (56) алкоголь (51) комп'ютерні ігри (57) правопорушники (61) агресія (62)	паління (63) алкоголь (50) брехня, неправда (43) гроші (5) комп'ютерні ігри (46)



ків дівчата майже щодня перевіряють свої сили у вирішенні безлічі нових і нових питань. На деякі вони одразу знаходять відповідь, а інші вже не захоплюють їхню увагу та сприймаються як не варті зусиль. Найбільш контрольовані поняття першокурсниць пов'язані з розвитком та отриманням нових знань (розумова праця, хобі, дозвілля, відпочинок, самоосвіта), на третьому курсі замінюються категоріями, пов'язаними зі створенням власної сім'ї (майбутній чоловік, діти).

Навпаки, серед найменш контрольованих дівчатами понять збіглося два: «злочинці» та «правопорушники». Можна сказати, що дівчата вважають злочинців і правопорушників такими, яких не можна виправити, на них не можна вплинути. І якщо для курсантів, які нещодавно вступили до вишу МВС, такі результати частково можна виправдати тим, що вони лише почали ознайомлення із сутністю, призначенням і тонкощами обраної професії, демонстрування таких результатів курсантами третього курсу викликає засмучення. Адже ж під час навчання наголошується на тому, що різноманітні заходи стягнення виконують не лише каральну та відновлювальну, а й виховну функцію.

У хлопців першого і третього курсів не знайшлося жодного збігу як серед найбільш, так і серед найменш контрольованих явищ та об'єктів.

Про всі поняття, зараховані юнаками-першокурсниками до найбільш контрольованих (релігія, паління, діти, громадянські обов'язки, радість), хочеться сказати, що швидше за все вони оцінювали їх контрольованість з позиції вибору: вірити – не вірити; виконувати громадянські обов'язки – ухилятися від їх виконання; не мати дітей – мати, в якому віці; палити – не палити.

Щодо понять, оцінених третьокурсниками як найбільш контрольовані (теперішнє, власне Я, спорт, успіх, відпочинок), мова йде про контроль через необхідність більш активної діяльності. Тобто на третьому курсі юнаки вважають, що контролюють не лише можливість вибору із запропонованого, а й здатні самі зрозуміти, чого вони прагнуть, поставити мету, розробити план її досягнення і діяти.

Щодо явищ та об'єктів, оцінених як найменш контрольовані, можна сказати, що курсанти-юнаки першого курсу включили в цю групу поняття, тісно пов'язані безпосередньо з їхньою особистістю, спрямовані «всередину себе». У згаданому віці, тим паче потрапивши в новий колектив, кожній молодій людині хочеться заявити

про себе, самоствердитися, сподобатися одноліткам, мати визнання та власну думку, до якої прислухатимуться інші. Але студентське співтовариство дещо відрізняється від шкільного, та й особливі умови навчання, відносини службової субординації диктують свої правила. Тому курсанти можуть відчувати побоювання не заслужити авторитету, не знайти спільну мову з оточуючими, зазнати невдачі, не мати змоги отримати підтримку серед одногрупників (особи протилежної статі, особи своєї статі, невдача, підлітки).

Найбільш неконтрольовані поняття, визначені курсантами-юнаками третього курсу, спрямовані назовні і стосуються дещо віддалених об'єктів (злочинці, правопорушники). Як і в групі дівчат, невтішною є ситуація з думкою про відсутність здатності впливати на злочинців і правопорушників.

Що до критерію мінливості чи стійкості певних явищ та об'єктів маємо такі результати. Дівчата-першокурсниці виділили як найбільш стійкі поняття: «майбутній чоловік», «власні розумові здібності», «громадянські обов'язки», «практика», «українська мова».

Ставлення до особистості майбутнього чоловіка дівчата-першокурсниці вважають вже сформованим. Але ж, як бачимо, на третьому курсі навчання дівчата не зарахували його до п'ятірки найбільш стійких, це означає, що образ майбутнього чоловіка мінливий, дівчата його вдосконалюють, змінюють, наповнюють новими вимогами.

Що до інших понять, зарахованих до незмінних у часі (власні розумові здібності, громадянські обов'язки, практика), то вони більш за все пов'язані з процесом навчання та становленням себе як майбутнього правоохоронця. Так, як для студента важливо мати високий рівень теоретичних і практичних знань, так і для майбутнього правоохоронця важливо мати високий рівень правосвідомості й сумлінно виконувати обов'язки, покладені Конституцією України на кожного її громадянина.

На третьому ж курсі категорії, пов'язані з навчанням і громадянством не займають високих позицій, поступаючись місцем рольовим поняттям, таким як мати, батько, інші родичі, друзі. На цей час більшість дівчат уже неодноразово мали змогу перевірити свої родинні зв'язки та дружбу на міцність. Вони впевнені в підтримці родичів і друзів, постійно потребують їхньої підтримки, спілкування з ними, можливо, дещо розчарувавшись у процесі навчання чи обраній спеціальності, шукають утіхи та спрямовують свої зусилля на підтримку міцних, сталих стосунків із близькими людьми.

Таблица 2

Характеристика ставлень курсантів ЗВО МВС

Шкала	1 курс		3 курс	
	Дівчата	Юнаки	Дівчата	Юнаки
Несуперечливі, цілісні	(+) мати, сон, друзі (-) алкоголь, комп'ютерні ігри	(+) мати, батько, здоров'я, радість, (-) роздратування, релігія, невдача	(+) мати, здоров'я, майбутнє, майбутній чоловік, власна зовнішність, власне Я, друзі (-) алкоголь, комп'ютерні ігри, паління, агресія, брехня	(+) успіх, здоров'я, вища освіта (-) паління, алкоголь, брехня, невдача, злочинці
Декларативні	здоров'я, майбутнє, державна мова, розумова праця, хобі, самоосвіта	майбутнє, життя загалом, релігія, громадянські обов'язки, гроші, літні люди	діти, батько, інші родичі	майбутнє
Витіснені, приховувані	паління, агресія, невдача, гнів	паління, комп'ютерні ігри	-	гроші

Зарахування до найбільш сталих у часі явищ поняття «українська мова» свідчить про підвищене почуття патріотизму та поваги до державної мови. Такий результат може бути зумовлений активізацією заходів патріотичного характеру у зв'язку з політичними подіями останніх років чи оновленням у пам'яті під час підготовки до ЗНО з історії України подій боротьби українського народу за свою незалежність і мову.

Поняття, визначені як мінливі в дівчат-курсантів різних курсів навчання, майже збігаються, це означає, що кожного разу досвід взаємодії з ними переосмислюється, питання ставлення до них усе ще «залишається відкритим». Те саме можна сказати й про хлопців.

Дещо змінилася ситуація з поняттям «правопорушники». Імовірно, продовжуючи вважаючи себе особисто чи правоохоронців загалом не здатними впливати на правопорушників, дівчата все ж визнають можливість того, що вони зміняться скоріш за все під впливом певних життєвих обставин.

Юнаки ж на першому курсі навчання визначили як найбільш стійкі зовсім не пов'язані між собою поняття, що ще раз підкреслює певну неусталеність, несформованість власної життєвої позиції юнаків 17–18 років. Натомість у юнаків третього курсу навчання вже простежується виділення пріоритетних сфер життя, які оцінюються ними як незмінні, відповідно, й варті зусиль, а саме: стосунки з батьками та успіхи в оволодінні професійними й іншими знаннями. На підтвердження зазначеної думки варто сказати, що поняття «мати», «батько»,

«вища освіта» й «самоосвіта» оцінені юнаками третього курсу не тільки як найбільш стійкі, а і як найбільш важливі.

Аналіз рангових позицій понять за колірним тестом ставлень справляє дещо інше враження. Ми виходили з того, що самооцінка ставлень здійснюється на двох рівнях: усвідомлюваному (когнітивному), який досліджений за допомогою суб'єктивного шкалювання, і неусвідомленому (емоційному), на вивчення якого спрямований колірний тест ставлень. За таких умов існує три можливі варіанти існування кожного окремого ставлення:

а) цілісне несуперечливе (позитивне чи негативне), в якому відбувається збіг його когнітивної та емоційної оцінки;

б) суперечливе декларативне, в якому когнітивна оцінка об'єкта значно превалює над емоційною, тобто об'єкт оцінюється як важливий, але за результатами колірного тесту займає низькі рангові позиції.

в) суперечливе витіснене, в якому емоційна оцінка об'єкта значно превалює над когнітивною, тобто об'єкт оцінюється як неважливий, але за результатами колірного тесту займає провідні позиції (таблиця 2).

Висновки з проведеного дослідження. З аналізу результатів проведеного дослідження системи ставлень курсантів першого і третього курсів можна резюмувати таке:

1. Професійно-важливі об'єкти і явища дійсності не набувають найвищої важливості протягом трирічного навчання курсантів, тобто не стають для них цінностями. На першому курсі навчання як юнаки, так



і дівчата ще доволі погано уявляють, чого вони очікують від майбутнього й від навчання зокрема, тому ще не пов'язують власне майбутнє з чимось конкретним. На третьому ж курсі курсанти вже знайомі з тонкощами обраної спеціальності, починають розмірковувати над шляхами подальшого розвитку: дівчата визначають здоров'я й роль майбутньої дружини більш важливими, ніж професійні поняття, а юнаки пов'язують плани на майбутнє з категоріями «вища освіта» й «успіх».

2. На третьому курсі поняття «українська мова» за жодним із критеріїв не зараховано до п'ятірки найбільш високо оцінених, тоді як серед курсантів першого курсу зазначене поняття названо одним із найбільш контрольованих та одним із найбільш постійних. Це може означати, що програми патріотичного виховання на третьому курсі є не дуже дієвими або ж почуття патріотизму, гордості за країну та турботи про неї на третьому курсі замінюється більш егоїстичними турботами власне про себе (досягнення успіху і створення власної сім'ї).

3. На першому курсі поняття, пов'язані з навчанням, серед п'ятірки «кращих» або «гірших» зустрічаються доволі рідко, порівняно з результатами тестування курсантів третього курсу. Це може свідчити про те, що першокурсники ще недостатньо повно сформувавши своє ставлення до навчання, ще не мають комплексного уявлення про цей процес.

4. Протягом навчання відбувається поступове урівноваження ставлень, вони тяжіють до цілісності й однозначності.

У курсантів третього курсу значно менша кількість суперечливих ставлень, як декларативних, так і витіснених. Здається, що зусилля щодо виховної та психологічної роботи з курсантами повинні бути спрямовані саме в цій площині.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ларіонов С.О. Психологічні чинники навчальної успішності курсантів ВНЗ МВС. Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України. Харків, 2017. С. 60–64.
2. Кузнєцов М.А., Макаренко П.В., Ларіонов С.О. Емпіричні методи дослідження системи ставлень особистості. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Серія «Психологія». 2015. Вип. 51. С. 128–140.
3. Гончарова Г.О., Ларіонов С.О. Система ставлень особистості: теоретичні аспекти дослідження. Право і Безпека. 2017. № 1. С. 130–134.
4. Ларіонов С.О. Система ставлень особистості як модель індивідуального досвіду. Особистість. Стосунки. Розвиток. Міждисциплінарний аспект: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Л.: УКУ, 2016. С. 123–128.
5. Шляхи прогнозування задоволеності працівників ОВС різними сторонами життя. Актуальні проблеми сучасної психології та педагогіки ВНЗ МВС України: матеріали наук.-практ. конф. Харків: ХНУВС, 2014. С. 198–201.
6. Мясішев В.Н. Личность и неврозы. Ленинград: Ленинград. ун-т, 1960. 428 с.
7. Бажин Е.Ф., Эткінд А.М. Цветовой тест отношений (ЦТО): методические рекомендации. Ленинград: Ленинградский науч.-исслед. психоневрол. ин-т им. В.М. Бехтерева, 1985. 18 с.

УДК 159.955.4:37.01

САМОРЕГУЛЯЦІЯ ТА РЕФЛЕКСИВНІСТЬ КУРСАНТІВ – МАЙБУТНІХ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ У КОНТЕКСТІ ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ

Клименко І.В., к. психол. н., начальник
Департамент кадрового забезпечення
Національної поліції України

У статті розглянута проблема психічної саморегуляції і рефлексивності в психології. Проаналізовано специфіку особистісної саморегуляції та її взаємозв'язку з парціальними характеристиками рефлексивності в курсантів у контексті програми психологічного супроводу. У дослідженні було встановлено, що курсанти, які були залучені до участі в програмі психологічного супроводу, більшою мірою орієнтовані на аналіз і оцінку вже виконаної діяльності, подій, що відбулися в минулому. Ці випробовувані схильні до роздумів про майбутню діяльність і її планування, спостереження й аналізу власної поведінки. У курсантів, які навчалися у звичайних умовах, встановлено більш низькі показники за всіма складниками особистісної саморегуляції.

Ключові слова: курсанти, парціальні характеристики рефлексивності, правоохоронні органи, психологічний супровід.

Специфика саморегуляции и ее взаимосвязи с парциальными характеристиками рефлексивности курсантов – будущих правоохранителей в контексте программы психологического сопровождения. В статье рассмотрена проблема психической саморегуляции и рефлексивности в психологии. Проанализирована специфика личностной саморегуляции и ее взаимосвязи с парциальными характеристиками рефлексивности у курсантов в контексте программы психологического сопровождения. В исследовании установлено, что курсанты, которые были включены в программу психологического сопровождения, в большей степени ориентированы на анализ и оценку уже проделанной деятельности, событий, произошедших в прошлом. Эти испытуемые склонны к размышлениям о будущей деятельности и ее планировании, наблюдению и анализу собственного поведения. У курсантов, которые обучались в обычных условиях, выявлены более низкие показатели по всем составляющим личностной саморегуляции.

Ключевые слова: курсанты, парциальные характеристики рефлексивности, правоохранительные органы, психологическое сопровождение.

Klymenko I.V. SELF-REGULATION AND REFLEXIVITY OF CADETS – FUTURE LAW ENFORCEMENT OFFICERS IN THE CONTEXT OF THE PSYCHOLOGICAL SUPPORT PROGRAM

The article deals with the problem of psychic self-regulation and reflexivity in psychology. Specificity of self – regulation and its relationship with the partial characteristics of reflexivity (retrospective reflection, reflection of the present and future, interpersonal reflection) of cadets in the context of a program of psychological support is analyzed. The specifics of personal self-regulation and its relationship with the partial characteristics of the cadets' reflexivity in the context of the psychological support program are analyzed. The study found that the cadets who were included in the psychological support program are more focused on analyzing and evaluating the activities already done, the events that took place in the past. These subjects are prone to thinking about future activities and planning, monitoring and analyzing their own behaviour. Cadets who were trained in ordinary conditions were found to have lower rates for all components of personal self-regulation.

Key words: cadets, partial characteristics of reflexivity, law enforcement agencies, psychological support.

Постановка проблеми. Проблема психічної саморегуляції є однією з найбільш глобальних і фундаментальних проблем загальної психології. Це пов'язано з тим, що під час взаємодії з навколишнім світом людина безперервно стикається із ситуацією вибору різних способів реалізації своєї активності залежно від поставлених цілей, індивідуальних особливостей і умов навколишньої дійсності, особливостей людей, які з нею взаємодіють.

У ситуації вибору зменшення невизначеності можливе лише засобами регуляції, а в разі психологічної регуляції – засоба-

ми саморегуляції в тому сенсі, що людина сама досліджує ситуацію, програмує свою активність, контролює і коригує результати.

Саморегуляцію розуміють як процес, що забезпечує стабільність системи, її відносну стійкість і рівновагу, а також цілеспрямовану зміну індивідом механізмів різних психофізіологічних функцій, що стосуються формування особливих засобів контролю за діяльністю [5, с. 10].

Саморегуляція – це вміння людини бачити кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити оптимальні шляхи її досягнення і добиватися здійснення. Результатом само-



регуляції є виховання цілеспрямованості, організованості, уміння володіти собою.

Першою загальною особливістю саморегуляції є вільний вибір (варіювання) мети і формування згідно з нею програм (стратегій) дій. Створення намірів, мотивів, програм стимульовано іншими мотивами, які є реалізацією мети і програм більш високого порядку. У результаті свого функціонування будь-який акт саморегуляції має кінцевий продукт. Причому, і це особливо важливо, цим продуктом може бути і мета, і програма подальшої діяльності, які самі можуть формуватися в результаті функціонування процесів саморегуляції [3].

Для того, щоб реакції виникали не у відповідь на зовнішні подразники за принципом рефлекторної дуги, а в узгодженні з бажанням суб'єкта дійсності, у тій послідовності, яку передбачає його програма, необхідне свідоме сприйняття цих реакцій. У цьому проявляється свідомий характер процесу саморегуляції, зокрема тих змін, які є наслідком доцільності. Не може бути саморегуляції як регуляції особистості поза свідомістю. Ця особливість саморегуляції є загальновизнаною (Л.С. Виготський, А.В. Запорожець, О.А. Конопкін, Г.С. Нікіфоров, В.І. Селіванов, Д.М. Узнадзе) [6].

Ще однією особливістю саморегуляції є процес активізації в тій сфері діяльності, де вона в даний час відбувається. Сформовані процеси саморегуляції систематично проявляються в життєдіяльності людини у вигляді різних актів довільної поведінки і є специфікою саме людської життєдіяльності. Але активність перебігу процесів саморегуляції може змінюватися від ситуації до ситуації: це залежить від сформованості навичок спеціального звернення до саморегулятивних процесів і від характеру ситуації, яка передбачає або не передбачає необхідності саморегуляції.

Є два типи ситуацій, коли активність процесів саморегуляції найбільша:

– ситуації особливої вагомості дій, від яких залежить подальша поведінка або її наслідки;

– ситуації оволодіння новим, ситуації навчання [8, с. 35–47].

Загальний потенціал саморегуляції складається зі змістовно-сислової стійкості особистості та її діяльнісних можливостей, які обмежуються значущими для даної особистості впливами соціальної і предметної дійсності, що приводять до відмови від раніше прийнятої мети і мобілізації для реалізації знову прийнятої мети. Словами О.Г. Асмолова, психологія саморегуляції відображає проблему «мінливої особистості в мінливому світі» [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з поглядами В.І. Моросанової, О.А. Конопкіна й А.К. Осницького, саморегуляція є процесом ініціації і постановки суб'єктом цілей активності, а також управління досягненням цих цілей. Процеси саморегуляції розглядаються цими авторами як внутрішня цілеспрямована активність людини, яка реалізується завдяки системній участі самих різних процесів, явищ і рівнів психіки.

Предметом психології саморегуляції є інтегративні психічні явища і процеси, що забезпечують самоорганізацію різних видів психічної активності людини, цілісність її індивідуальності й особистості. Аналіз механізмів саморегуляції проводиться в межах проблематики індивідуальних стилів регулювання, реалізації різних форм довільної активності і діяльності (навчальної, трудової), регуляції психічних станів, вікових аспектів її становлення [6, с. 5].

Отже, процес саморегуляції є реалізацією суб'єктивної програми в трансформації передбачених даною програмою дій – у реально відтворені дії. Ця трансформація здійснюється завдяки регулюючим впливам на ті потенції особистості, залучення яких приводить до виконання програми.

Саморегуляція є процесом свідомого управління виконанням діяльності, у контекст якої вона входить незалежно від конкретних форм останньої. Це є свідченням наскрізного характеру саморегуляції, що може проявлятися в різних сферах життєдіяльності людини залежно від специфіки онтогенезу кожного окремого індивіда. Завдяки цьому можна говорити про саморегуляцію станів, мотиваційну саморегуляцію, саморегуляцію діяльності.

У даний час проблема саморегуляції особистості перебуває в центрі уваги психологічної науки, яка накопичила достатній обсяг знань під час її вивчення. Правомірно, що особистісну саморегуляцію досліджують як специфічну активність суб'єкта, спрямовану на перетворення свого стану, тобто як дію, і включають її в структуру діяльності, орієнтовану на відновлення сил організму й активізацію працездатності, а також як діяльність, об'єктом якої є організація функцій самого суб'єкта.

За визначенням М.І. Боришевським психологічного змісту саморегуляції, її розуміють як переважно усвідомлене, цілеспрямоване планування, побудову й перетворення суб'єктом власних дій і вчинків відповідно до особистісних значущих потреб, мотивів і цілей. Згідно з поглядами вченого, саморегуляція є здатністю особистості усвідомлено планувати, будувати,

діяти адекватно до обраної нею програми, принципів, норм і правил, останні ж виконують роль еталонів, взірців у процесі особистісної саморегуляції [2].

Наведені аспекти дозволяють розглядати саморегуляцію як інтегрований, системно організований психічний процес детермінації, побудови, підтримки і регулювання зовнішнього й внутрішнього впливу, спрямованого на досягнення обраних суб'єктом цілей. Це виражається в стимулюванні одних і гальмуванні інших особистісних потреб, дій та вчинків. Для повноцінного здійснення саморегуляції необхідно забезпечити єдність її енергетичних, динамічних і змістовно-сміслових аспектів. Доречно, на нашу думку, зупинитися на визначенні змісту процесуального аспекту саморегуляції, тобто на тих психологічних функціях, які в ньому розгортаються. Попри те, що саморегуляція має індивідуальний характер (залежить від конкретних умов, від характеристик нервової діяльності, особистісних якостей людини та ін.), вважаємо за доцільне систематизувати запропоновані низкою вчених функції саморегуляції. М.Й. Боришевський [2, с. 21–22] виокремлює й описує такі функції саморегуляції: 1) плануюча та прогностична функції, що включають моменти цілепокладання та моделювання; 2) селективна функція, що полягає в наданні переваги чи виборі певних поведінкових завдань відповідно до особистісно значущих принципів і цінностей, засобів та способів їх вирішення; 3) функція «самосуб'єктного впливу», тобто впливу особистості на власні психічні процеси і стани з метою їх оптимізації (регуляція рівня інтелектуальної активності, емоційних проявів тощо); 4) коригуюча функція, полягає в перебудові власної поведінки з метою подолання невідповідності між наявними та запланованими наслідками певних дій і вчинків; 5) функція забезпечення процесу самостворення, самовдосконалення; 6) контролююча функція, яка полягає в контролі й оцінюванні особистістю власної поведінки.

Як визначає К.М. Лисенко-Гелемб'юк, по-перше, саморегуляція є провідним процесом будь-якого виду життєдіяльності особистості, передбачає усвідомлену мотивацію власних вчинків, їх самооцінку та самоконтроль, свідому стимуляцію вольової активності, подолання небажаних емоційних станів, витримку під час подолання труднощів, використання засобів самозаспокоєння та самовладання, позитивної емоційної активності; по-друге, вміння людиною усвідомлено впливати на саму себе, що виражається в гальмуванні та стимулю-

ванні певних власних дій, бажань, потреб, вироблення внутрішніх механізмів регуляції, тобто саморегуляція дозволяє їй вибірково ставитися до зовнішніх впливів, контролювати свої вчинки, формувати життєву позицію [7].

Отже, спираючися на вищезазначене, варто зауважити, що останнім часом у психології все більше помітні підходи, в яких поняття рефлексії та саморегуляції виявляються тісно пов'язаними між собою.

Завдяки рефлексії в людини виникає внутрішнє життя і з'являється здатність керувати своїми станами і потягами – свобода вибору. У підході А.В. Карпова рефлексія не тільки теоретично обґрунтовується як процес, значущий для саморегуляції, але цей погляд дістає емпіричного та прикладного обґрунтування. Рефлексія розглядається як найважливіша регулятивна складова частина особистості, що дозволяє останній свідомо вибудовувати свою життєдіяльність. Автор вбачає специфічний характер рефлексії щодо інших видів психічних процесів, її особливу, комплексну і синтетичну природу й особливий статус і місце в структурі психічних процесів [4]. Як наукова проблема психологічний супровід навчання зазвичай розглядається в контексті процесів, що йдуть паралельно гуманізації та формуванню готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності, безперервного професійного саморозвитку й особистісного самовизначення.

Постановка завдання. Вивчення взаємозв'язків рефлексивності та саморегуляції є актуальним дослідницьким завданням у контексті програми психологічного супроводу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні взяли участь 78 курсантів Харківського національного університету внутрішніх справ (далі – ХНУВС), вік досліджуваних – від 18 до 20 років. Досліджувані склали дві групи, відповідно до навчання в контексті програми психологічного супроводу.

1 група – курсанти в кількості 37 осіб – це досліджувані, які навчалися за програмою психологічного супроводу;

2 група – курсанти в кількості 41 особи – це досліджувані, які навчалися у звичайних умовах.

З огляду на завдання даної роботи, нами визначено специфіку складників особистісної саморегуляції курсантів ХНУВС, які залучені до програми психологічного супроводу.

Результати, що були отримані в дослідженні індивідуально-стильової специфіки саморегуляції курсантів ХНУВС за допомо-



гою опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки» (В.І. Моросанова), надано в таблиці 1.

Показник «Планування» у першій групі становить $6,80 \pm 0,36$, у другій групі цей показник дорівнював $4,89 \pm 0,27$. Були отримані достовірні відмінності між групами в бік підвищення показника в першій групі, за $p \leq 0,01$.

Курсантів, які навчаються в межах програми психологічного супроводу, відрізняє більша сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, плани в них більш реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі, цілі діяльності висувуються більш самостійно.

Зафіксовано статистично значуще зниження показника за шкалою «Програмування» у другій групі, $p \leq 0,05$, за якою показники становлять: у першій групі – $6,20 \pm 0,39$ та $5,00 \pm 0,32$ – у другій.

Курсанти, які навчалися в межах програми психологічного супроводу, відрізняються краще сформованою потребою продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей. Програми розробляються представниками першої групи більш самостійно, вони більш гнучко змінюють розроблені програми дій у нових обставинах, за невідповідності отриманих

результатів цілям, більш ефективно проводять корекцію програми дій до отримання прийняттого результату. Показник за шкалою «Оцінка результату» у першій групі становить $6,80 \pm 0,39$, у другій групі цей показник дорівнював $5,17 \pm 0,37$. Визначено статистично значуще зниження показника в групі курсантів, які навчаються у звичайних умовах, за $p \leq 0,05$.

Отже, курсанти, які навчаються в межах програми психологічного супроводу, виявляють більшу здатність виділяти значущі умови досягнення цілей, більш успішно оцінюють як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причини, що призвели до нього, гнучко адаптуючися до зміни умов.

Показник «Гнучкість» у першій групі становить $4,20 \pm 0,09$, у другій групі цей показник дорівнював $3,46 \pm 0,25$. Отримано достовірні відмінності в бік зниження показника в групі досліджуваних курсантів, які навчаються у звичайних умовах, за $p \leq 0,05$. У разі виникнення непередбачуваних обставин випробовувані першої групи легко змінюють плани і програми виконавських дій і поведінки, здатні швидко оцінити зміну значущих умов і перебудувати програму дій. У разі виникнення неузгодженості отриманих результатів із метою свое-

Таблиця 1

Показники стилю саморегуляції поведінки курсантів, залучених до програми психологічного супроводу ($M \pm m$)

Шкали	Група 1 (психологічний супровід)	Група 2 (звичайне навчання)	t	p
Планування	$6,80 \pm 0,36$	$4,89 \pm 0,27$	4,21	0,01
Моделювання	$4,80 \pm 0,36$	$4,92 \pm 0,36$	0,24	–
Програмування	$6,20 \pm 0,39$	$5,00 \pm 0,32$	2,37	0,05
Оцінка результату	$6,80 \pm 0,39$	$5,17 \pm 0,37$	2,93	0,05
Гнучкість	$4,20 \pm 0,09$	$3,46 \pm 0,25$	2,31	0,05
Самостійність	$7,00 \pm 0,14$	$5,67 \pm 0,27$	3,82	0,01
Загальний рівень саморегуляції	$33,40 \pm 1,11$	$26,75 \pm 0,81$	4,95	0,01

Таблиця 2

Взаємозв'язки складників особистісної саморегуляції з парціальними характеристиками рефлексії курсантів, які навчаються у звичайних умовах (r)

Шкали	РР	РС	РМ	РСп
Планування	– 0,30	– 0,25	0,10	0,04
Моделювання	0,42*	0,25	0,14	– 0,04
Програмування	– 0,32	– 0,22	– 0,12	0,02
Оцінка результату	0,23	0,08	– 0,08	– 0,05
Гнучкість	0,07	– 0,14	– 0,06	– 0,22
Самостійність	0,09	– 0,10	0,02	– 0,14
Загальний рівень саморегуляції	0,20	0,002	0,13	– 0,02

Примітка 1: РР – ретроспективна рефлексія; РТ – рефлексія теперішнього; РМ – рефлексія майбутнього; РСп – рефлексія спілкування.

2. * – значущість зв'язків 0,05; ** – значущість зв'язків 0,01.

часно оцінюють сам факт неузгодженості і здійснюють відповідну корекцію. Гнучкість регуляторики дозволяє адекватно реагувати на швидку зміну подій і успішно вирішувати поставлену задачу в ситуації ризику.

Показник за шкалою «Самостійність» у першій групі становить $7,00 \pm 0,14$, у другій групі показник за цією шкалою дорівнював $5,67 \pm 0,27$; визначено статистично значуще зниження показника в курсантів, які навчаються у звичайних умовах, за $p \leq 0,01$. Курсанти, які навчаються в межах програми психологічного супроводу, є більш автономними, менше зважають на оточення, мають більшу здібність самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати перебіг її виконання.

Отже, курсантів обох груп рівною мірою характеризує розвинутість уявлень про зовнішні та внутрішні умови діяльності, ступінь їх усвідомленості, деталізованості, адекватності; здатність виділяти значущі умови досягнення цілей як у наявній ситуації, так і в перспективному майбутньому.

У курсантів, які навчаються в межах програми психологічного супроводу та у звичайних умовах, під час дослідження складників особистісної регуляції виявлено статистично значуще підвищення показників за шкалами «Планування», «Програмування», «Оцінка результатів», «Гнучкість», «Самостійність» та подібність показників за шкалою «Моделювання».

Нами були вивчені взаємозв'язки парціальних характеристик рефлексивності зі складниками особистісної саморегуляції в курсантів, які навчаються у звичайних умовах. Результати представлені в таблиці 2.

У курсантів, які навчаються у звичайних умовах, визначено значущий позитивний кореляційний зв'язок між шкалою «Ретро-

спективна рефлексія» та таким складником особистісної саморегуляції, як «Моделювання», $r = 0,42$.

У групи цих курсантів спостерігається схильність до аналізу вже виконаної в минулому діяльності, подій, передумов, мотивів, змісту минулої поведінки, результатів і помилок, відповідно підвищується розвинутість уявлень про зовнішні та внутрішні умови діяльності, ступінь їх усвідомленості, деталізованості, адекватності.

Взаємозв'язки складників особистісної саморегуляції з парціальними характеристиками рефлексії курсантів, які навчаються в межах програми психологічного супроводу, надано в таблиці 3.

У групі курсантів, які навчаються в межах програми психологічного супроводу, визначений значущий кореляційний зв'язок між шкалою «Ретроспективна рефлексія» та шкалою «Самостійність», за $r = 0,80$.

У курсантів, які навчаються в межах програми психологічного супроводу, виявлено, що з підвищенням схильності до аналізу вже виконаної в минулому діяльності, передумов, мотивів і причин подій, змісту минулої поведінки, результатів і помилок підвищується автономність, незалежність від оточення, здібність самостійно планувати діяльність і поведінку, організовувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати перебіг її виконання.

У групі курсантів, які навчаються в межах програми психологічного супроводу, визначені значущі негативні кореляційні зв'язки між шкалою «Рефлексія теперішнього» та такими шкалами, як «Планування», $r = -0,57$; «Моделювання», $r = -0,79$; «Програмування», $r = -0,76$.

У групі курсантів, які навчаються в межах програми психологічного супроводу, з підвищенням схильності до безпосереднього самоконтролю поведінки в актуальній ситу-

Таблиця 3

Взаємозв'язки складників особистісної саморегуляції з парціальними характеристиками рефлексії курсантів, які навчаються в межах програми психологічного супроводу (r)

Шкали	РР	РТ	РМ	РСп
Планування	- 0,34	- 0,57**	0,80**	- 0,63*
Моделювання	0,26	- 0,79**	0,26	0
Програмування	0,36	- 0,76**	0,29	0,06
Оцінка результату	- 0,36	0,05	0,46*	- 0,45*
Гнучкість	- 0,36	0,36	0,36	- 0,40
Самостійність	0,80**	0,34	- 0,57**	0,75**
Загальний рівень саморегуляції	0,05	- 0,36	0,46*	- 0,22

Примітка 1: РР – ретроспективна рефлексія; РТ – рефлексія теперішнього; РМ – рефлексія майбутнього; РСп – рефлексія спілкування.

2. * – значущість зв'язків 0,05; ** – значущість зв'язків 0,01.



ації, осмислення її елементів, аналізу того, що відбувається, здатності до співвіднесення своїх дій із ситуацією і їх координації відповідно до мінливих умов і власного стану, до обмірковування своєї поточної діяльності знижуються:

- сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, реалістичність, деталізованість, ієрархічність і стійкість планів, самостійність;

- розвинутість уявлень про зовнішні та внутрішні умови діяльності, ступінь їх усвідомленості, деталізованості, адекватності, здатність виділяти значущі умови досягнення цілей як у наявній ситуації, так і в перспективному майбутньому;

- автономність, незалежність від оточення, здібність самостійно планувати діяльність і поведінку, організувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати перебіг її виконання.

У групі курсантів, які навчаються в межах програми психологічного супроводу, між шкалою «Рефлексія майбутнього» та таким складником особистісної саморегуляції, як «Планування» виявлено значущий позитивний кореляційний зв'язок, $r = 0,80$; та зі складником особистісної саморегуляції «Самостійність» – значущий негативний кореляційний зв'язок, $r = -0,57$.

У курсантів, що навчаються в межах програми психологічного супроводу, з підвищенням схильності до аналізу майбутньої діяльності, поведінки, планування та прогнозування підвищується сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, плани в них є більш реалістичними, деталізованими, ієрархічними і стійкими, цілі діяльності висуваються більш самостійно; водночас знижується автономність, незалежність від оточення, здатність організувати роботу з досягнення поставленої мети, контролювати перебіг її виконання.

У курсантів, які навчаються в межах програми психологічного супроводу, визначено значущі негативні кореляційні зв'язки між шкалою «Рефлексія спілкування» та такими складниками особистісної саморегуляції, як «Планування», $r = -0,63$ і «Оцінка результату», $r = -0,45$, а також значущий позитивний негативний кореляційний зв'язок між «Рефлексією спілкування» та «Гнучкістю», $r = 0,75$.

У курсантів, які навчаються в межах програми психологічного супроводу, з підвищенням здатності до аналізу мислення інших людей, їхніх дій, своєї взаємодії з ними та взаємодії інших осіб між собою підвищується здатність легко змінювати плани і програми дій і поведінки, здатність швидко оцінювати зміну значущих умов і перебудо-

увати програму дій, своєчасно оцінювати сам факт неузгодженості і здійснювати відповідну корекцію.

З підвищенням здатності до аналізу мислення інших людей, їхніх дій, своєї взаємодії з ними та взаємодії інших осіб між собою у групі курсантів, які навчаються в межах програми психологічного супроводу, знижуються:

- сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, плани в них більш реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі, цілі діяльності висуваються більш самостійно;

- здатність виділяти значущі умови досягнення цілей, більш успішно оцінювати як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причини, що призвели до нього, гнучко адаптуючися до зміни умов.

Висновки із проведеного дослідження. За результатами дослідження взаємозв'язків парціальних характеристик рефлексивності зі складниками особистісної саморегуляції в курсантів, які навчаються в різних умовах, можна зробити нижчезазначені висновки.

Курсантам, які навчаються в межах програми психологічного супроводу, більш притаманна сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, програмування, оцінці результатів, гнучкості, самостійності.

У курсантів, які навчаються у звичайних умовах, спостерігається зниження показників за всіма складниками особистісної саморегуляції, крім шкали «Моделювання», через певну недостатність цілісного процесу саморегуляції.

У дослідженні взаємозв'язків особистісної саморегуляції зі складниками симптомокомплексу рефлексивності було виявлено таке:

1. У курсантів, які навчаються у звичайних умовах, з підвищенням схильності ретроспективної рефлексії підвищується розвинутість уявлень про зовнішні та внутрішні умови діяльності, ступінь їх усвідомленості, деталізованості, адекватності.

2. У курсантів, які навчаються в межах програми психологічного супроводу, з підвищенням схильності до ретроспективної рефлексії підвищується автономність, незалежність від оточення, здібність самостійно планувати діяльність і поведінку. З підвищенням схильності до рефлексії актуальної ситуації в цій групі знижуються: сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, реалістичність і деталізованість планів, самостійність визначення цілей діяльності; розвинутість уявлень про зовніш-

ні та внутрішні умови діяльності, здатність виділяти значущі умови досягнення цілей як у наявній ситуації, так і в майбутньому; а також автономність, незалежність від оточення, здібність самостійно планувати діяльність і поведінку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: учебник. М.: Изд-во МГУ, 1990. 367 с.
2. Боришевський М.Й. Моральна саморегуляція поведінки: поняттєвий апарат. К.: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 1993. 69 с.
3. Винославська О.В., Бреусенко-Кузнецов О.А., Зликов В.Л. Психологія: навчальний посібник. К. : Фірма «ІНКОС», 2005. 351 с.
4. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М.: ИП РАН, 2004. 226 с.
5. Кацера А.А., Кобзарь А.В. Подходы к трактовке саморегуляции в психологии. Психологические науки: теория и практика: материалы II междунар. научн. конф. (г. Москва, март 2014 г.). М.: Буки-Веди, 2014. С. 10–12.
6. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект). Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.
7. Лисенко-Гелемб'юк К.М. Саморегуляція особистості в умовах підготовки педагогів до професійної діяльності. Педагогічний дискурс. 2012. Вип. 13. С. 197–201.
8. Сидоренко Н.І. Особливості усвідомлення саморегуляції довільної активності майбутніх педагогів. Наука і освіта. 2006. № 3. С. 35–47.



СЕКЦИЯ 7. МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.73-055.25:159.922.1:618.17-008.8

ПОЛОРОВЫЕ АСПЕКТЫ НАРУШЕНИЙ МЕНСТРУАЛЬНОЙ ФУНКЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Гришко А.А., старший преподаватель
кафедры психологии гуманитарного факультета
Национальный аэрокосмический университет
имени М.Е. Жуковского «Харьковский авиационный институт»

Левенец С.А., д. мед. н., профессор,
заведующий отделом детской гинекологии
Институт охраны здоровья детей и подростков
Национальной академии медицинских наук Украины

Беляева Е.Э., к. психол. н.,
научный сотрудник отделения психологии развития
Институт охраны здоровья детей и подростков
Национальной академии медицинских наук Украины

В статье представлены результаты исследования особенностей полоролевой сферы личности девочек-подростков, страдающих нарушениями менструальной функции, в частности пубертатными кровотечениями и вторичной олигоменореей. Выявлены характерные для больных девочек полоролевые модели, изучены уровневые характеристики маскулинности/фемининности, особенности их межуровневых связей. Установлено наличие у больных девочек-подростков полоролевой трансформации, что является одним из патогенных факторов в формировании нарушений менструальной функции.

Ключевые слова: *половая роль, симптомокомплекс маскулинности/фемининности, пубертатные кровотечения, вторичная олигоменорея, патогенные факторы, полоролевая трансформация.*

У статті подано результати дослідження особливостей статевої сфери особистості дівчат-підлітків, що страждають на порушення менструальної функції, зокрема на пубертатні кровотечі та вторинну олігоменорею. Виявлено характерні для хворих дівчат статевої моделі, вивчено рівневі характеристики маскуліності/фемініності, особливості їх міжрівневих зв'язків. Установлено наявність у хворих дівчат-підлітків статевої трансформації, що є одним із патогенних чинників у формуванні порушень менструальної функції.

Ключові слова: *статева роль, симптомокомплекс маскуліності/фемініності, пубертатні кровотечі, вторинна олігоменорея, патогенні чинники, статевої трансформація.*

Hryshko A.A., Levenets S.A., Beliaeva E.E. SEXUAL ASPECTS OF MENSTRUAL FUNCTION DISORDERS IN ADOLESCENCE

The article presents the results of the study of the characteristics of the sex-role sphere of the personality of adolescent girls suffering from menstrual dysfunction, in particular pubertal hemorrhages and secondary oligomenorrhea. Sex-role models for the sick girls were characterized, level characteristics of masculinity/femininity and the peculiarities of their inter-level relationships were studied. The presence of sex-role transformation in patients with adolescent girls is established, which is one of the pathogenic factors in the formation of menstrual function disorders.

Key words: *sexual role, symptomatic complex of masculinity/femininity, pubertal hemorrhages, secondary oligomenorrhea, pathogenic factors, sexual transformation.*

Постановка проблемы. Согласно данным многочисленных исследовательских работ [1, с. 35; 2, с. 57; 3, с. 62; 4, с. 34], ведущее место в структуре гинекологической заболеваемости подростков занимают нарушения менструальной функции, составляющие 61–63%. Несмотря на большую распространенность среди девочек

заболеваний данной группы, многие вопросы, касающиеся этиологии, патогенеза, клиники, диагностики и лечения данных заболеваний, остаются нерешенными. Об этом свидетельствуют частые рецидивы и недостаточная эффективность лечения, нарушения репродуктивной функции в фертильном возрасте [1, с. 56; 4, с. 34].

Анализ последних исследований и публикаций. В последнее десятилетие в отечественной и зарубежной научной литературе все большее внимание уделяется медико-социальным факторам формирования репродуктивного потенциала девочек [1, с. 153; 2, с. 58]. Однако анализ литературы показывает, что исследований, посвященных медико-психологическим аспектам этой проблемы, чрезвычайно мало [5, с. 236; 6, с. 69; 7, с. 112]. На данный момент в рамках отечественной практики методы оказания психологической помощи девочкам-подросткам с нарушениями менструальной функции также крайне не многочисленны [4, с. 33; 7, с. 114]. С учетом сказанного очевидно необходимость выявления клинико-психологических особенностей больных девочек-подростков как неотъемлемой части лечения и профилактики, что позволит усовершенствовать оказание им медико-психологической помощи. Иными словами, работа по охране репродуктивного здоровья подростков должна осуществляться на комплексной основе.

Работы ряда исследователей показывают, что в процессе полового созревания нарастает избирательная чувствительность репродуктивной системы к психологическим факторам. Так, по мнению Ю.А. Крупко-Большовой, С.А. Левенец, Л.Ф. Куликовой, В.А. Дынник и др. [1, с. 87; 2, с. 57; 3, с. 63], в возникновении и рецидивировании ряда нарушений менструальной функции значительную роль играют такие психологические факторы, как отсутствие гармонии в семейных отношениях и условиях воспитания, трудности общения со сверстниками, напряжение при учебных перегрузках и др. Б.Е. Микиртумов отмечает важное значение личностных особенностей девочек в характере протекания пубертатных кровотечений (далее – ПК), указывает на наличие определенных типов акцентуации характера у больных [5, с. 239]. М.Ю. Борисенко, Е.В. Уварова, З.К. Батырова, У.С. Петецкая, В.А. Агарков и др. [8, с. 23] в качестве психологических факторов, так или иначе влияющих на состояние менструального цикла, отмечают стресс, последствия психологических травм, сложности при прохождении критических фаз психосексуального развития и социализации.

Наряду с вышеперечисленными факторами имеются указания на значимость нарушений гендерной идентичности в этиологии ПК, олигоменореи (далее – ОМ), вторичной аменореи (далее – ВАМ) и других нарушений менструального цик-

ла [6, с. 70; 8, с. 21]. Так, авторы отмечают тенденцию к преобладанию мужских паттернов в рассказах больных девочек при прохождении проективных психодиагностических методов, т.е. превалированию у них мужских аспектов гендерной идентичности. С ними связаны такие черты, как перфекционизм, стеничность, лидерские качества, преобладание желания быть выделенной из многих. Кроме того, указывается на наличие выраженных нарциссических и кастрационных тревог. Результаты исследований демонстрируют также стремление девочек к идеалу атлетического тела со значительной мышечной массой (у страдающих ПК), к силе, спортивности, обладанию силой воли (у страдающих ПК, ОМ, ВАМ), которое отражается в их поведении. Такие данные свидетельствуют о том, что картину вышеуказанных заболеваний вполне могут дополнять нарушения полоролевой идентичности [6, с. 71; 7, с. 114]. А.С. Кочаряном выявлено, что наличие девиаций в структуре полоролевой сферы также является фактором, предрасполагающим к развитию гинекологической патологии, в частности при ПК [6, с. 70]. По его мнению: «Полоролевые образования являются срежневыми в структуре личности и конституируют всю систему личности, являясь одним из определений психологического и психосоматического здоровья» [6, с. 46]. С учетом сказанного возникает необходимость изучения нарушений менструальной функции и в полоролевом контексте.

Известно, что полоролевая сфера личности репрезентирована симптомокомплексом маскулинности/фемининности (далее – М/Ф), при ее изучении необходим анализ уровневого распределения М/Ф образований и определение адекватности полоролевой модели личности возрастному периоду [6, с. 31].

Постановка задачи. Цель статьи – изучить особенности полоролевой сферы девочек-подростков, страдающих ПК и вторичной олигоменореей (далее – ВОМ), которые могут выступать в качестве возможных внутренних условий для развития и течения заболевания.

Методы исследования. Для изучения особенностей структуры и функции симптомокомплекса М/Ф использовался ряд полоролевых шкал – ACL-шкала полоролевого поведения А.В. Heilbrun, шкала Dur-Moll в методике L. Szondi, шкалой m/f ПДО-2 А.Е. Личко. При обработке данных применялся критерий углового преобразования Фишера и корреляционный метод Тау Кендалла.



Таблиця 1

Уровневое распределение М/Ф образований у больных девочек первой и второй возрастных групп в сравнении со здоровыми

Уровни М/Ф симптомокомплекса	1 возрастная группа				2 возрастная группа						
	Частота в %				Уровень различий, φ						
	К n=30	ВОМ n=30	КГ n=30		ПК/КГ	ВОМ/КГ	ПК n=30	ВОМ n=28	КГ n=30	ПК/КГ	ВОМ/КГ
Социогенный	М	0	0	6	2,48**	2,33**	0	6,3	0	0	2,51**
	Ф	5,1	55	34	1,14	2,00*	23,5	41,6	26	0,29	1,64*
	А	9,2	45	48	0,89	0,28	76,5	45,8	70	0,73	2,45**
	Н	5,7	0	12	0,54	3,32**	0	6,3	4	2,02*	0,51
Поведенческий	М	3,6	11	38	3,8**	3,06**	62	19,8	20	4,43**	0,03
	Ф	6,4	89	62	3,8**	3,06**	38	80,2	80	4,43**	0,03
Биогенный	М	8,4	57,5	64	1,6*	0,63	82,4	54,2	42	4,33**	1,23
	М!	0	25	12	3,22**	1,6*	5,9	16,7	12	1,08	0,66
	Ф	1,6	42,5	36	1,6*	0,63	17,6	45,8	58	4,33**	1,23
	Ф!	3,9	0	12	1,55	3,03**	0	0	8	2,56**	2,50**

Примечание: * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$;

КГ – контрольная группа здоровых девочек;

φ – критерий углового преобразования Фишера;

А – андрогинный тип; М – маскулинный тип; Ф – фемининный тип; Н – недифференцированный в полоролевом отношении; М! – коэффициент $M=100\%$; Ф! – коэффициент $F=100\%$.

Таблиця 2

Связь М/Ф образований в разных возрастных группах девочек подростков, страдающих ПК и ВОМ

Описание выборки	ПК		ВОМ	
	Девочки 13–14,5 лет n = 30	Девочки 15–17 лет n = 30	Девочки 13–14,5 лет n = 30	Девочки 15–17 лет n = 28
Уровень связи, τ	0,36**	0,33**	0,19	0,16

Примечание: * - $p < 0,05$, ** - $p < 0,01$,

τ – коэффициент корреляции Кенделла.

Описание выборки. Исследование проводилось на базе отделения детской и подростковой гинекологии Института охраны здоровья детей и подростков НАМН Украины, а также общеобразовательных школ г. Харьков. В исследовании приняли участие девочки, страдающие ПК, ВОМ, и контрольная группа здоровых девочек-подростков (далее – КГ), которые разделены на две возрастные подгруппы: 13–14,5 лет и 15–17 лет. Общее количество девочек-подростков составило 178 человек.

Изложение основного материала исследования. По каждой из обследуемых групп установлено процентное соотношение типов полоролевой идентичности в соответствии с уровнями М/Ф симптомокомплекса (таблица 1) и проведен сравнительный анализ с КГ.

Из таблицы 1 можно видеть, что девочки первой возрастной группы, страдающие ПК, на социогенном уровне чаще определяют себя как фемининные (45,1%), а также как андрогинные (39,2%). Данные показатели статистически значимо не отличаются от КГ. Однако у девочек с ПК наблюдается отсутствие маскулинного типа полоролевой идентичности, что указывает на отрицание маскулинных характеристик на уровне Я-концепции. При этом на поведенческом и биогенном уровнях у страдающих ПК значимо выражены показатели маскулинности (соответственно, 73,6% и 78,4%), тогда как у КГ на поведенческом уровне доминируют показатели фемининности, а на биогенном – фемининные характеристики представлены значимо чаще. Таким образом, у девочек с ПК наблюдается межуровневая несогласованность: поведенческая маскулинность опирается на биогенную (глубинную) маскулинность, но на уровне Я-концепции она не принимается, и девочки оценивают себя как фемининные. При этом в КГ младших подростков отмечается межуровневое согласование: «андрогинные» (48%) и «фемининные» (34%) девочки на поведенческом уровне имеют значимо высокие показатели фемининности, а девочки с высокой биогенной маскулинностью (64%) имеют возможность ее компенсировать. А.С. Кочарян в работах отмечал наличие межуровневой компенсации [6, с. 67; 7, с. 174]. А это означает, что люди, имеющие выраженные маскулинные (или фемининные) характеристики на биогенном уровне, могут обнаруживать фемининные (или маскулинные) черты на поведенческом и социогенном уровнях.

Девочки первой возрастной группы, страдающие ВОМ, значимо чаще, чем КГ, оценивают себя как фемининные (55%)

и как андрогинные (45%). При этом, как и у девочек с ПК, у них отмечается отрицание собственной маскулинности на уровне Я-концепции. Кроме того, в отличие от других обследуемых групп, для девочек с ВОМ характерна четкая полоролевая идентичность – в группе не представлен недифференцированный тип. Тенденция к феминизации отмечается и на поведенческом уровне. У девочек фемининное поведение выбирается в 89% случаях, что значимо отличает их от КГ. Биогенный уровень у страдающих ВОМ представлен доминирующей маскулинностью, причем 25% девочек имеют ярко выраженную маскулинность (М=100% по шкале Dur-Moll L. Szondi). При этом среди 42,5% девочек с биогенной фемининностью нет ни одной представительницы с данной подчеркнутой характеристикой (когда Ф=100% по шкале Dur-Moll L. Szondi). Этот факт отличает девочек с ВОМ от КГ и страдающих ПК. Исходя из анализа уровня распределения М/Ф образований, можно говорить о наличии у девочек группы ВОМ гиперфемининности, представленной и на уровне Я-концепции, и на поведенческом уровне. Очевидно, она может быть объяснена как чрезмерная компенсация биогенной, глубоинной маскулинности.

Несмотря на то, что во второй возрастной группе больных девочек особенности межуровневого распределения М/Ф образований схожи с первой возрастной группой, следует отметить ряд отличительных моментов. Так, для группы с ПК на социогенном уровне характерно увеличение количества девочек, оценивающих себя как андрогинные (76,5%). Такие же показатели отмечаются и в КГ. Высокий процент «андрогинных» девочек-подростков может объясняться, во-первых, возрастными изменениями, завершением расщепления образований М/Ф к 15–16 годам: на фоне интенсивного функционирования эндокринной системы наблюдается рост желаний у девочек нравиться мальчикам, в норме проявляя при этом женские формы поведения и подавляя мужские; формирование эротического и сексуального либидо (1 фаза), выбор объекта влечения. Во-вторых, это может быть следствием интроекции маскулинных ценностей, принятых в европейской культуре. А.С. Кочарян утверждал, что культурные нормы женского поведения являются «искусственными», и отмечал существование разрыва между глубоинной, биогенной фемининностью и ее презентацией на уровне Я-концепции [7, с. 94]. Однако если у КГ андрогинная полоролевая концепция согласуется с пре-



обладающей поведенческой и биогенной фемининностью, то в группе больных ПК наблюдается увеличение процента девочек со значимо доминирующей маскулинностью как на поведенческом (62%), так и на биогенном уровнях (82,4%). При этом среди 17,6% девочек с биогенной фемининностью нет ни одной с $\Phi=100\%$ по шкале Dur-Moll L. Szondi.

У девочек, страдающих ВОМ, также доминирует андрогинная полоролевая концепция (45,8%), однако показатели ее значимо ниже, чем в КГ (70%). При этом показатели фемининности значимо чаще представлены (41,6%), по сравнению со здоровыми подростками (26%). С учетом высокой поведенческой фемининности можно утверждать, что жесткая линия «феминизации», отмеченная еще в первой возрастной группе, представлена и во второй. Андрогинная полоролевая концепция девочек с ВОМ, по-видимому, опирается на биогенную маскулинность (54,2% девочек, из которых 16,7% имеют $M=100\%$ по шкале Dur-Moll L. Szondi, а выраженную фемининность – 0%) и, как компенсация, наблюдаются гиперфемининные поведенческие реакции.

Характер внутривидовых связей М/Ф образований определяют модель организации симптомокомплекса М/Ф: континуально-альтернативную, андрогинную и континуально-адьюктивную. При этом, следуя замечанию А.С. Кочаряна [6, с. 26], что андрогинная и континуально-адьюктивная модели функционируют только на социальном уровне симптомокомплекса, нами изучались взаимосвязи М и Ф показателей полоролевой шкалы А.В. Нейлбрун (диагностирующей полоролевую «Я – концепцию» личности).

В таблице 2 представлены коэффициенты корреляций М и Ф параметров в группах больных девочек разного возраста.

Как видно из таблицы 2, в первой возрастной группе девочек-подростков, страдающих ПК, связь М/Ф образований значимо положительна, что характерно для континуально-адьюктивной полоролевой модели, т.е. имеет место нерасщепленное внутреннее единство мужественности и женственности в структуре личности девочек данной группы. Эта модель является нормативной для девочек до 15–16-летнего возраста и представляет собой незрелую структуру симптомокомплекса раннего пубертата. Отмечается, что единство М и Ф образований в рамках этой модели является противоречивым: с одной стороны, девочки негативно оценивают, критикуют представительниц своего пола, переоце-

нивая мужской; с другой стороны, они принимают стереотипы, модели поведения, характерные для женского пространства [6, с. 25]. Как указывалось выше, начиная с периода половой сегрегации, можно наблюдать начало подготовки к расщеплению М/Ф образований. В это время девочки желают нравиться противоположному полу, проявляют женские формы поведения и подавляют мужские. И уже к 15–16 годам расщепление М и Ф структур завершается: наблюдается переход к зрелой андрогинной полоролевой модели. Здесь между М/Ф показателями возникают отношения независимости. Однако во второй возрастной группе девочек, страдающих ПК, мы наблюдаем ту же полоролевую модель, что и в первой возрастной группе, – континуально-адьюктивную. Данный факт указывает на то, что развитие полоролевой сферы девочек с ПК не отвечает возрастным нормам, свидетельствует о незрелости структуры М/Ф симптомокомплекса. При этом данные по КГ: 1-я возрастная группа – 0,42**; 2-я возрастная группа – 0,19, что отвечает правильному формированию моделей организации симптомокомплекса М/Ф.

Что касается первой и второй возрастных групп, страдающих ВОМ, то здесь можно видеть отсутствие связи между М и Ф образованиями: взаимоотношения М и Ф представлены андрогинной полоролевой моделью. По замечанию А.С. Кочаряна, несмотря на то, что андрогинная полоролевая модель формируется в норме к 15–16 годам, в раннем пубертатном периоде возможно наблюдать неадекватные, инвертные полоролевые модели [6, с. 68]. Так, А.С. Кочарян и Н.И. Трикоза столкнулись с подобным случаем: у мальчиков-подростков с нарушенным липидным обменом была выявлена андрогинная полоролевая модель. Данный феномен обозначен ими как «ускорение становления зрелых отношений в рамках М/Ф-симптомокомплекса» и связывался с рядом особенностей индивидуального развития подростков [6, с. 69]. Поиск ответа, почему у девочек, страдающих ВОМ, в период раннего пубертата М и Ф образования проходят этап становления в «разорванном режиме», скорее всего, должен осуществляться в плоскости родительских взаимоотношений и их негативного влияния на полоролевую сферу ребенка: проблемная идентификация с матерью; эмоционально закрытые взаимоотношения с отцом (или их отсутствие); дистанцированные, «холодные» взаимоотношения между родителями, когда отсутствуют возможности для

формирования адекватного полоролевого поведения [9, с. 137; 10, с. 169]. Такое положение вещей приводит к недостаточной дифференцировке, изучению и закреплению женских полоролевых установок при осознании моделей мужественности и женственности.

Выводы из проведенного исследования. С учетом изложенного выше можем резюмировать следующее:

1. При анализе уровней характеристик М/Ф образований, их межуровневых связей у девочек с ПК и ВОМ отмечается ряд деформаций, что становится причиной полоролевого дисбаланса внутри личности, приводит к ригидности полоролевого поведения, сложностям усвоения широкого гендерного репертуара ролей, неадекватному образу-Я.

2. Для девочек, страдающих ПК и ВОМ, характерно наличие полоролевых моделей, не отвечающих возрастным нормам: во 2-й возрастной группе, страдающие ПК, имеет место инфантильная модель организации симптомокомплекса М/Ф; в 1-й возрастной группе, страдающие ВОМ, – неадекватное ускорение становления «зрелых» отношений между М/Ф образованиями.

3. Установлено наличие полоролевой трансформации у девочек, страдающих ПК и ВОМ. Это позволяет предполагать, что приведенные заболевания могут становиться формой псевдоразрешения проблемного развития полоролевой сферы.

Сделанные выводы дают возможность ставить вопрос о влиянии полоролевых девиаций личности на формирование патологии менструальной функции.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Левенец С.А., Дынник Т.А., Начетова В.А. Нарушения менструальной функции у девочек-подростков.

Харьков: Институт охраны здоровья детей и подростков НАМН Украины, 2012. 219 с.

2. Дынник В.А. Патогенетические аспекты формирования аномальных маточных кровотечений в разные сроки от менархе. Достижения та перспективи експериментальної і клінічної ендокринології (Чотирнадцять Данилевські читання): матеріали наук.-практ. конф. з міжнар. участю (Харків 2015). Харьков: Институт охраны здоровья детей и подростков НАМН Украины, 2015. С. 57–58.

3. Новохатская С.В. Клиническая картина вторичной олигоменореи у девочек-подростков. Внесок молодих вчених і спеціалістів у розвиток медичної науки і практики: нові перспективи: матеріали наук.-практ. конф. з участю міжнародних спеціалістів, присвяченої дню науки. Харьков: Институт охраны здоровья детей и подростков НАМН Украины, 2015. С. 62–63.

4. Асланян И. Э. Гипоменструальный синдром в практике гинеколога детского и подросткового возраста. Репродуктивное здоровье детей и подростков. 2016. № 2. С. 33–34.

5. Исаев Д.М. Психосоматические расстройства у детей: руководство для врачей. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 512 с.

6. Кочарян А.С. Личность и половая роль. Харьков: Основа, 1996. 127 с.

7. Кочарян А.С., Жидко М.Е., Терещенко Н.Н., Фролова Е.В. Полоролевая психология: коллективная монография / под редакцией А.С. Кочаряна. Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2015. 236 с.

8. Борисенко М.Ю., Уварова Е.В. Клинико-лабораторные и психологические особенности девочек-подростков с различными формами гипоменструального синдрома. Репродуктивное здоровье детей и подростков. 2015. № 6. С. 14–24.

9. Grishko A. Influence of parental family pattern on the origin of gynaecological pathology in teens. Scientific issue of “Knowledge, Education, Law and Management”. Lodz: Fundacja “Oswiata i Nauka bez granic PROFUTURO”, 2014. № 2(6). P. 128–137.

10. Гришко А.А. Роль раннего психотравматического опыта в формировании нарушений в репродуктивной системе у девочек-подростков. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2016. № 5. Т 2. С. 165–170.



УДК 159.9:61

ЗВ'ЯЗОК ЗАХВОРЮВАНОСТІ ДИХАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ДИТИНИ ТА ОСОБЛИВОСТЕЙ СІМЕЙНИХ ВІДНОСИН

Зімовіна Т.Є., к. психол. н.,
старший викладач кафедри прикладної психології
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

У роботі порушено питання психосоматики, а саме виявлення зв'язку між соматичними розладами дихальної системи дітей до 6 років і емоційними відносинами в сім'ї, стилями виховання дітей і конфліктністю подружжя. Встановлено зв'язок окремих захворювань дихальної системи з особливостями взаємин у сім'ї. Показано, що причинами захворюваності дітей є, насамперед, психологічні умови виховання, проблеми в стосунках, особливості емоційного, психологічного стану дорослих.

Ключові слова: психосоматика, захворюваність дихальної системи дітей, відносини в сім'ї, конфлікти подружжя, стилі виховання.

В работе поднимаются вопросы психосоматики, а именно выявления связи между соматическими расстройствами дыхательной системы детей до 6 лет и эмоциональными отношениями в семье, стилями воспитания детей и конфликтностью супругов. Установлена связь отдельных заболеваний дыхательной системы с особенностями взаимоотношений в семье. Показано, что причинами заболеваемости детей, прежде всего, являются психологические условия воспитания, проблемы в отношениях, особенности эмоционального, психологического состояния взрослых.

Ключевые слова: психосоматика, заболеваемость дыхательной системы детей, отношения в семье, конфликты супругов, стили воспитания.

Zimovina T.Y. CORRELATIONS BETWEEN CHILD'S RESPIRATORY SYSTEM MORBIDITY AND FAMILY RELATIONS FEATURES

The issue of psychosomatics is raised in the work, namely, the identification of the correlations between the somatic disorders of the respiratory system of children under 6 years of age and the emotional relationships in the family, the styles of upbringing of children and conflicts of the spouses. The correlation of certain diseases of the respiratory system and the features of family relationships has been established. It is shown that the causes of the morbidity of children are primarily psychological conditions of education, problems in upbringing, difficulties in the emotional, psychological state of adults.

Key words: psychosomatics, morbidity of respiratory system of children, family relationships, marital conflicts, upbringing styles.

Постановка проблеми. Здоров'я та психічний стан людини невіддільні одне від одного. Так, будь-яка емоція, переживання, стрес втілюються в тілесних реакціях, відображаються зовнішніми та внутрішніми проявами у вигляді різних видів болю. Останнім часом ідея єдності психіки й тіла набуває все більшої популярності. Лікарі, що довгий час концентрували свою увагу на лікуванні лише симптому, на зменшенні болю тощо, доходять висновку, що разом із тілом варто лікувати й «душу», тобто звертати увагу на психологічні причини, що призвели до виникнення тих чи інших захворювань. Сьогодні є багато праць, присвячених пошуку зв'язку психологічних причин із різними видами захворювань. Однак насамперед усі ці причини походять з окремих випадків психотерапевтичної практики та не мають статистичної достовірності, яку можна перенести на велику вибірку людей. Це жодним чином не зменшує заслуги психотерапевтів і значущості закономірностей, які вони виявляють під час своєї роботи,

проте виявлення статистично достовірних зв'язків, на нашу думку, є важливим питанням сучасної психологічної науки та може в більш короткий термін знайти відповіді, виявити закономірності та зв'язки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні є загальна характеристика психологічних чинників, що викликають захворювання дихальної системи. Так, серед особистісних рис, що формують схильність до бронхіальної астми, виокремлюють істеричність, іпохондричність, неусвідомлену тривожність. Психоаналітики вбачають у симптомі бронхоспазму символічне відбиття особистісного конфлікту між потребою в ніжності і страхом перед нею. Астматичне свистяче дихання є несвідомим проханням про любов і захист. Головне значення в розвитку бронхіальної астми має пригнічення матір'ю емоційних проявів дитини в ранньому дитинстві – крику, плачу та ін.[4].

Дихання, окрім фізіологічної функції, відображає емоційний стан людини, допомагає встановлювати рівновагу, виражати

свої емоції та почуття. Різні порушення внутрішнього та зовнішнього середовища призводять до тимчасових збоїв у роботі органів дихання, однак тривала неправильна реакція на тимчасові труднощі може привести до порушень дихальної системи.

Різні захворювання дихальної системи пов'язують із різними конфліктами та порушеннями психічної рівноваги. Проте така статистика стосується насамперед тих дорослих людей, які звернулися не тільки до лікаря, але й до психолога, психотерапевта. Так, на клінічних прикладах розбору психологічних чинників виникнення захворювань дихальної системи встановлено, що причиною ангіни може бути утримання гніву та грубих слів; чинником астми може бути почуття пригніченості, стримування ридань, боязнь життя; бронхіт – нервова атмосфера в сім'ї; захворювання горла – невміння постояти за себе, хвороби легень – депресія, смуток та інше. Так, якщо ми можемо казати про наявність стресу, неврозу в дорослих, що стає чинником виникнення порушень роботи організму, то що ж відбувається в дитини, коли ще навіть не сформовані всі психічні компоненти (Его, Супер-Его)? Для вирішення даного питання було проведено дослідження зв'язку захворюваності дихальної системи дитини до 6 років з особливостями взаємодії членів сім'ї.

Для маленької дитини дорослі виступають як гарант емоційного благополуччя розвитку, вводять її до соціального простору, виступаючи провідником адаптації дитини до умов соціуму.

Якщо в сімейній системі виникають негаразди, напруження й проблеми, то, згідно із загальною теорією систем Л. фон Бертаганфі, всі частини і процеси цілого взаємовпливають і взаємообумовлюють одне одного та для урегулювання такої системи виникає симптом як комунікативний акт, спрямований на підтримку системи. Так,

дитина може брати на себе роль ідентифікованого пацієнта [1, с. 585], стаючи регулятором психологічних проблем батьків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для вирішення питання зв'язку захворюваності дихальної системи дітей зі стосунками в сім'ї, разом зі студенткою факультету психології Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна А. Фільчаковою, проведено дослідження, в якому взяли участь 30 сімей, з яких – 8 неповних, 22 – повні, зокрема й 37 дітей. Для дослідження сімейних стосунків використано такі методики: Опитувальник емоційних відносин у сім'ї Є. Захарової; Методика «Взаємодія подружжя в конфліктній ситуації» Ю. Альшиної, Л. Гозмана, Е. Дубовської; методика АСВ (Аналіз сімейних взаємин Е. Ейдемільера). Для дослідження частоти та видів захворюваності дітей розроблено анкету, яка містить питання про частоту та види захворювань дитини. Серед захворювань дихальної системи дітей зазначені такі: ангіна, тонзиліт, фарингіт, ларингіт, гайморит, риніт, аденоїди, поліпи, гострі респіраторні вірусні захворювання (далі – ГРВІ), бронхіт, трахеїт, пневмонія, астма. Найпоширенішими з них є: ГРВІ, риніт і бронхіт. Більшість дітей на ГРВІ та риніт хворіють декілька разів на рік, на бронхіт – декілька разів за все життя.

Нами визначений взаємозв'язок між загальною частотою захворюваності дихальної системи дитини й особливостями сімейних стосунків. Так, захворювання дихальної системи дітей до 6 років мають прямопропорційний зв'язок зі шкалами «нестійкість стилю виховання» (коефіцієнт кореляції 0,334), «розширення батьківських почуттів» (коефіцієнт кореляції 0,476), «фобія втрати дитини» (0,296), «підвищений емоційний фон у сім'ї» (коефіцієнт кореляції 0,419) та зворотній зв'язок зі шкалою «мінімальність санкцій» (– 0,334) за методикою «Аналіз сімейних взаємовідносин» Е. Ейдемільера

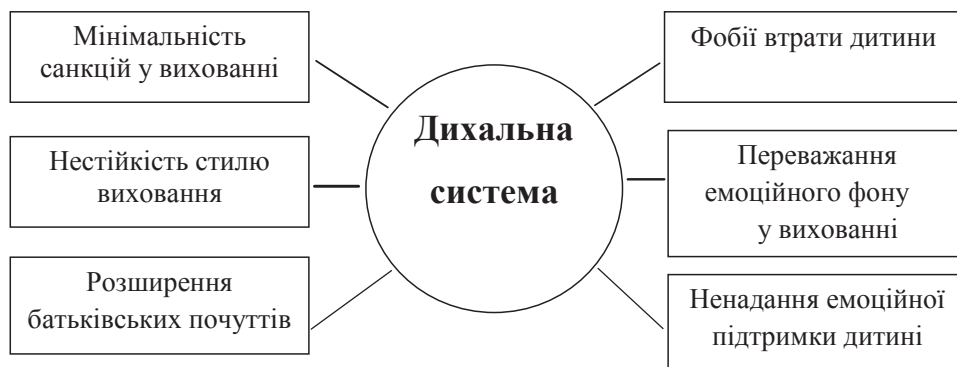


Рис. 1. Взаємозв'язок захворювань дихальної системи дітей з особливостями сімейних відносин



та шкалою «надання емоційної підтримки» ($-0,370$) за методикою «Опитувальник емоційних відносин у сім'ї» Є. Захарової.

Нижче наведено рисунок 1, що відображує виявлені зв'язки між загальною частотою захворюваності дихальної системи дитини й особливостями взаємодії в сім'ї.

Отже, різні види захворюваності дихальної системи виникають у дитини, коли в сім'ї переважає підвищений емоційний фон, батьки бувають нестриманими, з одного боку, а з іншого – не надають необхідної емоційної підтримки як дитині, так і один одному. Ситуацію ненадання емоційної підтримки можна прирівняти до відсутності проявів любові, саме емоційного її боку, мається на увазі ситуації, коли батьки можуть піклуватися про дитину, забезпечувати її всім необхідним, робити все заради навчання, розвитку дитини, проте не надавати саме емоційної теплоти.

Найчастіше хвороби дихальної системи дітей виникають у сім'ях, де не сподіваються на заохочення, дотримуються деяких покарань. Водночас не мають чіткої системи виховання, стиль виховання може різко змінюватися від ліберального до різкого та суворого, потім, навпаки, переходить від значної уваги до емоційного відторгнення батьками. Ще однією умовою виникнення хвороб дихальної системи може стати розвиненість батьківських почуттів. Коли чоловіку чи дружині не вистачає емоційної підтримки, любові, виникають конфлікти у взаємовідносинах, водночас дитина виступає об'єктом, на неї або покладають «великі надії», або вимагають від неї турботи, якої не вистачає в подружніх стосунках.

Ще однією причиною виникнення захворювань дихальних шляхів є фобія втрати дитини. Вона виражається в домінуючій гіперпротекції та поведінці, що потурає забаганкам дитини. «Слабке місце» у виховному процесі – підвищена невпевненість, страх помилитися, перебільшені уявлення про крихкість дитини, її хворобливість. Цей страх змушує батьків тривожно прислухатися до будь-яких побажань дитини і поспішати задовольнити їх.

Щодо кожного захворювання окремо визначено такі зв'язки (табл. 1).

Ангіна. Захворювання на ангіну має зворотній зв'язок зі шкалою «розширення батьківських почуттів». Тобто частіше хворіють запаленням слизової оболонки зива ті діти, у сім'ях яких батьки покладають на них інші ролі, окрім дитячої. Зумовлює таке порушення виховання підвищена протекція (потураюча або домінуюча). Дане джерело порушення виховання виникає найчастіше тоді, коли подружні стосунки між батька-

ми через які-небудь причини виявляються порушеними: одного члена подружжя немає (смерть, розлучення), або ж відносини з ним не задовольняють іншого, що відіграє основну роль у вихованні (невідповідність характерів, емоційна холодність та ін). Нерідко водночас мати, рідше батько, самі того чітко не усвідомлюючи, хочуть, щоб дитина, а пізніше підліток стала для них чимось більшим, ніж просто дитиною. Батьки хочуть, щоб вона задовольняла хоча б частину потреб, які у звичайній родині повинні бути задоволені в психологічних відносинах подружжя, – потребу у взаємній винятковій прихильності, частково – еротичні потреби. Так, основною причиною виникнення ангіни стає порушення взаємодії між подружжям. Недостатність любові або підтримки з боку партнера призводить до виникнення захворювань дитини, в якій мати (чи батько) знаходять спосіб втечі або виправдання негараздів у сімейних стосунках.

Фарингіт пов'язаний зі шкалою «розширення батьківських почуттів» та «гіпопротекція». Так, на запалення слизової оболонки глотки хворіють діти в сім'ях, де батьки виявляють недостатньо турботи й уваги до дитини. Внаслідок гіпопротекції дитина переживає дефіцит захисту перед незнайомим і страшним зовнішнім світом, відчуває свою самотність і безпорадність у подоланні труднощів, зокрема й тих, з якими вона, маючи з боку батьків підтримку, впоралася б граючи. Також фарингіт може виникати в ситуаціях відторгнення дитини або в сім'ях, де часто виникають конфліктні ситуації, внаслідок чого на дитину перекладається значна доля батьківських обов'язків, чи до дитини взагалі виникає дратівливо-вороже ставлення. Водночас зв'язок зі шкалою «розширення батьківських почуттів» знов таки вказує нам на можливу наявність порушення сімейних відносин між дорослими, брак любові, емоційних почуттів.

Ларингіт як ще один із варіантів хворого горла також має зв'язок зі шкалою «розширення батьківських почуттів» та зі шкалами «фобія втрати дитини», «здатність до співчуття», а також зворотний зв'язок зі шкалами: «проблеми відносин із родичами та друзями», «прагнення до автономії подружжя», «переважання чоловічих якостей». Ми бачимо, що до хвороби слизової оболонки гортані призводить перенесення на дитину відповідальності за розлад у сім'ї, вимога від неї любові, якої бракує з боку партнера. Також наявний зв'язок зі страхами батьків втратити дитину, підвищеною тривожністю. Водночас наявний зворотний зв'язок зі шкалою «переважання чоловічих

Таблиця 1

Коефіцієнти кореляції між захворюваннями дітей до 6 років з особливостями відносин у сім'ї

	Г +	Г -	С +	С -	У +	ВН	ФУ	РРЧ	ПП2	Ч2	Ч3	ЕП3	ЕП4	СК1	СК2	СК3	СК6	СК8	ПМК	
Ангіна									-0,384											
Фарингіт								0,277												
Ларингіт							0,275	0,320			0,286			-0,326		-0,318		-0,384	-0,321	
Аденоїди	0,304					0,282	0,423	0,364			0,301	-0,409				-0,325				
ГРВІ		0,380					0,344	0,299												
Бронхіт	0,331							0,409								-0,328		-0,318		
Трахеїт			0,326		0,300				-0,283	0,312			-0,375		-0,387		-0,450			
Риніт					-0,304			0,284	-0,287											

Г +, Г -, С +, С -, У +, ВН, ФУ, РРЧ, ПМК – дивися методику АСВ Е. Ейдемиллера; ПП2 – «надання емоційної підтримки», Ч2 – «розуміння причин стану дитини», Ч3 – «здатність до співчуття», ЕП3 – «ставлення до себе як до батьків», ЕП4 – «переважання емоційного тла взаємодії», СК1 – «проблеми відносин із родичами та друзями», СК2 – «виховання дитини», СК3 – «прагнення до автономії подружжя», СК6 – «прояви домінування партнера в шлюбі», СК8 – «розходження щодо грошей».



якостей», тобто в дитини припиняють прояв так званих чоловічих якостей: надмірної активності, бурхливого прояву емоцій, агресивності, наполегливості тощо. Незважаючи на стать дитини, від неї вимагають бути більш лагідною, спокійною. У таких сім'ях можуть транслюватися негативні посили щодо чоловіків взагалі: «всі чоловіки погані» тощо.

На зв'язок ларингіту та нездорової емоційної ситуації в сім'ї вказують також отримані нами зворотні зв'язки за методикою «Взаємодія подружжя у конфліктних ситуаціях» Ю. Альшиної, Л. Гозмана, О. Дубовської за шкалами «проблеми у відношеннях із родичами та друзями», «потяг до автономії серед подружжя», «розходження щодо грошей». Так, що гірше вирішуються конфлікти з вказаних напрямів у сім'ї, то частіше виникають хвороби запалення гортані в дитини.

Аденоїди мають прямопропорційний зв'язок зі шкалами: «гіперпротекція», «розширення батьківських почуттів», «виховна невпевненість батьків», «фобія втрати дитини», «здатність до співчуття» та зворотний зв'язок зі шкалами: «ставлення до себе як до батьків», «потяг до автономії серед подружжя». Ми бачимо, що до хвороби на аденоїди призводить невпевненість батьків щодо своєї батьківської ролі. Це може виражатися через гіперпротекцію, коли батьки приділяють дитині забагато часу, сил та уваги, щоб бути щонайгарнішими батьками, ліпшими та найкращими. Але таке ставлення є передусім відображенням невпевненості себе в ролі мати чи батька. Водночас не усвідомлюється бажання того, щоб дитина стала для батьків чимось більшим, допомогла віднайти діру в емоційних стосунках між подружжям, або в разі відсутності одного з партнерів, також сприяють виникненню захворювань гола. Так чи інакше це також супроводжується страхом втрати дитини, надмірним хвилюванням, яке може виникати як наслідок почуття провини через психологічні проблеми дорослих у сім'ї.

Гострі респіраторні вірусні інфекції, які супроводжуються зазвичай захворюванням горла, також мають зв'язки зі шкалами «розширення батьківських почуттів», «гіпопротекція», «фобія втрати дитини». Отже, найчастішою причиною виникнення захворювань горла і ГРВІ стає емоційне відторгнення дитини, невміння виражати свої почуття, проявляти любов. Коли батьки не розуміють, як це робити, вони знаходять власний спосіб: піклування за хворою дитиною, у свою чергу, дитина теж отримує ласку з боку батьків тільки тоді, коли хворіє.

Бронхіт має прямолінійний зв'язок зі шкалами «гіперпротекція» і «розширення батьківських почуттів» та зворотний зв'язок із вирішенням таких конфліктів, як: «потяг до автономії серед подружжя», «розходження щодо грошей». Так, кашель виникає в дітей у сім'ях, де наявні конфлікти через матеріальні блага, заробіток подружжя, автономію, незалежність один від одного. Також у ситуації невпевненості щодо батьківської ролі, гіперпротекції у вихованні, за надмірного бажання батьків бути найкращими та дати дітям якомога більше, прагнення батьків оточити дитину підвищеною увагою, захищати навіть за відсутності реальної небезпеки, постійно утримувати біля себе, «прив'язувати» дітей до свого настрою і почуттів, зобов'язувати їх діяти в найбільш безпечний для батьків спосіб. Водночас дитина позбавлена необхідності вирішувати проблемні ситуації, оскільки рішення або пропонуються готовими, або досягаються без її участі. Отже, дитина позбавляється можливості не тільки самостійно долати труднощі, але навіть їх тверезо оцінити. Вона втрачає здатність до мобілізації своєї енергії у важких ситуаціях, чекає на допомогу від дорослих, насамперед від батьків; розвивається так звана вивчена безпорадність – умовно-рефлекторна реакція на будь-яку перешкоду як непереборну.

Трахеїт найбільш пов'язаний саме зі стилем виховання дитини, зокрема зі шкалами «потурання», «надмірність санкцій», «розуміння причин станів», зворотній зв'язок зі шкалами: ЕП4 (переважання емоційного фону взаємодії), ПП2 (надання емоційної підтримки), СК2 (питання, пов'язані з вихованням дітей), СК6 (проявлення домінування подружжя).

Отже, ми бачимо, що трахеїт може виникати в амбівалентних ситуаціях: з одного боку, надмірне потурання всім бажанням дитини. Пояснюючи необхідність такого виховання, батьки наводять аргументи, що є типовою раціоналізацією, – «слабкість дитини», її винятковість, бажання дати їй те, чого самі були колись позбавлені, тим, що дитина росте без батька тощо. Водночас батьки виявляються дуже чутливими до стану дитини, навіть там, де надмірна турбота не є виправданою. За потурання батьки несвідомо проєктують на дітей свої раніше незадоволені потреби і шукають способи замісного задоволення їх за рахунок виховних дій. З іншого боку, можливе застосування суворих покарань, надмірне реагування навіть на незначні порушення поведінки.

Важливим моментом у зв'язку сімейних відносин і хвороби на трахеїт є порушення

емоційного балансу в сім'ї. Ненадання емоційної підтримки, відсутність прояву емоцій з боку батьків, невміння виражати любов і власні почуття, наявність конфліктів між подружжям можуть також сприяти розвитку трахеїту в дитини. Спорні стосовно питань виховання дитини, невміння настояти на своєму, потурання бажанням дитини – все це є сприятливими умовами для розвитку кашлю в дітей до 6 років.

Останнім захворюванням дихальної системи, з яким було виявлено зв'язки особливостей сімейних відносин, є *риніт*. Він має прямолінійний зв'язок зі шкалою «розширення батьківських почуттів» і зворотний зв'язок зі шкалами «потурання» й «надання емоційної підтримки». Тобто шмарклі виникають у дітей у сім'ях, де не прийнято потурати забаганкам дитини, де батьки не реагують на емоційні потреби дитини, не надають бажаної підтримки та любові, за наявності недостатньої підтримки в родині між подружжям.

Висновки із проведеного дослідження. Отже, найпоширенішою причиною виникнення захворювань дихальної системи в дітей стає наявність конфліктів між батьками та підвищена протекція як стиль виховання. Домінуюча протекція виникає за недостатньої любові й уваги з боку партнера в шлюбі (або відсутності чоловіка/дружини), невідповідності характерів, емоційної холодності тощо. Коли дитина опиняється балануючою ланкою, за рахунок якої один із батьків може або виправдати сімейні негаразди, або надати більшої любові дитині, тим самим утікаючи від проблеми.

Кожне захворювання має свої особливості зв'язків зі стилями виховання та сі-

мейними відносинами, проте можна зазначити, що хворе горло (незважаючи на ділянку хвороби) пов'язано з надмірною тривожністю батьків, фобією втрати дитини, надмірною чутливістю матері чи батька, наявністю конфліктів у сім'ї щодо автономії одного із членів подружжя, що може бути причиною непорозуміння, та недостатньо відчутною підтримкою з боку партнера, що й призводить до так званого «розширення батьківських почуттів» (за методикою АСВ).

Аналізуючи виявлені нами результати, можемо зробити висновок щодо наявності зв'язку захворюваності дихальної системи дітей до 6 років із порушенням взаємин у родині, наявності конфліктів і певних стилів виховання. Наше дослідження певною мірою підтверджує припущення про те, що дитина може виступати в ролі ідентифікованого пацієнта в сімейній системі та «рятувати» подружжя від психічного напруження, що виникає.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Клиническая психология: учебник для вузов / Б. Карвасарский, А. Бизюк, Н. Володин и др.; под ред. Б. Карвасарского. СПб.: Питер, 2004. 1120 с.
2. Малкина-Пых И. Психосоматика. М.: Эксмо, 2005. 992 с. (Серия «Справочник практического психолога»).
3. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия. М.: Институт позитивной психотерапии, 2006. 460 с.
4. Хомуленко Т. Основы психосоматики: навч.-метод. посібник. Вінниця: Нова книга, 2009. 120 с.
5. Эльконин Д., Давыдов В., Зинченко В. Избранные психологические труды: учебник для вузов / под ред. В. Давыдова, В. Зинченко. М.: Педагогика, 1989. 560 с.



УДК 159.955:615.851

О ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКИХ МЕХАНИЗМАХ МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО СУГГЕСТИВНОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

Манилов И.Ф., к. психол. н.,
ведущий научный сотрудник

*Институт психологии имени Г.С. Костюка
Национальной академии педагогических наук Украины*

В статье проведен анализ основных психотерапевтических механизмов мультимодального суггестивного воздействия. Показано, что в зависимости от психотерапевтической ситуации (этапа психотерапии, индивидуальных особенностей клиента, стиля работы психотерапевта) запускаются различные механизмы психотерапевтической суггестии. Выделены специфические механизмы мультимодального суггестивного воздействия – адаптогенное осмысление и спонтанная фиксация адаптивных поведенческих паттернов.

Ключевые слова: суггестия, адаптация, психотерапевтические механизмы, адаптогенное осмысление, мультимодальная суггестивная психотерапия.

У статті проведено аналіз основних психотерапевтичних механізмів мультимодального суггестивного впливу. Показано, що залежно від психотерапевтичної ситуації (етапу психотерапії, індивідуальних особливостей клієнта, стилю роботи психотерапевта) запускаються різні механізми психотерапевтичної суггестії. Виділено специфічні механізми мультимодального суггестивного впливу – адаптогенне усвідомлювання та спонтанну фіксацію адаптивних поведінкових патернів.

Ключові слова: суггестія, адаптація, психотерапевтичні механізми, адаптогенне усвідомлювання, мультимодальна суггестивна психотерапія.

Manilov I.F. ON PSYCHOTHERAPEUTIC MECHANISMS OF THE MULTIMODAL SUGGESTIVE INFLUENCE

The paper contains an analysis of the main mechanisms of the multimodal suggestive influence. It is shown that different mechanisms of the psychotherapeutic influence can start up depending on the psychotherapeutic situation (a psychotherapeutic stage, individual features of a client, a working style of a psychotherapist). There are marked out specific mechanisms of multimodal suggestive influence – adaptogenic understanding and spontaneous fixation of behavioral patterns.

Key words: suggestion, adaptation, psychotherapeutic mechanisms, adaptogenic understanding, multimodal suggestive psychotherapy.

Постановка проблеми. Психотерапевтическое мультимодальное суггестивное воздействие представляет собой комплексную систему помощи людям, страдающим различными невротическими, связанными со стрессом и соматоформными расстройствами. Теоретическое обоснование данной формы воздействия активно разрабатывается в рамках мультимодальной суггестивной психотерапии. Ранее в тематических публикациях уже были представлены основные концептуальные положения, методический арсенал и частично процессуальная модель данного подхода [4–8]. Очевидно, что уже давно возникла необходимость провести более детальный анализ механизмов, позволяющих получать желаемый психотерапевтический эффект. Данная информация поможет увязать в стройную логическую систему многочисленные эмпирические находки. Кроме того, актуальность исследований психотерапевтических механизмов мультимодального суггестивного воздействия обусловлена и

необходимостью унификации конкретных психотерапевтических стратегий.

Анализ основных исследований и публикаций. Обсуждению механизмов психотерапевтического воздействия посвящено множество публикаций. Приоритетность тех или иных механизмов определяется как общей идеологией психотерапевтических подходов, так и личными предпочтениями психотерапевтов. Так, например, И. Ялом выделяет первичные факторы психотерапии, которые можно рассматривать и как ее механизмы. К ним относятся: снабжение информацией, вселение надежды, имитационное поведение, катарсис, альтруизм, межличностное научение, экзистенциальные факторы и т.д. [10]. С помощью этих факторов (механизмов) можно описать многие феномены как групповой, так и индивидуальной психотерапии.

Многие исследователи отмечают тесную связь понятий «механизмы психотерапии», «психическая адаптация», «психологическая защита». Отсюда следует, что

в качестве механизмов психотерапевтического воздействия можно рассматривать такие феномены, как самоактуализация, сублимация, совладание, канализирование, снижение когнитивного диссонанса и другие [1; 3; 9]. Р.Д. Тукаев полагает, что все виды и формы активной краткосрочной психотерапии имеют единый энергетический корень – саногенный эмоциональный стресс [9].

В книге Л.Ф. Бурлачука, А.С. Кочаряна, М.Е. Жидко [2] отмечается, что можно выделить такие механизмы (техники, стратегии) психотерапевтических изменений, как инсайт, создание эмоционального рекапитулирующего опыта, отреагирование, дезактуализация проблем, страхов, переживаний, десенсибилизация травматических стимулов, когнитивное «прочищение», освобождающее ум от ошибок, актуализация трансперсональных (духовных) ресурсов самоизменения и другие. Все эти механизмы отражают стиль психотерапевтического подхода, а также индивидуальные предпочтения и верования психотерапевта.

Далее в статье предпринята попытка выделить специфические механизмы мультимодального суггестивного психотерапевтического воздействия.

Постановка задачи. На основе изложенного можно сформулировать задачу исследования, которая заключается в описании специфических механизмов мультимодального суггестивного психотерапевтического воздействия.

Изложение основного материала исследования. Первым делом следует отметить, что психотерапевтический механизм суггестивного воздействия – это лишь один из способов описания последнего. «Механизм» нельзя открыть, как открывают новый химический элемент или новое физическое явление. Психотерапевтический механизм, как и любой иной способ описания, можно более или менее удачно подобрать. Это своеобразная модель (а иногда и метафора), которая дает возможность достаточно ясно представить то, что происходит с клиентом на сеансах психотерапии. Она также позволяет с определенной вероятностью предсказывать психотерапевтический результат.

Механизм воздействия лишен полной вещественности. Его нельзя пощупать и измерить с помощью абсолютных единиц. Когда говорят о том, что установлен или найден некоторый «психотерапевтический механизм», это означает, что найден лишь удобный способ представить и логически увязать наблюдаемые явле-

ния, а также выявить некую закономерность, которая позволит строить прогнозы. Поэтому фразу «выявлены (установлены, исследованы, работают) психотерапевтические механизмы», следует понимать как «предложен удобный способ описания (представления) наблюдаемых психотерапевтических феноменов».

В наиболее общем виде весь процесс психотерапии можно представить как некий путь из состояния «проблема» (проблемы) в состояние «нет проблемы» (минимум проблем). В состоянии «проблема» личность клиента и, в частности, его психика разбалансированы, дезинтегрированы. Иными словами, нарушено прежнее равновесие. В состоянии «нет проблемы» наблюдается относительная сбалансированность и стабильность психических процессов. Все процессы пребывают в некоем подвижном равновесии.

На приеме у психотерапевта клиент, как правило, дает оценку своему прошлому, настоящему и будущему состояниям. В максимально упрощенном виде временной срез выглядит следующим образом: настоящее – «плохо», прошлое – «плохо» или «хорошо», будущее – «плохо» или «хорошо». Наиболее сложный случай: настоящее – «плохо», прошлое – «плохо», будущее – «плохо». Такое наблюдается, например, при сложных депрессивных расстройствах. В этом случае приходится дополнительно создавать мало-мальски приемлемую перспективу. Появление перспективы, а тем более готовности попасть из «плохо» в «хорошо», как правило, мотивирует клиента и задает целевое направление психотерапии.

Проведенные исследования показали, что психотерапевтическое суггестивное воздействие – процесс сложный, полиформный, мультимодальный, а потому едва ли возможно описать его при помощи какого-то одного психотерапевтического механизма. В зависимости от психотерапевтической ситуации (этапа психотерапии, индивидуальных особенностей клиента, стиля работы психотерапевта и т.п.) запускаются различные психотерапевтические механизмы. Динамику этого процесса удобно увязывать с этапами психотерапевтической работы. В системе мультимодальной суггестивной психотерапии весь процесс можно разбить на пять условных этапов: ситуативной стабилизации, диагностического зондирования, информационного накопления, конфронтационной дестабилизации, адаптационной трансформации.

На этапе ситуативной стабилизации все вращается вокруг двух ключевых во-



просов: что происходит и есть ли надежда исправить ситуацию? Клиент появляется на прием, как правило, в состоянии огорчения, граничащего нередко с отчаянием. Конструктивная проработка проблемы становится возможной лишь после частичной стабилизации эмоционального состояния. Достигается это различными путями, например, за счет запуска механизма спонтанной эмоциональной разрядки. Для этого клиента удерживают «рядом» с проблемой, создавая условия для самопроизвольного канализирования заблокированной, подавленной эмоции.

Состояние фрустрации, с которым клиент появляется на прием к психотерапевту, свидетельствует об определенном нарушении психического равновесия. Нарушенная система, естественно, стремится вернуться в более стабильное и равновесное состояние. Данное явление связывают с понятием психического гомеостаза. Этот феномен позволяет понять наблюдаемые нередко самопроизвольные выходы клиентов из неосложненных невротических состояний. Естественным образом появляется искушение с помощью механизма гомеостаза пояснить большую часть психотерапевтических изменений. Однако возникает проблема устойчивости патологических состояний. Так, большинство психических и поведенческих расстройств достаточно стабильны, а точнее, квазистабильны. Именно этим поясняется их резистентность к психотерапевтическим интервенциям. Система противится любому изменению своего, пусть даже патологического состояния. Именно поэтому с помощью механизма гомеостаза удается объяснить лишь некоторые искусственно спровоцированные либо спонтанные выходы из ситуативно обусловленных аффективных состояний и неосложненных невротических расстройств. Психотерапевт играет в этих случаях роль своеобразного катализатора, ускорителя процесса возврата клиента в привычное комфортное здоровое состояние.

Еще одним механизмом психотерапевтического воздействия является сублимация. С ее помощью удастся пояснить успешность некоторых суггестивных психотерапевтических процедур. Сублимация позволяет уменьшить внутреннее напряжение за счет перенаправления психической энергии на творчество и целенаправленное достижение различных социально приемлемых целей.

Другим механизмом, позволяющим достигать необходимого уровня стабилизации эмоций, является механизм дезак-

туализации проблем. Путем несложных суггестивных процедур, как правило, удается купировать аффективные реакции и подготовить клиента к дальнейшей психотерапевтической работе.

На этапе диагностического зондирования направленность психотерапевтических усилий несколько смещается. Теперь все вращается вокруг двух ключевых вопросов: почему так случилось, и чего именно ты хочешь? По сути, на этом этапе оценивается глубина проблемы. Для этого определяется степень дисфункциональности мышления, особенности неадаптивных поведенческих паттернов и эмоциональных реакций и в целом особенности персональной «картины мира».

Психотерапевтические изменения, наблюдаемые на этом этапе, чаще всего можно объяснить с помощью механизмов отреагирования, десенсибилизации и осознания. Отреагирование позволяет активизировать, а после вывести наружу подавляемые эмоции. Это уже не обычная экспрессивная эмоциональная разрядка. Здесь отбрасываются привычные формы регулирования эмоциональной сферы, что позволяет высвободить заблокированный аффект и, в идеале, убрать его из психологической структуры личности клиента. Полноценное отреагирование всегда сопровождается бурной вегетативной симптоматикой.

При реализации следующего механизма – десенсибилизации наблюдается постепенное систематическое уменьшение чувствительности клиента к объектам или событиям, вызывающим патогенные эмоции. Суггестия позволяет максимально эффективно использовать для этих целей техники релаксации и наводнения.

Еще один механизм (механизм осознания) предполагает установление клиентом определенных причинно-следственных связей между проблемой и ее возможными причинами. По сути, происходит логичное (для данного конкретного человека) превращение или переход разрозненных отдельных событий в цельный, завершённый, закономерный их ансамбль. Выбор рабочей версии обусловлен личными предпочтениями клиента, уровнем его осведомленности и интенсивностью давления внешних авторитетов.

На следующем этапе мультимодального суггестивного воздействия – этапе информационного накопления – работа строится вокруг ключевого вопроса: «А знаешь что?». Происходящее здесь лучше всего можно описать с помощью механизмов информационного наполнения и подражания.

Информационное наполнение предполагает суггестивное заполнение сознания клиента адаптивными мировоззренческими идеями-принципами. Эти идеи-принципы содержательно несовместимы с дисфункциональными мыслями и убеждениями и являются идеологической базой адаптивного мышления.

Механизм подражания позволяет непосредственно усваивать адаптивные формы эмоционального реагирования и поведения, без серьезного их осмысления. Образцом для подражания могут выступать психотерапевт или другие авторитетные для клиента люди (в том числе и вымышленные персонажи!).

На этапе конфронтационной дестабилизации основными являются вопросы: что происходит и как быть? Здесь ведущим механизмом психотерапевтического воздействия является конфронтация. Данный механизм провоцирует у клиента состояние когнитивного диссонанса. Попытки выйти из этого состояния и приводят к адаптационной трансформации сознания.

На этапе адаптационной трансформации психотерапевтический процесс лучше всего описывать при помощи двух основных универсальных механизмов – адаптивного осмысления и спонтанной фиксации адаптивных поведенческих паттернов. Действие механизма адаптивного осмысления тесно связано с иерархическим согласованием различных когнитивных структур-процессов (мыслей, убеждений, представлений, образов, идей). Гипотетически, можно представить все эти структуры-процессы в некоем ментальном пространстве. Частным примером такого ментального пространства является индивидуальная «картина мира». Мера хаотичности пребывания когнитивных структур-процессов в таком ментальном пространстве зависит от структурированности мышления человека, его способности упорядочивать и классифицировать собственные знания, представления, убеждения. Людям с высоким интеллектуальным потенциалом удается достаточно компактно «упаковать» собственные знания в отдельные тематические блоки. Подобное структурирование информации существенно облегчает процедуру ее поиска и использования при решении проблемных задач.

Однако процесс мышления не сводится лишь к правильному и быстрому подбору нужного материала. Чрезвычайно важным является удачный выбор стиля и стратегии обработки необходимой информации, и, что еще важнее, ее верификация. Верификация осуществляется по двум основным

критериям – совпадению полученного результата с ожидаемым; согласованностью результата с общими представлениями о мире. Если полученный результат не согласуется с персональной «идеологией» человека (принципами, ценностями, мотивами), у него неизбежно возникает состояние когнитивного диссонанса, вплоть до фрустрации.

Следует отметить, что вероятность возникновения состояния когнитивного диссонанса тем выше, чем жестче и более однозначна иерархическая структура «картины мира». Любые оценочные суждения опираются на определенную систему критериев-убеждений. Если критерии-убеждения, составляющие подобную систему, однозначны и безапелляционны, то соответствовать им крайне трудно. Следствием этого является большое количество отбракованных вполне логичных умозаключений.

Изменить ситуацию можно за счет использования максимально (насколько это возможно!) гибких и универсальных критериев-убеждений. Причем эти критерии-убеждения должны занимать высокие позиции в иерархической пирамиде убеждений. По сути, это должны быть метаубеждения, другими словами, убеждения об убеждениях.

При мультимодальном психотерапевтическом суггестивном воздействии этап адаптационной трансформации как раз и предполагает использование подобных метаубеждений. Основой для них являются упомянутые прежде универсальные идеи-принципы. После их формирования запускается специфический механизм адаптивного осмысления. При его реализации все умозаключения относительно тех или иных событий и ситуаций проходят своеобразную процедуру проверки на предмет их истинности. Например, человек с несложным депрессивным расстройством приходит к выводу, что все крайне скверно сейчас и в будущем все будет также плохо. При наличии метаубеждений непрерывности, процессуальности, относительности всего происходящего умозаключение о бесперспективности будущего теряет свою окончательность и катастрофичность. Появляются сперва сомнения, после надежда, а со временем – убеждение в неизбежном выходе из депрессивного состояния. Такая надежда мотивирует клиента на конкретные саногенные действия. Возникающее моментами облегчение при соответствующем суггестивном сопровождении подкрепляет эту надежду.

Формирование «вышей инстанции» из метаубеждений выполняет роль свое-



образного цензора, запрещающего укоренение неадаптивных мыслей, идей, убеждений. Даже самая логичная и «доказанная» идея утрачивает статус истины и превращается в просто хорошую гипотезу. Таким образом, снижается вероятность формирования неадаптивных мыслей и убеждений, а вместе с тем успешного выбора стратегии совладания.

Адаптогенное осмысление является важным, но не единственным механизмом мультимодального суггестивного воздействия. Гибкость и универсальность мышления должна быть энергетически подкреплена позитивными стеничными эмоциями и реализована в целесообразном адаптивном поведении. Апробация различных поведенческих стратегий позволяет оценить их эффективность и отобрать наиболее удачные. Процесс этот лишь частично контролируется рассудком. Хорошее и полезное во многом угадывается интуитивно. В результате отбора остаются лишь самые эффективные поведенческие паттерны, которые закрепляются после многочисленных повторов. Таким образом реализуется механизм спонтанной фиксации адаптивных поведенческих паттернов.

Стадия закрепления адаптивного поведения носит очевидный условнорефлекторный характер. Однако здесь аппарат акцептора результата дополняется еще одним уровнем – сверки результата с метаубеждениями. Таким образом, несколько усложняется процесс обратной афферентации. При непротиворечивости результата поведенческого акта и метаубеждений запускается процесс спонтанной фиксации выбранной формы поведения.

С помощью механизмов адаптогенного осмысления и спонтанной фиксации адаптивных поведенческих паттернов можно смоделировать процесс мультимодального суггестивного воздействия на его окончательно этапе. При успешной реализации психотерапевтических процедур запуск данных механизмов автоматизируется, что позволяет клиентам преодолевать проблемные ситуации без помощи психотерапевта.

Выводы из проведенного исследования. Психотерапевтическое суггестивное воздействие является сложным полиформным и мультимодальным процессом, который невозможно описать с помощью какого-то одного психотерапевтического механизма. В зависимости от психотерапевтической ситуации (этапа психотерапии, индивидуальных особенностей клиента, стиля работы психотерапевта)

запускаются различные психотерапевтические механизмы суггестивного воздействия. В системе мультимодальной суггестивной психотерапии весь психотерапевтический процесс можно условно разбить на пять этапов: ситуативной стабилизации, диагностического зондирования, информационного накопления, конфронтационной дестабилизации, адаптационной трансформации. На каждом из этих этапов преобладают определенные механизмы психотерапевтического воздействия. К специфическим механизмам мультимодального суггестивного воздействия следует отнести два универсальных механизма – адаптогенное осмысление и спонтанную фиксацию адаптивных поведенческих паттернов. Понимание психотерапевтических механизмов мультимодального суггестивного воздействия позволяет выбирать наиболее эффективные психотерапевтические стратегии.

В ближайшей перспективе планируется продолжить исследования по разработке общей стратегии мультимодального психотерапевтического суггестивного воздействия.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Буль П.И. Психотерапия, гипноз и внушение в практической медицине. Л., 1990. 91 с.
2. Бурлачук Л.Ф. Психотерапия: Учебник для вузов / Л.Ф. Бурлачук, А.С. Кочарян, М.Е. Жидко. 3-е изд. СПб.: Питер, 2012. 496 с.
3. Бурно М.Е. Клиническая психотерапия. М.: Академический Проект; Деловая книга, 2006. 800 с.
4. Манілов І.Ф. Психотерапевтична конфронтаційна сугестія: базові положення. Актуальні проблеми психології. Т. III: Консультативна психологія і психотерапія: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2015. Вип. 11. С. 170–185.
5. Манилов И.Ф. Развитие адаптивного мышления с помощью конфронтационной суггестии. Технології розвитку інтелекту. 2016. Т. 2, № 1(12). URL: http://www.psytir.org.ua/upload/journals/2.1/authors/2016/Manilov_Igor_Felixovich_Rozvytok_adaptyvnogo_myslennya_za_dopomogoju_konfrontatsijnoi_sugestii.pdf.
6. Манилов И.Ф. Некоторые особенности суггестивной коррекции «картины мира». Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2017. Вип. 3, Т. 1. С. 209–213.
7. Манилов И.Ф. О методах мультимодальной суггестивной психотерапии. Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вип. 38. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2017. С. 281–292.



8. Манилов И.Ф. О психотерапевтическом персонально идеальном стиле жизни. Проблемы современной психологии: Сборник научных работ Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Вип. 39. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2018. С. 146–156.

9. Тукаев Р.Д. Психотерапия: теории, структуры, механизмы. М.: ООО «Медицинское информационное агентство», 2007. 392 с.

10. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии. 5-е изд. СПб. 2000 с.

УДК 159.99

СПОСОБЫ СОЧЕТАНИЯ МЕТОДОВ ДПДГ И ГИПНОЗА В ПРОЦЕССЕ ПСИХОТЕРАПИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ТРАВМ

Николаенко С.А., к. психол. н.,
доцент кафедры психологии

Сумской государственной педагогической
университет
имени А.С. Макаренка

Статья посвящена выявлению основных способов включения техник гипноза в стандартную процедуру ДПДГ с целью повышения ее эффективности. При этом определены разновидности гипноза и утилизации гипнотического транса, которые можно сочетать со стандартной процедурой ДПДГ на этапах ее подготовки, десенсибилизации и завершения, а также между сеансами. Также определены техники поочередного использования гипнотерапии и стандартной процедуры ДПДГ в процессе целостного курса психотерапии эмоциональной травмы.

Ключевые слова: эмоциональная травма, стандартная процедура ДПДГ, разновидности индукции гипноза, гипнотерапия.

Стаття висвітлює основні способи технік гіпнозу в стандартній процедурі ДПДГ із метою підвищення її ефективності. При цьому визначено різновиди гіпнозу і утилізації гіпнотичного трансу, які можна поєднувати зі стандартною процедурою ДПДГ на етапах її підготовки, десенсибілізації і завершення, а також між сеансами. Також визначено техніки почергового використання гіпнотерапії і стандартної процедури ДПДГ у процесі цілісного курсу психотерапії емоційної травми.

Ключові слова: емоційна травма, стандартна процедура ДПДГ, різновиди індуції гіпнозу, гіпнотерапія.

Nikolaenko S.A. THE WAYS TO COMBINE EMDR PROCEDURE AND HYPNOSIS DURING PSYCHOTHERAPY OF EMOTIONAL TRAUMA

The article focuses on the ways of combining hypnosis and EMDR-therapy during psychotherapy of emotional trauma. There are identified ways how to use hypnosis in the procedure of EMDR-therapy during its phases of preparation, desensitization and completion, and between sessions. The techniques of alternate use of hypnotherapy and EMDR-therapy procedure in the psychotherapy of emotional trauma are defined.

Key words: emotional trauma, EMDR -therapy of emotional trauma, types of hypnosis induction, hypnotherapy.

Постановка проблеми. Технология десенсибилизации и переработки травмирующих переживаний с помощью движения глаз (далее – ДПДГ) была разработана Ф. Шапиро к 1987 году. Эта технология изначально предназначалась для психотерапии посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) как наиболее сложной формы эмоциональной травмы.

Известно, что Ф. Шапиро трактует гипноз и ДПДГ в качестве принципиально не связанных друг с другом процедур и негативно относится к идее их интеграции. При этом она имеет в виду, что наведение глубокого трансa на этапе десенсибилизации во время сеанса ДПДГ противопоказано,

потому что измененное физиологическое состояние при гипнозе не позволяет переработать всю травматическую информацию соответствующим образом. Автор также подчеркивает, что если ДПДГ определять в качестве разновидности гипнотерапии, то её полезность будет ограничена теми эффектами, которые уже и так доступны терапевтам [10].

Поддерживая указанные выше положения, С. Гиллиген, однако, разбивает их дальше и подчеркивает, что гипнотерапия и ДПДГ-терапия являются «скорее, взаимодополняющими (выделено мной – С.Н.), чем дублирующими друг друга» [2, с. 395]. С точки зрения автора, как в методе ДПДГ,



так и в методе эриксоновского гипноза некоторые специфические условия совпадают, предполагая повышенное внимание к развитию и поддержанию следующих процессов: 1) релаксации; 2) прямого чувственного доступа к глубинным переживаниям; 3) двойственной фокусировки внимания (т.е. одновременного отслеживания внутренних переживаний и внешних стимулов); 4) доверия к психотерапевту; 5) интеграции (с ключевым внушением клиенту в процессе ДПДГ – «просто позвольте этому произойти»).

Оба этих метода особое внимание уделяют внутренним целительным способностям клиентов и стремятся предоставить пространство, в котором клиенты могут научиться доверять своим способностям для обретения большей целостности. Поэтому С. Гиллиген и заключает, что поскольку ДПДГ и эриксоновский гипноз разделяют сходные теоретические предпосылки, а также являются по форме *взаимодополняющими* методами, их можно *сочетать* при работе с клиентом.

Главное преимущество сочетания этих методов, по мнению автора, состоит в том, что это открывает возможность творческой адаптации комплексной терапии к клиенту вместо того, чтобы следовать фиксированному протоколу. В силу этого сочетание данных подходов в равной степени благоприятно и для терапевта, и для клиента [2].

Таким образом, соглашаясь с мнением Ф. Шапира о нецелесообразности погружения пациента в глубокий транс *во время* сеанса ДПДГ на этапе десенсибилизации, мы, вслед за С. Гиллигеном, полагаем, что гипнотические техники могут с успехом *сочетаться* с ней, *дополняя друг друга*, но без нарушения базовой модели, принципов и технологии самой ДПДГ.

Анализ последних исследований и публикаций. Д. Бэр, М. Симон и К. Уэлч выявили, что в настоящее время психотерапевты используют гипноз при ДПДГ, когда: 1) клиент испытывает трудности при ДПДГ-терапии; 2) терапевт предполагает, что клиент будет иметь сложности в переработке травматической информации высокой интенсивности с помощью ДПДГ. Поэтому гипноз используют либо во введении, до начала ДПДГ, либо в течение сеанса терапии ДПДГ. Такое сочетание двух разных и мощных подходов в исцелении травматической информации реализует две функции: 1) активизации внутренней работы клиента для успешного прохождения процесса ДПДГ; 2) активизации более интенсивной переработки травматического опыта. В целом данное исследование

показало, что гипноз является ценным инструментом для смягчения и ускорения использования ДПДГ в лечении застарелых эмоциональных травм [11].

М. Филипс исследовал, как гипнотические методы могут быть систематически включены в стандарт протокола ДПДГ для усиления различных эго-состояний в процессе ДПДГ-терапии. Автор проиллюстрировал способы интеграции гипнотических процедур в пределах предлагаемого ДПДГ-протокола для решения следующих задач: 1) содействия Эго-укреплению клиента; 2) облегчения терапевтических изменений; 3) сокращения сроков терапии; 4) облегчения процесса психотерапевтических изменений [12].

В.А. Доморацкий рассмотрел теоретические и практические аспекты сочетанного применения эриксоновского гипноза, а также десенсибилизации и переработки движениями глаз в клинической практике. Автор приводит аргументы в пользу эффективности совместного использования этих методов у одного пациента. Представлены клинические иллюстрации подобной успешной работы с юношей, страдающим ночным энурезом, женщиной с психогенной оргазмической дисфункцией и мужчиной с акрофобией [3].

Е.Т. Дауд показал возможности применения когнитивной гипнотерапии при лечении эмоциональных травм. Автор описывает методики гипнотической работы с когнитивным содержанием, когнитивными процессами и когнитивными структурами при расстройствах, связанных со стрессом [5].

С. Линн и И. Кирш продемонстрировали возможности применения когнитивно-поведенческой гипнотерапии при лечении посттравматического стрессового расстройства (ПТСР). При этом особое внимание уделялось гипнотерапевтической работе с флэшбэками на базе экспозиционной терапии и гипноза. Авторы раскрывают также значение техник «полной осознанности» в периоды беспокойства, возрастной прогрессии и регрессии, когнитивного реструктурирования в лечении ПТСР [9].

Таким образом, современные исследователи отмечают как высокую теоретическую совместимость концепций гипнотерапии и ДПДГ-терапии, так и заметное повышение эффективности терапии эмоциональных травм клиентов при сочетании использования данных технологий у одного и того же клиента.

Однако продолжают оставаться открытыми вопросы о том, какие именно техни-

ки гипнотической работы целесообразно сочетать: 1) со стандартной процедурой ДПДГ; 2) со стандартным протоколом ДПДГ; 3) с протоколами и процедурами для особых ситуаций ДПДГ; 4) при ДПДГ с различными типами клиентов.

Постановка цели. Целью является выявление основных способов сочетания техник гипнотической работы со стандартной процедурой и стандартным протоколом ДПДГ-психотерапии с целью повышения эффективности последней.

Изложение основного материала исследования. Рассмотрим возможности сочетания гипноза (техник гипнотической индукции и утилизации состояния транса) и ДПДГ-терапии в контексте основных компонентов процедуры ДПДГ.

Стандартная процедура ДПДГ реализуется на протяжении *одного сеанса* и включает в себя следующие стадии.

1. *Стадия оценки.* Данная стадия предполагает изучение истории эмоциональной травмы клиента, планирование психотерапии и актуализацию факторов его безопасности в ходе предстоящей процедуры ДПДГ.

2. *Стадия подготовки.* Эта стадия связана с установлением продуктивных терапевтических отношений с клиентом и создание атмосферы безопасности и доверия. При этом клиенту кратко разъясняется смысл процедуры ДПДГ.

3. *Стадия определения предмета воздействия.* На этой стадии психолог определяет конкретные виды целей воздействия. При психотерапии клиентов с ПТСР вначале это будут реальные травмирующие события (боевые действия, катастрофы и т. д.), затем переработке подвергаются навязчивые мысли и другие негативные воспоминания, кошмарные сновидения и любые другие факторы, оживляющие болезненные переживания прошлого.

4. *Стадия десенсибилизации.* На данной стадии ведется работа по снижению негативных эмоций клиента при воспоминании о травме до 0 или 1 балла по «Шкале субъективного беспокойства». При проведении десенсибилизации клиенту предлагают, к примеру, вспомнить картину события. Далее психотерапевт просит его следить глазами за движениями пальцев психотерапевта и одновременно удерживать образ, несущий самую неприятную часть воспоминания, произнося про себя отрицательное самопредставление («Я плохой человек» и т. п.) и отмечая ощущения, которые возникают в теле. В ходе переработки основного травматического материала на фоне очередной серии движений

глаз в сознании клиента могут всплывать дополнительные воспоминания, ассоциативно связанные с психической травмой. Такие воспоминания становятся фокусом для проведения следующей серии движений глаз.

5. *Стадия инсталляции.* Цель этой стадии – связать желаемое положительное самопредставление с избранной в качестве цели переработки информацией, что ведет к повышению интегральной самооценки клиента.

6. *Стадия сканирования тела.* Стадия посвящена устранению возможного остаточного напряжения или дискомфортных ощущений в теле. В случаях, когда клиент сообщает о неприятных ощущениях или мышечном напряжении, их перерабатывают с помощью очередных серий движений глаз, пока дискомфорт не снизится. Иногда телесное напряжение, вскрытое при сканировании тела, может повлечь за собой новую цепь негативных ассоциаций, для переработки которых потребуются время.

7. *Стадия завершения.* Стадия направлена на возвращение клиента в состояние эмоционального равновесия в конце каждого сеанса, вне зависимости от того, полностью ли завершена переработка дисфункционального материала. Если в конце психотерапевтического сеанса клиент проявляет признаки беспокойства или продолжает реагирование, психологу следует применить гипноз или управляемую визуализацию (техника «Безопасное место» и т.п.), чтобы вернуть его в комфортное состояние.

8. *Стадия переоценки.* Переоценка проводится перед началом каждого нового сеанса ДПДГ. Психотерапевт вновь возвращает клиента к ранее переработанным целям и оценивает реакцию клиента для определения того, сохраняется ли эффект лечения. Важно помнить, что новый дисфункциональный материал можно подвергать переработке только после того, как произойдет полная интеграция психических травм, подвергшихся психотерапии ранее [10].

Рассмотрим основные способы сочетания техник гипнотической работы со стандартной процедурой и стандартным протоколом ДПДГ-психотерапии.

Способ 1. Использование гипноза на стадии подготовки (для формирования и якорения мощного ресурсного переживания, которое можно было бы включать в различные проблемные контексты предстоящей стандартной процедуры ДПДГ).

Согласно Ф. Шапиро, на данной стадии подготовки стандартной процедуры ДПДГ



психотерапевт решает следующие задачи: 1) формирование психотерапевтической позиции; 2) установление контакта с клиентом; 3) разъяснение клиенту теории; 4) тестирование движений глаз клиента; 5) описание клиенту модели ДПДГ; 6) формирование у клиента реалистических ожиданий от ДПДГ-терапии; 7) развенчание у клиента возможных опасений; 8) проведение упражнения «Безопасное место» по обретению клиентом чувства эмоциональной стабильности в любых ситуациях [10].

С нашей точки зрения, формирование мощного ресурсного переживания клиента, связанного именно с «безопасным местом», может быть более эффективно реализовано на основе гипнотических техник формирования и утилизации транса.

Наш опыт показывает, что одной из лучших процедур погружения клиента как в гетерогипноз, так и аутогипноз, является техника «Индукция транса через движение руки (по методу Н. Воотон)» [6]. Для того, чтобы облегчить в последующих сеансах погружение клиента как в гетерогипноз, так и аутогипноз, терапевту на самом первом сеансе *гетерогипноза* на этапе постгипнотического внушения необходимо установить у него постгипнотический сигнал (якорь) на повторное погружение в транс. Этим якорем может стать такой начальный элемент индукции в структуре данной техники, как вытянутая вперед рука с поднятым вверх большим пальцем. Клиента также нужно специально проинструктировать, что при *аутогипнозе* он будет использовать *самовнушения от первого лица* («Я держу руку...», «Я позволяю этому происходить...», «Я фиксирую свое внимание...» и т.д.) [6].

Для утилизационной части гипнотического сеанса можно порекомендовать такие превосходные техники, как «Содействие ощущению безопасности и защищенности: безопасное место» С. Линна и И. Кирша [9, с. 99–101] или «Личное убежище» Г. Карла и Д. Бойза [8, с. 96].

При этом следует ставить *разные якоря* для техник, с одной стороны – *наведения транса*, а с другой – *утилизации транса*. Поэтому для повторного наведения транса по методу Н. Воотон в качестве якоря мы рекомендуем клиенту использовать вытянутую вперед руку с поднятым вверх большим пальцем. А для переживания якорей «ощущения безопасности» в качестве якорей нужно находить и использовать эмоционально-значимые слова, символы или образы, которые сигнализируют клиенту о субъективных или объективных,

индивидуально-неповторимых местах силы, защитных ситуациях, личных убежищах.

В этом случае *одна и та же* заякоренная процедура *индукции* транса может связываться также с заякоренными, но индивидуализированными и *разными по содержанию* утилизациями на различных этапах ДПДГ-терапии. Это дает возможность психотерапевту достаточно гибко, быстро и надежно включать данные ресурсы в любые необходимые контексты ДПДГ-терапии.

Способ 2. Использование регрессивно-го гипноза на начальном этапе ДПДГ (для доступа к исходным травматическим воспоминаниям с целью их последующей десенсибилизации и переработки движениями глаз).

Указанный выше способ может быть применен в том случае, когда клиент не может вспомнить наиболее раннюю ситуацию психотравматизации. Алгоритм его реализации заключается в следующем:

- выявить «Линию времени» клиента [1];
- сформировать и заякорить эмоционально-соматический мост [8];
- провести гипнотическую возрастную регрессию на «Линии времени» клиента с использованием якоря эмоционально-соматического моста [1];
- проконтролировать достижение первоначального эмоционально-травматического воспоминания в процессе регрессивного гипноза с помощью идеомоторного сигналинга [6];
- при достижении клиентом первоначального эмоционально-травматического воспоминания вывести его из состояния гипноза и выяснить конкретное содержание указанного воспоминания;
- при необходимости – повторно погрузить клиента в регрессивный гипноз с целью выявления еще более ранних эмоционально-травматических воспоминаний, используя заякоренный эмоционально-соматический мост;
- после обнаружения наиболее ранних эмоционально-травматических воспоминаний, связанных с эмоционально-соматическим мостом, клиент выводится из транса, а по отношению к этим вскрытым воспоминаниям проводится стандартная процедура ДПДГ.

Способ 3. Использование гипноза на этапе десенсибилизации (для прерывания чрезмерно затянувшейся абреакции и перевода клиента в состояние мощного ресурсного переживания, которое было предварительно сформировано и заякорено на подготовительном этапе ДПДГ).

На стадії десенсибілізації може виникнути процес отреагування (абреакції). Абреакція може бути як доведеною до кінця, так і не доведеною до кінця. Ф. Шапіро підкреслює наступне. Оскільки особливо важливо не при яких обставинах не допускати, щоб клієнт покинув кабінет психотерапевта з незавершеним отреагуванням, необхідно підготуватися до проведення адекватної процедури завершення, дозволяючи пацієнту закончити психотерапевтичний сеанс в стані відносного спокою навіть в тому випадку, якщо переробка виявилася неповною. Автор також підкреслює, що саме *гіпнотичне внушення* «безпечного місця» є одним з найкращих способів завершення *незавершеного* сеансу ДПДГ-терапії [10].

Для рішення даної проблеми вповні підходять вказані вище техніки «Індукція трансів через рух руки (за методом Н. Воотон)» і техніка «Вплив на відчуття безпеки і захисту: безпечне місце» С. Лінна і І. Кірша, які можна проводити з використанням якорів.

Спосіб 4. Використання регресивного гіпнозу на етапі десенсибілізації в разі блокування переробки поточного травматичного переживання (для доступу до первинним («корневим») травматичним споминанням з метою застосування вже до них стандартної процедури ДПДГ).

Ф. Шапіро відзначає, що приблизно в половині всіх сеансів зв'язок на етапі десенсибілізації таких звичайних компонентів процедури ДПДГ, як центральний образ травматичної ситуації, негативне самопредставлення і відчуття в тілі, з рухами очей сприяє повній переробці психотравматичного матеріалу. Однак на етапі десенсибілізації у клієнтів можуть виникати наступні ускладнення: 1) отреагування, яке пов'язано з переживанням високого рівня тривожності в час переробки; 2) блокування, яке пов'язано з тим, що переробка передчасно припиняється.

Для розблокування переробки травматичного матеріалу увага клієнта може бути зосереджена: 1) на різних проявах поточного переживання, пов'язаного з початковою (первинною) метою ДПДГ; 2) на доповнювальних споминаннях.

В останньому випадку увага клієнта переорієнтується на пошук ранніх споминань, пов'язаних уже не з первинною

метою, а з *відрицательним самопредставленням* в структурі початкової стандартної процедури ДПДГ, яку проводить психотерапевт. Згідно Ф. Шапіро, це одна з найважливіших психотерапевтичних стратегій, яку застосовує терапевт для розблокування процесу переробки.

Алгоритм реалізації даного способу включається в наступне:

- виявити «Лінію часу» клієнта [1];
- зосередитися на відрицательному самопредставленні і заякорити його [1];
- провести гіпнотичну вікову регресію на «Лінії часу» клієнта з використанням якоря відрицательного самопредставлення;
- проконтролювати досягнення початкового емоційно-травматичного споминання в процесі регресивного гіпнозу з допомогою ідеомоторного сигналінга;
- при досягненні клієнтом початкового емоційно-травматичного споминання вивести його з стану гіпнозу і з'ясувати конкретний зміст даного споминання;
- при необхідності – повторно занести клієнта в регресивний гіпнос з метою виявлення ще більш ранніх емоційно-травматичних споминань, використовуючи заякорене відрицательне самопредставлення;
- після виявлення найбільш ранніх емоційно-травматичних споминань, пов'язаних з відрицательним самопредставленням, клієнт виводиться з трансів, а по відношенню до даних відкритих споминань проводиться стандартна процедура ДПДГ.

Спосіб 5. Використання гіпнозу в структурі стандартного протоколу ДПДГ (для формування у клієнта позитивних образів майбутніх дій).

Стандартний протокол використовується в ДПДГ для наступної специфічної роботи на «лінії часу» клієнта: во-перше, з початковими споминаннями, ставшими основою сучасної дисфункціональності; во-друге, со стимулами поточного, викликаючими активацію дисфункціонального матеріалу; во-третьє, з позитивними прикладами, направляючими можливі майбутні дії клієнта. Ф. Шапіро підкреслює, що психотерапія є незавершеною до тих пор, поки у клієнта не прийде прийняття і утвердження паттернів альтернативного благополучного майбутнього. Ці паттерни звичайно відображають все те, що клієнт зв'язує з позитивними зразками поведінки.



Инкорпорирование и утверждение паттернов альтернативного благополучного будущего является своего рода *расширенной формой стадии инсталляции*. Психотерапевт и клиент совместными усилиями исследуют, как именно клиенту хотелось бы воспринимать, чувствовать и действовать с точки зрения положительного самоотношения в будущем. Поэтому принятие и дальнейшее *инкорпорирование в гипнозе* паттернов благополучного будущего обуславливает обретение клиентом чувства собственной эффективности и благополучия уже в настоящем.

Фактически речь идет об использовании феномена *гипнотической прогрессии* для своеобразного «перемещения» клиентом в будущее ресурсов (внутренних состояний, ожиданий, сенсорного опыта, ролевого поведения и др.), необходимых для реализации уже инсталлированного в настоящем положительного самопредставления.

После индукции гипнотического транса может быть проведена следующая работа.

1. *Модифицированная нами техника М. Аткинсон «Создание неотразимого будущего»* [4, с. 59–60].

- Если сейчас Вы можете преуспеть на семь баллов по «Шкале соответствия представлений» (повторяем содержание и уровень уже инсталлированного положительного самопредставления), то в будущем у Вас обязательно проявятся те жизненные ситуации, отношения и поступки, в которых Вы проявите способность быть преуспевающим.

- Определите результат, который будет свидетельствовать о том, что Вы преуспели.

- Определите то время в будущем, когда желательно появление этого результата.

- Создайте сильную формулировку результата по критериям «хорошо сформулированного результата» с помощью следующих вопросов: 1) сформулирован ли Ваш результат в позитивных категориях (чего конкретно Вы хотите)? 2) как стало возможным то, что Вы не имеете его сейчас? 3) Как Вы узнаете, что получили этот результат? 4) что он Вам даст или позволит сделать? 5) размещен ли он в должном контексте (где, когда, как и с кем вы этого хотите)? 6) описаны ли ресурсы – то, что Вам нужно, чтобы получить результат? 7) если ресурсов нет или их недостаточно, то ответьте себе на вопросы: как это было бы, если бы я их имел? знаю ли я кого-нибудь, у кого это есть? делал ли я это когда-нибудь раньше? 8) сохранена ли экология? 9) каковы позитивные и негативные последствия достижения результата?

- Когда этот результат хорошо сформулирован, определите субмодальности, которые делают его наиболее притягательным и неотразимым.

- Посмотрите диссоциированный фильм о том, как Вы преуспеваете, используя образ сильного себя.

- Войдите в Ваше неотразимое будущее и посмотрите из него в свое настоящее, отмечая тот путь, который Вы прошли для достижения будущего, в котором Вы преуспеваете.

- Переместитесь в настоящее и посмотрите в будущее. Является ли оно притягательным для Вас?

2. *Модифицированная нами техника Р. Бэндлера и Дж. Гриндера «Создание части, ответственной за новое поведение»* [4, с. 96–98].

- Если сейчас Вы можете преуспеть на семь баллов по «Шкале соответствия представлений» (повторяем содержание и уровень уже инсталлированного положительного самопредставления), то в будущем у Вас обязательно проявятся те жизненные ситуации, отношения и поступки, в которых вы проявите способность быть преуспевающим.

- Определите желаемый результат («Я могу преуспеть»).

- Воссоздайте любое прошлое переживание того, где Вы были преуспевающим. Войдите внутрь воспоминания и получите доступ ко всем аспектам действия и состояния.

- Создайте детализированный набор образов того, как Вы вели бы себя, если бы были преуспевающим.

- Проведите экологическую проверку, спросив себя: «Есть ли какая-либо часть моей личности, которая бы возражала против того, чтобы я был преуспевающим?».

- Удовлетворите все возражающие части своей личности.

- Извлеките из части, ответственной за преуспевающее поведение, ту информацию, которая будет необходима в будущем для актуализации данной части.

- Закрепить часть, ответственную за новое поведение, через повторное присоединение к будущему.

Следует подчеркнуть, что обратную связь о реализации каждого из этапов, выделенных в указанных выше техниках, мы получаем при помощи *идеомоторного сигнала*.

Способ 6. Использование аутогенного гипноза в периоды между сеансами ДПДГ-психотерапии.

После завершения сеанса ДПДГ травматический материал с большой долей

вероятности будет постепенно проходить переработку и в период между сеансами. Поэтому клиент должен быть знаком с различными техниками самоконтроля, чтобы самостоятельно справляться с беспокоящими мыслями и эмоциями.

Ф. Шапиро отмечает, что, хотя гипнотическое внушение было бы, возможно, лучшим способом окончания *незавершенного* психотерапевтического сеанса, оно не может дать клиенту чувства уверенности в себе, столь необходимого в период *между сеансами*. Поэтому, если психотерапевт отдает предпочтение определенным гипнотическим техникам, полезно видоизменить их таким образом, чтобы клиент смог *самостоятельно* использовать эти техники в периоды между сеансами [10].

Поэтому уже на подготовительном этапе ДПДГ для реализации эффективного аутогенного самовнушения в период между сеансами ДПДГ терапевт должен *передать клиенту два вида якорей*: 1) первый вид якоря – на погружение в транс (это может быть вытянутая вперед рука с поднятым вверх пальцем в технике Н. Воотон); 2) второй вид якоря – на актуализацию ресурсного переживания безопасного места (это могут быть эмоционально-значимые слова, символы или образы, которые будут сигнализировать клиенту о безопасном месте).

Местом перехода от первого типа якорей ко второму типу якорей в технике гипнотизации по Н. Воотон может стать тот момент, когда опускающаяся вниз рука клиента *касается его колена*: «И как только Ваша рука коснется колена, в вашем сознании всплывет слово (образ, символ), который начинает сигнализировать Вам о безопасном месте. (Далее идут основные, с точки зрения клиента, образно-символические характеристики этого места)» [6, с. 375].

Способ 7. Поочередное использование стандартной процедуры ДПДГ и гипнотерапии в процессе психотерапии эмоциональной травмы и возникших после нее специфических симптомов.

Это способ может успешно применяться в следующей ситуации: с одной стороны, наблюдаемый у клиента *специфический симптом* начал проявляться сразу или спустя некоторое время *после* определенной стрессовой ситуации, в которой возникло эмоционально-травматическое переживание; с другой стороны, по отношению к данному симптому уже существуют хорошие разработанные и апробированные техники гипнотерапии.

При этом имеются в виду следующие специфические симптомы: вторичный

логоневроз (в результате переживания стрессовой ситуации клиент снова начал заикаться после некоторого периода нормального говорения), вторичный энурез (в результате переживания стрессовой ситуации клиент снова начал ночью мочиться в постель после некоторого периода нормального сна без энуреза), агрипния (бессоница, возникшая после эмоционально-травматических переживаний), эзофагоспазм, невротические тики, сексуальные расстройства у мужчин и женщин, гипертоническая болезнь, язвенная болезнь, бронхиальная астма, некоторые кожные заболевания (особенно нейродермит), затруднения у здоровых людей, возникшие при выполнении их профессиональных обязанностей в стрессовых ситуациях и другие [7].

В случае психотерапии указанных выше симптомов мы проводим вначале один или несколько сеансов ДПДГ, которые десенсибилизируют эмоционально-травматические переживания, которые предшествовали возникновению конкретного специфического симптома, а затем дополняем их сеансами гипнотерапии, которые включают в себя конкретные суггестии, направленные на достижение угасания, а затем и исчезновения конкретных проявлений симптома.

Для работы с данной группой симптомов мы опираемся на «Методику гипносуггестивной терапии», разработанную Д.А. Каменецким. Указанная методика включает в себя следующие этапы: 1) предварительный, или подготовительный; 2) погружения в гипнотическое состояние; 3) общего успокоения; 4) уравнивания центральной нервной системы; 5) изменения отношения больного к отдельным болезненным явлениям; 6) изменения отношения больного к болезни в целом; 7) повышения интереса больного к обыденным сторонам жизни; 8) повышения уверенности в себе и выздоровлении; 9) повышения роли самовнушения и саморегуляции в выздоровлении; 10) заключительный (обобщающий); 11) гипнотического сна или выведения больного из гипноза [7].

Выводы из проведенного исследования. Таким образом, в процессе теоретического исследования и обобщения опыта собственной психотерапевтической работы мы выявили следующие основные способы сочетания техник гипнотической работы со стандартной процедурой и стандартным протоколом ДПДГ-психотерапии: 1) использование гипноза на стадии подготовки (для формирования и якорения мощного ресурсного переживания, которое можно



было бы включать в различные проблемные контексты предстоящей стандартной процедуры ДПДГ); 2) применение регрессивного гипноза на начальном этапе ДПДГ (для доступа к исходным травматическим воспоминаниям с целью их последующей десенсибилизации и переработки движениями глаз); 3) использование гипноза на этапе десенсибилизации (для прерывания чрезмерно затянувшейся абреакции (отреагирования) и перевода клиента в состояние мощного ресурсного переживания, которое было предварительно сформировано и заякорено на подготовительном этапе ДПДГ); 4) применение регрессивного гипноза на этапе десенсибилизации в случае блокирования переработки текущего травматического переживания (для доступа к первоначальным («корневым») травматическим воспоминаниям с целью применения уже к ним стандартной процедуры ДПДГ); 5) использование гипноза в структуре стандартного протокола ДПДГ (для формирования у клиента положительных образцов будущих действий); 6) применение аутогенного гипноза в периоды между сеансами ДПДГ-психотерапии; 7) поочередное использование стандартной процедуры ДПДГ и гипнотерапии в процессе психотерапии эмоциональной травмы и возникших после нее специфических симптомов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Боденхаммер Б., Холл М. НЛП-практик: полный сертификационный курс. СПб.; Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 272 с.

2. Гиллиген С. Наследие Милтона Эриксона / пер. с англ. М.: Психотерапия, 2012. 416 с.

3. Доморацкий В.А. Сочетанное использование эриксоновского гипноза и десенсибилизации и переработки движениями глаз (ДПДГ) в клинической практике. Теория и практика психотерапии. 2015. № 2(6). С. 48–52.

4. Ковалев С.В. Психотерапия личной истории и психокоррекция Самостоятельных Единиц Сознания. М.: МОДЭК, МПСИ, 2008. 147 с.

5. Томас Дауд Е. Когнитивная гипнотерапия. СПб.: Питер, 2003. 224 с.

6. Евтушенко В.Г. Методы современной гипнотерапии. М.: Психотерапия, 2010. 384 с.

7. Каменецкий Д.А. Неврология и психотерапия URL: <http://www.studfiles.ru/preview/399151/>.

8. Карл Г., Бойз Д. Гипнотерапия: практическое руководство. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс; СПб.: Сова, 2002. 352 с.

9. Линн С., Кириш И. Основы клинического гипноза. Доказательно-обоснованный подход / пер. с англ. М.: Психотерапия, 2011. 352 с.

10. Шапиро Ф. Психотерапия эмоциональных травм с помощью движений глаз: основные принципы, протоколы и процедуры / пер. с англ. М.: Независимая фирма «Класс», 1998. 496 с.

11. Beere D.B., Simon M.J., Welch K. Recommendations and illustrations for combining hypnosis and EMDR in the treatment of psychological trauma. *Am J Clin Hypn.* 2001 Jan–Apr; 43 (3–4): 217–31. URL: <http://shumilo.com/index.php/novosti-gipnoza/11-gipnoterapiya/207-sochetanie-gipnoza-i-dpdg-pri-lechenii-psikhologicheskikh-travm>.

12. Phillips M. Potential contributions of hypnosis to ego-strengthening procedures in EMDR. *Eye Movement Desensitization Reprocessing. Am J Clin Hypn.* 2001 Jan–Apr; 43(3–4): 247–62. URL: http://psychology-psyhoterapevt.ru/vklad_gipnoza_v_ego_usilenie_procedurey_dpdg.

УДК 159.9:61

КЛІНІЧНИЙ ДИСКУРС ПАТОЛОГІЧНОГО МОДУСУ ПРОБЛЕМНОЇ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ У СПЕКТРІ «ПЕРЕЇДАННЯ – ОБМЕЖЕННЯ В ЇЖІ»

Шебанова В.І., д. психол. н.,
професор кафедри практичної психології
Херсонський державний університет

У статті представлені результати теоретичного аналізу різних варіантів проблемної харчової поведінки: крайніх варіантів патологічного модусу, котрі традиційно розглядаються в психіатрії як розлади харчової поведінки/розлади прийому їжі.

Ключові слова: клінічний дискурс, харчова поведінка особистості, проблемна харчова поведінка, патологічний модус, феноменологія, спектр «переїдання – обмеження в їжі».

В статье представлены результаты теоретического анализа различных вариантов проблемного пищевого поведения: крайних вариантов патологического модуса, которые традиционно рассматриваются в психиатрии как расстройства пищевого поведения/расстройства приема пищи.

Ключевые слова: клинический дискурс, пищевое поведение личности, проблемное пищевое поведение, патологический модус, феноменология, спектр «переедание – ограничение в пище».

Shebanova V.I. CLINICAL DISCOURSE OF THE PATHOLOGICAL MODUS OF THE PROBLEM EATING BEHAVIOR IN THE SPECTRUM OF “OVEREATING – FOOD RESTRICTION”

The article presents the results of theoretical analysis of various variants of the problem eating behavior, namely, extreme variants of the pathological modus, which are traditionally considered in psychiatry as disorders of eating behavior/disorders of food consumption.

Key words: clinical discourse, person's eating behavior, problem eating behavior, pathological modus, phenomenology, spectrum of “overeating – food restriction”.

*Якщо надмірне і виняткове захоплення
їжею є тваринністю,
то й зарозуміла неухважність до їжі
є нерозсудливістю,
і істина тут, як і скрізь, полягає в середині:
не захоплюйся, але виявляй належну увагу.*
Іван Петрович Павлов

Постановка проблеми. У нашій попередній публікації¹ ми зазначали, що психосоматичний розвиток будь-якої форми проблемної харчової поведінки на ранніх етапах патогенезу не має прямих механізмів формування психо- та патопсихологічних ускладнень, але водночас проходить субклінічну стадію формування соматичних еквівалентів у вигляді деформації ваги як морфологічного субстрату. Зважаючи на це, вважаємо доцільним розглянути описову характеристику різних варіантів проблемної харчової поведінки, зокрема й крайніх варіантів патологічного модусу, котрі традиційно розглядаються в психіатрії як розлади харчової поведінки/розлади прийому їжі. Необхідність цього також диктують принципи психології тілесності, виходячи з яких, будь-який розгляд проблемної поведінки поза контекстом симп-

томів, котрі індивід проживає та переживає як порушення функціонування свого тіла, є формальним, оскільки не висвітлює патогенетичних взаємодій розвитку порушення/хвороби в рамках континуумів «норма – патологія»/«здоров'я – хвороба».

Постановка завдання. Мета статті – надати описову характеристику різних варіантів проблемної харчової поведінки, а саме крайніх варіантів патологічного модусу, котрі традиційно розглядаються в психіатрії як розлади харчової поведінки/розлади прийому їжі.

Виклад основного матеріалу дослідження. В останні десятиліття серед форм проблемної харчової поведінки (далі – ХП) усе більшого поширення набуває психогенна гіперфагія (Є.І. Гетманчук, Л.В. Дудар, М.О. Овдій, Ю.М. Дука, О.М. Мойзріст, Х.Г. Рахубовська й ін.). Остання у дослідженні Є.І. Гетманчука розглядається як межовий розлад [3]. Характерною особливістю цієї викривленої форми ХП є гіперфагічна реакція на стрес, яка супроводжується переїданням.

Відповідно до МКХ-10, переїдання, яке виникає як реакція на дистрес у поєднанні з іншими психологічними порушеннями емоційно-вольової сфери на тлі афективної симптоматики (тривоги, занепокоєння, слабкості, дратівливості, депресії), визнається як розлад прийому їжі (F50.4), який

¹ Шебанова В.І. Харчова поведінка у континуумі «норма–патологія». Науковий вісник Херсонського державного університету: зб. наук. праць. Серія Психологічні науки. Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. Вип. 6. URL: www.pj.kherson.ua.



призводить до надлишкової ваги [4; 6; 8; 9; 12]. За класифікацією DSM-IV окреслений розлад визначається як розлад Binge-Eating (переїдання) [25].

Огляд вітчизняних і зарубіжних наукових джерел дозволяє констатувати наявність розмаїття термінів щодо аналізованого розладу ХП: *психогенне переїдання, порушення дигестивної поведінки, компульсивне переїдання, компульсивна їжа, синдром компульсивної харчової поведінки, невротичне переїдання, гіперфагія, психогенна гіперфагія, гіперфагічна реакція на стрес (ГФРС), обжерливість, синдром харчових ексцесів, розлад «Binge-Eating»*.

Опис симптоматики та наслідків домінування цієї стратегії ХП дозволяє вважати, що всі ці назви є синонімічними поняттями та підкреслюють стислу характеристику специфічної стратегії ХП, що виникає стихійно під впливом негативних емоційних переживань і призводить до обжерливості. Наслідком такої поведінки є надмірне перевищення надходження енергії (порівняно з її витратами), що зумовлює накопичення надлишків ваги. У подальшому викладі віддаємо перевагу терміну «психогенне переїдання» відповідно до традиційної класифікації МКХ-10 [9].

Функціонально такі напади допомагають швидко під час споживання їжі підвищити настрій і знизити ситуаційну тривогу. При цьому індивід майже завжди здатний виокремити ситуацію психоемоційного напруження (стимульну ситуацію), яка в певному розумінні «запускає» ритуал обжерливості в межах певної схеми.

Узагальнення описових характеристик за різними науковими джерелами [3; 5; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 25; 26], які презентують психогенне переїдання, дозволяє визначити найважливіші особливості патологічного модусу переїдання як варіанта проблемної харчової поведінки:

- переїдання відбувається в обмежений (дискретний) період часу без відчуття голоду; відчуття нездатності стримати себе від стрімкого поглинання їжі та відчуття неможливості контролювати процес споживання їжі;

- кількість їжі, що приймається під час приступу споживання їжі, є набагато більшою, ніж звичайно;

- приймання їжі відбувається швидше, ніж зазвичай, і триває до виникнення дискомфортних відчуттів унаслідок переповнення шлунка;

- частота епізодів переїдання в середньому мінімум 2 рази на тиждень упродовж півроку (за МКХ-10), але в DSM-V (2013 р.) прийнята поправка, згідно з якою достат-

ньо одного епізоду на тиждень упродовж трьох місяців;

- напади переїдання зазвичай відбуваються на самоті через відчуття сорому та бажання уникнути контактів (це засвідчує збереження критики та самооцінювання таких нападів як хибних, ненормальних, надмірних) [9; 25; 26]. Відзначається, що після прийому їжі виникає відчуття провини та відрази до себе, зниження настрою, відчуття відчаю, загальмованість рухів і мислення, ангедонія тощо.

Є.І. Гетманчук за результатами власного експериментального дослідження наголошує, що можливі три варіанти реагування на переїдання: 1) кураційний варіант, що супроводжується поліпшенням настрою та зменшенням тривоги; 2) нульовий варіант, що суб'єктивно визначається як відсутність суттєвих змін у психічному самопочутті (може бути пояснений наявністю алекситимії); 3) парадоксальний варіант, який характеризується тим, що насичення є каталізатором замаскованих розладів емоцій і настрою [3, с. 21].

Водночас у низці досліджень (О.Е. Беляєва, Т.І. Гряділь, К.І. Чубірко, І.В. Чопей, М.М. Гечко, Я.О. Михалко, О.Р. Пулик, Д.М. Ісаєв, В.Д. Менделевич та ін.) зазначається, що поодинокі епізоди переїдання під впливом тривалої харчової депривації або внутрішньої потреби в підвищенні психоемоційного тону можуть бути в будь-якої здорової людини [2; 4; 7].

На нашу думку, це може бути пояснено з позицій базової системи емоційної регуляції, котра активно розроблялася групою авторів під керівництвом В.В. Лебединського (цит. за В.І. Шебановою) [23, с. 64]. Обґрунтовуючи концепцію базової системи емоційної регуляції (далі – БСЕР), автори звертають увагу на дві її основні функції: тонічну й регулятивну. У нормі тонічна функція другого рівня БСЕР є лише тлом, але в умовах депривації/дистресу потреба в тонізації актуалізується. У разі вкрай обмеженого діапазону копінг-стратегій як навичок психологічної компетентності щодо виходу зі стресових ситуацій рівень стереотипів (другий рівень БСЕР) «диктує» використання примітивних стереотипних засобів стеничної аутостимуляції. Найпростішими серед них є стратегії, пов'язані з процесом споживання їжі або контролю над її споживанням. При цьому чим більше суб'єкт зосереджений на відчуттях власного тілесного дискомфорту, то тривалішим або інтенсивнішим є період аутотонізації, який на деякий час суб'єктивно знижує емоційне напруження.

У деяких джерелах під терміном «переїдання» використовується термін «булімія» (від грецьк. – вовчий голод) [10, с. 384]. Але в більшості наукових джерел психогенне переїдання відмежовується від нервової булімії саме тому, що остання супроводжується компенсаторною поведінкою та використанням «жорстких» методів корекції фігури за допомогою різноманітних очисних процедур, а психогенне переїдання – ні.

Проте, на нашу думку, є достатньо підстав для розгляду ожиріння у складі психосоматичного синдрому ХП (не за подібністю клінічної симптоматики, а за подібністю стратегії переїдання, яка призводить до однакових соматичних наслідків). Таким чином, стратегія переїдання як домінуюча стратегія ХП є основним механізмом двох різних за нозологічною класифікацією груп захворювань, зокрема психогенного переїдання (як форми розладу харчової поведінки) та ожиріння (як поліетіологічного комплексного багатофакторного захворювання). Ознака, що їх об'єднує, – це надлишок ваги та метаболічні порушення, які є загрозою виникнення тяжких супутніх захворювань і подальшої інвалідизації. Так, у дослідженні Є.І. Гетманчука наводяться відомості щодо позитивної кореляції між показниками тяжкості та тривалості аліментарного ожиріння внаслідок психогенного переїдання [3, с. 20].

Низка авторів (А.В. Вахмістров, І.С. Джерієва, Н.І. Волкова, С.І. Рапопорт, І.Г. Малкіна-Пих, О.О. Скугаревський, Л.А. Pawlow, А.Ж. Stunkard та ін.) як варіанти психогенного переїдання розглядають й інші харчові поведінкові синдроми, а саме: синдром нічної їжі, сезонний афективний розлад (далі – САР), передменструальну гіперфагію, вуглеводну спрагу. Аналіз особливостей цих форм дозволяє стверджувати, що вони є патернами харчової поведінки, які виникають у ситуації емоційного напруження та дискомфорту, а отже, є засобами регуляції емоційного стану (дозволяють розслабитися, заспокоїтися, зняти втому, отримати задоволення тощо). Усі ці патерни зумовлюють надходження надмірної кількості нутрієнтів та є предикторами формування надлишкової ваги, тому що їжа приймається поза фізіологічною необхідністю, є одним із векторів психологічної корекції (що докладно розглянуто в наших публікаціях [16; 17; 20; 21; 22; 23; 24]).

Надлишкова вага й ожиріння як наслідки проблемної харчової поведінки. Надмірна маса тіла (ІМТ>25) і ожиріння (ІМТ>30) – це деформації ваги внаслідок зайвих жирових відкладень, які зумовлені розладами контролю апетиту й підтримання маси тіла. Над-

лишкова вага й ожиріння також значно підвищують ризик виникнення й ускладнення серцево-судинних, ендокринологічних, гастроентерологічних, онкологічних та інших захворювань [4].

Ожиріння є поліетіологічним захворюванням. Патологічний розвиток ожиріння є складним і відносно тривалим процесом. Узагальнення позицій різних авторів (О.О. Марков, П.І. Сидоров, І.А. Новікова, Я. Татонь, Р.Ю. Шипачев, L. Juarez, E. Soto, M.E. Pritchard, N. Micali, J. Treasure, E. Simonoff, H. J. Watson, A. Von Holle, R.M. Hamer) щодо проблеми ожиріння дозволяє виділити основні чинники, які зумовлюють виникнення цього типу патологічного розвитку тілесності: 1) генетична схильність; 2) демографічні чинники (вік, стать, етнічна належність); 3) соціально-економічні чинники (освіта, професія, сімейний стан); 4) порушення ШКТ; 5) стресові чинники; 6) психологічні та поведінкові чинники.

Попри різні позиції науковців щодо механізмів патологічного розвитку ожиріння, більшість із них визнають, що основним у його розвитку за будь-яким типом є аліментарний фактор (неправильне харчування) і зниження рухової активності, які зумовлюють накопичення надлишкової маси тіла.

Неправильна організація харчування та фіксація переїдання як руйнівної харчової стратегії може формуватися в будь-якому віці, починаючи з дитинства. Негативним наслідком неправильної організації харчування й шкідливих харчових звичок є виникнення й розвиток патофізіологічного метаболічного дисбалансу – різноманітних порушень основного обміну й нейроендокринного реагування, що формують функціонально-морфологічну основу експансії генетичного феномена ожиріння. Базовою основою патопсихологічного розвитку ожиріння автори називають помилкову стратегію ХП, яка зумовлює надмірне споживання жирної їжі, дефіцит білка в харчуванні, тривалі перерви між прийомами їжі, зміщення максимуму харчової активності на пізні вечірні години (ніктофагія), надмірні об'єми порції. Саме помилкова (неправильна) стратегія ХП детермінує поступові зміни на біологічному (соматичному) рівні функціонування – гіпоталамічної дисфункції, формує тенденцію до порушення добових ритмів, зумовлює порушення гормонального зв'язку між жировою тканиною й гіпоталамусом, зумовлює високу концентрацію інсуліну тощо. Сукупність зрушень фізіологічного реагування в сукупності з певними психологічними особливостями



особистості формують зміни харчової поведінки людини, зумовлюють вибір способу, стилю та варіанта життя.

Загалом автори єдині в тому, що ожиріння – це стан, що призводить до порушення метаболізму, у результаті чого частина харчових речовин трансформується в метаболічно інертну жирову масу, яка «вимагає» на своє забезпечення все більшу кількість їжі. Водночас низка науковців і лікарів-практиків відзначає, що ожиріння – це результат «оральної розбещеності», гедоністичної ментальної пастки «аліментарного щастя» суспільства споживання (В.Д. Менделевич, Н. Пезешкіан, П.І. Сидоров та ін.).

На думку П.І. Сидорова, ожиріння, отримавши статус соціальної епідемії, руйнує індивідуальну та соціальну ідентичність, деформує ментальність і маргіналізує суспільну свідомість, збільшуючи ризик ранньої деменції [14, с. 29]. Окрім того, автор зазначає, що ожиріння – це багатфакторний процес, у розвитку якого важливий генетичний, метаболічний, індивідуально-психодинамічний, духовно-моральний, соціально-економічний і культуральний чинники.

Сучасний стан розробленості проблеми анорексії й булімії. Огляд діагностичних критеріїв, стадій і факторів ризику щодо виникнення нервової анорексії (далі – НА) і нервової булімії (далі – НБ) презентований нами в публікаціях [16; 19; 27].

Вагомою причиною звернення науковців до проблеми нервової анорексії та булімії є її соціальна значущість, оскільки за відсутності лікування означені розлади ХП спричиняють передчасну смерть. Разом із тим статистичні відомості останніх десятиліть свідчать про неухильне зростання кількості хворих на НА й НБ. Така тенденція отримала специфічну характеристику – анорексичний вибух. При цьому дослідники (М.А. Цивілько, М.В. Коркіна, В.І. Скворцова, Л.Г. Єрохіна, Н.С. Чекньова, А.Є. Брюхін та ін.) указують на зростання кількості випадків серед чоловіків: якщо в середині минулого століття співвідношення хворих чоловіків і жінок було 1:20, то сьогодні цей показник становить 1:4 [15].

Отже, є необхідність аналізу наукових розвідок щодо цих форм проблемної ХП. Докладний теоретичний аналіз сучасного стану розробленості проблеми анорексії й булімії був здійснений нами в публікаціях [16; 19; 27]. Узагальнюючи наукові розвідки, присвячені вивченню анорексії та булімії, зазначимо таке:

1) результати досліджень щодо особливостей розладів харчової поведінки мають суперечливий характер. В одних дослідженнях нервова булімія виокремлюється як самостійна патологічна форма харчової поведінки, в інших розглядається як етап або варіант нервової анорексії;

2) на тісний зв'язок між викривленими патологічними патернами харчової поведінки за булімічним і анорексичним типом указують:

- активне прагнення (свідомого та несвідомого характеру) до корекції фігури/зовнішності шляхом певних антивітальних, аутодеструктивних, дезадаптивних, нерациональних стратегій поведінки, які спрямовані на схуднення;

- загальний психопатологічний механізм ініціалізації дезадаптивних стратегій поведінки – дисморфофобічні та дисморфоманічні ідеї;

- психосоматичні синдроми нервової анорексії та нервової булімії мають подібну психопатологічну структуру та багато схожих психопатологічних ознак;

- зміна анорексичних стратегій на булімічні або їх чергування розглядається як трансформація нервової анорексії в нервову булімію, що вказує на несприятливий перебіг розвитку нервової анорексії («злоякісний варіант» патогенетичного розвитку хвороби), що супроводжується приєднанням багатьох важких психосоматичних і соматопсихічних захворювань;

- подібність преморбідних характерологічних особливостей (найчастіше відповідно до ананкастного, тривожного, істеричного розладів особистості) і коморбідної симптоматики щодо інших несприятливих розладів (приєднання симптоматики афективного, тривожно-фобічного, обсесивно-компульсивного спектрів та ін.).

Висновки з проведеного дослідження. Фіксація на викривлених стратегіях проблемної харчової поведінки за типом «переїдання» або «обмеження в їжі/відмова від їжі» зумовлює виникнення та розвиток тяжких хвороб сьогодення (ожиріння, психогенне переїдання, анорексія, булімія), котрі отримали статус соціальної неінфекційної епідемії сучасності. Ці тяжкі хвороби є багатфакторним процесом, у розвитку якого беруть участь різні чинники: генетичний, біологічний, фізіологічний, психофізіологічний, психологічний, особистісний, індивідуально-психодинамічний, культуральний, духовно-моральний, соціально-психологічний, соціально-економічний та інші.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аммон Г. Психосоматическая терапия / пер. с нем. В.Д. Вид. СПб.: Речь, 2000. 238 с.
2. Беляева О.Е. Особенности харчової поведінки та якість життя підлітків із різною масою тіла. Медична психологія. 2013. Т. 8. № 4. С. 36–38.
3. Гетманчук Є.І. Медико-психологічні та патофизиологічні аспекти психогенної гіперфагії. Медична психологія. 2012. № 3. С. 17–21.
4. Гряділь Т.І., Чубірко К.І., Чопей І.В., Гечко М.М., Михалко Я.О., Пулик О.Р. Діагностика, лікування та профілактика ожиріння. Україна. Здоров'я нації. 2015. № 1. С. 96–100.
5. Дудар Л.В., Овдій М.О. Роль харчової поведінки та режиму харчування в розвитку надлишкової маси тіла в осіб молодого віку. Сучасна гастроентерологія. 2013. № 4 (72). С. 31–34.
6. Дука Ю.М. Патогенетичне обґрунтування діагностики, лікувальної тактики та профілактики виникнення системних порушень у вагітних жінок з надмірною масою тіла: автореф. дис. ... д-ра. мед. наук: 14.01.01 / Національна медична академія післядипломної освіти імені П.Л. Шупика. К., 2016. 40 с.
7. Исаев Д.Н. Эмоциональный стресс. Психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. М.: Речь, 2005. 400 с.
8. Критерії діагностики і лікування психічних розладів та розладів поведінки у дорослих: клінічний посібник / ред. П.В. Волошин, В.М. Пономаренко, О.К. Напрєєнко та ін. Харків: РВФ «АРСІС, ЛТД», 2000. С. 184–197.
9. Международная классификация болезней (10-й пересмотр): классификация психических и поведенческих расстройств / пер. с англ. под ред. Ю.Л. Нуллера, С.Ю. Циркина. СПб.: Адис, 1994. 300 с.
10. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология. М.: МЕДпресс-информ, 2008. 432 с.
11. Мойзріст О.М. Види порушень харчової поведінки (теоретичний аналіз літературних джерел). Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. 2009. Вип. 6. Ч. 2. С. 85–94.
12. Расстройства пищевого поведения / пер. с англ. Б. Бакс, под ред. М. Мейа. К.: Сфера, 2006. 444 с.
13. Рахубовська Х.Г. Особистісні властивості та розлади у осіб з розладами прийому їжі. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. 2012. Вип. 44(2). С. 184–191.
14. Сидоров П.И., Совершаева Е.П. Синергетическая биопсихосоциодуховная концепция пандемии ожирения. Экология человека. 2015. № 5. С. 27–35. URL: <http://cyberleninka.ru/article>
15. Цивилько М.А., Коркина М.В., Скворцова В.И., Ерохина Л.Г., Чекнева Н.С., Брюхин А.Е. и др. Случай тяжелой нервной анорексии у мужчины. Журнал неврологии и психиатрии. 2001. № 2. С. 46–49.
16. Шебанова В.І. Діагностичні критерії та систематика основних форм порушень харчової поведінки. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету / гол. ред. М.О. Носко. Чернігів: ЧДПУ, 2011. Т.2. Вип. 94. С. 251–255.
17. Шебанова В.І. Пат. спосіб корекції харчової поведінки по екстернальному типу. № 67962 від 12.03.2012 р. К., Державний департамент інтелектуальної власності.
18. Шебанова В.І. Пат. спосіб корекції ваги при гіперфагії (переїданні та надлишкової вазі). № 72773 від 27.08.2012 р. К., Державний департамент інтелектуальної власності.
19. Шебанова В.І. Нервова булімія як поглиблення процесу розвитку нервової анорексії. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка / за ред. С.Д. Максименка. Том 10. Психологія навчання, генетична психологія, медична психологія. Вип. 25. К., 2013. С. 608–618.
20. Шебанова В.І., Шебанова С.Г. Надлишкова вага як наслідок втрати самоконтролю над процесом вживання їжі. Психологія і педагогіка: актуальні питання ХХІ століття: зб. наук. роб. Міжнар. наук.-практ. конференції: (2–3 серпня 2013 р.). Одеса: ГО Південна фундація педагогіки, 2013. С. 25–29.
21. Шебанова В.І., Шебанова С.Г. Психогенне переїдання як копінг-стратегія поведінки у людей з надлишковою вагою. Педагогіка та психологія: актуальні питання взаємодії науки та практики: зб. тез Міжнародної науково-практичної конференції (23 серпня 2013 р.). Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2013. С. 88–92.
22. Шебанова В.І. Тренінг нормалізації пищевого поведінки: програма психологічного супроводження на пути к свободе от переїдання. Практическое руководство. Херсон: ПП Вишемирский В.С., 2014. 394 с.
23. Шебанова В.І. Феноменологія харчової поведінки у континуумі «норма – патологія»: монографія. Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2016. 612 с.
24. Шебанова В.І. Психологія харчової поведінки: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.01. К.: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2017. 560 с.
25. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders-IV (DSM-IV). Washington DC, 1994. 992 p.
26. Regier D.A., Kuhl E.A., Kupfer D.J. DSM-5: Классификация и изменения критериев. Всемирная психиатрия. Июнь 2013. Т. 12, № 2. С. 88–94.
27. Shebanova V.I. Theoretical analysis of clinical forms of the personality eating disorders. Вестн. Гродзен. ун-та. Сер. 3, Філологія. Педагогіка. Психологія. 2014. № 2(179). С. 109–114.



СЕКЦІЯ 8. СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.922.76-056.313

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПІЇ В РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ

Березка С.В.,
асистент кафедри практичної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

У статті проаналізовано переваги застосування арт-терапії в роботі з дітьми дошкільного віку з порушеннями інтелекту. Висвітлено основні функції та механізми арт-терапії в роботі з дітьми, які мають інтелектуальні порушення. Розглянуто специфіку застосування різних методів арт-терапії в роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку.

Ключові слова: психокорекція, арт-терапія, музикотерапія, кінезотерапія, ізотерапія, бібліотерапія, казкотерапія, імаготерапія, діти з порушеннями інтелекту.

В статье проанализировано преимущество применения арт-терапии в работе с детьми дошкольного возраста с нарушениями интеллекта. Раскрыты основные функции и механизмы арт-терапии. Рассмотрена специфика применения различных методов арт-терапии в работе с детьми с нарушениями интеллектуального развития.

Ключевые слова: психокоррекция, арт-терапия, музыкотерапия, кинезотерапия, изотерапия, библиотерапия, сказкотерапия, имаготерапия, дети с нарушением интеллекта.

Berezka S.V. PECULIARITIES OF APPLYING ART THERAPY IN WORK WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

The article analyzes the advantage of using art therapy in working with children of pre-school age with intellectual disabilities. The main functions and mechanisms of art therapy are revealed. The specifics of the use of various methods of art therapy in working with children with intellectual disabilities are examined.

Key words: psychocorrection, art therapy, music therapy, kinesotherapy, bibliotherapy, fairy-tale therapy, imago therapy, children with intellectual disabilities.

Постановка проблеми. Виховання та навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку внаслідок органічного ураження головного мозку само по собі вимагає значних педагогічних зусиль, педагогічної майстерності й особливих технологій. Ураховуючи Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» № 6437, сучасна система освіти має забезпечити дітей з особливими освітніми потребами психолого-педагогічною та корекційно-розвивальною допомогою, створивши для них інклюзивні та спеціальні групи в загальноосвітніх навчальних закладах. З метою впровадження й реалізації інклюзивної освіти необхідно не лише підібрати ефективні методи такої допомоги, а й створити комплекс психосоціальних і педагогічних заходів задля інтеграції дитини в групі (а надалі в соціумі) та оптимізації її психічного розвитку. Тому психологу в дошкільному навчальному закладі необхідно створити ефективну систему психокорекції з метою надання допомоги всім

учасникам навчально-виховного процесу та дитині передусім.

Психологічна корекція (психокорекція) – це один із видів психологічної допомоги, спрямований на виправлення індивідуальних особливостей психологічного розвитку особистості за допомогою спеціальних засобів психологічного впливу й формування необхідних психологічних якостей, необхідних для покращення її соціалізації та адаптації до мінливих життєвих обставин [5].

– Проблема психокорекції дітей з порушеннями психічного розвитку полягає в тому, що індивідуальні особливості викликані органічним ураженням головного мозку й не можуть бути скореговані лише засобами психологічного впливу. Тому для ефективності корекційної роботи необхідним є забезпечення декількох моментів:

– психокорекційна робота психолога має бути одним зі складників комплексної програми, яка передбачає взаємодію багатьох спеціалістів (дефектологів, медиків, логопедів, вихователів, психіатрів) і, відповідно, різних форм допомоги;

– психологічна допомога має охоплювати всіх учасників навчально-виховного процесу (дітей, батьків, вихователів);

– психокорекційні методи мають бути підібрані відповідно до порушення розвитку дитини та її психологічних особливостей.

Саме реалізація останнього пункту викликає багато складнощів, адже звичайні психокорекційні засоби є неосяжними для дитини з порушеннями інтелекту й навіть можуть призвести до погіршення психічного розвитку дошкільника (наприклад, занизити рівень самооцінки).

Більшість методів психокорекції використовують в основному вербальні канали комунікації та передбачають необхідність сформованості певного інтелектуально-го рівня для осмислення, усвідомлення й переробки інформації. Проте дошкільники з порушеннями інтелектуального розвитку мають складнощі з осмисленням завдань, у них слабо розвинене рефлексивне «Я», у зв'язку з чим вони не можуть усвідомити та висловити свій емоційний стан, для них складно вербалізувати власні проблеми й переживання, а робота з новим матеріалом викликає тривогу чи реакції протесту. Недорозвинення пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, порушення керуючих функцій, процесів комунікації і соціалізації роблять неможливим використання звичайних методів психокорекції в роботі з дітьми з порушеннями інтелекту або зводять їх ефективність до мінімуму.

Проте сьогодні існує широкий спектр психокорекційних методик, який дає змогу нівелювати вищепереважані труднощі. Ці групи методик, які класифіковані залежно від виду мистецтва, що лягає в основу психокорекційного впливу, називаються арт-терапією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням ефективності, ролі мистецтва та застосування арт-технологій як засобів психокорекції в роботі з дітьми, що мають особливі освітні потреби, займалися такі вчені: Л. Аксьонова, О. Боровик, Л. Виготський, О. Гаврілушкіна, А. Граборов, Т. Головіна, Ж. Демор, О. Декролі, В. Кащенко, А. Колупаєва, І. Нагорна, Л. Руденко, Е. Сеген, Т. Скрипник, М. Федоренко, О. Чеботарьова, М. Шеремет та ін.

Постановка завдання. Метою статті є теоретичний аналіз особливостей застосування різних видів арт-терапії в роботі з дітьми дошкільного віку, які мають порушення інтелекту.

Виклад основного матеріалу дослідження. У психокорекційній практиці арт-терапія психологами розглядається як сукупність методик, що побудовані на за-

стосуванні різних видів мистецтва у своєрідній формі, які за допомогою стимулювання креативних проявів дітей з порушеннями інтелекту дають змогу здійснити корекцію психоемоційних, поведінкових та інших розладів особистісного розвитку [1].

Ефективність застосування арт-терапії в роботі з дошкільниками, які мають порушення інтелекту, зумовлена тим, що арт-терапія взагалі не має протипоказань і будь-яка дитина незалежно від її соціально-культурного досвіду та художніх здібностей може бути учасником арт-терапевтичного процесу, оскільки головним є не результат, а сам процес взаємодії з мистецтвом [4].

Сутність арт-терапії полягає в терапевтичному та корекційному впливі на суб'єкта через мистецтво. За даними досліджень Л. Терлецької, терапія мистецтвом дає можливість навчити дитину виражати почуття в соціально допустимій формі; розвинути емпатію та позитивні відчуття; сформувати почуття внутрішнього контролю й порядку; сприяти розвитку уваги до почуттів; посилити почуття власної гідності [7].

На відміну від більшості корекційних методик, арт-терапія використовує «мову» візуальної та пластичної експресії, що особливо актуально в роботі з дітьми, що мають порушення інтелектуального розвитку і для яких невербальна експресія є більш природною. Окрім того, арт-терапія має на меті не «навчити» дошкільника того чи іншого виду мистецтва, а здійснює терапевтичну дію через саме мистецтво і процес [1].

Усі функції арт-терапії наче спеціально підібрані для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Так, наприклад, *катарсична функція* арт-терапії допомагає дошкільнику з інтелектуальними порушеннями звільнитись від накопичених і пригнічених негативних станів, які дитина не здатна самостійно усвідомити, висловити та вирішити комунікативним шляхом.

Регулятивна функція терапії мистецтвом дає змогу зняти нервово-психічне напруження, регулювати психосоматичні процеси, корегувати імпульсивність, надмірну збудженість; модулювати позитивні психоемоційні стани.

Комунікативно-рефлексивна функція забезпечує корекцію порушень спілкування, формування адекватної міжособистісної поведінки, самооцінки, покращує процес соціалізації дитини з порушеннями інтелекту. У процесі арт-терапії задовольняється актуальна потреба дошкільника у визнанні, позитивній увазі, відчутті власної успішності й значущості. Звільняється



психологічна енергія, що використовується дитиною на неефективне напруження. Дитина починає відчувати себе спокійно, розслаблено, а психологічний захист у вигляді демонстративності, негативізму, агресії поступається місцем ініціативності й творчості [3].

Через мистецтво дошкільники на практиці отримують позитивне розуміння про себе: «я-успішний», «у мене все добре виходить», «я не такий, як усі, і це – добре», «я можу впоратись із труднощами» тощо.

Арт-терапія не вимагає від дитини наявності високого інтелектуального потенціалу, а її основною метою є гармонізація та розвиток особистості через самовираження й сублимацію, що вирішує низку специфічних проблем дітей з порушеннями інтелекту [7].

Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку арт-терапія є альтернативним засобом пізнання через мистецтво себе і світу, самовираження й налагодження комунікації з оточуючими, розвитку різноманітних сфер (емоційної, вольової, особистісної), стабілізації її внутрішнього світу.

Показниками для застосування арт-терапії в психокорекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами є:

- порушення розвитку психоемоційної сфери (емоційна депривація, високий рівень тривожності й агресії, переживання емоційного відторгнення, почуття самотності, складнощі емоційного розвитку, стрес, зниження емоційного тону, лабільність, імпульсивність, страхи та фобії);

- порушення комунікативно-рефлексивних процесів (наявність конфліктних міжособистісних відносин і труднощів у спілкуванні, внутрішньосімейних ситуацій, негативної «Я-концепції», низька та викривлена самооцінка, низький рівень самосприйняття, замкнутість і надмірна сором'язливість);

- психосоматичні розлади в розвитку (у дихальній, серцево-судинній, руховій, вегетативній і центральній нервовій системі) [1].

Окрім того, через широкий спектр технік арт-терапія легко задовольняє принцип індивідуального підходу в корекційній роботі залежно від компенсаторних можливостей кожної окремої дитини. Усі види арт-терапії передбачають саморозкриття дитини в тій чи іншій діяльності (як правило, провідній) з орієнтацією на її позитивні сторони та переваги, що створює низку можливостей для всебічного розвитку особистості. Адже, виходячи з концепції творчого раціонального підходу (В. Бехтерев, І. Сеченов, В. Петрушин), терапевтичний вплив арт-терапії стимулює не лише фізіологічні,

а й психологічні (у тому числі інтелектуальні та емоційні) ресурси особистості.

Різноманітність видів терапії мистецтвом робить її доступною навіть для дошкільників. До основних видів арт-терапії зараховують такі як казкотерапія, пісочна терапія, ігротерапія, музикотерапія й танцювальна терапія, лялькотерапія, бібліотерапія, імаготерапія, ізотерапія, психогімнастика.

Музикотерапія – метод арт-терапії, що використовує як основний психокорекційний вплив музику. Музика може використовуватись як цілісний ізольований психокорекційний метод впливу (прослуховування музики, музикування), так і додатковий музикальний супровід, що слугує засобом посилення впливу та ефективності інших методів.

Музична терапія широко застосовується для корекції емоційних розладів, страхів, рухових і мовленнєвих розладів, психосоматичних захворювань, відхилень у поведінці, у разі комунікативних складнощів. Музикотерапію застосовують у роботі з дітьми з порушеннями інтелекту з метою розвитку комунікативних навиків, соціалізації, підвищення емоційного тону, зняття афективних поведінкових реакцій, здолання пасивності й інертності, регуляції психосоматичних процесів [6]. За формою організації та способу впливу музикотерапія може бути *рецептивною* (пасивне сприйняття музики), *активною* (створення й вираження себе через музику) та *інтегративною* (синтез музичного й наочно-образного сприйняття).

Музикотерапія має, окрім регулювальної й комунікативної функцій, і головну – реактивну, спрямовану на досягнення катарсису [1].

У поєднанні з музикотерапією в спеціальній психології широко застосовується *танцювальна терапія*. Танцювальна терапія є різновидом *кінезотерапії* (психокорекційний вплив рухами). Танцювальна терапія надає унікальну можливість дитині, яка має проблеми з комунікацією, самовиразитись, що є актуальним і для дошкільників з порушеннями інтелекту. Концепція терапії танком полягає в тому, що всі емоції, які людина не висловлює, накопичуються в тілі в характерні патерни (панцери) й лише за допомогою спеціальних рухів можливо вивільнити ці емоції та проблеми, що їх супроводжують (В. Райх, М. Чейс). Тобто танцювальна терапія, працюючи з м'язовими патернами та концентруючись на взаємозалежності психічних і фізіологічних процесів, допомагає дитині з порушеннями інтелекту пережити, розпізнати й висловити свої накопичені почуття та конфлікти. Окрім того,

через рухливу взаємодію психолог допомагає дитині розвивати її самосвідомість, пропрацьовувати психоемоційні затиски та бар'єри, регулювати м'язову напругу й розслаблення, досліджувати альтернативні моделі поведінки, викликати такі поведінкові зміни, що надалі будуть сприяти більш здоровому функціонуванню. Багаторазове повторення рухів розширює руховий репертуар дошкільників з порушенням інтелекту через активізацію «рухових» нейронів, що пов'язані безпосередньо з мускулатурою тіла, а також сприяє побудові нових нейронних зв'язків, що розвиває «спектр поведінкових можливостей». Кожен рух, що був показаний психологом і неодноразово повторений дитиною, відкриває можливість для створення особливого виду відносин (який реалізується шляхом використання невербальної мови), а також сприяє розвитку навичок комунікації й особливого емоційного контакту з оточуючими [3].

Різновидом танцювальної терапії є *корекційна ритміка* – вид активної музично-танцювальної терапії, в основі якого лежить синтез музично-ритмічно-рухливого впливу. У цьому випадку регуляцію дій забезпечує музика, яка є ідеальним взірцем організованого руху (Жак-Далькроз) і дає чіткі уявлення про співвідношення часу, простору й руху. Корекційна ритміка засновується на чотирьох напрямках: загальнооздоровчому, загальноосвітньому, виховному та корекційно-розвивальному [1].

Однією із сучасних методик, що належать до кінезотерапії, є *психогімнастика* – метод реконструктивної психокорекції, який має на меті пізнання та виправлення відхилень розвитку особистості дитини. У вузькому значенні психогімнастика складається з ігор, психологічних етюдів, в основі яких – використання рухової експресії як основного засобу комунікації групи. У більш широкому тлумаченні психогімнастика розглядається як курс спеціально організованих занять, спрямованих на психокорекцію психоемоційного напруження та розвиток емоційно-особистісної сфери дитини з порушенням інтелекту [7].

Бібліотерапія – спеціальний корекційний вплив на особистість дитини за допомогою читання спеціально підібраної літератури з метою нормалізації чи оптимізації її психічного стану. Варто зазначити, що бібліотерапія застосовується для старших дітей, а стосовно дошкільників з порушеннями інтелекту більш раціонально використовувати *казкотерапію*. Терапія казкою передбачає психологічну підготовку дитини до складних емоційних ситуацій, символічне відреагування фізіологічних та емоційних

стресів, прийняття в символічній формі своєї фізичної активності. Варіацій роботи з казкою дуже багато: просте читання казки та її обговорення, малювання за мотивами казки, програвання казки чи епізодів за ролями чи за допомогою ляльок, створення власної казки, завершення незакінченої казки (з потрібним кінцем) [6].

Казкотерапія в спеціальній психології виконує різні терапевтичні та психокорекційні цілі (залежно від виду казки і способу роботи з нею).

Дитина ототожнює себе з різними героями казки (працюють механізми ідентифікації, проєкції та перенесення), емоційно за них уболює, що забезпечує можливість ефективної психокорекції поведінкових розладів, дає змогу легко засвоїти норми та правила поведінки, розвиває морально-етичні почуття й регулює особливості міжособистісної взаємодії дитини з порушенням інтелекту.

Робота з казкою дає можливість здійснювати безболісно (стосовно психологічного захисту) психокорекцію сором'язливих, гіперактивних, агресивних, невпевнених, замкнених і демонстративних дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

За допомогою механізму сублимації казка дає можливість у безпечному вигляді для дитини оволодіти засобами вираження накопиченої негативної енергії в соціально прийнятій формі, пропонує дитині альтернативні способи вирішення різних життєвих ситуацій [3].

Казкотерапія дає змогу пропрацювати власні почуття, страхи дошкільників з порушеннями інтелекту, корегувати рівень тривожності й психосоматичні захворювання (наприклад, енурез). Казка не лише вчить дитину співчувати, радіти, хвилюватись за інших, а й стимулює розвиток мовленнєвого контакту, сприяє соціалізації дитини з порушенням інтелекту. Окрім того, використання казкотерапії в роботі з дошкільниками, що мають порушення інтелекту, дає можливість розвивати зв'язну мову, активізувати та розвинути словниковий запас, накопичити соціальний досвід і соціально доступні форми поведінки, формувати цілеспрямовану діяльність, корегувати пізнавальні процеси та емоційно-вольову сферу.

Імаготерапія – усі види арт-терапії, в основі яких лежить театралізація психокорекційного процесу (І. Вольпер, Н. Говоров). Особливістю застосування методів імаготерапії з дітьми, які мають порушення інтелекту, є те, що головною метою є не публічний виступ (як завершальна форма роботи), а поглиблення та фіксація психотерапевтичного ефекту [6].



Імаготерапію рекомендовано застосовувати в роботі з дошкільниками, які мають інтелектуальні порушення, за наявності таких проблем: емоційна невірноваженість; неадекватна оцінка себе в ситуації спілкування; установки, що заважають спілкуванню; тривожність і страхи; проблеми в спілкуванні [1]. Імаготерапія дає можливість сформувати в дитини з порушеннями інтелекту позитивні установки, нові способи поведінки та взаємодії, надати відчуття емоційної підтримки, коректувати самооцінку, розвивати самоконтроль. Провідним механізмом психокорекційного впливу є катарсис.

Імаготерапія з дошкільниками, що мають порушення інтелектуального розвитку, частіше за все застосовується у вигляді *лялькотерапії*.

Види ляльок у цьому випадку залежать від мети психокорекції та можливостей дітей. Загалом прийнято виділяти такі види ляльок: ляльки-мотанки, пальчикові, ростові, ляльки-маріонетки, площинні, ляльки-іграшки тощо. Для дітей з порушеннями інтелекту краще застосовувати їхню улюблену іграшку чи іграшку, що є прототипом їхнього улюбленого персонажа (з казки чи мультфільму). Психокорекційний вплив базується на ідентифікації дитини з референтним для неї образом [1, с. 4].

Різновидом імаготерапії є психодрама, в якій необхідно грати імпровізовані ролі під керівництвом психолога на психотравмувальну тему. Успішний результат психодрами полягає в досягненні катарсису та переосмисленні психотравмувальної ситуації. Через наявність великої кількості імпровізації психодрама є складною для використання з дітьми дошкільного віку, які мають порушення інтелекту. Тому в спеціальній психології застосовують її модифікацію – *образно-рольову драмтерапію*. У цьому виді імаготерапії розігрування відбувається за ролями, а під час самого програвання здійснюється «реконструкція поведінкових реакцій». Роль у цьому випадку виступає як «психокорекційний образ», підбирається залежно від індивідуальної проблематики та продуктивних форм взаємодії, які необхідно досягти. Розігрування ролей спрямовано на корекцію старих патологічних комунікативно-поведінкових стереотипів. Образно-рольова драмтерапія допомагає вирішити різноманітний спектр проблемних ситуацій, однією з основних умов ефективності при цьому є правильно підібрана роль [6].

Ізотерапія – широкий пласт арт-терапевтичних методик, психокорекційний вплив яких здійснюється за допомогою

образотворчого мистецтва: *малювання, ліплення, декоративно-прикладне мистецтво* тощо [4].

Ізотерапію в спеціальній психології переважно використовують як засіб психокорекції та діагностики емоційних станів дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, особливо там, де є ускладнення вербального контакту [1].

Терапія малюнком здійснюється через проєкцію особистості дитини, у символічній формі показує бачення й ставлення дитини до світу. Це зумовлює необхідність розмежування в дитячому малюнку тих особливостей, що зумовлені рівнем розумового розвитку дитини і ступенем оволодіння технікою малювання, тих особливостей малюнка, що відображають особистісні характеристики дитини [7].

Ізотерапія є ефективним засобом психокорекції страхів, тривожності, низької самооцінки, агресивної та гіперактивної поведінки дітей з порушеннями інтелекту. Окрім того, вона сприяє розвитку дрібної моторики рук, просторового мислення, творчості, гнучкості щодо роботи з різним матеріалом, естетичних почуттів, самосприйняття й самоповаги, комунікативних здібностей. До різновидів ізотерапії також зараховують ігри з різними неструктурованими матеріалами: пісочна терапія, ігри з глиною, солоним тістом, водою тощо. Усі ці види ізотерапії мають додаткові специфічні функції, оскільки робота з таким матеріалом, як пісок, глина, вода, має сама по собі психокорекційне значення і сприяє «заземленню» негативної енергії [4].

Ігри з неструктурованим матеріалом знімають психоемоційне напруження, тривожність, страхи, агресію, забезпечують загальну гармонізацію психоемоційного стану дитини з порушенням інтелекту, а також сприяють розвитку дрібної моторики рук, тактильної чуттєвості, емоційно-вольової та пізнавальної сфер, комунікативних навичок, а також формуванню предметно-ігрової діяльності.

Загалом усі види арт-терапії можуть бути пасивними (передбачають процес споглядання чи слухання дитиною) чи активними (передбачають процес активної творчості, створення продукту мистецтва). За формою проведення занять виділяють групову та індивідуальну арт-терапію, а також структуровану (має чітку визначену мету, тему, план проведення заняття) і неструктуровану (вільний вибір самою дитиною матеріалу й тематики роботи). Вибір форми проведення арт-терапії залежить від рівня розвитку дитини та її специфічних

особливостей, а також від проблематики, що потребує психокорекції [1].

На відміну від інших методів психокорекції, арт-терапія дає змогу нівелювати труднощі й ускладнення, які пов'язані зі специфікою розвитку дитини з особливими освітніми проблемами, що підвищує ефективність самого психокорекційного впливу та сприяє всебічному розвитку дошкільника.

Арт-терапію в роботі з дошкільниками з порушеннями інтелектуального розвитку можна використовувати з метою діагностики, психокорекції, профілактики та розвитку як психічного, так і фізіологічного стану дитини.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, арт-терапія є універсальним методом психокорекції дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту, оскільки вона враховує специфічні особливості розвитку такої дитини та сприяє розвитку й корекції всіх сфер її особистості. Подальші наукові розвідки вбачаємо у створенні комплексної психокорекційної програми з використанням різних видів арт-терапевтичних методик для дітей дошкільного віку з порушеннями інтелекту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 248 с.
2. Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти розумово відсталих дошкільників: навчально-методичний посібник / Н.О. Макарчук, А.М. Висоцька, О.В. Чеботарьова, А.В. Міненко, С.В. Трикоз, Г.О. Блеч, І.В. Бобренко, І.В. Гладненко. Київ, 2014. 337 с.
3. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 160 с.
4. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 256 с.
5. Мамічева О.В. Діагностика та корекція порушень психофізичного розвитку дітей: навчально-методичний посібник зі спеціальної психології. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2017. 256 с.
6. Осипова А.А. Общая психокоррекция: учебное пособие. Москва: Сфера, 2002. 510 с.
7. Терлецька Л.Г. Психологія здоров'я: арт-терапевтичні технології: навчальний посібник. Київ: Видавничий дім «Слово», 2016. 128 с.



УДК 316.614,5–056.36

ПСИХОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ В РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ УЯВЛЕНЬ ПРО МАЙБУТНЮ СІМ'Ю

Іваненко А.С., к. психол. н.,
старший викладач кафедри технологій спеціальної та інклюзивної освіти
Донбаський державний педагогічний університет

У статті проаналізовано проблему підготовки підлітків із вадами розумового розвитку до майбутнього сімейного життя. Автором описано роботу з учнями 8–9-х класів спеціальної школи на основі розробленої психокорекційної програми «Моя майбутня сім'я».

Ключові слова: розумово відсталі підлітки, уявлення, майбутня сім'я, соціалізація, психокорекційна програма.

В статье проанализирована проблема подготовки подростков с отклонениями в умственном развитии к будущей семейной жизни. Автором описана работа с учащимися 8–9-х классов специальной школы на основе разработанной психокоррекционной программы «Моя будущая семья».

Ключевые слова: умственно отсталые подростки, представления, будущая семья, социализация, психокоррекционная программа.

Ivanenko A.S. THE FORMATION OF IDEAS ABOUT THE FUTURE FAMILY OF MENTALLY RETARDED TEENAGERS

People with such disabilities are often not seen as full citizens of society. Person-centered planning and approaches are seen as methods of addressing the continued labeling and exclusion of socially devalued people, such as people with disabilities, encouraging a focus on the person as someone with capacities and gifts as well as support needs. The self-advocacy movement promotes the right of self-determination and self-direction by people with intellectual disabilities, which means allowing people with intellectual disabilities to make decisions about their own lives.

Key words: mentally retarded teenagers, conceptions, future family, socialization.

Постановка проблеми. Проблема підготовки розумово відсталих хлопців і дівчат до сімейного життя сьогодні є досить актуальною і потребує своєчасного вирішення. В. Сухомлинський стверджував: «У школі важко навчити якоїсь професії. Їх десятки тисяч, проте <...> всі діти стануть чоловіками і жінками, дружинами і чоловіками, батьками і матерями, і навчити їх цього необхідно» [5]. Створення системи психолого-педагогічних заходів, підвищення обізнаності батьків, педагогів та молоді, забезпечення фахівців необхідною методичною літературою може бути першим кроком у створенні системи сімейного виховання підлітків і молоді з порушеннями психофізичного розвитку в Україні.

Результати різноаспектного аналізу наукової, навчальної й методичної літератури та низки науково-психологічних досліджень засвідчили необхідність створення цілісної системи корекційної роботи з формування уявлень про майбутню сім'ю в розумово відсталих підлітків і підготовки їх до сімейного життя, яка повинна містити такі аспекти, як загальносоціальний, етичний, психологічний, правовий, фізіолого-гігієнічний, педагогічний, естетичний і господарсько-економічний.

Постановка завдання. Мета статті – визначити основні напрями корекційної роботи з формування в розумово відсталих підлітків уявлень про майбутню сім'ю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Організація розробленої системи корекційної роботи з формування в розумово відсталих підлітків уявлень про майбутню сім'ю в процесі формувального експерименту визначалася ступенем зростання складності пізнавальних і практично-творчих завдань, активності й самостійності учнів, підвищення рівня компетентності фахівців спеціальних загальноосвітніх закладів та батьків щодо змісту, форм і методів системи роботи з підготовки школярів до сімейного життя. Водночас діалектика взаємовідношення відпрацьованих психологічних умов ефективності процесу формування в старшокласників уявлень про майбутню сім'ю така, що їх дотримання здійснювалося в межах кожного блока корекційно-розвивальної роботи. Саме в них сконцентровано успішність психологічного супроводу учнів для формування, розвитку і корекції їхніх уявлень про сімейне життя в їхній інтегративній єдності.

З метою формування в розумово відсталих підлітків уявлень про майбутню сім'ю

нами розроблено психокорекційну програму «Моя майбутня сім'я». Робота відбувалася в процесі спеціально організованих корекційно-розвивальних занять, які проходили із циклічністю один раз на два тижні протягом двох навчальних років і тривали 35 хвилин. За формою організації заняття належать до групових. Заняття проводилися практичним психологом у другій половині дня у вільний від навчання час у кабінеті психологічного розвантаження.

Під час реалізації психокорекційної програми «Моя майбутня сім'я» ми спиралися на особливості інтелектуального розвитку розумово відсталих підлітків, їхні вікові та ґендерні властивості, тому до кожного учня застосовувався індивідуальний підхід. Процес підготовки розумово відсталих підлітків до сімейного життя включав психокорекційну роботу з розвитку психічних процесів, які лежать в основі формування уявлень про майбутню сім'ю – уяви, пам'яті, мислення тощо. До занять із підлітками було впроваджено форми роботи, спрямовані на узагальнення та розширення знань і уявлень про майбутню сім'ю, формування нових понять про сімейне життя, формування чітких образів майбутньої сім'ї та її членів, гармонізацію прикладів сімейного життя із власного досвіду (родини батьків, знайомих, медійного образу), формування уявлень про позитивні та деструктивні приклади сімейного життя.

Психокорекційна програма «Моя майбутня сім'я» має концентричний і системний характер і складається із чотирьох взаємопов'язаних етапів, 1-й та 2-й етапи призначені для учнів 8-х класів, 3-й та 4-й – для учнів 9-х класів.

1-й етап, «Зародження сім'ї», спрямований на розширення в учнів 8-х класів спеціальної школи знань і формування та розвиток уявлень про значення сім'ї як соціального інституту; про духовні та психологічні передумови створення сім'ї; про особливості укладання шлюбу; про права та обов'язки сім'янина; про складники щасливого сімейного життя; про образи майбутніх чоловіка й дружини. Приклад тем занять першої частини «Зародження сім'ї»: «Особливості взаємовідносин між хлопцями і дівчатами»; «Перше кохання»; «Укладання шлюбу»; «Права та обов'язки сім'янина»; «Сім'я починається з тебе»; «Необхідні складники щасливого сімейного життя» та ін.

2-й етап, «Побудова сімейних взаємовідносин», спрямований на розширення в учнів 8-х класів спеціальної школи знань про культуру сімейних взаємовідносин і формування й розвиток уявлень про осо-

бливості міжособистісних контактів у майбутній сім'ї, розподіл сфер лідерства, розв'язання сімейних конфліктів, взаємовідносини між майбутніми чоловіком і дружиною. Приклад тем занять другої частини «Побудова сімейних взаємовідносин»: «Культура сімейних взаємовідносин»; «Хто в сім'ї лідер»; «Взаємовідносини між чоловіком та дружиною»; «Тепло родинного кола»; «Мистецтво спілкування з дітьми»; «Розв'язання сімейних конфліктів» та ін.

3-й етап, «Організація сімейного життя», має на меті розширення в учнів 9-х класів спеціальної школи знань і формування та розвиток уявлень про побудову господарсько-економічних відносин у сім'ї; організацію сімейного побуту та дозвілля; побудову рольової структури в сім'ї; планування сімейного бюджету. Приклад тем занять третьої частини «Організація сімейного життя»: «Організація сімейного життя»; «Організація сімейного дозвілля»; «Господарсько-економічні відносини в сім'ї»; «Організація сімейного побуту»; «Рольова структура сім'ї»; «Планування дитини» та ін.

4-й етап, «Я – майбутній сім'янин», спрямований на розширення в учнів 9-х класів спеціальної школи знань і формування та розвиток уявлень про майбутнє сімейне життя і майбутнє батьківство; побудову міцної сім'ї; гігієну сімейних взаємовідносин. Приклад тем занять четвертої частини «Я – майбутній сім'янин»: «Я – майбутній(я) батько чи мати»; «Я – майбутній господар чи господиня»; «Побудова міцної сім'ї»; «Гігієна сімейних взаємовідносин»; «Таемниці щасливого сімейного життя»; «Я – майбутній сім'янин».

Важливим складником, який впливає на ефективність психологічного супроводу розумово відсталих підлітків у процесі проведення занять із формування в них уявлень про майбутнє сімейне життя, є організація простору. Кімната, в якій планується проведення занять, повинна бути просторою та світлою, не загромодженою зайвими меблями, безпечною для активної діяльності учнів. Серед меблів мають бути стільці для всіх учасників групи та столи. Стільці необхідно розставляти по колу, а столи можуть стояти збоку. Меблі мають відповідати підлітковому віку учасників групи. Необхідне обладнання готується завчасно до кожного заняття, до нього входять: ноутбук, проектор, мультимедійний екран, звукові колонки, класна дошка, магнітна дошка, різнокольорова крейда, магніти, ватман, аркуші формату А4, ручки, олівці, маркери, фарби, пензлики, склянки для води, клейка стрічка й ін.



До кожного заняття психокорекційної програми «Моя майбутня сім'я» включено такі структурні компоненти:

1. Вступна частина. Мета даної частини заняття полягала в тому, щоб ознайомити учасників групи із цілями заняття і налаштувати їх на активну та продуктивну роботу. Заняття починалося із процедури вітання, яку учасники групи вигадали самі та зробили традиційною для подальших зустрічей. Із самого початку заняття ведучий проявляв особисту зацікавленість до кожного учасника групи.

На першому занятті, після вітання ведучий разом з учнями розробив правила поведінки на заняттях, які зобов'язані виконувати всі учасники групи. Ведучий представив перелік правил і запропонував хлопцям і дівчатам висунути власні пропозиції. У процесі голосування були обрані правила, які зафіксували на аркуші паперу. Надалі дані правила проголошувалися на початку занять. Якщо учасник групи їх порушував, його увага зверталася на відповідний плакат, який був розміщений у кабінеті в полі зору всіх учасників.

Серед основних правил були виділені такі: бути ввічливим, не ображати та не ображатися; правило «піднятої руки» (підіймати руку, якщо хочеш висловитися); не перебивати; говорити по темі; бути активним; правило «стоп» (кожен учасник має право не брати участі у вправі або в обговоренні без пояснення причини). Головна вимога до правил – це їхня чіткість, конкретність, зрозумілість для розумово відсталих підлітків. Кількість правил не повинна перевищувати 7–10 пунктів.

Після першого заняття у вступній частині всіх наступних занять ведучий і учні згадували тему минулого заняття та стисло її обговорювали. Далі ведучий ознайомлював учасників групи з темою та цілями сьогоденного заняття.

Також у вступній частині проводилася вправа-розминка, щоб активізувати інтелектуальну та фізичну активність учнів і налаштувати їх на роботу. Вправи були легкими та швидкими, спрямованими на створення позитивного емоційного тла і заохочення всіх учасників. Перед початком проведення ведучий ознайомлював із правилами та завданнями вправи.

На даному етапі були використані вправи з арсеналу наступних груп психотерапевтичних і тренінгових вправ:

– арттерапевтичні вправи (вправи з кольоротерапії, музикотерапії, казкотерапії) – дані вправи спрямовані на поліпшення емоційного стану учасників групи та налаштування їх на активну діяльність;

– ігротерапевтичні вправи – спрямовані на актуалізацію позитивного начала та творчого потенціалу;

– тілесно-орієнтовані вправи – використовувалися для проведення релаксації, саморегуляції, зняття психоемоційної та м'язової напруги;

– психогімнастика – вправи, в яких провідною є фізична активність;

– вправи, спрямовані на активізацію пізнавальних процесів – відчуття, сприйняття, уявлення, мислення, пам'яті й уваги;

– розігрівачі вправи – проводилися у творчо-ігровій формі та налаштовували на активізацію пізнавальної та практично-творчої діяльності;

– психодіагностичні вправи – містили елементи психодіагностики та проводилися з метою діагностики особистісної, емоційної та пізнавальної сфер учасників групи.

Проведення вправ-розминок на початку кожного заняття сприяло активізації пізнавальної сфери розумово відсталих підлітків, налаштовувало їх на спільну діяльність і подальшу активність. Адже, на думку К. Вольфа і А. Хапке, «розминка – це поштовх до спільного навчання та діяльності».

2. Інформаційна частина. Мета теоретичного блока: розширення в розумово відсталих підлітків знань та розвиток і корекція в них понять про сім'ю й її функції, а також формування уявлень про майбутнє сімейне життя шляхом спеціальної організації розумової діяльності, спрямованої на свідоме оволодіння ними операціями аналізу, порівняння, узагальнення, установаження логічних зв'язків, трансферації та ін.

Кожне заняття містило інформативний складник, до якого входили необхідні теоретичні дані відповідно до теми уроку. Теоретичний матеріал мав зрозумілий і доступний характер для розумово відсталих підлітків, водночас був досить змістовним і науково обґрунтованим. Ознайомлення учнів із новим матеріалом про сімейно-шлюбні відносини здійснювалося послідовно та системно, кожна тема логічно доповнювала одна одну. Виклад теоретичних даних доповнювався трансляцією мультимедійних презентацій, переглядом і аналізом уривків із художніх кінофільмів, в яких зображено різні сторони сімейного життя. Під час проведення інформаційної частини були враховані індивідуально-психологічні можливості кожного учасника групи. Обираючи прийоми і форми психологічного впливу на свідомість підлітків, ми намагалися використовувати такі з них, які б сприяли максимальному розвитку перцептивних здібностей особистості, збагачен-

ню палітри емоцій і почуттів, що так само є підвалиною збагачення досвіду переживань учнів навичками «емоційного мислення», розвиває свідомий інтерес до питань організації майбутнього сімейного життя. Виклад теоретичного матеріалу мав дозорований характер, здебільшого акцент робився на практично-творчій роботі.

У процесі реалізації теоретичного блока впроваджено такі форми і методи роботи:

- лекція – усний систематичний і послідовний виклад матеріалу із проблеми;
- дебати – чітко структурований і спеціально організований публічний обмін думками між двома сторонами з актуальних тем;
- дискусія – обговорення суперечного питання;
- круглий стіл – обговорення певного питання, під час якого всі учасники висловлюють свої думки, узагальнюють їх та роблять висновки;
- мозковий штурм – оперативний метод вирішення проблеми на основі стимулювання творчої активності. Учасникам пропонується обговорювати різноманітні варіанти рішення та із загального числа запропонованих ідей обрати найраціональніші;
- відеоаналіз – перегляд відеоматеріалу з визначеної проблеми та його обговорення;
- мультимедійна презентація – транслявання на мультимедійному екрані набору слайдів, що супроводжують розповідь промовця.

3. Розминка. Головна мета розминки полягала в знятті напруги та фізичної стомленості. Вправи, які входили в дану частину заняття, нескладні та короткі, фізично активні або, навпаки, заспокійливі. Для реалізації поставлених завдань пріоритетно використовувалися вправи з комплексу методів тілесно-орієнтованої терапії та медитативні техніки.

4. Практична частина. Метою даного етапу заняття було закріплення отриманих знань про сімейне життя та формування диференційованих нормативних уявлень про власне майбутнє сімейне життя, позитивної настанови на шлюб і особистісно-усвідомленої готовності до створення сім'ї в майбутньому. Практична частина проходила у формі активної взаємодії на мостові активізації інтелектуальних і емоційно ціннісних компонентів свідомості з урахуванням особистого досвіду школярів та урізноманітнення форм і методів корекційного впливу. Учасники групи мали можливість застосувати набуті знання на практиці. Пріоритетними були завдання,

спрямовані на самостійну практично-творчу роботу з використанням проблемних ситуацій, рольових ігор, що об'єктивно критично зображують різні боки сімейного життя та взаємини статей. Ведучий спрямовував свою роботу за допомогою позитивного підкріплення на формування необхідних патернів поведінки для майбутнього сім'янина, а за допомогою негативного – на вилучення небажаних.

Перед початком кожної вправи ведучий ознайомлював учасників групи із правилами її проведення. Інструкції надавалися чітко, зрозуміло, лаконічно та містили достатню і необхідну інформацію, що впливало на ефективність виконання тренінгових вправ.

У процесі реалізації практичної частини застосовувався комплекс тренінгових (ігрові методи; методи, спрямовані на розвиток соціальної перцепції) та психотерапевтичних методів (техніки гештальттерапії, психодрами, транзактного аналізу, арттерапії).

До ігрових методів, які використовувалися на даному етапі заняття, були включені ситуаційно-рольові, організаційно-діяльнісні та творчі ігри. Суть методу ситуаційно-рольової гри полягає в імпровізованому розігруванні її учасниками заданої проблемної ситуації, під час якої вони виконують ролі персонажів ситуації. Я. Морено підкреслював, що рольова гра переважно виконує педагогічну функцію і має на меті навчання певної рольової поведінки, у нашому разі це – роль сім'янина, ролі чоловіка та дружини, батька та матері. Ситуаційна гра виконує ще й діагностичну функцію. Її основна мета полягає не в тому, щоб навчити адекватній рольовій поведінці, а в оволодінні вміннями знаходити шляхи вирішення складних ситуацій, які можуть виникати в майбутньому сімейному житті. Мета організаційно-діяльнісної гри – вирішення теоретичної чи практичної проблеми, заданої в межах конкретної ситуації, з активізацією мисленнєвих процесів, рефлексії, навичок комунікації. Творча гра – створюється самими дітьми, ігровий сюжет визначається самими гравцями, відсутня задана програма поведінки, на перший план виступають дії в уявній ситуації та її осмислення. Використання ігрових методів сприяло формуванню більш повних і різнобічних уявлень про майбутню сім'ю в розумово відсталих підлітків, про конструктивні способи вирішення сімейних конфліктів, про особливості взаємовідношень між протилежними статтями.

Методи, спрямовані на розвиток соціальної перцепції, впливають на розвиток у розумово відсталих підлітків вмінь узагальнено сприймати, усвідомлювати й



адекватно оцінювати інших людей і самих себе. Метою впровадження даних методів було формування в підлітків узагальнених уявлень про можливі відчуття та переживання чоловіка та дружини в різноманітних сімейних ситуаціях.

У психокорекційну програму «Моя майбутня сім'я» для учнів 8–9-х класів спеціальної школи також було включено техніки різних психотерапевтичних шкіл, теоретичні основи яких кардинально різняться, адже важливим завданням було збагачення програми тренінгу найбільш дієвими практичними методиками, що мають власну психокорекційну цінність у процесі формування уявлень про майбутню сім'ю в розумово відсталих підлітків.

Так, техніки гештальттерапії сприяли створенню умов відмови від старих «застиглих гештальтів», які в майбутньому можуть стати причиною виникнення проблем у сімейних відносинах. Принцип «тут-і-зараз» допомагав підліткам усвідомити наявність деструктивних уявлень про майбутню сім'ю, про особливості взаємостосунків між чоловіком і жінкою та змінити їх на конструктивні. Усвідомлення себе та своїх життєвих обставин і є предметом застосування гештальттерапії до підлітків. Розуміння себе у всій цілісності свого досвіду давало змогу підліткам перебудувати неефективну поведінку і задовольнити актуальну потребу в зростанні.

До процесу підготовки майбутнього сім'янина було залучено техніки психодрами. Терапевтична драматизація сприяла усуненню неадекватних емоційних реакцій і відпрацюванню навичок соціальної перцепції, необхідних для взаємовідносин між протилежними статями та для побудови майбутнього сімейного життя. Впровадження технік психодрами спонукало до пошуку ефективних шляхів вирішення сімейних проблем, з якими можуть зіткнутися підлітки в майбутньому. Діяльність була структурована так, щоб сприяти проясненню і конкретизації проблеми. Робота була спрямована на аналіз нових ролей, альтернативних поведінкових стилів, пошук і апробацію більш конструктивних моделей вирішення запропонованих проблем.

У процесі підготовки учнів 8–9-х класів спеціальної школи до сімейного життя було впроваджено арттерапевтичні техніки, які стимулювали художньо-творчі прояви підлітків. Арттерапія значною мірою орієнтована на використання в корекційній роботі різних видів мистецтва як важливого засобу виховання гармонійної особистості дитини з вадами розумового розвитку. Л. Виготський надавав особливе значення

у формуванні субкультури особистості дитини із проблемами саме засобам мистецтва. У практичній частині занять психокорекційної програми «Моя майбутня сім'я» було використано такі види арттерапії, як ізотерапія, казкотерапія, кольоротерапія, музикотерапія.

5. Рефлексія та підбиття підсумків заняття. Наприкінці кожного заняття підбиравалися підсумки, ведучий і учасники групи робили загальні висновки, ділилися враженнями, розповідали про свій настрій. Хоча розвиток у розумово відсталих підлітків рефлексії характеризується низьким рівнем, експериментатор допомагав учням зазирнути у свій внутрішній світ, щоб краще зрозуміти його. Ведучий ставив підліткам запитання, які допомагали їм висловити свої думки.

Наприкінці зустрічі ведучий робив резюмування всього заняття та ще раз згадував основні питання, які були обговорені. Після чого проводилася процедура прощання, яку учні обрали із запропонованих ведучим (прикладі: гучні оплески один одному; висловлення побажань один одному по колу; одночасно всім учасникам групи сказати: «До побачення!» та ін.).

Висновки із проведеного дослідження. Одним із головних завдань спеціальної психології є забезпечення оптимальної інтеграції в сучасні умови життєдіяльності дітей з особливими освітніми потребами. Одними з компонентів соціальної адаптації осіб даної категорії, зокрема учнів із вадами розумового розвитку, є вивчення питань укладання шлюбу та побудови власної сім'ї. Сьогодні проблемі підготовки розумово відсталих підлітків до майбутнього сімейного життя приділяється недостатня увага, про що свідчать проблеми становлення й розвитку молодшої сім'ї розумово відсталих осіб.

Отже, вирішальна відповідальність у розширенні знань дітей і підлітків із вадами розумового розвитку про сім'ю та формуванні, розвитку і корекції їхніх уявлень про власну майбутню сім'ю покладається саме на спеціальну школу. Сьогодні набуває актуальності потреба створення цілісної системи сімейного виховання, яка повинна будуватися на основі комплексної взаємодії батьків і фахівців спеціальних освітніх установ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бурнард Ф. Тренінг межличностного взаимодействия. СПб., 2001. 247 с.
2. Вольф К., Хапке А. Учит и руководит. Культура и конфликт. Берлин: OWEN, 2005. 194 с.

3. Мастокова Е. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. М.: Владос, 2004. 398 с.

4. Омарова П. Формирование социальной компетентности у умственно отсталых учащихся подрост-

кового возраста. Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург. 2009. № 112. 328 с.

5. Сухомлинський В. Батьківська педагогіка. К.: Рад. школа, 1978. 263 с.

УДК 159.9

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ ІЗ СОРОМ'ЯЗЛИВИМИ ДІТЬМИ З НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Ковтун Р.А., к. психол. н.,
доцент кафедри практичної психології
Класичний приватний університет

У статті проаналізовано основні групи труднощів, які найчастіше спостерігаються в спілкуванні дітей із недорозвитком мовлення. Охарактеризовано сором'язливість дитини як наслідок несформованості соціальної компетентності. Також у статті розкривається сутність корекційної роботи психолога із замкнутою дитиною.

Ключові слова: недорозвиток мовлення, сором'язливість, психокорекційна робота, труднощі спілкування, бар'єри.

В статье проанализированы основные группы проблем, которые чаще всего наблюдаются в общении детей с недоразвитием речи. Охарактеризована застенчивость ребенка как следствие несформированности социальной компетентности. Также в статье раскрывается содержание коррекционной работы психолога с замкнутым ребенком.

Ключевые слова: недоразвитие речи, застенчивость, психокоррекционная работа, трудности общения, барьеры.

Kovtun R.A. SPECIAL ASPECTS OF PSYCHO-CORRECTION WORK WITH SHY CHILDREN WITH SPEECH IMMATURITY

The paper analyses the main types of challenges, which are usually peculiar for communication of children with speech immaturity. Shyness of a child is characterized as a result of unformed social skills competency. The paper also highlights the essence of a psychologist's correction work with a shy child.

Key words: speech immaturity, shyness, psycho-correction work, challenges of communication, barriers.

Постановка проблеми. Потреба в спілкуванні в дитини виникає на першому році життя в результаті безпосереднього емоційного спілкування з матір'ю та з віком набуває ще більш вираженого характеру. Подальший розвиток дитини цілком залежить від того, як реалізується ця потреба, яке місце спілкування в її житті, яке в неї коло спілкування і характер спілкування, яке ставлення в оточення до дитини й у дитини до інших.

На жаль, багато дітей із недорозвитком мовлення складається стикаються із труднощами під час спілкування з дорослими й однолітками, їх не розуміють, з ними не хочуть розмовляти, сміються над ними, уникають їх. Внаслідок цього в таких дітей виникають бар'єри, які заважають встановлювати нормальні міжособистісні контакти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях С. Коноплястої, Л. Кузнецової, І. Мамайчук, В. Петрової, В. Синьова,

В. Тарасун, Л. Фомічової, М. Шеремет та інших науковців комплексне дослідження порушень розвитку стає загальнозначущою проблемою суспільства з огляду на стрімке збільшення дітей із проблемами психофізичного розвитку. Ця проблема актуальна для дошкільників із загальним недорозвитком мовлення, оскільки сьогодні в Україні спостерігається тенденція до зростання кількості дітей із мовленнєвими порушеннями.

Постановка завдання. Метою статті є виділення основних груп труднощів, з якими найчастіше стикаються в спілкуванні діти з недорозвитком мовлення, та сутності психокорекційної роботи з ними.

Виклад основного матеріалу дослідження. Можна виділити три групи труднощів, які найчастіше наявні в спілкуванні дітей, це:

– труднощі, які виникли у зв'язку з порушеннями розвитку дитини (наприклад, порушення мовленнєвого розвитку);



– труднощі спілкування, які пов'язані із соціальними чинниками (соціальна ізоляція, педагогічна занедбаність тощо);

– труднощі, зумовлені індивідуально-типологічними особливостями (температмент, характер, емоційні стани тощо) [4].

Перша група труднощів – труднощі в спілкуванні, які виникли у зв'язку з порушеннями розвитку мовлення дитини. Такий вид порушення спричиняє специфічні особливості мовленнєвого спілкування, що враховується в корекційній роботі з виправлення мовлення. У багатьох дітей бідний словниковий запас, відсутні необхідні навички спілкування як із дорослими, так і з однолітками, що істотно відображається на їхньому психічному й особистісному розвитку.

Розвиток навичок спілкування в дітей із недорозвитком мовлення можна порівняти із замкненим колом: через грубі порушення мовлення звужуються соціальні та мовленнєві контакти, а це, у свою чергу, не дає їм можливості більш ефективно спілкуватися, розвивати мовлення та відпрацьовувати необхідні навички мовленнєвого спілкування [8].

Друга група причин, які зумовлюють труднощі в спілкуванні дітей з обмеженими можливостями, – соціальні чинники. Негативно впливає на розвиток дитини соціальна ізоляція. Часто батьки, вбиті горем, що в них дитина з порушенням, недостатньо з нею спілкуються, внаслідок чого вона не отримує необхідного батьківського тепла. У батьків виникає страх, що над нею будуть насміхатися її однолітки й осудять інші люди, таких дітей ізолюють від взаємодії з ними, позбавляючи тим самим необхідної для дитини мовленнєвої практики міжособистісних відносин.

Іншою крайністю, яка викликає дефіцит спілкування дітей, може стати зловживання негативною оцінкою поведінки дитини. Використовуючи у виховній практиці методи заохочення і покарання та не знаходячи альтернативної оцінки негативних моментів у поведінці дитини, батьки та вихователі часто розмовляють із нею роздратовано, негативну оцінку окремих вчинків переносять на особистість загалом [7].

До третьої групи можна віднести труднощі, які залежать від індивідуально-типологічних особливостей. Так, якщо дитині притаманні такі риси, як дратівливість, імпульсивність, нестриманість, чутливість, плаксивість, негативні звички, дурні манери, неохайність, слабкий самоконтроль, яскраво виражений поганий настрій, то все це може призвести до істотних труднощів у встановленні міжособистісних контактів. Бар'єром у спілкуванні може також стати

наявність яскраво вираженого темпераменту. Повільним дітям важко спілкуватися з тими, хто активний, у кого швидкі реакції, і навпаки, діти рухливі відчують труднощі в спілкуванні з повільними дітьми.

Зазначені труднощі мають не лише певні відмінності, у них є багато спільного, що зближає їх. Наявність у дитини тих чи інших дефектів є однією з головних причин виникнення психічних станів, які проявляються в неадекватній пасивності, яка перешкоджає виконанню тих чи інших дій. Такий стан називається в психології терміном «психологічний бар'єр» [6].

Емоційний механізм психологічних бар'єрів виражається в посиленні негативних переживань і настанов, пов'язаних із виконанням тієї чи іншої задачі, та проявляється у виді сорому, почуття вини, страху, тривоги, низької самооцінки тощо. У соціальній поведінці психологічні бар'єри представлені бар'єрами спілкування, або комунікативними бар'єрами, які заважають дитині встановлювати нормальні контакти в міжособистісній взаємодії.

До найбільш загальних поширених труднощів, які виникають під час спілкування таких дітей, можна віднести такі.

Взаємне нерозуміння партнерів по спілкуванню, або смисловий бар'єр. Успішність будь-якої взаємодії можлива лише тоді, коли вимоги спеціаліста із соціальної реабілітації стають вимогами дитини до самої себе. Якщо ця умова не виконується, то процес взаємодії з дитиною порушується. Таке нерозуміння в процесі взаємодії з дитиною Л.І. Божович визначила як «смисловий бар'єр». Найбільш частими ситуаціями для виникнення смислового бар'єра можуть бути такі:

– дитина не виконує вимог дорослого тому, що вони для неї незрозумілі;

– дитина інакше дивиться на окремі факти;

– дитина може не сприймати вимог дорослого тому, що вони для неї мають значення образи, насмішки;

– вимоги, навіть доречні, не сприймаються тому, що повторюються дуже часто;

– вимоги непосильні для дитини.

Смисловий бар'єр може виникнути і тоді, коли в дитини щодо спеціаліста сформувалося негативне ставлення. Причинами його виникнення можуть бути ситуації, коли дії дитини здебільшого оцінюються негативно; коли спеціаліст безапеляційно наполягає на своїх вимогах; коли вимоги пред'являються некоректно як за змістом, так і за формою.

Виникнення смислового бар'єра залежить не тільки від зовнішніх впливів, але й

від індивідуальних особливостей дитини. Нерідко вона, навіть розуміючи правильність вимог дорослого, не приймає їх, тому що вони суперечать її бажанням, цінностям, системі її особистісних смислів.

Бар'єр сорому проявляється як почуття ніяковиння за себе. Діти, які мають те чи інше порушення мовлення, поступово починають все більше усвідомлювати свою неповноцінність, що вони не такі, як усі, а якщо над ними ще й насміхаються через це, то в них із часом виникає така стійка риса характеру, як сором'язливість, спостерігається замкнутість, занурення в себе [9].

Бар'єр страху. Почуття страху є в усіх дітей. Вони можуть боятися появи нових людей і зустрічі з ними, темних приміщень, тварин тощо. Страх може виникнути, коли на адресу дитини лунає погроза, залякування. Аналогічний ефект спричинюють гнів і сварка з боку дорослих, на які діти дуже чуйно реагують. Спілкування з дітьми в названих ситуаціях втрачає близькість, сердечність, довіру. Діти намагаються уникати спілкування з такими партнерами. Іноді вони виявляють агресивність, іноді – відчують приниження або хронічну роздратованість.

Бар'єр страждання може виникнути в дитини, наприклад, у разі розлучення з матір'ю та родиною. Такі труднощі в спілкуванні трапляються в дітей, яких помістили в спеціалізовані установи. Тривожні педреживання дітей у зв'язку з розлученням із родиною часто проявляються як внутрішній протест щодо дорослих. Вони можуть їх не слухатися, плакати, грубо відповідати або занурюватися в себе. Причиною даних труднощів може стати егоїзм, заздрощі, образа. Наприклад, коли дитина відчуває нестачу уваги та лагідності з боку дорослих [5].

Бар'єр вини виникає тоді, коли дитину постійно звинувачують у тому, що вона неправильно себе поводить, що вона незграбна, не виконує вказівок дорослих, що не вміє грати з однолітками, що вона невиправна дитина тощо. Почуття вини може виникнути і тоді, коли дитину не помічають дорослі та не вимовляють звичних схвалень.

Бар'єр переваги проявляється в тому, що окремі однолітки та дорослі ставляться до таких дітей без поваги, вішаючи ярлики: лінивий, тупий тощо, які ображають особисту гідність дитини. Постійне нагадування про недоліки позбавляють дитину віри у свої сили та можливості. У багатьох дітей це викликає образу, гнів, призводить до зниженої самооцінки, почуття неповноцінності, негативних переживань, які травмують психіку [1].

Отже, потреба в спілкуванні в дитини виникає на першому році життя в результаті безпосереднього емоційного спілкування з матір'ю та з віком набуває ще більш вираженого характеру. Подальший розвиток дитини цілком залежить від того, як реалізується ця потреба, яке місце має спілкування в її житті, з ким вона спілкується, яке в неї коло спілкування і характер спілкування, яке ставлення в оточення до дитини та в дитини до інших.

Перший досвід стосунків у групі стає тим фундаментом, на якому будується подальший розвиток особистості. Від того, як складуться стосунки дитини в першій в її житті групі однолітків – у дитячому садку – багато в чому залежить подальший шлях її особистісного і соціального розвитку, а отже, і її майбутнє. Безліч негативних явищ, які наявні в дитячому і підлітковому середовищі (агресивність, відчуженість, жорстокість, ворожість тощо), зароджується саме в ранньому віці, коли дитина вступає в перші відносини із собі подібними. Якщо ці стосунки складаються благополучно, якщо дитина тягнеться до однолітків і вміє спілкуватися з ними, нікого не кривдить і не ображається на інших, можна сподіватися, що вона і в майбутньому буде нормально почувати себе серед людей.

Дуже серйозна і відповідальна роль у формуванні дитячих міжособистісних стосунків належить практичним психологам, що працюють у дитячих дошкільних закладах.

Сором'язливість є наслідком несформованості соціальної компетентності. Її корекція полягає в навчанні дитини навичкам спілкування, умінню сприймати й інтерпретувати поведінку іншої людини й ін. Сором'язливість – важкий стан, і він може по-різному проявлятися – від відчуття легкого дискомфорту до страху перед людьми і важких неврозів. Сором'язливість притаманна багатьом дітям і дорослим. Мабуть, її можна назвати найбільш поширеною причиною труднощів у спілкуванні. Наслідки сором'язливості можуть бути такими:

- небажання зустрічей із новими людьми, обмеження кола друзів і знайомих;
- неможливість виразити свою думку та відстояти свої права;
- страх людей, особливо тих, від кого, на думку дитини, йде якась емоційна загроза.

Сьогодні в психології поширена думка, що сором'язливість є результатом реакції на страх, який виникає в певний момент під час взаємодії дитини з іншими людьми і, як наслідок, закріплюється.

Допомогти дитині подолати сором'язливість, сформувати в неї бажання спілкува-



тися – завдання і психолога, і педагога, і батьків. Його можна вирішити, якщо вчасно почати діяти. Тому що із часом у сором'язливої дитини складається певний стиль поведінки, вона починає помічати свій «недолік». Усвідомлення своєї сором'язливості не тільки не допомагає, але й заважає її подоланню. Фіксація уваги на особливостях свого характеру викликає ще більшу скованість, посилює невпевненість і страх перед спілкуванням [2].

Спілкування із сором'язливими дітьми потребує обережності і тактовності, тому що реакція на втручання дорослого може бути зовсім непередбачуваною.

Психолог у такій ситуації може допомогти:

- виявити причину даного стану в кожному окремому випадку;
- направити дитину до спеціалістів за підозри явної патології;
- забезпечити сприятливе для дитини середовище (наблизити умови дитячого садка до домашніх, забезпечити доброзичливе ставлення вихователів і спеціалістів до дітей, постійно навіюючи їм впевненість у своїх силах, давати дітям різноманітні доручення, які потребують контакту з дорослими);
- проводити корекційні заняття, розділивши дітей на підгрупи згідно із причинами виникнення сором'язливості.

Корекційну роботу треба проводити 1–2 рази на тиждень. На кожну дитину заводиться щоденник спостережень, в якому фіксуються особливості настрою та поведінки дитини. Зазвичай ті діти, які проходять весь цикл занять, починають адекватно оцінювати себе і не відчувають ніяковіння під час спілкування з дорослими й однолітками.

Матеріалом занять є ігри та вправи, які сприяють розвитку комунікативних здібностей. Під час їх проведення психолог і вихователі допомагають дітям:

- подолати сором'язливість, замкненість, скованість, нерішучість, розвивати вільність рухів;
- розвинути мову жестів, міміку та пантоміміку, зрозуміти, що, окрім мовленнєвих, є й інші засоби спілкування;
- познайомитися з емоціями людини, усвідомити власні емоції, навчитися розпізнавати емоційні реакції інших людей і розвинути вміння адекватно виражати свої емоції;
- розвинути навички спільної діяльності, виховати доброзичливе ставлення один до одного.

Тривалість кожного заняття – 25–30 хвилин. Бажано, щоб група складалася з 5–7 дітей віком 4–6 років. Суть корекційної

роботи із замкнутою дитиною полягає в діях із розширення її можливостей встановлення і підтримання емоційних контактів з іншими людьми. Для цього використовується наявний емоційний зв'язок дитини з одним із батьків, а також цікавість до предметів та ігрових дій із ними.

Замкнута дитина схожа на зачинену кімнату, в якій відкритим залишилося лише одне маленьке вікно (контакт з одним із батьків, наприклад). Корекція повинна використовувати цю можливість, але, головне, навіть якщо вона не принесе позитивних результатів – через які-небудь причини, – психолог повинен принаймні не дозволити остаточно «закритися» останній можливості встановлення контакту. Ці принципи корекції визначають основні напрями роботи із замкнутою дитиною:

- усунення причин, що призвели до цього порушення;
- відновлення потреби дитини в спілкуванні, контактах із дорослими й однолітками;
- гармонізація стосунків дитини в сім'ї та групі однолітків (тобто не лише дитину потрібно «повертати» до інших людей, але і показати їм, що дитина не така погана, як вони могли про неї думати);
- навчання дитини навичкам спілкування і встановлення контакту [3].

Корекційна робота досить складна через підвищену чутливість дитини, тому виконуватися вона повинна з великою обережністю.

Замкнута дитина часто проявляє стереотипну поведінку, яка важко піддається корекції. Головне завдання тут полягає не в прямій боротьбі із цією поведінкою, а в її психотерапевтичному, корективному використанні і навчанні цьому батьків. За достатнього рівня розвитку можна намагатися спрямовано формувати деякі поведінкові стереотипи, спираючися на досить добре розвинену в замкнутої дитини механічну пам'ять, але водночас потрібно враховувати типові для такої дитини ускладнення в безпосередньому відтворенні.

На завершальному етапі роботи необхідно нагадати батькам, що причина, яка призвела до виникнення порушення в дитини, може призвести до рецидивів, якщо вона не буде усунена. Крім того, різні нові стресори також можуть негативно вплинути на дитину. Батьки повинні обережно дитину від різноманітних стресових дій, але не створювати соціально й емоційно депривовані умови. Подібно до того, як гартування – це не те саме, що сидіння на протязі, так і надання можливості спілкува-

тися з однолітками – це не демонстрація дитині сімейних конфліктів для «навчання життю».

Проте в будь-якому разі головна мета роботи психолога полягає в тому, щоб допомогти дитині здолати відчужене ставлення до однолітків, побачити в них не супротивників і конкурентів, не об'єкти самоствердження, а близьких людей.

Висновки із проведеного дослідження. Спілкування із сором'язливими дітьми потребує обережності і тактовності, тому що реакція на втручання дорослого може бути зовсім непередбачуваною. Матеріалом психокорекційних занять є ігри та вправи, які сприяють розвитку комунікативних здібностей сором'язливої дитини. Під час їх проведення психолог і вихователі допомагають дітям:

- подолати сором'язливість, замкненість, скованість, нерішучість, розвивати вільність рухів;

- розвинути мову жестів, міміки та пантоміміки, зрозуміти, що, окрім мовленнєвих, є й інші засоби спілкування;

- познайомитися з емоціями людини, усвідомити власні емоції, навчитися розпізнавати емоційні реакції інших людей і розвинути вміння адекватно виражати свої емоції;

- розвинути навички спільної діяльності, виховати доброзичливе ставлення один до одного.

Перспективи подальших розвідок полягають у розробленні психокорекційної програми з подолання сором'язливості в дітей із недорозвитком мовлення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бреслав Г. Емоційні особливості формування особистості в дитинстві: норма й відхилення. Київ, 1990. 231 с.
2. Бреслав Г. Про місце емоційних процесів у структурі розумової діяльності. Психологічні дослідження інтелектуальної діяльності. Київ, 1999. С. 62–67.
3. Бірюкова Н. Вивчення деяких особистісних властивостей школярів різного віку. Психофізіологічні питання вивчення особистості спортсмена. Харків, 1996. С. 168–174.
4. Витт Н. Индивидуально-эмоциональная опосредованность выражения эмоций. Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 95–107.
5. Гаврилова Т. Эмпатия и её особенности у детей младшего и среднего школьного возраста. Москва, 1997. 133 с.
6. Гуськова Т. Личностные новообразования у детей в период кризиса трех лет. Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 78–85.
7. Куницына В. Влияние особенностей семейного уклада на возникновение у ребенка застенчивости. Ленинград, 1995. 199 с.
8. Пашина А. Особливості емоційної сфери вихованців і співробітників дитячого будинку. Психологічний журнал. 1993. № 1. С. 44–52.
9. Штерн В. Психологія раннього дитинства до шестирічного віку. Київ, 1998. 384 с.



УДК 159.922.6

ФОРМУВАННЯ СТИЛЬОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДІЯЛЬНОСТІ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ляшко В.В., к. психол. н.,
доцент кафедри корекційної освіти
Херсонський державний університет

У статті висвітлено умови формування стильових особливостей діяльності, а саме індивідуального стилю діяльності, у розумово відсталих учнів як механізму корекційних, компенсаторних, адаптаційних процесів пристосування дитини з особливостями розвитку до умов діяльності, розвитку позитивних для засвоєння та виконання діяльності можливостей.

Ключові слова: діяльність, стильові особливості, індивідуальний стиль діяльності, розумово відсталі учні, корекція.

В статье представлены условия формирования стилиевых особенностей деятельности, а именно индивидуального стиля деятельности, у умственно отсталых учеников как механизма коррекционных, компенсаторных, адаптационных процессов приспособления ребенка с особенностями развития к условиям деятельности, развития позитивных для усвоения и выполнения деятельности возможностей.

Ключевые слова: деятельность, стилиевые особенности, индивидуальный стиль деятельности, умственно отсталые ученики, коррекция.

Liashko V.V. FORMING STYLE PECULIARITIES OF ACTIVITY CONCERNED BY RELEVANT YOUNG SCHOOLS

The article describes the conditions for the formation of stylistic peculiarities of activity, namely, the individual style of activity, the mentally retarded students as a mechanism of correctional, compensatory, adaptive processes of the child with peculiarities of development to the conditions of activity, development of positive for assimilation and performance of opportunities.

Key words: activity, style features, individual style of activity, mentally retarded students, correction.

Постановка проблеми. Реформування сучасної освіти передбачає використання різноманітних науково-методологічних концепцій, програм і методів навчання, застосування прогресивних методів викладання і науково обґрунтований зміст навчальних предметів, не передбачає нівелювання індивідуальних відмінностей учнів, що проявляються в будь-якій діяльності, до їх аналізу обов'язково має бути включений суб'єкт навчальної діяльності – учень з усіма притаманними йому індивідуально-психологічними особливостями. Однією із суттєвих психологічних характеристик, що значною мірою визначають специфічні особливості й успішність навчання і діяльності учнів, є їхні стильові особливості.

Одним із найважливіших шляхів пристосування людини з її індивідуально-типологічними особливостями до діяльності є становлення в неї індивідуального стилю діяльності, який визначається як обумовлена типологічними особливостями особистітка система способів, що склалася в неї для найліпшого здійснення певної діяльності та стійко характеризує її в типових умовах. Стиль діяльності є індивідуально-своєрідною системою психологічних засобів, до яких свідомо чи стихійно вдається людина з метою найефективнішого врівноваження

своєї типологічно обумовленої індивідуальності із предметними, зовнішніми умовами діяльності [4; 5; 6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У своїх роботах Є. Клімов зазначає: «Ми повинні піклуватися про узгодження задатків і вимог суспільства. Найбільш сприятливим для цього шляхом є пошук оптимальних варіантів урівноваження суб'єкта із середовищем завдяки індивідуально-своєрідним комплексам прийомів роботи, що максимально враховують сприятливі задатки і компенсують несприятливі, тобто пошук індивідуального стилю праці» [4; 5].

Саме на компенсаторному значенні індивідуального стилю діяльності у своїх роботах наголошують Є. Клімов, В. Мерлін та інші, а О. Хохліна у своїх дослідженнях доводить його значення для дітей із розумовими вадами [4; 6; 7].

Проблеми становлення та формування стилю діяльності досліджували: Г. Андреева, С. Асфандіярова, М. Акімова, О. Байтметов, К. Гуревич, Є. Ільїн, Є. Клімов, Г. Королькова, Б. Ломов, В. Мерлін, Я. Стреляу, М. Субханкулова, Ю. Трофімов, О. Хохліна, В. Шадриков, М. Щукін та ін.

Постановка завдання. Варто зауважити, що, будучи складним психічним утво-

ренням, індивідуальний стиль не є чимось попередньо даним, раз і назавжди визначеним психічними та психофізіологічними особливостями людини. Його становлення починається з дошкільного дитинства і триває протягом усього життя. За різних умов і організації діяльності, неоднакових рівней оволодіння навичками та вміннями він набуває різних форм у тих самих індивідів, бо зумовлений різними типами нервової системи, темпераменту, соціальними впливами, навчанням, корекцією (М. Акімова, О. Байтметов, К. Гуревич, Є. Клімов, В. Мерлін, О. Хохліна й ін.).

Метою статті є дослідження стильових особливостей діяльності розумово відсталих молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дитина розвивається під впливом життєвих умов. Проте цей вплив опосередкований – через діяльність, тобто необхідною умовою розвитку дитини є її діяльність. Лише в діяльності психіка дитини формується та проявляється. Та й становлення самої діяльності в людини свідчить про певний її розвиток. Діяльність, з одного боку, – це «процес, в якому породжується психічне відображення світу в голові людини, тобто відбувається перехід відображуваного в психічне відображення, а з іншого – процес, який, у свою чергу, сам керується психічними процесами» (О. Леонтьєв, О. Хохліна й ін.).

Аналіз досліджень у галузі диференціальної й індивідуальної психології свідчить про те, що початком становлення індивідуального стилю можна вважати вік, коли відбувається оволодіння елементами людської діяльності. У дитини це – дошкільне дитинство (3– 7, 8 років), це так звана «стадія гри», коли дитина починає брати участь у рольових, символічних, колективних, дидактичних іграх, у продуктивній діяльності (конструювання, малювання, ліпка), виконанні окремих трудових і навчальних завдань (Д. Ельконін).

У цей період на основі розвитку мовлення розвивається здібність до мисленевого попередження діяння, планування практичних дій, поведінки. З'являється й розвивається підпорядкування мотивів, що спрямовані на досягнення привабливих цілей, і здатність до самооцінки. Відбувається подальше засвоєння правил поведінки, моральних норм, починає складатися індивідуальний стиль, основою якого є типові форми реагування дитини як індивіда й особистості (Д. Ельконін).

На основі проведеного дослідження М. Акімова робить висновок, що на першому етапі оволодіння діяльністю індивідуаль-

ний стиль формується стихійно. Способи та прийоми виконання дій, що приносять успіх, форми реагування й організації діяльності закріплюються, засвоюються й перетворюються на стійкі характеристики індивідуального стилю. Індивідуальний стиль, що склався стихійно, – це система прийомів і способів, що виробляється без чіткого розуміння власних індивідуальних особливостей та без ясного усвідомленого регулювання виконання діяльності з урахуванням цих особливостей [1, с. 66].

Аналіз психологічної та психофізіологічної літератури показав, що необхідними умовами становлення та формування індивідуального стилю діяльності є:

- свідоме регулювання поведінковими проявами властивостей нервової системи, що впливає на індивідуальний стиль навіть за одноразового виникнення [1; 2; 3]. Тренування, закріплення в поведінці того прояву властивостей нервової системи, які найчастіше стають потрібними в реальній життєвій ситуації або діяльності;

- висвітлення переваг і недоліків, зумовлених типологічними відмінностями, нейтралізація внутрішніх негативних оцінок, формування адекватних оцінок, усвідомлення особливостей виконання трудової діяльності, формування впевненості у своїх можливостях, перебудова неправильних настанов, створення оптимального емоційного тла діяльності [2];

- розумовий розвиток, необхідний не лише для ефективного аналізу, а й для свідомого ставлення до своїх можливостей і раціонального відбору прийомів та способів дії (Е. Маствиліскер);

- розуміння вимог діяльності й умов її виконання, що залежать від рівня розумового розвитку [7]: чим він вищий, тим раніше дитина усвідомлює вимоги й задачі та раніше оволодіває своєю стратегією прийомів і способів виконання (Е. Маствиліскер);

- коли об'єктивні вимоги трудової або спортивної діяльності є психологічно багатозначущими. Тільки в цьому разі ті самі задачі можуть бути виконані в різний спосіб, а неповна відповідність проявів психофізіологічних особливостей в одних ситуаціях може бути компенсована завдяки високій успішності дій в інших [1; 6];

- наявність сильних позитивних мотивів, що стимулюють людину оволодіти професійною або іншою діяльністю. Процес пристосування до діяльності, оволодіння її вимогами – складний і багатозначний, тому він можливий тільки на високому рівні мотивації. Індивідуальний стиль – один із компонентів оволодіння діяльністю – формується за активного намагання людини



добитися високих досягнень, виконуючи роботу якнайкраще [1; 5];

- частота позитивних та негативних оцінок [6];

- соціальне ставлення та вимоги суспільства загалом, а також взаємовідносини в колективі та його вимоги. Ступінь жорсткості в диференціації умов життєдіяльності й діяльності суспільних класів і соціальних груп [6].

По мірі становлення та формування індивідуальних стильових ознак діяльності, знайомства з раціональними способами виконання дій і формами організації діяльності людина «<...> одержує можливість свідомо відбирати для себе ті з них, які відповідають її типологічним властивостям, індивідуалізує їх виконання, свідомо намагається розвивати в собі якості, що компенсують їхні несприятливі прояви. Вона починає керувати своєю поведінкою в діяльності, що свідчить про індивідуальний стиль, який свідомо нею створюється» [1, с. 66].

Навіть під час виконання відносно простих, однозначно пов'язаних із типологічними особливостями завдань, можлива індивідуалізація самого процесу, прийомів дії, якщо вона має деяку ступінь свободи для реалізації. Ще більше це справедливо щодо таких видів діяльності, які представляють собою складний комплекс різноманітних дій, прийомів, рухів, що виконуються в різних умовах і спрямовані на вирішення певної задачі. У таких видах діяльності людині пред'явлені максимальні можливості для управління (несвідомого або свідомого) своєю трудовою поведінкою з метою досягнення оптимальної ефективності [1, с. 63].

Спостереження за процесом навчання в початковій ланці спеціальної школи показало, що цей процес має певні недоліки з огляду на досліджувану проблему. Передусім виявилось, що, спрямовуючи зусилля на формування в учнів здатності до навчально-трудої діяльності, учителі мало уваги приділяють індивідуалізації та зважанню на індивідуально-типологічні й стильові властивості учнів, що проявляються під час діяльності. Заняття проходять шаблонно і присвячуються виготовленню окремого виробу, без урахування можливих шляхів його виготовлення.

Тобто під час виконання практичної частини завдання вчитель проводить роботу за принципом «роби як я», не враховуючи індивідуальних проявів діяльності дитини, не здійснюючи належної роботи з корекційного розвитку пізнавальної сфери учнів.

Поліпшення педагогічного процесу істотно залежить від того, наскільки педагог усвідомлює конкретні труднощі дитини й намагається запобігти їх виникненню, цілеспрямовано добираючи водночас ефективні методичні засоби та прийоми для їх подолання.

Враховуючи зазначене, спеціально організована педагогічна робота має забезпечувати:

1. Сприяння у визначеності типу індивідуального стилю з урахуванням особливостей нервової системи дитини.

2. Формування (підвищення рівня) індивідуального стилю.

3. Формування навчально-практичної діяльності за всіма показниками ефективності виконання.

4. Розвиток основних пізнавальних процесів, що забезпечують засвоєння та виконання діяльності (передусім сприймання, мислення, пам'яті) з акцентуванням розвитку пам'яті під час переходу учнів із класу в клас.

5. Проведення роботи у визначених напрямках з урахуванням наявної в дитини форми олігофренії.

6. Проведення роботи з урахуванням етапу навчання (навчання дітей у 1, 2, 3 класах).

Саме зазначені складники роботи (її змістові лінії) розглядаються як передумови становлення стилю діяльності в розумово відсталих школярів. Водночас треба виходити із таких положень:

1. Формування стильових особливостей передбачає дотримання основних психологічних і педагогічних вимог (Г. Андрєєва, С. Асфандіярова, М. Акімова, О. Байтметов, К. Гуревич, Є. Ільїн, Є. Клімов, Г. Королькова, Б. Ломов, В. Мерлін, Я. Стреляу, М. Субханкулова, Ю. Трофімов, О. Хохліна, В. Шадріков, М. Щукін та ін.).

Психологічні вимоги становлення стилю діяльності:

- наявність в особи позитивного ставлення до діяльності (тобто позитивної мотивації), що дозволяє використовувати сприятливі, фізіологічно і психологічно зумовлені можливості, полегшує компенсацію недостатніх особливостей, дозволяє доводити характеристики трудових прийомів до оптимальних меж;

- нейтралізація нав'язаних особі оцінок її можливостей;

- формування впевненості дитини у своїх можливостях;

- створення сприятливого емоційного тла за наявності критичного аналізу результатів і процесу діяльності;

- демонстрація переваг і недоліків у роботі;

– перебудова типологічно зумовлених настанов (інертні бояться діяти швидше, без підготовки; рухливі схильні діяти без самоконтролю) та врахування індивідуально-типологічних властивостей особи та їх проявів у діяльності;

– наявність зони невизначеності діяльності, яка забезпечується можливістю досягнення результату за допомогою різних способів діяльності, дій, рухів, проміжних цілей;

– можливість визначення суб'єктом індивідуальної систему рухів, операцій та проміжних цілей, яка забезпечує досягнення найбільшої успішності діяльності;

– формування в особи раціонального способу діяльності відповідно до об'єктивних і суб'єктивних умов її виконання завдяки формуванню автоматизмів на основі розв'язання завдань в еталонний спосіб і завдань із жорстко регламентованими способами та послідовністю дій;

– спеціальне навчання школярів орієнтуватися в навчальному завданні, прийомах його виконання: переносу засвоєних знань та прийомів на інші навчально-практичні ситуації;

– виховування ініціативності та самостійності;

– розвиток та корекція пізнавальних процесів учнів.

Педагогічні вимоги становлення стилю діяльності:

– досягнення засвоєння учнями трудових навичок і усвідомлених техніко-технологічних знань;

– використання різноманітних типів завдань для самостійного виконання на різних етапах уроку (репродуктивні, пізнавально-пошукові, творчого характеру);

– послідовне ускладнення завдань за змістом та способом виконання, як всередині кожної з тем, що вивчаються, так і протягом усього процесу навчання;

– поєднання прямого й опосередкованого шляхів керування самостійною діяльністю школярів;

– контроль педагога за виконанням учнями завдань різними способами з метою відсіювання нераціональних варіантів відповідно до об'єктивних умов діяльності;

– диференційований та індивідуальний підхід до учнів з урахуванням актуальних і потенціальних рівнів можливостей, наукованості, стану працездатності, своєрідності дефекту;

– систематичне залучення учнів до активної оціночної діяльності із причинним обґрунтуванням оціночних суджень;

– відношення позитивних та негативних оцінок.

Необхідне врахування теоретичних положень про:

– особливості психофізичного розвитку дітей із розумовою відсталістю (І. Белякова, Л. Виготський, В. Петрова, Ж. Шиф та ін.);

– особливості практичної діяльності розумово відсталих учнів (І. Белякова, Г. Мерсіянова, С. Мирський, В. Петрова, В. Синьов, О. Хохліна);

– комплексність і оптимістичну перспективність корекційно-виховної роботи в допоміжній школі (І. Єременко);

– провідну роль навчання щодо розвитку (Л. Виготський, Г. Дульнев, Л. Занков, Г. Костюк, С. Максименко та ін.);

– умови забезпечення корекційної спрямованості навчально-виховного процесу в допоміжній школі (Г. Дульнев, В. Карвяліс, Г. Мерсіянова, В. Синьов, О. Хохліна та ін.);

– розгляд навчання в єдності цільового, змістового, методичного, організаційного, результативного компонентів педагогічного процесу (Ю. Бабанський, Н. Мойсеюк, В. Синьов, О. Хохліна).

Важливе дотримання принципів загальної та спеціальної дидактики (С. Забрамна, І. Лернер, І. Єременко й ін):

– принцип виховуючої спрямованості навчання реалізовується на всіх уроках, передбачаючи не лише навчальну, а й виховну мету (розвиток позитивного ставлення до праці; виховання працелюбності; формування бережливого ставлення до об'єктів і предметів праці, соціально-побутове орієнтування);

– принцип науковості навчання спрямовується на формування в учнів достовірних знань про склад і властивості матеріалів, елементи живої та неживої природи, складники трудової діяльності (праці): результат, предмет, засоби, процес праці, організацію та режим праці;

– принцип систематичності й послідовності навчання. Формуючи в учнів знання про основи трудового процесу, враховуються міжпредметні зв'язки між уроками соціально-побутового орієнтування, математики, читання, образотворчого мистецтва з метою формування пізнавального інтересу, розширення кругозору учнів;

– принцип доступності знань. Зміст і методи навчання добираються з урахуванням пізнавальних можливостей учнів;

– принцип свідомості й активності в навчанні. Заняття передбачають методи, спрямовані на активізацію розумової діяльності учнів, виховання свідомого позитивного ставлення до праці;

– принцип наочності. Унаочнювати процес формування знань таблицями, плаката-



ми, схемами, малюнками, технологічними картами, також використовувати індивідуальні картки;

– принцип міцності засвоєння знань, що здійснюється в процесі повторення, доповнення, уточнення і розширення матеріалу, порівняння, зіставлення й узагальнення;

– принцип корекційної спрямованості навчання. На уроці застосовуються наочні і словесні методи навчання, добираються завдання для розвитку умінь порівнювати предмети, виділяти основні і другорядні їхні ознаки, встановлюються логічні послідовності подій та ін.;

– принцип індивідуального та диференційованого підходу до учнів. Враховуються індивідуальні особливості учнів під час добору змісту, організаційних форм і методів навчання.

Висновки із проведеного дослідження. Становлення в аномальної дитини, зокрема в дитини з вадами інтелекту, індивідуального стилю на основі механізмів компенсації та корекції є важливим напрямом підвищення ефективності її трудового навчання, корекційно-розвивального впливу та підготовки до самостійної життєдіяльності.

Формування в школярів з інтелектуальними вадами стильових особливостей є спеціальним завданням, що має розв'язуватися в процесі їхнього навчання. Водночас акцент варто робити не стільки на компенсаторних механізмах, які забезпечують адаптаційні процеси дитини з особливостями розвитку до умов діяльності, скільки на корекції, відсіюванні псевдостилю (способу діяння, який, хоч і відповідає особливостям психофізичного розвитку дитини, але негативно впливає на показники ефективності діяльності), на розвиткові позитивних для засвоєння та виконання діяльності можливостей. Тобто для продуктивної та якісної діяльності особливого значення набуває становлення в учнів скоригованого відповідно до вимог діяльності й оптимально-

го її виконання суб'єктом індивідуального стилю діяльності в оптимальних межах [7, с. 169].

Формування індивідуального стилю в розумово відсталої дитини здійснюється за тією ж стратегією, що й корекційно-розвивальна робота з урахуванням структури дефекту, з опорою на становлення усвідомлених, регульованих психічних функцій і способів діяння. Розв'язання ж цієї проблеми передбачає вивчення зазначеного психічного утворення в учнів у зв'язку з ефективністю виконання трудових і навчальних завдань, загальними та типологічними особливостями розвитку. Це ж, у свою чергу, сприятиме визначенню передумов ефективного становлення в розумово відсталих учнів стильових особливостей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Акімова М., Козлова В. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников. Учет и коррекция. М.: Академи, 2002. 157 с.
2. Асфандиярова С., Субханкулов М., Шукин М. Некоторые типологически обусловленные особенности учебной деятельности учащихся токарей. Типологические исследования по психологии личности и психологии труда: сборник научных трудов. Пермь, 1964. С. 67–79.
3. Гуревич К. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. М.: Наука, 1970. 272 с.
4. Климов Е. Индивидуальные различия в трудовой деятельности ткачих-многостаночниц в связи с диагностическими испытаниями подвижности нервных процессов / под ред. В. Мерлина. Пермь: Ученые записки, 1958. Вып. 23. С. 156–189.
5. Климов Е. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы: к психологическим основам научной организации труда, учения, спорта. Казань: изд-во Казан. ун-та, 1969. 278 с.
6. Мерлин В. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Просвещение, 1986. 254 с.
7. Хохліна О. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. К.: Пед. думка, 2000. 242 с.

УДК 159.922.73:364.62-053.3

ВИВЧЕННЯ ТА КОРЕКЦІЯ ВЗАЄМОДІЇ БАТЬКІВ ІЗ ДИТИНОЮ РАНЬОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ЗА ДОПОМОГОЮ АНАЛІЗУ ВІДЕОЗАПИСІВ

Склянська О.В.,
аспірант лабораторії проблем інклюзивної освіти
Інститут спеціальної педагогіки
Національної академії педагогічних наук України

У статті проведено огляд найбільш поширених методик дослідження та корекції взаємодії батьків із дитиною раннього віку за допомогою аналізу відеозаписів, зазначено загальні принципи залучення відеозаписів та визначено категорії труднощів, які вирішуються.

Ключові слова: взаємодія батьків із дитиною, аналіз відеозаписів, сімейно-центровані програми допомоги, психолого-педагогічний супровід родини дитини із порушеннями психофізичного розвитку.

В статье освещены основные современные методики исследования и коррекции взаимодействия родителя с ребенком раннего возраста с использованием анализа видеозаписей, обозначены основные принципы использования видеозаписей, также выделены категории трудностей во взаимодействии, на которые нацелены данные методики.

Ключевые слова: взаимодействие родителя с ребенком, анализ видеозаписей, семейно-центрированные программы помощи, психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с нарушениями психофизического развития.

Sklianska O.V. EVALUATION AND CORRECTION OF THE PARENT'S INTERACTION WITH AN EARLY AGE CHILD WITH DISABILITIES BY ANALYSIS OF VIDEO RECORDS

There is a review of main methods of evaluation and correction of parent's interactions with early age child in different risk situation. Main characteristics of such methods which are important for planning research and intervention are discovered in this chapter.

Key words: parent's interactions with early age child, analysis of video recording, family-focused programs, psychological and pedagogical support for families with disabled child.

Постановка проблеми. Практична актуальність розгляду даної теми в рамках спеціальної психології зумовлена запровадженням ранньої психолого-педагогічної допомоги, ранньої реабілітації та раннього втручання в Україні в останнє десятиліття. Положенням про навчально-реабілітаційний центр, затвердженим Наказом МОН № 920 від 16 серпня 2012 р. (п 4.3), передбачено, що до змінного контингенту реабілітаційного відділення навчально-реабілітаційного центру (далі – НРЦ) належать також вихованці раннього віку [6]. З метою надання ранньої допомоги дітям із особливими освітніми потребами у НРЦ можуть створюватися консультативний пункт або центр ранньої допомоги. Також Положенням про інклюзивно-ресурсний центр, затвердженим Постановою КМУ № 545 від 12 липня 2017 р., передбачено надання допомоги дітям з особливими потребами від 2 років [7].

Розвиток системи допомоги дітям з особливими потребами, зокрема з інвалідністю, передбачає перехід від медичної до біопсихосоціальної моделі розуміння інвалідності, що означає звернення до функціональної оцінки стану дитини з ураху-

ванням контексту її життя. Здійснення психолого-педагогічного супроводу родини, що має дитину раннього віку з порушеннями в розвитку, в контексті цієї моделі ставить перед фахівцями завдання вивчити не тільки дефіцити розвитку дитини, але і наявні способи її функціонування в контексті відносин із батьками.

Взаємодія з дорослим є важливою умовою психічного розвитку дитини раннього віку. Сучасні дослідження доводять, що якісна взаємодія немовляти з дорослим впливає на розвиток головного мозку (Г. Бреслав, Т. Кувшинова, С. Чигасова), на розвиток довільної регуляції (Н. Барановська, В. Дружинін, О. Любимова, Р. Нассен, Дж. Канжер та ін.), активізує моторний та пізнавальний розвиток (Б. Борьесон, М. Кістяковська, М. Лісіна, Ю. Разенкова), формує спілкування як діяльність (М. Лісіна, Х. Папушек, М. Папушек, О. Смірнова), формує базове уявлення про світ як безпечний або небезпечний, уявлення про себе як про автономного або залежного (Е. Еріксон).

Численні дослідження визначають труднощі формування такої взаємодії, зумовлені як особливостями дитини, так і ха-



рактеристиками дорослих, що доглядають за малюками (J. Berger, J. Brooks-Gunn, B. Eheart, T. Field, S. Goldberg, P. Мухамедрахімов, О. Пальмов, Г. Кукуруза, А. Кравцова). Отже, оптимізація взаємодії дорослого, що доглядає за малюком, із дитиною з порушенням психофізичного розвитку в ранньому віці є важливою складовою частиною психолого-педагогічного супроводу родини. Зміни у взаємодії матері та дитини розглядаються також у якості показника ефективності психолого-педагогічного супроводу та програм раннього втручання в цілому (S. Meisels, M. Dichtelmille, F. Liaw, K. Barnard, M. Guralnick).

Постановка завдання. Завдання статті – здійснити аналіз літературних джерел, що висвітлюють дослідження взаємодії батьків із дитиною раннього віку за допомогою вивчення відеозаписів та використання відеозаписів в освітніх та корекційних програмах для родин; висвітлити загальні принципи використання відеозаписів у рамках психолого-педагогічного супроводу родини з дитиною з порушеннями психофізичного розвитку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Добре відомі методики вивчення психічного розвитку дитини раннього віку передбачають вивчення стану психічних функцій та діяльності дитини як окремого індивіда, що контактує з предметним світом або з дорослим (Л. Аксонова, О. Лісєєв, Н.Тюріна, Г. Пантюхіна, К. Печора, Е. Фрухт, О. Стребелева, Ю. Разенкова, О. Смірнова, Л. Галігузова, Т.Єрмолова, С. Мещерякова та ін.). Також розроблені методики вивчення різних аспектів батьківства: емоційне ставлення до дитини (О. Захарова), структура батьківських ставлень (О. Смірнова, М. Бикова, А. Варга, В. Столін), стилі сімейного виховання (Е. Ейдеміллер, В. Юстіцкіс). Для цих завдань використовуються опитувальники та проєктивні методики, зокрема «Твір про мою дитину», «Незакінчені речення», «Малюнок родини». Варто зазначити, що більшість із цих методик не адаптовані для сімей із дітьми раннього віку та досліджують один із аспектів батьківства.

Все більш популярними є такі методи структурованого спостереження та аналізу відеозаписів, як «The Parent-Child Early Relation Assessment» (R. Clark), «Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes» (PICCOLO), інтерактивна методика аналізу відеозаписів взаємодії матері з немовлям О. Ісеніної, методика вивчення відеозаписів взаємодії матері і дитини у вільній грі М. Ланцбург [4].

Аналіз відеозаписів є найбільш адекватним для вивчення немовлят та дітей

раннього віку, а також процесів, що відбуваються в діаді дитина-дорослий. Відеоспостереження як метод дослідження поведінки немовлят, дітей раннього віку та їх батьків бере свій початок від досліджень етологів за поведінкою тварин. Саме аналіз невербальних проявів, що проводився за допомогою аналізу відеозаписів, дозволив надати емпіричне підтвердження ідеям про активну роль немовлят та дітей раннього віку у взаємодії з дорослим [8].

Аналіз відеозаписів, на відміну від інших методів дослідження, дозволяє більш об'єктивно та глибоко вивчати процеси взаємодії в діаді дитина-дорослий за рахунок можливості багаторазового перегляду та можливості залучення кількох експертів. Зокрема, «The Parent-Child Early Relation Assessment» (R. Clark) активно використовується в дослідженнях, проведених кафедрою соціальної адаптації та психологічної корекції особистості Санкт-Петербурзького державного університету під керівництвом Р.Ж. Мухамедрахімова. Це дослідження взаємодії з дорослим немовлят в умовах інституціонального догляду порівняно з малюками в родинному колі (М. Конькова, М. Бардишевська, Н. Плешкова), немовлят, що перенесли оперативне лікування (І. Арінціна), Авторські методики, засновані на принципах, запропонованих R. Clark, використовувалися для дослідження взаємодії з дорослим дітей із синдромом Дауна (Р. Мухамедрахімов, О. Пальмов, Л. Панарина, Г. Одінокова). Різні методики аналізу відеозаписів взаємодії використовувалися для дослідження особливостей взаємодії в «ВІЛ-позитивна мати – немовля» (О. Афанасьєва), «мати – дитина, зачата за допомогою екстракорпорального запліднення» (О. Соловійова, М. Ланцбург). Аналіз відеозаписів використовується також для вивчення значущих чинників та механізмів виникнення мовлення у дітей (С. Белова, В.Носуленко, Т. Ушакова).

Відеозаписи можуть бути використані як для діагностики, так і для подальшої корекції взаємодії дорослого та дитини, наприклад, у ході психологічного консультування або в якості відео-тренінгу. Дослідження британських вчених доводять більшу ефективність програм із залученням відео порівняно з програмами, що побудовані на консультативній чи освітній практиці без використання відеозаписів (K. Veldermann, M. Bakermans-Kranenburg, F. Juffer, M. Van Usendorn, S. Mangelsdorf, J. Zevalkink).

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглянемо більш детально деякі з методик, що використовуються для дослідження особливостей взаємодії не-

мовлят та дітей раннього віку з матір'ю, та виділимо основні аспекти їх організації та використання.

«*The Parent-Child Early Relation Assessment*» (R. Clark) широко використовується як у наукових, так і в клінічних цілях [4, с. 10]. Аналіз відеозапису спільної гри дорослого та дитини дозволяє оцінити особливості психологічної взаємодії з боку дитини, дорослого і діади в цілому за допомогою переліку характеристик, складеного із залученням понять, що використовуються в психології розвитку, теорії прив'язаності і культурно-історичної концепції, психоаналітичної теорії. Для оцінки взаємодії використовують 65 шкал, із яких: 29 – описують характеристики дорослого (матері або іншої близької людини), 28 – характеристики дитини, 8 – характеристики діадної взаємодії. Всі шкали згруповані в 12 субшкал, що представляють характеристики взаємодії з боку дорослого (тон голосу, емоції, настрої, ставлення до дитини, емоційна та поведінкова залученість, батьківський стиль), з боку дитини (емоції та настрої, адаптація, рівень активності, комунікація) та в діаді (емоційні складові частини взаємодії, взаємність). Оцінка проводиться за 5-бальною шкалою, де 5 балів відповідають відсутності негативних проявів, 1 – суттєвим проблемам у взаємодії за обраним параметром.

Методика вивчення відеозаписів взаємодії матері і дитини у вільній грі (М. Ланцбург) дозволяє вивчити психічний розвиток дитини раннього віку в парадигмі культурно-історичного підходу, а також проаналізувати характеристики взаємодії в діаді «мати – дитина». Характеристики, що вивчаються: дії матері (здатність організувати простір, вербальний супровід дій своїх та дитини, прояви власної ініціативи, відгуки на ініціативу дитини, чутливість до дитини, емоційна залученість, частота використання вербальних та невербальних засобів для вираження емоцій, конгруентність вербальних та невербальних послань), дії дитини (концентрація уваги на матері, прояви власної ініціативи, відгук на ініціативу матері, чутливість до впливу матері, емоційна залученість, розуміння мови матері, використання вербальних та невербальних засобів вираження емоцій, види дій із предметами, пізнавальна активність, залучення предметних дій до спілкування, мовленнєвий супровід діяльності). Оцінка проводиться за порядковою шкалою: 0 – прояви відсутні, 1 – прояви незначні, поодинокі, 2 – середня частота проявів, 3 – проявляється часто [4].

Для вивчення взаємодії дорослого і немовляти використовуються відеозаписи щоденних клопотів: годування, купання, переодягання дитини, а також ситуацій подолання дискомфорту. Для вивчення взаємодії дорослого і дитини раннього віку використовуються відеозаписи ситуацій вільної або організованої гри. Аналіз відеозапису проводять фахівці, використовуючи визначені заздалегідь критерії та системи категорій, що відповідають завданням дослідження. Сучасні технології дозволяють також аналізувати поведінкові параметри та зіставляти результати з даними інших методів досліджень за допомогою програмного забезпечення The Observer XT 11 (Noldus) [18].

Відеофіксація процесу взаємодії дорослого (найчастіше – матері) з дитиною надає можливості не тільки для дослідницької діяльності, але й для проектування технологій та методик налагодження цієї взаємодії. Дані, отримані з аналізу відеозаписів взаємодії батьків із дитиною, а також самі відеозаписи ефективно використовуються для впливу на якість взаємодії в діаді «дорослий – дитина», що створює умови для формування кращого пізнавального та соціально-емоційного розвитку дитини, а також впливає на функціонування родини в цілому. Розглянемо деякі методики використання відеозаписів взаємодії батьків із дитиною раннього віку в програмах підтримки родини.

Відеозапис та система аналізу відеозаписів програмою *Video Interaction Guidance* (VIG) є основним інструментом оцінки взаємодії батьків та дітей у програмах підтримки сімей, що розроблені британськими фахівцями [11]. Теоретичною базою програми є теорія прив'язаності та дослідження ранніх взаємин між батьками та дітьми. Методика VIG заснована на дослідженнях Гаррі Біманса (Harrie Biemans) та його колег, що проводилися в Нідерландах у 80-ті рр. роки минулого століття. Ця команда науковців застосувала принципи побудови ефективною взаємодії матерів із немовлятами до будь-якого іншого виду взаємодії. Фундаментальним принципом VIG є увага до того, яким чином дорослий відповідає на ініціативи дитини. Консультування батьків побудовано на аналізі успішних моментів їхньої власної взаємодії з дитиною. Принциповою є побудова рівноправних стосунків консультанта з батьками, відмінних від ситуації навчання чи тренінгу. Дказовою базою VIG є дослідження ефективності професійного втручання, спрямованого на підсилення чутливості батьків у спілкуванні та підтримку стосунків прив'я-



заності (J. Barlow, A. Schrader-MacMillan), а також дослідження ефективності використання відеоматеріалів у роботі з родинами (K. Veldermann, M. Bakermans-Kranenburg, F. Juffer, M. Van Usendorn, S. Mangelsdorf, J. Zevalkink).

Дуже схожою на описану вище методику VIG є *Video-feedback Intervention to Promote Positive Parenting (VIPP)*. Ця методика також спрямована на розвиток сенситивності батьків та використовує задля досягнення поставлених завдань відеозаписи взаємодії батьків із дитиною. Дослідження R. Fulkink засвідчують ефективність цього методу в покращенні взаємодії батьків із дітьми з труднощами формування прив'язаності та із дітьми з проблемами харчування [14]. Опубліковані також дослідження, що свідчать про ефективність методу для роботи з т. зв. «важкими родинами» (H. Kennedy, M. Landor, L. Todd). Обговорення коротких відеозаписів взаємодії із фокусуванням на ефективних поведінкових моделях дозволили батькам, що мають труднощі в забезпеченні базових потреб дитини та мають досвід позбавлення батьківських прав, продемонструвати достовірно вищі показники батьківської чутливості за індексом CARE [17].

Методика *PICCOLO (Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes)*, створена з огляду на ідеї розвиваючого батьківства (developmental parenting) [16]. Автори зосереджують увагу на поведінці дорослого, що підтримує пізнавальну та ігрову активність дитини. Для дослідження використовується відеозапис вільної гри матері з дитиною. Аналіз дій матері проводиться за параметрами: «Позитивне налаштування» (прояви емоційної теплоти, фізичний контакт, позитивні висловлювання на адресу дитини), «Чуйність» (відповіді на емоції, слова, інтереси та поведінку дитини), «Заохочення» (активна підтримка дослідницької активності, цікавості, зусиль та ініціативи дитини), «Навчання» (пояснення, запитання, участь у спільній бесіді та грі). Для структурованого спостереження пропонуються відповідні бланки, що містять опис поведінкових проявів за запропонованими параметрами. Оцінка проводиться за порядковою шкалою: 0 – поведінка відсутня, 1 – поведінка незначна, одиничні прояви, 2 – поведінка виражена або проявляється часто. Бланки спостереження та оцінки використовуються також для обговорення характеристик взаємодії конкретної діади з батьками в ході подальшого консультування. Це дозволяє вибудовувати партнерські стосунки фахівців та батьків, а

також активізувати власні ресурси та мотивацію батьків.

Висновки з проведеного дослідження. Вивчення особливостей взаємодії батьків із дитиною в природних ситуаціях щоденних клопотів і гри та налагодження ефективної взаємодії є важливою складовою частиною сімейно-центрованих програм ранньої допомоги сім'ям, що виховують дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Структуроване спостереження та аналіз відеозаписів дає можливість глибоко вивчати процеси взаємодії в діаді «дорослий – дитина» та будувати обґрунтовані гіпотези та пропозиції щодо оптимізації взаємодії.

Проведений огляд дозволяє стверджувати, що практика надання допомоги родинам, які мають труднощі у створенні оптимального розвиваючого середовища для дітей раннього віку, значно збагачується з використанням відеозаписів взаємодії батьків із дитиною. Технології залучення даних відеозаписів та самого відео зумовлюються теоретичними принципами та ідеями, в рамках яких розроблено конкретні програми та методики. Спільними рисами розглянутих нами програм є:

- проведення відеозапису звичайної взаємодії дорослого та дитини в процесі вільної гри або в щоденних клопотах;
- аналізу взаємодії в діаді передуює вивчення особливостей комунікативної поведінки дитини;
- аналіз відеозапису здійснюється за визначеними критеріями, що відповідають завданням програми;
- важливими загальними характеристиками поведінки дорослого, що забезпечує якісну взаємодію, є чутливість дорослого до проявів дитини, здатність підтримувати ініціативу малюка та організовувати простір взаємодії;
- обов'язкове обговорення поведінки батьків в опорі на відеозапис із феноменологічним описом конкретних прикладів взаємодії.

Ефективність використання відеозаписів у сімейно-центрованих програмах допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку та дітям групи ризику є доведеною зарубіжними дослідженнями останніх 20 років. Запровадження наявних технологій та розробка власних методик із використанням відеозаписів відповідно до завдань психолого-педагогічного супроводу родин актуальна для фахівців в Україні у зв'язку з новими підходами до надання допомоги дітям із особливими потребами з раннього віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белова С.С., Носуленко В.Н., Ушакова Т.Н. Использование видеонаблюдения для выявления скрытых процессов предречевого развития младенца. Экспериментальная психология. 2016. Т. 9. № 2. С. 66–81.
2. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.01. Москва, 1987. 206 с.
3. Кукуруза Г.В. Психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку: монографія. Харків: Планета-прінт, 2013. 244 с.
4. Ланцбург М.Е., Соловьева Е.В. О методике изучения взаимодействия матери и ребенка в раннем возрасте. Дети и общество: социальная реальность и новации. Сборник докладов на Всероссийской конференции с международным участием «Дети и общество: социальная реальность и новации». 2014. С. 924–929. URL: ukros.ru/wp-content/uploads/2014/10/00000_Дети_и_общество_Сборник_1.pdf.
5. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи: учеб. пособ.-практикум. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 432 с.
6. Наказ МОН № 920 від 16 серпня 2012 р. «Про затвердження Положення про навчально-реабілітаційний центр». URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami/normativno-pravova-baza.html>.
7. Постанова КМУ №545 від 12 липня 2017 р. «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр». URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-zosoblivimipotrebami/normativno-pravova-baza.html>.
8. Папушек Х., Папушек М., Солоед К. Значение невербального общения в раннем возрасте для психического развития. Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 65–72.
9. Соловьева Е.В. Особенности взаимодействия матерей с детьми раннего возраста, зачатими посредством экстракорпорального оплодотворения. Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 2(46). С. 116–126. URL: http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/5396/pdf_893.
10. Эмоции и отношения человека на ранних этапах развития. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2008. 310 с.
11. About VIG. Association for Video Interaction Guidance. URL: <https://www.videointeractionguidance.net/aboutvig>.
12. Barlow J., Schrader-MacMillan A. Safeguarding children from emotional maltreatment: What works? London: Jessica Kingsley, 2010.
13. Field T. Infancy. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1990.
14. Fukkink R. Video feedback in the widescreen: A meta-analysis of family programs. Clinical Psychology Review. 2008. № 28(6). P. 904–916.
15. Handbook of early childhood intervention. Cambridge, N.Y.: Cambridge University Press, 1990.
16. PICCOLO: How can professionals help parents support their child's early development? Brookes Publishing. URL: <http://www.brookespublishing.com/resourcecenter/screeningandassessment/piccolo/>
17. Kennedy H., Landor M., Todd L. Video Interacyion Guaidance as method to promote secure attachment. Educational and Child Psychology. Vol. 27. № 3.
18. THE OBSERVER XT. Noldus. URL: <http://www.noldus.com/human-behavior-research/products/the-observer-xt>.



УДК 159.922.76:376

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПІДЛІТКІВ ІЗ ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я

Турубарова А.В., к. психол. н., доцент,
завідувач кафедри спеціальної освіти

Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія

У статті проаналізовано проблему психолого-педагогічного супроводу як умови цілеспрямованого розвитку підлітків із обмеженими можливостями здоров'я. Розкрито особливості проектування психолого-педагогічного супроводу цієї категорії осіб. Звернено увагу на пріоритетні завдання практичного психолога, який здійснює супровід підлітків із обмеженими можливостями здоров'я.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід, підлітки, обмежені можливості здоров'я, психолог.

В статье анализируется проблема психолого-педагогического сопровождения как условие целенаправленного развития подростков с ограниченными возможностями здоровья. Раскрываются особенности проектирования психолого-педагогического сопровождения данной категории лиц. В статье обращается внимание на приоритетные задачи практического психолога, который осуществляет сопровождение подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, подростки, ограниченные возможности здоровья, психолог.

Turubarova A.V. THE FEATURES OF DESIGNING OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF ADOLESCENTS WITH HEALTH LIMITATIONS

The article deals with the analysis of the problem of psychological and pedagogical support as a condition of purposeful development of adolescents with health limitations. The peculiarities of the designing of psychological and pedagogical support of this category of persons are revealed. Attention is drawn to the priority tasks of a practical psychologist who supports adolescents with health limitations.

Key words: psychological and pedagogical support, adolescents, health limitations, psychologist.

Постановка проблеми. Сьогодні в країні наявне значне погіршення психофізичного здоров'я дітей та підлітків через економічні, екологічні, соціальні та інші причини, відповідно зростає необхідність у корекційній допомозі. Також спостерігається стійка тенденція до збільшення кількості дітей із хронічними захворюваннями. Ступінь вираження цих відхилень різноманітний, і для їхньої корекції і компенсації потрібна різна за змістом і організаційними формами психолого-педагогічна робота.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зарубіжні та вітчизняні вчені, які досліджують проблеми інтеграції та соціалізації осіб із порушеннями психофізичного розвитку у суспільство (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, І. Мамайчук, М. Малофеев, Т. Сак, В. Синьов, В. Тарасун, О. Хохліна, Л. Шипіцина, Н. Шматко та ін.), підкреслюють значущість психолого-педагогічного супроводу та вчасного надання корекційної допомоги цій категорії дітей.

У спеціальній психологічній та педагогічній науці є праці, присвячені проблемам навчання, виховання та розвитку дітей із психофізичними порушеннями в умовах масової школи (М. Безруких, О. Гонєєв, С. Єфімова, Т. Ілляшенко, Г. Кумаріна,

Н. Ліфінцева, В. Петрова, Н. Стадненко, В. Тарасун, Н. Ялпаєва та ін.); розробці поняття соціальної та педагогічної інтеграції, виділенню її форм, аналізу її переваг та недоліків, побудові різноманітних педагогічних моделей інтегрованого навчання дітей із різними типами дизонтогенезу (В. Бондар, Л. Гречко, В. Засенко, Є. Клопота, А. Колупаєва, І. Мамайчук, В. Назарина, Т. Сак, В.М. Синьов, В. Тарасун, О. Хохліна, О. Чубарук, С. Шевченко, Л. Шипіцина, Н. Шматко та ін.).

Організаційно-педагогічні та навчально-дидактичні умови здобуття освіти дітьми з обмеженими можливостями здоров'я в системі загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладів вивчали І. Белякова, В. Бондар, Л. Вавіна, В. Засенко, А. Колупаєва, М. Малофеев, Л. Масунова, Н. Назарова, В. Нечипоренко, М. Нікітіна, В. Петрова, В. Постовий, Б. Пузанов, Т. Сак, Т. Свірдюк, В. Синьов, Л. Солнцева, Н. Стадненко, В. Тарасун, О. Хохліна, М. Шеремет, Л. Шипіцина, М. Шматко та ін.

Серед зовнішніх психолого-педагогічних умов, що впливають на особистість підлітка із обмеженими можливостями, можна окремо виділити психолого-педагогічний супровід як умову цілеспрямованого роз-

виту особистості. Особливої уваги заслуговує розгляд питання проектування психолого-педагогічного супроводу підлітків із обмеженими можливостями. Саме цій проблемі присвячена дана стаття.

Постановка завдання. Метою статті є розкриття особливостей проектування психолого-педагогічного супроводу підлітків із обмеженими можливостями здоров'я.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наш час висуває високі вимоги до системи шкільної освіти, однією з пріоритетних є психолого-педагогічний супровід усіх учасників освітнього процесу. Тому турбота про реалізацію права дитини на повноцінний і всебічний розвиток є сьогодні провідною метою діяльності будь-якої школи.

Необхідність психолого-педагогічного супроводу підлітків із обмеженими можливостями здоров'я зумовлена, з одного боку, особливостями їх психофізичного розвитку, з іншого – численними і динамічними змінами, які викликають до життя важливі зміни в поведінкових і особистісних характеристиках цього віку.

Складна структура порушення, наявність вторинних відхилень зумовлюють психологічну неготовність цих дітей до навчання разом зі своїми однолітками, а часом і спотворюють процес формування особистості в цілому. Переживання комплексу неповноцінності, притаманне більшості підлітків із обмеженими можливостями здоров'я, з одного боку, та упереджене ставлення до них соціального оточення – з іншого, стають на заваді повноцінній взаємодії з однолітками, педагогами та батьками. А це, у свою чергу, негативно позначається як на мотивації навчальної діяльності, так і на особистісному розвитку. Тому питання психолого-педагогічного супроводу в школі є одним із першочергових.

Численні психолого-педагогічні дослідження переконливо показали роль практичного психолога в супроводі процесу формування особистості дитини. Психолог на рівні свого професіоналізму повинен бути озброєний знаннями:

– що робити? (специфіка професійних завдань);

– яким чином? (рівень технологічної оснащеності фахівця, форми організації роботи, рефлексія результатів процесу здійснення супроводу);

– на яких підставах? (система базових уявлень);

– заради чого? (система початкових професійних цінностей і цілей).

Його професійна діяльність спрямована на створення соціально-психологічних

умов для збереження й укріплення здоров'я, успішного навчання і психологічного розвитку дитини в ситуаціях взаємодії з однолітками і дорослими в освітньому просторі.

Психолого-педагогічний супровід – це комплексний метод, що забезпечує створення умов для вибору оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору, який сприяє оптимізації психічних станів, ефективній адаптації і прогресивному саморозвитку особистості дитини.

Як зазначають ряд таких вчених, як Т.В. Жук, Т.Д. Ілляшенко, А.Г. Обухівська Н.М. Паламарчук та ін., метою психолого-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами в навчально-виховних закладах є вивчення особистісного потенціалу, а саме: співвідношення рівня розумового розвитку дитини і вікової норми, розвитку когнітивної сфери, сформованості мотивації до навчання; особливості емоційно-вольової сфери; індивідуально-характерологічні особливості, їх творчий та інтелектуальний розвиток через залучення всіх учасників навчально-виховного процесу (батьків, педагогів, дітей) до реалізації запланованих дій щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання; соціалізація та адаптація; професійна орієнтація дітей із особливими потребами [2, с. 15].

Отже, мета психолого-педагогічного супроводу полягає в розробці та впровадженні системи психолого-педагогічних умов для розвитку особистості дітей із особливими освітніми потребами, їхнього успішного навчання та подальшої соціалізації.

В основі психолого-педагогічного супроводу повинна лежати теоретична модель, що поєднує концептуальні положення і технології, яка зорієнтована на вміст проблем розвитку особистості дитини в соціальних системах «дитина – вчителя», «дитина – однолітки», «дитина – батьки».

Реалізація проекту психолого-педагогічного супроводу передбачає декілька етапів. Перший етап передбачає розробку концепції супроводу. Другий – розробку програми психологічної підтримки дитини, а третій етап – конструювання технологій психолого-педагогічного супроводу розвитку особистості дитини. Наповнюваність змістовних аспектів моделі супроводу залежить від певних умов і особливостей типу конкретного загальноосвітнього закладу, професіоналізму психолога і педагогів, завдань змісту шкільної освіти тощо.

В основу моделі психолого-педагогічного супроводу мають бути покладені принципи:



- гуманізація (віра в потенційні можливості дитини);
- системність – розуміння людини як цілісної системи;
- комплексний підхід до супроводу розвитку дитини;
- урахування індивідуальних і вікових особливостей особистості, що передбачає зміст, форми, способи супроводу, відповідні індивідуальним можливостям дитини, темпам її розвитку;
- безперервність супроводу в освітньому процесі (спадкоємність і послідовність супроводу).

Л.Г. Бісікало, О.Г. Задорожня, Т.В. Жук, Т.Д. Ілляшенко, А.Г. Обухівська, Н.М. Паламарчук та інші вчені зазначають, що практичні психологи забезпечують супровід навчання та розвитку дітей із особливими освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі за таким алгоритмом:

1. Перевірка готовності дитини до навчання в школі у дітей, які проходять підготовку до навчання (березень), виявлення навчальних труднощів у дітей, визначення причин цих труднощів у бесіді з батьками; за потреби – скерування до відповідних додаткових фахівців із метою встановлення причин та надання допомоги.

2. Проведення спостереження за поведінкою дитини на уроках та в позаурочний час, за особливостями її поведінки та взаємодії з однолітками, педагогами.

3. Проведення індивідуальних спостережень, досліджень за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб, аналіз періоду адаптації.

4. Участь у складанні індивідуальної програми супроводу дитини, розробка індивідуального плану корекційно-розвивальної роботи з урахуванням виявлених особливостей дитини.

5. Участь у підготовці документів для розгляду на засіданні психолого-медико-педагогічної консультації.

6. Ознайомлення з висновками і рекомендаціями психолого-медико-педагогічної консультації щодо організації навчання дитини та надання їй додаткових послуг.

7. Участь у розробці необхідних для адаптації матеріалів із переліком форм і прийомів, а саме: надання рекомендацій педагогам щодо врахування особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини у визначенні методів роботи з нею.

8. Сприяння у створенні позитивного мікроклімату в шкільному колективі та взаємодії з дітьми, проведення заходів, спрямованих на профілактику стигматизації і дискримінації в оточенні ровесників,

формування дружнього та неупередженого ставлення до дитини з особливими освітніми потребами.

9. Надання консультативної допомоги педагогам у роботі з дитиною.

10. Налагодження співпраці з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими освітніми потребами та беруть участь у розробці індивідуальної програми розвитку [2, с. 18–19].

Психолого-педагогічний супровід дітей із особливими освітніми потребами – це завжди пролонгований, динамічний процес, цілісна діяльність психолога, яка передбачає п'ять взаємопов'язаних компонентів:

- систематичний моніторинг психолого-педагогічного статусу дитини в динаміці її психічного розвитку;

- створення соціально-психологічних умов для ефективного психічного розвитку дітей у соціумі;

- систематична психологічна допомога дітям у розвитку у вигляді психологічного консультування, психокорекції та психологічної підтримки;

- систематична психологічна допомога батькам дітей;

- організація життєдіяльності дітей у соціумі з урахуванням їхніх психофізичних можливостей.

І.В. Овчаренко, в контексті навчання дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі, виділяє такі завдання психолого-педагогічного супроводу:

- актуалізація особистісного потенціалу розвитку дитини;

- формування позитивних міжособистісних стосунків у дітей із порушеннями психофізичного розвитку з їхніми ровесниками у процесі внутрішньошкільної інтеграції;

- консультування батьків щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання, професійної орієнтації, соціальної адаптації їхньої дитини тощо [1, с. 250].

Пріоритетними завданнями практичного психолога, який здійснює супровід підлітків із обмеженими можливостями здоров'я, є:

- вивчати індивідуальні особливості розвитку підлітків у єдності інтелектуальної, емоційної і поведінкової сфер їхньої прояву;

- своєчасно проводити ранню діагностику і корекцію порушень розвитку;

- запобігати появі у підлітка психопатологічних рис під впливом особливих умов його розвитку;

- запобігати затримці розвитку особистості, запобігати інфантилізму;

- формувати та зміцнювати вольові риси підлітка, розвивати здатність до цілепокладання;

– формувати позитивне ставлення до власного порушення, віру в можливість його компенсації;

– оптимізувати процес спілкування підлітка з однолітками, батьками та педагогами;

– розвивати основні життєві компетенції підлітків;

– допомагати в профільній орієнтації й професійному самовизначенні;

– підтримувати в рішенні екзистенціальних проблем (самопізнання, пошук сенсу життя, досягнення особистісної ідентичності);

– проводити профілактичну роботу щодо попередження проявів девіантної поведінки підлітків;

– підвищувати психологічну компетентність вихователів, батьків із питань виховання і розвитку підлітка.

Ці завдання реалізуються через такі основні напрями роботи практичного психолога, який здійснює психолого-педагогічний супровід навчання: психологічна діагностика, психологічна корекція, психологічне консультування, психологічна реабілітація, психологічна профілактика та психологічна просвіта.

Коротко розкриємо зміст напрямків. Головною метою психодіагностики є психологічне обстеження пізнавальної та особистісної сфери дитини для виявлення структури порушення, встановлення збережених компонентів психічної діяльності. Психодіагностика може бути спрямована і на батьків дитини для з'ясування стилю виховання та особливостей взаємин із нею.

Психологічна корекція спрямована на розвиток певних психічних функцій дитини (пам'яті, уваги, мислення та ін.), особистісної сфери, які забезпечують навчальну діяльність, а також на систему соціальних взаємин дитини з батьками, друзями та однолітками.

Психологічне консультування здійснюється переважно стосовно педагогів школи та батьків дітей із особливими освітніми потребами, але можна здійснювати і з самою дитиною. Консультативна робота з дітьми спрямована на актуалізацію їх резервних психологічних здібностей за допомогою спеціально організованого процесу спілкування, що забезпечить вихід зі складної життєвої ситуації.

Психологічну реабілітацію слід розуміти як відновлення частково втрачених або ослаблених особливостей і психічних функцій особистості дитини з метою повноцінного розвитку її індивідуальних можливостей. Психологічна реабілітація дитини з особливими освітніми потребами спрямована

на розвиток її здатності до самостійного життя, уміння жити в нових соціальних умовах, долаючи або компенсуючи особистісні обмеження. Стосовно школи, реабілітаційна діяльність передбачає внесення пропозицій в організацію навчально-виховного процесу з метою визначення оптимального навантаження дітей із особливими освітніми потребами, щоб уникнути неврозів, збільшити адаптаційний потенціал дитини.

Важливим напрямком роботи практичного психолога є психопрофілактика, а саме збереження і зміцнення психічного здоров'я учнів. Конкретними завданнями роботи в цьому напрямку є формування установок на здоровий спосіб життя; розвиток навичок саморегуляції та керування стресом; профілактика тютюнопаління, наркоманії й алкоголізму.

Психологічна просвіта передбачає участь у різних формах роботи, орієнтованих на рішення освітніх проблем учнів. Психологічна освіта педагогів проводиться у формі виступу на педагогічних радах, засіданнях методичних об'єднань, індивідуальної психолого-методичної роботи з педагогами, що відчують труднощі в побудові педагогічної роботи з конкретними дітьми (певного віку, за певною програмою, з певними індивідуальними психологічними особливостями тощо). Психологічна робота з батьками спрямована на підвищення психологічної компетенції батьків у сфері дитячо-батьківських взаємин і рішення проблем і завдань розвитку їхніх дітей, а також на оптимізацію цих відносин. Психологічна освіта учнів спрямована на отримання ними знань, необхідних для повноцінного психофізичного розвитку, успішного навчання, професійного становлення, формування соціальної компетентності.

Вирішувати проблеми повноцінного особистісного розвитку учнів можливо за умови розробки психолого-педагогічних технологій, збору інформації про цілісність уявлень про особистість підлітка, наявності чітких критеріїв і показників його розвитку, психодіагностичного інструментарію їхнього вимірювання.

У діяльності педагогів і психологів школи можна виокремити такі напрями:

1. Психолого-педагогічне обстеження дітей: вивчення динаміки психічного розвитку підлітків та їх особистісних якостей; індивідуальні або групові психологічні заняття з підлітками для вирішення індивідуальних завдань; участь вихователів, батьків у психологічних заняттях тощо.

2. Складання плану (за даними психологічного обстеження) і проведення психокорекційної і психопрофілактичної роботи



з підлітками з обмеженими можливостями здоров'я.

3. Психологізація освітнього процесу (робота з педагогами): інформування, консультування дорослих із питань психологічного розвитку підлітків; проведення для педагогів спеціальних практикумів, лекцій, семінарів, тренінгів, відповідних до тематики і мети психологічних занять.

4. Психологізація батьків: консультування батьків і робота з ними.

Модель психолого-педагогічного супроводу передбачає таку діяльність.

- організація роботи ПМПК (ІРЦ);
- здійснення моніторингу результативності психолого-педагогічної діяльності;
- планування індивідуального супроводу підлітка через вибудовування індивідуальних освітніх програм.

Ефективність супроводу визначається не тільки за даними психолого-педагогічної діагностики, але і за більш загальними показниками: задоволеність дитини і батьків перебуванням у школі; упевненість підлітка (тенденція до формування позитивної, адекватної Я-концепції); здатність підлітка до співпраці з іншими однолітками і з дорослими; успішність в оволодінні адекватними віковому етапу й особливостям підлітка видами діяльності.

У процесі психолого-педагогічної роботи розробляється індивідуальна картка психолого-педагогічного супроводу учня. З метою надання психопрофілактичної та психокорекційної допомоги кожній дитині на основі результатів психологічного обстеження розробляється індивідуальна програма корекційного впливу, спрямована на підвищення рівня її адаптації та оптимізацію психічного розвитку.

Слід визначити напрями психокорекційної роботи з підлітками з обмеженими можливостями здоров'я:

1. Корекція недостатності інтелектуального розвитку та парціальних порушень окремих пізнавальних функцій на основі розвитку усвідомленості та довільності психічних функцій.

2. Підвищення соціального статусу за рахунок оптимізації емоційно-вольової сфери, формування адекватної самооцінки, вироблення комунікативних навичок і вмінь конструктивно розв'язувати конфлікти.

3. Подолання комплексу неповноцінності, внутрішніх конфліктних переживань, формування адекватних механізмів психологічного захисту на основі розвитку самопізнання, самосприйняття, саморегуляції, позитивної «Я-концепції».

Висновки з проведеного дослідження. Психолого-педагогічний супровід є однією із умов цілеспрямованого розвитку особистості підлітка з обмеженими можливостями здоров'я. Реалізація проекту психолого-педагогічного супроводу передбачає розробку його концепції та програми психологічної підтримки дитини, а також конструювання технологій психолого-педагогічного супроводу розвитку особистості.

Перспективи подальших розвідок полягають у розробці теоретико-методологічної концепції психолого-педагогічного супроводу підлітків із обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзивної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Овчаренко І.В. Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. Таврійський вісник освіти. 2017. № 1(57). С. 249–254.
2. Психологічний супровід інклюзивної освіти : метод. рек. / автор. кол. за заг. ред. А.Г. Обухівської. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

СЕКЦІЯ 9. АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.9

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ АНОМІЇ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Пашкова Г.Г., к. н. з держ. упр.,
провідний фахівець факультету деканату
публічного управління та адміністрування

*Дніпропетровський регіональний інститут державного управління
Національної академії державного управління при Президентові України*

У статті представлено результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження смисложиттєвих орієнтацій сучасної молоді. Проаналізовано теоретико-методологічні підходи до інтерпретації категорії «смысл життя» в контексті зарубіжних і вітчизняних досліджень. Обґрунтовано, що емпіричним психологічним показником дослідження смислу життя особистості є смисложиттєві орієнтації, що представлені як ставлення індивіда до власного психологічного минулого, теперішнього та майбутнього. Наведено результати емпіричного дослідження психологічних особливостей смисложиттєвих орієнтацій різних статусних груп сучасної молоді.

Ключові слова: *молодь, смысл, значення, смысл життя, смисложиттєві орієнтації, цінність, аномія.*

В статье представлены результаты теоретического анализа и эмпирического исследования смысло-жизненных ориентаций современной молодежи. Проанализированы теоретико-методологические подходы к интерпретации категории «смысл жизни» в контексте зарубежных и отечественных исследований. Обосновано, что эмпирическим психологическим показателем исследования смысла жизни личности выступают смысложизненные ориентации как отношение индивида к собственному психологическому прошлому, сегодняшнему и будущему. Приведены результаты эмпирического исследования психологических особенностей смысложизненных ориентаций разных статусных групп современной молодежи.

Ключевые слова: *молодежь, смысл, значение, смысл жизни, смысложизненные ориентации, ценность, аномия.*

Pashkova G.G. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MENTAL ORIENTATIONS OF MODERN YOUTH IN THE CONDITIONS OF THE ANOMY OF UKRAINIAN SOCIETY

The article presents the results of theoretical analysis and empirical research of the emotional life orientations of modern youth. The theoretical and methodological approaches to the interpretation of the category “meaning of life” in the context of foreign and domestic studies are analyzed. It is substantiated that the empirical psychological indicator of the study of the meaning of personal life is expressed in the sense of life orientations, which are represented as the attitude of the individual to his own psychological past, present and future. The results of the empirical study of psychological peculiarities of the life-long orientations of different status groups of modern youth are presented.

Key words: *youth, sense, meaning, meaning of life, sense of life orientation, value, anomie.*

Постановка проблеми. Сучасна українська дійсність характеризується станом невизначеності не лише у сфері соціального життя, а й у духовних, життєвих орієнтирах людини, у її пошуках сенсу життя. Молодь як найбільш чуттєвий до стану екзистенційної невизначеності прошарок суспільства є тією соціальною групою, яка буде носієм соціокультурного й духовного потенціалу українського суспільства, відтворювачем традиційних соціальних практик і моделей поведінки та агентом конструювання нових ціннісно-нормативних структур інституційних практик на основі систем соціальних та індивідуальних цінностей. У наш час кри-

терії соціальних цінностей досить розмиті, що виявляється в стані аномії суспільства. А в умовах «кризи цінностей» і плюралістичності моделей соціальної поведінки в умовах глобалізованого світу вибір моделей поведінки сучасної молоді спирається більше на ієрархію індивідуальних цінностей і смисложиттєвих орієнтацій особистості. Отже, їх формування в молодому віці є суттєво важливим.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У роботах українських і зарубіжних психологів проблема смисложиттєвих орієнтацій часто розглядається в контексті більш широкого феномена – смислу життя.



Проблема смислу життя в психологічній науці не є новою. А. Адлер підкреслює значущість пошуку індивідом сенсу життя як важливого чинника особистісного розвитку [2]. В. Франкл також досліджує смисл як провідну детермінанту особистісного розвитку та всього життєвого шляху особистості [20].

Теоретичні підходи до поняття «смысл» у західних психологічних школах Д. Леонтьєв розділяє на два основні напрями: один визначає смисл як інтегральне утворення, а другий – як структурний елемент особистості. Смисл як інтегральна основа особистості представлений у багатьох теоретичних концепціях, які Д. Леонтьєв згрупував у три групи: 1) визначення смислу як життєвого завдання (В. Франкл); 2) визначення смислу як інтерпретації життя (Д. Ройс, Р. Пауел); 3) визначення смислу як аспекту інтеграції особистої та соціальної дійсності (Ф. Фенікс, Дж. Будженталь) [11, с. 73–100].

Дослідники, які визначають смисл як структурний елемент свідомості й діяльності, вважають, що смисл необхідно розглядати як структурний елемент самих механізмів функціонування свідомості та діяльності людини. Д. Леонтьєв виділяє три основні напрями дослідження смислу в цьому підході: 1) смисл дій і ситуацій задається для суб'єкта об'єктивними стосунками; 2) смисл як суб'єктивна інтерпретація дій та ситуацій; 3) смисл задається соціальними стосунками. Перший напрям представлений теорією особистості К. Левіна, за положеннями якої смисл конструюється співвідношенням між ситуацією та мотивацією; саме в процесі обробки інформації й побудови концептуального образу світу людиною конструюються осмислені ситуації [21]. Смисл як суб'єктивна інтерпретація подій і ситуацій розглядається в теорії особистісних конструктів Дж. Келлі. На його переконання, смисли подій є суб'єктивними та лише проєктуються у світ. Смисл визначається не тільки передбаченням дії ситуації, яка оцінюється, а й усією метою висновків, які лежать в основі цього передбачення [3]. У третьому напрямі смисл розглядається під соціальним кутом зору. Індивіду доступні лише смисли, що належать спільноті, до якої він входить, тому що соціальні смисли обмежені цією конкретною спільнотою [11, с. 73–100].

У когнітивній психології категорія «смысл життя» розглядається через поняття моделі (образу) світу, що знайшло відображення в концепції когнітивної діяльності, понятті репрезентації та репрезентаційних систем, теорії схем і теорії особистісних конструктів.

Концепції когнітивної психології схожі на розуміння свідомості індивіда як категоріальної структури. Так, поняття репрезентаційних систем близьке до поняття категоріальної структури. Як зазначає Дж. Мандлер, репрезентаційні системи – це теоретичні конструкти, які створюються, щоб пояснити світ, інших людей, себе. Вони є внутрішньою, суб'єктивною моделлю світу. Репрезентації – це конструкції, які залежать від обставин, індивідуального й культурного контексту [6]. Тобто репрезентаційні системи є системами значень, що дають змогу індивіду регулювати свою поведінку залежно від ситуації, соціального досвіду та цінностей культури, до якої він належить. Самі автори концепції зазначають нестійкість репрезентаційних систем, їх залежність від ситуацій і конкретних обставин, під впливом яких вони модифікуються та змінюються.

Поняття репрезентацій і систем репрезентацій набувають подальшого розвитку в теорії схем. Західні дослідники визначають схеми як когнітивні структури, які є загальним видом базових репрезентацій. Схема будується під час взаємодії із зовнішнім оточенням. Вона може представляти організований досвід, який упорядкований у напрямі від дискретних змінних до загальних категорій [16]. Таке визначення схеми схоже на поняття семантичного простору, який операційно побудований як категоріальна структура свідомості. У загальному вигляді смислова сфера – це також схема, яка може виконувати функцію соціальної регуляції діяльності суб'єкта. Тобто схеми – це ментальні структури, які люди застосовують для організації своїх знань про соціальний світ та які впливають на те, яку інформацію люди помічають, осмислюють і запам'ятовують [19]. Тому схеми виконують роль «регуляторів» переробки інформації. Когнітивні психологи визнають, що індивід перероблює стимули відповідно до базових схем, у яких представлені уявлення про світ, інших людей і себе. Основними когнітивними процесами, що є правилами, за якими трансформується інформація, є процеси асиміляції та акомодатії. Асиміляція вибирає інформацію, якщо вона співвідноситься зі змістом схеми, а акомодатія модифікує схеми щодо реальності. Очевидно, що такі базові ментальні структури, як схеми, мають смислову природу, змістом якої є ціннісне ставлення до буття, тому важливість функціонування когнітивних процесів набуває ще більшого значення на соціокультурному ментальному рівні. А як підкреслює О. Леонтьєв, загальнокультурний ментальний простір як сукупність зна-

чень, способів, символів суспільної свідомості тією чи іншою мірою привласнюється конкретним суб'єктом та, переломлюючись крізь його систему цінностей і світогляд, набуває того або іншого особистісного смислу, що формує відношення суб'єкта до цієї реальності [10, с. 251–261].

Когнітивною теорією, яка лягла в основу парадигми експериментальної психосемантики, є теорія особистісних конструктів Дж. Келлі. Філософською основою теорії Дж. Келлі є конструктивний альтернативізм, за яким психічне відображення є моделюванням світу, його інтерпретацією з різних сторін і невизначеністю його пізнання. Дж. Келлі зазначає, що людина мислить про свій світ за допомогою систем чи моделей, які вона створює, а потім пристосовує до об'єктивної дійсності, без чого світ для людини був би настільки недиференційованим і гомогенними, що вона не змогла б його осмислити. При цьому Дж. Келлі виводить основний постулат, за яким поведінка (думки, дії) людини спрямована на прогнозування майбутніх подій. Для розуміння побудови таких систем або моделей світу Дж. Келлі вводить поняття особистісного конструкта. Він визначає його як ідею чи думку, яку людина застосовує для усвідомлення й інтерпретації, пояснення та прогнозування свого досвіду. Особистісний конструкт являє собою стійкий спосіб, завдяки якому індивід осмислює певні аспекти дійсності в термінах контрасту та схожості [22, с. 434–440]. Практичним застосуванням теорії особистісних конструктів є розроблений Дж. Келлі метод репертуарних решіток, який дає змогу виявити структуру смислових параметрів (біполярних за структурою), які лежать в основі сприйняття людиною світу, себе й інших людей, метою якого є реконструкція індивідуальної схеми смислових одиниць, узагальнень і категорій, за допомогою яких будується ставлення індивіда до об'єктивної дійсності.

Як засоби свідомості категоріальні смислові й значеннєві структури можуть не усвідомлюватися суб'єктом, їх нерелексивний зміст відображає структуру «наївної», повсякденної, життєвої свідомості. У цьому аспекті в теорії О. Леонтьєва підкреслюється подвійна природа значення [10]. З одного боку, значення – це одиниця суспільної свідомості, а з іншого – твірна індивідуальної свідомості. Уявлення про значення як одиницю суспільної свідомості, що кристалізує сукупний суспільний досвід, належить насамперед до його розвинених розумових форм, до форм фіксації загальнолюдських знань. Однак суспільна свідомість, як

і індивідуальна, є гетерогенною та поряд із науковим знанням оперує також життєвими уявленнями, соціальними стереотипами, що характеризуються тим чи іншим ступенем істинності. Для визначення цього знання, яке має кожна людина, Дж. Брунер і П. Тагіурі ввели поняття імпліцитної теорії (моделі) суб'єкта щодо тієї чи іншої змістової сфери [19]. Останні передаються з покоління в покоління та відбивають визначені історичні національно-культурні форми суспільної свідомості. Зрештою, визначені форми діяльності окремих соціальних груп зумовлюють свої специфічні, тільки їм властиві «фігури» свідомості людей, що реалізують цю діяльність. Тобто утворюються системи значень, що організуються в «еталони» та «стереотипи», які створюють категоріальну сітку, крізь призму якої вони виділяють у ситуації та в іншій людині ознаки, значимі для їх діяльності. Причому ця система значень не обов'язково експлікована в словесних поняттях та може бути задана в системі цінностей, правил, норм поведінки й соціального буття.

У роботах вітчизняних (радянських, українських і російських) авторів представлені різні визначення поняття «смысл життя». Так, у дослідженнях А. Асмолова підкреслюється ціннісний аспект смислу життя індивідуума: «Якщо особистісний смысл усвідомлюється, то він може стати цінністю особистості» [4, с. 152]. На думку Д. Леонтьєва, в основі смислу життя лежать життєві мотиви. Учений вважає, що якщо «провідний мотив/мета підвищується до дійсно людського <...> такі життєві мотиви <...> здатні створити внутрішню психологічну виправданість його існування, яка складає смысл життя» [12, с. 52]. У роботах С. Рубінштейна особистісне зростання розглядається як становлення системи стосунків індивідуума з іншими людьми. Тому автор підкреслює соціальну спрямованість та альтруїстичність смислу життя: «Смысл людського життя – бути джерелом світла й тепла для інших людей» [17, с. 187]. Б. Братусь підкреслює роль соціальних факторів смислу життя людини та як смислоутворюючу характеристику людини називає її соціально вироблений «спосіб ставлення до іншої людини» [5, с. 5]. На противагу абсолютизації соціального аспекту смислу життя людини в радянській психології у роботах К. Абульханової-Славської підкреслюється висока значущість індивідуального аспекту цього феномена [11].

Як зазначає Д. Леонтьєв, складність і соціальна значущість проблеми смислу життя зумовлюють той факт, що в сучасній літературі дедалі рідше



використовується узагальнений термін «смысл життя» та дедалі частіше – смыслові або смисложиттєві структури свідомості [12]. До таких структур автори відносять смисложиттєві стратегії, смисложиттєві цінності, смисложиттєві установки та смисложиттєву концепцію. Однак найбільш поширеним є термін «смисложиттєві орієнтації», що розглядаються як джерело особистісного зростання індивіда, пов'язане з процесами і явищами ціннісно-смыслові сфери людини та детерміноване специфікою стосунків індивіда з навколишнім світом.

У сучасних дослідженнях українських авторів смисложиттєві орієнтації молоді розглядаються в різних аспектах. Так, у роботах О. Гриньової проаналізовано теоретичні підходи вчених до цієї проблеми в контексті більш широкого поняття – смыслу життя особистості [9]. А. Солодка на основі порівняльного аналізу монологічного й діалогічного типів смисложиттєвої орієнтації особистості встановлює зв'язок між настановчими утвореннями особистості та її способом життя, що дає змогу осмыслити смисложиттєву орієнтацію в єдності її духовно-світглядного й предметно-практичного блоків [18]. О. Мусаелян досліджує психологічні особливості аутоагресивної поведінки студентів вищих навчальних закладів залежно від їх смисложиттєвих орієнтацій [15]. Г. Меднікова досліджує ставлення до себе та смисложиттєвих орієнтацій як детермінантів становлення особистісної зрілості в студентському віці [14]. Незважаючи на численні емпіричні дослідження смисложиттєвих орієнтацій сучасної молоді, доцільним є виявлення психологічних особливостей смислотворення молоді в умовах трансформації ціннісно-нормативної системи українського суспільства.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати мету дослідження, яка полягає у виявленні психологічних особливостей смисложиттєвих орієнтацій сучасної молоді в умовах соціальної аномії українського суспільства залежно від професійно-статусних характеристик молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виділення показників, які б характеризували смысл життя людини, – майже неможливе завдання, однак виявлення загального вектора смислотворення й осмысленості життя дає змогу визначити загальну життєву позицію індивіда щодо можливості контролю над власним життям та особливості сприйняття свого життєвого поля. Життєве поле особистості можна представити як смысловий простір усіх відношень

особистості (соціальних, внутрішньоособистісних, предметних, духовних, екзистенційних). Сприйняття індивідом власної системи відношень зі світом має інтегральний і цілісний характер, тому життєве поле особистості є, з одного боку, системним утворенням різних аспектів життєдіяльності та буття, а з іншого – загальним відчуттям значимості й осмысленості життя.

У життєвому полі особистості М. Гінзбург виділяє психологічне минуле, теперішнє та майбутнє, що з психологічної позиції існують як досвід (підсумок реалізації вікових завдань), як дієвість (саморозвиток, самопізнання) і як проект (забезпечення смыслові й часові перспективи) [8, с. 43–52]. Інакше кажучи, ставлення індивіда до власного психологічного минулого, теперішнього та майбутнього є смисложиттєвими орієнтаціями, що представлені як результативність життя або задоволеність самореалізацією, емоційна насиченість життя та наявність чи відсутність життєвих цілей і планів, відношення індивіда до можливості самостійного здійснення життєвого вибору та впливу на перебіг власного життя (локус контролю Я і локус контролю життя).

Для дослідження особливостей смисложиттєвих орієнтацій молоді було застосовано методику «Тест смисложиттєвих орієнтацій» [13] та проведено порівняльний аналіз результатів за соціально-демографічними показниками «стать» і «соціальний статус» молоді. Загальна кількість опитаних склала 500 молодих людей м. Запоріжжя віком від 15 до 30 років (150 респондентів – старшокласники, 200 – студенти вищих навчальних закладів, 150 – працююча молодь). Обстеження проводилося в лютому – травні 2018 р.

Було порівняно показники субшкал трьох груп респондентів – старшокласників, студентської молоді та молоді, яка працює (див. табл. 1). Критеріями для виділення цих груп стали розбіжності в соціальному статусі, провідній діяльності та психологічному змісті соціальної ситуації розвитку особистості: 1) старшокласники – навчання як провідна діяльність, закінчення другого етапу соціалізації (навчання в школі), формування ідентичності, значимість процесу особистого й професійного самовизначення; 2) студентська молодь – навчання у вищому навчальному закладі, професійне становлення, підготовка до самореалізації особистості; 3) працююча молодь – професійна діяльність, планування кар'єри, створення сім'ї.

Показники субшкал смисложиттєвих орієнтацій молоді не відрізняються від середніх показників за методикою. На рівні

Таблиця 1

Особливості смисложиттєвих орієнтацій молоді залежно від соціального статусу

Шкала	Групи за соціальним статусом				
	Студенти	Працююча молодь	Старшокласники	Молодь загалом	Середні значення
Ціль у житті	30,76	29,56	29,50	29,98	31,14
Процес життя	30,80	27,83	27,75	28,85	29,95
Результат	25,25	23,67	24,37	24,47	24,38
Локус контролю Я	20,88	19,63	23,85	21,62	19,86
Локус контролю життя	29,61	28,54	25,88	27,97	29,42
Загальний показник ОЖ	98,98	98,48	92,52	95,68	99,43

Таблиця 2

Особливості смисложиттєвих орієнтацій залежно від статі опитаних

Шкала	Юнаки		Дівчата	
	Дані тесту	Середні значення	Дані тесту	Середні значення
Ціль у житті	29,13	32,90	29,87	29,38
Процес життя	28,30	31,09	27,20	28,80
Результат	24,87	25,46	23,87	23,30
Локус контролю Я	24,07	21,13	23,63	18,58
Локус контролю життя	26,73	30,14	25,03	28,70
Загальний показник ОЖ	93,27	103,10	91,77	95,76

тенденції варто зазначити занижений показник за шкалою «локус контролю життя». Загалом для молоді характерна впевненість у можливості свободи вибору свого життєвого шляху, орієнтація на внутрішні фактори (особистісний потенціал, здатність до формування автентичної життєвої позиції). Загальний показник осмисленості життя молоді нижчий за середній для тесту, що свідчить про недостатній рівень усвідомленості своїх цілей, життєвих планів і перспектив.

Показники середніх значень тесту серед старшокласників, за даними дослідження, наближаються до стандартних середніх показників за оригінальною методикою. Показник за параметром «локус контролю Я» свідчить про досить високий рівень інтерналізації власної поведінки старшокласників, про сформовані уявлення про себе як сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей, планів та уявлень про її смисл. Однак існує тенденція до зниження показника за параметром «локус контролю життя», що пов'язано з проявами кризи ідентичності й ціннісного конфлікту цього вікового періоду. Так, з одного боку, учні старших класів схилиються до уявлень про себе як людини, що спирається на внутрішні фактори та потенційні можливості власної особистості в досягненні мети і реалізації планів, у конфліктних ситуаціях. З іншого боку, збільшення тенденції до пе-

симістичного, фаталістичного екзистенційного сприйняття дійсності призводить до посилення невизначеної життєвої позиції, а низький рівень осмисленості життя характеризує слабкий рівень усвідомленості як власних ціннісно-смислових орієнтирів, так і когнітивної складності образу світу в груповій свідомості молоді.

Смисложиттєві орієнтації студентів характеризуються тенденцією до емоційного, наповненого сенсом сприйняття життя та довколишнього світу, задоволеністю самореалізацією, вони схильні до інтернального полюсу контролю Я, усвідомлюючи свободу вибору в житті. Зосередження на процесі життя пов'язане з орієнтацією на пізнання світу, розвиток, комунікацію, усвідомлення цілей зі спрямованістю на успіх. Самореалізація особистості, професійне становлення, орієнтація на успіх, незалежність, відповідальність за своє життя – це цінності постіндустріального суспільства, які впливають на формування смисложиттєвих орієнтацій студентської молоді. Можна говорити про взаємозалежність цінностей і смислу життя, їх стабільність конгруентна сформованості смисложиттєвих орієнтацій. Загалом показники за всіма шкалами близькі до середніх показників методики.

Було проаналізовано розбіжності між студентською молоддю, старшокласниками та молоддю, яка вже працює. Незважаючи на те, що загальний показник осмисленості життя серед студентів і працюючої



молоді майже однаковий, варто зазначити зниження значимості процесу життя й задоволеності самореалізацією для працюючої молоді. Низький показник осмисленості життя в старшокласників пояснюється невизначеністю загальної життєвої позиції. Такі тенденції пов'язані з домінуючим стилем життя та актуалізованою ієрархією потреб молоді. Так, працююча молодь більш орієнтована на здобуття матеріальних цінностей і потреб, для студентів більш важливі комунікаційні, дозвіллі та гедоністичні потреби (постіндустріальні цінності), а для старшокласників значимим аспектом процесу смислотворення є усвідомлення відповідальності за власне життя, можливість робити власний вибір і приймати автентичні рішення щодо свого життєвого шляху. Актуальність комунікаційних мотивів, мотивів самореалізації як творчого процесу пов'язана з провідними соціальними очікуваннями молоді від системи вищої освіти [7, с. 23–25]. Працююча молодь за показниками субшкел є близькою до інших соціально-демографічних груп, орієнтується на матеріалістичний стиль життя.

У таблиці 2 представлені результати порівняльного аналізу показників серед юнаків і дівчат із даними середніх показників за тестом (стандартні показники за методикою [2]).

Розбіжності між середніми показниками смисложиттєвих орієнтацій юнаків і дівчат незначні, проте є й деякі важливі відмінності. Так, дівчата більш орієнтовані на майбутнє, ніж юнаки, що характеризує усвідомленість майбутніх перспектив і планів, які надають життю осмисленості, спрямованості й часової перспективи. Напевно, це пов'язано з впливом традиційних уявлень про соціальну роль жінок у суспільстві, що визначає більш-менш стабільну проекцію майбутнього дівчат, а високий показник інтернального локусу контролю Я дівчат (порівняно зі стандартним середнім за методикою) свідчить про більш диференційований образ майбутнього. Загалом показник осмисленості життя в юнаків низький і характеризує невизначеність життєвої позиції, нечіткість життєвих планів і перспектив та відображає слабкий рівень когнітивної складності групової свідомості юнаків щодо визначення смислових орієнтирів власного життя.

Висновки з проведеного дослідження.

Узагальнюючи результати аналізу особливостей смисложиттєвих орієнтацій сучасної молоді, можна виявити деякі тенденції формування спрямованості смислової сфери особистості молодого покоління, зокрема:

1) домінування уявлень молоді про особистість, що здатна реалізовувати власні потенційні можливості, робити усвідомлений життєвий вибір, формувати світогляд, спираючись на систему особистісних цінностей;

2) посилення невизначеності загальної життєвої позиції молоді залежить від рівня усвідомлення власних ціннісно-смислових орієнтирів, що характеризують когнітивну складність образу світу в груповій свідомості;

3) стабільність сформованої та усвідомленої системи цінностей молоді конгруентна сформованості їх смисложиттєвих орієнтацій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 463 с.
2. Адлер А. Наука жить. К.: Port-Royal, 1997. 288 с.
3. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. СПб.: Прайм-еврознак, 2002. 560 с.
4. Асмолов А. О предмете психологии личности. Вопросы психологии. 1983. № 3. С. 118–167.
5. Братусь Б. К проблеме человека в психологии. Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 3–19.
6. Величковский Б. Современная когнитивная психология. М.: МГУ, 1982. 336 с.
7. Гаженко О. Соціальні очікування старшокласників та їх батьків від системи вищої освіти. Практична психологія та соціальна робота. 2002. № 4. С. 23–25.
8. Гинзбург М. Психологическое содержание личностного самоопределения. Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.
9. Гріньова О. Проблема смисложиттєвих орієнтацій в українській та зарубіжній психології. Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України. 2013. Вип. 21. С. 93–105.
10. Леонтьев А. Образ мира. Леонтьев А. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1983. С. 251–261.
11. Леонтьев Д. Проблема смысла в современной зарубежной психологии. Современный человек: цели, ценности, идеалы. М., 1998. Вып. 1. С. 73–100.
12. Леонтьев Д. Психология смысла: дисс. ... докт. психол. наук: 19.00.11. М., 1999. 535 с.
13. Леонтьев Д. Тест смысложизненных ориентаций. М.: Смысл, 2000. 18 с.
14. Меднікова Г. Смисложиттєві орієнтації та ставлення до себе як детермінанти становлення особистісної зрілості студентів. Вісник Харківського національного університету. Серія «Психологія». 2013. № 1046. Вип. 51. С. 22–25.
15. Мусаелян О. Смисложиттєві орієнтації та особливості їх впливу на схильність до аутоагресивної поведінки студентської молоді. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2016. Вип. 3. Т. 2. С. 68–75.



16. Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии. М.: Прогресс, 1981. 232 с.
17. Рубинштейн С. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
18. Солodka А. Смыслжиттєві орієнтації особистості як ключовий механізм взаємодії людини зі світом. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2016. № 2(71). С. 180–190.
19. Солсо Р. Когнитивная психология. М.: Прогресс, 1996. 630 с.
20. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / пер. с англ. и нем. Д. Леонтьева, М. Папуша, Е. Эйдмана. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
21. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2 т. / под ред. Б. Величковского. М.: Педагогика-пресс, 1986. Т. 2. 408 с.
22. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер Пресс, 1997. 608 с.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Збірник наукових праць

Серія ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

**Випуск 1
Том 2**

Коректура • *Н.С. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *С.Ю. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 28,6.
Замов. № 0418/35. 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.