ISSN 2312-3206

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

100 Років
ХЕРСОНСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ
УНІВЕРСИТЕТУ

НАУКОВИЙ ВІСНИК ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Серія:
ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ
Випуск 3
Том 2

Херсон-2017

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Заступник головного редактора:
Шапошникова Ірина Василівна *– доктор соціологічних наук, доцент, декан факультету психології, історії та соціології Херсонського державного університету*

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

Члени редакційної колегії:
Бех Іван Дмитрович *– дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України;*
Бистрова Юлія Олександрівна *– доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету;*
Бочелюк Віталій Йосипович *– доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Запорізького національного технічного університету;*
Бурлачук Леонід Фокович *– дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психодіагностики і клінічної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка;*
Завацька Наталія Євгенівна *– доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної та практичної психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля;*
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 практичної психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка;*
Поваренков Юрій Павлович *– доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної та соціальної психології ФДБОЗ ВПО «Ярославський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (Російська Федерація);*
Стратонов Василь Миколайович *– доктор юридичних наук, професор, ректор 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, 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 червня 2017 р. № 15)**

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

ISSN 2312-3206

© Херсонський державний університет, 2017
© Оформлення «Видавничий дім «Гельветика», 2017

ШАНОВНІ КОЛЕГИ!

Херсонський державний університет – провідний науково-освітній центр Півдня України,який у 2017 році святкує свій 100-літній ювілей. Це не просто значний відтинок часу, а ціла епоха для нашого університету. Це шлях наполегливої праці багатьох поколінь досвідчених, творчих, талановитих фахівців. Це шлях утвердження власних принципів,пошуків,звершень,зростання та примноження здобутків.

Херсонський державний університет відомий своїми науковими школами, які розвиваються та виховують молодих науковців. За керівництва відомих учених у нашому навчальному закладі підготовлено не одне покоління висококваліфікованих фахівців. Серед них – народні й заслужені вчителі, артисти, народні депутати України, олімпійські чемпіони, чемпіони Європи та світу, видатні вчені, письменники, журналісти, економісти, менеджери, юристи, державні й політичні діячі тощо.

Університет є засновником багатьох журналів, 12 з яких – фахові наукові видання України. Філософія збірника наукових праць «Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки» полягає в науковому осмисленні та практичному застосуванні кращих світових,європейських і вітчизняних тенденцій психологічної науки.

Упевнений, що високий професіоналізм та самовіддана праця вчених Херсонського державного університету сприятимуть подальшому розвитку і примноженню освітнього й наукового потенціалу нашої держави.

Щиросердно вітаю редакційний колектив, авторів і читачів «Наукового вісника Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки» з ювілейною датою. Хвала і шана талановитим і невтомним творцям цього видання!

З повагою,

Ректор Херсонського державного університету
Василь СТРАТОНОВ

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 4
ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Байєр О.О., Ашуркіна О.Р. НЕСПРИЯТЛИВЕ РОДИННЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПРЕДИКТОР СХИЛЬНОСТІ ПІДЛІТКА ДО ЗАЛЕЖНОЇ ПОВЕДІНКИ **10**

Візнюк Ю.М. ГЕНЕТИЧНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГОВИЙ ПІДХІД ДО ОПТИМІЗАЦІЇ НАБУТТЯ ІДЕНТИЧНОСТІ ДІТЬМИ З ТРИВАЛОЮ СІМЕЙНОЮ ДЕПРИВАЦІЄЮ **15**

Гафіатуліна А.В. СТРУКТУРА СТАВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ ДО НАЦІОНАЛЬНОЇ СПІЛЬНОТИ **20**

Зінченко О.В., Шутько І.Ю. МЕРЕЖЕВА МАНІПУЛЯЦІЯ ЯК ПРИЧИНА ПІДЛІТКОВИХ САМОГУБСТВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ **25**

Клочек Л.В. ВИХІДНІ НАУКОВІ ПОЛОЖЕННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА **30**

Костюченко О.В. ТВОРЧИЙ І АДАПТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАВЧАННЯ МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СФЕРИ **36**

Кузнецова М.М. ОСОБЕННОСТИ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УСПЕВАЮЩИХ И СЛАБОУСПЕВАЮЩИХ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ УРОВНЯМИ ОПТИМИЗМА **41**

Макарова Л.Л., Гугой К.М. РОЛЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СПОРТСМЕНІВ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ У ВИБОРІ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ **50**

Метельська Н.Й. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ **58**

Мовчан Я.О. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ЇХ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ **63**

Невідома Я.Г. ДОСЯГНЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ В СИТУАЦІЇ СЕПАРАЦІЇ ВІД БАТЬКІВСЬКОЇ РОДИНИ **68**

Пасічник А.А. ЕМОЦІЙНИЙ СТАН ТА ПОВЕДІНКОВА РЕАКЦІЯ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СІМ'Ї **74**

Потебня А.В., Кубриченко Т.В. СПЕЦИФІКА ЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОЇ ПРИВ'ЯЗАНОСТІ ДО МАТЕРІ ТА ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПІДЛІТКІВ ІЗ НЕПОВНИХ СІМЕЙ **79**

Rashkovska I.V. SUCCESS IN LIFE AS REALIZED BY YOUNG PEOPLE: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES **85**

Юдіна Н.О., Тесленко М.М. УСВІДОМЛЕНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ **90**

Фоменко К.І. ГУБРИСТИЧНА МОТИВАЦІЯ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЯ СУБ'ЄКТА ДІЯЛЬНОСТІ **95**

Хабірова Л.І. ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ ЯК УМОВА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ **102**

Четверікова Н.В. АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНИЙ ВИМІР **107**

Шапран Т.М. ҐЕНДЕРНО-ВІКОВЕ ПОРІВНЯННЯ ТИПІВ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ **114**

Шевчишена О.В. ВІДСТЕЖЕННЯ ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ПЕДАГОГА ЯК ЗАПОРУКИ ДОСЯГНЕННЯ НИМ ЕФЕКТИВНОСТІ В РОБОТІ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ.....**120**

Яблонський А.І. ЕМПІРИЧНІ ПОКАЗНИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: СУЧАСНІ ПІДХОДИ.....**125**

Янчий А.И. ОСОБЕННОСТИ ИДЕНТИФИКАЦИИ (КАК МЕХАНИЗМА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ) ПОДРОСТКОВ С ПРОБЛЕМАМИ В ПОВЕДЕНИИ.....**130**

СЕКЦІЯ 5
СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Блинова О.Є. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ПРИЙМАЮЧОЇ СПІЛЬНОТИ ДО ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ.....**136**

Боровинська І.Є. ДО ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗУМІННЯ ПОНЯТЬ «УСПІХ», «УСПІШНІСТЬ», «ЖИТТЄВИЙ УСПІХ», «ЖИТТЄВА УСПІШНІСТЬ».....**142**

Бриль М.М. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МЕДІАСОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ В ДІЯЛЬНОСТІ МЕДІАСТУДІЇ.....**149**

Гаджиева А. Х. ТОЛЕРАНТНОСТЬ И МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРНОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ.....**155**

Гомольська Л.П. СОЦІАЛЬНЕ ПОРІВНЯННЯ ТА КАТЕГОРИЗАЦІЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ БРЕНД-КОМУНІКАЦІЇ.....**160**

Камінська О.В. ВПЛИВ СУСПІЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ НА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНУ АДАПТОВАНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....**165**

Кононенко А.О., Кононенко О.І. ПЕРФЕКЦІОНІЗМ ОСОБИСТОСТІ: НОРМА ЧИ ПАТОЛОГІЯ?.....**170**

Марценюк М.О. ДО ПИТАННЯ ПСИХОПРОФІЛАКТИКИ НАСИЛЛЯ В ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ **175**

Матюшко Л.І. СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ВИПУСКНИКІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ: МЕХАНІЗМИ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ.....**181**

Петренко І.В. ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУЮВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОСТОРІ ОСВІТИ.....**186**

Садегхибениз М.М. ВЛИЯНИЕ ИРАНСКОГО ФОЛЬКЛОРА НА МЕНТАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И НРАВСТВЕННЫЕ ЧУВСТВА МОЛОДЕЖИ.....**191**

Чайка І.Ю. РЕАЛІЗАЦІЯ ФУНКЦІЙ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ.....**195**

СЕКЦІЯ 6
ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Бойко-Бузиль Ю.Ю. МЕХАНІЗМ ЗАТРЕБУВАНОСТІ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ КЕРІВНИКІВ ОРГАНІВ І ПІДРОЗДІЛІВ МІНІСТЕРСТВА ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ **200**

СЕКЦІЯ 7
СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Гусейнова С. И. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ РЕЧИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТА РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА..... **206**

Іваненко А.С. ЗМІСТОВІ ТА ПРОЦЕСУАЛЬНІ АСПЕКТИ СИСТЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ УЯВЛЕНЬ ПРО МАЙБУТНЮ СІМ'Ю..... **210**

Склянська О.В. СОЦІАЛЬНА ВЗАЄМОДІЯ ДИТИНИ ПЕРШОГО РОКУ ЖИТТЯ: ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ, ПАРАМЕТРИ ОЦІНКИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПОРУШЕНЬ У НЕМОВЛЯТ ГРУПИ РИЗИКУ..... **215**

CONTENTS

SECTION 4
PEDAGOGICAL AND AGE PSYCHOLOGY

Bayer O.O., Ashurkina O.R. ADVERSE FAMILY ENVIRONMENT AS A PREDICTOR OF YOUTH' INCLINATION TO DEPENDENT BEHAVIOR **10**

Vizniuk Y.M. GENETIC-PSYCHOLOGICAL TRAINING APPROACH ACCORDING TO OPTIMIZATION OF ACQUISITION OF CHILDREN IDENTITY WITH LONG FAMILY DEPRIVATION **15**

Gafiatulina A.V. STRUCTURE OF NATIONAL ATTITUDE OF UKRAINIAN STUDENTS **20**

Zinchenko O.V., Shutko I.Y. NETWORK MANIPULATION AS A CAUSE OF TEENAGE SUICIDES: A THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM **25**

Klochek L.V. OUTGOING SCIENTIFIC IDEAS OF THE SOCIAL JUSTICE DEVELOPMENT OF THE PEDAGOGUE **30**

Kostyuchenko O.V. CREATIVE AND ADAPTIVE POTENTIAL OF SOCIO-CULTURAL SPHERE MANAGER TRAINING **36**

Kuznetsova M.M. FEATURES OF SELF-ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY AT HIGH AND LOW LEVELS OF ACADEMIC PROGRESS WITH DIFFERENT LEVELS OF OPTIMISM **41**

Makarova L.L., Huhoi K.M. THE ROLE OF INTELLECTUAL SKILLS OF JUNIOR SPORTSMAN IN THE SELECTION OF COPING - STRATEGIES **50**

Metelska N.Y. DEVELOPMENT OF FUTURE PSYCHOLOGISTS' PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES AS A FACTOR OF FORMATION OF THEIR PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS **58**

Movchan Ya.O. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MOTIVATIONAL AND VALUE SPHERE OF FUTURE ENGINEERS AS FACTORS OF DEVELOPING THEIR LEADERSHIP POTENTIAL **63**

Nevidoma Ya.G. ACHIEVING MATURITY IN A SITUATION OF SEPARATION FROM THE PARENT'S FAMILY **68**

Pasichnik A.A. EMOTIONAL STATE AND PERSONAL REACTION OF THE CHILD PRIMARY AGE IN FAMILY CONDITIONS **74**

Potebnya A.V., Kubrichenko T.V. SPECIFICITY OF THE CONNECTION BETWEEN EMOTIONAL ATTACHMENT TO MOTHER AND GENDER IDENTITY OF ADOLESCENTS FROM SINGLE-PARENT FAMILIES **79**

Rashkovska I.V. SUCCESS IN LIFE AS REALIZED BY YOUNG PEOPLE: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES **85**

Yudina N.O., Teslenko M.M. CONSCIOUS SELF-REGULATION OF THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS AS A PROBLEM OF MODERN PSYCHOLOGY **90**

Fomenko K.I. HUBRISTIC ASPIRATIONS AND SELF-REGULATION OF SUBJECT OF ACTIVITY **95**

Khabirova L.I. CREATIVE ACTIVITY AS A CONDITION FOR PERSONAL DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN IN ADOLESCENCE LIFE **102**

Chetverikova N.V. ACTUALITY OF PROBLEM OF PRESERVATION OF THE EMOTIONAL STABILITY OF TEACHERS IN AN INCLUSIVE EDUCATION CONDITIONS: MODERN MEASUREMENT **107**

Shapran T.M. GENDER AND AGE COMPARISON OF INTERNAL PERSONAL CONFLICTS TYPES IN ADOLESCENTS.....**114**

Shevchyshena O.V. TRACKING OF VALUE-MOTIVATIONAL SPHERE OF TEACHER AS KEY TO ACHIEVEMENT OF EFFECTIVENESS IN WORK WITH GIFTED CHILDREN....**120**

Yablonskyi A.I. EMPIRICAL INDICATORS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT PSYCHOLOGICAL EXPERTISE: MODERN APPROACHES.....**125**

Yanchyi A.I. TEENAGERS WITH MISBEHAVIOR IDENTIFICATION PECULIARITIES (AS SOCIAL PERCEPTION MECHANISM).....**130**

SECTION 5
SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK

Blynova O.Ye. SOCIO-PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF THE HOST COMMUNITY'S ATTITUDE TO FORCED MIGRANTS.....**136**

Borovynska I.Y. TO THE PSYCHOLOGICAL UNDERSTANDING OF THE NOTIONS "SUCCESS," "SUCCESSFULNESS," "LIFE SUCCESS," "LIFE SUCCESSFULNESS".....**142**

Bryl M.M. SOCIO-PSYCHOLOGICAL SUPPORT FEATURES OF CHILDREN'S MEDIA SOCIALIZATION IN MEDIA STUDIO ACTIVITY.....**149**

Hajiyeva A. H. TOLERANCE AND MULTICULTURALISM IN CONTEMPORARY CULTURAL GLOBALIZATION.....**155**

Gomolska L.P. SOCIAL COMPARISONS AND CATEGORIZATION AS SOCIO-PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF BRAND COMMUNICATION.....**160**

Kaminska O.V. THE INFLUENCE OF SOCIAL AND ECONOMIC TRANSFORMATIONS ON THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENT YOUTH.....**165**

Kononenko A.O., Kononenko O.I. PERFECTIONISM OF PERSONALITY: NORM OR PATHOLOGY?.....**170**

Martsenyuk M.O. TO THE ISSUS OF VIOLENCE PSYCHOPROPHYLAXIS WITHIN SCHOOL ENVIRONMENT.....**175**

Matiushko L.I. SOCIAL ADAPTATION OF GRADUATES OF RESIDENTIAL INSTITUTIONS IN UKRAINE: MECHANISMS FOR SOLVING THE PROBLEM.....**181**

Petrenko I.V. FEATURES OF DESIGN OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL SPACE.....**186**

Sadeghibeniz M.M. INFLUENCE OF IRANIAN FOLKLORE ON MENTAL REPRESENTATIONS AND MORAL FEELINGS OF THE YOUTH **191**

Chayka I.Yu. IMPLEMENTATION OF SOCIAL WORK FUNCTIONS IN THE INCLUSIVE EDUCATION SYSTEM OF UKRAINE **195**

SECTION 6
LEGAL PSYCHOLOGY

Boiko-Buzyl Y.Y. THE MECHANISM OF DEMAND WITHIN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL AND PERSONAL SOCIALISATION OF HEADS OF AGENCIES AND DEPARTMENTS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF UKRAINE **200**

SECTION 7
SPECIAL PSYCHOLOGY

Guseynova S. I. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE IMPACT OF SPEECH ON THE FORMATION OF THE CHILD'S INTELLIGENCE IN THE CONDITIONS OF BILINGUALISM **206**

Ivanenko A.S. BASIC DIRECTIONS OF CORRECTIONAL WORK TRAINING OF PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES FOR FUTURE FAMILY LIFE..... **210**

Sklianska O.V. INFANTS SOCIAL INTERACTION: THEORETICAL APPROACHES, EVALUATION PARAMETERS, SOCIAL INTERACTION OF INFANTS GROUP OF RISK.... **215**

СЕКЦІЯ 4. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.923.5+159.9.019.43

НЕСПРИЯТЛИВЕ РОДИННЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПРЕДИКТОР СХИЛЬНОСТІ ПІДЛІТКА ДО ЗАЛЕЖНОЇ ПОВЕДІНКИ

Байєр О.О., к. психол. н.,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

Ашуркіна О.Р., студентка факультету психології
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

У статті представлено дослідження зв'язку схильності батьків і підлітків до розвитку залежної поведінки; теоретичний і практичний аналіз проблеми зв'язку параметрів батьківського виховання зі схильністю підлітків до формування залежної поведінки. Виявлено відмінності в параметрах батьківського виховання у групах підлітків із різним рівнем схильності до розвитку залежної поведінки. Встановлено предиктори, які зумовлюють загальну схильність підлітків до формування залежної поведінки.

Ключові слова: *несприятливе родинне середовище, параметри батьківського виховання, підліток, схильність до розвитку залежної поведінки.*

В статье представлено исследование связи склонности родителей и подростков к развитию зависимого поведения; теоретический и практический анализ проблемы связи параметров родительского воспитания со склонностью подростков к формированию зависимого поведения. Обнаружены различия в параметрах родительского воспитания в группах подростков с разным уровнем склонности к развитию зависимого поведения. Установлены предикторы, обуславливающие общую склонность подростков к формированию зависимого поведения.

Ключевые слова: *неблагоприятная семейная среда, параметры родительского воспитания, подросток, склонность к развитию зависимого поведения.*

Bayer O.O., Ashurkina O.R. ADVERSE FAMILY ENVIRONMENT AS A PREDICTOR OF YOUTH' INCLINATION TO DEPENDENT BEHAVIOR

The investigation of the relation of parents' and youth' inclination to dependent behavior is presented in the paper. Theoretical and case study of the problem of relation of the parameters of parental upbringing with the inclination of youth to the formation of dependent behavior is made. The differences of the parameters of parental upbringing in youth' groups with different levels of the inclination to the development of dependent behavior have been found. The predictors that determine youth's general inclination to the formation of dependent behavior have been revealed.

Key words: *adverse family environment, parameters of parental upbringing, youth, inclination to development of dependent behavior.*

Нині в Україні доступ підлітків до різного роду об'єктів залежності перебуває на високому рівні. Дослідження свідчать про незначне, але стійке зниження рівня вживання шкідливих речовин упродовж минулих років, але викликають занепокоєння поява нових форм залежної поведінки [10]. Значна кількість проблем дітей і молоді беруть свій початок у сім'ї. Більшість значущих соціальних проблем, до яких належить і залежна поведінка дітей і підлітків, пов'язані з ситуацією сімейного неблагополуччя. Визначальна роль сім'ї у житті молодої людини пов'язана з її функцією первинного й основного інституту соціалізації. Сім'я утворює первинне соціальне середовище, в якому відбувається розвиток дитини, і саме в сім'ї людина отримує перший досвід соціальної взаємодії [5]. Порушення благополуччя сім'ї, дефіцит навичок соціальної поведінки, що демонструються її членами, руйнування емоційних зв'язків між ними впливають на особистість підлітків, на виникнення залежних форм їхньої поведінки.

Постановка проблеми. Несприятливе родинне середовище з викривленими установками та прогалинами у вихованні може бути предиктором схильності до розвитку залежності підлітка. Оскільки підлітковий вік вирізняється емоційною, нормативною та поведінковою емансипацією підлітка від батьків, нерозуміння батьками закономірного характеру емансипації може призвести до сімейних конфліктів, заохочення залежності підлітка або нестійкості батьківського виховання, у результаті чого

у дитини може розвиватись інфантильність, таким чином, молоді люди можуть ніколи не знайти соціальної зрілості і часто воліють жити з батьками, навіть після вступу у власний шлюб [7].

Негативно позначається на підлітках фізичне покарання, надмірне потурання їм або, навпаки, зайва суворість, застосування кожним із батьків протилежних методів впливу. Поведінка дітей – це поведінка самостійних індивідів. Виховання лише тоді справляє позитивний вплив, коли сама дитина усвідомлює обґрунтованість і справедливість вимог вихователя.

Несправедливе покарання робить дитину злою, потайною, сприяє егоїзму, впертості та індивідуалізму, тобто настають результати, які прямо протилежні тим, котрих намагалися досягти батьки [1; 13].

Несприятливе сімейне середовище призводить до того, що дітям із раннього дитинства прищеплюються скривлені моральні переконання та ідеали, у них формуються гіпертрофовані потреби, виробляються протиправні способи їх задоволення. Негативні сімейні умови накладають свій відбиток на подальшу поведінку підлітка у школі, колективі, серед друзів і навпаки. Таким чином, поведінка батьків детермінує розвиток особистості дитини [2; 4; 6].

Неблагополучні сім'ї – це сім'ї із низьким соціальним статусом у будь-яких сферах життєдіяльності або декількох одночасно, що не справляються із покладеними на них функціями, їх адаптивні здібності істотно знижені, процес сімейного виховання дитини відбувається із великим труднощами, повільно, малорезультативно [3; 9; 11].

Відмінною особливістю неблагополучних сімей є те, що на рівні міжособистісних відносин неблагополуччя призводить до несприятливого психологічного клімату в сімейній групі. Зазвичай у родині з явною формою неблагополуччя дитина відчуває фізичне та емоційне відторгнення з боку батьків (недостатню турботу про неї, неправильний догляд і харчування, різні форми сімейного насильства, ігнорування її переживань тощо). Внаслідок цих несприятливих сімейних факторів у дитини з'являються відчуття неадекватності, сором за себе і батьків перед оточуючими, страх і біль за своє сьогодення і майбутнє [8; 12; 13].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Завдяки роботам вітчизняних (*тут – російських та українських*) дослідників, зокрема А.Д. Асєєвої, О.Є. Бойкова, О.О. Бухановського, Т.М. Вакуліч, С.І. Галяутдинової, Л.Г. Грабар, М.Г. Д'ячкової, В.О. Крамченкової, В.О. Руженкова та Л.Н. Юр'євої, було досліджено залежну поведінку як психологічний феномен. Вплив сім'ї на формування особливостей підлітка і його схильність до розвитку залежної поведінки дозволили розкрити роботи таких авторів, як Т.П. Злова, О.В. Анопрієнко, Д.І. Іванов, О.Ю. Кожина, І.Г. Кошлань, Г.Ф. Райко та Н.Г.Фешина. Специфіку виховання підлітків у неповних сім'ях дозволили прослідити роботи К.Б. Зуєва та Л.Н. Чукреєвої.

Постановка завдання. Метою цієї статті є вивчення параметрів несприятливого родинного середовища як предикторів схильності підлітка до розвитку залежної поведінки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загалом індивідуально-вікові особливості підлітків зумовлені культурно-історичним середовищем як сферою їхнього росту й розвитку, умовами навчання і виховання, особливостями біологічного розвитку організму та резервами індивідуального розвитку. Основні тенденції розвитку в підлітковому віці полягають у тому, що змінюються потреби і мотиви, прагнення підлітків, їхнє ставлення до суспільства, соціальних груп, до себе і свого майбутнього. Усе більшої актуальності набуває потреба у визнанні світом дорослих своєї самостійності. Зростає прагнення до самоактуалізації, розвивати здібності до рефлексії, до усвідомлення свого внутрішнього світу і особистісних якостей, підвищується рівень соціальної активності підлітків. Тому підлітковий вік є дуже чутливим до різного роду залежної поведінки, оскільки вона має багато чинників виникнення, найбільша роль у цьому процесі належить близькому оточенню, зокрема сім'ї.

Залежна поведінка – це одна з форм деструктивної поведінки, яка виражається у прагненні до відходу від реальності шляхом зміни свого психічного стану за допомогою прийому деяких речовин або постійної фіксації уваги на певних предметах або активних видах діяльності, що супроводжується розвитком інтенсивних емоцій. До психологічних критеріїв залежності поведінки зараховують такі: надцінність певної поведінки, зміна настрою у зв'язку з нею, зростання толерантності, симптоми скасування, конфлікти з оточуючими і самим собою, рецидиви, відхід від реальності, зосередженість на вузькій сфері діяльності за ігнорування інших тощо. Процесу появи і розвитку залежної поведінки можуть сприяти біологічні, психологічні та соціальні фактори. Причин виникнення різних залежностей безліч: особистісні відхилення і психічні захворювання, нервово-психічна нестійкість, акцентуації характеру, поведінкові реакції групування, реакції емансипації та інші особливості підліткового віку. До етапів становлення залежної поведінки входять: 1) формування процесу залежності на емоційному рівні; 2) формування певної послідовності вдавання до засобів залежності; 3) залежний ритм як стереотип реагування; 4) повне домінування залежної поведінки; 5) етап катастрофи.

Підлітковий вік – це період емансипації дитини від батьків, досягнення певного рівня автономії, незалежності від них. Цей процес є складним та багатовимірним, включає щонайменше три аспекти: емоційний, поведінковий і нормативний. Несприятливе сімейне середовище призводить до того, що дітям із раннього дитинства прищеплюються викривлені моральні переконання та ідеали, в них формуються гіпертрофовані потреби, виробляються протиправні способи їх задоволення. Негативні сімейні умови накладають свій відбиток на подальшу поведінку підлітка у школі, колективі, серед друзів і навпаки. Таким чином, поведінка батьків детермінує розвиток особистості дитини. Велику роль відіграє формування ідентичності підлітка, її порушення, а також деперсоналізація і дереалізація у сприйнятті себе і навколишнього світу, негативна або несформована Я-концепція, потяг до протесту, загострене жадання дорослішання, прагнення до незалежності і відриву від сім'ї, а також схильність перебільшувати ступінь складності є основними чинниками ризику у формуванні адиктивної поведінки. Отже, формування особистості підлітка починається у його першій соціальній групі – сім'ї, яка посідає центральне місце у цьому процесі. Вона надає дитині уявлення про життєві цінності, про те, що потрібно знати і як себе поводити. І саме недоліки сімейного виховання відіграють важливу роль у визначенні детермінант, що сприяють поведінці підлітків.

Вивчаючи цю проблематику, ми вирішили дослідити сім'ю як найближче впливове оточення підлітка. Теоретичний аналіз дав змогу поставити концептуальну гіпотезу, згідно з якою існує взаємозв'язок між характером сімейного середовища та схильністю підлітка до формування залежної поведінки. Емпіричними гіпотезами стали такі припущення:

1) підлітки з неповних сімей характеризуються значно вищим рівнем схильності до залежностей, ніж підлітки з повних сімей;

2) схильність батьків до залежностей пов'язана зі схильністю до залежностей підлітків;

3) високий показник таких параметрів батьківського виховання, як непослідовність та нестійкість виховання, гіперпротекція та потурання, контроль та вимогливість, придушення волі дитини та конфліктність, проекція на підлітка власних небажаних якостей та ворожість до чоловіка, а також низький показник вербалізації, кооперації та прийняття дитини й емпатії до неї, пов'язані зі схильністю підлітка до залежності.

Задля досягнення поставленої мети було сформовано вибірку досліджених, у неї увійшло загалом 80 респондентів, які містили дві групи: до першої групи ввійшло 16 неповних сімей: хлопці 15–16 років та їхні батьки, загалом 32 особи; друга група нараховувала 16 повних сімей: хлопці 15–16 років та їхні батьки, 48 осіб. Вибірка підлітків мала гомогенний характер, вибір статі зумовлено тим, що хлопці більш схильні до окремих видів залежностей, а вік є чутливим до змін і батьківського впливу. Для порівняння отриманих результатів використано однакову кількість повних і неповних сімей, ураховуючи особливості відмінностей за складом сім'ї.

Комплексом психодіагностичного інструментарію, який дав змогу докладно розкрити батьківсько-підліткові взаємини, а також їх схильність до залежностей, домінуючі у представленій вибірці, стали такі методики: тест Е. Шафера «Поведінка батьків і ставлення підлітків до них» (ПОР), методика І.М. Марковської «Взаємодія батьків з дитиною» підлітковий варіант (ВРР), методика «Дитячо-батьківські стосунки підлітків» П. Трояновської (ДРОП), які були використані для дослідження батьківського виховання в уявленні підлітків; методика на діагностику схильності до 13 видів залежностей, адаптація Г.В. Лозової, тест К. Янг на інтернет-залежність, тест «Перевірка особистих якостей на співзалежність» Б. Уайнхолд і Дж. Уайнхолд, що використовувалися для діагностики схильності до залежностей батьків і підлітків; опитувальник «Аналіз сімейних взаємин» (Методика АСВ) Е.Г. Ейдеміллера та В.В. Юстицкіса, методика вивчення батьківських установок Е.С. Шеффера і Р.К. Белла, «Опитувальник батьківського ставлення» В.В. Століна та А.Я. Варги, що застосувалися для виявлення батьківського ставлення, установок і домінуючих параметрів батьківського виховання.

Результати дослідження були оброблені за допомогою *математико-статистичних методів*: для проведення аналізу характеру розподілу даних було застосовано дескриптивні статистики за асиметрією та ексцесом, результат яких дав змогу обрати непараметричні критерії дослідження; встановлення кореляційного зв'язку між схильністю підлітків і батьків до залежностей, а також між схильністю підлітків до залежностей та параметрами батьківського виховання за допомогою рангового коефіцієнта кореляції ρ-Спірмена; для пошуку розбіжностей між групами схильних до залежностей та несхильних до залежностей підлітків за параметрами батьківського виховання відбувся за допомогою φ*-критерія кутового перетворення Фішера; для визначення ступеня зумовленості загальної схильності до залежностей підлітків було застосовано метод множинного регресійного аналізу.

Перевірка висунутих гіпотез дала змогу отримати такі результати. Задля перевірки першої гіпотези, згідно з якою існують розбіжності між групами підлітків із повних та неповних сімей за схильністю до залежної поведінки,

було використано φ^*-критерій кутового перетворення Фішера. За результатами розрахунків, емпіричне значення φ^* перебуває у зоні незначущості ($\varphi_{емп}$=0,356). Тобто склад сім'ї не пов'язаний із формуванням схильності до залежностей підлітка, загалом підлітки з повних і неповних сімей однаково піддані можливості бути схильними, в такий спосіб перша гіпотеза була спростована.

Для перевірки другої емпіричної гіпотези, яка стверджувала, що схильність батьків до залежностей пов'язана зі схильністю до залежностей підлітків, було проведено кореляційний аналіз між мірою вираженості схильності до залежностей досліджуваних підлітків та схильністю до залежностей їхніх батьків за допомогою рангового коефіцієнта кореляції ρ-Спірмена. Результати показали, що схильність до залежностей батьків має характерний взаємозв'язок із схильністю до залежностей підлітків. Іноді підлітки повторюють хибну звичку, властиву батькам (алкогольна – алкогольна (ρ=0,564 за $p\leq0,01$), наркотична – наркотична (ρ=0,445 за $p\leq0,05$)), а іноді певні схильності батьків мають зв'язок із несхожими схильностями підлітків, як наприклад, схильність до трудової залежності батьків пов'язана з підлітковою схильністю до релігії (ρ=0,354 за $p\leq0,05$), або схильність батьків до комп'ютерної залежності має зв'язок із схильністю до медикаментозної залежності (ρ=0,396 за $p\leq0,05$) підлітка. Кожен зв'язок відображає властивий для певної родини стиль життя і виховний аспект батьків. Так, наприклад, не було знайдено зв'язку між схильністю до паління батьків та підлітків, це може говорити про те, що деякі підлітки або вирішують не повторювати батьківського вибору, або перебувають ще тільки на стадії знайомства з певною залежністю. Утішним є знайдений взаємозв'язок між схильністю батьків і підлітків до здорового способу життя, що вказує на наявний вплив батьківського ставлення.

Перевірка третьої гіпотези призвела до того, що такі властиві родинам характеристики, як батьківська надмірна протекція і потурання, а також нестійкість, непослідовність виховання, разом із надмірним контролем, придушенням дитячої волі й вимогливістю, конфліктністю у родині й ворожістю до чоловіка, проекцією на підлітка власних небажаних якостей та відсутністю інтересу до життя нащадка і його неприйняття, разом із вербальною невираженістю емпатії та почуттів мають взаємозв'язок зі схильністю підлітка до залежностей. Причому задіяні схильності до хімічних і поведінкових залежностей, кожна з яких окремо так чи інакше пов'язана з певною характеристикою батьків. Це вказує на зв'язок сімейного середовища із становленням підлітка як особистості. Таким чином, третю гіпотезу було підтверджено.

Для того, щоб переконатись у тому, що розбіжність між параметрами батьківського виховання для схильних і несхильних до залежностей підлітків існує, цей аспект було окремо досліджено, результати виявили розбіжність між параметрами батьківського виховання, за результатом чого для схильних до залежності дітей у середньому у вихованні з боку батьків характерні висока вираженість проекції на підлітка власних небажаних якостей ($\varphi_{емп}$=2,815 за $p\leq0,01$), недостатність вимог-обов'язків ($\varphi_{емп}$=3,511 за $p\leq0,01$), домінування авторитарної гіперсоціалізації ($\varphi_{емп}$=1,959 за $p\leq0,05$), надмірність вимог-заборон ($\varphi_{емп}$=1,97 за $p\leq0,05$), винесення конфлікту між подружжям у сферу виховання ($\varphi_{емп}$=1,61 за $p\leq0,05$), виражені емоційна дистанція ($\varphi_{емп}$=1,97 за $p\leq0,05$), відторгнення дитини ($\varphi_{емп}$=1,612 за $p\leq0,05$) та нерозвинена кооперація ($\varphi_{емп}$=1,67 за $p\leq0,05$). Із цього можна зробити висновок, що сімейне середовище справляє певний вплив на схильність підлітка до різного роду залежностей.

Також було поставлено за окреме завдання дослідити предиктори, які зумовлюють загальну схильність підлітків до залежностей. У їх ролі виступили нестійкість стилю виховання, виховна невпевненість і непослідовність батьків, відсутність інтересу до досягнень дитини, усталені сімейні конфлікти, зайва суворість щодо нащадка та надмірність вимог-обов'язків, дратівливість, відсутність інтересу до його життя, доступність позасімейних впливів і недостатній авторитет матері, які зумовили 95,6% дисперсії показника «загальна схильність до залежностей» (F= 39,766; $p\leq0,01$). Отримані результати свідчать, що нестабільна батьківська система із прогалинами у догляді за дитиною і вихованням у несприятливій тенденції призводить до негативних наслідків у формуванні особистості підлітка. Отже, регресійна модель має такий вигляд:

$$y = x_1 \times (1,286) + x_2 \times (-1,309) + x_3 \times (-0,561) + x_4 \times (1,579) + x_5 \times (0,189) + x_6 \times (-1,173) + x_7 \times (-0,331) + x_8 \times (0,232) + x_9 \times (0,786) + x_{10} \times (-0,294) + x_{11} \times (0,334),$$

де: у – загальна схильність до залежностей (залежна змінна); x_1 – нестійкість стилю виховання; x_2 – кооперація; x_3 – сімейні конфлікти; x_4 – виховна невпевненість батьків; x_5 – зайва суворість; x_6 – показники за шкалою «маленький невдаха»; x_7 – вилучення позасімейних впливів; x_8 – непослідовність батьків; x_9 – надмірність вимог-обов'язків; x_{10} – домінування матері; x_{11} – дратівливість.

Висновки з проведеного дослідження. Психологічні чинники неблагополуччя у родині справляють досить серйозний вплив на становлення підлітка як особистості, його світогляд та цінності, адже сім'я є первинним інститутом соціалізації. Дитина починає іден-

тифікувати себе, спираючись на батьків, які, у свою чергу, не завжди можуть транслювати сприятливі патерни поведінки. Отже, схильні до розвитку залежностей батьки мають певні характерні якості – схильність до уникнення проблем шляхом розвитку залежної поведінки, пошук ілюзорної підтримки та заспокоєння в об'єктах залежності. Таким чином, вони прямо або опосередковано транслюють дітям ту чи іншу схильність до формування залежної поведінки. Вона необов'язково є однаковим видом залежності, а саме стилем реагування на труднощі чи важливі емоційні події. Особливо, якщо в родині мають місце несприятливі параметри виховання, які певною мірою впливають на самооцінку дитини, її почуття та цінності, досягнення і місце в соціумі.

Перспективи подальшого дослідження вбачаються у формуванні масштабнішої вибірки з урахуванням статевих відмінностей підлітків, вікової періодизації, різного складу родини, наявності опікунів та дітей-сиріт, обліку доходу родини, різного ступеня освіченості і професійної кваліфікації батьків із застосуванням різних емпіричних методів. Дослідження емоційного стану підлітків як предиктору виникнення схильності до розвитку залежної поведінки. Також важливим є подальше ретельне дослідження феномена залежності, його психологічних критеріїв та етапів становлення з урахуванням більш нових форм залежної поведінки, що властиві сучасному суспільству.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева Т.В. Психология современной семьи : [монография] / Т.В. Андреева.– СПб. : Речь, 2005. – 436 с.

2. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер, 2006. – 940 с.

3. Крамченкова В.О. Особливості поведінки старшокласників-курців в емоційно напружених ситуаціях / В.О. Крамченкова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки». – 2014. – Вип. 2 (12). – С. 106–112.

4. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения : [учеб. пособ.] / В.Д. Менделевич. – СПб. : Речь, 2005. – 445 с.

5. Москаленко В.Д. Зависимость: семейная болезнь / В.Д. Москаленко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.klex.ru/8i7.

6. Наймушина Е.С. Роль социально-психологических факторов в формировании пищевого поведения у подростков с ожирением / Е.С. Наймушина, М.Б. Колесникова, Н.И. Леонов // Здоровье и образование в XXI веке. – 2008. – № 2 . – С. 245−246.

7. Подросток и семья. Психология подростка: полное руководство / под ред. А.А. Реана. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. – С. 175–200.

8. Пташинский И.А. Основные факторы семейного воспитания, дезадаптирующие детей и подростков / И.А. Пташинский // Вестник ТГПИ. Серия «Гуманитарные науки». − 2009. − № 2. – С. 243−247.

9. Руженков В.А. Аддиктивное поведение студенческой молодежи: систематика, распространенность, клиника и профилактика / В.А. Руженков, И.С. Лукьянцева, В.В. Руженкова // Научные ведомости. Серия «Медицина. Фармация». − 2015. − № 10 (207). – Вып. 30. – С. 13−25.

10. Сайт ГО «Український інститут соціальних досліджень імені Олександра Яременка» [Електронний ресурс]. − Режим доступу : http://www.uisr.org.ua/.

11. Сорокман Т.В. Розлади харчової поведінки як предиктори розвитку ожиріння в дітей / Т.В. Сорокман // Детская эндокринология – 2015. – № 5(69). – С. 174−177.

12. Фешина Н.Г. Влияние семейной среды на формирование личности / Н.Г. Фешина, А.Н. Кулешова, Г.А. Фешина // Здоровье и образование в XXI веке. – 2007. – № 3. – С. 8–12.

13. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – СПб. : Питер, 2009. – 672 с.

УДК 159.922.6

ГЕНЕТИЧНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТРЕНІНГОВИЙ ПІДХІД ДО ОПТИМІЗАЦІЇ НАБУТТЯ ІДЕНТИЧНОСТІ ДІТЬМИ З ТРИВАЛОЮ СІМЕЙНОЮ ДЕПРИВАЦІЄЮ

Візнюк Ю.М., здобувач кафедри педагогічної та вікової психології
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

У статті розкрито особливості застосування генетично-психологічного тренінгового підходу для того, щоб оптимізувати процеси набуття ідентичності дітьми, позбавленими сімейної опіки. Висвітлено результати негативного впливу соціальної депривації на самосвідомість та ідентифікацію вихованців шкіл-інтернатів із тривалим досвідом позбавлення сімейної взаємодії, подано методологічні засади й основні психотехнічні складники тренінгу для надання їм ревіталізаційної допомоги.

Ключові слова: *депривація, депривовані діти, школа-інтернат, самосвідомість, ідентифікація, ідентичність, генетично-психологічний тренінговий підхід.*

В статье раскрыты особенности применения генетико-психологического тренингового подхода для оптимизации процессов приобретения идентичности детьми, лишенными семейного попечительства. Отражены результаты негативного влияния социальной депривации на самосознание и идентификацию воспитанников школ-интернатов с длительным опытом лишения семейного взаимодействия, поданы методологические принципы и основные психотехнические составляющие тренинга для предоставления им ревитализационной помощи.

Ключевые слова: *депривация, депривированные дети, школа-интернат, самосознание, идентификация, идентичность, генетико-психологический тренинговый поход.*

Vizniuk Y.M. GENETIC-PSYCHOLOGICAL TRAINING APPROACH ACCORDING TO OPTIMIZATION OF ACQUISITION OF CHILDREN IDENTITY WITH LONG FAMILY DEPRIVATION

In this article the features of using of genetic-psychological training approach are disclosed to optimize the processes of children's identical acquiring who are deprived of family trusteeship bodies. The results are reflected which have negative impact of the social deprivation on the self-consciousness and the pupils' identification at boarding schools with long experience of losing the family interaction. There are methodological principles and basic psychotechical components of the training for giving them revitalization help.

Key words: *deprivation, deprived children, boarding school, self-consciousness, identification, identity, genetic-psychological training approach.*

Постановка проблеми. Складні реалії вітчизняного соціуму, зумовлені як економічними трансформаціями, так і воєнними діями в окремих східних регіонах держави, породжують численні проблеми, які істотно блокують успішний перебіг життєдіяльності пересічної людини. Соцієтальні розлади (політична й економічна нестабільність, масова трудова міграція, збільшення кількості внутрішніх переселенців, зростання кількості розлучень тощо) спричиняють численні дисгармонії в особистісній самореалізації людини. Окремого наукового статусу й особливого значення набуває коло проблем, у центрі яких постає психічний світ дітей, розвиток яких ускладнений різновидовою депривацією (соціальною, сімейною, сенсорною, комунікативною, матеріальною, екстремальною та ін.). Діти, позбавлені сімейної опіки, потребують особливої уваги, адже, зростаючи в навчально-виховних закладах інтернатного типу, зазнають різноманітних обмежень для власної екзистенції. Депривовані діти набувають цілої низки особистісних і соціальних дисфункційних рис, зокрема через жорстку систему офіційного патерналізму, авторитарну гіперсоціалізацію, сурогатні форми несімейного виховання та інші негативні чинники, які доволі часто становлять функціональну суть інтернатних установ [2; 3; 5; 7; 8].

Від сприятливості/несприятливості соціогенезу особистості і тривалості її перебування у депривaційному режимі життєіснування залежить скоординованість «реальності – ідеальності» в образі Я та самосвідомості, а отже, цілком прогнозованими є проблеми з набуттям ідентичності. Врахування якомога ширшого кола всіх видів, типів і модифікацій депривації, у яких перебувала дитина до вступу в інтернатний заклад, дозволяє виокремити домінуючі чинники, які постають перепонами в її ідентифікаційних зусиллях.

Постановка завдання. Метою статті є обґрунтування необхідності задіяння генетично-психологічного тренінгового підходу для оптимізації процесів набуття особистісної ідентичності депривованими дітьми – вихованцями інтернатних закладів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сімейна депривація як тривала нестача або відсутність спілкування на рівні «діти – батьки» породжує замкнутий і блокований комунікативний ареал, посилює відчуття у дитини особистісної неповноцінності, меншовартості,

знехтуваності і занедбаності, може бути причиною появи різних девіацій і спотворює загальне уявлення про картину світу та ототожнення себе в його реаліях (М. Айнсворз, М. Алексєєва, Л. Виговська, Я. Гошовський, Й. Лангмейєр, З. Матейчек, В. Мухіна, Л. Осьмак, Л. Рюмшина, І. Фурманов та ін.) [2; 3; 5; 8]. Тривала відсутність повномірного сімейного комунікативного простору, значні терміни виховання у школі-інтернаті породжують у дітей відчуття незахищеності, самотності, пригніченості, депресивності, стимулюють виникнення психотравмівних аутистично-фрустраційних ситуацій і переживань, які через надмірне нервово-психічне напруження зумовлюють появу ефекту амбівалентності. Адекватність поведінкових реакцій дітей-депривантів істотно порушується, мікроклімат їхніх взаємин пронизується кризовістю і конфліктністю, насичується афективною неврівноваженістю, агресивністю, жорстокістю (Н. Алікіна, О. Виноградова, Н. Крейдун, Й. Лангмейєр, З. Матейчек, І. Мудрак, В. Мухіна та ін.) [3; 5].

На підставі теоретико-емпіричного аналізу психолого-педагогічної джерелознавчої бази з окресленої проблематики, а також завдяки нашому досвіду роботи (зокрема, тривалому волонтерському) з дітьми, які виховуються в інтернатних закладах, було виокремлено засадничі положення, які забезпечили якомога повніше концептуальне й методологічне осмислення розвивальних генетично-психологічних підходів для оптимізації їхнього соціо- і психогенезису [1; 3; 5; 7; 8]. Оскільки процеси життєдіяльності депривованих дітей істотно ускладнені режимом соціальних позбавлень виховного впливу найближчого мікродовкілля – сім'ї, то виникають численні проблеми їхньої соціальної ідентифікації, яка відбувається здебільшого хаотично й дифузно. Ускладнений цілою низкою різновидових обмежень особистісний розвиток знедолених дітей, брак сімейної опіки й тепла родинних взаємин, відсутність зразків і моделей для реального наслідування якісних партнерських взаємин, ролей і статусів породжують розбалансованість ідентифікаційних процесів та нагально потребують задіяння розвивальних підходів, базованих на сучасних психотехнологіях.

Методологічним обґрунтуванням використаного нами тренінгового підходу є теоретичні постулати культурно-історичної психології, зокрема генетичної психології, розвивального навчання (Л. Виготський, В. Давидов, С. Максименко та ін.) [3; 4; 6]. Як відзначав В. Давидов, культурно-історична психологія «не визнає іманентності розвитку окремого індивіда, відторгнутого від соціокультурних цінностей, від спілкування і співпраці з іншими індивідами, від навчання і виховання. Але водночас культурно-історична теорія визнає іманентність і наявність внутрішньої логіки розвитку кожного індивіда, який із моменту свого народження й усе подальше життя постійно спілкується і співпрацює з іншими індивідами» [4, с. 487–488].

Крізь призму генетично-психологічних поглядів в усвідомленні основ розвивального навчання потрібно враховувати такі принципи: 1) орієнтація на сензитивні особливо чутливі періоди розвитку людини; 2) орієнтація на провідний вид діяльності, особливості і закономірності його зміни, тобто обов'язкове врахування того, що існує тісний зв'язок типів цієї діяльності з внутрішнім підґрунтям генетичної наступності періодів вікового психічного розвитку); 3) орієнтація на зону (перспективу) найближчого розвитку (за Л. Виготським); 4) включення учнів у спільну з іншими школярами учбову діяльність, яка за умови належної організації може бути провідною силою психічного розвитку дитини; 5) врахування нерівномірності, гетерохронності розвитку і формування психічних дій, тобто потрібно уявляти не тільки ізольовані характеристики виконавчих, когнітивних, емоційно-оцінних, особистісних компонентів діяльності, а й їх чергування, вирівнювання, взаємовпливи у процесі становлення; 6) ампліфікація як збагачення, поглиблення, підсилення, стимулювання психічного розвитку дитини, умова розвитку її активності, свободи, особистісного вияву в навчанні, віднайдення дитиною себе у змісті навчання [3; 4; 6].

Розвивально-корекційний супровід процесу становлення образу Я як основи особистісного ототожнення у депривованих дітей повинен ураховувати ключове положення, виокремлене Я. Гошовським, згідно з яким «унаслідок авторитарної гіперсоціалізації, що має місце в закритій виховній установі, визначальною особливістю образу Я депривованих підлітків стає інтерференція з мета-образом Я (Ми) («інтернатська дитина»), що детермінується системою субкультурних закладових особливостей» [2, с. 5]. Констатовано, що навіть незалежно від індивідуально-психологічних і морфологічних особливостей, статевої належності, рівня інтелектуального й афективного розвитку, тривалості перебування дитини у стані сирітства всі депривовані підлітки постійно відчувають спільність свого образу Я із мета-образом Я (Ми) («інтернатська дитина») [2]. Образ Я (разом із Я-концепцією, самоакцептацією, самооцінкою, саморегуляцією та ін.), будучи невід'ємним компонентом самосвідомості, є стрижневим утворенням у підлітковому віці, яке своєрідним чином акумулює ідентифікаційні зусилля і досягнення дитини, відіграє важливу роль у процесах її соціальної адаптації та самоствердження. Однак інтерференція з багатьма іншими Я (Ми) однолітків зі школи-інтернату, з якими постійно відбувається спілкування у закритому хронотопі бу-

дівлі закладу, накладає суттєві нашарування на розвиток самосвідомості, спонукаючи його досить часто до дисгармонійного і неузгодженого психогенезису. В основі такого ідентифікаційного конфлікту лежать уявлення про полярність, що концентрована на рівні бінарної міфологеми «Свій – Чужий», закріплене у цінісні пріоритети дитини, набуті внаслідок соціалізації не в сім'ї, а в умовах закладової депривації. Така хибна дилема впливає на рівень самооцінки й самоповаги, звужує комунікативну компетентність, задоволеність власною тілесністю, породжує когнітивний дисонанс у самосприйманні та самоприйнятті. Звичайно, що укладання базових блоків генетично-психологічної програми корекційної роботи з метою оптимізації процесів набуття депривованими підлітками власної цілісної, а не амбівалентної тотожності відбувалось з урахуванням такого ключового положення.

Також нами враховувалися твердження Я. Гошовського про те, що зрушення часових параметрів усвідомлення, прийняття й ототожнення як наслідок позбавлення сімейного впливу на найбільш ранніх етапах онтогенезу, зокрема в ранньому дитинстві, деформує життєво адаптаційний потенціал, негативно впливає на самосвідомість, вносить хаотичність і невизначеність у побудову поведінкових тактик і стратегій депривованої дитини, а отже, і її самоідентифікацію [2; 3]. Функціональна семантика самосвідомості дитини, позбавленої батьківської опіки, істотно залежить від тривалості її деприваційного досвіду, зокрема на сприятливий та успішний генезис вкрай негативний вплив мають ранні форми депривування. Час початку перебування у деприваційному режимі є значущою детермінантою особистісного розвитку вихованців дитячих будинків, шкіл-інтернатів, спеціальних шкіл-інтернатів і засвідчує несприятливий вплив інституціалізму на їхню свідомість і самосвідомість. Безперечно, найбільше проблем у формуванні картини світу і себе в ній мають депривовані діти з найтривалішим деприваційним досвідом [2; 3; 5; 8].

Про подібне йдеться і в дослідженні А. Рубченко, яка відзначає, що самоставлення і ставлення хлопців та дівчат до батьківства у разі сімейної депривації є значно складнішим і відмінним від ставлень їхніх однолітків зі звичайних сімей. Дослідницею встановлено, що сімейна депривація є психічним переживанням втрати емоційного зв'язку внаслідок просторового відокремлення від значущих суб'єктів/об'єктів або відчуження від них, яке найчастіше виникає через розлуку із сім'єю або одним із батьків і призводить до стійкого зниження цінності свого Я. На підставі теоретико-емпіричного вивчення виявлено зв'язок між компонентами і модальностями структури самоставлення та чинниками сімейної депривації, зокрема терміном розлуки, опікою дитини і віком початку розлуки. Зроблено висновок, що різний деприваційний досвід і його тривалість знижують показники самоставлення, причому зауважено, що чим віддаленіша міра спорідненості, родинності людини, яка опікає дитину в період відсутності батьків, тим нижча в неї самоповага й аутосимпатія, вищий рівень самоприниження [7]. Такі положення враховувалися нами для побудови тренінгової програми, засадничі принципи якої базувалися на чіткому визначенні – *тривала відсутність батьків як зразків для статеворольового і сімейнорольового ототожнення справляє негативний вплив на процес становлення соціальної ідентичності дитини.*

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті виконання базових завдань дослідження нами була розроблена, апробована і запроваджена в освітній простір трьох навчально-виховних закладів інтернатного типу Волині «Генетично-психологічна програма корекційної роботи з оптимізації процесів набуття ідентичності депривованими підлітками». Завдяки тривалому фахово-психологічному моніторингу і включеному спостереженню за поведінковими стильовими модальностями (невпевненість, усамітнення, агресивність, замкнутість, депресивність, надмірна комунікабельність тощо) депривованих дітей, які внаслідок тривалого перебування у режимі депривації переживають хаотизм у налагодженні повномірного міжособистісного спілкування та кризи із самооцінкою й ідентифікуванням, нам вдалося віднайти типові симптоми, які були своєрідними індикаторами проблем, а отже, й найбільше потребували корекційно-ревіталізаційної допомоги.

Практика застосованого тренінгового підходу включає насамперед групову дискусію, у якій завдяки створеній атмосфері партнерства і психологічної безпеки обговорюються реальні проблеми всіх депривованих учасників. Тренінг зорієнтований на кількісний розвиток і якісне зростання особистісних рис, покращення комунікативної активності й компетентності завдяки виробленню навичок рівноправного партнерського спілкування, тобто, по суті, *його основним завданням є нейтралізація набутої унаслідок виховання у депривованих умовах особистісної дихотомії, своєрідного розщеплення, результатом чого є дифузний, неконгруентний, розбалансований образ Я – основа ототожнювальної активності й перепона для набуття повномірної ідентичності підлітком-депривантом.*

Розробленою нами програмою було передбачено активізацію просоціальних інтенцій, стимуляцію функціонування найбільш значущих рис і потенціалів, зокрема спроможності

до аналізу й самоаналізу, завдяки участі у жвавому і професійно змодельованому спілкуванні, гнучкість, оперативність і креативність мислення, що забезпечує уміння правильно і швидко орієнтуватися в ускладнених комунікативних умовах і ситуаціях, культивування емпатії, здатність до саморегуляції та низку інших позитивів, що спонукатимуть депривованих підлітків до набуття цілісної ідентичності. Загалом генетично-психологічний тренінговий підхід забезпечує формування адекватного образу Я депривованих вихованців школи-інтернату через підвищення їхньої самооцінки і соціальної упевненості у власній значущості, тобто подолання таких негативних поведінкових тактик, як завчена безпорадність, комплекс «малого невдахи», стигмату «інкубаторець» тощо. Пропоновані тренінгові заняття стимулюють упевненість і самоповагу, призводять до помітного підвищення усвідомлення почуття власної гідності, а також активізують розвиток особистісних ресурсів. Ключовим підходом є повсякчасне стимулювання впевненості депривованої дитини в адекватному уявленні про власну психофізичну принадливість, потрібність і поціновуваність у соціумі, тобто навіювання значущості свого Я із метою досягнення генетично-психологічного «саморуху» (за Г. Костюком).

Безперечно, істотна роль належить нормативно-ціннісній корекції, суть якої зводиться до того, що в режимі тренінгових занять потрібно запропонувати депривованому підліткові оптимістичні аксіологічні пріоритети і траєкторії особистісного розвитку, які базовані на усвідомленні власної успішної просоціальної перспективи. Вміння вибудовувати систему цілепокладання, вносити корективи у виконання своїх життєвих програм і планів, надаючи їм оптимістичного, а не тільки компенсаторного спрямування, є запорукою нейтралізації негативних деприваційних нашарувань та покращують спроможність набуття повномірної ідентичності.

Звичайно, окрім спеціальних фахових методів тренінгової роботи ми залучали низку загальних підходів [3; 9], зокрема вплив на дитину психокорекційнимим засобами (факторами) через своєрідну ревіталізаційну терапію недепривованим довкіллям, природними і соціальними чинниками, що дозволяло досягнути ефекту паралельної дії на вихованців інтернату через оточення, а також завдяки спеціальній підбірці культурно-дозвіллєвих і рекреаційно-оздоровчих заходів, яка була інкультурована у навчально-виховну діяльність закладу.

Важливим завданням є досягнення сприятливих антидеприваційних результатів, яке можливе завдяки перенесенню депривованою дитиною здобутих упродовж соціально-психологічного тренінгу знань, умінь і навичок у своє повсякденне життя. По суті, завдяки активним соціально-психологічним тренінговим впливам досягається *основний ревіталізаційний ефект – оптимістично видозмінений особистісний розвиток учасника Т-групи, який, долаючи негативний вплив тривалої депривації, адекватно, впевнено і різнобічно ототожнює себе з іншими*. Проговорювання причин, умов і наслідків перебування в умовах позбавлення батьківської опіки, програвання за допомогою драматизації, рольових ігор, прийомів арт-терапії та психодрами напружених і травмогенних ситуацій призводили до певного підвищення оптимізму, своєрідного самоочищення і катарсису, які фіксувалися на рівні впевненішої вербалізації як власних проблем, так і позитивних змін, які відбуваються або заплановані на найближче майбутнє. Упродовж тренінгу нами встановлено, що крізь призму розбалансованої ідентифікаційної активності у вихованців школи-інтернату з тривалим терміном депривування зауважувалося незадоволення своєю зовнішністю, досить часте заперечення власного імені й прізвища та надання переваги прізвиськам, що, безперечно, виходить за межі підліткового нонконформізму і засвідчує проблеми з ототожненням. У процесі тренінгового спілкування діти зазвичай демонстрували невміння керувати собою, власними почуттями, а типовими поведінковими реакціями були невпевненість, ригідність і тривожність, що сумарно характеризували несформованість самоаналізу та загальну зневіру у своїх силах. У депривованих підлітків – учасників Т-групи спостерігалися проблеми з особистісним самосприйманням, часте засвоєння чужих оцінок як самооцінок, а отже, перепади настрою, спроби відмови від участі в тренінгу, песимізм і бажання усамітнитися. Тому цілий блок розвивальних вправ був зорієнтований на «розкріпачення» депривованих учасників, навіювання їм особистісної значущості, соціальної поціновуваності, комунікативної статусно-рольової компетентності. Участь у Т-групі дозволила вихованцям уникнути пасивності й замкнутості, швидких змін настроїв, навчила залагоджувати конфліктні взаємини, набувати відчуття неповторності свого Я і власної значущості у психологічному полі групи.

Висновки з проведеного дослідження. Зумовлені численними об'єктивними й суб'єктивними детермінантами розбіжності між Я-реальним та Я-ідеальним породжують тривале перебування у когнітивному дисонансі, амбівалентність і хаотизм у внутрішньому світі вихованців шкіл-інтернатів, пригнічують переживання ними особистісної автономності й оригінальності, ускладнено впливають на процеси і результати набуття ідентичності. Депривація як результат відсутності сімейної турботи, нестача родинних моделей комунікації

спричиняють ідентифікаційний вакуум та стимулюють до сурогатної і випадкової ототожнювальної активності.

Різнобій і невизначеність у рецепції депривованими дітьми часу свого життя зумовлені хаотичним переплетенням і низькою усвідомленістю ретроспективних і перспективних ліній власного розвитку та спричиняють розбалансованість хроноскопічної організації свідомості й самосвідомості. Зазначимо, що низький рівень рефлексії щодо усвідомлення часу власного життя, тривале позбавлення (іноді й повна відсутність, наприклад, у дітей, які від народження перебувають на утриманні держави) зразків для ототожнення у рольових і статусних преференціях сім'ї зумовлюють очевидні проблеми зі статево- і сімейнорольовою ідентифікацією, а згодом можуть бути перепоною для влаштування свого сімейного життя. Через хистке самоствердження засвоюється тривке і неадекватне самоідентифікування, посилюється несприятливий вплив некритично обраних значущих інших (іноді навіть асоціальних персонажів із кримінальних фільмів) та зростає схильність депривованих дітей до полізалежної конформо-флюгерної поведінки. Істотно послаблюються їхні механізми психологічного захисту, не набуваючи стійких поведінкових форм копінгу, а залишаючись підсвідомою та спонтанною захисною реакцією.

Загалом процеси набуття ідентичності вихованцями шкіл-інтернатів із тривалим депривaційним досвідом означені конфліктністю і самоконфліктністю та нагально потребують фахового психолого-педагогічного супроводу у ревіталізаційному векторі. Застосування тренінгового підходу доцільне для усіх депривованих дітей, однак найдоречнішим він буде для роботи з вихованцями із тривалими термінами позбавлення батьківської опіки, адже змістово-функціональне насичення їхньої поведінки, успішність і гармонійність самоусвідомлення, спроможність до адекватного особистісного ототожнення залежать безпосередньо від часової градуйованості деривації – ранні форми позбавлення сімейної взаємодії мають значно більш негативний вплив, ніж «свіже депривування».

Культивований генетично-психологічний тренінговий підхід у ракурсі соціально-психологічної корекції особистісно-депривaційних деформацій позитивно впливає на такі характеристики, як просоціальні здібності і відкритість у спілкуванні, підвищення адаптивності і толерантності до фрустрації, зниження тривожності й депресивності, покращення самооцінки й адекватної ототожнювальної активності. Застосований підхід дозволяє працювати з депривованими дітьми двоаспектно: 1) як з активними суб'єктами міжособистісного спілкування, рівноправними комунікативними партнерами, унікальними індивідумами, тобто з особистостями, що спроможні зосередитися на своїх позитивних змінах, які відбуваються на рівні сприятливих інтенцій внутрішнього світу і є помітними в поведінкових тактиках і стратегіях тренінгової взаємодії та взаєминах зі звичним соціодовкіллям школи-інтернату (однолітками, вихователями, адміністрацією); 2) як із дітьми, які звільняються від набутого впродовж тривалих термінів депривації відчуття завченої безпорадності, соціального аутсайдерства, здатні впорядковувати свою ціннісну систему завдяки адекватному (із тенденцією до завищення) самооцінюванню та спеціально організованому розвивальному спілкуванню. Позитивні поведінкові зміни, прояви різних просоціальних особистісних ефектів, які ми зафіксували як основні або супутні на діагностичному, корекційному і психотерапевтичному рівнях, загалом засвідчили результативність тренінгового підходу.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у проведенні тренінгових занять у різнотипних інтернатних установах (спеціальна школа-інтернат, спеціалізована школа-інтернат, санаторна школа-інтернат тощо), а також здійсненні крос-культурних замірів впливу феномена депривації на різноетнічні вибірки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Візнюк Ю.М. Самоприйняття і соціальна ідентичність депривованої особистості / Ю.М. Візнюк // Генеза буття особистості : матер. ІІІ Міжнар. наук.-практ. конфер. – К. : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2017. – С. 64–65.
2. Гошовський Я. Становлення образу Я в підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу : автореф. дис. … канд. психол. наук : спец. 19.00.06 / Я.О. Гошовський. – К., 1995. – 24 с.
3. Гошовський Я. Феноменологія депривації: системний теоретико-емпіричний дискурс / Я. Гошовський // Психологія і суспільство. – 2011. – № 1. – С. 85–96.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 180 с.
5. Лангмейер И. Психическая депривация в детском возрасте / И. Лангмейер, З. Матейчек ; пер. Г.А. Овсянникова. – Изд. 1-е русск. – Прага : ЧССР : Авиценум. Мед. изд-во, 1984. – 334 с.
6. Максименко С.Д. Генетическая психология / С.Д. Максименко. – М. : Рефл-бук – К. : Ваклер, 2000. – 319 с.
7. Рубченко А.К. Самоотношение и отношение юношей и девушек к родителям при семейной депривации : автореф. дис. … канд. психол. наук : спец. 19.00.13 / А.К. Рубченко. – М., 2008. – 24 с.
8. Фурманов И.А. Психологические особенности детей, лишенных родительского попечительства / И.А. Фурманов. – Минск, 1999. – 250 с.
9. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання : [навч. посіб.] / Т.С. Яценко. – К. : Вища школа, 2004. – 679 с.

УДК 159.922.4

СТРУКТУРА СТАВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ ДО НАЦІОНАЛЬНОЇ СПІЛЬНОТИ

Гафіатуліна А.В., аспірант,
викладач кафедри практичної психології
Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті представлено результати емпіричного дослідження структури ставлення українських студентів до своєї національної спільноти. Визначено міжгрупові особливості у структурі ставлення до своєї нації студентами північного, південного, західного та східного регіонів України.

Ключові слова: *національна самосвідомість, ставлення до нації, українські студенти, міжгрупові порівняння.*

В статье представлены результаты эмпирического исследования структуры отношения украинских студентов к своей нации. Определены межгрупповые особенности в структуре национального самоотношения студентов северного, южного, западного и восточного регионов Украины.

Ключевые слова: *национальное самосознание, отношение к нации, украинские студенты, межгрупповые сравнения.*

Gafiatulina A.V. STRUCTURE OF NATIONAL ATTITUDE OF UKRAINIAN STUDENTS
The article presents the results of an empirical study of national attitude of Ukrainian students. The intergroup features in the structure of national self-relation of students of the Northern, Southern, Western and Eastern regions of Ukraine are determined.

Key words: *national self-consciousness, attitude towards the nation, Ukrainian students, intergroup comparisons.*

Постановка проблеми. Політичні події останніх років (Революція гідності, окупація Криму, воєнні дії у зоні АТО) стали тяжкими випробуваннями для української нації і водночас актуалізували прояв національної самосвідомості значної частини населення, зокрема, молоді України. Провідним завданням Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді є розвиток і формування національної самосвідомості особистості. Це, у свою чергу, неможливо без розуміння сутності ключового явища національної психології – національної самосвідомості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження національної самосвідомості широко представлені як в історії філософської думки, так і в сучасній науковій літературі. Вітчизняні дослідники надзвичайно активно працюють у цьому руслі, особливо останнім часом. Вивченням різних аспектів національної самосвідомості займались та займаються такі дослідники: А.М. Березін [1], С.М. Бойко [2], В.В. Борисов [3], М.Й. Боришевський [4], О.А. Михневич [6], В.Ф. Соколова [7], Л.М. Співак [8], О.В. Шевченко [9].

Національна самосвідомість – це усвідомлення особистістю себе як представника своєї нації, що виражається у здатності виокремлювати себе з-поміж інших національних спільнот. Національна самосвідомість – це цілісна саморефлексія нації, усебічне розуміння нацією своєї суспільної суті та історичного покликання. Національна самосвідомість, з одного боку, має соціально-політичне походження, а з іншого – етнічно-культурне підґрунтя; вона виникає у процесі суспільного буття та життєдіяльності нації. Структуру національної самосвідомості становлять такі компоненти: усвідомлення психологічних особливостей своєї нації, усвідомлення себе суб'єктом своєї національної спільноти, національна самооцінка та самоставлення, національні почуття, усвідомлення значущості знань про те, як ставляться до особистості та нації, з якою певна особистість себе ідентифікує, представники інших національних спільнот.

Разом із зростаючою кількістю досліджень національної самосвідомості залишається значна кількість «білих плям» у розумінні та осмисленні окресленого явища. Однією із таких проблем, що є не достатньо висвітленою на теренах вітчизняної психологічної науки, є проблема вивчення регіональних особливостей національної самосвідомості молоді України. Наше дослідження присвячено вивченню одного з основних компонентів національної самосвідомості, яким є ставлення до своєї нації серед представників різних регіонів України.

Постановка завдання. Соціальна значущість та недостатня розробленість проблеми психологічних особливостей національної самосвідомості представників різних регіонів України зумовили постановку такої мети – емпірично дослідити особливості ставлення українських студентів до своєї нації, визначити особливості у структурі національного самос-

тавлення студентів північного, південного, західного та східного регіонів України.

Виклад основного матеріалу дослідження. В експерименті, який проводився протягом 2015–2016 рр., узяли участь 653 респонденти – студенти віком від 19 до 25 років із різних регіонів України. За показником статі до вибірки ввійшли 448 дівчат і 205 юнаків; за віковим показником вибірка охопила: 112 осіб – 17–18 рр., 171 – 19–20 рр., 165 – 21–22 рр., 107 – 23–24 рр., 98 – 25 р. У ході дослідження було виокремлено чотири групи досліджуваних: 1 група – м. Київ (113 осіб), м. Суми (51 осіб); 2 група – м. Харків (187 осіб); 3 група – м. Луцьк (142 особи); 4 група – м. Мелітополь (101 особа), м. Бердянськ (59 осіб). Досліджувані групи отримали відповідні назви: перша група – Північ, друга – Південь, третя – Схід, четверта – Захід. Належність міст до певного регіону визначалась адміністративним устроєм України.

Із метою визначення структури ставлення до своєї нації був застосований модифікований опитувальник самоставлення В.В. Століна та С.Р. Пантєлєєва (модифікація О.М. Лозової) [5]. Опитувальник складається із 57 суджень ствердного типу, що вимагають від досліджуваного відповіді типу «так – ні». Методика представлена шкалами, які відображають окремі характеристики ставлення до своєї нації. Шкала *Інтегральне почуття до своєї нації* відображає інтегральне, загальне ставлення до своєї нації та себе як представника своєї нації. Шкала діагностує внутрішнє недиференційоване почуття «за» та «проти» своєї національної спільноти. Шкала *Самоповага* об'єднує твердження, що стосуються внутрішньої послідовності, саморозуміння, самовпевненості. Йдеться про той аспект самоставлення, який емоційно і змістовно об'єднує віру у свої сили, здібності, енергію, самостійність, оцінку своїх можливостей, контроль власного життя і здатність бути самопослідовним, розуміння самого себе. Шкала *Аутосимпатія* діагностує дружність – ворожість до власної нації та свого «національного Я». У шкалу ввійшли пункти, що стосуються самоприйняття, самозвинувачення. У змістовному плані шкала на позитивному полюсі об'єднує схвалення своєї нації, довіру до своєї нації і позитивну самооцінку себе як представника своєї нації; на негативному полюсі – бачення у своїй нації переважно недоліків, низьку самооцінку, готовність до самозвинувачення. Шкала *Самоінтерес* відображає міру близькості до своєї нації, зокрема інтерес до думок і почуттів, що стосуються нації та себе як представника своєї національної спільноти. Шкала вказує на впевненість щодо цікавості своєї нації для інших. Шкала *Очікуване ставлення від інших* відображає очікування позитивного або негативного ставлення до своєї нації інших національних спільнот. Також до опитувальника входять шкали, спрямовані на вимір виразності установки на ті чи інші внутрішні дії на адресу «національного Я» досліджуваного. Ними є *Самовпевненість, Самоприйняття, Самозвинувачення, Саморозуміння, Самопослідовність (Самокеріництво)*, які змістовно доповнюють вищеперераховані інтегральні шкали.

У процесі обробки «сирі бали» переводяться у накопичувальні частоти, які є показником певного рівня вираженості ознаки: менше 50% – ознака не виражена; 50–74% – ознака виражена; понад 74 % – ознака яскраво виражена.

Нами були порівняні чотири групи досліджуваних окремо за кожною шкалою методики ставлення до своєї нації. Після якісного аналізу отриманих результатів (у відсотковому співвідношенні за кожним рівнем вимірюваної ознаки) з метою визначення статистично значущої різниці середніх значень між групами досліджуваних нами був застосований однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA). Однофакторний дисперсійний аналіз (Analysis Of Variances, ANOVA) – це процедура порівняння середніх значень вибірки, на підставі якої робиться висновок про співвідношення середніх значень генеральних сукупностей. Найближчим та простішим аналогом ANOVA є t-критерій Стьюдента. На відміну від t-критерія, дисперсійний аналіз призначений для порівняння не двох, а декількох вибірок, що є доцільним для нашого дослідження (порівняння чотирьох груп досліджуваних). У процесі аналізу зіставляються компоненти дисперсії змінної. Загальна мінливість змінної розкладається на дві складові частини: міжгрупову (факторну), що зумовлена відмінністю груп (середніх значень), і внутрішньогрупову (помилки), що зумовлена випадковими причинами. Чим більшою є частка від ділення міжгрупової та внутрішньогрупової мінливості (F-відношення), тим більшою є різниця між середніми значеннями вибірок, тим вища статистична значущість цієї різниці. Обов'язковою умовою застосування однофакторного дисперсійного аналізу була перевірка даних на гомогенність дисперсії (критерій Homogeneity of variance test). Тест Левеня (Levene Test на гомогенність дисперсій) визначав рівень значущості відмінностей дисперсії груп. Аналіз результатів проводився лише за умови незначущої різниці дисперсій між даними груп (за $p > 0,05$), що означало коректність використання тесту ANOVA. Однак у разі виявлення статистично значущих відмінностей може бути зафіксована лише їх наявність, але які саме групи відрізняються одна від одної визначити неможливо. Із цією метою застосовують так звані апостеріорні критерії (Post Hoc). Апостеріорні порівняння є попарними порівняннями досліджува-

них груп для виявлення відмінностей між ними. У нашому дослідженні ми послугувались одним з апостеріорних критеріїв – тестом Дункана (встановлений рівень значущості $p \leq 0,05$). Таким чином, за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу нами були встановлені статистично значущі відмінності між даними чотирьох груп досліджуваних, а також встановлені попарні порівняння цих груп для виявлення відмінностей між ними. Обробка даних здійснювалась за допомогою програми статистичної обробки даних SPSS 17.0.

Логіка інтерпретації отриманих результатів полягала в такому: на першому етапі інтерпретувались показники шкал, за якими не було встановлено статистично значущої різниці (загальні особливості для респондентів усіх досліджуваних груп), на другому етапі інтерпретувались показники шкал, за якими було встановлено статистично значущу різницю (міжрегіональні особливості).

Отже, статистично значущої різниці не було встановлено за такими шкалами: Інтегральне почуття до своєї нації, Самоповага, Аутосимпатія, Очікуване ставлення від інших, Самовпевненість, Самоприйняття, Самопослідовність, Саморозуміння. Характеристики ставлення до своєї нації та їх кількісні значення (частотний розподіл) представлені на рис. 1.

Найвищі показники визначаються шкалою Інтегральне почуття до своєї нації (84,3%), що свідчить про безумовно позитивне оцінювання українськими студентами своєї нації.

У прийнятті рішень молоді українці схильні до самокерівництва та самопослідовності (72,9%), тобто значною мірою контролюють свої дії та наміри, схильні діяти раціонально. Загальним для усіх респондентів є уявлення про те, що українська нація є спроможною керувати своєю долею.

Сприймаючи себе як окрему соціальну групу (шкала Самоприйняття), більшість українців (77,1 %) приймають свою націю, довіряють і схвалюють свої вчинки. Значна кількість українських студентів усвідомлюють наявність специфічно національних рис їхньої особистості, які є складовою частиною національної самосвідомості.

Досить чітко виражена ознака за шкалою Аутосимпатії (73,9%). Це свідчить про позитивне ставлення українців до власної національної спільноти. Більшість респондентів симпатизують своїй нації, схвалюють свою націю та надають позитивну оцінку собі як членам національної спільноти.

Знижені показники за шкалою Самовпевненість (61,1%) говорять про те, що сучасна українська молодь не цілком впевнена у силах своєї нації. Третина українських студентів не впевнена у своїй національній спільноті, вважають, що їм бракує волі, енергії та цілеспрямованості.

Також фіксуємо знижені показники за шкалою Самоповага (60,0%). У більшої кількості респондентів наявний середній рівень поваги до своєї нації. Майже половина респондентів

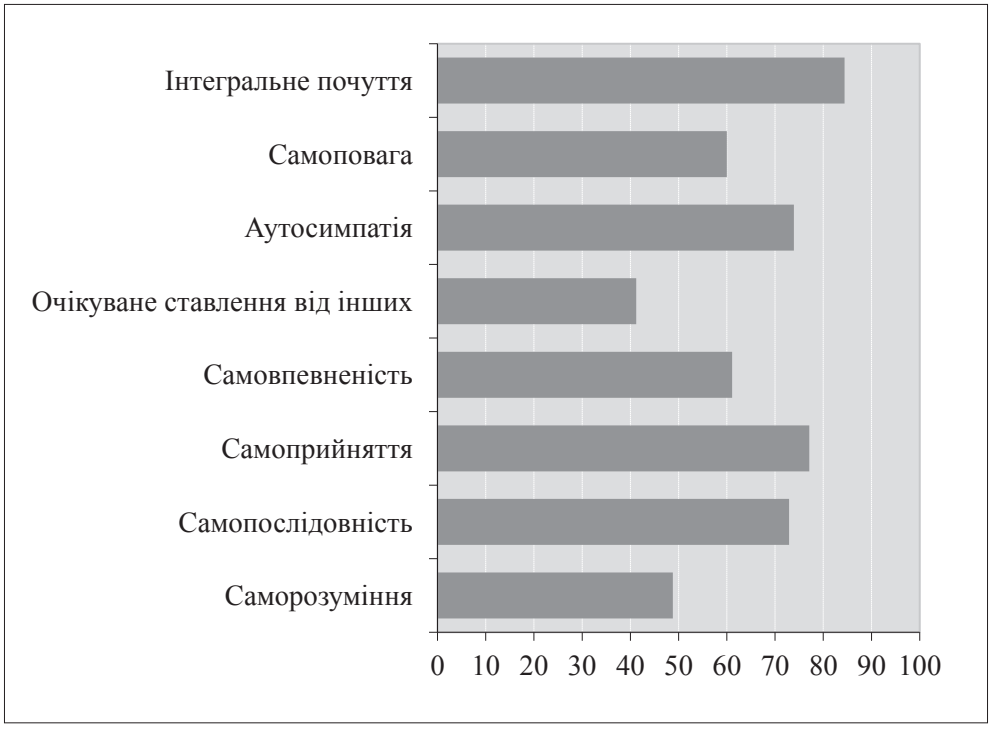

Рис. 1. Накопичені частоти показників ставлення до своєї нації українських студентів

недостатньо вірить у свої сили, здібності, енергію, самостійність як представників своєї нації.

Знижені показники за шкалою Саморозуміння (48,8%) вказують на те, що значна кількість українських студентів погано розуміє свої національно-психологічні риси. Респонденти мають труднощі в розумінні себе як представників своєї національної спільноти.

Найнижчі показники фіксуються за шкалою Очікуване ставлення від інших (41,2%). Більшість досліджуваних вважають, що представники інших націй не можуть ставитися до їх власної із повагою та не сприймають її позитивно. Орієнтація на сприймання своєї нації ззовні не свідчить про самовпевненість українців: позитивного ставлення з боку інших націй не очікується.

Таким чином, українське студентство вказує на проблеми поваги до своєї нації, саморозуміння себе як представників національної спільноти та очікуваного ставлення від представників інших національних спільнот. Розвиток цих характеристик національного ставлення повинен базуватись на позитивних зрушеннях, які, на жаль, нівелюються негативом сьогодення, який проявляється у низькому рівні соціально-економічного життя нашого народу. У ході бесід із студентами щодо їх думок та почуттів стосовно своєї нації досить інформативною у діагностичному плані є фраза студента Сергія Н.: «Я не хочу залишатись жити в Україні. Я люблю свою націю, однак не люблю і не поважаю нашу державу». Це є поясненням суттєвої відмінності між повагою та симпатією до своєї нації, водночас питання щодо взаємозв'язку (взаємовпливу, взаємозаперечення тощо) національної самосвідомості та громадянської самосвідомості потребує наукового та суспільного вирішення.

Окремо нами були розглянуті дві шкали, за якими було встановлено статистично значущу різницю між досліджуваними групами. Ними є шкали Самоінтерес та Самозвинувачення. Перед тим, як представити результати міжгрупових порівнянь, необхідним вбачається вказати на загальні тенденції в оцінюванні своєї нації за цими шкалами. Накопичені частоти показників шкал Самоінтересу та Самозвинувачення представлені нижче (див. рис. 2).

Показники шкали Самоінтерес вказують на те, що українські студенти у своїй більшості цікавляться своєю нацією, її історією, культурним та духовним життям, а також їм цікаві прояви власного національного «Я».

Показники шкали Самозвинувачення вказують на те, що українські студенти схильні звинувачувати свою націю, докоряти їй та вбачати всі неприємності у ній самій. Майже половина молодих українців звинувачує свою націю у життєвих труднощах та негараздах.

За результатами однофакторного дисперсійного аналізу було встановлено статистично значущу різницю між досліджуваними групами за шкалою Самоінтерес (див. табл. 1).

Отже, за результатами однофакторного дисперсійного аналізу за шкалою Самоінтерес були визначені дві підгрупи, які мають статистично значущу відмінність. Перша підгрупа – це студенти північного та західного регіонів, друга підгрупа – це студенти східного та південного регіонів. Загалом українські студенти проявляють значний інтерес до своєї нації. Однак студенти західного та північного регіонів проявляють значно більшу зацікавленість

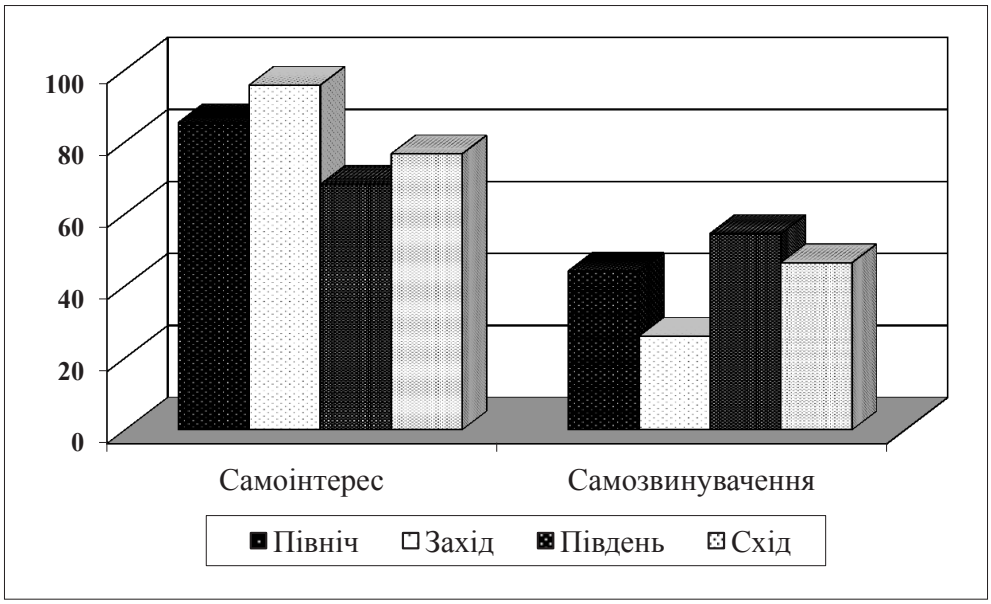

Рис. 2. Накопичені частоти показників Самоінтересу та Самозвинувачення українських студентів

Таблиця 1

Міжгрупове порівняння показників за шкалою Самоінтерес

Регіон	Підгрупа для альфа = 0,05	
	1	2
Схід	7,986	
Південь	8,378	
Північ		8,841
Захід		9,130

до своєї нації та національного в собі, ніж студенти східного та південного регіонів.

За шкалою Самозвинувачення також було встановлено статистично значущу різницю між досліджуваними групами (див. табл. 2).

Таблиця 2

Міжгрупове порівняння показників за шкалою Самозвинувачення

Регіон	Підгрупа для альфа = 0,05	
	1	2
Захід	3,826	
Північ	4,412	4,412
Схід	4,464	4,464
Південь		4,739

Шкала Самозвинувачення також має неоднакові показники серед українського студентства, наявні міжгрупові відмінності. Встановлена статистично значуща різниця між респондентами західного та південного регіонів України. Серед студентів західного регіону самозвинувачення не є домінуючою ознакою ставлення до своєї нації (26%), тоді як серед студентів південного регіону це досить поширена характеристика (54,5%). Респонденти південного регіону більше за інших звинувачують свою націю, докоряють їй та вбачають усі неприємності у ній самій. На наш погляд, це є показником низького рівня національної самосвідомості особистості.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, українські студенти мають позитивне ставлення до своєї нації із високим рівнем самоінтересу та прийняття себе, здатні керувати своїм життям, мають достатній рівень самоповаги та самовпевненості. Водночас молоді українці демонструють схильність до самозвинувачення, а також погано розуміють свою націю. Найбільш «западаючим» місцем у структурі самоставлення до нації є орієнтація на сприймання своєї нації ззовні: значна кількість українців вважає, що інші національні спільноти не можуть оцінити їх власну надто позитивно.

Також нами були виокремлені регіональні особливості – групові характеристики, які значно відрізняють певну досліджувану групу від інших, або одну пару груп від іншої пари. Студенти західного та північного регіонів проявляють значно більшу зацікавленість до своєї нації та національного в собі, аніж студенти східного та південного регіонів. Студенти західного регіону менше за інших звинувачують свою націю, тоді як студенти південного регіону більше за інших звинувачують свою націю.

Перспективою подальших наукових розвідок є дослідження психосемантичних особливостей національної самосвідомості українських студентів, визначення спільного та відмінного у значеннєвій структурі національної самосвідомості студентської молоді різних регіонів України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Березін А.М. Психологічні чинники генезису національної самосвідомості особистості : дис. … канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / А.М. Березін. – К., 2002. – 208 с.

2. Бойко С.М. Становлення і розвиток національної самосвідомості українського народу: ціннісний вимір дис. ... канд. філос. наук : спец. 09.00.12. / С.М. Бойко ; Центр українознавства Київ. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. – К., 2005. – 200 арк.

3. Борисов В.В. Теоретико-методологічні засади формування національної самосвідомості учнівської та студентської молоді : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.07 / В.В. Борисов. ; Тернопіл. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2006. – 453 с.

4. Боришевський М.Й. Дорога до себе. Від основ суб'єктності до вершин духовності : [монографія] / М.Й. Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с.

5. Лозова О.М. Методологія психосемантичних досліджень етносу : [монографія] / О.М. Лозова. – К. : ВД «Слово», 2011. – 176 с.

6. Михневич О.А. Национальное самосознание как интегративный признак нации / О.А. Михневич, В.Г. Япринцев. – Минск : Харвест, 2007. – 318 с.

7. Соколова В.Ф. Психологічні особливості розвитку національної самосвідомості студентської молоді засобами української літератури : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / В.Ф. Соколова ; Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2009. – 238 с.

8. Співак Л.М. Психологічні основи розвитку національної самосвідомості в юнацькому віці : дис. ... докт. психол. наук : спец. 19.00.07 / Л.М. Співак ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2016. – 491 с.

9. Шевченко О.В. Національна ідентифікація у становленні Я-образу особистості : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / О.В. Шевченко ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 213 с.

УДК 159. 992 + 316. 772

МЕРЕЖЕВА МАНІПУЛЯЦІЯ ЯК ПРИЧИНА ПІДЛІТКОВИХ САМОГУБСТВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ

Зінченко О.В., к. психол. н., старший викладач кафедри психології
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

Шутько І.Ю., магістрант факультету педагогіки і психології
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка

У статті розглянуто явище маніпулятивного впливу через Інтернет, що призводить до підліткових самогубств. Проаналізовано різні аспекти проблеми та можливі стратегічні шляхи її подолання.
Ключові слова: *підлітковий вік, кібербулінг, мережева маніпуляція, самогубство, індикатори суїцидального ризику.*

В статье рассмотрено явление манипулятивного воздействия через Интернет, приводящее к подростковым самоубийствам. Проанализированы различные аспекты проблемы и возможные стратегические пути ее преодоления.
Ключевые слова: *подростковый возраст, кибербуллинг, сетевая манипуляция, самоубийство, индикаторы суицидального риска.*

Zinchenko O.V., Shutko I.Y. NETWORK MANIPULATION AS A CAUSE OF TEENAGE SUICIDES: A THEORETICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM

The article describes the phenomenon of manipulative influence through the Internet, which leads to teenage suicides. Different aspects of the problem and possible strategic ways of overcoming it are analyzed.
Key words: *adolescence age, cyberbullying, network manipulation, suicide, indicators of suicidal risk.*

Постановка проблеми. Загальновідомо, що будь-яке досягнення науково-технічного прогресу має як позитивні, так і негативні наслідки. Ця теза особливо точно характеризує ситуацію, що склалася в останні десятиліття з Інтернетом: суттєво полегшивши і збагативши життя людини, Всесвітня мережа стала джерелом низки феноменів, що загрожують благополуччю і навіть життю громадян. У цьому контексті показовими є резонансні події, пов'язані з так званими «групами смерті», діяльність яких на пострадянському просторі спричинила низку підліткових самогубств. Динаміка суспільного інтересу до цієї проблеми в українському соціумі розвивалася лавиноподібно: від появи поодиноких повідомлень на сайтах новин до широкого суспільного обговорення не минуло й місяця. Причини такої ситуації є зрозумілими, оскільки йдеться про найдорожчий державний скарб – життя і здоров'я дітей. Очевидно, що актуальним питанням є розробка дієвої стратегії подолання цієї небезпеки, і важлива роль у цьому напрямку належить психологічній науці. Тому першим кроком має бути теоретичний аналіз різних аспектів проблеми.

Теоретичний аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема самогубств та суїцидальної поведінки завжди перебувала в полі уваги науковців. Причини, психологічна специфіка, шляхи попередження самогубства активно вивчали Р.З. Авакян, І.А. Алієва, І.О. Кирилова, М.І. Ковальов, А.Г. Амбрумова, Л.І. Постовалова, А.Р. Ратінова, І. Паперно та ін. Вагомий внесок у розроблення цієї проблематики зробили вітчизняні дослідники С.В. Жабокрицький, В.П. Москалець, О.М. Моховиков, Г.Я. Пілягіна, В.В. Сулицький, А.П. Чупріков, С.І. Яковенко, Н.М. Ярмиш та ін.

Узагальнюючи різні погляди на проблему, можна зробити висновок, що в сучасній психологічній науці суїцидальну поведінку розуміють як аутоагресивні дії людини, що свідомо і навмисно спрямовані на позбавлення себе життя. Цей феномен, зазвичай, не пов'язують із серйозними психічними розладами. Серед причин, що спонукають до суїциду (економічних, соціальних, психологічних тощо – *О.З., І.Ш.*), окреме місце належить злочинним діям (доведення до самогубства – *О.З., І.Ш.*). Проте цей чинник необхідно розглядати в комплексі із психологічними аспектами (зниженням стресостійкості, проблемами в комунікативній сфері, неефективними механізмами психологічного захисту, втратою цінності життя тощо – *О.З., І.Ш.*). Тобто акт самогубства майже завжди є наслідком комплексу психофізіологічних, моральних, психологічних, соціальних, екологічних і соціокультурних чинників [1].

З очевидних причин особливо гостро ці явища сприймають у контексті дитячого та

підліткового віку, що, зокрема, проявляється у значній кількості наукових праць із цієї проблематики (А. Адлер, К. Хорні, Е. Дюркгейм, Е. Кюблер-Росс, К. Меннінгер, В. Роменець, Г. Салліван, Н. Фейбероу, З. Фройд, Дж. Хіллмен, К. Юнг та ін.).

Розглядаючи інший аспект теми нашої статті, варто зазначити, що у зв'язку з інтенсивними суспільними трансформаціями за останнє десятиліття значно зросла актуальність досліджень різних аспектів перебування у віртуальному просторі (О.Є. Войскунський, О.І. Горошко, А.Є. Жичкіна, Т.В. Карабін, І.В. Кузнецова, Н.А. Лукіна, А.І. Лучинкіна, М.М. Назар, М.Л. Смульсон, В.М. Фатурова, В.М. Чернобровкін, Н.В. Чудова, В.М. Щербина, S.B. Barnes, A. Battenburg, J.S. Donath, L.A. Jackson, A.N. Joinson, J. Suler, D. Thompson, S. Turkle, P. Wallace, J.B. Walther та ін.). Поступово збільшується кількість наукових розвідок Інтернету, пов'язаних з підлітковим віком – одним з визначальних періодів людського життя (О.П. Бєлінська, Т.С. Асланян, А.В. Кузнецова, Н.С. Нікіфорова, М.А. Снітко, С.Б. Цимбаленко, Л.В. Черьомошкіна, J. Cotterell, R. Festl та ін.).

Отже, бачимо, що різні аспекти явищ самогубства та інтернет-активності підлітків досить ґрунтовно розкриті в психологічній науці. Проте наукових праць, у яких би перетиналися ці дослідження, практично не зафіксовано, що, на нашу думку, пояснюється новизною проблеми.

Ураховуючи вищезазначену інформацію, сформулюємо такі *цілі статті*:

1) характеристика явища підліткових самогубств, спричинених мережевими маніпуляціями з позицій вікової та соціальної психології;

2) аналіз можливостей та шляхів вирішення означеної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Вивчення будь-якого феномена потрібно починати із встановлення його джерел. Зазначимо, що хоча з явищем так званих мережевих «груп смерті» наше суспільство зіткнулося порівняно недавно, проте факти здійснюваного через новітні інструменти зв'язку (Інтернет, мобільні телефони) психологічного тиску і насилля починають фіксувати з часу появи перших засобів електронної комунікації. Цей феномен отримав назву кібербулінгу (або у разі масовості моббінгу – *О.З., І.Ш.*), і його прояви часто трапляються в підлітковому віці, який є особливо вразливим стосовно різноманітних соціальних маніпуляцій [5; с. 6].

Сьогодні випадки психологічного тиску та насильства за допомогою мережевих засобів набувають дедалі більш небезпечних та специфічних форм, тому їх уже доцільно розглядати як самостійні соціальні проблеми, а не просто як вид кібербулінгу, хоча, безперечно, основні його риси зберігаються. Особливо показовим результатом таких перетворень є мережеве маніпулювання підлітками з метою доведення до самогубства. Ця проблема дуже складна як за рівнем суспільної небезпеки, так і за можливістю її наукового вивчення.

Щодо процесів появи та активності мережевих «груп смерті» (термін запропонований російською журналісткою Галиною Мурсалієвою у травні 2016 року – *О.З., І.Ш.*) на пострадянському просторі є багато інформації (часто недостатньо достовірної – *О.З., І.Ш.*), повноцінне висвітлення якої не є доцільним у рамках нашого дослідження, проте на окремі аспекти варто звернути увагу. Розглянемо їх на прикладі сумнозвісного «синього кита» (назва групи походить від того факту, що ці морські тварини можуть покінчити з життям, викинувшись на берег – *О.З., І.Ш.*). Перші згадки про цю інтернет-спільноту з'являються в 2015–2016 роках у зв'язку з низкою підліткових самогубств у країнах пострадянського простору (зокрема Російській Федерації, Киргизстані – *О.З., І.Ш.*). Засновників та модераторів групи було затримано правоохоронними органами, але деструктивну лінію «синього кита» було продовжено.

Наявна інформація про діяльність групи є дуже суперечливою (існує навіть точка зору, що це не більш, ніж «міська легенда» – *О.З., І.Ш.*), проте з певними застереженнями щодо їх достовірності можна виокремити такі основні моменти, що найчастіше описують у ЗМІ. Встановлення комунікації з потенційними членами групи відбувається так: підліток публікує на своїй сторінці в соціальній мережі хештег «синій кит» (за іншою версією друкується віршоване повідомлення, що відображає готовність особистості до участі в діяльності спільноти – *О.З., І.Ш.*). Після цього з підлітком через мережу зв'язується так званий «куратор», що здійснює ознайомлювальне спілкування та надає попередні інструкції. Подальша взаємодія адміністраторів «синього кита» з підлітками здійснюється через систему завдань (загальною кількістю – 50 – *О.З., І.Ш.*), змістом яких є виконання дій, що є небезпечними для фізичного та психічного здоров'я особистості (наприклад, порізати руку, цілу ніч переглядати фільми жахів тощо – *О.З., І.Ш.*). Складність і травматичність квестів поступово зростає, а основним, фінальним завданням гри є здійснення самогубства. Зворотний зв'язок підлітка реалізується через відеофіксацію та пересилання результатів виконання завдань. У разі протесту особистості та відмови від подальшої участі у грі з боку адміністрації групи можуть здійснюватися погрози стосовно можливої фізичної розправи з дитиною або її рідними.

Навіть стислий опис феномена уможливлює розуміння виняткової соціальної небезпеки описаного явища, науковий аналіз якого

доцільно здійснювати у двох аспектах, перший із яких пов'язаний із безпосередніми негативними наслідками діяльності цих груп. На нашу думку, неможливо здійснювати продуктивне вивчення проблеми і пошук шляхів її вирішення, концентруючись лише на мережевих маніпуляціях, при цьому приділяючи недостатньо уваги суїцидальним ризикам підліткового віку. Очевидно, що описаний вище алгоритм впливу «груп смерті» розраховано на осіб із певними структурно-функціональними характеристиками психіки, що обумовлює необхідність звернення до психологічного аналізу феномена самогубства.

Проаналізувавши теоретичні джерела, ми констатуємо відсутність стабільної стратегії соціального реагування на проблему самогубства в нашій державі. Зокрема, це пов'язано з труднощами наукового вивчення феномена – в українській суїцидології залишається нез'ясованою низка актуальних питань, зокрема й тих, що стосуються попередження самогубств. Можна припустити, що така ситуація є однією з причин досить високого рівня суїцидальної активності в Україні.

Розглянемо проблему в контексті розвитку особистості підлітка. У цьому віці схильність до самогубства, зазвичай, пов'язується з деформаціями самосвідомості, що інтенсивно формується. Оцінювання конкретних суїцидальних актів підлітків залежить, насамперед, від мотивів, життєвих обставин та індивідуальних особливостей психіки. Однією з ключових детермінант, що обумовлює специфіку підліткового віку, є соціальна ситуація розвитку, центральним аспектом якої є спілкування з однолітками і, як наслідок, утворення неформальних груп. При цьому не всі підліткові спільноти є суспільно корисними й зосереджуються на обговоренні інтересів або особистих питань. Різні субкультури досить часто продукують життєву філософію, що може стимулювати молоду людину до необдуманих вчинків, які здатні спричинити шкоду фізичному та психічному здоров'ю [3].

Дослідники проблеми зазначають, що навіть незначні зміни в поведінці підлітка можуть свідчити про серйозні, драматичні події в його житті та мають сприйматися батьками та педагогами максимально серйозно. Тому важливим завданням вивчення феномена є з'ясування *індикаторів суїцидального ризику*. Їх поділяють на кілька груп [2]:

1. *Ситуаційні індикатори* – зовнішні несприятливі обставини, що мають вагоме травматичне навантаження: смерть близької людини (особливо батька чи матері – *О.З., І.Ш.*), розлучення батьків, сексуальне насильство або систематичні побиття, скрутне економічне становище родини, професійна неспроможність батьків, каяття за скоєне вбивство або зраду, загроза тюремного ув'язнення або фізичної розправи, серйозні проблеми зі здоров'ям (інвалідність, невиліковна хвороба – *О.З., І.Ш.*), нервовий розлад через навчання в школі або проблеми у неформальній взаємодії, шантаж, невдачі у стосунках із протилежною статтю, ревнощі, публічне приниження з боку вчителів, знущання з боку однолітків у школі, наслідування кумира (наприклад, співаків, що здійснили самогубство).

2. *Поведінкові індикатори* охоплюють будь-які раптові зміни в поведінці та настрої особистості: вживання психоактивних речовин, алкоголю, самоізоляція від соціуму, різке зниження повсякденної активності, кардинальна зміна звичок (наприклад, недотримання правил особистої гігієни, поява байдужості до власної зовнішності – *О.З., І.Ш.*), часте прослуховування музики депресивного забарвлення, написання листів каяття до родичів або друзів (зокрема за допомогою Інтернету – *О.З., І.Ш.*), несподіване дарування особистих речей, схильність до невиправдано ризикованих учинків, часті візити до лікаря без очевидної необхідності, порушення шкільної дисципліни або зниження якості навчальної діяльності, придбання і підвищена увага до засобів, що можуть бути використані для здійснення суїциду (наприклад, ножів або медичних препаратів – *О.З., І.Ш.*).

3. *Комунікативні індикатори* проявляються у спілкуванні підлітка з оточенням: прямі повідомлення про суїцидальні наміри («хочу померти») або непрямі («скоро все це закінчиться»), зростання популярності тематики смерті та самогубств у повсякденній комунікації, жарти та іронічні вислови про смерть і відсутність сенсу життя, акцентування уваги на безпорадності та залежності від інших, повідомлення про конкретний план суїциду, самозвинувачення, повільне та маловиразне мовлення.

4. *Когнітивні індикатори* пов'язані із трансформаціями структури самосвідомості та ментальної моделі світу: негативне оцінювання себе, навколишнього середовища і власного майбутнього, переконаність особистості у беззмістовності та безперспективності подальшого життя, уявлення про світ як осередок болю та розчарування, наявність нав'язливих суїцидальних думок.

5. *Емоційні індикатори* – зміни у ставленні підлітка до світу: амбівалентність почуттів, байдужість до своєї долі, пригніченість, безнадійність, безпорадність, відчай, напади паніки, виражена тривога, знижена здатність до концентрації уваги та волі, безсоння, втрата здатності відчувати задоволення від життя, несподівані прояви агресії або аутоагресії, гостре переживання невдачі, часті фрустраційні прояви, стійке почуття власної незначущості та самотності.

Очевидно, що найбільш зручними для фіксації є поведінкові та ситуативні індикатори,

на основі яких можна робити висновки про зміни у психіці підлітка. Проте виявлення навіть кількох показників із вищезазначених не може бути остаточною підставою для висновку про схильність до самогубства, однак однозначно має спонукати педагогів і психологів до системного та глибокого вивчення особистості.

Про мотиви залучення підлітків до так званих «груп смерті» важко говорити без попереднього емпіричного дослідження, проте можна висловити деякі припущення. Зокрема, очевидним видається вплив кризових проявів психічного життя (внутрішнього конфлікту, низької самооцінки, вираженого почуття самотності тощо – *О.З., І.Ш.*), що пов'язані з об'єктивною кризою підліткового віку. Ситуація особливо ускладнюється тим, що дитина часто може знати про небезпеку вступу до віртуальних деструктивних спільнот, але до кінця її не розуміти або сприймати цю ситуацію як своєрідну гру. У цьому контексті доцільно зауважити, що інтенсивне перебування в Інтернеті суттєво впливає на сприймання реального світу. Так, у ментальній моделі світу підлітка виникає уявлення про себе, як про ігрового персонажа, повністю захищеного від різноманітних загроз можливістю використання функцій «збереження – завантаження». Наголосимо, що йдеться не про стійке, свідоме сприймання реальності як ігрового середовища, що також можливе, але є ознакою психічних деформацій, а про неусвідомлені реакції, своєрідний механізм психологічного захисту, що забезпечує стабільність особистості підлітка.

Як уже зазначалося, крім вищеописаних проблемних моментів, існує інша загроза феномена «груп смерті», можливо, не така очевидна, але теж достатньо серйозна. Згадана небезпека пов'язана з поширенням деструктивних, панічних настроїв у суспільстві, насамперед, завдяки активності засобів масової інформації, що часто порушують будь-які етичні норми.

Події, пов'язані з діяльністю «синього кита» та схожих груп, є дуже привабливими для різноманітних медіа через їх сенсаційність. Справді, історія про таємничих, напівмістичних зловмисників, що здатні проникати в людські душі й нести смертельну небезпеку дітям у їхньому домі, є дуже виграшною з погляду очевидного високого суспільного інтересу та відповідних рейтингів. Крім того, бажаючи максимально зацікавити своїх глядачів та слухачів, представники ЗМІ застосовують різноманітні «заборонені прийоми» – маніпуляцію фактами і навіть відверту брехню. Водночас відбувається навмисне підсилення емоційного компонента інформаційних повідомлень (акцентовано тривожні модуляції голосу диктора, відповідним чином змонтований відеоряд та формулювання заголовків – *О.З., І.Ш.*). У цьому контексті доречно також відзначити, що дуже часте використання в ЗМІ словосполучення «групи смерті» теж є своєрідним емоційним каталізатором, що додатково провокує чутки й панічні настрої.

Варто зауважити, що проблема підліткових самогубств, на жаль, була актуальною ще до появи і масового поширення соціальних мереж. Проте, зважаючи на винятковий суспільний резонанс та медійний розголос теми «синіх китів», нині існує тенденція майже автоматично пов'язувати наміри до самогубства з маніпулятивним впливом інтернет-спільнот. Такий підхід тільки шкодить з'ясуванню істинних причин суїцидальної поведінки підлітка та заважає повноцінній психологічній допомозі. Також слід зазначити, що тотальне висвітлення означеної проблеми в ЗМІ може лише стимулювати інтерес підлітків до таких груп з огляду на описане вище ігрове світосприйняття та виражений негативізм.

Ефективність вирішення цієї складної соціальної проблеми залежить від роботи у двох площинах – психолого-педагогічній та правоохоронній. Перша площина передбачає скоординовану взаємодію школи (насамперед, психологів і класних керівників – *О.З., І.Ш.*) та батьків з метою детального інформування щодо різних аспектів проблеми мережевої маніпуляції та попередження її шкідливого впливу. Зазвичай, взаємодія школи і сім'ї в цьому питанні здійснюється з орієнтацією на жорстку заборону безпосередніх розмов із дітьми про «синіх китів» та подібні спільноти. У такому підході, звичайно, є сенс – зайва акцентуація уваги на соціальних обмеженнях може тільки зацікавити підлітка, викликаючи протилежну реакцію. З іншого боку, ми повинні чітко усвідомлювати: за умов сучасної інформаційної свободи вважати, що діти нічого не знають про «групи смерті», як мінімум, наївно. Тобто виникає дилема, вирішення якої, на нашу думку, полягає в ефективності сімейного спілкування та розумінні батьками власної дитини. Готового «рецепта» поведінки в таких ситуаціях не існує – потрібно зважати на індивідуальні особливості підлітка, домінантні емоційні тенденції (агресія, тривожність, спокій тощо), актуальний настрій особистості, загальну сімейну атмосферу (передусім, частоту виникнення конфліктів та їх зміст, рівень відвертості та щирості в комунікації – *О.З., І.Ш.*), пізнавальний розвиток (особливо щодо розуміння соціальних проблем – *О.З., І.Ш.*), специфіку кризових проявів. На основі перерахованих орієнтирів має будуватися як загальна виховна стратегія батьків, так і спілкування щодо небезпеки соціальних мереж. Оскільки тут постає проблема відсутності психолого-педагогічної культури у ставленні до власних дітей, то важливо згадати про значення діяльності працівників освітніх закладів.

Просвітницька робота шкільних психологів та педагогів щодо так званих «груп смерті» має проводитися не тільки в контексті інформування стосовно змісту діяльності таких спільнот, особливостей суїцидальних маркерів, а й через роз'яснення основних вікових особливостей підлітків та правил комунікації з ними. До того ж, маючи дані психодіагностичних обстежень, кваліфікований фахівець може вказати батькам на проблемні моменти їхньої дитини, що іноді важко виявити навіть найближчим людям. При цьому педагогам необхідно утримуватися від різких, категоричних суджень щодо суїцидального ризику конкретного учня: потрібно надавати факти психічного життя, але не робити остаточних висновків. Навіть виявлення комплексу психологічних особливостей, які визначають наявність в особистості схильності до суїцидальної поведінки, не дає підстав стверджувати, що перед нами потенційний самогубець.

На нашу думку, важливим стратегічним питанням у вирішенні описаної проблеми має бути чітке визначення пріоритетів: боремося не проти соціальних мереж, а за психічне та фізичне здоров'я підлітка. Тому корекційно-виховна робота педагогів і виховний вплив батьків мають бути спрямовані не на формування стійкого негативного ставлення до інтернет-контенту, що лише може викликати реакцію супротиву, а ставити на меті гармонійний розвиток різних аспектів самосвідомості, становлення системи мотиваційно-ціннісної системи, де наріжним каменем є повага та любов до життя – власного та інших. Як би банально це не звучало, але комунікативною основою ефективності такої роботи є любов батьків і повага педагогів.

Доцільно також згадати про правоохоронну сторону проблеми, оскільки відомо, що усвідомлення обов'язкового покарання є дієвим психологічним «запобіжником», що блокує бажання до протиправної діяльності. На жаль, у цьому контексті є проблеми. Зокрема, діяльність адміністраторів «груп смерті» не кваліфікується за статтею «Доведення до самогубства», оскільки вплив на особистість реалізується у спотвореній, але все ж таки ігровій формі та не включає безпосередній психологічний тиск (при цьому чомусь не враховуються погрози рідним та дитині у разі виникнення бажання виходу зі спільноти – *О.З., І.Ш.*). Звідси маємо ситуацію, коли причетних до підліткових суїцидів затримували, але дуже швидко відпускали. Також наївно буде вважати, що заборона російських соціальних мереж відразу зніме проблему: по-перше, існує маса шляхів обходу блокувань, що добре відомі підліткам, а по-друге, у мережі є дуже багато інших комунікативних ресурсів, де може «виринути» зловісний «синій кит». Тому без зміни законодавчої бази та ефективної діяльності правоохоронних органів, орієнтуючись лише на вплив сім'ї та школи, не можна говорити про ефективне вирішення проблеми інтернет-груп суїцидальної спрямованості.

Висновки. Результати нашого теоретичного дослідження можна узагальнити в таких положеннях. Випадки мережевого маніпулювання, що призводять до підліткових самогубств, фіксуються вже кілька років і практично не розглянуті в психологічній науці. Це явище становить реальну загрозу фізичному і психічному здоров'ю молодого покоління. Підлітки перебувають у полі підвищеного ризику, оскільки їхній психічний розвиток характеризується вираженими кризовими показниками – кардинальними біологічними перетвореннями, емоційною нестійкістю, що зазвичай проявляється у підвищеній тривожності або агресії (інколи аутоагресії), негативізмі й упертості, конфліктності з оточенням. Усі перераховані явища характеризують загальну нестабільність цього періоду і можуть стимулювати особистість до акту самогубства. Існує кілька груп суїцидальних маркерів (ситуаційні, поведінкові, комунікативні, когнітивні, емоційні – *О.З., І.Ш.*), що можуть бути орієнтирами для комплексного, ретельного вивчення стану особистості.

На нашу думку, феномен так званих «груп смерті» є еволюцією явища кібербулінгу – психологічного тиску через новітні засоби зв'язку (Інтернет, телефон). На нашу думку, мотиви діяльності адміністраторів таких спільнот можуть бути різноманітними: від патологічних відхилень до прагнення самоствердження. Серед спонук, що стимулюють підлітка до вступу у «групи смерті», крім почуття самотності, нерозуміння оточення та інших проявів психічної нестабільності, можна виокремити ігрове сприймання світу, що не передбачає повноцінного усвідомлення небезпеки участі в таких іграх. Робота над вирішенням окресленої проблематики з боку батьків і педагогів має будуватися на основі формування позитивного, бережливого ставлення до життя, заснованого на щирих, довірливих стосунках із підлітком. Психолого-педагогічний вплив має підкріплюватися ефективними правоохоронними діями.

Перспективи розроблення проблеми пов'язані з емпіричним дослідженням феномена, що може бути реалізоване в кількох напрямах:

1. вивчення загальної динаміки суїцидальних маркерів у підлітковому віці та їх зв'язку з індивідуальними особливостями особистості;

2. з'ясування психологічних особливостей перебування підлітків у соціальних мережах – специфіки спілкування порівняно з реальними суспільними контактами, залежності від віртуального комунікативного простору, впливу на самопочуття особистості;

3. ретельне, але обережне вивчення колишніх учасників «груп смерті»: з'ясування мотивації вступу, реакцій на ігрові квести, рівня

усвідомленості деструктивного впливу. Отримані дані будуть основою для створення обґрунтованих програм подолання означених суспільних викликів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Прийменко В.М. Суїцидальна поведінка. Психологічний аналіз і профілактика (Методичні рекомендації для практичних психологів і соціальних педагогів) / В.М. Прийменко. – К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2005. – 43 с.

2. Суїцидологія: теорія та практика / за ред. О.М. Морозова, А.Г. Чуприкова. – К. : Видавн. КІВС, 1998.– 190 с.

3. Цушко І.І. Попередження суїцидальної поведінки дітей та підлітків (Методичні рекомендації для педагогів, практичних психологів, соціальних педагогів, батьків) / І.І. Цушко, О.А. Рудомьоткіна. –Київ : НМЦППСР МОН і АПН України, 2006. – 13 с.

4. Festl R. The individual or the class: A multilevel analysis of cyberbullying behavior in school context / R. Festl, M. Scharkow, T. Quandt // Human Communication Research. – 2014, May.

5. Heirman W. Cyberbullying-Entrenched or Cyberbully-Free Classrooms? A Class Network and Class Composition Approach / W. Heirman, S. Angelopoulos, D. Wegge, H. Vandebosch, S. Eggermont, M. Walrave // Journal of Computer-Mediated Communication. – May 2015. – Volume 20. – Issue 3. – P. 260–277.

УДК 74.015.3:35.035

ВИХІДНІ НАУКОВІ ПОЛОЖЕННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

Клочек Л.В., к. психол. н.,
доцент, докторант
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті обґрунтовано вихідні наукові положення розвитку соціальної справедливості особистості педагога, зміст яких презентує ціннісно-діалогічну парадигму взаємин учасників педагогічної взаємодії.

Ключові слова: *об'єктивація цінності соціальної справедливості, справедливий вчинок, ціннісно-смислові позиції учасників педагогічної взаємодії.*

В статье обоснованны исходные научные положения развития социальной справедливости личности педагога, содержание которых презентует ценностно-диалогическую парадигму отношений участников педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: *объективация ценности социальной справедливости, справедливый поступок, ценностно-смысловые позиции участников педагогического взаимодействия.*

Klochek L.V. OUTGOING SCIENTIFIC IDEAS OF THE SOCIAL JUSTICE DEVELOPMENT OF THE PEDAGOGUE

The articles reveals the outgoing scientific ideas of the social justice development of the pedagogue, the content of which presents value-dialogical paradigm of the participants interrelations of pedagogical cooperation.

Key words: *objectivation of the social justice value, rightful act, value-notional positions of the participants of the pedagogical cooperation.*

Постановка проблеми. Проблема розвитку соціальної справедливості особистості педагога у наш час набуває особливої актуальності. Вияв учителем цієї якості у взаємодії з учнями втілюється в неупередженому, об'єктивному оцінюванні їх навчальних досягнень та поведінкових проявів. Наявність у структурі особистості вчителя якості соціальної справедливості, яка, утворившись у результаті інтеріоризації соціальної цінності соціальної справедливості, стає особистісною його цінністю, створює умови для гуманного, ціннісного ставлення до всіх без виключення школярів. Це виявляється у розумінні особистості кожного з них, у врахуванні їх індивідуальних особливостей та життєвих обставин під час визначення винагород чи покарань за результати їх діяльності, що ґрунтується, зокрема, на ціннісному самоставленні педагога. Цінність особистості кожного учасника педагогічної взаємодії утверджується в рамках ціннісно-діалогічної методології. Ціннісний діалог передбачає «співбуття» вчителя й учнів як суб'єктів взаємодії у поточній ситуації, встановлення між ними психологічної рівності, досягнення партнерства в обговоренні питань спільної діяльності. Вивчення проблеми розвитку соціальної справедливості особистості педагога на засадах ціннісно-діалогічного підходу з подальшим втіленням результатів дослідження у практичній діяльності вчителя передбачає обґрунтування та дотримання вихідних наукових положень,

зміст яких презентує гуманістичну парадигму взаємин учасників освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психологічній науці проблема методології процесу дослідження тривалий час була однією з найактуальніших. Започаткований свого часу Л.С. Виготським у рамках культурно-історичної теорії інструментальний метод, на основі якого можна вивчати розвиток психічних функцій суб'єкта в процесі впливу на нього соціальних факторів, ефективно реалізовувався вченими П.Я. Гальперіним, В.В. Давидовим, Д.Б. Ельконіним та ін. Вітчизняний учений С.Д. Максименко, розвиваючи ідеї своїх попередників, обґрунтував експериментально-генетичний метод, який виступає одночасно як методологічний принцип, згідно з яким моделюється картина розвитку певного психічного утворення. І.Д. Бех обґрунтував основоположні принципи організації педагогічних впливів і взаємодій особистості у виховному процесі. Вихідні положення розвитку моральної самосвідомості особистості в період її становлення створила вчена І.С. Булах. В.В. Волошина, вивчаючи проблему професійної підготовки особистості, обґрунтувала наукові принципи розвитку її ціннісної самосвідомості.

У нашому дослідженні ми поставили за **мету** обґрунтувати вихідні наукові положення розвитку соціальної справедливості особистості педагога як утворення морального порядку, наявність якого забезпечує конструктивні взаємодії учасників навчально-виховного процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вияв учителем соціальної справедливості у педагогічній взаємодії з учнями обумовлюється актуалізацією в певних педагогічних ситуаціях указаної цінності. Дослідження явища соціальної справедливості у педагогічній взаємодії на засадах ціннісно-діалогічного підходу має базуватися на вивченні особистісної цінності (якості) соціальної справедливості у вчителя, яка в результаті об'єктивації й осмислення стає професійно значущою, спрямовує його особистість на здійснення соціально справедливих учинків стосовно учнів як суб'єктів педагогічної взаємодії.

Застосування ціннісно-діалогічного підходу передбачає реалізацію таких вихідних положень:

1) об'єктивація особистісної цінності соціальної справедливості педагога;

2) трансформація мотиву справедливих дій педагога в його професійну цінність – соціальну справедливість;

3) співвідносність соціальної, особистісної та професійної цінностей соціальної справедливості педагога;

4) актуалізація ціннісно-смислових позицій в учасників педагогічної взаємодії щодо соціальної справедливості відбувається в процесі діалогічного спілкування.

Вихідне положення *об'єктивації особистісної цінності соціальної справедливості педагога* полягає в тому, що серед його власної системи особистісних цінностей актуалізується одна з них – соціальна справедливість, що стає домінантною та визначає спрямованість педагогічних дій учителя, до яких він вдається у взаємодії з учнями. Зміст означеного положення реалізується за умови, коли в процесі педагогічної діяльності вчителя відтворюється його особистісна якість – соціальна справедливість.

У процесі життєдіяльності та під час виконання професійної педагогічної діяльності, рефлексуючи на власні дії та прояви учнів, учителем спочатку виокремлюється особистісне утворення – цінність соціальна справедливість, яка накладається на особистісні якості, подібні до справедливості – правдивість, чесність, об'єктивність, неупередженість, гуманність. Якщо особистісна цінність соціальна справедливість співвідноситься та ідентифікується із цими якостями і педагог внутрішньо погоджується з її існуванням у своїй ціннісній системі, він ще раз об'єктивує вказану цінність і утверджує її існування в структурі своєї особистості через переживання накопиченого професійного досвіду осмислення складних педагогічних ситуацій і прийняття соціально справедливих рішень стосовно учнів.

Моральна свідомість учителя, актуалізуючи особистісну цінність соціальну справедливість через об'єктивацію, спрямовує її до арсеналу моральних якостей (цінностей), які складають ціннісну самосвідомість його особистості. Учитель починає констатувати факт дотримання собою норм справедливості в житті та педагогічній практиці й з огляду на це позитивно ставитися до себе. Багаторазова активізація цієї якості та її вияв у різних педагогічних ситуаціях, де необхідно вдаватися до справедливих дій, сприяє тому, що соціальна справедливість стає стійким утворенням, яке займає особливе місце в ціннісній системі вчителя та спонукає визначати особистісну якість соціальну справедливість як особистісну цінність.

І.Д. Бех зауважував, що завдяки об'єктивації визначаються мотиваційно-смислові основи діяльності людини, вектор розвитку та розгортання її професійних якостей. Особистісні цінності регулюють поведінку особистості, зокрема у професійній сфері, та впливають на формулювання цілей діяльності [1]. Зважаючи на таку наукову позицію, ми схиляємося до думки, що об'єктивація особистісної цінності соціальної справедливості вчителя забезпечує підкріплення ціннісно-смислових основ його педагогічної діяльності професійними якостями, які лежать в основі ціннісного, неупередженого ставлення до особистості кожного учня. Педагог, володіючи цінністю соціальної справедливості, виявляючи її у прак-

тиці діалогічної взаємодії з учнями, вдосконалює своє професійне вміння гідно оцінювати внесок учня в досягнення спільної з учителем мети його інтелектуального, особистісного, морального зростання.

Для нас близькими є погляди І.С. Булах на об'єктивацію як «винесення назовні внутрішнього механізму» [3, с. 171] особистісних цінностей, дія якого підсилюється особистісною рефлексією. Особливим і найвиразнішим засобом об'єктивації вчена визначала моральний учинок особистості [3]. Об'єктивуючи особистісну цінність соціальну справедливість, учитель переконується у своєму прагненні ціннісно ставитися до особистості школяра, у педагогічних взаємодіях з ним шляхом усунення власних его-позицій використовувати арсенал своїх моральних знань і уявлень про соціальну справедливість у вирішенні питань адекватного оцінювання результатів діяльності учнів. Рефлексивний аналіз, до якого вдається педагог, допомагає йому віднайти гідне місце особистісній цінності соціальній справедливості в аксіосфері своєї особистості. Моральна позиція вчителя як носія цієї цінності об'єктивується у його соціально справедливих діях та вчинках.

Вихідне положення *трансформації мотиву соціально справедливих дій у професійну якість особистості педагога соціальну справедливість* дозволяє встановити, як усвідомлене спонукання вчителя до справедливих дій позначається на осягненні ним нової якості у ціннісно-смисловому просторі своєї особистості.

Реалізація мети навчання і виховання школярів вимагає від педагога максимального використання його особистісного та професійного потенціалів. І.Д. Бех зазначав: «Особистісні цінності не можуть бути замкненими у внутрішньому світі людини, а мусять виступати тими психологічними засобами, завдяки яким цей світ стає відкритим, насамперед, для іншої людини і до того, що її оточує» [1, с. 26]. Особистісна цінність соціальна справедливість є ціннісною орієнтацією педагога. Вона детермінує із середини активність педагога як його діяльнісний стан – з погляду ставлення до світу загалом і до кожного учня зокрема. Зовні це виявляється у процесах поведінки (А.В. Петровський).

Мета моральної поведінки вчителя задається рядом моральних мотивів, серед яких виокремлюється мотив бути справедливим. С.Л. Рубінштейн зазначав, що мотив доцільно розглядати як особистісну якість (цінність) у її генезисі, а стійкі й узагальнені мотиви є відповідними якостями особистості, які входять до її ціннісної системи [7]. Мотив бути справедливим, зважаючи на погляди ученого, можна розглядати як цінність справедливості – якість особистості вчителя. Саме він стає смислоутворювальним (провідним) мотивом ціннісної діяльності вчителя, його поведінкових проявів, спрямованих на досягнення соціальної справедливості у взаємодії з певною групою учнів чи з окремим школярем. Можна вважати, що особистісна цінність учителя соціальна справедливість виступає джерелом його моральної діяльності, характеризує його як справедливу особистість.

Смислоутворювальний мотив (цінність) бути справедливим визначає вектор ціннісної поведінки вчителя, цільовими актами якої є справедливі дії та вчинки щодо учнів. Ми поділяємо погляди І.С. Булах стосовно того, що не кожна дія визначається як вчинок, а лише та, в якій виявляється усвідомлене ставлення особистості до іншої людини з погляду загальноприйнятих норм суспільної моралі [3]. Справедливому вчинку педагога передують дії з надання вчителем значення педагогічній ситуації, що склалася. Зміст такого значення є суб'єктивним і задається ціннісною орієнтацією педагога бути справедливим, з якої виокремлюється його особистісна цінність соціальна справедливість.

І.Д. Бех зазначав, що особистісні цінності є своєрідними «приписами, які задають необхідну чи бажану поведінку особистості. «Необхідне» трактується як суспільно значуще, зовні задане – моральна норма справедливості, а «бажане» є природним для вчителя, особистісно значущим для нього. І.С. Булах суспільне й особистісно значуще розглядала як «єдину протилежність» і доводила у своїх дослідженнях, що «поведінка особистості здійснюється на основі морального мотиву», коли «суспільно значуще як дійова сила мотиваційних тенденцій належного стає особистісно значущим» [3, с. 178].

Справедливі прояви вчителя щодо учнів задаються спочатку соціальними та професійними цінностями, спорідненими із соціальною справедливістю, що набувають особистісного смислу, трансформуються в особистісно значущі мотиви. Педагогічна діяльність учителя здійснюється із дотриманням її суб'єктом моральних норм. Але кожна дія не завжди є моральною. Виникають певні колізії, коли вчитель піддається чи то егоцентричним тенденціям своєї особистості, чи імпульсивно підходить до вирішення проблем взаємодії з учнями, чи надмірно виявляє суб'єктивізм в оцінці поточної ситуації тощо. Лише у випадках, коли у діях педагога прослідковується свідоме ціннісне ставлення до учнів, до інших людей, до себе, до моральних норм, коли він виважено приймає складні справедливі рішення та їх реалізує, можна говорити про здійснення ним справедливих дій, психологічний зміст яких якісно наближений до вчинку.

У мотиві соціально справедливих дій закладено моральне ставлення вчителя до учня, яке свого часу було теоретично засвоєне на рів-

ні знань під час професійного навчання і яке активно виявляється в реальній педагогічній практиці. В умовах педагогічної діяльності особистісна цінність соціальна справедливість трансформується в педагогічну цінність, яка визначає зміст дій учителя, є базовою у формуванні відповідної мотивації. Ціннісне, неупереджене ставлення педагога до учнів, яке виявляється у мотиві справедливо діяти, реалізується у соціально справедливих діях, закріплюється, стає сталим і переходить у порівняно стійку властивість особистості вчителя. Спостерігається поступова трансформація мотиву соціально справедливих дій у професійну якість (цінність) соціальну справедливість учителя.

Як зазначав С.Л. Рубінштейн, мотив поведінки людини переходить у дію, закріплюється в ній і фіксується в рисах її характеру [7]. У професійній складовій характеру особистості вчителя з'являється професійна якість соціальна справедливість, яка починає виражати професійну спрямованість педагога і презентувати особливості його ставлення не просто до учня як представника певної соціальної категорії, а як до конкретного суб'єкта навчально-виховного процесу, щодо якого вчитель приймає професійне, моральне, справедливе рішення. Надалі воно реалізується у соціально справедливому вчинку, факт здійснення якого засвідчує усвідомлене ціннісне ставлення вчителя до іншого суб'єкта педагогічної взаємодії.

Вихідне положення *співвідносності соціальної, особистісної та професійної цінностей соціальної справедливості* утверджує ідею самотворення педагога як суб'єкта, який вдається до соціально справедливих проявів щодо учнів.

Здійснюючи педагогічну діяльність, взаємодіючи з учнями під час вирішення питань оцінки результатів їх діяльності, вчитель актуалізує та виявляє свою особистісну цінність (якість) соціальну справедливість, яка за таких умов водночас виступає як виокремлена професійна цінність. Вона передбачає вияв ціннісного ставлення одного учасника освітнього процесу до іншого. Обидві цінності – особистісна і професійна – на практиці виступають такими, що діалектично взаємопов'язані. Завдяки цьому досягається більший ефект від їх вияву, ніж ефект від указаних цінностей як таких, що існують у ціннісній аксіосфері особистості педагога відокремлено.

Співвідносність особистісної та професійної цінностей соціальної справедливості активізує загальновизнану в суспільстві соціальну цінність соціальну справедливість, завдяки якій гармонізуються різноманітні соціальні взаємодії. Й особистісна, і професійна цінності соціальної справедливості засновані на соціальній цінності – рівного права будь-якої людини отримувати зароблену винагороду за результати своєї діяльності, незалежно від соціального чи матеріального статусу, від приналежності до певної категорії. В онтогенезі поява у людини особистісної цінності соціальної справедливості пов'язана з тим, що зміст соціальної цінності соціальної справедливості стає для неї особистісно значущим: коли зростаюча особистість на своєму життєвому досвіді переконується в необхідності дотримання в соціальних взаємодіях людей норм рівного розподілу заслужених благ та емоційно переживає сприйняте й осмислене. У педагога, як у зрілої особистості, особистісна цінність соціальна справедливість як емоційно пережита і значуща соціальна цінність уже занесена до арсеналу цінностей, що становлять його аксіосферу. В одному з її сегментів – професійній аксіосфері – чільне місце займає професійна цінність соціальна справедливість. Як вказувалося вище, обидві цінності взаємопов'язані та знаходяться не у відношенні «загальне – конкретне», а виступають як самодостатні цінності, що виявляються за певних ситуацій, а в умовах педагогічної взаємодії підсилюють одна одну.

Водночас соціальна цінність соціальна справедливість підсилює можливості особистісної та професійної цінностей, оскільки вона виступає як загальний моральний регулятор різних соціальних взаємодій. Усвідомлення та сповідування вчителем цінності неупередженості в оцінці будь-якого суб'єкта взаємодії, дотримання норми рівнозначно ціннісного ставлення до кожної людини підсилює його професійну цінність соціальну справедливість, оскільки означене вище може стосуватися ставлення педагога до учня як другої сторони педагогічної взаємодії. Соціальна цінність, з одного боку, ніби виокремлює професійну цінність соціальну справедливість учителя, а з іншого боку, виводить її на вищий рівень – ціннісного ставлення педагога не тільки до учня як такого, а й як до людини у всій повноті її проявів. Це не може не позначатися на змісті особистісної цінності соціальної справедливості вчителя. Оскільки все, що пов'язано із професійною діяльністю педагога, є особистісно важливим для нього, то наповнення професійної цінності додатковими значеннями набуває особистісного смислу. Тим самим це укріплює та підсилює особистісну цінність соціальну справедливість.

Взаємозв'язки цінностей позначаються на змінах, які відбуваються в самосвідомості вчителя, що, безперечно, відображається на перебігу його педагогічної діяльності під час ведення діалогу з учнями і вирішення поточних професійних завдань. Так, поглиблюється усвідомлення вчителем важливості справедливого ставлення до учня. Погляди на цю проблему стають глибшими та масштабнішими: вчитель визнає, що в дорослому віці особистість, яка в

арсеналі свого життєвого досвіду має шкільні переживання справедливого до неї ставлення педагога, не дозволить принижувати свою гідність за будь-яких обставин. Існує не тільки розуміння вчителем необхідності дотримуватися нормативної цінності справедливості у педагогічній практиці, але й з'являється впевненість в актуальності та правильності соціально справедливих проявів щодо кожного школяра. У свідомості педагога формується чіткий образ професіонала, який володіє цінністю соціальною справедливістю як власною цінністю.

Розвиток ціннісно-смислових позицій в учасників педагогічної взаємодії щодо соціальної справедливості відбувається у процесі діалогічного спілкування. Ці психічні явища варто розглядати в динаміці, коли в умовах діалогічної взаємодії вчителів і учнів об'єктивно відбуваються послідовні зміни в їх ставленні один до одного, до власного уявлення про цінність соціальну справедливість і знань про це явище, в оцінках педагогічних ситуацій і дій.

Конструктивна педагогічна взаємодія базується на взаємоповазі її учасників, вияві ними взаємної довіри та відкритості. Така взаємодія відбувається у форматі безконфліктного, продуктивного спілкування, сторони якого можуть висловлювати як альтернативні думки, так і виявляти солідарність у поглядах зі своїми партнерами. Виявляючи соціальну справедливість у взаєминах з учнями, педагог виступає як носій і транслятор цієї особистісної цінності. Учні у своєму індивідуальному досвіді оволодівають нею і «заносять» до складу моральних цінностей, що входять до структури їх моральної свідомості. Ведення педагогічного діалогу як суб'єкт-суб'єктної взаємодії передбачає озвучення його учасниками своїх смислових позицій щодо цього явища [4 , с. 69].

Категорія справедливості та соціальної справедливості зокрема має як загальнолюдський зміст, так і набуває конкретного, індивідуального тлумачення з погляду пересічної людини, яка суб'єктивно сприймає певну ситуацію та визначається зі справедливим її вирішенням. Так, учитель через свої слова та вчинки виявляє й утверджує власну смислову позицію щодо явища соціальної справедливості, яка зазвичай не відрізняється від загальноприйнятого в соціумі та в освітньому середовищі його трактування. Водночас учні схильні по-своєму кваліфікувати дії вчителя, тим самим виявляючи власну смислову позицію стосовно явища соціальної справедливості.

Під час педагогічної взаємодії між її учасниками відбувається взаємообмін думками про соціальну справедливість учителя, почуттями і переживаннями із цього приводу, смисловими позиціями стосовно цього явища, які І.Д. Бех називав морально-ціннісними [1]. Ми схильні їх визначати як ціннісно-смислові, оскільки центральні позиції особистості вчителя й учнів щодо соціальної справедливості визначаються їх ціннісно-смисловими орієнтаціями, в яких віддзеркалюється ставлення учасників педагогічної взаємодії до загальнолюдських цінностей добра, чесності, правдивості, гуманності, справедливості, відповідальності.

Ціннісно-смислові позиції учасників педагогічної взаємодії втілюються в мовленнєвих актах і розвиваються у процесі ведення зовнішнього діалога вчителя й учнів та внутрішнього діалога кожного з них. Ведучи зовнішній діалог, педагог і школярі виступають у ролі комунікаторів, і в такий спосіб виражають свої ціннісно-смислові позиції щодо соціальної справедливості, презентують їх, обґрунтовують, висловлюють зауваження стосовно позиції другої сторони, дискують тощо. Водночас зовнішнє мовлення суб'єкта, як зазначав І.Д. Бех, звернене не тільки на іншу людину, а й на нього самого [1]. Учасники педагогічної взаємодії діалогічно реагують як на висловлену ціннісно-смислову позицію партнера, так і на власну позицію щодо соціальної справедливості. Це дає можливість під час ведення зовнішнього діалога через здійснення внутрішнього діалога кожному учаснику взаємодії піддавати аналізу висловлене протилежною стороною, співставляти із власним тлумаченням соціальної справедливості, робити узагальнення щодо можливого коригування своєї ціннісно-смислової позиції чи визначати необхідність втручання в інтерпретацію партнером цього явища. Ведення внутрішнього діалога характеризується тим, що кожен учасник взаємодії, розмірковуючи, дискутуючи із собою, відтворює два смислових (цільових, мотиваційних) центра, дві смислові позиції – свою позицію та позицію іншого (або ж свою, але іншу точку зору).

Ведення діалога учасниками педагогічної взаємодії є умовою досягнення єдиного, в одному ціннісно-смисловом вимірі, тлумачення ними соціальної справедливості. При цьому засобом як зовнішнього, так і внутрішнього діалога, є зовнішнє мовлення, яке розгортається у взаєминах учителя й учнів. За умови очевидної діалогізації ціннісно-смислових позицій обох учасників педагогічної взаємодії поступово відбувається їх монологізація. Взаємодія ціннісно-смислових позицій вчителя й учнів щодо соціальної справедливості під час ведення діалога змінює їх і призводить до максимального зближення. Досягнення такого результату пояснюється тим, що в умовах діалогічного спілкування виникає тенденція до зближення аналітико-синтетичних процесів учасників взаємодії, підвищується рівень їх ціннісної рефлексії, яка набуває нових особливостей, що обумовлюють її діалогічний (процесуальний, ситуативний) характер [2]. У цьо-

му контексті рефлексивний діалог виступає як форма пошуку учасниками взаємодії компромісної позиції, що передбачає прийнятну для обох сторін точку зору на певне явище.

Розвиток ціннісно-смислових позицій учителя й учнів щодо соціальної справедливості передбачає вияв активності обома учасниками педагогічної взаємодії. Однак трансляція педагогом власної ціннісно-смислової позиції носить спонукальний характер, оскільки активізує в учневі моральне начало й підштовхує до співвіднесення власної позиції з позицією вчителя.

Висновки. Окреслені вихідні положення становлять основу реалізації ціннісно-діалогічного підходу. Процес об'єктивації цінності соціальної справедливості зумовлює надання їй педагогом особистісного смислу, сприяє надійному закріпленню в його ціннісному просторі та визначає вектор педагогічних дій, спрямованих на утвердження цінності особистості кожного учня. Смислоутворювальний мотив бути справедливим визначає вектор ціннісної поведінки вчителя, переходить у справедливі дії, закріплюється та виявляється у професійній складовій характеру педагога як професійна якість соціальна справедливість. Вона реалізується у його соціально справедливих вчинках. Соціальна, особистісна, професійна цінності соціальної справедливості входять до структури ціннісної самосвідомості особистості педагога, взаємопозв'язані між собою, а їх співвідносність суттєво збільшує можливості ефективного виконання вчителем дій, спрямованих на досягнення соціальної справедливості у взаємодії з учнями. Трансляція педагогом своєї ціннісно-смислової позиції щодо соціальної справедливості під час діалогічної комунікативної взаємодії з учнями носить спонукальний характер, змістовно наближає їх ціннісно-смислові позиції до власної, активізуючи в учнів моральне начало їх особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Виховання особистості / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.

2. Брушлинский А.В. Мышление и общение / А.В. Брушлинский, В.А. Поликарпов. – Минск : Университетское, 1990. – 214 с.

3. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи / І.С. Булах. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 340 с.

4. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике / Г.В. Дьяконов. – Кировоград : «Полиграфия», 2006. – 602 с.

5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1998. – 705 с.

УДК 378.147: 005:37.015.3

ТВОРЧИЙ І АДАПТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НАВЧАННЯ МЕНЕДЖЕРІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ СФЕРИ

Костюченко О.В., д. психол. н.,
доцент, доцент кафедри індустрії моди
Київський національний університет культури і мистецтв

У статті теоретично аналізуються властивості сучасного навчання менеджерів, фактори його ефективності, зокрема ключові елементи, принципи, функції проектного навчання. Увагу акцентовано на властивостях релевантного навчання, які потребують розробки та реалізації таких технологій: повноцінного менторингу для кожного; моделювання та прогнозування індивідуальної навчальної траєкторії, тренінгових протоколів тощо. З'ясовано, що саме творчий і адаптивний потенціал навчання реалізується у складному, динамічному і різноманітному психологічному процесі внутрішньої і зовнішньої перебудови мотиваційної сфери та звичайних форм і методів діяльності; забезпечує пристосування до соціокультурного середовища, адекватність, поведінкову гнучкість, точність мислення, емоційну врівноваженість та цілеспрямованість, є передумовою реалізації творчих можливостей менеджера у нових і незвичайних умовах.

Ключові слова: *навчання, творчий і адаптивний потенціал навчання, менеджер соціокультурної сфери, проектне навчання, ефективність навчання.*

В статье теоретически анализируются свойства современного обучения менеджеров; факторы, обусловливающие его эффективность; ключевые элементы, принципы, функции проектного обучения. Внимание акцентировано на свойствах релевантного обучения, требующих разработки и реализации таких технологий: полноценный менторинг; моделирование и прогнозирование индивидуальной учебной траектории, тренинговые протоколы и др. Выяснено, что именно творческий и адаптивный потенциал обучения реализуется в сложном, динамичном и разнообразном психологическом процессе внутренней и внешней перестройки мотивационной сферы, обычных форм и методов деятельности; обеспечивает приспособление к социокультурной среды, адекватность, поведенческую гибкость, точность мышления, эмоциональную уравновешенность и целеустремленность, является предпосылкой реализации творческих возможностей менеджера в новых и необычных условиях.

Ключевые слова: *обучение, творческий и адаптивный потенциал обучения, менеджер социокультурной сферы, проектное обучение, эффективность обучения.*

Kostyuchenko O.V. CREATIVE AND ADAPTIVE POTENTIAL OF SOCIO-CULTURAL SPHERE MANAGER TRAINING

The article analyzes the theoretical properties of modern training of managers; factors that determine the effectiveness of training; key elements, principles, functions of project training. Attention is focused on the properties of relevant training, which require the development and implementation of technologies: full-fledged mentoring for everyone; Modeling and forecasting of an individual training trajectory, training protocols, etc. It is found out that the creative and adaptive potential of teaching is realized in the complex, dynamic and diverse psychological process of internal and external restructuring of the motivational sphere and the usual forms and methods of activity; Provides adaptation to socio-cultural environment, adequacy, behavioral flexibility, accuracy of thinking, emotional balance and purposefulness, is a prerequisite for realizing the creative capabilities of a manager in new and unusual conditions.

Key words: *training, creative and adaptive training potential, manager of the socio-cultural sphere, project training, effectiveness of training.*

Вступ. Підвищення вимог соціального середовища до професіоналізму фахівців у будь-якій сфері, зокрема менеджерів соціокультурної сфери, потребує нестандартних методів і засобів формування та розвитку, продукування оригінальних ідей, гнучкості мислення та поведінки, самостійності, мобільності, відкритості новим формам професійної самореалізації. На щорічному Всесвітньому економічному форумі в Давосі (Швейцарія, 2016) було названо 10 професійних навичок, які будуть актуальні через 5 років: комплексне багаторівневе вирішення проблем, критичне мислення, когнітивна гнучкість, креативність, уміння управляти людьми, взаємодія, емоційний інтелект, формування власної думки та прийняття рішень, клієнтоорієнтованість, уміння вести переговори [5].

Професійне становлення особистості менеджера соціокультурної сфери, основним призначенням якого є реалізація культурних потреб людини, здійснюється через залучення його до різних видів діяльності [3], зокрема навчально-пізнавальної, яка включає освоєння складної та багатогранної дійсності, що потребує високої адаптаційної пластичності

для збереження рівноваги під час взаємодії з динамічним соціокультурним середовищем. Наразі суттєвого значення для підвищення ефективності та якості навчання, реалізації його творчого та адаптивного потенціалу, а також формування необхідних професійних навичок і вмінь майбутніх фахівців набуває використання інтерактивних методів навчання і виховання.

До структури творчого та адаптивного потенціалу навчання ми відносимо такі його компоненти: мотиваційно-орієнтаційний, який відображає спрямованість на мету та її досягнення; когнітивний – індивідуальні перцептивні, мнемічні, мисленнєві стратегії і тактики вирішення актуальних задач; емоційно-вольовий – емоційно-образне переживання, вольова регуляція творчого пошуку, відчуття себе «центром активності» під час вирішення творчих завдань; комунікативний – специфіка міжособистісного спілкування, здатність особистості до продуктивної взаємодії під час колективного вирішення творчих завдань; рефлексивний – оцінювання особистістю власних можливостей, усвідомлення процесу і результатів діяльності. Важливо розуміти, що результатом адаптації (як процесу входження особистості майбутнього менеджера до нового для неї предметного і соціального середовища – *О.К.*) як найважливішого механізму соціалізації особистості є її соціальний і культурний розвиток (Д. Андрєєва, С. Безклубенко, Л. Буєва, Ю. Кулюткін, А. Реан), що передбачає активність особистості та призводить до особистісних змін (І. Милославова). В окремих педагогічних дослідженнях спостерігаються спроби дати тлумачення дефініції «адаптивні здібності», проте в більшості з них автори лише побіжно торкаються цієї проблеми (Г. Балл, О. Гура, І. Зимня, Н. Кузьміна та інші). Більшість авторів (Ф. Березін, М. Дмитрієва, Л. Мітіна та ін.) розглядають професійну адаптацію в контексті ефективного функціонування особистості. Адаптація є одночасно процесом опанування різноманітного соціального досвіду і напрацювання нових моделей поведінки, зміною ціннісних орієнтацій, появою нових культурних потреб та інтересів.

Метою публікації є теоретичний аналіз складових реалізації творчого й адаптивного потенціалу навчання менеджерів соціокультурної сфери, визначальними рисами якого вважаємо: професійні компетенції, а саме: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, політичні, соціально-психологічні тощо; високий рівень освіти; володіння необхідними професійно-діловими навичками, вміннями; усвідомлення місця і ролі цієї сфери діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. До важливіших професійних компетенцій менеджера соціокультурної діяльності, що ґрунтуються на креативних концепціях світового економічного простору, належить обізнаність у: теорії і практиці соціокультурної діяльності; основах менеджменту соціокультурної діяльності; теоретичних та практичних засадах функціонування соціокультурної сфери, її інституцій; технологіях розробки соціокультурних програм, проектів, заходів; креативному бізнес-плануванні та проектуванні; методах і способах виконання професійних задач. Пов'язуючи соціокультурну сферу з виготовленням культурних товарів, послуг, продуктів, ми наголошуємо на формуванні їх споживчої цінності і винятковості, яка забезпечується через застосування творчого підходу.

Серед багатьох функцій навчання зосередимо увагу на таких, які реалізують творчий та адаптивний потенціал навчання. Так, для збереження знань та інформації, дистрибуції (розподілу, розповсюдження або взаємозв'язку – *О.К.*) знань ефективними є такі методи: метод кейсів (метод активного навчання, заснований на розгляді конкретних ділових ситуацій, казусів, випадків і спрямований на формування необхідних професійних і особистісних якостей, умінь, навичок – *О.К.*) [6], кейс-метод, метод конкретних ситуацій, метод ситуаційного аналізу (техніка навчання, що використовує опис реальних економічних, соціальних і бізнес-ситуацій – *О.К.*), у яких студент повинен щось робити, чогось досягати, знаходити, створювати, повторювати, формувати навички. Також важливими функціями є: контроль розуміння і дій студентів щодо їх виконання (зробив / не зробив, відстає тощо – *О.К.*); оцінка розуміння і дій щодо виявлення помилок і проблем (наскільки студент розуміє, як справляється – *О.К.*); відповіді на запитання, роз'яснення, взаємодія зі студентом або групою; оцінка психологічного стану студента, його здатності долати перешкоди, виявлення фрустрацій і проблем; вплив на мотивацію студента для подолання перешкод; постійне самонавчання, саморозвиток, рефлексія і виявлення власних проблем.

Існує значна кількість методів на основі інтеграції творчо-пізнавальної діяльності, які розподіляються на інструментальні й особистісні методи. Інструментальні передбачають групове вирішення проблеми та допомагають знайти певний спосіб організації власної розумової діяльності для вирішення конкретного завдання; визначають алгоритм дій або набір загальних правил (евристик), дотримання яких призводить до винайдення рішення з достатньою долею ймовірності. До інструментальних методів належать: «Брейнстормінг» (А. Осборн), «Синектика» (В. Гордон), робочі аркуші, «Морфологічний аналіз» (Ф. Цвіккі), алгоритм рішення винахідницьких завдань, «Майевтика» (діалоги Сократа), метод творчо-

го пошуку «КАРУС» (В. Моляко) тощо. Особистісні методи спрямовують управління власною поведінкою, формують упевненість у собі, відчуття власної сили, сприяють усвідомленню безмежних можливостей самовдосконалення у будь-якій сфері життя. Ці методи побудовані у формі тренінгу особистісного розвитку та спрямовані на активізацію здатності індивіда мислити самостійно та незалежно, на розвиток спеціальних здібностей, креативності. До них належать: групова динаміка (Б. Холлеран), трансцендентальна медитація (Ф. Трэйвіс), метод формування особистісної цілісності (Р. Піві), тілесно-орієнтовані, когнітивні, раціонально-емотивні (А. Бек й А. Еліс), асертивні техніки, гештальт-техніки усвідомлення потреб тощо [5, с. 230–234].

У професійній діяльності особливий статус має спілкування, ефективність якого знаходиться у взаємозалежності з адаптивними і творчими процесами, що зумовлює впровадження такої навчальної системи, спрямованої на формування соціально-психологічної компетентності, яка розуміється як знання чинників групового спілкування, розуміння стратегії і тактики поведінки партнерів по спілкуванню, володіння технологічними прийомами діалогічності, а також уміння їх використати у конкретній комунікативній ситуації. Нині різні методи активного соціально-психологічного навчання (дискусійні, тренінгові, ігрові тощо – *О.К.*) вільно розповсюджуються у системі підготовки фахівців у тих сферах професійної діяльності, де провідну роль відіграє процес спілкування (Ю. Ємельянов, В. Моргун, Т. Яценко й ін.). У широкому сенсі слова під соціально-психологічним практикумом розуміємо практику психологічного впливу, що заснована на активних методах групової роботи, де використовуються своєрідні форми засвоєння технік у сфері спілкування, діяльності, власного розвитку та корекції, а саме – оволодіння певними соціально-психологічними знаннями щодо оптимізації спілкування з оточуючими, розвитку комунікативних, рефлексивних й аналітичних здібностей і навичок, підвищення соціально-психологічної компетентності.

Творчий і адаптивний потенціал навчання реалізується й у застосуванні таких засобів і прийомів, за допомогою яких досягається набуття навичок професійної поведінки, зокрема різні види рефлексії, що лежать в основі розвитку здатності до саморегулювання і вдосконалення особистості майбутнього менеджера. Серед засобів організації рефлексивного середовища найбільш широко використовується ігровий метод (організаційно-діяльнісний, імітаційний, групо-динамічний, інтелектуальний, творчий – *О.К.*), який сприяє творчому осмисленню та самовираженню, самоаналізу, усвідомленню себе як особистості й індивідуальності, фахівця. Програвання різноманітних, значущих для засвоєння ситуацій і їхній аналіз дозволяє студентам відчути на собі всю психолого-педагогічну продуктивність або непродуктивність власних дій.

Групова бесіда та дискусія є провідними навчальними методами, що надають можливість учасникам отримати від інших зворотний зв'язок, виявити спрямованість особистості, її самооцінки, рівня досягнень тощо. Звертається увага на цінність ведення щоденника самоспостереження для стимулювання творчих процесів, зниження внутрішньої напруги, тренування навичок дослідження і саморегулювання. Результати навчального процесу оцінюються за певними критеріями ефективності: самозвіти учасників групи (відповіді на питання анкети – *О.К.*); зміна сприймання себе та оточуючих.

Оригінальними є заняття, в ході яких отримується власний досвід різнобічного впливу за допомогою всіляких засобів, методів і методик. Серед багатьох прийомів значне місце займає малювання, моделювання з кольором, формою, ароматами, смаками, звуками, образами. Творчість обумовлена цілою системою спонукань, центральними з яких є: намагання зрозуміти, висловити свої почуття, переживання в дієвій формі; потреба вступити в комунікацію з іншими, використовуючи продукти своєї діяльності; спроба дослідження оточуючого світу через символізацію його в особливій формі, конструювання образу світу та персонального професійного бренда у вигляді малюнків, композицій звуків, запахів, форм, кольорів, цілісних образів.

Виокремимо такі суттєві чинники ефективності навчання:

– рівень об'єктно-суб'єктних відносин у навчальній діяльності, де суб'єкт – той, хто навчає, домагається змін (Учитель, Викладач, Тренер, Наставник, Коуч, Інструктор тощо – *О.К.*), а об'єкт навчання – той, кого навчають, кого намагаються змінити (Учень, Протеже, Послідовник, Продовжувач, Наслідувач, Прибічник, Прихильник, Вихованець тощо – *О.К.*);

– рівень індивідуалізації з урахуванням особливостей сприймання, переробки, інтерпретування та відтворення інформації, фундаментальної властивості мозку – нейропластичності (можливість змінюватися під дією досвіду у відповідь на зовнішні впливи – *О.К.*) [2], яка обумовлює необхідність певної кількості повторень для формування стійких навичок;

– рівень інтеграції повноцінного сприймання різної модальності, логічного й образного, творчого мислення, пам'яті, емоцій і станів, усвідомленого тілесного реагування;

– навчання «у контексті», «реальністю» нової інформації і можливістю відразу переві-

рятися дією / практикою з отриманням зворотного зв'язку;

– активація позитивних емоцій ситуацією схвалення, радості, довіри;

– присутність викладача, що забезпечує: 1) ідентифікацію, оцінку й аналіз помилок минулої ітерації (організація обробки даних, під час якої дії повторюються багаторазово); 2) нові дані, потреба в яких була невідома до оцінки результатів попередньої ітерації; 3) рекомендації щодо корекції спрямування зусиль у наступній ітерації.

Нормальний процес навчання чесний, відповідальний та налаштований на результат, на відміну від уявного навчання (маркетинг, політика, ідеологія, логістика – *О.К.*), є проектним навчанням [1, 4], ключовими елементами якого є:

– сенс (Навіщо це треба? Як зміниться його життя? Навіщо інвестувати свій і Ваш час? Які позитивні наслідки? Від чого поганого позбудеться? – *О.К.*),

– усвідомлення сенсу – найкраща мотивація;

– мета (Якого конкретно результату Ви хочете досягти в рамках проекту? – *О.К.*) повинна бути ясною, вимірюваної і прив'язаною до визначених термінів;

– строк зобов'язання (представити результат у призначену дату – *О.К.*);

– завдання (Що зробити для досягнення мети? – *О.К.*);

– ресурси (матеріальні, інтелектуальні тощо – *О.К.*);

– дефіцит, наявність труднощів, проблем;

– дія (Що студент зробив? І як він зробив? – *О.К.*).

Проектне навчання сприяє формуванню у студентів самостійності й активності в отриманні знань, у навчанні, зміні сенсу взаємодії – від підпорядкування до співпраці і партнерства, розвитку актуальних професійних навичок і досвіду, а також навичок роботи в команді. Майбутній фахівець повинен навчитися досягати результату відповідної якості в заданий термін, долаючи дефіцит ресурсів.

Отже, у проектному навчанні реалізуються такі важливі принципи сучасної освіти, як досягнення результату, зростання конкурентоспроможності й ефективності, просування, де-фокус зміщується до особистого спілкування з істотних питань, тобто роль Викладача більше зводиться до менторингу, наставництва, а не до створення і передачі контенту. Розширюється типова роль Викладача, коли, крім ролі Творця контенту, лектора, додається роль Ментора (постановка, перевірка та оцінювання результатів завдання, роз'яснення незрозумілого, розбір кейсів, просування, відповідальність за темп, зміст та якість – *О.К.*) та трекера (відповідальність за результат, фінальну продуктивність – *О.К.*). У результаті студент створює або бере участь у створенні важливого для нього і ринку / суспільства результату.

Водночас, як зазначають відомі вітчизняні вчені (В. Рубців, В. Зимова, Н. Нечаєв, В. Сидоренко й ін.), навчання проектуванню, проектна освіта є засобом формування проектного способу взаємодії зі світом. Формування у студентів основ проектної діяльності, елементів проектної культури є однією з актуальних задач сучасного етапу розвитку освітньої системи. Проектне навчання майбутнього менеджера соціокультурної сфери є: шляхом розвитку творчого потенціалу особистості та її самореалізації; середовищем, яке розвиває, формує соціальні вміння, навички та сприяє процесу набуття життєвого досвіду; засобом перевірки відповідності особистого досвіду потребам особистісної активної ролі в суспільстві; творчим звітом про рівень лідерської компетентності.

Виокремимо такі основні компоненти механізму реалізації проектного навчання:

1) Організація стимулюючого енерго-інформаційного простору (предметного, соціокультурного, освітнього – *О.К.*), для розвитку потенціалу.

2) Організація різноманітних видів діяльності як умова самореалізації майбутнього фахівця: соціально-комунікативної, суспільно-корисної, ігрової, фізично-оздоровчої, навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, художньо-естетичної, туристсько-краєзнавчої, науково-технічної, декоративно-прикладної, еколого-натуралістичної тощо.

3) Організація продуктивного спілкування як умови соціального розвитку фахівця, формування позитивної «Я-концепції», культури діалогу на основі інтерактивних форм роботи.

4) Систематична психологічна підтримка вирішення фахівцями власних проблем, допомога їм у самопізнанні, самооцінці, самовизначенні та самоактуалізації.

5) Підвищення професійної майстерності, проективної культури кадрів у соціокультурній сфері.

Отже, можна виокремити такі *властивості сучасного* (релевантного – важливого, істотного; доречного, актуального – *О.К.*) *навчання*:

1) доступність, безперервність, гнучкість, продуктивність, конкурентоспроможність, спрямованість на розвиток проактивності, ініціативи і підприємництва в широкому сенсі, а не тільки на оволодіння професією;

2) воно стає найважливішою ціннісною орієнтацією, способом досягнення творчої самореалізації і високого рівня суспільної ієрархії, провідною довічною повсякденною активністю;

3) традиційне лекційне навчання поступиться місцем проектному та проблемно-орієнтованому;

4) зміна моделей масштабування освіти (індивідуальне навчання, засноване на індивідуальному плані і доступності менторів для кожного, поступово замінить масову освіту – *О.К.*);

5) зміна освітніх технологій (наприклад, онлайн-освіта і віртуальне середовище, персоніфікація; моделювання і прогнозування кар'єри, засноване на використанні штучного інтелекту і підходів Big Data; повна модель віртуальної реальності, поліпшення людини, її пізнавальних здібностей і можлива кіборгізація – *О.К.*).

Ці властивості потребують розробки та реалізації таких технологій: масштабований, доступний, дистанційний, повноцінний менторинг для кожного; моделювання та прогнозування індивідуальної навчальної траєкторії, яка стає синонімом кар'єри – по суті, моделювання долі; тренінгові протоколи, засновані на нейропластичності, здатні змінювати топологію нейронної мережі мозку, кардинально збільшуючи швидкість і глибину навчання.

Висновки. Отже, особистість майбутнього менеджера соціокультурної сфери в навчальному процесі розглядається як активно діючий суб'єкт, який відповідно до своїх можливостей та потреб перетворює соціально-культурне середовище згідно зі своїми прагненнями, набуває нових культурних, соціальних якостей, ціннісних орієнтацій, знань, навичок тощо. Саме творчий і адаптивний потенціал навчання:

1) реалізується у складному, динамічному і різноманітному психологічному процесі внутрішньої і зовнішньої перебудови мотиваційної сфери та звичайних форм і методів діяльності, вироблення у них необхідного комплексу навичок, умінь та звичок здійснення нових видів діяльності, тобто перетворення їх у звичку;

2) забезпечує пристосування до соціокультурного середовища, адекватність, поведінкову гнучкість, точність мислення, емоційну врівноваженість та цілеспрямованість, є передумовою реалізації творчих можливостей менеджера у нових і незвичайних умовах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бордовская Н.В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования / Н.В. Бордовская. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 384 с.

2. Дойдж Н. Пластичность мозга. Потрясающие факты о том, как мысли способны менять структуру и функции нашего мозга / Н. Дойдж ; пер. с англ. Е. Виноградовой. – Москва : Эксмо, 2012. – 540 с.

3. Ельбрехт О.М. Підготовка менеджерів у вищих навчальних закладах Великої Британії, Канади, США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора педагогічних наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.М. Ельбрехт. – Київ, 2010. – 46 с.

4. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование. / Под. ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – 3-е изд. – Москва : Академия, 2008. – 288 с.

5. Костюченко О.В. Психологія ефективності фахівця індустрії моди / О.В. Костюченко, Л.П. Дихнич. – Київ : Ліра, 2016. – 464 с.

6. Ягоднікова В.В. Кейс-метод (Case study) як форма інтерактивного навчання майбутніх фахівців / В.В. Ягоднікова // Секція «Педагогічні науки», підсекція № 5 [Електроний ресурс]. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/1_NIO_2008/Pedagogica/25496.doc.htm.

УДК 159.953.5; 378.14

ОСОБЕННОСТИ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УСПЕВАЮЩИХ И СЛАБОУСПЕВАЮЩИХ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ УРОВНЯМИ ОПТИМИЗМА

Кузнецова М.М., аспирант кафедры практической психологии
Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С. Сковороды

Проанализирована роль диспозиционного оптимизма и оптимистического атрибутивного стиля в самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов. Показана специфика этой роли у студентов с высокой и низкой академической успеваемостью.

Ключевые слова: *учебно-профессиональная деятельность, самоорганизация деятельности, оптимизм, стратегический оптимизм, операционно-тактический оптимизм, диспозиционный оптимизм, оптимистический атрибутивный стиль, уровень успеваемости студентов.*

Проаналізовано роль диспозиційного оптимізму і оптимістичного атрибутивного стилю в самоорганізації навчально-професійної діяльності студентів. Показана специфіка цієї ролі у студентів із високою та низькою академічною успішністю.

Ключові слова: *навчально-професійна діяльність, самоорганізація діяльності, оптимізм, стратегічний оптимізм, операційно-тактичний оптимізм, диспозиційний оптимізм, оптимістичний атрибутивний стиль, рівень успішності студентів.*

Kuznetsova M.M. FEATURES OF SELF-ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY AT HIGH AND LOW LEVELS OF ACADEMIC PROGRESS WITH DIFFERENT LEVELS OF OPTIMISM

The role of dispositional optimism and optimistic attributive style in self-organization of educational professional activity at students is analysed. Specifics of this role at students with high and low academic progress are shown.

Key words: *educational professional activity, self-organization of activity, optimism, strategic optimism, operational and tactical optimism, dispositional optimism, optimistic attributive style, level of progress of students.*

Постановка проблемы. Позитивные и негативные жизненные ожидания (оптимизм и пессимизм) влияют на социально-психологическую адаптацию молодежи, активность личности в преодолении трудностей. Оптимизм – это важная и неотъемлемая часть человеческой природы, проявляющаяся не только на уровне личности в целом, но и в отдельных психических функциях и поведении (в памяти, в мышлении, воображении, речи, самооценке и т.п.), в разных видах деятельности. В студенческом возрасте для развития личности весьма важен оптимизм, как система обобщенных ожиданий того, что в будущем в жизни человека будут происходить преимущественно благоприятные события [2]. Юношеский возраст является сензитивным для становления жизненных ожиданий личности. Преобладание пессимистических установок и взглядов на жизнь может приводить к снижению эффективности учебной и трудовой деятельности студентов, сопровождаться нарушениями отношений с другими людьми, утратой физического и душевного здоровья.

Степень разработанности проблемы. В зарубежной психологии оптимизм изучается: как атрибутивный стиль (С. Петерсон, М. Селигман), как система установок, диспозиций личности (Ч. Карвер, М. Шейер, К. Муздыбаев, Е. Ильин), как экзистенциальное основание позитивного отношения к миру в целом (Э. Ван Дорцен, Э. Эриксон) и одновременно как условие интеграции субъекта со своей «непрожитой жизнью» (Дж. Холлис, Р. Джонсон, Дж. Руль), как конструктивная характеристика мышления субъекта (А. Бек, А. Эллис), как позитивная самоустановка (А. Аргайл, М. Джеймс, Д. Джонгвард, В. Столин, И. Джидарьян, С. Любомирски), как условие эффективной поисковой активности субъекта (В. Ротенберг, В. Аршавский), как компонент совладающего поведения (С. Замышляева) и мотивации достижения (Т. Гордеева).

Отечественные психологи изучают оптимизм как особую социальную установку (А. Хурчак, Н. Чижиченко), компонент саморазвития личности (И. Бех), признак ее психического здоровья (И. Коцан, М. Кузнецов, Г. Ложкин, М. Мушкевич), фактор губристической мотивации (К. Фоменко).

По мнению Л. Тайгера, оптимизм – это приобретенная в ходе эволюции и необходимая для успешной адаптации человеческая характеристика [6]. Характеризуя свои доминирующие психические состояния, оптимисты чаще упоминают о позитивных эмоциях. В те-

стах на эпизодическую и автобиографическую память испытуемые с высокими показателями оптимизма демонстрируют более значительное преобладание числа приятных воспоминаний над неприятными и нейтральными, чем пессимисты [8]. В письменной и устной речи у оптимистов заметно чаще, чем у пессимистов, встречаются слова с позитивной коннотацией.

В современной психологии сформировались два основных подхода к оптимизму: 1) трактовка его как системы диспозиций и 2) рассмотрение его как стиля причинных объяснений (т.е. атрибутивного стиля – *М.К.*). Примером концепции, иллюстрирующей первый, диспозициональный подход, является теория диспозиционного оптимизма Ч. Карвера и М. Шейера [24]. В соответствии с этой теорией существуют два условия функционирования мотивации: 1) привлекательность результата и 2) вера в его достижимость. Конструкт диспозиционного оптимизма связан именно с этим вторым условием мотивации (верой в достижимость результата).

С помощью процессов каузальной атрибуции одним из первых интерпретировать оптимизм начал М. Селигман [20]. По его мнению, оптимисты и пессимисты различаются, прежде всего, стилями объяснения происходящих в их жизни событий. Стиль объяснения может быть охарактеризован по трем параметрам:

1) *постоянству* (стабильность объяснения благоприятных и неблагоприятных событий с течением времени – *М.К.*);

2) *широте* (стабильность объяснения для целого класса ситуаций – *М.К.*);

3) *персонализации* (объяснение «хороших» и «плохих» событий случайными, поверхностными и несущественными причинами или причинами, глубоко укорененными в собственной личности – *М.К.*).

Оба подхода к оптимизму во многом дополняют друг друга. Они возникли в русле когнитивной психологии и, соответственно, связывают оптимизм, прежде всего, с динамикой процессов переработки информации в психике человека. В обеих концепциях признается тезис о преимуществе оптимизма над пессимизмом, что, конечно же, нельзя принять безоговорочно. И житейский опыт, и психологические исследования [5, с. 29] убедительно свидетельствуют, что избыточный оптимизм может быть дезадаптивным (т.е. приводит к предвзятости в оценке происходящих событий, к недооценке вероятности неудачи, масштабов угрозы и т.п. – *М.К.*). Не случайно Дж. Норем и К. Чанг, кроме стратегического оптимизма, выделяют еще и так называемый защитный оптимизм [23], который на самом деле служит некоторым людям для преодоления тревоги.

Г. Эттинген выделяет два вида оптимизма: позитивно окрашенные мечты о благоприятном развитии событий в будущем и реалистичные ожидания на основе прошлого успешного опыта [5]. Она приводит множество эмпирических доказательств преимущества второго вида оптимизма над первым в плане организации активной и конструктивной деятельности субъекта. Позитивные мечты, лишенные связи с прошлым опытом, снижают мотивацию к деятельности, блокируют попытки разумно ее структурировать и стремиться к результату. Это было доказано на многочисленных примерах (стремление бороться с избыточным весом, пытаться инициировать знакомство с целью завязать близкие отношения, стремление к академическим успехам у студентов и аспирантов, борьба с химическими и нехимическими аддикциями, депрессией, страхом и т.п. – *М.К.*) [5]. Г. Эттинген предложила действенную стратегию удовлетворения желаний – так называемое «ментальное контрастирование», которое существенно отличается от бесплодного утешения себя мечтами о счастливом будущем. Прием состоит в том, что действующий субъект, не отказываясь от позитивных образов и веры в достижимость результата, сосредоточивается также и на препятствиях, которые возникают на пути к цели. Позитивное и негативное, образ возможностей, преимуществ человека и образ его недостатков, слабостей, проблем и стоящих перед ним препятствий объединяются в единую функциональную систему, при которой психическая регуляция деятельности становится наиболее эффективной.

К аналогичным выводам приходит и Ю. Куль. Раскрывая сущность подлинного, но не наивно-романтического оптимизма, он подчеркивает его системную природу. В рамках созданной Ю. Кулем PSI-теории (аббревиатура от немецкого «Persönlichkeits-System-Interaktion, т.е. «интеракция подсистем личности» – *М.К.*) оптимизм понимается как интегральный (системный) эффект слаженного и гармоничного функционирования ряда подсистем личности – «*Памяти намерений*» (т.е. интенционной памяти – *М.К.*), «*Расширенной памяти*» (т.е. экстенционной памяти, включающей собственное Я – *М.К.*), «*Подсистемы активности*» (т.е. источника интуитивных программ поведения – *М.К.*) и «*Подсистемы распознавания объектов*» (т.е. подсистемы, чувствительной к ошибкам, недостаткам, сбоям – *М.К.*). У оптимиста эти подсистемы сонастроены и функционируют слаженно. Гипертрофия одного из этих элементов в ущерб остальным расстраивает психическую регуляцию деятельности, нарушает «пространство аффектов» субъекта (т.е. лишает оптимизма). По Ю. Кулю, настоящий оптимист при любых

обстоятельствах умеет: 1) произвольно генерировать позитивные эмоции (что дает ему возможность энергетически наполнить свои сознательные намерения и перейти к активному действию – *М.К.*), и 2) преодолеть негативные эмоции, «успокоить себя» (что дает ему возможность любую неприятность превратить в стимул для личностного роста и обогащения жизненного опыта – *М.К.*) [15; с. 18].

Концепцию, альтернативную сугубо когнитивному подходу к оптимизму, развивает И. Джидарьян [4]. Предметом рассмотрения в этой концепции являются не столько процессы переработки информации, присущие индивиду, сколько проявление оптимизма внутри эмоционально-чувственной триады «Вера – Надежда – Любовь» (далее – ВНЛ). Компоненты ВНЛ – это высшие чувства, выражающие вершинное, духовное, трансцендентальное, архетипическое в человеке, существующее в метаэмпирическом измерении. Будучи позитивным отношением и восприятием будущего, оптимизм наиболее полно выражен в компоненте Веры.

Изложение основного материала исследования. Существуют эмпирические доказательства того, что оптимисты:

1) меньше других людей подвержены дистрессу и тревоге,

2) более других способны принять ситуацию, которую уже невозможно изменить,

3) превосходят остальных людей в способности позитивного переформулирования проблемы,

4) меньше других практикуют такие защитные механизмы, как отрицание, избегание и др.

Оптимизм – один из важных регулятивных инструментов успешной деятельности человека [22], в частности, учебной. Студенты-оптимисты лучше приспосабливаются к учебе в вузе на 1 курсе. У оптимистически настроенных студентов наблюдается меньшее количество симптомов стресса во время экзаменационной сессии. Им присуща более высокая академическая успеваемость и продуктивность в учебной работе.

Связь пессимистического атрибутивного стиля с невысокими отметками в школе и вузе зафиксировали многие исследователи. К выводу о том, что психологическая причинность (т.е. стиль объяснения) – это постоянно действующий фактор, который играет значительную роль в мотивации учебной деятельности, пришла А. Маркова [17]. Ю. Турова исследовала психологические особенности успевающих студентов и обнаружила, что они 1) часто проявляют оптимистический атрибутивный стиль, 2) управляют воспринимаемыми причинами своих успехов и неудач. Эти две особенности отличают их от неуспевающих студентов [21]. Д. Кузнецова диагностировала более высокие показатели оптимизма в успешных молодых ученых (аспирантов и докторантов) [14].

Многие авторы указывают, что взаимосвязь между высокой успеваемостью и оптимизмом неоднозначна и сложна. Есть данные, свидетельствующие о более высокой успеваемости пессимистичных студентов. Иногда исследователям вообще не удается обнаружить статистически значимые связи успешности учебы и оптимизма. Кроме того, оптимизм может проявляться не только как причина, но и как следствие успешной учебы [7]. В связи с этим можно предположить, что оптимизм и успешность деятельности взаимосвязаны не непосредственно, а опосредованно. Таким опосредующим звеном может быть самоорганизация деятельности.

К сожалению, в отечественной психологии отсутствуют специальные исследования, в которых выявляется роль оптимизма в саморегуляции и самоорганизации ведущей для студентов деятельности – учебно-профессиональной.

Цель нашего исследования – изучить взаимосвязи показателей оптимизма успевающих и слабоуспевающих студентов с показателями самоорганизации их учебно-профессиональной деятельности.

Методика исследования и испытуемые. Для диагностики особенностей оптимизма использовались две методики. Первая – русскоязычная версия Теста Диспозиционного Оптимизма (LOT), предложенная Т. Гордеевой, О. Сычевым и Е. Осиным [3]. Определялись показатели «Позитивные ожидания», «Негативные ожидания» и «Общий показатель диспозиционного оптимизма». Оптимизм с помощью данной методики диагностируется как обобщенное ожидание того, что в будущем будут происходить в основном хорошие события. Это – особая мировоззренческая установка на то, что «все будет хорошо». Можно предположить, что данная методика регистрирует оптимизм на некоем *мировоззренческом* (*стратегическом*, *личностном*) уровне.

Для оценки оптимизма на так называемом *операционно-тактическом* уровне использовалась русскоязычная версия опросника СТОУН-В (Стиль объяснения успехов и неудач, вариант для взрослых), разработанная Т. Гордеевой, Е. Осиным и В. Шевяховой [2]. Регистрировались показатели выраженности оптимистических атрибутивных объяснений по параметрам стабильности, глобальности, контроля, оптимизма в ситуации успеха, оптимизма в ситуации неудачи, оптимизма в ситуации достижения и оптимизма в межличностной ситуации. Соответствующий уровень проявления оптимизма назван нами *операционно-тактическим (субъектным)*, поскольку здесь речь идет не об оптимистических уста-

новках и убеждениях, определяющих общее направление развития личности, а о совокупности умений, о стиле обработки актуальной информации, поступающей в процессе выполнения деятельности.

Для изучения самоорганизации учебно-профессиональной деятельности был использован опросник Е. Мандриковой [16], предназначенный для диагностики сформированности навыков, целеполагания, тактического планирования и структурирования деятельности. Определялись показатели:

1) планомерности (способности к адекватному планированию и планомерному следованию поставленным целям – *М.К.*),

2) целеустремленности (способности сосредоточиться на целях – *М.К.*),

3) настойчивости (степени развития волевых качеств, позволяющих завершить начатое, совершить необходимое усилие – *М.К.*),

4) фиксации на структурировании деятельности (ригидности в планировании – *М.К.*),

5) самоорганизации с помощью внешних средств (использовании вспомогательных средств самоорганизации деятельности – *М.К.*),

6) ориентации на настоящем (способности концентрироваться на «здесь и теперь» – *М.К.*).

При проведении опросника в инструкции специально делался акцент на том, что речь идет об учебной деятельности.

Проверялись **предположения** о том, что:

– основные параметры самоорганизации учебно-профессиональной деятельности, выделенные Е. Мандриковой, связаны с оптимизмом студентов;

– эти взаимосвязи прослеживаются как на «стратегическом», «личностном» уровне обобщенных убеждений (диспозиционный оптимизм), так и на «субъектном», «операционном» уровне (оптимистический атрибутивный стиль);

– структура этих взаимосвязей у успевающих и слабоуспевающих студентов различна: успевающие студенты будут превосходить слабоуспевающих в способности использовать оптимизм в качестве ресурсной базы для основных компонентов самоорганизации учебно-профессиональной деятельности.

В исследовании приняли участие 290 студентов 1–5 курсов Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды, Национального технического университета «Харьковский политехнический институт», Южноукраинского национального педагогического университета имени К.Д. Ушинского (г. Одесса), всего 251 женщина и 39 мужчин в возрасте от 17 до 34 лет. На основе анализа текущей успеваемости, оценок по основным предметам в сессию, а также результатов процедуры групповой оценки личности было установлено, что 136 студентов демонстрируют низкий уровень успеваемости, а 155 – высокий.

Для математико-статистической обработки использовался корреляционный анализ (подсчет коэффициентов линейной корреляции r_{xy} К. Пирсона – *М.К.*) с использованием пакета статистических программ Statistica 10.

Результаты и их обсуждение. В результате корреляционного анализа, проведенного во всей выборке студентов, независимо от уровня успеваемости, выявлено следующее. Выраженные позитивные ожидания проявились в наибольшей степени у студентов, которые продемонстрировали сформированность таких компонентов самоорганизации учебно-профессиональной деятельности, как настойчивость (r_{xy}=0,13; $p<0,05$), ориентация на настоящее (r_{xy}=0,15; $p<0,05$), планомерность (r_{xy}=0,16; $p<0,01$), и особенно – целеустремленность (r_{xy}=0,24; $p<0,00005$).

Это означает, что стратегический («мировоззренческий») оптимизм, выражающийся в доминировании позитивных установок в сознании, чаще встречается у студентов, которые превосходят других в способности структурировать свою учебную деятельность усилием воли. Они умеют завершить начатое дело, проявить организованность, эффективно противостоять отвлекающим от учебы побуждениям и стимулам. Переживания, происходящие «здесь и сейчас», полностью овладевают их вниманием, наделяются особой ценностью и значимостью. Им лучше других удается быть последовательными и планомерными в реализации своих учебных целей. Ключевым элементом психической регуляции учебной деятельности таких студентов является их целеустремленность. Они обладают четким и структурированным знанием того, к чему стремятся (обладают наиболее дифференцированным образом цели – *М.К.*). При этом они легко переходят от такого знания к действию.

Выраженные негативные ожидания (пессимистичный взгляд в будущее, «дефицит надежды» на мировоззренческом уровне – *М.К.*), наоборот, сопряжены с недостатком планомерности и последовательности в учебных действиях (r_{xy}=-0,19; $p<0,01$), нецелеустремленностью (r_{xy}=-0,21; $p<0,0005$), и особенно – с нехваткой настойчивости (r_{xy}=-0,24; $p<0,00005$). Возможно, оптимистические установки важны для преодоления отвлекаемости студентов в процессе учебной работы, торможения посторонней активности и тенденций к ней.

Корреляции показателей отдельных компонентов самоорганизации учебной деятельности с показателями общей шкалы диспозиционного оптимизма подтверждают выявленные закономерности. Диспозиционный оптимизм

важен: для хорошего «контакта с настоящим», для проявления умения быть последовательным и планомерным в учебе, для активации дополнительных волевых усилий, настойчивости (там, где это необходимо, – *М.К.*), и самое главное – для стремления к ясной и конкретной цели.

Показатель общего оптимизма, определяемого в парадигме атрибутивного стиля, оказался тесно связанным с целеустремленностью (r_{xy}=0,21; p<0,001), настойчивостью (r_{xy}=0,22; p<0,0005), и особенно – с планомерностью (r_{xy}=0,24; p<0,0001) учебно-профессиональной деятельности студентов. Как и в случае с диспозиционным оптимизмом (т.е. «оптимизмом личностного, «стратегического» уровня – *М.К.*), оптимизм «тактический» также оказался важным для этих трех важнейших параметров учебно-профессиональной деятельности студентов.

Однако, в отличие от диспозиционного оптимизма, оптимизм атрибуций оказался весьма существенным еще и для гибкости, легкой переключаемости студентов на новые задачи и виды деятельности, новые отношения: с показателем фиксации на структурировании деятельности общий оптимизм коррелирует отрицательно (r_{xy}=-0,26; p<0,00005). Испытуемые с высокими показателями фиксации деятельности могут быть чрезмерно исполнительными, обязательными и пунктуальными. В учебной деятельности для таких студентов очень важны четкая и ясная структура решаемых задач, определенная последовательность учебных действий. Ситуация неопределенности и изменчивости их тревожит, а дела, требующие завершения, служат источником дополнительного беспокойства и стресса. Эмоциональная и мотивационная основы такого стиля деятельности – предчувствие возможной неудачи, негативные мотивы деятельности, стремление подстраховаться от возможных неудач. Возможно, у них в системе психической регуляции деятельности гипертрофирована роль подсистемы «Концентрации на ошибках», о которой писали Ю. Куль и М. Шторх [15]. Чрезмерно сосредоточенные на недостатках люди обычно настроены критически к окружающим и к себе. Они умеют концентрироваться на деталях, но негибки и утрачивают чувство общей перспективы. Поэтому они нуждаются в дополнительных мерах по структурированию деятельности.

Примечательно то, что не только общий показатель, но и все семь парциальных шкал опросника СТОУН-В коррелируют с параметром фиксации на структурировании деятельности отрицательно и на статистически значимых уровнях (от p<0,05 до p<0,0001). При этом коэффициенты корреляции варьируют от r_{xy}=-0,14 (с показателем контроля – *М.К.*) до r_{xy}=-0,24 (с показателями глобальности и оптимизма в межличностной ситуации – *М.К.*). Таким образом, как оптимизм в целом, так и отдельные его аспекты и грани, выделяемые при атрибутивном подходе к нему, выступают, по-видимому, в качестве фактора, сдерживающего тенденции к нарочитому структурированию своей учебной деятельности во времени и пространстве. В отличие от студентов-пессимистов, студенты с выраженным оптимистическим атрибутивным стилем для достижения успехов в учебе не нуждаются в каких-то дополнительных мерах по разбиению своей учебной активности на определенные этапы, выделению в этой активности каких-то четких направлений, отграниченных сегментов. Разделение главного и второстепенного в учебной работе, структурирование ее во времени у оптимистов происходит естественным образом, во многом непроизвольно, с участием хорошо отработанных и автоматизированных регулятивных механизмов.

Шкалы планомерности, целеустремленности и настойчивости позитивно коррелируют почти со всеми шкалами опросника СТОУН-В. Так, планомерность в самоорганизации учебно-профессиональной деятельности наиболее тесно связана с оптимизмом в межличностных ситуациях (r_{xy}=0,28; p<0,00005) и оптимизмом в ситуации неудачи (r_{xy}=0,26; p<0,00005). Чуть менее тесно она связана с оптимизмом в ситуации достижения (r_{xy}=0,28; p<0,01).

Планомерность также тесно взаимосвязана с тремя «классическими» параметрами оценки степени оптимистичности атрибутивного стиля субъекта: с контролем (r_{xy}=0,15; p<0,05), глобальностью (r_{xy}=0,19; p<0,01) и особенно – со стабильностью (r_{xy}=0,22; p<0,0005).

Стабильность и глобальность важны также для целеустремленности и настойчивости, чего нельзя сказать о контроле. Стабильность атрибуций оказалась в наибольшей степени свойственна именно тем студентам, которые превосходят остальных в способности усилием воли структурировать свою учебную деятельность и завершать начатое дело (т.е. настойчивым) (r_{xy}=0,27; p<0,00005), а также тем, которые четко осознают свою цель и энергично двигаются к ней (т.е. целенаправленным) (r_{xy}=0,23; p<0,0005).

Подобно стабильности, глобальность атрибутивного стиля, по-видимому, также важна и для целеустремленности (r_{xy}=0,19; p<0,01) и для настойчивости (r_{xy}=0,20; p<0,001). Поэтому она тоже может выступить в качестве фактора эффективной самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов.

Со шкалами целеустремленности и настойчивости в учебной деятельности позитивно коррелируют проявления оптимизма студентов в основных жизненно значимых ситуациях – успеха (соответственно, r_{xy}=0,20; p<0,001

и r_{xy}=0,12; p<0,05), неудачи (соответственно r_{xy}=0,14; p<0,05 и r_{xy}=0,21; p<0,001), достижения (соответственно, r_{xy}=0,20; p<0,001 и r_{xy}=0,15; p<0,05) и в межличностной ситуации (соответственно, r_{xy}=0,18; p<0,01 и r_{xy}=0,25; p<0,00005).

Тенденция студентов использовать при самоорганизации учебной деятельности вспомогательные средства никак не связана с параметрами оптимистического атрибутивного стиля.

Ориентация на настоящее в большей степени свойственна студентам, которые оптимистичнее других интерпретируют межличностные ситуации, в которые они попадают (r_{xy}=0,12; p<0,05).

Специально уточнялись особенности взаимосвязи параметров самоорганизации учебно-профессиональной деятельности с показателями оптимизма у студентов с высокой (n=155) и низкой (n=136) успеваемостью. Корреляционный анализ создает возможность более дифференцированной и детальной оценки вклада диспозиционного («стратегического») и атрибутивного («тактического») оптимизма в психическую регуляцию учебной деятельности успевающих и слабоуспевающих студентов. Структурно-композиционные особенности таких взаимосвязей хорошо видны на коррелограммах (рис. 1 и 2).

Между студентами с низкой (см. рис. 1) и высокой (см. рис. 2) успеваемостью обнаружен ряд существенных различий.

Во-первых, *оптимизм в психической регуляции учебно-профессиональной деятельности проявляется в значительно большей степени в успевающих, чем у слабоуспевающих студентов*. Об этом свидетельствует значительно большее количество статистически значимых корреляций между показателями опросника самоорганизации деятельности и показателями тестов на оптимизм именно в группе успевающих студентов по сравнению с группой слабоуспевающих (37 – у первых и всего 15 – у вторых). Студенты с высокой успеваемостью превосходят слабоуспевающих в способности использовать оптимистические переживания в качестве особого ресурса для налаживания и поддержания в функциональном состоянии систем психической регуляции учебной деятельности как в целом, так и отдельных ее звеньев.

Во-вторых, *успевающие студенты, в отличие от слабоуспевающих, продемонстрировали преимущество в, так сказать, «силе» вклада оптимизма в психическую регуляцию учебной деятельности*. Большинство корреляций в слабоуспевающей группе едва достигает минимального уровня значимости (p<0,05), тогда как подавляющее большинство корреляций в успевающей группе – значительно более тесные (на уровне p<0,005 и даже p<0,0001). Так, например, общий показатель оптимистического атрибутивного стиля в слабоуспеваю-

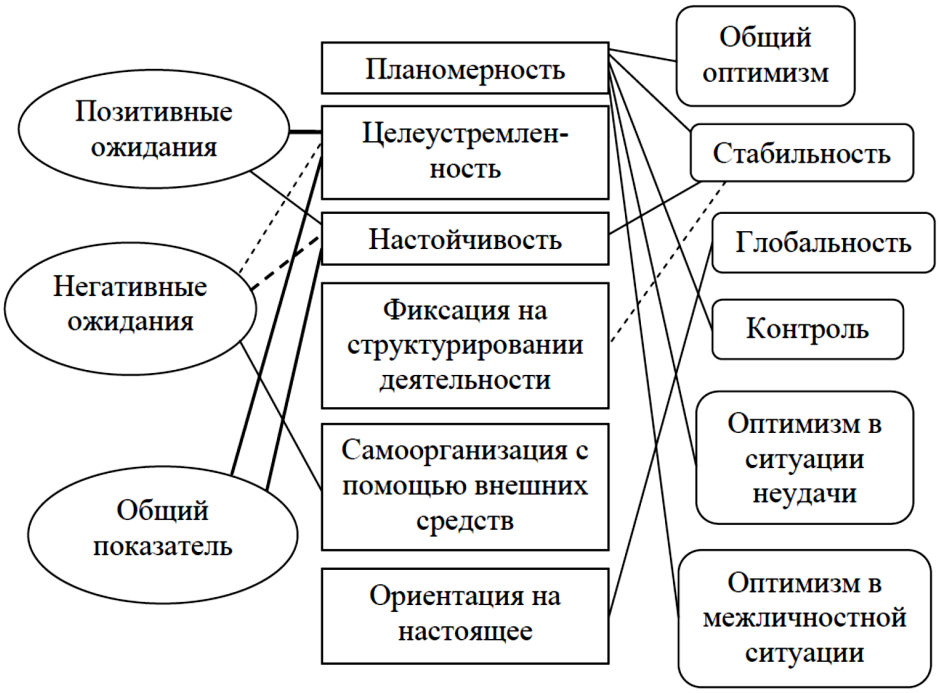

Рис. 1. Коррелограмма взаимосвязей показателей самоорганизации учебно-профессиональной деятельности и показателей оптимизма у слабоуспевающих студентов

(Примечания: сплошная линия – прямые корреляции, пунктирная – обратные)

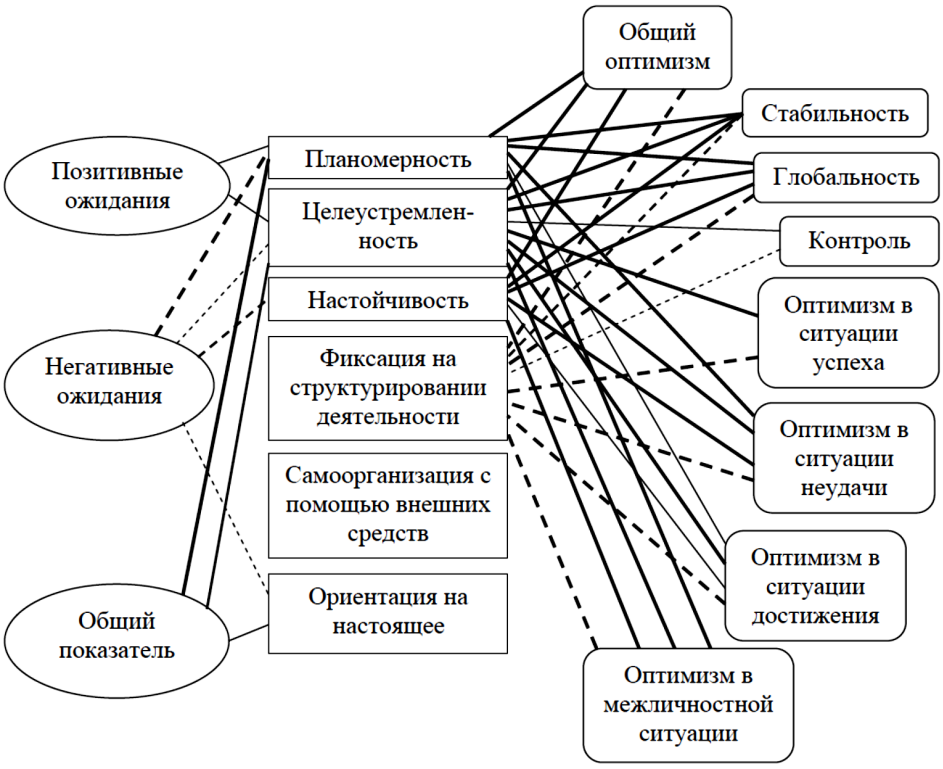

Рис. 2.Коррелограмма взаимосвязей показателей самоорганизации учебно-профессиональной деятельности и показателей оптимизма у студентов с высокой успеваемостью

(Примечания: сплошная линия – прямые корреляции, пунктирная – обратные)

щей группе взаимосвязан с планомерностью деятельности на уровне r_{xy}=0,20 (p<0,05), а в успевающей группе – на уровне r_{xy}=0,30 (p<0,0005). Способность использовать свой оптимизм, возможно, является немаловажным фактором организации продуктивной системы учебных действий, позволяющим достигать высоких результатов в учебе в вузе.

В-третьих, *при высокой успеваемости проявляется более широкая ресурсная база самоорганизации учебно-профессиональной деятельности, чем при низкой успеваемости*. Речь идет о неполноте участия компонентов оптимистического атрибутивного стиля в самоорганизации деятельности слабоуспевающих студентов. Оптимизм в ситуациях успеха и достижения у этих студентов не задействуется ни в одном из компонентов самоорганизации учебной деятельности. Можно предположить, что у слабоуспевающих студентов тема успеха и достижения в рамках ведущей деятельности определенным образом табуирована из-за многочисленных стрессов и хронической фрустрации [9; 11; 12; 13; 19], прочных ассоциаций с негативными эмоциональными состояниями [1; 10]. В учебной деятельности успевающих студентов атрибутивный стиль в самоорганизации учебной деятельности участвует максимально полно (т.е. во всех своих аспектах). При этом наиболее значимы стабильность, глобальность, оптимизм в ситуации неудачи, достижения и в межличностной ситуации (в каждом случае – по четыре статистически значимых корреляции – *М.К.*). Успевающие студенты более открыты разным видам субъективного (прежде всего – эмоционального) опыта, обладают более развитыми навыками самогенерирования положительных эмоций в связи с учебой и самоуспокоения при переживании негативных эмоций.

В-четвертых, *оптимистический атрибутивный стиль по всем без исключения параметрам в группе успевающих студентов выступил в роли фактора гибкости и легкой переключаемости на новые виды деятельности, чего нельзя сказать о слабоуспевающих студентах*. В успевающих студентов показатель фиксации на структурировании деятельности отрицательно связан со всеми показателями опросника СТОУН-В. Коэффициенты корреляции при этом варьируются от r_{xy}=-0,20 до r_{xy}=-0,34 (при уровнях значимости от p<0,05 до p<0,0001 – *М.К.*). При низкой успеваемости оптимизм не делает студента более гибким в процессе самоорганизации деятельности. Исключение составляет лишь одна корреля-

ция компонента фиксации на структурировании деятельности с параметром стабильности r_{xy}=-0,21 (p<0,05). В успевающих студентов также оказалась более выраженной, чем у слабоуспевающих, «угнетающая» роль одного из параметров диспозиционного оптимизма – негативных ожиданий. В обеих группах студентов они, по-видимому, препятствуют налаживанию подсистем самоорганизации деятельности по параметрам целеустремлённости и настойчивости. Однако в успевающих студентов негативные ожидания весьма заметно препятствуют планомерности учебной деятельности (r_{xy}=-0,25; p<0,005), а также мешают полноценной ориентации на настоящее в процессе учебы (r_{xy}=0,15; p<0,05). Кроме того, роль негативных ожиданий у слабоуспевающих студентов противоречива: они стимулируют таких студентов к использованию внешних средств самоорганизации деятельности (r_{xy}=0,18; p<0,05).

В-пятых, *в группах успевающих и слабоуспевающих студентов оказалась радикально разной роль оптимизма в ключевом элементе самоорганизации учебной деятельности – в целеустремленности*. При этом речь идет только об оптимизме «тактического» уровня (атрибутивном). Параметры диспозиционного оптимизма в обеих группах испытуемых проявляются в целеустремленности сходным образом (позитивные ожидания и общий оптимизм связаны с целеустремленностью прямо, а негативные ожидания – обратно – *М.К.*). Однако способность студентов, которые хорошо учатся, выстраивать оптимистические причинные объяснения в разных ситуациях (успеха, неудачи, достижения и т.п. – *М.К.*) с опорой на идеи стабильности, глобальности, контроля оказались весьма тесно связанными с их целеустремленностью в учебе. Именно в этой группе студентов параметр целеустремленности образует тесные положительные связи со всеми показателями опросника СТОУН-В. Коэффициенты корреляции варьируют в широком диапазоне от r_{xy}=0,16 до r_{xy}=0,36 (при уровнях значимости от p<0,05 до p<0,0001 – *М.К.*). В группе студентов, которые учатся плохо, параметр целеустремленности ни с одним из показателей атрибутивного оптимизма не коррелирует.

В-шестых, *в отличие от слабоуспевающих, самоорганизация учебной деятельности с помощью внешних средств у успевающих студентов не связана ни с одним из показателей оптимизма.* Использование органайзеров, специальных приемов бюджетирования времени и усилий, затрачиваемых на учебную работу, каких-либо средств визуализации этапов работы, ежедневников, планнингов и прочих внешних средств самоорганизации деятельности в успевающих студентов может быть обусловлено какими-то иными факторами, не связанными с оптимизмом. У слабоуспевающих студентов использование внешних средств самоорганизации деятельности, возможно, способствует преодолению пессимистических ожиданий, связанных с процессом и результатами учебы.

Выводы. Оптимизм – важный регулятивный инструмент успешной учебно-профессиональной деятельности студентов. Основные параметры самоорганизации учебно-профессиональной деятельности (особенно планомерность, целеустремленность и настойчивость – *М.К.*) взаимосвязаны с оптимизмом студентов. Эти взаимосвязи проявляются при анализе функциональной роли как «стратегического» (мировоззренческого, личностного – *М.К.*) оптимизма, так и оптимизма «операционно-тактического» (оптимистический атрибутивный стиль – *М.К.*). Успевающие студенты превзошли студентов, которые плохо учатся, в способности использовать оптимизм в качестве ресурсной базы для основных компонентов самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. Превосходство успевающих студентов над слабоуспевающими наиболее заметно в отношении преимуществ, которые для самоорганизации учебной деятельности дает оптимистический атрибутивный стиль.

Перспективой дальнейших исследований является разработка регрессионных моделей, которые дали бы возможность выделить наиболее влиятельные аспекты и параметры оптимизма, которые проявляются в структуре самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов с разными уровнями успеваемости. Кроме того, в практическом плане важна разработка и апробация коррективочно-развивающей программы, нацеленной на разные аспекты и проявления оптимизма, и которая могла бы помочь решить задачу совершенствования у студентов навыков и умений самоорганизации учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Волженцева І.В. Особливості психічних станів студентів у процесі навчальної діяльності / І.В. Волженцева // Проблеми загальної та педагогічної психології. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. Т. Х., част.1. – К. : «ГНОЗІС», 2008. – С. 71–79.

2. Гордеева Т.О. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач : Опросник СТОУН / Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин, В.Ю. Шевяхова. – М. : Смысл, 2009. – 152 с.

3. Гордеева Т.О. Разработка русскоязычной версии теста диспозиционного оптимизма (LOT) / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.Н. Осин // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 36–64.

4. Джидарьян И.А. Психология счастья и оптимизма / И.А. Джидарьян. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 268 с. – (Серия «Достижения в психологии»).

5. Еттінген Г. Перегляд позитивного мислення: на основі нової науки про мотивацію / Еттінген Г.; пер. с англ. – К. : Наш Формат, 2015. – 208 с.

6. Замышляева М.С. Оптимизм и пессимизм в совладающем поведении в юношеском возрасте : дис. … канд. психол. Наук ; 19.00.03 «Психология развития, акмеология» / М.С. Замышляева Марина Сергеевна. – М., 2006. – 237 с.

7. Ильин Е.П. Психология надежды: оптимизм и пессимизм / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2015. – 288 с.

8. Кузнецов М.А. Эмоциональная память / М.А. Кузнецов. – Х. : Крок, 2005. – 568 с.

9. Кузнецов М.А. Специфика эмоциональных переживаний в условиях предэкзаменационного стресса у студентов, стремящихся к успеху и ориентированных на избегание неудачи / М.А. Кузнецов, А.В. Егорова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – № 26. – (50). Част. І. – С. 280–286.

10. Кузнєцов М.А. Психічні стани студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності / М.А. Кузнєцов, К.І. Фоменко, О.І. Кузнецов. – Х. : ХНПУ, 2015. – 338 с.

11. Кузнєцов М.А. Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту. Монографія / М.А. Кузнецов, Н.Ю. Діомідова. – Х. : Вид-во «Діса плюс», 2017. – 186 с.

12. Кузнєцов М.А. Студентські страхи: види, структура, динаміка та шляхи корекції / М.А. Кузнецов, В.С. Шаповалова. – Х.: Вид-во «Діса плюс», 2016. – 334 с.

13. Кузнєцов М.А. Емоційне ставлення студентів до навчання / М.А. Кузнецов, Я.В. Козуб. – Х. : Вид-во «Діса плюс», 2017. – 284 с.

14. Кузнецова Д.К. Мотивационные особенности, определяющие успешность профессиональной деятельности у молодых научно-педагогических сотрудников / Д.К. Кузнецова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.scienceforum.ru/2013/12/4268.

15. Куль Ю. Сила собственного Я. Семь психогимнастик для бессознательного / Ю. Куль, М. Шторх ; пер. с нем. – Х. : Изд-во Гуманитарный Центр, 2015. – 324 с.

16. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) / Е.Ю. Мандрикова // Психологическая диагностика. Тематический выпуск: Диагностика личностного потенциала – 2 / Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой. – 2010. – № 2. – С. 87–111.

17. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.

18. Мартенс Й.-У. Самомотивация. Искусство мотивировать себя / Й.-У. Мартенс, Ю. Куль ; пер. с нем. – Х. : Изд-во Гуманитарный Центр, 2015. – 324 с.

19. Меднікова Г.І. Динаміка психологічних захисних механізмів у студентському віці / Г.І. Меднікова // Збірник наукових праць за матеріалами ІІ науково-практичної конференції «Бочаровські Читання» (28 березня 2014 р.) / МВС України, Харьк. нац. ун-т внутр. справ. – Х. : ХНУВС, 2014. – С. 194–197.

20. Селигман М. Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь / М. Селигман.; пер. с англ. – М. : Альпина Паблишер, 2015. – 338 с.

21. Турова Ю.С. Исследование социальных и психологических условий оказывающих влияние на преодоление академической неуспеваемости студентов / Ю.С. Турова // Актуальные вопросы современной психологии : Материалы Международной научной конференции. – Челябинск, 2013. – С. 49–52.

22. Фоменко К.І. Психологія успіху : Навч.-метод. посіб. / К.І. Фоменко.– Х. : Вид-во «Диса плюс», 2015. – 274 с.

23. Norem J.K. The Positive Psychology of Negative Thinking / J.K. Norem, C.C. Chang // Journal of Clinical Psychology. – 2002. – Vol. 58. – № 9. – P. 993–1001.

24. Scheier M.F. Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test / M.F. Scheier, C.S. Carver, M.W. Bridges // Journal of Personality and Social Psychology. – 1994. – V. 67. – P. 1063–1078.

УДК 159.922.

РОЛЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СПОРТСМЕНІВ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ У ВИБОРІ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ

Макарова Л.Л., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

Гугой К.М., студентка 5 курсу факультету психології
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

У роботі проаналізовано погляди вчених на проблему ролі інтелектуальних здібностей у виборі копінг-стратегій спортсменами юнацького віку. Емпірично досліджено особливості вибору копінг-стратегій спортсменами з високим та низьким рівнями інтелектуальних здібностей, зроблено порівняльний аналіз. Проведене дослідження показало, що визначені показники, які засвідчують роль рівня розвитку інтелектуальних здібностей спортсменів юнацького віку у виборі ними копінг-стратегій, виявились статистично значущими.

Ключові слова: *інтелект, інтелектуальні здібності, копінг-стратегії, види копінг-стратегій.*

В работе проанализированы взгляды ученых на проблему роли интеллектуальных способностей в выборе копинг-стратегий спортсменами юношеского возраста. Эмпирически исследованы особенности выбора копинг-стратегий спортсменами с высоким и низким уровнями интеллектуальных способностей, сделан сравнительный анализ. Проведенное исследование показало, что выявленные показатели, которые констатируют роль уровня развития интеллектуальных способностей спортсменов юношеского возраста в выборе ими копинг-стратегий, оказались статистически значимыми.

Ключевые слова: *интеллект, интеллектуальные способности, копинг-стратегии, виды копинг-стратегий.*

Makarova L.L., Huhoi K.M. THE ROLE OF INTELLECTUAL SKILLS OF JUNIOR SPORTSMAN IN THE SELECTION OF COPING-STRATEGIES

The views of scientists on the problem of the role of intellectual abilities in the selection of coping strategies by young athletes are analyzed in the work. Empirically investigated are the features of the selection of coping strategies by athletes with high and low levels of intellectual abilities, a comparative analysis is made. The conducted research has shown that the revealed indicators, which state the role of the level of development of intellectual abilities of young athletes in choosing coping strategies, turned out to be statistically significant.

Key words: *intellect, intellectual abilities, coping strategies, types of coping strategies*

Постановка проблеми. Сучасний світ висуває до середньостатистичної людини вимогу високого рівня саморегулювання та протистояння стресу. Спортивна діяльність включає постійну змагальну активність, тим самим додаючи більше стресового навантаження. Дослідження максимального обсягу особистісних характеристик успішних спортсменів та зв'язків між ними є актуальним, тому що дає корисні знання для розширення стратегій їх виховання.

Зажаючи на проблему зв'язку опанувальної поведінки та інтелектуальних здібностей, можна зазначити: досліджень, присвячених специфічній віковій категорії юнацтва в спортивній сфері, виконано не було, що і обумовило вибір теми нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень. Поняття копінг-стратегії детально розроблено Р. Лазарусом, С. Фолкманом (визначення поняття копінг-стратегії, класифікація стратегій оволодіння стресовою ситуацією – *Л.М., К.Г.*), К.Хорні, С.К. Нартовою-Бочавер, М. Селігманом, П. Тойсом [5; 11; 12]. І.В. Малишев установив зв'язок між вибором стратегії опанувальної поведінки та рівнем творчих здібностей [4].

Дослідники підкреслюють роль інтелектуальних ресурсів в опануванні тяжких життєвих ситуацій, розглядаючи інтелектуальні здібності як ресурс для подолання стресової ситуації [9]. Так, результати дослідження М.О. Холодної та О.О. Алексапольського свідчать про наявність зв'язку між інтелектуальним ресурсом – поленезалежності та рівня інтелекту вищого за середній – і вибором певних опанувальних стратегій [10]. Спортивна діяльність як окремо навантажена сфера стресу з певним використанням опанувальних стратегій була розглянута в роботах Н.М. Петрової, О.Е. Кутузової, Ю.О. Баженова, також вивченням теми займались О.А. Сізікова, Н.П. Філатова та ін. [7; с. 8].

Комплексний підхід до вивчення копінгу у його зв'язку з інтелектуальним та особистісним ресурсом був розглянутий Т.В. Корніловою, яка, спираючись на триархічну теорію інтелекту, дослідила у студентів зв'язок ви-

бору копінг-стратегії з рівнем інтелекту. Вона визначила, що практичний інтелект негативно корелює із проблемно-орієнтованою стратегією; вербальний – із стратегією уникнення. Середній бал академічних здібностей позитивно корелює з проблемно-орієнтовним копінгом та негативно – із стратегіями уникнення та відволікання.

Загалом, результати свідчать про позитивну роль вибору конструктивних допінг-стратегій, спрямованих на вирішення проблеми, на академічну успішність та негативну – щодо вибору деструктивних [3].

На українському просторі дослідженням питання копінг-стратегій у спортивній сфері займались А.В. Коцар, А.М. Большакова. А.В. Коцар дослідив структурні особливості агресивності спортсменів-легкоатлетів із різними стратегіями копінгу, виявивши їх у таких проявах копінгу, як проблемно-орієнтовний та пошук соціальної підтримки. А.М. Большакова визначила структурні особливості емоційної сфери спортсменів-волейболістів із різними стратегіями копінгу [1].

Більшість досліджень за темою копінгу були розроблені з позицій ресурсного підходу, який походить із акценту на «розподіл ресурсів», що допомагає впоратись зі стресом деяким людям краще, ніж іншим. Ресурси у такому разі розуміють як усі психічні явища, що допомагають справлятись із життєвими ситуаціями.

В.О. Олефір підійшов до цього питання з позицій системного підходу. Він визначив зв'язок інтелектуального ресурсу в структурі копінг-поведінки, а саме: високий рівень психометричного інтелекту з вибором копінг-стартегії соціальної підтримки, прийняттям відповідальності, самоконтролем та соціальною підтримкою [6].

У дослідженні С.О. Хазової виявлялися взаємозв'язки між рівнем психометричного інтелекту, когнітивними стилями: полезалежність / поленезалежність, гнучкість / ригідність, імпульсивність / рефлективність з одного боку та вибором копінг-стратегій – з іншого. У результаті було встановлено, що рівень розвитку невербального інтелекту істотно знижує частоту звернення до соціальної підтримки; вербальний інтелект, навпаки, впливає на частіший вибір соціально-орієнтованого копінгу; випробовувані з високим рівнем вербального і невербального інтелекту рідше не справляються з труднощами [9].

У дисертаційному дослідженні О.О Алексапольського було виявлено кореляцію між інтелектуальним ресурсом та вибором стратегії оволодіння. Цікаво зазначити, що логічне припущення щодо частішого звернення до конструктивних стратегій досліджуваними із високим рівнем інтелекту не спостерігалося на практиці. Так, високоінтелектуальні досліджувані часто звертались до стратегій «відхід у себе» та «відволікання» (за класифікацією копінг-стратегій Е. Фрайденберг та Р. Льюїса – *Л.М., К.Г.*). Також було виявлено вплив IQ на варіативність копінгів: «рішення проблеми», «соціальні дії», «відволікання» [10].

Якщо підійти до трактування інтелекту як психічного ресурсу до оволодіння ситуацією, що забезпечує мобільнсть та варіативність реагування, можна пояснити результати досліджень О.О. Алексапольського та М.О. Холодної, за якими досліджувані із високим рівнем інтелектуальних ресурсів звертаються до стратегій проблемного рішення, соціальної допомоги та емоційного реагування [10].

Безсумнівним є вплив інтелектуальних здібностей у ситуаціях оволодіння тяжкими життєвими обставинами. Саме тут індивід залучає весь арсенал інтелектуальних здібностей задля пошуку нової інформації, проведення паралелей із минулим досвідом, синтезу ідей, чого ми не можемо стверджувати про звичну (багато разів повторювану) та екстремальну ситуації, схеми дій яких відомі людині [9].

Змагальна діяльність спортсменів включає екстремальний компонент, але, на нашу думку, для більш досвідченіших з них когнітивні процеси будуть відігравати головну роль у досягненні результату, оскільки на рівні майстерності у спортсменів розвинені певні психологічні якості та рефлексія, що знижують рівень тривоги, тож вони будуть звертатися до більшої когнітивної обробки ситуації.

С.О. Васюра та Я.П. Коробейникова емпірично дослідили комунікативну активність та вибір поведінкових стратегій. Студенти з низьким рівнем цієї активності, що можна співвіднести з низьким рівнем вербального компонента, відрізнялись безініціативністю та зовнішнім локусом контролю під час спілкування, інакше кажучи, використовували «деструктивні» копінг-стартегії [2].

Досліджень, що висвітлюють питання ролі інтелектуальних здібностей спортсменів у виборі копінг-стратегій на українській вибірці спортсменів, здійснено не було, що і обумовило **мету нашого дослідження**: емпірично дослідити роль інтелектуальних здібностей спортсменів юнацького віку у виборі копінг-стратегій.

Виклад основного матеріалу дослідження. У нашому дослідженні ми припустили, що певний рівень інтелектуальних здібностей спортсменів юнацького віку обумовлює вибір копінг-стратегій, а саме:

– спортсмени юнацького віку із високим рівнем загальних інтелектуальних здібностей (G_F) частіше обирають стратегію вирішення проблеми та планове вирішення проблем;

– спортсмени юнацького віку із низьким рівнем загальних інтелектуальних здібностей (G_F)

частіше обирають стратегію емоційного реагування;

– спортсмени юнацького віку із високим рівнем розвитку вербального компонента інтелекту частіше обирають стратегію пошуку соціальної підтримки та соціального відволікання.

У дослідженні взяли участь 70 спортсменів юнацького віку – кандидати та майстри спорту; 32 дівчат та 38 юнаків віком від 18 до 20 років. Усі досліджувані навчаються у ВНЗ фізичної культури. Усі регулярно виступають на змаганнях. Ця вибірка репрезентативна за гендерним складом та спортивним профілем, що й необхідно для нашого дослідження.

Обрані методики для вимірювання рівня інтелекту: IQ тест Г. Айзенка та інтелектуальний тест Р. Кеттела.

Засоби діагностування вибору копінг-стратегій: опитувальник «Методи опанувальної поведінки» Р. Лазаруса, С. Фолкмана; опитувальник «Копінг-поведінка у стресовій ситуації» С. Нормана, Ф. Ендлера (адаптований варіант Т.Л. Крюкової).

Відповідно до поставленої мети ми виявляли рівень інтелектуальних здібностей спортсменів та частоту вибору ними окремих копінг-стратегій. Розбіжності у частоті використання певних копінг-стратегій спортсменами із різними рівнями розвитку інтелектуальних здібностей було виявлено з допомогою математично-статистичної обробки та критерію U-Манна-Уітні для нерівномірного розподілу.

Розподіл досліджуваних за високим та низьким рівнем загальних інтелектуальних здібностей за методикою Р. Кеттела відбувся так: досліджуваних із високим рівнем розвитку інтелектуальних здібностей виявлено 41%, з низьким – 59%.

Отже, виділивши медіану, ми поділили вибірку на високий та низький рівні задля подальшої математичної обробки, у якій використаємо статистичний критерій U Mann-Whitney. Результати діагностування рівня інтелектуальних здібностей за тестом інтелекту Г. Айзенка надано на рис. 1.

У представленій діаграмі наведено кількість досліджуваних із високими та низькими показниками за рівнем розвитку загального, вербального, обчислювального та візуально-просторового видів інтелекту. Розподіл на низький та високий рівень здійснений за виділенням медіани.

У таблиці 1 наведено показники різниці між вибором копінг-стратегій у спортсменів з високим та низьким рівнем загальних інтелектуальних здібностей за статистичним критерієм U Mann-Whitney, у яких виявлено значущі результати за критерієм «пошук соціальної підтримки» з рівнем значущості $p \leq 0{,}01$.

Зважаючи на аналіз табличних даних, можна констатувати, що виявлено значущі відмінності за критерієм «соціальне відволікання» із рівнем значущості $p \leq 0{,}01$ (табл. 2).

На підставі аналізу табличних даних можемо стверджувати, що виявлено значущі результати за критерієм «пошук соціальної підтримки» з рівнем значущості $p \leq 0{,}05$ (табл. 3).

Аналізуючи дані таблиці 4, можемо зазначити, що виявлено значущі результати за критерієм «соціальне відволікання» із рівнем значущості $p \leq 0{,}05$.

Аналізуючи дані таблиці 5, можемо стверджувати, що виявлено значущі результати за критерієм «пошук соціальної підтримки» із рівнем значущості $p \leq 0{,}05$.

За табличними даними можемо констатувати, що визначено значущі результати за критерієм «соціальне відволікання» із рівнем значущості $p \leq 0{,}01$ у спортсменів із високим та низьким вербальним рівнем інтелектуальних здібностей.

Зважаючи на аналіз даних таблиці 7, можемо стверджувати, що не виявлено значущих відмінностей між рівнем розвитку обчислю-

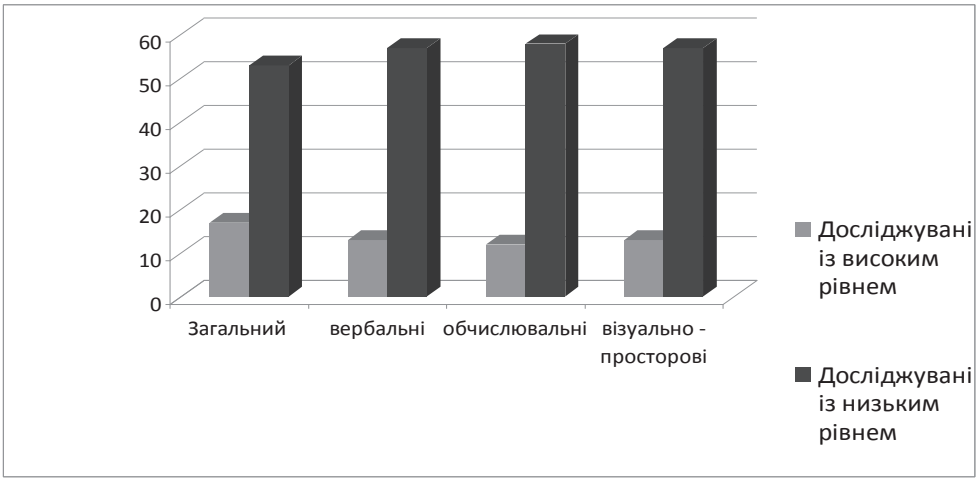

Рис. 1. Результати вимірювання рівня інтелектуальних здібностей за тестом інтелекту Г. Айзенка

Таблиця 1

Показники різниці між вибором копінг-стратегій у спортсменів із високим та низьким рівнем загальних інтелектуальних здібностей

	Копінг-страттегії	Середні значення IQ за тестом Кеттела		показник U Mann-Whitney	Рівень значущості
		високий N (41)	низький N (29)		
«Методи опанувальної поведінки» Р. Лазаруса	конфронтація	37,95	34,57	556,5	0,492
	Дистанціювання	34,76	36,91	577,5	0,66
	самоконтроль	37,07	35,22	583	0,706
	пошук соціальної підтримки	42,15	31,5	430,5	**0,003**
	прийняття відповідальності	34,63	36,72	559	0,665
	втеча- уникнення	35,24	37,12	502	0,843
	планування вирішення проблем	34,19	37,43	556,5	0,647
	позитивна переоцінка	32,64	38,23	482,5	0,203

Таблиця 2

Встановлення розбіжностей у виборі копінг-стратегій у спортсменів із високим та низьким рівнем загальних інтелектуальних здібностей (за опитувальником копінгу С. Нормана)

Опитувальник копінгу С. Нормана	Копінг- стратегії	Середні значення IQ за тестом Кеттела		Показник U Mann-Whitney	Рівень значущості
		високий N (41)	низький N (29)		
	рішення задачі	36,8	34,9	582	0,701
	емоційно-орієнтовний	34,37	37,2	566	0,568
	уникнення	33,2	38,05	531	0,327
	відволікання	31,95	36,73	492	0,344
	соціальне відволікання	45,26	31,74	289,5	0,000*

* – рівень значущості p≤0,01

Таблиця 3

Установлення відмінностей у виборі копінг-стратегій у спортсменів із високим та низьким рівнем загальних інтелектуальних здібностей («Методи опанувальної поведінки» Р. Лазаруса)

«Методи опанувальної поведінки» Р. Лазаруса	Копінг-стратегії	Середні значення загальних інтелектуальних здібностей за тестом IQ Айзенка		Показник U Mann-Whitney	Рівень значущості
		високий N (17)	низький N (53)		
	Конфронтація	37,68	34,8	413,5	0,606
	Дистанціювання	32,09	36,59	392,5	0,423
	Самоконтроль	40,53	33,89	365	0,236
	пошук соціальної підтримки	46,35	32,02	266	0,011*
	прийняття відповідальності	39,91	34,08	375,5	0,295
	втеча-уникнення	39,35	34,26	385	0,365
	планування вирішення проблем	33,62	36,1	418,5	0,658
	позитивна переоцінка	34,02	35,8	434,5	0,825

* – рівень значущості p≤0,05

вальних здібностей спортсменів та вибором копінг-стартегій.

Зважаючи на дані таблиці 8, можемо констатувати, що не виявлено значущих результатів між рівнем розвитку обчислювальних здібностей спортсменів юнацького віку та вибором ними копінг-стратегій.

У таблиці 9 наведено показники за статистичним критерієм U Mann-Whitney, на підставі аналізу яких можемо стверджувати, що не виявлено значущих відмінностей у показниках різниці між вибором копінг-стратегій у спортсменів із високим та низьким рівнем візуально-просторових інтелектуальних здібностей.

Таблиця 4

Показники різниці між вибором копінг-стратегій у спортсменів із високим та низьким рівнем загальних інтелектуальних здібностей

Опитувальник копінгу С. Нормана	Копінг- стратегії	Середні значення загальних інтелектуальних здібностей за тестом IQ Айзенка		Показник U Mann-Whitney	Рівень значущості
		високий N (17)	низький N (53)		
	рішення задачі	37,15	34,97	422,5	0,701
	емоції	31,53	37,09	366	0,264
	уникнення	33,85	35,71	439,5	0,824
	відволікання	30,68	37,05	368,5	0,253
	соціальне відволікання	45,97	32,14	272,5	0,014*

* – рівень значущості $p \leq 0,05$

Таблиця 5

Показники різниці між вибором копінг-стратегій у спортсменів із високим та низьким вербальним рівнем інтелектуальних здібностей

«Методи опанувальної поведінки» Р. Лазаруса	Копінг- стратегії	Середні значення вербальних здібностей за тестом IQ Айзенка		Показник U Mann-Whitney	Рівень значущості
		високий N (13)	низький N (57)		
	конфронт.	38,15	34,89	336	0,596
	дистанціюв.	30,81	36,57	309,5	0,353
	самоконтр.	40,15	34,44	310	0,355
	пошук соц. підтримки	46,88	32,9	222,5	0,025*
	прийнят. відп.	39,96	34,48	312,5	0,371
	втеча- уникнен.	37,77	34,98	341	0,653
	Планув.виріш. проблем	32,92	36,09	337	0,61
	позит. переоцін.	31,92	36,17	298	0,268

Таблиця 6

Показники різниці між вибором копінг-стратегій у спортсменів із високим та низьким вербальним рівнем інтелектуальних здібностей

Опитувальник копінгу С. Нормана	Копінг- стратегії	Середні значення вербальних здібностей за тестом IQ Айзенка		Показник U Mann-Whitney	Рівень значущості
		високий N (13)	низький N (57)		
	рішення задачі	34,51	36,47	354	0,882
	емоції	33,58	35,71	358,5	0,841
	уникнення	33,2	35,84	351	0,748
	відволік.	32,58	36,18	332,5	0,559
	соціальне відволік.	49,15	32,16	312,5	0,004

У таблиці 10 наведені показники за статистичним критерієм U Mann-Whitney. Не виявлено значущих відмінностей у виборі копінг-стратегій між групами спортсменів із високим та низьким рівнем візуально-просторових інтелектуальних здібностей

У результаті проведеного дослідження ми отримали показники щодо ролі інтелектуальних здібностей спортсменів юнацького віку у виборі копінг-стратегій.

Визначено, що не всі досліджувані, які отримали високий бал за тестом Р. Кеттела, увійшли у групу з високими показниками загального інтелектуального розвитку Г. Айзенка. Це пояснюється більш об'ємною перевіркою інтелектуальних здібностей в останньому, що включає завдання на вербальні, обчислювальні та візуально-просторові здібності.

Згідно з тестом Г. Айзенка у кожного спортсмена виявлено переважання одного-двох видів інтелектуальних здібностей у їх високому рівні розвитку за умови високого рівня загального інтелекту. У більшості випадків спортсмени, що мають високі показники вербального інтелек-

Таблиця 7

Показники різниці між вибором копінг-стратегій у спортсменів із високим та низьким рівнем обчислювальних інтелектуальних здібностей

«Методи опанувальної поведінки» Р. Лазаруса	Копінг- стратегії	Середні значення обчислювальних здібностей за тестом IQ Айзенка		Показник U Mann-Whitney	Рівень значущості
		високий N (11)	низький N (59)		
	конфронт.	38,38	39,41	313,5	0,585
	дистанціюв.	31,67	36,29	302	0,47
	самоконтр.	37,75	35,03	321	0,67
	пош. соц. підтр	37,23	32,91	314	0,458
	прийнят. відп.	41,17	36,5	354	0,356
	втеча- уникнен.	38,46	34,89	312,5	0,577
	планув. виріш. проблем	35.5	34,2	332	0,953
	позит. переоцін.	31,75	36,28	303	0,478

Таблиця 8

Показники різниці між вибором копінг-стратегій у спортсменів із високим та низьким рівнем обчислювальних інтелектуальних здібностей

Опитувальник копінгу С. Нормана	Копінг- стратегії	Середні значення обчислювальних здібностей за тестом IQ Айзенка		Показник U Mann-Whitney	Рівень значущості
		високий N (11)	низький N (59)		
	рішення задачі	37,42	35,1	325	0,72
	емоції	33,58	35,9	325	0,722
	уникнення	33,79	35,85	327,5	0,749
	відволік.	30,5	36,53	288	0,341
	соціальне відволік.	35,25	31,45	308	0,352

Таблиця 9

Показники різниці між вибором копінг-стратегій у спортсменів із високим та низьким рівнем візуально-просторових інтелектуальних здібностей

«Методи опанувальної поведінки» Р. Лазаруса	Копінг- стратегії	Середні значення візуальн.-прост. здібностей за тестом IQ Айзенка		Показник U Mann- Whitney	Рівень значущості
		високий N (13)	низький N (57)		
	конфронт.	36,86	35,16	373	0,777
	дистанціюв.	31,29	36,55	333	0,383
	самоконтр.	40,21	34,32	326	0,326
	пош. соц. підтр	41,5	37,75	319	0,487
	прийнят. відп.	42,29	38,46	324	0,463
	втеча- уникнен.	38,71	34,7	347	0,505
	планув. виріш. проблем	30,93	36,64	328	0,343
	позит. переоцін.	32,46	35,14	351	0,562

ту, не показують таких же результатів під час вирішення обчислювальних тестів, так само як високі результати за візуально-просторовими тестами у певних досліджуваних не сходяться із рівнем розвитку вербального інтелекту.

У цьому разі результати розподілились за планом створення тесту, а саме: Г. Айзенк розраховував, що для рівномірного розподілу результатів необхідно включати завдання на різні інтелектуальні здібності, аби дати можливість респонденту із низьким рівнем якогось показника добирати бали через виконання завдань з іншої категорії. Також ці результати сходяться із теорією Г. Гарднера, згідно з якою у кожної людини є переважаючі здібності, що розвинені краще за інші.

Перевіряючи першу гіпотезу про роль загальних інтелектуальних здібностей у виборі копінг-стратегій за результатами методики Р. Кеттела та опитувальників використання копінг-стратегій С. Нормана, Ф. Ендлера, та Р. Лазаруса, ми не отримали її підтверджен-

Таблиця 10

Показники різниці між вибором копінг-стратегій у спортсменів із високим та низьким рівнем візуально-просторових інтелектуальних здібностей

Опитувальник копінгу С. Нормана	Копінг- стратегії	Середні значення візуальн.-прост. здібностей за тестом IQ Айзенка		Показник U Mann-Whitney	Рівень значущості
		високий N (13)	низький N (57)		
	рішення задачі	35,12	36,48	372	0,92
	емоції	32,75	36,19	353,5	0,571
	уникнення	35,97	35,43	388	0,953
	відволік.	33,61	35,97	365,5	0,692
	соціальне відволік.	42,86	37,66	310	0,421

ня із рівнем значущості (r=0,701, p≤0,05) та (r=0,647, p≤0,05) відповідно. Статистично значимих результатів не було виявлено за тестом IQ Айзенка також, що може означати, що загальні інтелектуальні здібності відіграють специфічну роль у виборі копінг-стратегій.

Спростування цієї гіпотези збігається із результатами дослідження О.О. Алексапольського та М.О. Холодної, у якому була виявлена варіативність використання копінг-стратегій високоінтелектуальними досліджуваними. Пояснюючим аргументом було твердження, що не у всіх стресових ситуаціях «правильним» рішенням буде безпосереднє вирішення задачі. У деяких ситуаціях стратегія уникнення допомагає мобілізувати сили та виокремити час для повнішого інформаційного забезпечення. Тож саме гнучкість у виборі поведінкових стратегій є важливим компонентом успішної адаптації, що пояснює ці результати.

Відсутність значущих розбіжностей у використанні емоційного копінгу у спортсменів із низьким та високим рівнем загального інтелектуального розвитку спростовує гіпотезу. Ці результати сходяться із дослідженням емоційно-вольової сфери спортсменів, яка на рівні із рефлексивними навичками високо розвинена у більшості успішних із них. Це дозволяє їм упоратися із високим рівнем стресу та тривожністю під час змагань. Тож ці результати пояснюються особливостями вибірки, а саме – високо розвинутими вольовими якостями професійних спортсменів [38].

Результати математично-статистичної обробки підтвердили гіпотезу щодо ролі вербальних здібностей у виборі копінг-стратегій пошуку соціальної допомоги та соціального відволікання із рівнями значущості: (r= 0,025, p≤0,05) за тестом IQ Г. Айзенка та опитувальником Р. Лазаруса; (r= 0,004, p≤0,01) за тестом IQ Г. Айзенка та опитувальником «Копінг-поведінка у стресовій ситуації» С. Нормана, Ф. Ендлера.

Обґрунтовує ці результати факт легшої та відкритішої взаємодії із оточуючим середовищем людьми з високими вербальними показниками. Для них почати розмову та підтримати її не складно, на відміну від людей із низьким рівнем вербального інтелекту, для яких пошук необхідних словосполучень і виразів потребуватиме більшого часу та зусиль.

Задля отримання ширшої картини наявності або відсутності зв'язків між рівнем інтелектуальних здібностей та вибором копінг-стратегій ми емпірично перевірили роль обчислювальних та візуально-просторових інтелектуальних здібностей у виборі копінг-стратегій. Значущих результатів виявлено не було, що означає: обчислювальні та візуально-просторові здібності специфічно впливають на вибір копінг-стратегій.

З погляду на візуально-просторові та обчислювальні здібності як на розуміння відношень і механізмів, більш обумовлених біологічно, згідно з теоріями Р. Кеттела та Г. Айзенка результати за цими показниками мають відігравати таку саму роль у виборі копінг-стратегій, як і генеральний інтелект. У нашому дослідженні, яке збігається із результатами авторитетних дослідників у питаннях копінгу та інтелектуальних здібностей, генеральний фактор інтелекту специфічно впливає на вибір поведінкових стратегій, отже й математичні та візуально-просторові здібності, близькі за функцією до генеральних, відіграють специфічну роль у виборі копінг-стратегій.

Зажаючи на поставлені цілі та завдання, було проведено теоретичний та емпіричний аналіз ролі інтелектуальних здібностей спортсменів юнацького віку у виборі копінг-стратегій. Підсумовуючи, ми зробили такі **висновки**:

Дослідження феномена копінг-стратегій мають спільний «вектор» спрямованості для більшості вчених. Загалом, виокремлюють проблемно-орієнтовну, емоційно-орієнтовну та стратегію уникнення. За Р. Лазарусом, дослідником найбільш розробленої теорії копінгу, виділено 8 стратегій опанування стресовими ситуаціями: конфронтація, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, втеча-уникнення, планове вирішення проблем, позитивна переоцінка.

За результатами емпіричного дослідження було виявлено специфічну роль загальних інтелектуальних здібностей у виборі копінг-стратегій. Визначено, що високорозвинені вербальні здібності мають роль у частішому виборі стратегій пошуку соціальної підтримки та соціального відволікання. Спортсмени із високим рівнем розвитку вербальних здібностей частіше вдаються до стратегій пошуку соціальної підтримки та соціального відволікання, на відміну від тих, що мають низький рівень вербальних здібностей.

Підсумовуючи результати, ми погоджуємось із твердженням М.О. Холодної про те, що арсенал добре адаптованого індивіда може включати використання як «продуктивних», так і «непродуктивних» копінг-стратегій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Большакова А.М. Структурні особливості емоційної сфери спортсменів-волейболістів із різними стратегіями копінгу / А.М. Большакова // Психологічні науки – 2014. – №2. – С. 20–24.

2. Васюра С.А. Стратегии совладания юношей и девушек студенческого возраста в связи с уровнем их коммуникативной активности / С.А. Васюра, Я.П. Коробейникова // Казанский педагогический журнал – 2014. – № 1. – С. 123–131.

3. Корнилова Т.В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания / Т.В. Корнилова // Вестник Московского университета – 2010. – № 1. – С. 46–57.

4. Малышев И.В. Взаимосвязь творческого потенциала и копинг-стрессовых стратегий личности у студентов вуза / И.В. Малышев // Известия Саратовского университета. Новая серия – 2013. – №3 (1). – С. 57–61.

5. Нартова-Бочавер С.К. “Coping behavior” в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал – 1997. – № 5. – С. 20–30.

6. Олефір В.О. Інтелектуальний ресурс людини в структурі копінг-поведінки / В.О. Олефір // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія : Психологія. – 2011. – № 959, вип. 46. – С. 131–136.

7. Петрова Н.Н. Уровень физической активности и особенности копинг-поведения студентов / Н.Н. Петрова, А.Э. Кутузова, Ю.А. Баженов // Теория и практика физ. культуры. – 2014. – № 7. – С. 13–15.

8. Сизикова О.А. О формировании конструктивных копинг-стратегий у спортсменов высокой квалификации в ситуациях отрицательного опыта в соревновательной деятельности / О.А. Сизикова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта – 2008. – № 11. – С. 86–90.

9. Хазова С.А. Роль когнитивных факторов в совладании с жизненными трудностями / С.А. Хазова // Совладающее поведение. Современное состояние и перспективы – 2008. – № 1. – С. 274–288.

10. Холодная М.А. Интеллектуальные способности и стратегии совладания / М.А. Холодная, А.А. Александровский // Психологический журнал. – 2010. – № 4. – С. 59–68.

11. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни. – М. : Айрис-Пресс, 2004. – 464 с.

12. Lazarus R.S. Stress, appraisal and coping / R.S. Lazarus, S. Folkman. – New York. : Springer, 1984. – 456 p.

УДК 159.944:378.2

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЇХ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ

Метельська Н.Й., аспірант кафедри психології
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

У статті проаналізовано поняття професійно важливих якостей особистості, зокрема визначено особливості їх розвитку у процесі професійної підготовки майбутніх психологів. Особлива увага приділяється розгляду професійно важливих якостей фахівців як чиннику формування їх професійної самосвідомості.

Ключові слова: *професійно важливі якості, професійна самосвідомість особистості, майбутні психологи, професійна підготовка студентів-психологів.*

В статье проанализировано понятие профессионально важных качеств личности, в частности, определены особенности их развития в процессе профессиональной подготовки будущих психологов. Особое внимание уделяется рассмотрению профессионально важных качеств специалистов как фактору формирования их профессионального самосознания.

Ключевые слова: *профессионально важные качества, профессиональное самосознание личности, будущие психологи, профессиональная подготовка студентов-психологов.*

Metelska N.Y. DEVELOPMENT OF FUTURE PSYCHOLOGISTS' PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES AS A FACTOR OF FORMATION OF THEIR PROFESSIONAL SELF-CONSCIOUSNESS

The article analyzes the concept of professionally important qualities of personality. In particular, the peculiarities of their development in the process of professional training of future psychologists are determined. Special attention is paid to the consideration of specialists' professionally important qualities as a factor of the formation of their professional self-consciousness.

Key words: *professionally important qualities, professional self-consciousness of personality, future psychologists, professional training of students-psychologists.*

Постановка проблеми. У сучасних соціокультурних умовах рівень вимог до особистості психолога невпинно підвищується, тому однією з актуальних проблем сучасної освіти є фахова підготовка психолога, професійні вміння якого відповідали б актуальним потребам суспільства. Для цього в рамках процесу професійного становлення у виші майбутній фахівець повинен оволодіти цілою системою знань, умінь та практичних навичок для здійснення ефективної психодіагностичної, психокорекційної, консультаційної, психотерапевтичної, тренінгової та психопрофілактичної роботи.

Крім успішного оволодіння необхідною базою знань і вмінь відповідно до специфіки обраної спеціальності, важливим також є володіння максимально вираженими професійно необхідними якостями, що є передумовою ефективного здійснення професійних функцій на будь-якому етапі професійного становлення особистості майбутнього психолога. Це зумовлює зміну вимог і до процесу його професіоналізації, оскільки саме у ньому відбувається не лише розвиток особистісних структур, але й специфічна інтеграція особистісних властивостей та якостей, а також формування професійної самосвідомості особистості.

Саме тому на перший план виходить питання не просто підвищення рівня теоретичної професійної підготовки студентів-психологів, а насамперед, створення умов для практичної насиченості педагогічного процесу професійного становлення майбутніх фахівців, зокрема розвитку їх професійно важливих якостей та професійної самосвідомості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел показав, що у сучасній психології є чимало досліджень, присвячених різноманітним психологічним аспектам професійної діяльності і професіоналізації особистості загалом (О. Єрмолаєва, Л. Захарова, Е. Зеєр, Є. Климов, С. Максименко, А. Маркова, Л. Мітіна, Ю. Поваренков, М. Пряжніков, В. Рибалка, Д. Сьюпер, Т. Титаренко, В. Шадріков та ін.) та професійного становлення майбутніх психологів зокрема (Г. Абрамова, О. Бондаренко, Ж. Вірна, Л. Долинська, І. Зязюн, Т. Ільїна, О. Кондрашихіна, Н. Коломінський, І. Мартинюк, В. Панок, Н. Пов'якель, Н. Пророк, В. Семиченко, Л. Уманець, Н. Чепелєва, Н. Шевченко, Л. Шнейдер та ін.).

Питання підготовки практичних психологів висвітлюється за такими аспектами, як компоненти професіоналізму психолога (Д. Богоявленська, О. Бондаренко), спеціальні здібності та професійно важливі якості майбутніх психологів (М. Амінов, Н. Бачманова, І. Мартинюк, М. Молоканов, М. Обозов, Р. Овчарова, Н. Пророк), формування особистісних конструк-

тів майбутніх фахівців (Г. Абрамова, І. Дубровіна, Ю. Ємельянов, Н. Пов'якель, Л. Уманець, Н. Шевченко), методологічні та теоретичні аспекти їхньої підготовки (Г. Балл, О. Бондаренко, Л. Бурлачук, Р. Мей) тощо.

У працях учених знаходимо думку про те, що професійна підготовка майбутніх психологів повинна здійснюватись у новій особистісно-орієнтованій парадигмі, передбачати актуалізацію професійно важливих особистісних якостей, орієнтуватись на формування професійної компетентності психолога і створення системи професійних навичок, які дозволяють досягати професійного успіху, самореалізації, набувати професійної культури спілкування, професійної інтуїції, рефлексії та розвивати професійну самосвідомість.

Отже, хоча вказана проблема досить глибоко досліджена у сучасній психологічній літературі, проте вона не втрачає актуальності, оскільки говорити про ті чи інші характеристики, які визначають ефективність практичної діяльності психолога, можливо тільки у випадку осмисленого бачення професіоналом себе у професійній діяльності і його бачення самої цієї діяльності в цілісному контексті життя.

Формулювання цілей статті. Мета статті – здійснити аналіз професійно важливих якостей майбутніх психологів у контексті формування їх професійної самосвідомості.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Як відомо, кожній професії відповідає певний набір психологічних і фізичних якостей індивіда, а успішність професійної діяльності та задоволеність професією прямо залежать від ступеня відповідності індивідуальних якостей вимогам професії. Так з'явилося поняття «професійно важливі якості», яке в подальшому стало відігравати провідну роль у дослідженнях професійного становлення та професійного розвитку особистості.

І. Мартинюк визначає професійно важливі якості як пристосовані до певної професійної діяльності компоненти цілісної особистості, що формуються на основі природно заданих біопсихічних властивостей під дією зовнішніх впливів і власної активності суб'єкта. Професійно важливі якості складають ті внутрішні психологічні характеристики суб'єкта, в яких відображаються вимоги професійної діяльності до різних складників особистості: мотиваційно-потребових, когнітивних, психомоторних, емоційно-вольових тощо [8].

Н. Локалова розглядає професійно важливі якості, як такі психологічні якості, індивідуальні властивості суб'єкта, які необхідні для професії і впливають на ефективність праці та успішність засвоєння професійної діяльності [6]. В. Сорочан до професійно важливих якостей відносить психологічні процеси, властивості та стани, біологічно обумовлені характеристики людини, ставлення до себе, до праці та інших людей. Самі професійно важливі якості автор вважає психологічними засобами праці [13].

О. Фонарьов пропонує виділяти чотири рівні професійно важливих якостей: 1) діяльнісні та поведінкові якості; 2) індивідуально-психологічні якості; 3) соціально-психологічні характеристики; 4) морально-психологічні характеристики (моральні якості) [15].

Отже, професійно важливі якості прийнято розуміти як якості суб'єкта, які стосуються процесу діяльності і забезпечують ефективність її виконання за параметрами продуктивності, якості праці та надійності. Із цього погляду професійно важливими якостями можуть виступати властивості нервової системи, властивості психічних процесів, особистісні особливості, характеристики спрямованості, знання і переконання [18].

У науковій літературі існують різні думки щодо специфічних вимог до особистості з точки зору майбутньої професії. Так, важливими складовими професійної діяльності психолога є особистісні якості. Їх розвиток та інтеграція у процесі професійного становлення призводять до формування системи професійно значущих якостей. Незважаючи на те, що в цій сфері вже проведено чимало досліджень, однозначної відповіді на запитання про якості особистості психолога, які сприяють його ефективній роботі, поки що немає [3].

Н. Амінов і М. Молоканов виявили, що для успіху практичного психолога найважливішими якостями особистості є загальний інтелект і стресостійкість, підтримуючий стиль спілкування. За їх даними, психолог повинен уміти підтримувати контакт і бути стійким до стресу під час спілкування, мати змогу контролювати свою поведінку, бути емпатичним, упевненим у собі, розслабленим, енергійним і самодостатнім. Тобто психолог-практик – це особистість, яка здатна добре адаптуватися до соціального середовища [1].

О. Сидоренко і Н. Хрящова виділяють і описують деякі загальні якості практичного психолога: психологічна спостережливість (чутливість у сприйнятті психологічних явищ, інших людей – *Н.М.*); психологічне мислення (особливий спосіб, стиль мислення, що припускає здатність відчувати психологічний зміст спостережуваних подій і вміння його аналізувати – *Н.М.*); самоконтроль (здатність концентруватися на психологічному завданні, незважаючи на негативні емоційні стани, що виникають під час роботи – *Н.М.*); уміння слухати; емпатія; креативність [19].

У дослідженні, проведеному Л. Бечтолдом, Е. Вернером, Р. Кеттеллом і Дж. Древдалом, був отриманий такий психологічний портрет ефективного психолога: це особистість із творчим мисленням, що схильна до самоаналізу,

любить працювати наодинці, незалежна і впевнена у собі, але завжди готова скористатися можливостями для набуття нового досвіду, емоційно стійка, наділена розвиненим почуттям самоконтролю, володіє гнучким мисленням і легко адаптується [3].

Важливою якістю практичного психолога О. Бондаренко вважає особливий деонтологічний менталітет, основу якого складають особистісні смислові структури, що визначають етичні мотиви і способи діяльності незалежно від інституційних стандартів [19].

К. Рамуль стверджує, що для вченого-психолога необхідні такі риси особистості: ентузіазм; схильність до тривалої праці над проблемою; дисциплінованість; здатність до критики, самокритики; об'єктивність; уміння встановлювати стосунки з людьми. Для різних спеціальностей можуть бути необхідними специфічна наукова обдарованість, спеціальні здібності, для психолога ж, на думку вченого, спеціальні здібності не потрібні [11].

Т. Верняєва, спираючись на дані емпіричного дослідження, стверджує, що для психолога-дослідника необхідні такі ж загальні властивості особистості, як і для вченого: доброзичливість, відповідальність, оптимізм, організованість, спостережливість, терпимість, комунікативність, уважність, тактовність, чуйність, об'єктивність, інтелігентність, динамічність, високий рівень інтелекту, сензитивність, уміння слухати, уміле володіння невербальними засобами спілкування, відкритість, невимушеність, стійкість до стресів, емоційна стабільність. Специфіка полягає тільки у вираженні комунікативних якостей, що пов'язано із загальною спрямованістю психологів на вивчення людини, створення ситуацій взаємодії психолога і досліджуваного [15].

Вимоги до професійно важливих якостей практичного психолога умовно можна охарактеризувати крізь призму чотирьох блоків [10]. Перший блок професійно важливих якостей включає в себе спрямованість та мотиви професійної діяльності. Це, передусім, гуманістична спрямованість особистості, специфічна професійна спрямованість і гнучка «Я-концепція». Другий блок – це вимоги, які ставляться до соціально-перцептивних якостей людини, до здатності правильно відображати соціальні об'єкти, зокрема до психологічної спостережливості. Третій блок – вимоги до якостей особистості, що пов'язані з процесом опрацювання та осмислення соціальної інформації. Це вимоги до соціального мислення, його критичності, професійної рефлексії. Четвертий блок – вимоги до якостей, пов'язаних із передачею інформації, з впливом на інших людей, спілкуванням.

А. Маркова відзначає, що професійно важливі якості є передумовою професійної діяльності. Своєю чергою вони також удосконалюються, шліфуються у процесі діяльності, є її новоутворенням, а людина у процесі праці змінює і саму себе [7].

Отже, особистісні якості практичного психолога здійснюють вплив на успішність професійної діяльності і тому потребують спеціальних умов для їхнього розвитку, а саме: ефективно-дієвих навчальних програм, які б містили психотехнології для розвитку професійно-важливих якостей та згодом знайшли своє застосування у практичній професійній діяльності.

На думку низки вчених, формування професійної майстерності та здійснення роботи щодо самовдосконалення практичного психолога має носити системний наскрізний характер упродовж усього періоду навчання у виші. Майбутні фахівці повинні розвивати в себе професійне мислення (С. Максименко, В. Панок, К. Седих), соціальну активність (О. Бондаренко), професійну креативність і компетентність (В. Рибалка, В. Семиченко), формувати власний науковий світогляд (М. Гуліна, Л. Карамушка), розвивати критичність мислення, здібності до прогнозування, імпровізації (В. Моргун), загальну та психологічну культуру (Я. Коломінський) тощо.

На думку Н. Чепелєвої, система організації підготовки практичного психолога повинна включати світоглядний, професійний та особистісний рівні, спрямовані як на оволодіння відповідною системою знань, технологією практичної діяльності майбутнього психолога, так і на формування професійної свідомості та самосвідомості, психологічної культури та професійно значущих особистісних якостей [16].

Професійна самосвідомість є одним із найважливіших компонентів самосвідомості особистості як суб'єкта діяльності. Формування професійної самосвідомості відбувається на тлі соціального досвіду із включенням цього досвіду у професійне «Я» особистості [9].

П. Шавір інтерпретує феномен професійної самосвідомості як усвідомлення індивідом себе суб'єктом власної професійної діяльності [17]. У дослідженнях В. Брагіної під час вивчення професійної самосвідомості особистості основний акцент робиться на пізнанні та самооцінці нею системи власних професійних здібностей, виробленні певного ставлення до них [4].

А. Маркова визначає професійну самосвідомість як комплекс уявлень людини про себе як професіонала, цілісний образ себе як професіонала та систему ставлень і установок щодо себе як професіонала. Це інтегративна характеристика особистості, у якій виокремлюється: усвідомлення особистістю норм, правил, моделі своєї професії як еталонів для усвідомлення своїх якостей, на основі чого формується підґрунтя професійного світогля-

ду й особиста концепція праці; усвідомлення цих якостей в інших людях, порівняння себе з якимось професіоналом середньої кваліфікації; облік сподівань і оцінка себе як професіонала з боку інших людей; самооцінювання особистістю своїх окремих сторін за когнітивними, емоційними і поведінковими критеріями; позитивне оцінювання особистістю самої себе загалом, визначення своїх позитивних якостей, перспектив створення професійного «Я» [7].

На думку О. Туриніної, професійна самосвідомість індивіда – це єдність знань про власні особливості, наявні професійні здібності та інтереси. Констатація особистістю успіхів і невдач власної професійної або навчальної діяльності є чинником корегування «Я-образу», самооцінки, рівня домагань та професійної самосвідомості загалом [14].

Професійну самосвідомість практичного психолога на етапі підготовки у вищому навчальному закладі Н. Селезньова та Н. Іванова розуміють як усвідомлення психологом себе у просторі майбутньої професії і діяльності, у системі власної особистості. Високий рівень розвитку професійної самосвідомості, адекватна та стійка «Я-концепція» зумовлюють конструктивну професійну поведінку, що дозволяє психологу долати професійні та особистісні труднощі. Продуктом розвитку професійної самосвідомості виступає «Я-концепція», яка є особистісним ресурсом та відіграє ключову роль у формуванні результатів професійної поведінки, успішному аналізі проблемних ситуацій, плануванні, контролі, перетворенні професійної діяльності та себе як її суб'єкта [12].

Професійна самосвідомість, професійна «Я-концепція» включають уявлення людини про себе як про члена професійного співтовариства, носія професійної культури, зокрема певних професійних норм, правил, традицій відповідної професійної групи. Ці уявлення включають і характеристики людини, що визначають успішність її діяльності, – професійно важливі якості [5].

Складність феномена професійної самосвідомості майбутнього фахівця, наявність значної кількості чинників, які її визначають, зумовлює необхідність розробки та постійного оновлення шляхів, засобів, а також конкретних методів і прийомів цілеспрямованого формування та підвищення наявного рівня професійної самосвідомості студентів і розвитку їх професійно важливих якостей. О. Боброва обґрунтувала проблему вибору найбільш ефективних шляхів, методів і форм навчання майбутніх професіоналів, метою яких є не лише засвоєння фундаментальних знань із основ наук, а й особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців. На думку вченої, основними шляхами розвитку професійних здібностей та спрямованості майбутніх фахівців є [2]:

– впровадження нових форм і методів навчання, які дають можливість студенту отримати максимум інформації про свою майбутню професію та її вимоги до особистості фахівця;

– стимулювання пізнавальної активності, спрямованої на себе як суб'єкта праці, пізнання й комунікації, формування вміння спостерігати, накопичувати, фіксувати, аналізувати та узагальнювати свій професійний досвід;

– впровадження спецкурсів із розвитку комунікативних здібностей;

– врахування специфіки конкретної форми діяльності, сама суть якої за умови раціонального використання може створити певні можливості для самокорекції та самовиховання;

– широке застосування в процесі вузівської підготовки дискусійних та ігрових методів, упровадження методів активного соціально-психологічного навчання.

Саме усвідомлення майбутніми фахівцями наявного рівня розвитку власних професійних інтересів, здібностей, спрямованості та невідповідності цього рівня необхідному і зумовлює формування у них потреби у професійній самоосвіті й самовихованні, розвитку професійної самосвідомості.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, у науковій літературі найчастіше виділяють такі професійно-важливі якості психолога: діяльнісні та поведінкові, індивідуально-психологічні якості, соціально-психологічні та морально-психологічні характеристики (емпатійність, концентрація на клієнті, бажання та здатність йому допомогти, урівноваженість, терпимість, гнучкість, упевненість, позитивне ставлення до себе, високий рівень інтелекту – *Н.М.*). Професійні якості є одним із найважливіших чинників професійної придатності, які не тільки характеризують певні здібності, але й органічно входять до їх структури, розвиваючись у процесі навчання і практичної діяльності.

У структурі самосвідомості важливим вважається усвідомлення психічних якостей та властивостей особистості. У професійній самосвідомості міститься розуміння саме тих властивостей і якостей, які необхідні для успішного виконання професійної діяльності, тобто професійно важливих якостей. Професійна діяльність, як і професійний розвиток майбутнього фахівця, визначаються станом його професійної самосвідомості, яка характеризується усвідомленням майбутнім психологом себе у просторі професії і діяльності, у системі власної особистості.

Перспективним напрямом подальших досліджень у контексті обраної проблематики є вивчення особливостей розвитку професій-

но важливих якостей не лише психологів, а й інших працівників освіти у ролі чинника формування їх професійної самосвідомості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аминов Н.А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н.А. Аминов, М.В. Молоканов // Психологический журнал. – 1992. – № 5. – С. 104–109.

2. Боброва Е.М. Особенности профессионального самопознания студентов педвуза / Е.М. Боброва. – М., 1989. – 220 с.

3. Бозаджиев В.Л. Профессионально-значимые качества личности психолога-консультанта / В.Л. Бозаджиев // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 9. – С. 73–74.

4. Брагина В.Д. Представления о профессии и самооценка профессионально-важных качеств учащейся молодежи / В.Д. Брагина // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 146–156.

5. Елдышова О.А. Профессиональное самосознание как психологическая составляющая профессионального становлення / О.А. Елдышова // Фундаментальные исследования. – 2006. – № 7. – С. 101–102.

6. Локалова Н.П. Психология. Введение в профессию: Учебное пособие / Н.П. Локалова. – СПб. : Питер, 2010. – 168 с.

7. Маркова А.К. Психология профессионализма / Аэлита Капитоновна Маркова. – М. : Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. – 312 с.

8. Мартинюк І.А. Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх психологів для роботи в школі : автореф. дис. ... канд-та психол. наук : спец. 19.00.08 «Спеціальна психологія» / Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України / І.А. Мартинюк. – К., 2004. – 16 с.

9. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Лариса Максимовна Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28–38.

10. Пророк Н.В. Практичний психолог: професійно-важливі якості / Н.В. Пророк // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць ін-ту ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К., 2001. – Т. ІІІ. – Ч. 8. – С. 190–194.

11. Рамуль К.А. О психологии ученого и, в частности, ученого-психолога / К.А. Рамуль // Вопросы психологии. – 1965. – № 6. – С. 126–135.

12. Селезнева Н.Т. Изучение процесса личностно-профессионального становления будущих психологов / Н.Т. Селезнева, Н.Г. Иванова // Психология обучения. – 2007. – № 12. – С. 80–88.

13. Сорочан В.В. Психология профессиональной деятельности / В.В. Сорочан. – М. : МИЭМП, 2005. – 70 с.

14. Туриніна О.Л. Психологічні особливості професійного самовизначення учнів профільних педкласів: дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 / Олена Леонтіївна Туриніна. – К., 1997. – 218 с.

15. Фонарёв А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала / А.Р. Фонарёв. – М. : Из-тво НПО «МОДЕК», 2005. – 560 с.

16. Чепелєва Н.В. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога / Н.В. Чепелєва, Н.І. Пов'якель // Психологія : Збірник наукових праць. – Вип. 3. – К. : НПУ ім. Драгоманова, 1998. – С. 35–41.

17. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / Пётр Абрамович Шавир. – М. : Педагогика, 1981. – 96 с.

18. Шадриков В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 1994. – 315 с.

19. Шнейдер Л.Б. Пособие по психологическому консультированию : Учебное пособие / Лидия Бернгардовна Шнейдер. – М. : Ось-89, 2003. – 272 с.

УДК 159.9.075

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОЇ СФЕРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ЇХ ЛІДЕРСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ

Мовчан Я.О., асистент кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами імені академіка І.А. Зязюна
Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»

У статті розглядаються психологічні особливості мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх інженерів як фактор розвитку їх лідерського потенціалу. Визначено факторну структуру мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх фахівців. За допомогою кластерного аналізу отримано типологічні характеристики мотиваційно-ціннісної сфери, сформовані у профілі. Виявлено особливості мотиваційних профілів майбутніх інженерів-лідерів.

Ключові слова: *мотиваційно-ціннісна сфера, лідерський потенціал, факторна структура, майбутні інженери.*

В статье рассматриваются психологические особенности мотивационно-ценностной сферы будущих инженеров как факторы развития их лидерского потенциала. Определена факторная структура мотивационно-ценностной сферы будущих специалистов. С помощью кластерного анализа получены типологические характеристики мотивационно-ценностной сферы, которые сформированы в профили. Определены особенности мотивационных профилей будущих инженеров-лидеров.

Ключевые слова: *мотивационно-ценностная сфера, лидерский потенциал, факторная структура, будущие инженеры.*

Movchan Ya.O. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MOTIVATIONAL AND VALUE SPHERE OF FUTURE ENGINEERS AS FACTORS OF DEVELOPING THEIR LEADERSHIP POTENTIAL

The article considers the psychological features of motivational and value area of students majoring in engineering as developing factors of their leadership potential. It is determined the factor structure of motivational and value area of future specialists. Through claster analysis it is received typological characteristics of motivational and value area, which are formed into profiles. It is determined the features of motivational profiles of future engineers-leaders.

Key words: *motivational and value area, leadership potential, factor structure, future engineers.*

Постановка проблеми. Професійна підготовка майбутніх фахівців, зокрема інженерів, є складним, багатоаспектним процесом. На якість навчання, і як його результат, рівень компетентності впливає багато факторів, зокрема мотивація та ціннісні орієнтації особистості. В умовах реального виробництва залежно від посадових обов'язків домінантою діяльності кожного інженера, звичайно, є виконання функцій переважно одного з перших трьох компонентів – або конструкторського, або технологічного, або дослідницького. Незалежно від цієї домінанти, у структурі діяльності практично кожного з них істотне місце посідають організаційно-управлінські функції. Але у процесі фахового навчання інженера питанням його управлінської підготовки не приділяється належної уваги. Ефективний управлінець має володіти певним лідерським потенціалом та вміти виконувати роль не тільки формального, а й неформального лідера. Тому постає питання щодо особливостей мотиваційно-ціннісної сфери майбутнього інженера-лідера.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемі мотивації професійної діяльності майбутніх фахівців приділено увагу у наукових працях С.С. Занюка, Є.П. Ільїна, Т.В. Лісової, Н.М. Проскурки, Т.В. Чаусової та ін.

Питанням щодо важливості наявності лідерських та управлінських якостей і лідерського потенціалу у майбутніх інженерів займаються Т.В. Гура, І.В. Костиря, С.М. Резнік, О.Г. Романовський та ін.

Мета статті – визначити психологічні особливості мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх інженерів, що є факторами розвитку їх лідерського потенціалу.

У науковій літературі розглядається безліч концепцій та підходів до понять лідерства, лідерських якостей та лідерського потенціалу.

Лідерство – це процес діяльності людини, яка веде групу до наміченої мети, сприяє формуванню групових цілей, виражаючи потреби і прагнення людей в організації [1]. Лідерство є тим видом діяльності, який пронизує всю систему управління. Неможливо ефективно виконувати функції планування, організації, мотивації і контролю, якщо немає ефективного керівництва і лідерів, здатних заохочувати інших працівників, позитивно впливати на них і вести за собою, тим самим досягаючи прийнятних кінцевих результатів [2].

Отже, лідерство є процесом, який обов'язково включає активну діяльність лідера, одним із завдань якого є мотивація групи людей, яких він веде за собою.

Процес розвитку лідерства є цілеспрямованим формуванням та поглибленням певних якостей. Для розвитку лідерства використовуються різнобічні процедури, однією з яких є вироблення особистої мотивованості [3].

Лідерство та його розвиток є актуальними мішенями для особистісного та професійного саморозвитку будь-яких фахівців. Чим більше вмотивована особистість на досягнення чогось та чим більш різноманітною є мотиваційно-ціннісна сфера фахівця, тим більше він має можливостей для прояву та розвитку свого лідерського потенціалу.

Лідерський потенціал розглядається науковцями як соціально-психологічна характеристика особи, що виражається низкою якостей та можливостей особистості, зокрема й внутрішні потреби та ціннісне ставлення, що сприяє досягненню особистості фахівця потрібного рівня інтегральної компетентності, активності, відповідальності у своїй діяльності, ефективної комунікативності, що забезпечує вплив на групу людей у певній площині [4; 5].

Засвоєння теоретичних знань, формування практичних умінь і навичок, а також професійно важливих якостей можливе у разі наявності у студентів розвинутої мотивації до навчальної і професійної діяльності [6].

Професійна зорієнтованість студентів у процесі їхньої фахової підготовки формується під впливом різних психологічних чинників та містить загальний рівень освіченості, здатність і спроможність до роботи з іншими людьми, усвідомлення й аргументованість вибору конкретної спеціальності, загально-особистісну і професійну поінформованість, індивідуальну компетентність, загально-організаційні здібності та нахили, мотиваційно-ціннісні орієнтації [7].

Отже, щоб майбутній випускник був здатен ефективно проявити себе у новому професійному середовищі, він обов'язково має бути і орієнтованим на свою професію та розвиток у ній, і здатним проявляти та розвивати свій лідерський потенціал. І одну з ключових ролей та факторів розвитку відіграє мотиваційно-ціннісна сфера особистості майбутнього фахівця.

Дослідження проводилось на базі Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» упродовж 4 років. У дослідженні взяли участь студенти інженерних спеціальностей. Використовувались такі психологічні методики: «Опитувальник термінальних цінностей» (І.Г. Сенін), Методика діагностики мотивації досягнення успіху» (Т. Елерс), «Мотиваційний профіль» (Ш. Річі, П. Мартін).

У контексті теми нашої статті вважаємо доцільним продемонструвати результати дослідження за опитувальником термінальних цінностей І.Г. Сеніна (таблиця 1, 2). Для статистичної обробки даних використовувався Н-критерій Краскела-Уолліса.

У таблиці 1 наведено результати за мотиваційним рівнем до різноманітних сфер життя.

Отримані бали за сферою «професійне життя» свідчать про середній рівень мотивації. З 1 по 4 курс показник має значні відмінності. Це може вказувати на значимість сфери професійної діяльності, але вона не є високою. Ми можемо пояснити це тим, що студенти ще не замислюються про роботу як сенс життя, як його важливу частину, не думають про час, який вона буде займати.

Бали за сферою «навчання та освіта» також свідчать про середній рівень розвитку мотивації, але з тенденцією до високого. Показник незначно знижується від 1 до 4 курсу. Отже, сфера навчання є досить важливою для майбутніх інженерів, наявне прагнення до отримання нових знань та до освітнього розвитку.

Значимість сфери сімейного життя знаходиться на середньому рівні, що може вказувати на те, що студенти як на 1, так і на 4 курсі ще не досить серйозно замислюються над питаннями сім'ї, та поки що вони не готові приділяти цій сфері увесь час.

Результати за сферою суспільного життя також указують на середній рівень. Показник знижується з 1 до 4 курсу, що може свідчити про зниження інтересу до цієї сфери життя. Проблеми суспільства та суспільної діяльності не є для студентів надто важливими, не викликають у них великого інтересу.

Таблиця 1

Середні значення показників цінностей сфер життя у студентів інженерних спеціальностей

Сфери життя	Групи досліджуваних				H	p
	1 курс (n=135)	2 курс (n=133)	3 курс (n=135)	4 курс (n=130)		
Професійне життя	53,15±5,47	56,68±6,09	57,21±6,04	57,25±8,61	76,58	0,0001
Навчання та освіта	60,00±6,06	58,47±5,75	58,36±5,62	59,14±9,77	14,72	0,002
Сімейне життя	52,82±5,37	55,77±5,87	55,38±5,67	54,15±9,22	37,46	0,0001
Суспільне життя	47,53±5,24	47,74±5,18	45,75±5,01	44,87±6,3	42,83	0,0001
Захоплення	53,42±5,6	53,85±5,58	54,4±5,52	53,88±9,39	4,59	-

Значимість сфери захоплень також займає середній рівень, який вказує на присутність захоплень та хобі у житті студентів, але не можна стверджувати, що це є центральним інтересом у їх житті.

Отже, ми можемо зробити висновок, що хоча усі сфери життя розвинені приблизно однаково та знаходяться на середньому рівні, провідні позиції займають сфери навчання, освіти та професійного життя. Це є добрим показником, адже у студентів є прагнення розвиватися та вчитися, щоб у майбутньому реалізувати себе як фахівця. Але щоб досягти цього, треба збільшувати рівень мотивації до цих видів діяльності. Найменш розвиненою є сфера суспільного життя, хоча її показники у нормі. Ми вважаємо, що це не погано, це тільки пояснює, що студентів не дуже цікавить активне суспільне життя, їх інтереси більше пов'язані з їх особистими справами, про що свідчать більш високі бали за сферою розваг.

У таблиці 2 представлено результати за проявом термінальних цінностей студентів інженерних спеціальностей.

Результати за цінністю «власний престиж» знаходяться на середньому рівні. Тобто для студентів мають значення такі поняття як визнання, схвалення, повага інших осіб, але вони на цьому не зациклені. Не можна сказати, що їх сильно хвилює думка оточуючих людей про себе, їм не важлива оцінка їх поведінки. Але простежується тенденція до збільшення цього показника з 1 по 4 курс.

«Високе матеріальне становище» – показники цієї цінності збільшуються з 1 по 4 курс, і простежується перехід із середнього до високого рівня. Це вказує на те, що з кожним роком студент стає все більш зацікавленим у матеріальному аспекті, матеріальне становище є важливою умовою життєвого благополуччя та успіху. Що стосується «креативності», то не можна стверджувати, що у студентів відсутнє прагнення до реалізації творчих можливостей, але це не є найважливішим. Їм притаманне бажання різноманіття у житті, але вони спокійно ставляться до цього, можна сказати, що їх влаштовує розмірений хід життя.

«Активні соціальні контакти» – за цим показником ми отримали середній рівень розвитку, але простежуємо його збільшення від 1 до 4 курсу. Можна стверджувати, що встановлення добрих взаємовідносин із людьми є важливим для студентів, але не пріоритетним. Вони радіють спілкуванню, але спокійні щодо нього, їх не можна назвати дуже комунікабельними.

«Розвиток себе» – ця цінність також знаходиться на середньому рівні. Студенти зацікавлені у своїй особистості та не проти розвиватися, але поки що ця цінність не є надважливою. Їх не хвилюють проблеми самовдосконалення та максимальне використання своїх ресурсів.

«Досягнення» – рівень показника з 1 по 4 курс розвинуся із середнього до високого. Тобто у студентів збільшилось прагнення до досягнень результатів, у них підвищилась схильність до планування, до обирання чіткої мети. Усе це може служити підставою до розвитку високої самооцінки.

«Духовне задоволення» – ця цінність знаходиться на середньому рівні, тобто моральне задоволення має значення для студентів, є бажання робити те, що цікаво та приємно.

«Збереження власної індивідуальності» – показник цієї цінності займає середній рівень із тенденцією до високого. Це свідчить про бажання незалежності від інших, студенти цінують себе, намагаються бути не таким як усі, не люблять піддаватися впливу інших, що загалом характерно для юнацького віку.

Отже, результати за цією методикою дозволяють нам стверджувати, що у майбутніх інженерів переважають цінності матеріального

Таблиця 2

Середні значення показників термінальних цінностей у студентів інженерних спеціальностей

Термінальні цінності	Групи досліджуваних				H	p
	1 курс (n=135)	2 курс (n=133)	3 курс (n=135)	4 курс (n=130)		
Власний престиж	28,38±3,29	28,27±4,86	29,93±3,05	31,85±5,45	97,05	0,0001
Високе матеріальне становище	34,1±4,00	35,59±4,07	36,72±3,85	38,65±6,14	76,25	0,0001
Креативність	29,4±3,32	32,1±4,64	31,1±4,54	31,01±6,74	28,17	0,0001
Активні соціальні контакти	30,01±3,97	32,29±4,83	33,4±4,74	33,91±4,57	55,06	0,0001
Розвиток себе	33,27±3,95	34,71±4,55	34,47±4,61	34,37±5,28	11,62	0,08
Досягнення	33,9±3,71	34,53±4,13	35,82±4,21	36,04±5,71	26,99	0,0001
Духовне задоволення	34,1±3,99	35,72±4,00	36,05±3,75	35,85±5,89	26,45	0,0001
Збереження індивідуальності	34,51±4,01	35,35±3,6	34,9±3,52	34,65±5,41	7,68	0,05

характеру, що, на наш погляд, може сприяти зростанню мотивації до професійної діяльності, позитивно впливати на майбутній успіх у професійній діяльності. Окремою цінністю виступає власний престиж, що може вказувати на важливість для студентів цінування та схвалення їх особистості, а це свідчить про значимість думки соціуму.

З метою характеристики спрямованості мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх інженерів (на 4 курсі навчання) було визначено її факторну структуру за допомогою факторного аналізу.

Перший фактор отримав назву «Матеріальна і духовна мотивація навчально-професійної діяльності» (факторна вага 5,42, 20,8% поясненої дисперсії), який включає показники високого матеріального становища (0,873), духовне задоволення (0,868), відчуття затребуваності та потребу цікавої роботи (0,852), добрі умови праці (0,846), різноманіття та зміни (0,824), досягнення (0,769), самовдосконалення та особистісне зростання (0,725), визнання з боку інших людей (0,635). Цей фактор відображає потреби майбутніх інженерів, які враховують як матеріальні цінності, так і духовні.

Другий фактор – «Креативні потреби навчально-професійної діяльності» (факторна вага 3,43, 13,2% поясненої дисперсії) включає показники чіткого структурування роботи (0,970), потреби бути креативним (0,952), креативності (0,939), соціальні контакти (0,653). Поряд з бажанням мати чіткий план роботи важливим є також наявність креативного підходу у робочому процесі, який має підкріплюватись залученням інших людей для розширення комунікації та задля становлення навчальної або професійної діяльності як більш відкритої для прийняття нестандартних рішень та нових ідей.

Третій фактор – «Потреба у відмові від престижу та саморозвитку» (факторна вага 2,62, 10,09% поясненої дисперсії) включає показники збереження індивідуальності (-0,871), власного престижу (-0,843), саморозвитку (-0,839). У цьому факторі відображається відсутність потреби відчувати себе особливим та тенденції до незалежності, що супроводжується також відмовою від саморозвитку.

Четвертий фактор – «Мотивація особистого та професійного життя» (факторна вага 3,23, 12,41% поясненої дисперсії) включає показники розваг (0,943), сімейного життя (0,942), навчання та освіти (0,917), професійного життя (0,585). Цей фактор описує виражену потребу у гармонізації між особистим та професійним життям.

П'ятий фактор – «Соціальні мотиви навчально-професійної діяльності» (факторна вага 1,81, 6,9% поясненої дисперсії) включає такі показники: стабільні відносини (0,869), впливовість та влада (0,622), активні соціальні контакти (0,561), потреба у соціальних контактах (0,508). Фактор описує важливість формування та підтримки соціальних зв'язків, потребу у спілкуванні, а також бажання керівництва іншими та прагнення до впливовості.

Шостий фактор – «Мотивація досягнення у навчально-професійній діяльності» (фактор-

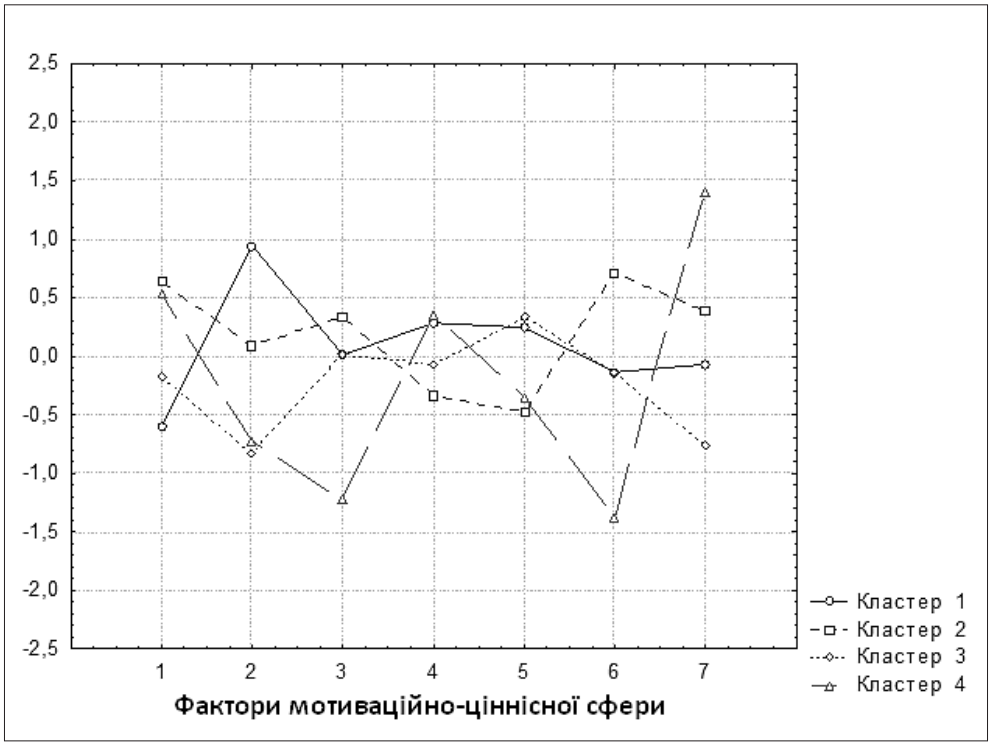

Рис.1. – Кластерні профілі мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх інженерів

на вага 1,91, 7,3% поясненої дисперсії) включає показники потреби ставити складні цілі та досягати їх (0,782) і мотивацію досягнення успіху (0,753). Цей фактор чітко відображає потребу майбутніх фахівців досягати своїх цілей, бути вмотивованими, вирішувати складні задачі і при цьому неодмінно досягати успіху у будь-яких ситуаціях.

Сьомий фактор – «Зовнішні мотиви навчально-професійної діяльності» (факторна вага 2,03, 7,8% поясненої дисперсії) включає показники високої заробітної плати (0,841) та суспільного життя (0,803), які описують бажання майбутніх фахівців працювати на високооплачуваній роботі та значимість для них суспільного та політичного життя.

Для вивчення типологічних характеристик мотиваційно-ціннісної сфери студентів інженерних спеціальностей було застосовано кластерний аналіз (рис. 1).

Отримано такі кластерні профілі:

Кластер 1 – «Креативний» (16,92% вибірки) – характеризується прагненням студентів до реалізації своїх креативних можливостей, внесенням змін у всі сфери свого життя. Ця частина вибірки прагне уникати стереотипів та урізноманітнювати своє життя. У контексті навчально-професійної діяльності ці студенти мають бажання демонструвати себе особистістю, схильною до аналізу, відкритою для нових ідей. Але варто зазначити, що до профілю належить найменша частина вибірки.

Кластер 2 – «Мотивація досягнення» (24,62% вибірки) – відображає потребу майже чверті вибірки ставити перед собою цілі, досягати їх, бути завжди замотивованими. Тобто цій групі майбутніх професіоналів необхідно відчувати конкретні результати впродовж життя, їм властиво на кожний період життя ставити нові цілі. Також їм властивий достатній рівень мотивації досягнення успіху, такі особистості готові багато працювати для досягнення успіху, але вони реально оцінюють свої можливості.

Кластер 3 – «Особистісно-соціальний» (36,15% вибірки) – характеризується значимістю сімейного життя, велику частину часу студенти готові присвячувати, насамперед, сім'ї. Також сфера захоплень займає немалу частину життя, без цієї сфери життя вважається неповноцінним. Також присутнє прагнення до встановлення взаємовідносин із людьми, бажання якнайбільше спілкуватися, прагнення до тісних контактів із колегами, прагнення до довірливих відносин. Профіль також характеризується бажанням керівництва та влади мати вплив над іншими. Профіль властивий найбільшій частині вибірки серед інших профілів.

Кластер 4 – «Зовнішня мотивація» (22, 31% вибірки) – відображає прагнення майбутніх інженерів до високого рівня матеріального становища. Матеріальний достаток є головною умовою життєвого благополуччя, яке часто є основою для розвитку відчуття власної значущості та підвищеної самооцінки. Також для цієї частини опитуваних має велику значимість суспільне життя.

За допомогою методик Р.Б. Кеттела «Багатофакторний опитувальник особистості», MMPI (Міннесотський багатоаспектний опитувальник особистості) та розробленої нами анкети, що була спрямована на виявлення рівня задоволеності студентами процесом навчання та взагалі обраною спеціальністю, нами було виявлено психологічні особливості мотиваційних профілів майбутніх інженерів-лідерів. Статистично значуща відмінність було підраховано за допомогою критеріїв Стьюдента (t) та Краскела-Уолліса (H).

Креативний профіль характеризується вищими показниками комунікабельності (t=2,08, p=0,04) та напруженості (t=2,23, p=0,03), задоволеності навчанням (t=2,50, p=0,02) та спеціальністю (t=3,25, p=0,002), а також нижчими показниками соціальної інтроверсії (t=-2,74, p=0,006) порівняно зі студентами із зовнішнім мотиваційним профілем.

Профіль мотивації досягнення характеризується нижчими показниками задоволеності спеціальністю (t=-2,46, p=0,01) порівняно з креативним профілем. Відрізняється більшою підозрілістю (t=2,76, p=0,007) та меншим самоконтролем (t=-2,27, p=0,02), ніж студенти із зовнішнім профілем мотивації; меншою самооцінкою (t=-2,22, p=0,02) та мрійливістю (t=-2,43, p=0,01), ніж студенти особистісно-соціального профілю.

Особистісно-соціальний профіль характеризується вищими показниками дипломатичності (t=2,19, p=0,03), напруги (t=2,32, p=0,02) та конформізму (t=2,31, p=0,02), задоволеності спеціальністю (t=2,00, p=0,05) порівняно з профілем зовнішньої мотивації.

Профіль зовнішньої мотивації характеризується найбільшим радикалізмом (H=9,03, p=0,02), вищими показниками соціальної інтроверсії порівняно з особистісно-соціальним профілем (t=2,94, p=0,004) та профілем мотивації досягнення (t=3,69, p=0,0004).

Отже, кожен із мотиваційних профілів має свої соціально-психологічні особливості залежно від мотиваційної спрямованості майбутніх фахівців.

Висновки. Особливості мотиваційно-ціннісної сфери є важливими для формування особистості фахівця-лідера. Дослідження мотивації майбутніх інженерів продемонструвало, що ними керують такі потреби, як матеріальне становище, гідні умови праці, можливість досягання своєї мети та моральне і духовне задоволення від своєї діяльності. При цьому не можна сказати, що студенти нехтують потребами в особистому житті, саморозвитком

та творчим самовираженням. Ці складові також відображають мотиваційно-ціннісну сферу майбутніх інженерів. Це дозволяє зробити висновки про те, що опитувані є різнобічно розвиненими особистостями та при цьому мають високу мотивацію до професійної діяльності. Високо вмотивований фахівець, який розвивається, є відкритим до всього нового, має більші можливості для розвитку свого лідерського потенціалу та лідерських якостей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волгин А.П. Управление персоналом в условиях рыночной экономики (опыт ФРГ) / А.П. Волгин, И.В. Матирко. – М. : Дело. – 1992. – С. 223.

2. Роль лідерства в управлінні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/vnz/reports/management/14089/

3. Столяренко Л.Д. Психология делового общения и управления / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005 – 416 с.

4. Кирсанов М.В. Лидерский потенциал антикризисных управляющих : дис. … кандидата психол. наук : 19.00.05 / Кирсанов Михаил Владимирович. – М., 2003. – 175 с.

5. Дрыгина И.В. Активизация лидерского потенциала личности студента в образовательном процессе вуза : автореф. дис. на соиск. науч. ст. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / И.В. Дрыгина. – Красноярск, 2003. – 20 с.

6. Лазарєва Т.А. Мотивація професійної діяльності майбутніх інженерів- технологів харчової галузі / Т.А. Лазарєва // «Наукові записки» Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки». – 2014. –Вип. 2. – С. 117–123.

7. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 364 с.

УДК 159.922.62

ДОСЯГНЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ В СИТУАЦІЇ СЕПАРАЦІЇ ВІД БАТЬКІВСЬКОЇ РОДИНИ

Невідома Я.Г., к. психол. н., асистент кафедри психології розвитку
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Статтю присвячено аналізу процесу досягнення особистісної зрілості молоді у ситуації пошуку власної ідентичності, побудови життєвих перспектив та кризи, психологічної і фізичної, через відділення від родини (сепарації). Досліджено стан розробки проблем особистісної зрілості та сепарації від батьківської родини у молодому віці. Емпірично досліджено особливості розвитку зрілості серед молоді з різним сепараційним та матеріальним статусом.

Ключові слова: *особистісна зрілість, сепарація, молодь, сім'я, ідентичність, вікова криза.*

Статья посвящена анализу процесса достижения личностной зрелости молодежи в ситуации поиска собственной идентичности, построения жизненных перспектив и кризиса, психологического и физического, из-за отделения от семьи (сепарации). Исследовано состояние разработки проблем личностной зрелости и сепарации от родительской семьи в молодом возрасте. Эмпирически исследованы особенности развития зрелости среди молодежи с различным сепарационным и материальным статусом.

Ключевые слова: *личностная зрелость, сепарация, молодежь, семья, идентичность, возрастной кризис.*

Nevidoma Ya.G. ACHIEVING MATURITY IN A SITUATION OF SEPARATION FROM THE PARENT'S FAMILY

The article is devoted to the analysis of the process of achieving the personal maturity of young people in the situation of finding their own identity, building life perspectives and crises of separation from the family, both psychological and physical. The state of development of concepts of personal maturity and separation from the parents' family at a young age is researched. The peculiarities of the development of maturity among young people with different separation and material status are empirically researched.

Key words: *personality maturity, separation, youth, family, identity, age crisis.*

Постановка проблеми. Стан сучасного суспільства характеризується високим ступенем динамізму та невизначеності майже всіх сфер життя, що створює непрості умови для розвитку особистості. Особливо актуальною ця проблема є для представників віку ранньої дорослості, або ж, інакше кажучи, молоді, що стикається з проблемою пошуку власної ідентичності, побудови життєвих перспектив та кризою як психологічного, так і фізичного відділення від родини, а саме – розриву тісних відносин із батьками (сепарації).

Безумовно, специфіка сімейних взаємин у нашій країні відбивається на сепараційних

процесах і має значні наслідки як для всіх членів родини, так і для суспільства загалом. Труднощі відділення від первинної групи завдяки тісним, симбіотичним зв'язкам наполегливо вимагають психологічного супроводу, який є неможливим без попереднього та глибокого вивчення проблеми.

Однією зі сфер, окрім емоційної та когнітивної, яка зазнає значних перетворень у період кризи переходу до дорослості, є мотиваційно-смислова. Це цілісне, динамічне утворення особистості, що детермінує поведінку і ставлення людини до світу. Мотиваційно-смисловий аспект розвитку особистості включає в себе як змістовний (цінності, смисли), так і формально-діяльнісний (потреби, мотиваційні орієнтації) компоненти. Ця сфера тісно пов'язана із набуттям молодою людиною особистісної зрілості, одним із невід'ємних факторів якої є відокремлення від домінуючого батьківського впливу.

Аналіз останніх досліджень. Теоретико-методологічні основи дослідження ґрунтуються на основних положеннях про особливості віку ранньої дорослості (М.В. Гамезо, В.С. Мухіна, Г. Крайг, Е. Еріксон), концептуальних положеннях західних та вітчизняних дослідників щодо особливостей розвитку та прояву мотиваційно-смислової сфери особистості (Д.О. Леонтьєв, Р.С. Вайсман, М.Ш. Магомед-Емінов, А.К. Маркова, О.М. Леонтьєв, Ю.М. Орлов, Б.А. Сосновський, Х. Хекхаузен та ін.); теоретичних підходах до дослідження проблеми сепарації (Дж. Хоффман, М. Малер, М. Боуен, А.Я. Варга).

Відзначимо, що аналіз теоретичних і емпіричних розробок цієї проблеми у вітчизняній науці показує їх очевидну недостатність, а в окремих випадках наявність необґрунтованості і явну спрощеність підходів до пояснення багатої феноменології поведінкової і особистісної сфери.

Постановка завдання. На основі зазначеної актуальності завданнями було визначено теоретично обґрунтувати та дослідити особливості розвитку зрілості серед молоді з різним сепараційним та матеріальним статусом; здійснити на основі емпіричного дослідження аналіз вираженості основних компонентів особистісної зрілості молоді.

Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс теоретичних та емпіричних методів наукового дослідження: теоретичний аналіз і систематизація наукових літературних джерел; опитування (діагностичну методику: тест-опитувальник особистісної зрілості Ю.З. Гільбуха – *Я.Н.*); методи математичної статистики.

Перевірці піддавалося теоретичне робоче положення, що процес сепарації від батьків тісно взаємопов'язаний із набуттям особистістю зрілості (внутрішній аспект) та об'єктивно проявляється у факті окремого проживання та фінансової незалежності молодих людей (зовнішній аспект).

Базою дослідження виступили філологічний та психологічний факультет Київський національний університет ім. Т.Г.Шевченка, а також представники інших спеціальностей, що були обрані у рандомному порядку із загальної вибірки української молоді. Загальна кількість досліджуваних становить 96 осіб, віком від 20 до 25 років. За гендерним співвідношенням вибірку склали, відповідно, 70 жінок та 26 чоловіків.

Виклад основного матеріалу дослідження. У психологічній літературі з проблем періодизації вікового розвитку (праці Е. Еріксона, Е. Шпрангера, І. Кона, В. Слободчикова) простежуються різні підходи до з'ясування меж, основних суперечностей і новоутворень віку ранньої дорослості (як синонім деякі дослідники в рамках цього вікового періоду використовують також термін «молодість» – *Я.Н.*) [2, с. 56–60].

Ми приймаємо думку, згідно з якою вікова стадія ранньої дорослості – це період онтогенезу особистості, що знаходиться між 20-м і 30-м роками життя людини. Підтвердженням цього висновку є такі аргументи. До цього віку закінчується період соціально-економічної та емоційної залежності від батьків, завершується становлення самостійності та відповідальності людини за свої вчинки, виявляється здатність приймати зважені та осмислені рішення, відбувається визнання своєї індивідуальності, неповторності. Йдеться про третє «народження» особистості в 22–25 років після завершення кризи самовизначення, що відбувається на рубежі 20-річчя [3, с. 8–10]. У такому віці людина має сформовану і стабілізовану систему цінностей, власний світогляд і життєву позицію, цілісний образ «Я», готовність до подальшого саморозвитку, пов'язаного із сімейними і професійними намірами [1, с. 11–12].

Кожен вік має певні загальні для всіх індивідів завдання і труднощі їх виконання. Центральним завданням розвитку в період дорослості є досягнення «зрілості», яка виконує функції організації, регуляції, забезпечення цілісності життєвого шляху, суб'єктом якого людина стає у процесі свого розвитку.

На період ранньої дорослості припадає нормативна (тобто невідворотна та необхідна для розвитку особистості – *Я.Н.*) криза переходу до дорослості. Вікова криза – це особливий період перетворення соціальної ситуації розвитку: криза розуміється як переломний, поворотний пункт, обумовлений поступовим виникненням якісних новоутворень, які призводять до руйнування колишньої соціальної ситуації розвитку як системи взаємовідносин, у які включена людина, і становленню нової, що відповідає новим можливостям особистості [8].

Подібний стан транзиту створює ситуацію невизначеності, що поєднується з відсутністю соціального досвіду, схильністю до соціальних інновацій, бажанням «спробувати в житті все». Проміжність суспільного становища і статусу визначають особливості самосвідомості молодих людей. Перед ними стоїть завдання соціального та особистісного самовизначення, яке означає чітку орієнтацію та визначення свого місця в дорослому світі, передбачає розвиток інтеграційних механізмів самосвідомості, вироблення світогляду і життєвої позиції, формування образу майбутнього [4, с. 58–60].

Криза переходу до ранньої дорослості, як і будь-яка інша криза, має динаміку: складається з послідовних фаз. У першій фазі людині відкривається неповнота того життя (реальної форми), в якій вона живе, і виникає уявлення про іншу, ідеальну форму, в якій вона хоче існувати і яка для неї характеризується позитивною емоційною наповненістю. У наступній фазі протиріччя між реальною та ідеальною формами зростає, відбувається боротьба з перешкодами на шляху досягнення ідеальної форми, яка переживається у вигляді хвилювання, тривоги, страху. У завершальній фазі соціальна ситуація розвитку змінюється і в ній реалізується нова, ідеальна, а не ідеалізована, форма проживання буття на рівному емоційному тлі, що характеризує особистісну готовність до прийняття майбутнього, яке включає в себе: уявлення про професійну і кар'єрну лінії розвитку; пріоритети сім'ї; прагнення до самовизначення; прагнення до саморозвитку – це саме ті напрямки, які пов'язані із завданнями розвитку особистості в період ранньої дорослості чи молодості [11, с. 257–259].

Отже, основними новоутвореннями кризи ранньої дорослості є переоцінка цінностей і життєвих орієнтацій, поява сенсу існування, прагнення до визначення свого професійно-трудового шляху, побудова кар'єри та близьких відносин, створення власної сім'ї, прагнення нести відповідальність за себе та інших.

Вік молодості супроводжується низкою змін, які передують переходу людини від залежності, інфантильності до стану дорослої, самостійної людини. Помітну роль у цьому процесі відіграє явище сепарації молодої людини від батьківської сім'ї. На думку Е. Фромма, справжньої зрілості, що супроводжується здатністю творити, любити відмінну від себе істоту, людина може досягти тільки в разі повноцінного відділення від первинної спільності, в якій вона знаходилася. Їй необхідно вийти з групи, щоб піднятися над нею, стати на «метапозицію» спостерігача – і тільки тоді вона зможе об'єктивно дивитися на речі, звільнившись від ілюзій, нав'язаних групою, від відсутності вибору в оцінюванні тих чи інших явищ, викликаного нестачею позагрупового досвіду взаємодії [7]. Отже, щоб створити перспективу подальшого життя, визначитися з питаннями розвитку своєї сім'ї, себе як майбутнього професіонала, батька і чоловіка або матері і дружини, суб'єкт повинен мати власне уявлення про основні явища дійсності, сформувати незалежний погляд на світ, на події, що відбуваються в ньому [5].

Більшість сучасних дослідників гуманістичного напряму пов'язує процес сепарації із набуттям індивідом психологічної зрілості. Тобто певних особистісних характеристик, що передбачають «психологічне народження» – «найбільш важливий процес розвитку, який повинна пройти і завершити будь-яка людина на шляху свого становлення особистістю, що дає можливість переживати себе у всій своїй унікальності, неповторності, чути свій ритм і голос свого серця, бути собі тотожною і здійснювати авторські вчинки, вести автентичне, вільне існування в суспільстві, вміти переживати близькість, мати мужність бути незалежною і відокремленою» [9, с. 60–62].

Сепарація, або відділення, – складне, багатопланове явище, яке може бути зрозуміле як формування внутрішньої установки щодо батьків, самого себе, вона полягає в усвідомленні себе як окремо існуючого суб'єкта. Н.Є. Харламенкова стверджує, що такі якості, як суб'єктність, відповідальність, активність особистості, є факторами зовнішньої і внутрішньої сепарації, «роблять людину самостійною, автономною, забезпечують адаптацію особистості до невизначеності і важких життєвих ситуацій, деструктивних соціальних процесів, життєвих криз» [9]. Для досягнення такого стану необхідні свідомі зусилля, довгострокова рефлексивна робота. Існує думка про те, що досягти повної сепарації людині не вдається раз і назавжди в якийсь певний момент часу, цей процес охоплює багато років життя людини і об'єднує в собі як внутрішні, так і зовнішні плани поступового здобуття незалежності [12].

Багато авторів розглядають успішну сепарацію в контексті вирішення вікових завдань (Т.І. Ситько, А.О. Широка). Однак сепарація може проходити, що частіше і буває, в негативному аспекті. Вивчаючи процеси сепарації прогтягом різних вікових етапів, аналізуючи типи прихильності до матері і особливості сепараційних процесів загалом (А.О. Широка), можна провести таку категоризацію типів сепарації [5, с. 89–90].

Суперечлива, або амбівалентна сепарація, – можна припустити, що дана сепарація може мати пряму кореляцію з амбівалентною прихильністю. У такій ситуації молода людина може з однаковою наполегливістю шукати підтримки, допомоги, емоційного підживлення і водночас агресивно наполягати на своїй повній незалежності і самостійності. Через цю

нестабільність у вираженні потреби особистісної автономії існує висока ймовірність навантаження конфліктними почуттями: емоційне залипання на переживаннях батьків і одночасно схильність абсолютно дистанціюватися, витісняючи батьків зі сфери впливу.

Успішна сепарація – поетапне, своєчасне відділення від батьків в періоди психологічної готовності до сепарації і за необхідної взаємної дитячо-батьківської згоди на зміни у відносинах: у ступені близькості, рівні автономії, самостійності. Звичайно, і за умови успішної сепарації можливі кризи, але вони частіше є каталізаторами позитивних змін, допомагають переглянути систему взаємовідносин усередині сім'ї, допомагають перейти їй на більш якісний рівень спілкування з урахуванням дорослішання дитини. Успішне проходження попередніх етапів сепарації готує дитину, яка дорослішає до рубіжного етапу відділення від батьків, і цей етап настає в студентські роки.

Кризова сепарація, або залежність від близьких, – злиття з емоційним станом, зокрема матері, коли мама тривожиться, сумує, дитина, що дорослішає, відчуває ті ж почуття, емоції, переживання. Однією з важливих характеристик є загострене почуття провини, висока сепараційна тривожність, невпевненість, вивчена безпорадність, неможливість диференціювати свої почуття, переживання від почуттів і переживань матері або батька.

Конфліктна сепарація – наявність зовнішніх конфліктів і протиріч у процесі відділення від батьків, яскраво виражена протестна позиція у відстоюванні власної незалежності і самостійності. При цьому дуже часто у індивіда з'являється почуття несправедливості, незадоволеності існуючим станом справ, що породжує конфліктну сепарацію. До зовнішніх факторів можна віднести наявність напружених, конфліктних відносин із батьками. Зовнішніми характеристиками конфліктної сепарації може бути вибудовування жорстких кордонів з оточуючими близькими, самостійно обрана ізоляція, відділення від інших. Конфліктна сепарація може бути співвіднесена з уникаючим типом прихильності до батьківських фігур [6, с. 45–48].

У роботі використовувалися як об'єктивні, так і суб'єктивні показники сепарації. Перші, які можна зафіксувати на рівні результатів поведінки або діяльності людини, – це окреме від батьківської родини проживання досліджуваних. Зовнішній аспект сепарації дозволив виокремити чіткі критерії для розподілу вибірки та здійснити об'єктивні спостереження. Для зручності позначення досліджуваних груп із погляду їх спільного / окремого проживання від батьків було введено поняття «сепараційний статус». Для молодих людей, які живуть разом із батьками, використовувалося поняття «передсепараційний статус», для тих, які живуть окремо, – «постсепараційний». Отже, понятійне поле, що включається в конструкт «сепарація», було обмежено ситуаційно, за ознакою фізичного відділення молодих людей від батьківської сім'ї. Це дало можливість ділити життя молодої людини на «до» і «після» відходу з рідного дому і розділяти вибірку за таким принципом.

Отже, кількість досліджуваних у виділених групах становила: 38 осіб, які проживають разом із батьками (мають передсепараційний статус) та 58 осіб, які проживають окремо від батьків (мають статус постсепараційний).

Під час розгляду внутрішнього аспекту сепарації, за який прийнято особистісну зрілість досліджуваних, було проаналізовано зв'язки основних характеристик особистісної зрілості із сепараційним статусом та фактором фінансової незалежності.

Аналіз результатів за методикою (***«Тест-опитувальник особистісної зрілості» Ю.З. Гільбуха***) включав у себе визначення загального рівня особистісної зрілості та показники за 5 окремими шкалами: («Мотивація досягнень», «Ставлення до свого «Я», «Почуття громадянського обов'язку», «Життєва установка», «Здатність до психологічної близькості з іншою людиною»). Оцінка рівня особистісної зрілості та показників за шкалами проводилася за такою схемою (див. табл.1):

За загальним рівнем особистісної зрілості респонденти розподілилися так: 45,8% мають незадовільний рівень особистісної зрілості, 45,8% –задовільний рівень, ще 8,3% – високий рівень особистісної зрілості, а осіб із дуже високим рівнем особистісної зрілості у цій вибірці виявлено не було.

За результатами окремих шкал тесту, що відображають основні аспекти, які згідно з Ю.З. Гільбухом складають особистісну зрілість, результати розподілилися так (див. табл. 2).

Отже, бачимо, що показники рівня особистісної зрілості за всією вибіркою розподілені досить нерівномірно. Майже половина досліджуваних (45,8%) має зовсім низький рівень особистісної зрілості, що позначається як незадовільний, та лише невелика кількість (8,3%) відрізняється високим рівнем розвитку цієї особистісної якості.

Найбільш розвиненим у межах вибірки є почуття громадянського обов'язку (50% осіб мають високий показник – *Я.Н.*), а найменше (незадовільний рівень у 93,7% респондентів – *Я.Н.*) – ставлення до свого «Я» або, інакше кажучи, позитивна «Я-концепція». Варто зазначити, що особи з максимальним рівнем розвитку зрілості (згідно з Ю.З. Гільбухом) відсутні у вибірці, що свідчить про загалом середній та нижче середнього рівень особистісної зрілості молоді.

Середні значення показників особистісної зрілості (див. табл. 3) дозволяють зробити

Таблиця 1

Рівні оцінки результатів тесту особистісної зрілості

Рівень	*незадовільний (1)*	*задовільний (2)*	*високий (3)*	*дуже високий (4)*
Особистісна зрілість	<25	25–49	50–74	75–99
Мотивація досягнень	<7	7–14	15–23	24–33
Ставлення до свого «Я»	<20	20–29	30–41	42–54
Почуття громадянського обов'язку	<4	4–6	7–11	12–18
Життєва установка	<11	11–18	19–26	27–36
Здатність до психологічної близькості з іншою людиною	<7	7–9	10–14	15–21

Таблиця 2

Розподіл студентів за рівнем окремих шкал тесту особистісної зрілості

		Рівні			
		Дуже високий	**Високий**	**Задовільний**	**Незадовільний**
Шкала	Мотивація досягнень	4,2%	35,4%	47,9%	10,4%
	Ставлення до свого «Я»	0,0%	0,0%	6,3%	93,7%
	Почуття громадянського обов'язку	2,0%	50,0%	31,3%	16,7%
	Життєва установка	0,0%	25,0%	41,7%	33,3%
	Здатність до психологічної близькості з іншою людиною	0,0%	25,0%	20,8%	43,8%

Таблиця 3

Середні значення показників особистісної зрілості молоді

Шкали	***Зрілість***	***Мотивація досягнень***	***Ставлення до «Я»***	***Громадськ. обов'яз.***	***Життєва установка***	***Близькість***
Середнє	27,71 (2)	13,65 (2)	4,38 (1)	6,31 (2)	12,33 (2)	5,27 (1)

висновок, що більшість досліджуваних молодих людей є невпевненими у своїх силах (низькі показники за шкалою «Ставлення до свого «Я» – *Я.Н.*) та мають труднощі із встановленням близьких контактів з іншими (незадовільний рівень за шкалою «Здатність до психологічної близькості з іншою людиною»). Можна припустити, що характерне для цього віку почуття відповідальності, пов'язане з необхідністю реалізації себе у професійній сфері, побудові нових контактів та здобутті незалежності, створює напружену особистісну ситуацію для молоді та змушує сумніватися у власних можливостях.

Для порівняння результатів за шкалами опитувальника окремо між підвибірками досліджуваних із різним сепараційним статусом та різним рівнем фінансової незалежності було проведено одномірний дисперсійний аналіз. За його результатами було виявлено таке:

1. Виявлено значущі відмінності між групами досліджуваних передсепараційного та постсепараційного статусу за показником загального рівня особистісної зрілості ($p=0,03$); до того ж виявлено відмінності на значимому рівні за шкалою «Ставлення до свого «Я» ($p=0,05$).

2. Значущі відмінності показників особистісної зрілості між групами за фактором фінансової незалежності / залежності виявлено не було ($p>0,05$ для всіх шкал) (див. табл. 4).

Висновки з проведеного дослідження. Отже, згідно з даними порівняння середніх значень бачимо, що за рівнем особистісної зрілості респонденти, що проживають окремо від батьків, переважають іншу групу, представники якої проживають у батьківській родині (середні значення 31,4 та 22 відповідно). Перші також мають більш позитивне ставлення до себе та своїх можливостей, хоча загалом цей показник все одно на незадовільному рівні. Можемо припустити, що такі відмінності пов'язані з тим, що процес набуття зрілості молодими людьми, а особливо таких його складових, як упевненість у собі, автономія та відповідальність за власне життя, відбувається інтенсивніше за умов їхнього окремого проживання та наявності необхідності піклуватися про свої базові потреби самостійно.

Згідно з даними порівняння показників груп за фактором фінансової незалежності встановлено, що останній не відіграє статистично значимої ролі у процесі набуття молодими людьми особистісної зрілості.

Таблиця 4

Співвідношення середніх значень показників «Тесту особистісної зрілості» між групами за фактором «сепараційний статус» та «фінансова незалежність»

		Фактори			
		Сепараційний статус		Фінансова незалежність	
		До-сепараційний	Пост-сепараційний	Фінансово залежні	Фінансово незалежні
Шкали	Мотивація досягнень	12,9	14,1	12,5	14,8
	Ставлення до свого «Я»	2,9	5,3	4,2	4,6
	Почуття громадянського обов'язку	5,5	6,9	5,8	6,8
	Життєва установка	9,7	14,1	10,7	14
	Здатність до психологічної близькості з іншою людиною	3,5	6,4	4,2	6,4
	Загальний рівень зрілості	22,0	31,4	24,8	30,6

ЛІТЕРАТУРА:

1. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность : Хрестоматия : Учеб. пособие для студ. пед. вузов / сост. и. науч. ред. Мухина В.С., Хвостаков А.А. – М. : Изд. центр «Академия». – 2000. – 624 с.

2. Дьяченко М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, С.Л. Кандыбович. – М. : Харвест, 2006. – 416 с.

3. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.

4. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни / Б. Ливехуд. – Калуга : Духовное познание, 1994.

5. Малер М. Процесс сепарации-индивидуации и формирование идентичности / М. Малер, Д. Мак-Девитт // Психоаналитическая хрестоматия. Классические труды / ред. М.В. Ромашкевич. – М., 2005. – 360 с.

6. Малер М. Психологическое рождение человеческого младенца. Симбиоз и индивидуация / М. Малер, Ф. Пайн, А. Бергман / под ред. М.В. Ромашкевич. – М. : Когито-Центр, 2011.

7. Петренко Т.В. Возрастные этапы процесса сепарации в русле психоаналитических теорий / Т.В. Петренко, Л.В. Сысоева // Актуальные вопросы развития науки : сборник статей Международной научно-практической конференции : в 6 частях. / Отв. редактор А.А. Сукиасян. – Уфа : Башкирский государственный университет, 2014. – С. 110–112.

8. Тарасова Л.Е. Проявление кризиса ранней взрослости в группах с разной структурой социальной ситуации развития / Л.Е. Тарасова // Изв. Сарат. ун-та Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – № 3. – С. 18–21.

9. Уайнхолд Б. Противозависимость: бегство от близости / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд / пер. с англ. Е. Бабенко, Г. Смолина. – Каменец-Подольский : Аксиома, 2009. – 328 с.

10. Хизроева З.М. Содержание психологического понятия «Зрелая личность» у студентов педагогического университета / С.З. Закарьяева, З.М. Хизроева // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2011. – № 1. – С. 13–17.

11. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.

12. Шафикова Г.Р. Становление нравственной мотивационно-смысловой сферы личности школьников / Г.Р. Шафикова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 62. – С. 317–325.

УДК 159.942.73

ЕМОЦІЙНИЙ СТАН ТА ПОВЕДІНКОВА РЕАКЦІЯ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ СІМ'Ї

Пасічник А.А., к. психол. н.,
старший викладач кафедри педагогіки та психології
Педагогічний інститут
Київського університету імені Бориса Грінченка

У статті представлені результати емпіричного вивчення актуального емоційного стану дитини залежно від поведінкових реакцій в умовах сім'ї.
Ключові слова: *емоційний стан дітей старшого дошкільного віку, поведінкова реакція дітей старшого дошкільного віку, батьківсько-дитячі взаємини.*

В статье представлены результаты эмпирического изучения актуального эмоционального состояния ребенка в зависимости от поведенческих реакций в условиях семьи.
Ключевые слова: *эмоциональное состояние детей старшего дошкольного возраста, поведенческая реакция детей старшего дошкольного возраста, родительско-детские отношения.*

Pasichnik A.A. EMOTIONAL STATE AND PERSONAL REACTION OF THE CHILD PRIMARY AGE IN FAMILY CONDITIONS

The article presents the results of the empirical study of the actual emotional state of the child, depending on behavioral reactions in the family.
Key words: *emotional state of children of the senior preschool age, behavioral reaction of children of the senior preschool age, parent-child relations.*

Постановка проблеми. У центрі особливої уваги вітчизняних педагогів і психологів із питань виховання людини завжди була емоційна сфера дитини. Адже виховання передбачає формування у дитини певного емоційного ставлення до цінностей, еталонів, норм та загалом до навколишнього світу. Процес такої взаємодії вимагає від дитини розпізнання емоційних станів і настроїв оточуючих її людей для формування повноцінної поведінкової реакції на спільну емоційну мову з ними.

Першим соціальним інститутом виховання дитини є сім'я. Модель емоційного благополуччя дитини в ній впливає на зворотну поведінкову реакцію дитини на навколишній світ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні вчені-психологи (О.І. Гринчук [1, с. 55], Т.І. Кравченко [2, с. 142]) стверджують, що особистісний розвиток дитини взаємозалежний із типом батьківського ставлення у сім'ї. Встановлено, що основним параметром такого виховання є емоційний та когнітивний потенціал сім'ї у сучасних умовах. Також впливова роль сім'ї відзначається на зворотній поведінковій реакції дитини, підкріпленій емоційними станами, що супроводжують її у певний момент (А.А. Теплюк [3, с. 44]). Така прямолінійність і закономірність супроводжує дитину вже з перших років життя (С.Є. Кулачківська [4, с. 168]).

Постановка завдання. Метою статті є емпіричне вивчення актуального емоційного стану дитини залежно від поведінкових реакцій в умовах сім'ї.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідженням було охоплено 100 повних родин, які складались із 200 дорослих обох статей і 100 дітей. Означений контингент утворив вибірку для реалізації пошуково-пілотажного етапу дослідження. Базою дослідження були Глухівський дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) «Чебурашка», Глухівський дошкільний навчальний заклад (центр розвитку дитини) «Світлячок» та дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) комбінованого типу «Лісова казка» м. Бровари Київської області.

Із метою виявлення актуального емоційного стану дитини залежно від поведінкових реакцій в умовах сім'ї було проведено індивідуальну бесіду з дітьми старшого дошкільного віку. Під час бесіди діти відповідали на низку запитань. Перший блок запитань був спрямований на з'ясування актуального емоційного стану дитини залежно від поведінкових реакцій в умовах сім'ї.

Аналіз відповідей дітей першого блоку показав, що більшість дітей найчастіше відчуває вдома радість (65%), оскільки «вдома вранці можна довго спати», «дивитися телевізор», «грати в ігри на планшеті, гратися зі своєю собакою (домашнім улюбленцем)», «гратися з братом (чи сестрою)», «сміятися». Із 65% тільки 10% дітей пояснили свою радість спілкуванням удома та грою з батьками. Сумно вдома (20%) тому, що «вдома немає друзів, як у садочку», «не можна бігати і кричати». 15% дітей не визначились із відповіддю.

На запитання *«Чи потрібні тобі емоції у житті?»* всі діти (100%) відповіли: «Так». 15% дітей

пояснили це тим, що «без них нам буде нудно жити», «за допомогою них ми можемо зрозуміти, що відчуває інша людина». Решта дітей (85%) відповіли: «не знаю».

На запитання «*Що приносить тобі радість і задоволення у сім'ї?*» діти відповіли: «слухання мами», «коли мама і тато вдома», «коли тато маму цілує» (11% дітей), «коли мені дозволяють довго грати на комп'ютері», «коли бабуся приходить до нас із подарунками», «коли мама не свариться на тата», «коли мені дозволяють пізно лягати спати», «коли мені дозволяють грати на планшеті», «коли я граюсь зі своєю собакою» (84% дітей); 5% дітей відповіли, що не знають відповіді на це запитання.

На запитання *«Що може стати причиною твого смутку і розчарування, коли ти вдома?»* діти відповідали: «коли мама побачить, що я люблю тата більше ніж її, хоч це не так насправді», «коли мама бере різку до рук», «коли мама сварить мене», «коли тато свариться з мамою», «коли мама не дозволяє грати на планшеті», «коли хворіє моя собака», «коли мені не дозволяють на самоті гратися на майданчику».

На запитання *«Як ти виявляєш свою любов до мами (тата)?»* діти відповіли: до мами: «кажу, що вона дуже красива», «кажу, що люблю її», «обнімаю її», «називаю її квіточкою і сонечком», «кажу, що в неї гарні вушка», «кажу, що ти в мене найкраща», «кажу, що в неї гарні оченята», «кажу, що ти моя кришталева» (85% дітей). 15% дітей відповіли: «я не люблю свою маму тому, що вона курить», «не люблю тому, що вона сварить тата», «не люблю тому, що вона завжди кричить на мене і не дозволяє гратися з татом на комп'ютері», «не люблю тому, що вона завжди на роботі і я мушу бути з бабусею». До тата: «тисну йому руку», «кажу, що люблю його», «обіймаю», «граю з ним у м'яча», «ми з мамою прибираємо його речі, коли він на роботі» (75% дітей). 25% дітей відповіли: «я не люблю тата тому, що він завжди кричить на маму», «не люблю тому, що він важко працює і я його рідко бачу», «не люблю тому, що він нам із мамою не дозволяє тримати собаку в квартирі», «не люблю тому, що він мамі не дозволяє зробити мені сестричку».

На запитання *«Чи завжди ти говориш слова вдячності своїй мамі (татові)? Які?»* діти відповіли: «дякую», «будь ласка», «будь здорова», «я буду жити з тобою» (99%). Одна дитина відповіла, що їм немає за що дякувати.

На запитання *«Якщо твоя мама (тато) занедужає, ти будеш про неї (про нього) піклуватись? Як?»* діти відповіли: так (80% дітей), ні (15% дітей), не визначилися (5% дітей). Із 80% дітей 10% пояснили, як саме будуть піклуватись: «подаватиму їй мобільний телефон до ліжка», «буду гладити її», «буду казати чарівні слова: ти моя хороша, ти скоро видужаєш», «буду піклуватись, але ходити до неї не буду, щоб не заразитися». 15% дітей, які не будуть піклуватися, відповіли: «я ще не піклувався», «мені ще не можна піклуватись, я ще маленький», «мені ніхто не казав про когось піклуватись», «у мене мама з татом не хворіють».

На запитання *«Мама (тато) пригощає тебе апельсином, тістечком, цукеркою. Чи завжди ти перевіряєш, чи має смачненьке мама (тато)?»* діти відповіли: так (30%), ні (70%). На запитання *«Що ти будеш робити, якщо тобі весело, а мама (тато) засмучена(-ий)?»* діти відповіли: «розвеселю» (80%), не визначились із відповіддю 20% дітей. На запитання *«Як ти дізнаєшся, що відчуває мама (тато)?»* діти відповіли: «бачу по обличчю», «коли вона лежить на ліжку вдень, значить, що у неї щось болить», «коли тато цілує маму, то він відчуває любов», «коли плаче, то їй сумно» (80%). Не визначились із відповіддю 20% дітей. На запитання *«Як ти думаєш, чи можна образити маму (тата) криком, нестриманістю, грубістю?»* діти відповіли: «ні, тому що це мама (тато)», «ні, тому що вона (він) хороша(-ий)», «ні, тому що вона (він) на мене образиться» (50%), «ні, тому що вона (він) почне сильно гніватись і мені попаде від неї (нього)», «ні, тому що вона (він) почне дуже кричати» (50%). На запитання *«Як ти вважаєш, чи можна ображатися на маму (тата), якщо інколи вона (він) буває неуважна(-ий), втомлена(-ий), роздратована(-ий)? Чому?»* діти відповіли: «ні, тому що це мама (тато)», «ні, тому що вона (він) хороша(-ий)», «ні, тому що вона (він) багато роботи робить» (50%), «ні, тому вона (він) почне гніватись дуже сильно і мені попаде від неї (нього)», «ні, тому що вона (він) почне кричати дуже сильно», «ні, краще маму не чіпати, коли вона роздратована» (50%). На запитання *«Якби ти став чарівником, щоб ти попросив для своїх батьків?»* діти відповіли (тільки для мами): «шапку з квіткою великою», «гарні черевики і стильну сумку», «гарне намисто», «машину, що сама миє посуд», «нову пральну машину», «палац» (60%); тільки для тата: «нову машину», «м'яч», «новий светр», «кросівки», «новий планшет, щоб свій старий мені віддав», «новий ноутбук» (15%); для мами і тата разом: «здоров'я і щастя», «щоб вони були веселі», «щоб тато на маму не кричав», «щоб були розумними й уважними», «щоб не розлучалися», «для мами нові сережки, а для тата нову шапку» (10%); не визначились із відповіддю 15%.

Другий блок запитань був спрямований на виявлення рівня сформованості довільної поведінки дитини в умовах сім'ї. Аналіз відповідей дітей показав, що поняття «відповідальність» діти співвідносять із конкретною дією: «прибирати в кімнаті», «лягати вчасно спати», «добре виконувати домашнє завдання», «їсти суп», «збирати іграшки», «витирати пил удома», «ставити все на своє місце» (45%). Відпо-

віли 15% дітей, що це їх мама тому, що вона все робить вчасно. Не визначились із відповіддю 40% дітей

На запитання *«Яким би ти хотів бути – відповідальним чи безвідповідальним? Чому?»* всі діти відповіли, що хочуть бути відповідальними. Пояснювали: «тому, що безвідповідальних людей не люблять», «тому, що відповідальні люди це добрі люди, а я хочу бути добрим», «просто безвідповідальним мені не дозволять бути мої батьки» (23%). Не визначились із відповіддю 77% дітей.

На запитання *«Чи можна тебе назвати відповідальною людиною? Чому?»* діти відповіли: «Так» (42%) тому, що вони: «прибирають зі столу свою ложку з тарілкою», «виконують домашнє завдання», «прибирають іграшки»; «Не знаю» (34%) тому, що «про це їм ніхто не говорив, чи відповідальні вони». Не визначились із відповіддю 15%.

На запитання «*Чи можна назвати людину, яка дотримується правил, відповідальною?»* усі діти погодилися, що таку людину можна назвати відповідальною. Іншими правилами поведінки більшість дітей назвали ті, які стосуються ДНЗ («не розмовляти в ліжку під час сну», «не крутитися на занятті», «швидко не бігати в кімнаті», «не кричати»).

На запитання *«Для чого потрібно виконувати деякі правила поведінки та обов'язки?»* діти відповіли: «щоб не сварили», «щоб похвалили», «щоб мама дозволила (купила)» (72%). Не визначились із відповіддю 28% дітей.

На запитання *«Чи є у тебе якісь обов'язки вдома? Які саме? Чи завжди ти їх виконуєш сумлінно?»* всі діти відповіли, що вдома у кожного є обов'язки, а саме: «прибирати у себе в кімнаті», «застилати ліжко», «витирати пил», «чистити зуби», «мити руки перед тим, як сісти до столу», «вранці швидко переодягатися в одяг, у якому піду до дитячого садочка», «слухатися дорослих», «доглядати за собакою» (67%). 33% дітей своїми обов'язками вдома вважають таке: «видаляти на планшеті застарілі ігри», «заряджати планшет», «видаляти на телефоні застарілі смски», «їсти суп», «спати», «фарбувати нігті мамі», «фарбувати мамі черевики», «гратись іграми на комп'ютері перед сном».

Діти не завжди виконують сумлінно свої обов'язки. Лише 22% дітей відповіли, що виконують сумлінно свої обов'язки і що їм подобаються ті доручення, які мама з татом їм дають. 78% дітей не сумлінно їх виконують тому, що їм не подобаються ці доручення, адже: «тато ніколи не застилає своє ліжко, чому я маю це робити», «я виконую їх тільки тоді, коли мені щось за це буде, наприклад, дозволять пограти на комп'ютері», «тому, що завжди я маю чистити картоплю, чого ніколи не чистить моя сестра», «тому, що мені не цікаво їх одному виконувати», «тому, що тоді, коли мої улюблені мультики показують по телевізору, я маю пилососити диван», «краще їх виконувати тому, що мама тоді таке робить... (дуже кричить на мене, а потім і на тата)».

Останні доручення, які виконували діти вдома: «не розповідати мамі секрет, який тато розповів мені вчора», «не бити братика», «не кричати», «не заважати татові працювати на комп'ютері», «не заважати мамі збиратися на роботу», «не чіпати собаку», «не бігти швидко дорогою у садочок». Решту доручень удома діти співвідносили із забороною.

Для отримання експертних оцінок батьків щодо вивчення змістового наповнення батьками особливостей довільної поведінки дітей в умовах сім'ї було проведено анкетування батьків. Узагальнений текст анкети і кількісні показники подано в табл. 1.

Отже, результати анкетування свідчать, що більшість батьків (94%) дали позитивну відповідь на перше запитання анкети «Чи звертаєте Ви увагу на активність і необхідність формування самостійності і здатності керувати собою у Вашої дитини?». Негативної відповіді не зафіксовано. Вагались у своїй відповіді 4% респондентів. Отже, батьки розуміють важливість формування довільної поведінки у дитини старшого дошкільного віку.

17% батьків вважають, що у їхньої дитини наявне відчуття того, що вона вже багато чого вміє робити. Більшість батьків (58%) надали негативну відповідь. Вагались у своїй відповіді 25% респондентів. Отже, це свідчить про невідповідність того, чого батьки очікують від дитини у її поведінці і що спостерігають у житті.

Більшість респондентів (79%) зазначили, що в їхніх родинах існують правила поведінки, які дитина знає. 8% респондентів констатували негативну відповідь і 13% не визначились із відповіддю. Лише 24% батьків зазначили, що їхні діти у своїй поведінці дотримуються «родинних правил». Більшість опитаних (74%) вважають, що їхні діти не дотримуються удома таких правил; 2% батьків не визначились із відповіддю на це запитання.

Лише 15% батьків надають можливість дитині зробити щось самостійно; 85% опитуваних не визначились із відповіддю, що свідчить про недовіру батьків до дитини або про недостатність належної уваги до формування довільної поведінки дитини вдома. Негативну відповідь не зафіксовано.

Більшість батьків (78%) вважають, що їхня дитина не вміє самостійно складати простий план своїх дій і розповідати про нього. 12% дали позитивну відповідь на це запитання і 10% не визначились.

54% респондентів вважать, що їхні діти не вміють оцінювати досягнутий результат, знаходити помилку і виправляти її самостійно.

Таблиця 1

Результати анкетування батьків щодо особливостей довільної поведінки дітей старшого дошкільного віку в умовах сім'ї (n = 100), %

Запитання анкети		Відповідь		
		Так	Ні	Важко сказати
1. Чи звертаєте Ви увагу на активність і необхідність формування самостійності і здатності керувати собою у вашої дитини?		96	–	4
2. Як, на Вашу думку, чи відчуває дитина себе людиною, яка вже багато чого вміє робити?		17	58	25
3. Чи існують у Вашій родині правила поведінки, які дитина знає?		79	8	13
4. Чи дотримується Ваша дитина у своїй поведінці «родинних правил»?		24	74	2
5. Чи доручаєте Ви дитині робити щось самостійно?		15	–	85
6. Чи вміє Ваша дитина самостійно скласти простий план своїх дій і розповісти про нього?		12	78	10
7. Чи вміє Ваша дитина оцінити досягнутий результат, знайти помилку, виправити її самостійно?		5	54	41
8. Якщо в дитини виникають труднощі у виконанні доручення, то ви:	а) допомагаєте закінчити роботу разом	51	–	–
	б) примушуєте виконати завдання за винагороду або погрожуєте покаранням	28	–	–
	в) пояснюєте ще раз інструкцію, щоб дитина сама знайшла спосіб дії	12	–	–
	г) виконуєте завдання замість дитини, щоб дитина побачила результат	2	–	–
	д) дозволяєте припинити роботу	7	–	–
9. Чи навчаєте Ви свою дитину певної послідовності побудови дій?		76	19	5
10. Чи домагається Ваша дитина лише свого тому, що вона так хоче і не бажає змінити свого рішення?		66	7	27
11. Чи обурюється Ваша дитина весь час тим, що пропонує і робить дорослий, категорично відмовляється виконувати те, що донедавна робила залюбки?		63	9	28
12. Чи прагне Ваша дитина зробити щось таке, що роблять дорослі?		67	12	21
13. Чи вміє Ваша дитина змусити себе відмовитися від чогось звабливого, коли це потрібно?		62	28	10
14. Чи часто від Вашої дитини можна почути: «Я не вмію», «Я не хочу», «Я не знаю як»?		92	5	3
15. Чи зосереджується Ваша дитина на почутті провини, якщо щось не вийшло (страх помилитися, тривожність, нерішучість, постійне очікування допомоги, підказки й підтримки від дорослого)?		46	51	3
16. Чи відчуває Ваша дитина залежність від настрою членів Вашої сім'ї?		8	67	15
17. Чи виявляє Ваша дитина почуття власної гідності (прагне до високої самооцінки, переживає свою відповідність – невідповідність певним моральним еталонам, правилам, прийнятим у сім'ї)?		79	8	13
18. Чи використовує Ваша дитина життєвий простір сім'ї для реалізації потреби в усамітненні?		11	27	62
19. Що найбільшою мірою сприяє виконанню дитиною своїх обов'язків?	а) заохочення	46	–	–
	б) покарання	–	–	–
	в) побоювання Вашого невдоволення	4	–	–
	г) заборона дивитись телевізор	28	–	–
	д) заборона займатись улюбленою справою	22	–	–
20. Чи вважаєте Ви за необхідне виховувати в дитини відповідальність?		100	–	–

І лише 5% батьків зазначили, що оцінно-контрольні дії властиві їхнім дітям; 41% не змогли відповісти на це запитання.

Якщо в дитини виникають труднощі у виконанні доручень, то 51% батьків будуть закінчувати роботу разом із дитиною. 28%

примушуватимуть виконати завдання за винагороду або погрожуватимуть покаранням. Пояснюватимуть ще раз інструкцію, щоб дитина сама знайшла спосіб дії 12% опитуваних. Дозволять припинити роботу 7%, а 2% батьків виконуватимуть завдання замість дитини, щоб дитина побачила результат.

76% батьків вважають за потрібне навчити дитину певної послідовності побудови дій. Не погодились із таким твердженням 19%, а 5% не визначились із відповіддю.

Більшість опитаних (66%) зазначили, що діти домагаються лише свого, не бажаючи змінити власного рішення. 7% негативно відповіли і 27% не визначились із відповіддю. Водночас 63% батьків засвідчили про наявність капризів у дітей. 28% не визначились із відповіддю, 9% не відзначили капризні прояви дитини вдома.

67% респондентів зазначили, що їхні діти прагнуть робити щось таке, що роблять дорослі. 12% не помітили такого прагнення у своїх дітей, 21% не визначились із відповіддю. У більшості опитуваних (62% батьків) діти вміють відмовлятися від чогось звабливого, коли це потрібно. 28% не вміють і 10% не визначились.

На запитання «Чи часто від Вашої дитини можна почути: «Я не вмію», «Я не хочу», «Я не знаю як»?» 92% батьків відповіли «часто», 5% «не часто» і 3% не визначились із відповіддю. 46% батьків підтвердили, що їхні діти зосереджуються на почутті провини, якщо в них щось не виходить. Такого почуття провини не спостерігали за своїми дітьми 51% опитуваних і 3% не визначились із відповіддю.

Про незалежність настрою дітей від настрою членів сім'ї засвідчили відповіді 67% батьків. 8% зазначили, що настрій членів сім'ї впливає на настрій дитини, 15% не визначились із відповіддю. Про виявлення дитиною почуття власної гідності засвідчили 79% опитуваних. 8% вважають, що їхнім дітям не властиве таке почуття, 13% не визначились із відповіддю.

На запитання «Чи використовує Ваша дитина життєвий простір сім'ї для реалізації потреби в усамітненні?» 11% батьків вважають, що використовує, 27% – не використовує, а 62 % не визначились із відповіддю.

Батьки вважають, що найбільшою мірою сприяє виконанню дитиною обов'язків у сім'ї заохочення (46%), заборона дивитися телевізор (28%), заборона займатись улюбленою справою (22%), побоювання невдоволення батьків (4%). Жоден із респондентів не вважає, що покарання сприяє виконанню дитиною своїх обов'язків удома.

Усі батьки (100%) погоджуються, що необхідно виховувати в дитини відповідальність.

Також в анкеті батьки прописували по чотири родинних правила за категоріями «можна» і «не можна». Наведемо приклади родинних правил із категорії «можна». Отже, вдома дітям можна: «все, що не нашкодить, не образить оточуючих», «усе, що не нашкодить здоров'ю дитини», «подивитися мультфільм можна тільки після прибирання іграшок, або якщо дозволили мама чи тато», «самостійно нарізати хліб, овочі», «самостійно користуватися деякими електроприладами», «допомагати бабусі працювати в саду», «долучатися до процесу приготування їжі», «гуляти самому на подвір'ї», «гратися», «навчатися», «доглядати за домашнім улюбленцем», «допомагати прибирати у квартирі», «все робити у своїй кімнаті», «відстоювати свою думку», «приймати рішення самостійно», «включати комп'ютер», «використовувати всю квартиру для ігор», «запрошувати друзів» тощо.

Деякі батьки дали відповідь іншого змісту: «можна поважати дорослих», «можна бути охайним», «можна обійматися», «можна сидіти на руках у батьків», «можна говорити пестливі слова», «можна бути чемним, щедрим».

Удома дітям не можна: «брати чужі речі без дозволу», «переходити дорогу без дозволу», «гратися сірниками», «відчиняти двері незнайомим людям», «вмикати електроприлади», «довго дивитися телевізор, сидіти перед комп'ютером (планшетом, телефоном)», «лягати спати з непочищеними зубами», «їсти багато солодощів», «сідати за стіл із немитими руками», «багато розмовляти за столом», «насміхатися з інших», «кричати на дорослих», «ображатися», «погано поводитись», «вимагати і шантажувати», «приймати рішення без дозволу батьків».

Найчастіше діти вдома виконують такі доручення (за твердженням батьків): прибирають у своїй кімнаті, допомагають мамі в побуті та наглядають за молодшими братиками чи сестричками, складають іграшки, миють посуд, поливають квіти, доглядають за домашніми улюбленцями, виносять сміття.

Під час виконання доручення вдома діти найчастіше запитують (за твердженням батьків): «Чи правильно я це роблю?» (79% дітей), «Ти мені допоможеш?» (12% дітей), «Як це зробити?» та «Подивись, як я зробила» (9%).

На запитання «Яке Ваше ставлення до помилок дитини?» батьки відповіли: «поблажливе, їх фактично немає у моєї дитини», «спокійне», «позитивне», «нормальне, діти навчаються, а без помилок не буває навчання», «терпляче», «намагаємось разом виправляти помилки», «аналізуємо разом та з'ясовуємо, де і що було неправильно», «інколи сваримо дітей за їхні помилки».

Найчастіше батьки хвалять дітей за «гарну поведінку», «успіх у навчанні», «допомогу», «співчуття», «нові винаходи» (щось самостійно намалював, зліпив), «за те, що почистив зуби без нагадування», «за все».

На запитання «Чи задоволені Ви розвитком своєї дитини загалом?» 92% батьків відповіли,

що задоволені, 8% батьків не зовсім задоволені. Не задоволені навчанням, а задоволені сформованими соціально-моральними цінностями.

Висновки з проведеного дослідження. Результати проведених бесід засвідчили, що більшість дітей (85%) не знають для чого людині потрібні емоції. Радість і задоволення в умовах сім'ї діти (84%) не співвідносять із діями батьків, а навпаки, підкреслюють свій сумний стан, коли батьки їх ображають чи ображають одне одного. Простежується у всіх дітей відсутність дієвої любові до батьків. Словами діти ведуть опис своєї любові до них, але в ході спостереження не було зафіксовано прояву таких слів до батьків. 85% дітей свою відповідальність співвідносять із конкретною дією в умовах ДНЗ. Усі доручення у сім'ї діти асоціюють із певною забороною.

Отже, проведене дослідження підкреслює актуальність піднятої проблеми в умовах сьогодення та становить перспективи подальшої роботи з проведенням кореляційного аналізу цієї проблеми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гринчук О.І. Аналіз зумовленості особистісного розвитку дитини типом батьківського ставлення в сім'ї / О.І. Гринчук // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во ПНУ ім. В. Стефаника, 2010. – Вип. 15. – Ч. 2. – С. 55–64.

2. Кравченко Т.І. Виховний потенціал сім'ї в сучасних умовах / Т.І. Кравченко // Соціальна психологія. – 2006. – № 2 (16). – С. 142–150.

3. Кулачківська С.Є. Психічний розвиток дитини-дошкільника / С.Є. Кулачківська, С.О. Ладивір. – К. : СВІТИЧ, 2004. – С. 29–36.

4. Teplyuk A.A. Diagnosis emotional feelings preschool age children in terms family / A.A. Teplyuk // Europaische Fachhochschule. European Applied Sciences. – 2015. – № 4. – P. 44–46.

УДК 159.922.27

СПЕЦИФІКА ЗВ'ЯЗКУ ЕМОЦІЙНОЇ ПРИВ'ЯЗАНОСТІ ДО МАТЕРІ ТА ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПІДЛІТКІВ ІЗ НЕПОВНИХ СІМЕЙ

Потебня А.В., студентка факультету психології
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

Кубриченко Т.В., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри соціальної психології і психології управління
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

У статті представлено результати дослідження специфіки зв'язку емоційної прив'язаності до матері та гендерної ідентичності підлітків із неповних сімей. Показано, що такий зв'язок існує і має певну специфіку порівняно із зв'язком цих показників у підлітків із повних сімей.

Ключові слова: *гендерна ідентичність, емоційна прив'язаність, неповна сім'я, маскулінність, фемінінність.*

В статье представлены результаты исследования специфики связи эмоциональной привязанности к матери и гендерной идентичности подростков из неполной семьи. Показано, что такая связь существует и имеет определенную специфику по сравнению со связью этих показателей у подростков из полных семей.

Ключевые слова: *гендерная идентичность, эмоциональная привязанность, неполная семья, маскулинность, фемининность.*

Potebnya A.V., Kubrichenko T.V. SPECIFICITY OF THE CONNECTION BETWEEN EMOTIONAL ATTACHMENT TO MOTHER AND GENDER IDENTITY OF ADOLESCENTS FROM SINGLE-PARENT FAMILIES

The article presents the results of a study of the specificity of connection between emotional attachment to mother and gender identity of adolescents from incomplete families. It is shown that such relation exists and has certain particularity in comparison with the correlation of these indicators in the group of adolescents from complete families.

Key words: *gender identity, emotional attachment, incomplete family, masculinity, femininity.*

Постановка проблеми. У модернових умовах розвитку суспільства відбуваються трансформаційні процеси у статево-рольовій структурі сучасних сімей, серед яких певну частину становлять неповні родини, переосмислюються звичні погляди на взаємини подружжя, батьків

і дітей, трансформуються взірці «справжньої» маскулінності/фемінінності, що може позначатися на вираженості гендерних характеристик у структурі ідентичності особистості.

Формування особистості дитини у неповній сім'ї, яка є важливим інститутом соціалізації, набуває певної специфіки, що позначається на психологічних особливостях дітей. Відсутність чоловіка в родині не лише ускладнює гендерну ідентифікацію хлопчиків і дівчаток, а й може певним чином позначитися на характері їх взаємин із матір'ю, формуванні емоційної прив'язаності до неї. При цьому характер прив'язаності, як відомо, накладає відбиток на різні структури особистості, а подальше формування емоційного зв'язку з матір'ю може позначитися на гармонійності розвитку особистості, її пристосуванні до навколишнього світу. Зазначене, як уявляється, робить актуальним дослідження специфіки зв'язку емоційної прив'язаності та гендерної ідентичності підлітків із неповних сімей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Уже досить тривалий час автори вивчають як феномен гендерної ідентичності особистості, так і особливості становлення емоційної прив'язаності дитини до матері. Зокрема, в літературі описано етапи гендерної ідентифікації особистості, чинники формування гендерного «Я» індивіда, схарактеризовано впливовість різних інститутів гендерної соціалізації, серед яких чільне місце посідає сім'я, й особливості гендерної ідентифікації особистості у неповній сім'ї, з'ясовано особливості формування гендерної ідентичності чоловіків і жінок (М. Боровцова, В. Васютинський, Т. Говорун, О. Кікінежді, М. Ткалич, С. Бем, В. Каган, І. Кльоцина, І. Кон, Я. Коломинський, Дж. Росс-Гордон, Р. Столлер, С. Томпсон та ін.). Авторами також досліджено феномен емоційної прив'язаності (Дж. Боулбі, М. Ейнсворт, М. Лісіна, С. Мещерякова, Х. Шеффер), запропоновано різні підходи до його вивчення (П. Едман та Т. Кефері, Б. Лайк, С. Салліван, Д. Хеад), досліджено типи емоційної прив'язаності (М. Ейнсворт), визначено етапи та детермінанти її формування (Г. Ньюфелд). Проте робіт, присвячених питанням специфіки зв'язку емоційної прив'язаності до матері з гендерною ідентичністю підлітків із неповних сімей, не було знайдено, що й зумовило наш науковий інтерес.

Гендерна ідентичність, як показано, посідає центральне місце серед структурних компонентів соціальної ідентичності (Є. Соколова, Н. Бурлакова, Ф. Леонтіу) та визнається дослідниками як особливий вид соціальної ідентичності, що співіснує у самосвідомості людини в єдності з уявленнями про професійний, сімейний, етнічний, освітній та інші статуси (Є. Ярська-Смірнова), а також вважається найважливішою частиною загальної Я-концепції особистості, що забезпечує їй відчуття адекватності незалежно від різних змін Я і ситуації (Л. Ожигова), усвідомлення особистістю своєї належності до чоловічої або жіночої статі (І. Кон), аспект самосвідомості особистості, який описує переживання людиною себе як представника статі, носія конкретних статевоспецифічних характеристик і особливостей поведінки, що співвідносяться з уявленнями про маскулінність/фемінінність (І. Кльоцина).

Відзначено, що гендерна ідентичність є результатом складної взаємодії природних і генетичних особливостей сексуального потенціалу людини, способів реагування на сексуальний об'єкт і психічної сенситивності, різноманітних впливів соціального оточення та позиції самої людини щодо способу власної ідентифікації (В. Мухіна), тобто результатом складного процесу узгодження усіх чинників, який відбувається у суб'єктивному, внутрішньому психологічному світі особистості. Підкреслено, що, з одного боку, гендерна ідентичність є своєрідним особистісним вибором і «досягненням», яке дозволяє людині переживати відчуття цілісності і конгруентності свого Я у ситуаціях рольової взаємодії, а з іншого – може включати соціально зумовлені уявлення, що фіксуються у гендерних стереотипах (Л. Ожигова). Показано, що гендерна ідентичність є особистим осмисленням і прийняттям своєї належності до певної статі, належить до компонентів гендеру як індивідуального статусу людини [1, с. 40]. Наголошується, що у процесі гендерної соціалізації досягається відповідність поведінки дитини встановленим нормам та уявленням про «чоловіче» та «жіноче» в соціумі, що дає поштовх для формування у неї власного розуміння своєї гендерної ідентичності та ролі, самооцінки та поведінки [2, с. 79].

Теорії формування гендерної ідентичності по-різному характеризують механізми і способи гендерної ідентифікації та у своїй сукупності охоплюють різноманітні аспекти становлення гендерного «Я» людини. Зважаючи на різні підстави, дослідниками названо рівні сформованості гендерної ідентичності, описано її типи: з огляду на чіткість і глибину усвідомлення дитиною своєї статевої належності визначено адекватний, неадекватний, амбівалентний та індиферентний рівні сформованості гендерної ідентичності (А. Чекаліна); відповідно до особливостей розвитку у підлітковому віці виокремлено адекватний, інвертований (частіше у хлопчиків), недиференційований, віковий диференційований та інфантильний типи (І. Романов); зважаючи на вираженість маскулінності/фемінінності, виокремлено маскулінний, фемінінний, андрогінний та недиференційований типи (С. Бем); беручи до уваги гармонійність зв'язків між різними Я-образами, автори запропонували роз-

глядати також нормальний та кризовий типи ідентичності (О. Труфанова).

Описано структуру гендерної ідентичності з виокремленням когнітивного, афективного, конативного компонентів (І. Кльоцина). Схарактеризовано етапи її становлення (Ш. Берн, І. Кон, С. Томпсон та ін.), при цьому виокремлено різну їх кількість й особливості, проте узгоджено визначено, що гендерна ідентифікація – це процес стадіальний. У контексті досліджуваної нами проблеми важливим уявляється висновок про те, що підлітковий вік є найважливішим етапом у цьому процесі, коли гендерна ідентичність стає центральним компонентом самосвідомості, остаточно формується (П. Горностай), здійснюється становлення гендерної поведінки особистості.

Значну увагу приділено ролі сім'ї як інституту гендерної соціалізації особистості й батькам як агентам цього процесу у формуванні гендерної ідентичності особистості. Незважаючи на більшу дослідженість взаємин між матір'ю і дитиною, автори також наголошують на значущості батька у соціалізаційному процесі, адже саме він є для своєї дитини провідником у зовнішній світ, розширює її досвід. Зауважується навіть, що за умов активного включення у виховання дитини батько може здійснювати більший вплив, ніж мати, навіть певні порушення у поведінці можуть зумовлюватися прагненням дитини домогтися уваги саме з боку батька (О. Калина).

Під час дослідження специфіки зв'язку емоційної прив'язаності та гендерної ідентичності підлітків із неповних сімей також важливим є положення про те, що саме батько сприяє формуванню у дитини почуття своєї статевої належності і відповідних моделей поведінки (І. Рибалко), ототожнення хлопчиком себе з батьком сприяє важливому для чоловічої гендерної ідентифікації процесу його деідентифікації із матір'ю. Доведено значущість батька також у становленні фемінінності дівчинки, констатовано як позитивну кореляцію фемінінності доньки та маскулінності її батька, так і роль останнього у формуванні готовності дівчини до встановлення міжособистісних стосунків із представниками протилежної статі. При цьому зауважується, що субкультура підліткового середовища зорієнтована на ідентифікаційну паритетність міжстатевих відносин, приносить із собою нормативи андрогінії [3, с. 205].

Емоційна прив'язаність як психологічне поняття описується по-різному залежно від концептуальних засад, на які спирається автор, водночас усі дослідники погоджуються із тим, що вона означає наявність тісного емоційного зв'язку. Проблема емоційної прив'язаності представлена в різних наукових теоріях: теорія прив'язаності Дж. Боулбі, теорія динаміки прив'язаності та спільного інтересу (Д. Хеад та Б. Лайк), інтерперсональна теорія (Г. Саллівен), теорія прив'язаності та системна сімейна терапія (П. Едман та Т. Кефері), теорія багаторівневої прив'язаності (Г. Ньюфелд) тощо. Авторами всебічно схарактеризовано феномен емоційної прив'язаності, названо кілька її типів. Зокрема, виокремлено чотири типи емоційної прив'язаності дитини до матері: надійна, амбівалентна, уникаюча, дезорганізована та симбіотична (М. Ейнсворт).

Описано стадії формування емоційної прив'язаності дитини до матері: асоціальна стадія, стадія недиференційованих прив'язаностей, стадія специфічних прив'язаностей, стадія множинних прив'язаностей (Р. Шаффер), а також відповідно до кожного року дорослішання дитини від її народження названо етапи формування прив'язаності (Г.Ньюфелд). Відзначено, що емоційна прив'язаність до матері, її гармонійність є основою формування вторинних прив'язаностей особистості до інших значущих людей, визначає їх якість. При цьому характер емоційної прив'язаності позначається на багатьох структурах особистості дитини.

Ґрунтуючись на названих теоретичних положеннях, з огляду на особливості формування гендерної ідентичності та емоційної прив'язаності підлітків до матері в неповній родині ми припустили, що між емоційною прив'язаністю до матері та гендерною ідентичністю підлітків із неповних сімей існує певний зв'язок, що відрізняється за своїм характером від повних родин, де представлені повною мірою як рольова модель чоловіка, так і рольова модель жінки.

Постановка завдання. Мета статті полягає у здійсненні емпіричного дослідження специфіки зв'язку емоційної прив'язаності до матері та гендерної ідентичності підлітків із неповних сімей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для вирішення завдань та перевірки гіпотез дослідження до складу *вибірки* загалом увійшло 150 осіб, з яких 30 осіб – підлітки з неповних сімей віком 12–14 років (15 дівчат і 15 хлопців) та 30 осіб – підлітки з повних сімей віком 12–14 років (15 дівчат і 15 хлопців). А також 30 осіб – матері дітей із неповних сімей, віком від 32 до 48 років, та 60 осіб – матері і батьки дітей із повних родин, віком від 36 до 54 років. Батьки мають різний рівень освіти, належать до різних професійних груп. Оскільки нам уявлялось, що зв'язок між емоційною прив'язаністю до матері та гендерною ідентичністю підлітків із неповних сімей може характеризуватися певною специфікою порівняно з дітьми з повних родин, до дослідження були залучені як підлітки з неповних сімей, так і підлітки з повних родин. Окрім цього, вивчення специфіки зв'язку емоційної прив'язаності до матері з гендерною ідентичністю підлітків

із неповних сімей здавалося нам неповним без з'ясування особливостей установок, поведінки й методів виховання батьків, саме тому до складу вибірки ввійшли також і матері дітей із неповних сімей, а також батьки (матері та батьки) підлітків із повних родин.

Для перевірки висунутих гіпотез та досягнення поставленої мети було обрано комплекс психодіагностичних засобів:

1) методика для діагностики психологічної статі BSRI С. Бем;

2) «Тест двадцяти тверджень» М. Куна та Т. Макпартленда;

3) методика діагностики ступеня вираженості гендерних характеристик у структурі особистості Т. Лірі (модифікація Ю. Решетняк та Г. Васильченко);

4) шкала для визначення надійності прив'язаності дитини до батьків (Kerns Security Scale – KSS) (К. Кернс);

5) опитувальник «Підлітки про батьків» ADOR (Е. Шафер).

Під час здійснення кількісної та якісної обробки даних було проведено кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнту кореляції rs-Спірмена; для перевірки вибірки на нормальність розподілу використовувався одновибірковий критерій Колмогорова-Смирнова; для визначення розбіжностей у двох досліджуваних групах – U-критерій Манна-Уітні.

Дослідження дозволило встановити, що між показниками емоційної прив'язаності до матері та фемінінністю підлітків із *неповних* родин існує статистично значимий помірний негативний кореляційний зв'язок ($r = -0{,}367$ за $p<0{,}05$): чим надійнішою є емоційна прив'язаність до матері, тим меншу фемінінність демонструють хлопці та дівчата. Водночас під час перевірки характеру зв'язку між емоційною прив'язаністю до матері та вираженістю маскулінності/фемінінності у підлітків із *повних* родин з'ясувалося, що цей зв'язок має зовсім інший характер: чим вища емоційна прив'язаність підлітків до матері, тим вища їх фемінінність ($r = 0{,}412$ за $p<0{,}05$).

З'ясувалося також, що між показниками емоційної прив'язаності підлітків із *неповної* родини до матері та показниками їх реальної маскулінності статистично значимого зв'язку не існує. Натомість був встановлений статистично значимий помірний негативний кореляційний зв'язок між показниками емоційної прив'язаності підлітків до матері та показниками їх ідеальної фемінінності ($r = -0{,}434$ за $p<0{,}05$). Отже, чим більша прив'язаність до матері підлітків із неповних сімей, тим до меншої фемінінності вони прагнуть.

Водночас під час дослідження підлітків із *повної* сім'ї виявилося, що існує статистично значимий помірний негативний кореляційний зв'язок між показниками емоційної прив'язаності підлітків до матері та показниками їх реальної маскулінності ($r = -0{,}470$ за $p<0{,}05$) й ідеальної фемінінності ($r = -0{,}432$ за $p<0{,}05$). Отже, чим більш емоційно прив'язані до матерів підлітки з повних родин, тим менш вони маскулінні, хоча й не прагнуть до розвитку своїх гендерних характеристик у напрямі збільшення фемінінності.

Відомо, що надійна емоційна прив'язаність дитини до матері виражається у тому, що діти відчувають себе захищеними, у безпеці, оскільки матір чуйно реагує на їхні потреби і задовольняє їх. Вважається, що діти з надійною емоційною прив'язаністю активні, відкриті, самостійні, інтелектуально розвинені та впевнені в собі. При цьому активність, відкритість, самостійність, упевненість у собі, як уявляється, аж ніяк не характеризують «справжню» фемінінність, а ближчі до типово маскулінних характеристик. Можливо, саме тому за умови високонадійної прив'язаності підлітки з неповних сімей демонструють низьку фемінінність.

Зважаючи на висновки про те, що ідентифікація зі своєю статтю може відбуватися не тільки через копіювання відповідної ролі дорослого, а й шляхом протиставлення, через протилежну роль батька іншої статі, можна припустити, що хлопці з неповної сім'ї створюють для себе уявлення про маскулінні форми взаємодії, конструюючи їх як повну протилежність жіночим. Але мати в сім'ї без чоловіка може не завжди чи недостатньо проявляти жіночі якості, тому підліток орієнтується радше на замісні, компенсаторні форми спілкування. Відомий висновок про відставання у статево-рольовій самовизначеності хлопчиків-підлітків із неповних сімей, які «більш виразно нехтують, відкидають стереотипи жіночої поведінки, але орієнтація на засвоєння чоловічих стереотипів при цьому не посилюється, мотивація адекватного статево-рольового самовизначення у них ослаблена» (В. Васютинський). З іншого боку, можна припустити, що у сім'ях, де відсутній батько, за умов надійної прив'язаності до матері хлопці переймають на себе роль чоловіка, прагнуть демонструвати стереотипну модель чоловічої поведінки, відчуваючи відповідальність за те, що вони єдині представники чоловічої статі в сім'ї, а отже, повинні оберігати свою матір, бути для неї опорою, можливо, тому вони не демонструють високої фемінінності. При цьому, на думку М. Боровцової, на поведінковому рівні особливості становлення гендерної ідентичності хлопців у неповній сім'ї зумовлені реалізацією потреби у спостережуваному підтвердженні власної чоловічності [4, с. 16]. Водночас дівчата, які виховуються без батька (який, як відомо, є важливим агентом формування гармонійного гендерного типу та прагне

до статевої стереотипізації гендерної поведінки, «активно підтримує дочку в побудові нових відносин, зокрема з людьми протилежної статі» (Н. Харламенкова)), в умовах взаємодії тільки з матір'ю за надійної емоційної прив'язаності до неї також не характеризуються високою фемінінністю.

Також нас цікавила наявність і характер зв'язку між позитивним інтересом матері до підлітків із неповних сімей та показниками їх маскулінних та фемінінних характеристик (табл. 1).

Як видно з табл. 1, між показниками позитивного інтересу матері до підлітків та показниками з категорії «фемінінні характеристики», «маскулінні характеристики» статистично значимого кореляційного зв'язку не було встановлено. Водночас був виявлений статистично значимий помірний позитивний кореляційний зв'язок між показниками ворожості матері щодо підлітків із неповних сімей та показниками з категорії «маскулінні характеристики». Також був встановлений статистично значимий помірний негативний кореляційний зв'язок між показниками директивності матері у ставленні до підлітків та показниками з категорії «нейтральні характеристики».

Отже, чим більш ворожою щодо підлітка, який виховується у неповній родині, є мати, тим більш вираженими є його маскулінні характеристики. Зауважимо, що ворожість, як відомо, передбачає емоційне відкидання, яке розглядається як негативне ставлення до дитини, відсутність ласки і поваги. Можливо, в умовах неповної сім'ї матір намагається виконувати подвійну роль, свою та батька, тому стиль її виховання може стати занадто вимогливим, жорстоким, вона може надмірно домінувати задля здійснення нормативного контролю. Якщо в повній сім'ї мати зазвичай прагне створювати сприятливий емоційний фон довіри, душевної близькості, а батько традиційно може виконувати функції дисциплінатора, нормативного контролю, то у неповній сім'ї часто мати виконує усі вищеназвані функції. Водночас вороже ставлення матері до дитини може викликати в останньої негативне ставлення до неї, відчуженість. У зв'язку з цим теплі, довірчі стосунки, які є основою надійної емоційної прив'язаності, між ними не виникають. У разі, якщо мати є зразком поведінки, ближчої до еталону маскулінності, адже не виявляє до дитини ласки, демонструє жорсткість, вимогливість, у дівчат із неповних сімей уявлення про жіночність можуть певною мірою деформуватися, що може потенційно призвести до формування маскулінного типу гендерної ідентичності. Хлопці з неповних сімей під впливом ворожої та директивної матері й за відсутності батька можуть стати грубими і неконтрольованими, а у разі нестачі у них інформації про еталони жіночності та мужності вибір ними поведінки може спиратися на суто стереотипні відомості про «справжнього» чоловіка, що може сприяти розвитку маскулінного типу гендерної ідентичності.

Виявлений у ході дослідження статистично значимий помірний негативний кореляційний зв'язок між показниками директивності у ставленні матері до підлітків та їх показниками з категорії «нейтральні характеристики» засвідчив, що чим менш директивною є мати у неповній родині, тим більше підлітки готові акцентувати у себе статево нейтральні якості. Директивність батьків розуміється авторами як прагнення до лідерства і влади, причому це прагнення може виражатися як у їх домінантній поведінці і прагненні керувати поведінкою підлітка, так і в нав'язуванні їм почуття провини і декларування своєї жертовної позиції. Незважаючи на те, що директивні батьки, як показано авторами, змушують підлітка підкорятися нормам і правилам поведінки, прийнятим у суспільстві, саме в сім'ях із провідним директивним стилем взаємин найбільш яскраво виражені активні протестні форми поведінки підлітка: заперечення батьківських цінностей, негативізм, надмірне прагнення до незалежності і самостійності, що поєднуються із мінімальною власною відповідальністю за те, що відбувається із ним. Директивність може виражатись і

Таблиця 1

Значення коефіцієнту кореляції rs-Спірмена між показниками позитивного інтересу матері та гендерними характеристиками у підлітків із неповних сімей (за методиками ADOR (Е. Шафер) та «Тест двадцяти тверджень» (М. Кун та Т. Макпартленд))

«Тест двадцяти тверджень» (М. Кун і Т. Макпартленд)	ADOR (Е. Шафер)				
	Позитивний інтерес (мати)	Директивність (мати)	Ворожість (мати)	Автономність (мати)	Непослідовність (мати)
Фемінінні характеристики	0,105	0,206	-0,115	-0,022	-0,267
Маскулінні характеристики	-0,266	-0,271	**0,638****	0,273	0,256
Нейтральні характеристики	-0,081	**-0,638****	0,194	0,033	-0,277

Примітка. ** – кореляція значуща на рівні 0,01

в емоційному відкиданні дитини, з боку батьків відсутня ласка та повага, що проявляється загалом як ворожість. Такі батьки часто ігнорують потреби дітей, надмірно суворі та агресивні до них. Можна припустити, що таке ставлення матерів до підлітків не сприяє актуалізації гендерно нейтральних характеристик, чим більшу директивність виявляє мати у неповній родині, тим менш вираженими стають статево нейтральні характеристики підлітка.

Водночас у підлітків із повних родин статистично значимого зв'язку між показниками ворожості, автономності, директивності і непослідовності матері та їх маскулінності не було встановлено.

Цікаво, що дослідження можливих відмінностей за показниками емоційної прив'язаності підлітків до матері та гендерної ідентичності між підлітками з неповних та повних сімей не виявило статистично значущих розбіжностей. Помітно, що середні показники між двома досліджуваними групами дещо відрізняються. Так, підлітки з неповних сімей мають середнє значення за шкалою «рівень емоційної прив'язаності до матері» трохи нижче (26,27), аніж підлітки з повних сімей (34,73). Але ця відмінність не є значимою. Подібна ситуація спостерігається і під час порівняння показників маскулінності та фемінінності: у підлітків із неповних сімей середні значення за шкалами «маскулінність» (27,25) та «фемінінність» (26,30) трохи нижчі, аніж у підлітків із повних родин: «маскулінність» – 33,75, «фемінінність» – 34,70, проте ці відмінності не виявились статистично значущими.

Напевне, у неповній сім'ї, де матір виховує дитину сама, можуть також створюватися необхідні умови для гармонійного розвитку підлітка, складатися теплі емоційні взаємини, мати може прагнути створити правильне уявлення про справжню мужність у дитини, спираючись на поведінкові патерни, що демонструють близькі до сім'ї і значущі для підлітка чоловіки, адже, як відомо, на думку Н. Чодороу, відсутність батька не означає, що хлопчики не засвоюють справжньої чоловічої ролі: значення має ступінь, у якій хлопчик може мати особисті відносини з об'єктом ідентифікації. А такі особисті відносини можна побудувати й з іншим представником своєї статі. Водночас наявність повної сім'ї, де присутні і батько, і мати, не завжди гарантує, що формування гендерної ідентичності підлітка буде проходити без ускладнень.

Висновки з проведеного дослідження. Проведене дослідження дозволило зробити низку висновків:

1) чим вища емоційна прив'язаність підлітків із *неповних* сімей до матері, тим нижча їх фемінінність й ідеальна фемінінність; водночас чим вища емоційна прив'язаність до матері у підлітків із *повних* родин, тим вища їх фемінінність та нижча маскулінність й ідеальна фемінінність;

2) чим вища ворожість матері у ставленні до підлітків із *неповних* сімей, тим вищі їх показники з категорії «маскулінні характеристики»; чим вища директивність матері у ставленні до підлітків із *неповних* сімей, тим нижчі їх показники з категорії «нейтральні характеристики»; натомість у підлітків із *повних* родин статистично значимого зв'язку між цими показниками не встановлено;

3) за показниками емоційної прив'язаності підлітків до матері та гендерної ідентичності між підлітками з неповних та повних сімей статистично значимих розбіжностей не виявлено.

Отже, проведене дослідження не претендує на вичерпність, але з огляду на отримані результати дозволяє стверджувати, що зв'язок між емоційною прив'язаністю до матері та гендерною ідентичністю підлітків із неповних сімей існує та має певну специфіку порівняно з таким у повних сім'ях.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаються у вивченні особливостей емоційної прив'язаності дитини до батька та її впливу на формування гендерної ідентичності підлітків; у з'ясуванні характеру відбиття взаємодії підлітків із сиблінгами різної статі й віку у їх гендерній ідентичності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Фурман А.В. Основи гендерної рівності / А.В. Фурман, Т.Л. Надвинична // Гендерний розвиток у суспільстві. – 2-е вид. – К. : ПЦ «Фоліант», 2005. – С. 7–46.

2. Говорун Т.В. Ґендерна психологія : [навч. посіб.] / Т.В. Говорун, О.М. Кікінежді. – К. : ВЦ «Академія», 2004. – 307 с.

3. Кікінежді О.М. Психологічні детермінанти гендерної соціалізації підлітків / О.М. Кікінежді // Проблеми сучасної психології. – 2013. – № 21. – С. 205–214.

4. Боровцова М.С. Становлення ґендерної ідентичності хлопців у неповній сім'ї : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / М.С. Боровцова. – Дніпропетровськ, 2013. – 20 с.

УДК 37.091.212.8:37.015.311

SUCCESS IN LIFE AS REALIZED BY YOUNG PEOPLE: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

Rashkovska I.V., Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Practical Psychology
National Pedagogical Drahomanov University

The study analyses the theory of success and the theory of successful personality of classical as well as contemporary psychologists. The analysis of psychological components of achieving success is also made. The analysis of the views of school graduates on this issue is made as well. The necessity of creating favourable psychological conditions for establishing successful personality, psychological support is proved etc. The future prospects of research and practical work are shown in order to help modern youth to become successful individuals.

Key words: *psychological theories of success, success of personality, factors of becoming a successful person, aspiration level.*

У дослідженні аналізуються теорії успіху та успішної особистості як класичних, так і сучасних психологів. Також проаналізовано психологічні складники досягнення успіху. Проведено аналіз поглядів випускників школи на цю проблему. Доводиться необхідність створення сприятливих психологічних умов для становлення успішної особистості, психологічного супроводу тощо. Викладено подальші перспективи досліджень, а також практичної роботи для допомоги сучасній молоді у становленні успішної особистості.

Ключові слова: *психологічні теорії успіху, успішність особистості, фактори становлення успішної людини, рівень домагань.*

Рашковская И.В. ЖИЗНЕННЫЙ УСПЕХ В ПОНИМАНИИ МОЛОДЕЖИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В данном исследовании анализируются психологические теории успеха как понятия. Продемонстрированы пути развития успешной личности в трудах классических и современных ученых. Дается анализ взглядов выпускников средней школы на проблему формирования личностной успешности, на содержание успеха как такового. В статье обоснованы важность изучения данного вопроса в дальнейшем, а также необходимость создания специальных условий, психологического сопровождения для становления успешной личности.

Ключевые слова: *психологические теории развития личности, успешность, факторы становления успешной личности, уровень притязаний.*

Problem determination. In the modern society, conversations in terms of success, as psychological and life phenomenon, are held in different circles: in scientific, as well as in those circles, which stand far away from the science, namely in business circle, in creative teams etc. It is primarily connected with many factors, namely, with social nature of man, with an expression of his essential principles, with the popularity of this topic in our daily lives. It becomes evident from many scientific sources, such as foreign and domestic one, that the normal psychological development of personality requires dynamic balance in the process of interaction with the society. Based on the following provision, the problem of success, man's attitude to his own success, and peculiarities of experience of this phenomenon are one of the important aspects of the general problem of personality development. However, the experience of success is an entirely subjective phenomenon, which partly relates to external social aspects of human life. Regularities of experiencing one's own success largely depend on the peculiarities of the functioning of one's internal world, personal ambitions, and the level of aspirations. Unfortunately, in recent years despite the popularity of the problem of success, the basic principles of education of successful person are not established, the system of continuous education of successful personality, which would begin in childhood and continued during the school period and adolescence, and, perhaps during the whole life, fails.

Analysis of recent research and publications. While studying the problem of becoming a successful personality, modern scholars take into account two main trends: internal (subjective-value-based) and external (objective-behavioural).

In philosophical works, the study of the stated problem is based on the concept of a successful man as a personality, who is full of unattainable ideals and endowed with a great desire for self-realization in all spheres of his existence (J. Atkinson, D. McClelland, A. Maslow, Y. Orlov, etc.). Awareness of one's own success (in the broad sense) and one's own actual values occurs throughout life of a person, but if you take into account the problem of variability of mental,

certain "temporal dilemma" becomes clear – if it is possible to satisfy the needs and desires of not only material "but also the higher level of here and now, and if all our desires that arise spontaneously lead to sense-making success in the future" [6].

According to the position of L. Baletskaya, "a model of success of the personality is associated with the concept of creative aspects in general, which are nowadays considered as the basic one. However, it is necessary to take into account "trends" that occur in a certain historical period of time, because at different times mankind has focused on different ways for their achievement (physical, spiritual, etc.) in the process of building of a model of success" [3].

In our opinion, a holistic approach to the study of success appeared due to the approach proposed by S. Muddy. The author compares the particular man and his motivational and behavioural characteristics, which "belong" to various epochs. Along with that, the researcher stresses the complexity of defining additional components, which supposedly belong to the components of success: "Intention is what determines the thoughts, feelings, and actions of a man, linked to the achievement of his key objectives. Characteristics are static or structural formations, which are usually determined by intents; they can explain not only the movement to objectives or certain results of functioning but the fact of the existence of goals and needs and their immediate content" [3]. In our view, the position of V. Badrak on the importance of psychological determination of personality to success is important, as well as on the ability to manage one's own emotional and volitional state. The practical power of positive psychological determination is that person rejects negative internal doubts [2].

We consider below the ideas of success in different research models, adopted in psychology. In our view, the first model appears to be the model of conflict (S. Freud, C. Jung, E. Berne etc.) [2; 6]. According to these scientists, a person is constantly between radically opposite effects on her. The above-mentioned effects somehow lead the person to proneness to conflict. This withstanding includes internal driving mechanisms, as well as mechanisms that primarily affect from the outside. Therefore, success is a compromise between the dichotomous energy. At the behavioural level, this manifests itself as the constant conflict between motives and human needs. At a deep level, there is an eternal "Freud conflict" "between biological and cultural components".

The second model is a model of self-realization (A. Adler, A. Maslow, F. Perls etc.) [2; 6]. This model presupposes certain self-actualizing process, which is genetically inherent (inborn abilities), or the one, which is formed by certain aspirations (abilities, which can be developed or acquired). In this case, success is shown as the realization of life potentials, embodied in the personality.

The next model of success, which seems relevant in our view, is a model of coordination (J. Kelly, B. Skinner etc.) [4; 5]. According to positions of the above-mentioned scientists, coordination serves as a correlation between a personality today and his expectations for the future. Therefore, success is understood as the effective correlation of components of self-concept, as a balance between self-esteem and self-worth.

Therefore, a comprehensive understanding of the concept of individual success can be considered as a coherent structure, diverse in content and form, which consists of the following components:

1) responsible choice as "measure of quality" of success;

2) the process of setting goal and phased compliance with a particular purpose;

3) degree of value of the process of vital needs realization [4].

In our opinion, the issue of determining individual components of success is interesting. Researchers (F. Heider, G. Kelly, B. Weiner) distinguish the following indicators of success:

1) persistence;

2) internality/externality;

3) selection of appropriate tasks;

4) vitality, initiative in work [2; 4].

Considering the theories of success, with experience of working with people of different professions, we cannot realize success without learning attitudes and actions of a separate family. It is the family, which puts first "taboos" and "totems" on "clean slate" of aspirations and desires of the child.

Modern researches of both domestic and foreign psychologists illustrate that parenting style of the family directly affects self-esteem, responsibility, and academic achievement, which is a part of a successful self-identity. This "convergence" (between the environment and the internal inclinations) has the effect to both main qualities and th individual phenomenon of personality development. A consistent holistic model of success of the personality, in our opinion, can be built on the basis of ideas of K. Lewin (field theory) [2], L. Vyhotsky (human development in the cultural context) [3], N. Pezeshkian (theory of positive cross-cultural concepts of human development) [2], K. Abulkhanova (typology of life worlds) [1], S. Maksimenko (dynamic personality development) [7], which allows answering practical questions about the phenomenon of personal success.

In our view, the opinion of those scientists, who connect success with the phenomenon of "quality of life", is interesting according to the position of some authors and which is relatively new. Such researchers as R. Nuhayev, M. Nuhayev insist on the fact that different people appreciate external circumstances, which affect them in a different way, according to their values, expectations, and desire to be successful [6].

Achievement of success is a complex process of self-realization and self-affirmation. This process is manifested in several forms: success as recognition, the popularity of a person in a particular professional community; success as recognition of public authorities. Awareness of the importance of success is a real force, which leads to activity; the success of overcoming and self-determination. The experience of overcoming of complex problems becomes valuable personal baggage when it is acquired the person learns to understand, evaluate his own strength; the success of recognition. Self-improvement and self-realization of the personality occur in a certain kind of activity when the result is also important and not only activities. In whatever form success is shown, in any case, it is associated with overcoming of difficulties, the ability to rely on personal experience, the ability to take personal responsibility, the ability to overcome the resistance of others. All these qualities are the basis of successful individual self-actualization.

The purpose of the article. To make a theoretical analysis of the problem of the success of personality as the basis for the study of the views of school-graduates on the given issue.

Statement of basic material and research results. Development of the theory of success is made by philosophers, psychologists, acmeologists, and specialists in professional activities, teachers, and representatives of other types of activities. Famous businesspersons, specialists in image making etc. are interested in the practical search for the ways of forming a successful personality. However, nowadays there is no single approach not only to the understanding of the nature of mechanism for achieving success and even to the approach for determining the scope and content of the relevant issue. Therefore, the choice of the theme of our research is relevant and timely.

Satisfaction with life is caused by self-respect, high self-esteem, satisfaction with the conditions and circumstances of life, meaningfulness of sub core activities of the subject, the status of his career organization, possible self-realization, and a certain quality of interpersonal relationships. The above-mentioned factors are important in assessing personal success in life of individuals and they are the basis for assessing the success of the individual [8].

Success as an internal formation is created in childhood. As mentioned above, it is under the influence of parents, school and education, out-of-school preferences of secondary school pupils and others. In the process of researching the problem of becoming a successful person, it was important for us to study the views of school graduates on the problems of their own success. We proposed questionnaire survey of high school graduates of the secondary school No 91, Kyiv in order to fulfil the research, as well as discussions of the given problem in oral form. They were school graduates of 11 grade of the mentioned school. The survey involved 45 school graduates.

The questionnaire included the following questions.

1. Are you going to continue your study further?
2. How do you see yourself in future?
3. How do you see yourself in 4–5 years (i.e. after graduation)?
4. What do you understand by the concept “success in life”?
5. What can hinder your success in life?

Almost all respondents (98%) indicated that they dreamed to continue their studying. Educational institutions, about which school graduates dreamed, included National Technical University of Ukraine “Kyiv Polytechnic Institute”, Taras Shevchenko National University of Kyiv, National University of Food Technologies, and National University of Kyiv-Mohyla Academy.

Answers to the second question turned out to be interesting. Basically, school graduates openly expressed their views on a given question. 56% of pupils, among those pupils who participated in the survey, identified themselves as positive, sociable, conscientious; 32% as responsible, who are able to achieve their goals; 14% indicated that it was difficult to say positive things about themselves, but they tried; 10% of school graduates described themselves as funny and smart saying that they “are kind, they respect their friends and those who are near them”. Here are some quotes answers. For example, Andrew O. said about himself that he was “sociable, he was able to organize people, he was interested in communicating with adults”.

Nastia D. also said that her main qualities were that she was “positive”, she could communicate with friends, and she could enjoy authority among them”. Mariam G. said that she “respected friends, loved people”.

Dionysii K. said that the main thing for him was “communication with friends, and to be among people”. He even insisted on the fact that friends supported him in all endeavours and dreams. They dispelled doubts about the usefulness of some of his steps.

Karina R. indicated that she had “leadership qualities, she appreciated friendship and could lead people the way”. In other words, 100% of all school graduates can find in themselves positive traits, they believe that they are worthy of the respect of other friends, as well as adults and they appreciate and respect friends.

We were very interested in answers to questions about how school graduates see themselves in later life. 99% of respondents see themselves as people with high social status; have a family, favourite work, decent salary. All pupils, who participated in the survey, consider themselves as potentially successful people and they are sure that success will follow them later in adulthood.

Thus, 48% of school graduates see themselves as heads of major corporations, directors of companies. 21% of them said they dreamed to be experts in the field of creative professions (artists, designers, decorators, etc.). Some respondents, namely 9%, said they would probably live and work abroad and would achieve great success there (they would open their own business, would manage their own corporations, would offer new technologies in the field of computer technologies, etc.). There were also different answers among other answers. Therefore, Valentin spoke about his future as follows: "I will open a restaurant, where my friends will meet and enjoy communication with each other", Andrew O. "In twenty-two years, and perhaps in twenty-one-half, I will be a millionaire, and, perhaps a billionaire". Nastia D. replied that "I do not know who I will be in twenty-two years but in thirty years I will work in an international company, I will become a respected person, who enjoys respect among friends, colleagues, and friends". Mariam G. expressed the opinion that she did not have a complete picture of her future yet but she was sure that she would work on herself; she would self-improve and strive for the ideal. Vadim K. also said that he could not say exactly who he would be but he knows that he "will be useful for people and he will select some activity, which he will like". Most likely, it will be a business in the economic sphere. Karina R. said that she "would like to make her parents be proud of her" and she wants to prove to herself, that she can succeed. Leonid K. said that he "would be a known businessman and everything in his life would be positive", Valeria P. said that she did not know "whether she saw herself now in professional sphere but she "really wanted to become a mother of two or three children and to have a good family".

The views on the content of life success of school graduates are different. School graduates believe that success means to be realized; success is when they like their work, it is an ability to fulfil oneself in a chosen profession – 67%; to see the world – 24% of school-graduates; 11% of respondents believe that success is a rather complex phenomenon "when at work and at home everything is fine"; there were the following views in other answers ("to meet true love", "to have enough money for everything", "to be the ideal person"), etc.

Unexpected views of school graduates were answers to the last question. In general, school graduates in free conversation spoke a lot about the perception that the process of achieving success in life was possible only due to longstanding, goal-oriented work. Therefore, 75% of school graduates expressed their opinion that it was necessary first to overcome their laziness in order to achieve success. Other 21% of respondents believe that "it is necessary to be more focused". The remaining answers were different. Among them: "I lack focus but I will try to develop it". Nastia D. expressed the opinion that in order to achieve success in life, she would have to learn not rekindle new ideas until the old problems were solved. Dionysii K. said that he accepted a new task difficultly; he worried that it would not be fulfilled. Olya V. believes her "uncertainty" will prevent her from achieving success. Lera G. said that her fast confusion, with which it was very difficult for her to handle, would be in the way of achieving success. Artem Sh. said that his selfishness hinders him in his life, but he will "work on himself". Thus, Olya V. expressed an opinion that she could be a successful person only if she got rid of a doubt that she was unable to achieve it, in other words, she would not hold an internal pessimistic dialogue.

Nastia A. expressed a similar opinion. She said that her doubts in her own success prevent her from going forward and from achieving the desired.

It is interesting that all school graduates, who participated in the survey, focused on those individual qualities of their personality, which prevented them from achieving success in life. In addition, they focused on the shortcomings of their own character, rather than on the impact of external circumstances.

When the proposed survey was conveyed, all school graduates had an opportunity to express their views on things, which they asked. The topic seemed to all very interesting and necessary. Almost all school graduates expressed an opinion that special classes, trainings, discussions on an understanding of the concept of "successful person", own way of succeeding in any spheres of life of personality should be introduced in schools.

First, while recognizing responsibility for their life choice and selection of profession, they are interested in issues, related to professional activity, issues of becoming a successful professional, who will benefit society and will be well paid for his work. In addition to it, school graduates paid a lot of attention in conversation to self-diagnosis issues in connection with the setting of appropriate tasks for oneself.

Many questions of the youth were associated with the ability to exercise their initiative. Of course, a successful personality formation is a process that requires help from specialists. There is no doubt that, you need to ask questions about special psychological support for the formation of successful personality.

Conclusions. Thus, basic theories of personal success are given in this publication, in which the concept of "success" is considered in terms of philosophical and psychological theories as well classical and modern psychology. The views of school-graduates on the stated problem are also analysed. The study of views of school graduates, future specialists, young people, who will live in the future, makes it possible to confirm the

basic tenets of the theory of success, namely provisions, which illustrate the success of a new formation, the creation of which occurs in childhood and continues throughout life on the basis of aspirations, upbringing in the family, personal understanding of success and achievement and requires initiative, responsibility, perseverance and setting of realistic goals.

Certainly, this study is only beginning for basic, practical, long-term researches in the study of the phenomenon of the success of the modern individual. We see prospects for the further research in fundamental methodological developments and in the provision of practical tools for the study of components of formation and development of successful personality. We also consider that it is promising to create a program of psychological support of becoming a successful personality: development of special psychological trainings, recommendations for self-cultivation of traits of successful personality, etc.

REFERENCES:

1. Абульханова К.А. Проблемы индивидуальности в психологии / К.А. Альбуханова / Психология индивидуальности: новые модели и концепции : [монография] / под. ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова. – М. : МПСИ, 2009. – С. 14–63.

2. Бадрак В.В. Как достичь успеха и стать лидером (Опыт 400 выдающихся зичностей цивилизации и воздействии на окружающий мир) / В.В. Бадрак. – Харьков : Фолио, 2011. – 219 с.

3. Балецька Л.М. Психологічні особливості атрибуції успіху у професійному самовизначенні студентів вищих навчальних закладів : дис. … канд. психол. наук / Л.М. Балецька. – К., 2014.

4. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М. : Смысл ; Эксмо, 2003. – 1134 с.

5. Вон Эйкен Дж. Возможно все! Дерзни в это поверить… Действуй, чтобы это доказать / Джон Вон Эйкен. – М. : Альпина паблишер, 2015. – 358 с.

6. Келли Г. Процесс казуальной атрибуции / Г. Келли // Современная зарубежная социальная психология / под ред. Г.М. Андеевой, Л.А. Петровской. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – С. 127–137.

7. Максименко С.Д. Екзистенціально-генетичні витоки існування особистості / С.Д. Максименко // Проблеми сучасної психології / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, Держ. вищ. навч. заклад «Запоріз. нац. ун-т». – Запоріжжя, 2012. – С. 4–11.

8. Матеюк О.А. Успішність особистості: сутність та зміст феномена / О.А. Матеюк // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2012. – № 4 – С. 34–43.

9. Мелащенко К.А. Якість життя як складова життєвого успіху сучасних українців / К.А. Мелащенко // Вища освіта України – 2009. – Дод. 4. – Т. III (15). – С. 251–258.

10. Рашковська І.В. Проблема життєвого успіху та складові / І.В. Рашковська // Актуальні проблеми психології / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – 2016. – Т. I: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – Вип. 44. – 192 с.

11. Свергун О. Психология успеха, или как стать хозяином своей жизни / О. Свергун. – М. : АСТ-ПРЕСС, 1999. – 384 с.

11. Чернявская Т.П. Психология успешности личности в бизнесе : [монография] / Т.П. Чернявская. – Одесса : Астропринт, 2010. – 286 с.

12. Щербатых Ю. Психология успеха / Ю. Щербатых. – М. : Эксмо, 2004. – 560 с.

13. Шумилин Е.А. Психологические особенности личности старшеклассника / Е.А. Шумилин. – М. : Педагогика, 1979. – 152 с.

УДК 159.923.2-057.875

УСВІДОМЛЕНА САМОРЕГУЛЯЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Юдіна Н.О., к. психол. н.,
доцент кафедри психології
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Тесленко М.М., к. пед. н.,
доцент кафедри психології
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

У статті проаналізовано теоретичні підходи до розуміння саморегуляції особистості як складного системного явища, що включає змістовий, процесуальний компоненти та самооцінку особистості. Розглянуто саморегуляцію як ключову компетенцію фахівців та як фактор, що забезпечує їх професійну успішність.

Ключові слова: *усвідомлена саморегуляція, загальні та спеціальні компетентності, професійна підготовка.*

В статье проанализированы теоретические подходы к пониманию саморегуляции личности как сложного системного явления, включающего содержательный, процессуальный компоненты и самооценку личности. Рассмотрено саморегуляцию как ключевую компетенцию специалистов и как фактор, обеспечивающий их профессиональную успешность.

Ключевые слова: *осознанная саморегуляция, общие и специальные компетентности, профессиональная подготовка.*

Yudina N.O., Teslenko M.M. CONSCIOUS SELF-REGULATION OF THE EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS AS A PROBLEM OF MODERN PSYCHOLOGY

In the article was analyzed theoretical approaches to the understanding of self-regulation of personality as a complex systemic phenomenon, which includes the content, procedural components and self-esteem of a personality. Self-regulation is considered as the key competence of specialists as a factor ensuring their professional success.

Key words: *conscious self-regulation, general and special competencies, professional training.*

Постановка проблеми. Сучасна система вищої освіти ставить високі вимоги до людини як професіонала і водночас спрямована на розвиток творчого потенціалу та розкриття індивідуальних якостей особистості у процесі професіоналізації. Психологічні дослідження останніх років доводять необхідність формування особистості професіонала як суб'єкта ініціації власної активності. У цьому контексті функцію провідних характеристик особистості виконують ініціативність, творчість, відповідальність, здатність до самовизначення, самоактуалізації, самодетермінації, саморефлексії.

Останніми роками як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології спостерігається зростання інтересу до дослідження різних механізмів регуляції діяльності. Усе зазначене повною мірою стосується вищої освіти, найважливішим завданням якої є психологічна підготовка майбутнього фахівця, надбання ним загальних та спеціальних компетентностей, що дозволить долати труднощі об'єктивного і суб'єктивного характеру у процесі професійної діяльності. Одним із найбільш загальних та суттєвих проявів суб'єктності є довільна усвідомлена активність, яка забезпечується процесами саморегуляції поведінки та діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою саморегуляції займались такі науковці, як В.І. Моросанова, О.А. Конопкін, О.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарнік, І.І. Чеснокова. У дослідженні саморегуляції основна увага приділяється таким її основним компонентам, як цілепокладання, моделювання значущих умов, програмування дій, оцінювання результатів та їх корекція.

Визнаючи безперечну наукову цінність указаних вище робіт, ми, проте, вважаємо, що на сьогодні залишається невивченою проблема усвідомленої саморегуляції навчальної діяльності студентів у процесі їх професійної підготовки.

Постановка завдання. Мета статті полягає у теоретичному вивченні усвідомленої саморегуляції навчальної діяльності студентів як проблеми сучасної психології.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під саморегуляцією у структурі самосвідомості у вузькому значенні розуміється така форма поведінки, яка передбачає момент включеності в неї результатів самопізнання й

емоційно-ціннісного ставлення до себе, причому ця включеність актуалізована на всіх етапах здійснення поведінкового акту, починаючи від мотиваційних компонентів і закінчуючи власною оцінкою досягнутого ефекту поведінки.

Проблема регуляції людської поведінки привертає до себе увагу багатьох дослідників, які породжують різноманітні підходи до цієї теми. Ідея регуляції поведінки як особливого самостійного процесу була чітко сформульована в роботах Ч. Шеррінгтона і І.М. Сєченова, які розвивали положення К. Бернара про саморегуляцію. Науковці вважали, що саморегуляція пов'язана зі свідомістю людини і здійснюється через роботу певних нервових центрів, пов'язаних зі свідомим відображенням.

Дослідження довільної поведінки й усвідомленої регуляції різних процесів (психологічних і фізіологічних) почалися з перших кроків становлення радянської психології і проводилися в кількох напрямах.

Уже у школі Л.С. Виготського почалися дослідження довільної регуляції дій людини та різних психічних процесів. На думку вченого, у своїх розвинених формах саморегуляція опосередкована штучними знаками (психологічними знаряддями) і здійснюється об'єднанням різних психічних функцій у єдину функціональну систему, яка виконує регуляцію діяльності або певного психічного процесу.

Слідом за Л.С. Виготським ставить питання про проблеми оволодіння собою В.К. Калін, який вважав, що саморегуляція – це прояв самосуб'єктних відносин, тобто активності, спрямованої не на зовнішній світ або інших людей, а на самого себе.

Згодом почалося розроблення концепції усвідомленої саморегуляції діяльності людини. Цим ідеям передували дослідження окремих процесів регуляції. Орієнтування людини в умовах діяльності, закономірності аналізу умов та контролю ретельно вивчалися в руслі концепції поетапного формування розумових дій П.Я. Гальперіна. Так, Я.О. Пономарьов детально вивчав психологічні особливості внутрішнього плану дій; В.В. Давидов аналізував роль узагальнень і рефлексивно-теоретичного осмислення учнями виконуваних завдань та умов навколишньої дійсності; А.В. Захарова, М.Е. Боцманова, А.І. Ліпкіна досліджували роль самооцінки в діяльності учнів; Ю.М. Кулюткін, А.К. Маркова розглядали роль мотивації навчальної діяльності; І.С. Кон, М.І. Лісіна вивчали самосвідомість дитини та її визначальний вплив на спрямованість діяльності [2].

Кожен із перерахованих вище компонентів має місце у процесі саморегуляції. Об'єднання цих компонентів у систему регуляції, вивчення її цілісної структури та визначення необхідної і достатньої кількості основних структурних компонентів становлять методологію регуляторного підходу.

Ґрунтуючись на ідеях провідних радянських психологів, О.А. Конопкін сформулював основні принципи саморегуляції діяльності людини (системність, активність, усвідомленість) та розробив уявлення про структуру системи саморегуляції. За визначенням О.А. Конопкіна, психічна саморегуляція – один із вищих рівнів регуляції активності біологічних систем, який відображає якісну специфіку реалізації її психічних можливостей відображення і моделювання дійсності, зокрема рефлексію суб'єкта на самого себе, свою активність, діяльність, вчинки. Рівень психічної регуляції, організація та функціонування якого здійснюється і контролюється довільно й усвідомлено, позначається поняттям «усвідомлена саморегуляція» [5].

О.К. Осницький так визначає саморегуляцію діяльності: процес регулювання, що здійснюється людиною як суб'єктом діяльності і спрямований на приведення можливостей людини у відповідність до вимог цієї діяльності» [6]. Тобто коли людина сама приводить свої можливості у відповідність до вимог певної діяльності, окремі моменти фізіологічної саморегуляції та саморегуляції психічних станів можуть стати предметом цілеспрямованого управління у зв'язку із завданнями, які стоять перед суб'єктом.

К.О. Абульханова-Славська, розглядаючи саморегуляцію активності людини, не обмежується дослідженням функцій контролю. Вона вказує, що у процесі саморегуляції особистість враховує не тільки необхідну в цій ситуації «міру активності», а й свої можливості, які, зокрема, спираються на сукупність мотивів, соціально-психологічні орієнтації тощо. За допомогою саморегуляції особистість визначає співвідношення значущості для себе і суспільної корисності та вибирає відповідну форму прояву цієї активності.

Для вивчення індивідуально-типологічних особливостей системи регуляції довільної активності, які стійко проявляються в різноманітних її видах, В.І. Моросановою запропоноване поняття «індивідуального стилю саморегуляції». До індивідуально-типологічних (стильових) особливостей саморегуляції автор відносить, по-перше, індивідуальні особливості основних регуляторних процесів, а саме планування (висування цілей), моделювання умов, програмування дій, оцінювання й корекцію результатів. По-друге, стильові особливості, які характеризують функціонування цілісної системи всіх ланок саморегулювання і є одночасно регуляторно-особистісними властивостями (самостійність, надійність, гнучкість). При цьому В.І. Моросанова виділяє гармонійний стиль саморегуляції, коли всі основні процеси або ланки регуляції розвинені

приблизно на одному рівні (згладжений профіль регуляції), і «акцентуйований», якому притаманний різний ступінь сформованості окремих особливостей саморегулятивних процесів (піковий профіль) [5].

І.І. Чеснокова пропонує під саморегуляцією поведінки розуміти таку форму регуляції, котра включає результати самопізнання та емоційно-ціннісне ставлення до себе. Загальна модель зазначеної системи саморегуляції складається з декількох функціональних ланок. Перша з них – прийняття суб'єктом мети діяльності. Далі формується суб'єктна модель її значущих умов, розробляється програма власне виконавських дій, складається суб'єктна система критеріїв успішності діяльності, здійснюється контроль і оцінка результатів, приймаються рішення про корекцію системи саморегуляції.

У процесі онтогенетичного розвитку, під час оволодіння новими різноманітними й ускладненими видами довільної активності людина набуває генералізованих умінь саморегуляції, з'являється загальна здатність до усвідомленої побудови своєї цілеспрямованої активності. Генералізація і узагальнення численних конкретних і одиничних регуляторних навичок і вмінь, набутих у процесі реальної власної діяльності та поведінки, приводять до формування індивідуалізованої «метасистеми» саморегуляції. Метасистема характеризує загальний рівень розвитку людини як суб'єкта своєї діяльності й поведінки та певний стиль регуляції цілеспрямованої активності.

Особистісна саморегуляція визначається В.І. Моросановою як складне системне явище, що включає змістовий, процесуальний компоненти та самооцінку особистості. Змістовий аспект особистісної саморегуляції відображає джерела активності особистості, спонукальні психологічні сили, які актуалізують її, надають їй певного напрямку та зумовлюють саме такі дії, незалежно від зовнішніх умов і факторів. Процесуальний аспект саморегуляції визначає якісно різні, але однакові за рівнем досягнень варіанти регуляції поведінки та діяльності [5]. У регулюванні поведінки самооцінці належить особлива роль – вона є основою всього процесу саморегулювання поведінки на всіх етапах її здійснення, включається у структуру мотивації, визначає спрямованість саморегулювання, вибір засобів його здійснення та вплив на інтерпретацію досягнутого ефекту поведінки.

Із найперших моментів виникнення самооцінка імпліцитно існує у структурі регуляції і людина не завжди усвідомлює факт її наявності, але саме на ній ґрунтується співставлення себе, своїх можливостей із тими потребами та завданнями, які висувають перед людиною обставини соціальної взаємодії. Результат процесу саморегулювання зіставляється з якістю самооцінки, її адекватністю та глибиною. Тільки високий рівень розвитку цих властивостей самооцінки у своєрідному поєднанні зумовлює і відповідний рівень розвитку саморегулювання, його адекватність.

Самооцінка є однією з ланок процесу саморегуляції діяльності та тим утворенням у структурі особистості, яке піддається впливу зовні. Отже, можливо припустити, що регулятивна функція самооцінки стосовно діяльності проявляється таким чином: вона впливає на постановку людиною власних цілей, визначає її характерні емоційні та мотиваційні стани, зумовлює оцінку досягнутих людиною цілей. З іншого боку, особливості протікання діяльності та її наслідки багато в чому, зокрема, впливають на самооцінку.

Щодо мотивації особистості як змістового аспекту особистісної саморегуляції людини, то ми її розглядаємо як стійке утворення особистості і як компонент діяльності. Розглядаючи таким чином мотивацію, ми виходимо з того, що продуктивність діяльності, її процес і результат визначається, по-перше, спрямованістю мотивів, їх змістом, а по-друге, ступенем активності, напруженості мотивів відповідного змісту, що загалом і становить своєрідність мотивації особистості. Мотивація формується, змінюється і перебудовується у процесі діяльності. Розвиток і формування мотивації відбувається через відповідну організацію і зміст діяльності. Водночас функціональні можливості особистості можуть сприяти успіху чи невдачам у діяльності, що утворює новий рівень мотивації або змінює вже сформований у минулих видах діяльності. Інтерес для нас представляє аналіз саме навчально-професійної мотивації студентів.

Одним із важливих завдань юнацького віку є вибір професії та підготовка до трудової діяльності. Перед молодими людьми постає необхідність самовизначення, вибору свого життєвого шляху як завдання найважливішої життєвої значущості.

Проблема становлення професіонала – це насамперед проблема особистісного та соціального розвитку майбутнього фахівця як суб'єкта професійної діяльності. Професіоналізація є процесом оволодіння необхідними загальними та спеціальними компетентностями, адаптацією до професійного середовища. Тобто професіоналізація (у широкому розумінні) постає через два взаємозалежних компоненти: становлення професійної самосвідомості (розвиток внутрішніх особистісних структур індивіда) та формування професійних знань, умінь, навичок, засвоєння соціально-професійних норм. І тут велику роль відіграє успішна адаптація до нових вузівських умов.

Як і будь-який інший вид мотивації, навчальна мотивація характеризується низкою специ-

фічних особливостей, які є характерними саме для освітньої, навчальної діяльності. По-перше, вона визначається самою освітньою системою, типом, профілем, своєрідністю навчального закладу, у межах якого вона реалізується. По-друге, організацією освітнього процесу, його пріоритетами. По-третє, особливостями суб'єктів педагогічного процесу, насамперед системою ставлення педагога до студентів, до справи та ставлення студентів до навчання.

Навчання у вузі, порівняно зі школою, має суттєві відмінності, до яких дослідники відносять більший обсяг навчального матеріалу, винесеного на самостійне опрацювання, разом із меншим контролем за його виконання з боку викладачів. Цим зумовлюються підвищені вимоги до розвитку у студентів процесів довільної саморегуляції навчальної діяльності (планування і програмування навчальної підготовки, обліку значущих умов навчання, контрольно-корекційних процесів тощо) і відповідних регуляторно-особистісних якостей, таких як самостійність, ініціативність, гнучкість.

Фахівець із вищою освітою повинен володіти не лише знаннями, уміннями й навичками, а й уміти самостійно виробляти засоби досягнення поставлених професійних цілей. Для цього у нього повинні бути сформовані механізми планування своєї діяльності, програмування своїх дій, оцінки результатів і вміння їх корегувати.

Важливу роль у довільній саморегуляції навчально-професійної діяльності студентів відіграє професійна мотивація – сукупність чинників і процесів, які, відбиваючись у свідомості, спонукають і спрямовують особу до освоєння майбутньої професійної діяльності. Професійна мотивація є внутрішнім рушійним чинником розвитку професіоналізму й особи, оскільки тільки на основі її високого рівня сформованості можливий ефективний розвиток професійної культури особи.

Наслідком професійного становлення особистості майбутнього фахівця та розвитку його професійних здібностей є фахова компетентність, якої набуває студент. Компетентність забезпечує універсальність оволодіння професійною діяльністю та характеризує готовність особистості до праці.

Існують зовнішні та внутрішні мотиви навчальної діяльності. За внутрішньої мотивації одержання знань є не засобом досягнення якихось цілей, а метою діяльності учня. Внутрішні мотиви мають особистісно значущий характер, зумовлені пізнавальною потребою суб'єкта, задоволенням, одержуваним від процесу пізнання і реалізації свого особистісного потенціалу. Домінування внутрішньої мотивації характеризується проявом високої пізнавальної активності учня у процесі навчальної діяльності.

Зовнішні мотиви характеризуються тим, що оволодіння змістом навчального предмета не є метою навчання, а виступає засобом досягнення інших цілей. Це може бути одержання гарної оцінки (атестата, диплома), отримання стипендії, підпорядкування вимогам педагогів або батьків, отримання похвали, визнання товаришів тощо. За зовнішньої мотивації учень, як правило, відчужений від процесу пізнання, виявляє пасивність, переживає безглуздість того, що відбувається, або його активність має вимушений характер.

Відомо, що навчальна діяльність полімотивована, оскільки процес навчання здійснюється не в особистому вакуумі, а в складному взаємопереплетенні соціально зумовлених процесів. Виходячи із цього положення, можемо зробити висновок про те, що мотивація у студентів упродовж їх навчання у ВНЗ зазнає деяких змін, тобто має свою динаміку від курсу до курсу. Тому основною проблемою будь-якої вищої освіти є перехід студентів від зовнішньої мотивації до внутрішньої. З позиції загальної теорії діяльності такий перехід здійснюється насамперед по лінії трансформації пізнавальних мотивів студентів.

Отже, у процесі здійснення навчальної діяльності кожна з ланок психічної регуляції виконує свою роль цілепокладання і цілереалізації. Усвідомлення власних цілей дозволяє студенту залишатися суб'єктом навчальної діяльності, тобто самому приймати рішення про необхідність внесення змін до здійснюваної дії та черговість вирішення завдань. Завдяки саморегуляції навчальної діяльності відбуваються зміни в самому студентові і в тих засобах, які він використовує.

Отримано дані, що формуванню саморегуляції сприяє також навчання студентів спеціальним умінням планувати свою діяльність, встановлювати порядок дій, помічати відхилення «постійних програм» від заданої й у зв'язку із цим коригувати свої дії.

Саморегуляція діяльності зумовлює послідовність просування студента по всіх етапах навчальної діяльності: від початку (мотиву) до завершення (результату). Особистісна саморегуляція проявляється насамперед у здійсненні рефлексивного аналізу студентами змісту і значення своїх вчинків, у дотриманні своїх принципів і вмінні їх аргументувати. Обидва види саморегуляції здійснюються і закріплюються у вчинках, діях і взаєминах, але змістовно вони відрізняються один від одного.

Процес особистісної саморегуляції є більш високим рівнем регуляції. Цей вид саморегуляції часто називають самодетермінацією. Вона полягає в тому, що на певних стадіях свого розвитку особистість починає свідомо організовувати своє життя, самостійно визначати свій розвиток. Механізм самокерування

навчальною діяльністю знаходить своє вираження в тому, що студент є для себе й об'єктом (Я-виконавець), і суб'єктом (Я-контролер) управління, який планує, організовує й аналізує власні дії. Таке самокерування Ю.Н. Кулюткін називає рефлексивним, тому що воно ґрунтується на усвідомленні студентом власних дій. Рефлексивне самокерування є наслідком докорінної зміни ставлення студента до власної навчальної діяльності. При цьому він не просто передбачає результати здійснених ним дій, але і починає довільно організовувати ці дії: формулювати та обґрунтовувати цілі, аналізувати їх з погляду значущості та можливості досягнення. Студент не просто контролює свої дії шляхом порівняння їх результатів з еталоном, а й визначає різноманітні критерії, показники контролю й оцінки, починає опановувати процес управління власною навчальною діяльністю.

Висновки із проведеного дослідження. Таким чином, особистісна саморегуляція має складну структурно-функціональну організацію, взаємозумовлений розвиток її компонентів, специфічно пов'язаний з особливостями мотиваційно-смислової сфери особистості. Сьогодні все більше уваги приділяється розвитку особистісних якостей індивіда під час навчально-професійної діяльності. Однак лише високий рівень розвитку окремих психологічних якостей не може забезпечити успішність діяльності особистості, тому що значних результатів можна досягти тільки за умови розвитку оптимального рівня особистісної усвідомленої саморегуляції. Перспективу подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо у дослідженні розвитку усвідомленої саморегуляції в період вибору й опанування професії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баранов А.А. Развитие процессов саморегуляции студентов как условие достижения ими качества образования / А.А. Баранов, О.А. Жученко [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://adlog.narod.ru/st/statia22.htm.

2. Бычкова Е.С. Возможности саморегуляции личности студентов педагогического вуза в процессе психолого-педагогического сопровождения / Е.С. Бычкова // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 5. – С. 64–66.

3. Галузо П.Р. Осознанная саморегуляция учебной деятельности студентов : [монография] / П.Р. Галузо. – Гродно : ГрГУ, 2015. – 138 с.

4. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития / С.А. Дружилов. – Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2002. – 240 с.

5. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека : [монография] / В.И. Моросанова. – М. : Наука, 2010. – 518 с.

6. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности / А.К. Осницкий. – М. ; Обнинск : ИГ– СОЦИН, 2010. – 232 с.

7. Психологія праці та професійної підготовки особистості : [навчальний посібник] / [Г.О. Балл, М.В. Бастун, В.І. Гордієнко та ін.] ; під ред. П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки. – Хмельницький : Універ, 2001. – 330 с.

УДК 159.9

ГУБРИСТИЧНА МОТИВАЦІЯ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЯ СУБ'ЄКТА ДІЯЛЬНОСТІ

Фоменко К.І., к. психол. н.,
доцент кафедри практичної психології
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У статті проаналізовано наукові підходи до дослідження саморегуляції. Визначено зв'язки губристичної мотивації з показниками саморегуляції суб'єктів навчальної, навчально-професійної і трудової діяльності.

Ключові слова: *саморегуляція діяльності, суб'єкт діяльності, губристична мотивація, прагнення до досконалості, прагнення до переваги.*

В статье проанализированы научные подходы к исследованию саморегуляции. Определены связи губристичной мотивации с показателями саморегуляции субъектов учебной, учебно-профессиональной и трудовой деятельности.

Ключевые слова: *саморегуляция деятельности, субъект деятельности, губристичная мотивация, стремление к совершенству, стремление к превосходству.*

Fomenko K.I. HUBRISTIC ASPIRATIONS AND SELF-REGULATION OF SUBJECT OF ACTIVITY
The article analyzes the scientific approaches to the study of self-regulation. The correlations between the hubristic motivation and the indicators of self-regulation of the subjects of educational and work activity are determined.

Key words: *self-regulation of activity, subject of activity, hubristic motivation, striving for perfection, striving for excellence.*

Постановка проблеми. У психології проблема губристичної мотивації, зокрема у зв'язку із саморегуляцією, є маловивченою. У теоретико-методологічному плані вивчення структурних особливостей саморегуляції особистості, їх взаємообумовленості губристичними мотивами на різних вікових етапах розвитку самосвідомості також потребує окремого розгляду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні дослідження усвідомленої саморегуляції поведінки вперше були узагальнені О.А. Конопкіним. Вчений сформулював основні принципи саморегуляції, до яких відносяться системність, активність та усвідомленість [1]. Застосовуючи структурно-функціональний підхід, автор визначає процес саморегуляції як цілісну, замкнену, інформаційно відкриту систему, яка реалізується взаємодією функціональних ланок (блоків), основою для виділення яких є специфічні регуляторні функції. На думку автора, функціональна структура процесів саморегуляції містить прийняту суб'єктом мету діяльності, суб'єктивну модель значущих умов, програму виконавчих дій, систему суб'єктивних критеріїв досягнення цілей (критеріїв успішності), контроль та оцінку реальних результатів, рішення про корекцію системи саморегулювання [3]. Розглянемо ці компоненти більш детально:

1) прийнята суб'єктом мета діяльності виконує загальну системотворчу функцію, весь процес саморегуляції формується для досягнення прийнятої мети в тому її вигляді, як вона усвідомлена суб'єктом;

2) суб'єктивна модель значущих умов відображає комплекс тих зовнішніх і внутрішніх умов активності, врахування яких сам суб'єкт вважає необхідним для успішної виконавчої діяльності; зазначена модель є джерелом інформації для здійснення програмування виконавчих дій;

3) програма виконавчих дій є інформаційним утворенням, що визначає характер, послідовність, способи та інші (в тому числі динамічні) характеристики дій, спрямованих на досягнення мети в тих умовах, які виділені самим суб'єктом як значущі, як базису для прийнятої програми дій;

4) система суб'єктивних критеріїв досягнення мети (критеріїв успішності) є функціональною ланкою, специфічною саме для психічної регуляції; вона виконує функцію конкретизації та уточнення вихідної форми і змісту мети;

5) контроль і оцінка реальних результатів – регуляторна ланка, яка несе функцію оцінки поточних і кінцевих результатів щодо системи прийнятих суб'єктом критеріїв успіху; забезпечує інформацію про міру відповідності (або неузгодженості) між запрограмованим ходом діяльності, її поточними і кінцевими результатами і реальним ходом їх досягнення;

6) рішення про корекцію системи саморегулювання, кінцевою формою якої корекції є корекція власне виконавчих дій, а первинною причиною цього може служити зміна, внесена суб'єктом в ході діяльності в будь-яку іншу ланку регуляторного процесу.

К.О. Абульханова-Славська розуміє саморегуляцію як «… здатність суб'єкта до організації власної діяльності, управління нею» [1, с. 272]. Г.С. Нікіфоров під психічною саморегуляцією розуміє «… свідомі впливи людини на властиві їй психічні явища (процеси, стани, властивості), виконувану нею діяльність, власну поведінку з метою підтримання (збереження) або зміни характеру їх протікання (функціонування)» [4, с.16].

В.І. Моросановою проблема саморегуляції розглядається в межах вивчення самосвідомості, як її регуляторна функція. В.І. Моросанова та О.А. Аронова виділяють три основні функції самосвідомості: перша з них пов'язана зі здатністю особистості до самоідентифікації, оцінки себе та свого ставлення до світу. Завдяки підтримці внутрішньої цілісності і самототожності індивід може бути суб'єктом своєї поведінки і ставлення до навколишнього світу. Друга функція пов'язана зі здатністю бути суб'єктом усвідомленої і спрямованої зміни себе: вона проявляється в удосконаленні себе за рахунок самопізнання і зміни способів своєї життєдіяльності. Третя функція – спрямована регуляція своєї поведінки і життєдіяльність за допомогою самосвідомості, що забезпечують їх осмисленість [5].

За В.І. Моросановою, саморегуляція – це динамічна система взаємодії особистості з навколишнім світом, функціонування якої спрямоване на досягнення самостійності, ініціативності та відповідальності за свої вчинки. Усвідомлена саморегуляція – багаторівневий процес ініціації, побудова психічної активності та управління нею для досягнення усвідомлено висунутих і суб'єктно прийнятих цілей. Автором визначено поняття стильових особливостей саморегуляції, які є типовими для людини найбільш істотними індивідуальними особливостями самоорганізації та управління зовнішньою і внутрішньою цілеспрямованою активністю і які стійко виявляються в різних її видах [5]. У вітчизняній психології стиль частіше описують через стійкі індивідуальні особливості виконання діяльності, детерміновані властивостями індивідуальності різних рівнів і специфікою діяльності, в якій стиль формується. Феномен стилю саморегуляції проявляється в тому, яким чином людина планує і програмує досягнення життєвих цілей, враховує значимі зовнішні і внутрішні умови, оцінює результати і коригує свою активність для досягнення суб'єктивно прийнятних результатів, в тому, в якій мірі процеси самоорганізації розвинені і усвідомлені [7].

За В.І. Моросановою, індивідуальний стиль саморегуляції характеризується комплексом типових для даної людини особливостей регуляторних процесів, що реалізують основні ланки системи саморегуляції (планування, програмування, моделювання, оцінювання результату), а також регуляторно-особистісними властивостями або інструментальними властивостями особистості, такими як самостійність, надійність, гнучкість тощо [6].

Під індивідуально-стильовими особливостями саморегуляції розуміються типові для людини особливості системи психічного саморегулювання, які стійко проявляються в різних видах його діяльності і поведінки. Крім того, існують стильові особливості, які характеризують функціонування всіх ланок системи саморегулювання і являються одночасно суб'єктно-особистісними якостями (наприклад, самостійність).

У зарубіжній психології проблематика саморегуляції розглядалась у концепції само детермінації Е. Десі, в теорії самоефективності А. Бандури, в моделі сили ресурсів Р. Баумейстейстера тощо. Г. Метьюз і співавтори розуміють саморегуляцію як «… універсальне узагальнююче поняття для набору процесів і поведінки, які підтримують досягнення особистісних цілей в мінливих умовах зовнішнього середовища» [6, с. 172].

Ч. Карвером та М. Шейєром було розроблено низку положень, які мають важливе значення для розуміння саморегуляції людини: поведінка – саморегульоване явище з контрольованим зворотним зв'язком, яка спрямована на досягнення цілей, а цілі, у свою чергу, утворюють ієрархію різного роду абстракції; переживання афекту (і впевненості, сумніву) також виникає як наслідок процесу зворотного зв'язку, але такого зворотного зв'язку, який вказує на темп скорочення невідповідності системи дій протягом тривалого часу [6]; впевненість і сумніви спричиняють патерни наполегливості або відмови від подальших дій для досягнення цілей діяльності.

У зарубіжній психології існують уявлення про саморегуляцію як явище, засноване на на ресурсах особистості. Зокрема, в «моделі сили ресурсів» (Strength model) Р. Баумейстейстера, Б. Шмейчеля і К. Вогс [7] розглянуто такий компонент саморегуляції, як можливість змінювати поточну поведінку, приводити її у відповідність із стандартом. Р. Баумейстейстер, Б. Шмейчель і К. Вогс припустили, що операції саморегуляції мають тенденцію споживати обмежений внутрішній ресурс, який працює як енергія або сила. Вони вказують підкреслюють залежність саморегуляції від певного ресурсу, зміст якого розкривається в понятті «сила волі», який виступає як самоконтроль. Термін «сила волі» передбачає силу або енергію, яку «self» використовує для того, щоб викликати необхідні зміни.

Провідна ідея моделі сили саморегуляції описується такими положеннями [7, с. 525]: дії саморегуляції споживають обмежені ресурси,

так, що після вчинення таких дій індивідуальний запас цього ресурсу стає тимчасово зменшеним; коли ресурси стають дещо вичерпаними, індивід буде менш ефективним в інших завданнях саморегуляції; одні й ті ж ресурси використовується для широкого кола дій саморегуляції; як і у випадку з енергією або силою, ресурси можуть бути відновлені після відпочинку і, можливо, шляхом інших механізмів; індивід може почати змінювати свою поведінку задовго до того, як ресурс повністю вичерпаний, тобто передбачати можливості саморегуляції.

А. Бандура [6] вказує на те, що саморегуляція – багатогранне явище, яке діє через низку допоміжних пізнавальних процесів, зокрема через само-моніторинг, стандарти, оціночні судження, афективні реакції самооцінки. Розглянемо коротко ці компоненти. По-перше, самомоніторинг – це процес, який передбачає контроль своїх розумових процесів та дій, умов, за яких вони відбуваються, та за безпосередніми та віддаленими впливами, які вони чинять. Успіх в саморегуляції певною мірою залежить від точності, узгодженості та тимчасової близькості самоконтролю. У залежності від особистісних цінностей і функціонального значення різних дій індивід вибірково відслідковує певні аспекти свого функціонування та ігнорує малозначущі. Спостереження патернів власної поведінки є першим кроком до виконання дії, але сама по собі така інформація забезпечує мало підстав для саморегуляції. Дії стають саморегульованими завдяки суб'єктивній оціночній функції, яка включає декілька допоміжних процесів.

Головну роль у здійсненні саморегуляції відіграють особистісні стандарти для оцінки та управління діями. Оцінка конкретного результату, сприятлива чи несприятлива, буде залежати від особистісних стандартів, на основі яких вона здійснена. Стандарти – це психічні репрезентації критеріїв, що визначають представлені в когнітивній сфері індивіда бажані або небажані результати. Якщо дії особистості відповідають її стандартам, то вона відчуватиме задоволення і, навпаки, якщо дії не відповідають стандартам, то вона буде незадоволеною. Індивід буде прагнути здійснити дії, спрямовані на досягнення задоволеністю собою, і уникати негативних реакцій на самого себе. Отже, емоційні реакції самооцінки служать спонукальними факторами саморегуляції.

Оскільки для більшості дій немає ніяких абсолютних мір відповідності, то люди повинні оцінити свої дії щодо досягнень інших. Референтні порівняння можуть прийняти форму виконавчих досягнень інших в аналогічних ситуаціях, стандартних норм, заснованих на представницьких групах, власних минулих досягнень. У цьому відношенні губристична мотивація може виступати вагомим фактором функціонування саморегуляції: орієнтуючись на власні стандарти досконалості в діяльності чи на зовнішні вимоги суспільства, особистість обирає власну стратегію самоствердження, яка пов'язана з особливостями її саморегуляції.

Чим більше дії відповідають особистісним цінностям та смислам, тим більш імовірно, що реакції самооцінки виявлятимуться в діяльності. Реакції самооцінки також змінюються залежно від того, як люди сприймають детермінанти своєї поведінки. Вони пишатимуться результатами, приписуючи свої успіхи власним здібностям і зусиллям. Проте вони самокритично реагуватимуть на помилкові дії, за які вони вважають себе відповідальними, але не сприйматимуть себе такими через незвичайні обставини, недостатні можливості або нереалістичні вимоги. У цьому сенсі губристичне прагнення до досконалості, яке забезпечується орієнтуванням індивіда на власні стандарти досконалості та майстерності в діяльності, визначатиме функціонування реакцій самооцінки, а відтак і саморегуляції. У свою чергу, губристичне прагнення до переваги може ускладнювати саморегуляцію особистості.

У теорії А. Бандури зазначається, що саморегуляція, яка заснована на особистісних стандартах, включає пізнавальний процес порівняння стандартів із сприйманим результатом діяльності. Регуляторні ефекти походять не від самих стандартів, а скоріше відбуваються за рахунок самореактивних впливів. Вони включають сприйману самоефективність, що відповідає стандартам, емоційну самооцінку досягнень і регулювання найближчих цілей залежно від досягнутих успіхів. Виконавчі судження встановлюють привід для самореактивного впливу. Самореакції забезпечують механізм зв'язку, яким стандарти регулюють плани дій. Саморегуляція досягається шляхом створення стимулів для своїх власних дій і попереджуючих афективних реакцій на свою поведінку залежно від того, як вона відповідає особистісним стандартам.

Постановка завдання. Мета дослідження – визначити особливості зв'язку губристичної мотивації та саморегуляції особистості на різних етапах онтогенезу.

Для реалізації мети дослідження нами були сформовані такі вибірки: першу вибірку склав 161 підліток, віком 13-16 років; другу вибірку склали 110 студентів 1-5 курсів; третю вибірку склали 234 дорослих досліджуваних, віком 25-45 років.

Для реалізації мети дослідження були обрані такі методики:

1) методика «Опитувальник губристичної мотивації студентів» (К.І. Фоменко) [8]. У нашому дослідженні методика застосовувалась на всіх трьох вікових вибірках;

2) опитувальник «Стиль саморегуляції навчальної діяльності – ССУД-М» (2011) [4], розроблений та апробований на вибірці підлітків та старшокласників (7–11 класи навчання);

3) опитувальник «Стиль саморегуляції студентів – ССС» [4], розроблений і апробований В.І. Моросановою на вибірці студентів. У нашому дослідженні був застосований на вибірці студентів;

4) опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки – ССП-98» В.І. Моросанової для вибірки досліджуваних дорослого віку.

Виклад основного матеріалу. Як стверджує Л.В. Папшева, психічний розвиток підлітка тісно пов'язаний із таким новоутворенням особистості, як саморегуляція. Перед підлітком постає проблема особистісного і професійного самовизначення і вибору. У цьому періоді спостерігається бурхливий розвиток самосвідомості, орієнтування особистості на власну оцінку, тому необхідна допомога підліткам в розвитку таких особистісних якостей, які допоможуть у формуванні навичок самостійності в прийнятті рішень, здатності до відповідальної поведінки, до проектування свого майбутнього. На думку Л.В. Папшевої, формування цих якостей у процесі поведінки і діяльності підлітка багато в чому визначаються особливостями його саморегуляції [4]. З іншого боку, підлітковий вік є сенситивним для розвитку губристичної мотивації особистості – в цей період проблема самоствердження постає перед підлітком особливо гостро. Саме тому вивчення зв'язку між губристичною мотивацією та саморегуляцією є актуальним питанням. Результати такого дослідження подані на рисунку 1, з якого видно, що прагнення до досконалості характеризується більшою кількістю зв'язків зі стильовими характеристиками саморегуляції провідної (навчальної) діяльності підлітків.

Встановлено позитивний зв'язок між показниками прагнення до досконалості та здатності до планування та гнучкості в структурі саморегуляції діяльності (0,43 та 0,42, $p<0,0001$ відповідно). Отже, самостійність та ініціативність у постановці навчальних цілей, гнучкість в їх зміні залежить від зміни обставин діяльності, можливості враховувати значущі умови навчальної діяльності та гнучко визначати тактику поведінки властиві підліткам, які прагнуть до досконалості та майстерності в діяльності та саморозвитку.

Існує зв'язок між показниками прагнення до досконалості та моделювання (0,18, $p<0,05$). Високий рівень індивідуальної сформованості навичок, що дозволяють підлітку конкретизувати навчальну мету згідно зі сфор-

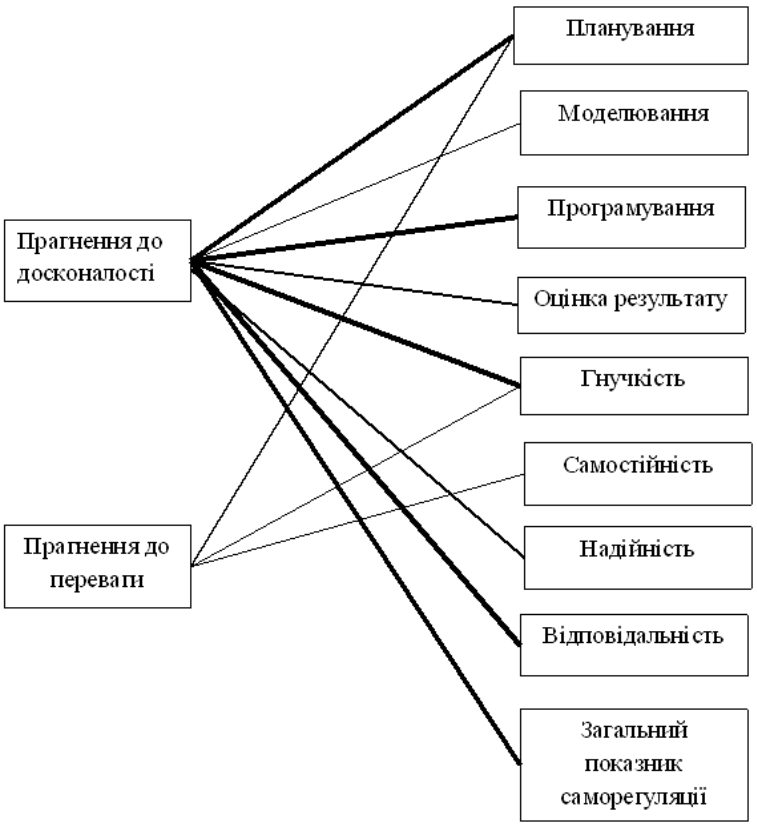

Рис. 1. Взаємозв'язок губристичної мотивації та стильових характеристик саморегуляції підлітків

мованим значущим умовами навчання, швидко орієнтуватися в мінливій ситуації і вибирати відповідно до умов програму виконавчих навчальних дій або тактику поведінки з учителем, стійкість цих процесів в умовах різного рівня психічної напруги передбачає високий рівень прагнення до досконалості.

Встановлено зв'язок між прагненням до досконалості та програмуванням (0,37, $p<0,0001$). Розвиненість навичок визначення і побудови програми виконання навчальних дій, вміння виділити головне в них передбачає високий рівень прагнення до досконалості в підлітків. Чим більше вони прагнуть до досконалості та майстерності в діяльності, тим вище в них проявляється здатність швидко включатися в навчальну діяльність і виходити з неї, легко перемикатися з одного виду на інший. Стійкість функціонування програми навчальних дій в умовах індивідуальної і групової роботи, на звичайних заняттях і в умовах іспиту властива підліткам із високим рівнем прагнення до досконалості.

Зв'язок між прагненням до досконалості та оцінкою результатів (0,25, $p<0,01$) свідчить про сформованість критеріїв успішності навчальної діяльності, гнучкість їх змін, розвиненість процесів самоконтролю і оцінки результатів своєї навчальної діяльності, їх стійкість в умовах низької і високої навчальної мотивації в підлітків, які прагнуть до досконалості та підтвердження власної майстерності.

Зв'язок прагнення до досконалості з показниками надійності (0,33, $p<0,0001$) свідчить про індивідуальну стійкість процесів моделювання значимих умов процесу навчання, постановки навчальних цілей, критеріїв оцінки і контролю в підлітків із високим прагненням до досконалості.

Відповідальність як показник саморегуляції позитивно корелює з показниками прагнення до досконалості (0,41, $p<0,0001$). Високий рівень розвитку здатності учня підтримувати саморегуляцію своєї активності через усвідомлення міри значимості діяльності для себе і для інших, здатність до відповідального підходу до досягнення мети властиві підліткам з високим рівнем прагнення до досконалості.

Загальний показник саморегуляції навчальної діяльності старших школярів позитивно пов'язаний із показниками прагнення до досконалості (0,52, $p<0,0001$). Отже, чим вищий рівень саморегуляції навчальної діяльності, тим вищим є прагнення до досконалості в її суб'єкта.

Прагнення до переваги в підлітковому віці виявляється позитивно пов'язаним із показниками планування (0,31, $p<0,0001$), гнучкості (0,16, $p<0,05$) та самостійності (0,17, $p<0,05$). Отже, самостійність та ініціативність у постановці навчальної мети, гнучкість в її зміні залежно від обставин навчальної діяльності, здатність враховувати значущі умови діяльності та гнучко визначати тактику поведінки, розвиненість регуляторної автономії, тобто автономності функціонування системи саморегуляції навчальної діяльності та її незалежність від впливів інших людей властиві підліткам, які прагнуть до переваги над іншими. У реалізації саморегуляції навчальної діяльності підлітка, поряд із прагненням до досконалості, ключову роль відіграє і прагнення до переваги, забезпечуючи самостійність у постановці навчальних цілей та їх реалізації.

На рисунку 2 показано зв'язки показників губристичної мотивації та саморегуляції навчально-професійної діяльності студентів.

Встановлено позитивний зв'язок між показниками прагнення до досконалості та планування (0,43, $p<0,001$), моделювання (0,22, $p<0,05$), програмування (0,47, $p<0,001$), оцінки результату (0,50, $p<0,001$), надійності (0,43, $p<0,001$). У студентів як суб'єктів навчально-професійної діяльності міра вираженості прагнення до досконалості пропорційно зростає з мірою збільшення показників саморегуляції, що відповідають за розвиненість самостійності та ініціативності в плануванні і постановці навчальних цілей, гнучкість зміни цілей відповідно до тих змін обставинами, їх стійкості в психологічно складних умовах, сформованість навичок, що дозволяють правильно визначати навчальну мету, швидко орієнтуватися в мінливій ситуації і вибирати відповідно до умов програму виконавчих навчальних дій або тактику поведінки з викладачем, а також стійкість цих процесів в умовах високої і низької психічної напруженості, розвиненість навичок визначення і побудови програми виконання навчальних дій і уміння виділити головне з них, здатність швидко включатися в навчальну діяльність

і виходити з неї, легко перемикатися з одного виду діяльності на інший, стійкість функціонування програми навчальних дій в умовах індивідуальної і групової роботи, на звичайних заняттях і в ситуації іспиту, сформованість критеріїв успішності навчальної діяльності, гнучкість їх зміни в умовах мінливих вимог до навчальної підготовки, розвиненість процесів самоконтролю і оцінки результатів своєї навчальної діяльності, стійкість цих процесів в умовах підвищеної і зниженої мотивації навчання і психічної напруженості, індивідуальну стійкість процесів моделювання значимих умов навчання, процесів визначення та постановки навчальних цілей, функціонування програм навчальних дій, критеріїв оцінки, процесів контролю, оцінки і корекції результатів навчальної діяльності в ситуації підвищеної і заниженої мотивації навчання.

Існують негативні зв'язки між прагненням до переваги та програмування (-0,39,

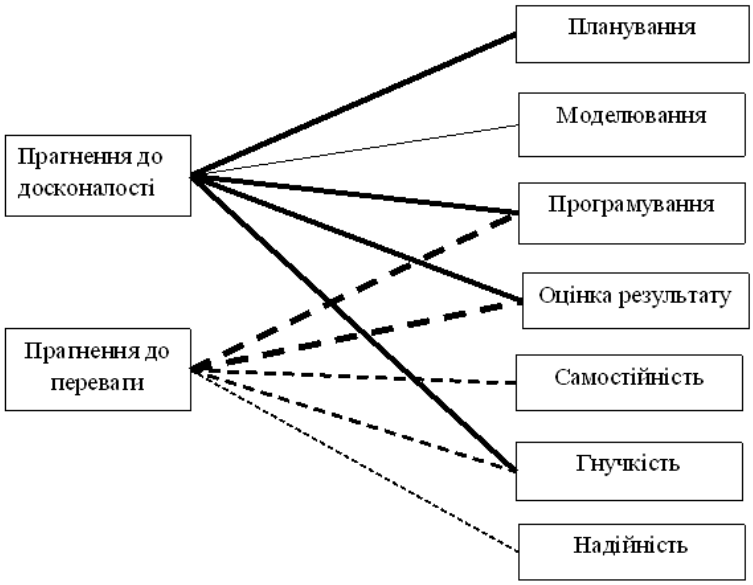

Рис. 2. Взаємозв'язок губристичної мотивації та стильових характеристик саморегуляції студентів

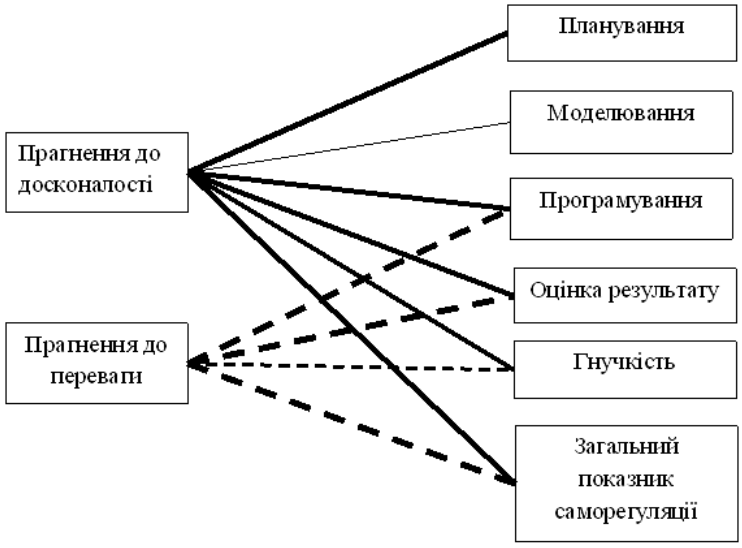

Рис. 3. Взаємозв'язок губристичної мотивації та стильових характеристик саморегуляції особистості у період дорослості

p<0,001), оцінки результату (-0,44, p<0,001), самостійності (-0,32, p<0,01), гнучкості (-0,30, p<0,01), надійності (-0,21, p<0,05). Прагнення до переваги, у свою чергу, негативно пов'язане із саморегуляційними процесами та здатностями в суб'єкта до навчально-професійної діяльності.

На рисунку 3 подано результати взаємозв'язку показників губристичної мотивації та саморегуляції в дорослої категорії досліджуваних. Встановлено низку позитивних зв'язків між прагненням до досконалості та саморегуляцією: планування (0,45, p<0,0001), моделювання (0,19, p<0,01), програмування (0,37, p<0,0001), оцінки результатів (0,35, p<0,0001), гнучкості (0,33, p<0,0001), загального показнику саморегуляції (0,51, p<0,0001). Таким чином, прагнення до досконалості взаємообумовлене з процесами та здатностями саморегуляції в суб'єкта професійної (трудової) діяльності.

Низка негативних зв'язків показників прагнення до переваги з показниками програмування (-0,43, p<0,0001), оцінки результату

(-0,39, p<0,0001), гнучкості (-0,25, p<0,001) та загального показника саморегуляції (-0,45, p<0,0001) свідчить про те, що прагнення до переваги над іншими в дорослому віці властиве особам з низькою здатністю до саморегуляції.

Висновки. Специфіка зв'язку губристичної мотивації та саморегуляції діяльності має свої вікові закономірності та залежить від особливостей провідної діяльності суб'єкта. У підлітковому віці спостерігається позитивний вплив як прагнення до досконалості, так і прагнення до переваги на саморегуляційні можливості суб'єкта, в той час як на етапі навчально-професійної та трудової діяльності суб'єкт є тим більше здатний до саморегуляції, чим більш розвиненим у нього є прагнення до досконалості, а прагнення до переваги є пригніченим.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 334 с.

2. Конопкин О.А. Функциональная структура саморегуляции деятельности и поведения / О.А. Конопкин // Психология личности в социалистическом обществе : активность и развитие личности. – М., 1989. – С. 158.

3. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О.А. Конопкин // Вопр. психологии. – 2004. – № 2. – С. 128–135.

4. Моросанова В.И. Диагностика саморегуляции человека / В.И. Моросанова. – М. : Когито, 2016. – 316 с.

5. Моросанова В.И. Саморегуляция и самосознание субъекта / В.И. Моросанова // Психологический журнал. – 2008. Т. 29, № 1. – С. 14–22.

6. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В.И. Моросанова. – М., 2010. – 519 с.

7. Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегулирования личности / В.И. Моросанова // Вопр. психол. – 1991. – № 1. – С. 121–127.

8. Никифоров Г. С. Самоконтроль человека / Г.С. Никифоров. – Л. : ЛГУ, 1989. – 191 с.

9. Папшева Л.В. Стилевые особенности саморегуляции поведения личности / Л.В. Папшева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития № 1, том 2. – 2013. – С. 41–47.

10. Фоменко К.І. Губристична мотивація в структурі спрямованості особистості: віковий аспект / Т.Б. Хомуленко, К.І. Фоменко. – Х. : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2012. – 222 с.

11. Bandura A. Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms / A. Bandura // Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation / R.X. Dienstbier (Ed.). – Lincoln : University of Nebraska Press, 1991. – Vol. 38. – P. 69–164.

12. Baumeister R.F. Self-Regulation and executive function: The Self as controlling agent / R.F. Baumeister, B.J. Schmeichel, K.D. Vohs // Social psychology: Handbook of basic principles (2nd ed.) / A.W. Kruglanski, E.T. Higgins. – New York: Guilford Press, 2007. – P. 516–539.

13. Carver C. S. Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view / C.S. Carver, M.F. Scheier // Psychological Review. –1990. – Vol. 97. – P. 19–35.

14. Mattheews G. Personality, self-regulation, and adaptation: a cognitive-social framework / G. Mattheews, V.L. Schwean, S.E. Campbell, D.H. Saklofske, A.A. Mahamed // Handbook of self-regulation / Eds. M. Boecaerts, P.R. Pintrich, M. Zeider. – San Diego, CA: Elsevier, 2000. – P. 171–210.

УДК 37.015.31 - 053.6

ТВОРЧА АКТИВНІСТЬ ЯК УМОВА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Хабірова Л.І., аспірант
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
практичний психолог
Полтавський обласний центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді

У статті розглядається проблема розвитку творчої ініціативи учня як інтегративного показника його творчої активності. Представлений теоретико-методологічний аналіз підходів щодо визначення понять творчості, активності та ініціативи. Проведено емпіричне дослідження особливостей мотивації навчальної діяльності учнів з різним рівнем розвитку творчого мислення. На основі проведеної роботи та практичного досвіду в статті подане авторське розуміння поняття «творча ініціатива».

Ключові слова: *творчість, активність, ініціатива, особистість, творча активність, творча ініціатива.*

В статье рассматривается проблема развития творческой инициативы ученика как интегративного показателя его творческой активности. Представлен теоретико-методологический анализ подходов к определению понятий творчества, активности и инициативы. Проведено эмпирическое исследование особенностей мотивации учебной деятельности учащихся с разным уровнем развития творческого мышления. На основе проведенной работы и практического опыта в статье представлено авторское понимание понятия «творческая инициатива».

Ключевые слова: *творчество, активность, инициатива, личность, творческая активность, творческая инициатива.*

Khabirova L.I. CREATIVE ACTIVITY AS A CONDITION FOR PERSONAL DEVELOPMENT OF SCHOOLCHILDREN IN ADOLESCENCE LIFE

In this article, the problem of developing the creative initiative of the student is considered as an integrative indicator of his creative activity. A theoretical-methodological analysis of approaches to the definition of concepts of creativity, activity and initiative is presented. An empirical study of the features of the motivation of students' learning activities with different levels of development of creative thinking has been carried out. Based on the work done and practical experience, the article presents the author's understanding of the concept of «creative initiative».

Key words: *creativity, activity, initiative, personality, creative activity, creative initiative.*

Постановка проблеми. Розвиток та формування всебічно розвинених, гармонійних та творчих особистостей – одне з найпріоритетніших завдань закладів освіти. Сучасні тенденції суспільного розвитку (економічні формації, науково-технічний прогрес, особливості сучасного ринку праці), висока інформаційна насиченість, швидкоплинність та постійна змінюваність необхідних для засвоєння знань, диктують свої вимоги нинішнім старшокласникам, які за мить будуть самостійно обирати свій шлях у житті. Креативність та гнучкість мислення, самостійність та ініціативність, творче сприйняття навколишньої дійсності – запорука успішної, гармонійної особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми творчості та творчого розвитку особистості розглядались у роботах багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема такі: дослідження психічного розвитку особистості та діяльнісної сутності творчості (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, Н.С. Лейтес, О.М. Леонтьєв, В.О. Моляко, О.Н. Лук); психологічні механізми розвитку творчої особистості (Д.Б. Богоявленська, О.Л. Музика, В.В. Рибалка, С.Д. Максименко, В.В. Клименко, В.М. Дружинін, В.А. Роменець, С.П. Яланська); дослідження мотивації творчої діяльності (З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер); екзистенційно-гуманістичне розуміння поняття творчості (А. Маслоу, Р. Мей, К. Роджерс, Е. Фромм); концепції креативності як універсальної творчої здібності (Дж. Гілфорд, Р. Стернберг).

Наукова обґрунтованість категорії «активність» представлена в роботах багатьох визначних вчених, зокрема: Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, В.Д. Небиліцина, Д.М. Узнадзе, М.О. Бернштейна, К.О. Абульханової, А.В. Петровського, В.А. Петровського та багатьох інших.

Мета статті полягає у вивченні особливостей навчальної мотивації учнів підліткового віку з різним рівнем розвитку креативності мислення (як одного із головних критеріїв творчості).

Виклад основного матеріалу та обґрунтування отриманих результатів дослідження. Автор культурно-історичної теорії, Л.С. Виготський писав, що творчість – діяль-

ність людини, спрямована на створення нового: чи то речей зовнішнього світу, чи умовиводів або почуттів, властивих самій людині [11].

С.Л. Рубінштейн дає таке визначення: «Творчість – це діяльність людини, метою якої є творення нових матеріальних і духовних цінностей, що мають суспільну значимість» [9, с. 372]. У своєму розумінні процесу творчості вчений приділяє особливу увагу критерію суспільної значущості. Завершальний продукт творчості має нести соціальну цінність в історії розвитку не тільки самого творця, але й в історії розвитку науки та мистецтва [9].

О.О. Леонтьєв підтримує трактування творчості як діяльності, але розуміє її не як процес створення нового, а як здатність людини «діяти в невизначених ситуаціях». Умовою цієї здатності є самореалізація (самовизначення) особистості, що передбачає самостійне налагодження системи відносин між окремою особистістю та соціальним і предметним світом, опосередковано перетворюючи їх через власну діяльність [11].

Надзвичайно цінними у розумінні сутності поняття творчості є погляди сучасних українських науковців.

Сучасний український вчений В.А. Роменець розглядає творчість у контексті вчинку. Найважливішою передумовою творчості, на думку науковця, є деструктивна діяльність. За допомогою неї людина пізнає міру піддатливості оточуючого її світу предметів, явищ, подій. В основі ж творчості лежить механізм зіставлення двох подій – принципове зближення віддалених і таке ж розмежування близьких [10, с. 29].

Академік В.О. Моляко розглядає творчість як діяльність, котра сприяє створенню, відкриттю чогось раніше невідомого певній особистості (суб'єктові). Головним у творчості є оригінальність, новизна в діяльності, відмінність від створеного раніше, вже відомого [7, с. 4]. В.О. Моляко розуміє творчість як процес, що суб'єктивно переживається особистістю як новий [11].

В.В. Рибалка зазначає, що творчість постає не тільки як процес створення індивідуального і суспільно ціннісного продукту, але і як процес самотворення, саморозвитку, самореалізації, самооб'єктивації особистості на основі засвоєння і збагачення суспільно-історичного досвіду [11, с. 53].

Заслуговує на увагу структурно-рівнева модель центральної ланки психологічного механізму творчості, розроблена Я.О. Пономарьовим.

Критерієм творчого акту, за Я.О. Пономарьовим, є рівневий перехід: потреба в новому знанні знаходиться на вищому структурному рівні організації творчої діяльності; засоби задоволення цієї потреби мають місце на низьких структурних рівнях. Ці засоби включені в процес, який відбувається на вищому рівні, що призводить до виникнення нового способу взаємодії суб'єкта з об'єктом, результатом якої є виникнення нового знання.Таким чином, творчий продукт передбачає включення інтуїції і не може бути отриманий на основі логічного висновку [3].

Я.О. Пономарьов виділяє дві функції психіки по відношенню до зовнішнього світу: творчість (як створення нової реальності) та адаптація (пристосування до існуючої реальності) [3].

Надзвичайно цікавими є концепції В. Ротенберга і Д.Б. Богоявленської, згідно з якими творчість розглядається як джерело внутрішньої активності психіки.

В. Ротенберг є автором концепції пошукової активності. Під пошуковою активністю він розуміє активну поведінку в умовах невизначеності, коли людина не має можливості зі стовідсотковою впевненістю прогнозувати результати своєї активності (чи будуть вони успішними, чи ні). Творчість – це типовий зразок пошукової активності під час вирішення складних інтелектуальних завдань. На думку вченого, заряд пошукової активності, отриманий у процесі творчості, сприяє опорності у важких життєвих ситуаціях або в умовах емоційних конфліктів [5].

Творчість, з точки зору Д.Б. Богоявленської, є як ситуативно нестимульована активність, що виявляється в прагненні вийти за межі заданої проблеми, так і готовність до пізнання за рамками вимог заданої ситуації, тобто це здатність до розвитку діяльності [5].

Заслуговує на увагу концепція В.А. Петровського та О.С. Огнєва, де обгрунтовується ідея творчості як феномену активної неадаптивності, однієї з «форм єдиного циклу самоцінної активності людини – породження і відтворення себе як суб'єкта». Творчість трактується як процес розвитку особистості людини, що характеризується її самонародженням в якості суб'єкта новоутворення [10, с. 17].

На основі проведеного теоретичного аналізу різних підходів та концепцій щодо розуміння творчої діяльності вважаємо, що творчість – це діяльність людини, результатом якої є якісно новий та оригінальний продукт (для суб єкта цієї діяльності), що має особистісне (в першу чергу) та суспільне значення.

Слово «творча» до дефініції «активність», на наш погляд, характеризує деяку направленість, характер прояву останньої, результатом чого виступає суб'єктивно оригінальний та новий продукт.

Л.С. Виготський створив культурно-історичну концепцію суспільно-історичного розвитку психіки людини, де розглядав формування активності людини через призму історичного досвіду людства [4]. Надзвичайний вклад у психологічну науку вніс С.Л. Рубінштейн, який сформулював принцип єдності свідомості та діяльності, принцип детермінізму. Останній

принцип визначається у переломлюваності зовнішніх причин та впливів через внутрішні умови. Цей принцип суперечить зумовленості активності зовнішніми чинниками, акцентує увагу на внутрішній обумовленості будь-яких впливів ззовні. Вчений розглядав активність не як властивість свідомості, а як якість суб'єкта і особливість особистості як суб'єкта діяльності [1, с. 10].

Введений в психологічну науку «принцип активності» М.О. Бернштейна також підкреслює роль внутрішніх чинників особистості у прояві активності. Звичайно, в діях людини є місце безумовним рефлексам, що пов'язано з біологічними, вродженими видами активності. В інших випадках, зовнішні чинники лише запускають внутрішню програму прийняття рішення людини [6, с. 36].

А.В. Петровський підкреслює головну специфічну якість активності особистості – інтенціональність. Тобто джерело активності знаходиться в ній самій, організація активності підпорядковується принципу само причинності [8].

К.О. Абульханова поняття активності визначає як типовий для певної особистості, узагальнений, ціннісний спосіб відображення, вираження і здійснення життєвих потреб. До числа останніх відносяться: потреба в об'єктивації (С.Л. Рубінштейн, Д.Н. Узнадзе) як потреба в активному, життєвому самовираженні, потреба у визнанні. Активність особистості – це її функціонально-динамічна якість, яка інтегрує всю її психологічну структуру (певним чином пов'язуючи потреби, здатність, свідомість і волю), що, в свою чергу, забезпечує особистості можливість по-своєму структурувати життєдіяльність (спілкування, діяльність, пізнання), свій життєвий шлях. Активність – це не тільки спосіб вираження потреб, але й цілісний і ціннісний спосіб самовираження, самоздійснення особистості, яким забезпечується її суб'єктність [1, с. 10].

Відомі науковці-психологи Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, О.М. Леонтьєв, В.М. Мясіщев, С.Л. Рубінштейн цілісно підходять до проблеми пізнавальної активності, враховуючи систему особистості з її потребами та відношеннями. Активність відображає об'єктивно існуюче відношення особистості, яке виявляється при її взаємодії з оточуючим світом і реалізується в діяльності особистості. Харектерною особливістю пізнавальної активності є її предметна спрямованість [9].

Проблема внутрішніх джерел активності особистості пов'язана із розглядом потребнісно-мотиваційної складової. За К.О. Абульхановою-Славською, потреби та спрямованість є психологічними модальностями діяльності, які одночасно виступають особистісними і діяльнісними квантами її активності [1, с. 40].

Рівень прояву активності опосередкований ставленням особистості до конкретної діяльності, до її цілей та завдань. Так, в моделі семантичного інтегралу (контуру) активності К.О. Абульханова-Славська розглядає задоволеність як результуючу складову активності, необхідну для її організації та прояву [1].

На думку Д.Б. Богоявленської якісним показником, що визначає міру взаємодії особистості з оточуючим світом, виступає творчий (продуктивний) або репродуктивний (пасивний) характер прояву активності у конкретному акті діяльності [2].

На нашу думку, однією із форм прояву творчої активності є творча ініціатива як її інтегральний показник.

В енциклопедичному словнику ініціатива (франц. Initiative, від лат. Initium – початок) – почин, внутрішнє спонукання до нових форм діяльності; керівна роль у будь-яких діях; заповзятливість, здатність до самостійних активних дій [6].

К.О. Абульханова-Славська розглядає ініціативу як деяку вільну форму самовираження та реалізації особистісних потреб суб єкта діяльності. Ініціатива являє собою випереджаючу зовнішні вимоги або зустрічну по відношенню до них вільну активність суб'єкта, котра потім реалізується в інтелектуальній або практичній сферах [1, с. 109]. Прояв ініціативи – це деяке зберігання особистістю творчої або авторської позиції в процесі діяльності. Ця форма виступає як причина початку і розгортання діяльності [1].

Педагог В.П. Теплінський визначає, що ініціатива є поєднанням не лише вольових, але й інтелектуальних якостей особистості, що виявляються в готовності боротися за справу за власною ініціативою, а при зустрічі з труднощами знаходити шляхи і засоби їх подолання [6].

Д.Б. Богоявленська розглядає ініціативу як самостійну, не стимульовану ззовні активність суб'єкта у вигляді постановки проблеми самому собі, коли час, темп дій перестають відігравати роль значущого чинника [2, с. 14].

Ініціатива, на нашу думку, є формою прояву активності, яка випереджає запит ззовні, результатом чого є реалізація, об'єктивація «внутрішнього» у зовнішньому соціальному просторі. Ініціатива є внутрішньо обумовленим актом прояву активності. Виявленню ініціативи передує деяке внутрішнє стремління, яке слідує після співвідношення зовнішніх обставин і особистісних можливостей.

Творча ініціатива передбачає вихід за рамки зовнішньої ситуації, пошукову активність, яка ніби виходить за межі заданих умовностей, яка розширює зовнішні та внутрішні можливості.

Схематично наше розуміння поняття «творча ініціатива» представлено на рис. 1.

Прояв ініціативи передбачає самостійне стремління особистості до вирішення задачі, оперуючи при цьому заданими ззовні засобами пошуку розв'язання поставленого завдан-

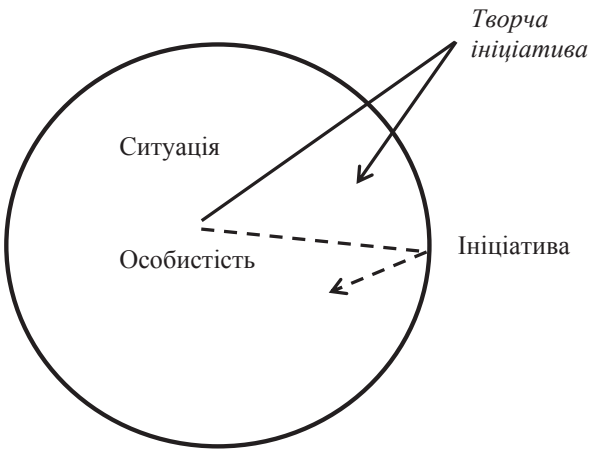

Рис. 1. Прояв творчої ініціативи особистості

ня. Творча ініціатива ж передбачає вихід за рамки заданих ситуацією умов – це є її характерною та відмінною особливістю, на наш погляд.

На основі проведеного теоретичного аналізу під творчою ініціативою ми розуміємо форму вияву активності особистості, що опосередкована її відношенням до конкретної діяльності, результатом чого виступає якісно новий та оригінальний продукт (об'єкт), особистісно значимий для суб'єкта. При цьому продуктом може бути як зовнішній, матеріальний (картина, твір, пісня, створення приладу, обладнання), так і внутрішній (нова ідея, умовивід, судження, знаходження нового способу вирішення задачі і т.ін.).

Прояв творчої ініціативи особистості має обумовлений, внутрішньо-причинний характер.

Нами було проведено емпіричне дослідження з метою вивчення особливостей навчальної мотивації учнів підліткового віку з різним рівнем розвитку креативності мислення як визначного критерію творчості (за Дж. Гілфордом, Р. Стернбергом) [11].

У відповідності до мети дослідження нами були обрані такі методики: 1) тест творчого мислення Е.П. Торренса (Субтест №2 «Закінчи малюнок»), який дозволяє дослідити рівень розвитку оригінальності мислення як одного із основних критеріїв творчості; 2) методика «Спрямованість на здобуття знань або на оцінку» (за Є.П. Ільїним, Н.О. Курдюковою), яка дає змогу визначити домінантний мотив навчання підлітків.

Дослідження проводилося на базі Полтавської загальноосвітньої гімназії «Здоров'я» №14 у березні 2017 року. Об'єм вибірки – 141 особа, серед яких учні 8-11 класів. У процесі обробки результатів дослідження ми об'єднали респондентів у три групи за рівнем прояву оригінальності мислення відповідно до віку: учні з високим рівнем розвитку оригінальності мислення, учні з середнім рівнем та учні з низьким рівнем.

Результати дослідження подані у вигляді гістограм (рис. 2).

З рис. 2 видно, що учні з низьким рівнем розвитку оригінальності мислення мають переважне домінування мотиву отримання оцінки (70,0%). На противагу в підлітків із високим рівнем розвитку оригінальності мислення переважає мотив засвоєння знань (75,3%). Се-

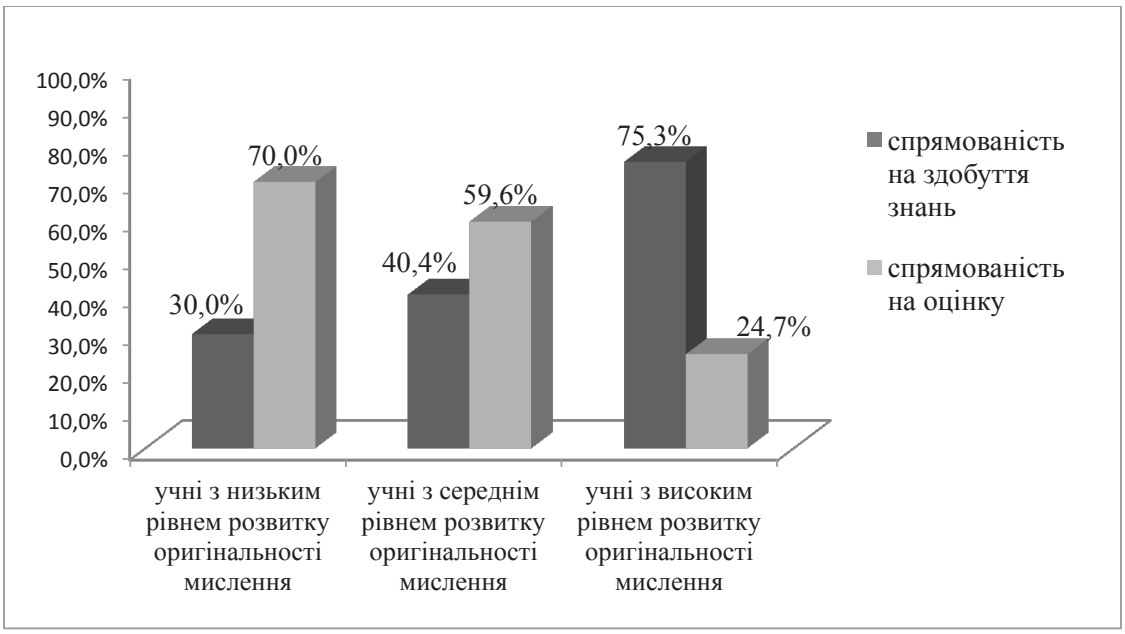

Рис. 2. Особливості навчальної мотивації підлітків із різним рівнем розвитку оригінальності мислення

ред респондентів із середнім рівнем розвитку оригінальності мислення домінує мотивація на отримання оцінки (59,6%), дещо менше половини досліджуваних цієї групи все ж спрямовані на отримання знань (40,4%).

По результатам проведеного емпіричного дослідження можна спостерігати цікаву тенденцію, прямопропорційного типу: чим вищий рівень розвитку оригінальності мислення, тим менша спрямованість навчальної мотивації на оцінку і навпаки (чим нижчий рівень розвитку оригінальності мислення, тим вища спрямованість навчання на оцінку).

Домінування мотиву здобуття знань свідчить про силу внутрішньої мотивації, що може бути опосередковано пізнавальною потребою учня: орієнтація на здобуття нових знань, методів засвоєння та отримання цікавої інформації. Перевага внутрішньої мотивації, яка характеризується особистісним смислом, – запорука саморозвитку та самовдосконалення особистості учня, основа самоосвіти.

Домінування ж зовнішньої мотивації наче витісняє сам предмет навчальної діяльності на другий план, у цьому випадку він виступає лише засобом задоволення інших особистих потреб та зацікавленостей учня. У цьому випадку мотивація навчання направлена на зовнішні чинники, а не на сам об єкт навчальної діяльності.

Висновки. Під творчою ініціативою ми розуміємо форму вияву активності особистості, що опосередкована її відношенням до конкретної діяльності, результатом чого виступає якісно новий та оригінальний продукт (об'єкт), особистісно значимий для суб'єкта. Особливістю творчої ініціативи особистості, на наш погляд, є деяка пошукова активність, яка виходить за межі ззовні заданих умов.

Прояв творчої ініціативи особистості має обумовлений, внутрішньо-причинний характер. Творча ініціатива виступає інтегративним показником творчої активності учня, що опосередковує його відношення до навчальної діяльності мірою прояву пізнавальної активності.

Перевага внутрішнього мотиву навчальної діяльності, який характеризується особистісним смислом, сприяє самовдосконаленню учня. Саме тому одним із найпріорітетніших завдань сучасної освіти є розвиток та формування творчої активності та ініціативи учнів як запоруки особистісного гармонійного розвитку.

Подальше вивчення особливостей розвитку творчої ініціативи учнів потребує дослідження ціннісних орієнтацій особистості та особливостей організації навчання в сучасних загальноосвітніх закладах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. / К.А. Альбуханова. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с. – (Серия «Психологи Отечества»)

2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. / Д.Б. Богоявленская. – Ростов-на Дону : Изд-во РГУ, 1983. – 172 с.

3. Дружинин В.Н. Психология. Учебник для гуманитарных вузов / В.Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2001. – 656 с

4. Ждан А.Н. История психологии. От Античности до наших дней: Учебник для вузов / А.Н. Ждан // 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Академический Проект, 2004. – 576 с.

5. Карпенко В.В. Творчество и креативность как психологические феномены / В.В. Карпенко // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2013. – № 2. – С. 141–150.

6. Коверзнева И.А. Психология активности и поведения: учеб.-метод. комплекс / И.А. Коверзнева. – Минск: изд-во МИУ, 2010. – 316 с.

7. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості / В.О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – №6. – С. 2–9.

8. Петровский А.В. Основы теоретической психологии. / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М. : Инфра-М, 1998. – 525 с.

9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с. – (Мастера психологии).

10. Шелег Т.В. Психологічні аспекти розвитку творчого «Я» дитини: науково-методичний посібник. / Т.В. Шелег. – Київ : СІТІПРІНТ, 2013. – 125 с.

11. Яланська С.П. Психологічні засади розвитку творчості майбутніх учителів біологічних дисциплін: теорія і практика : Монографія / С.П. Яланська. – Полтава: ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 2010. – 374с.

УДК 37.04+371.78:159.942+159.922.7:376.1/.4

АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: СУЧАСНИЙ ВИМІР

Четверікова Н.В., аспірант відділу психології праці
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
Національної академії педагогічних наук України

Статтю присвячено проблемі збереження психоемоційної стійкості педагогів, які працюють із дітьми з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітніх закладах в умовах інклюзивної освіти. Проведено огляд наукових джерел із проблеми емоційної стійкості особистості педагога. Наголошено на недостатній увазі до питання збереження емоційної стійкості педагогів в умовах інклюзивної освіти в сучасних наукових дослідженнях, у процесі підготовки таких фахівців до роботи та забезпечення їх фаховою психологічною підтримкою безпосередньо в процесі роботи. Названо деякі можливі причини, які можуть впливати на зниження емоційної стійкості таких педагогів під час здійснення ними професійної діяльності.

Ключові слова: *емоційна стійкість, збереження емоційної стійкості, педагоги, інклюзивне навчання, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, діти з особливостями психофізичного розвитку, інклюзивні учні.*

Статья посвящена проблеме сохранения психоэмоциональной устойчивости педагогов, работающих с детьми с особенностями психофизического развития в общеобразовательных учреждениях в условиях инклюзивного образования. Проведен обзор научных источников по проблеме эмоциональной устойчивости личности педагога. Отмечено недостаточное внимание к вопросу сохранения эмоциональной устойчивости педагогов в условиях инклюзивного образования в современных научных исследованиях, в процессе подготовки таких специалистов к работе и обеспечения их профессиональной психологической поддержкой непосредственно в процессе работы. Представлены некоторые из возможных причин, которые могут влиять на снижение эмоциональной устойчивости педагогов в процессе осуществления ими профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *эмоциональная устойчивость, сохранение эмоциональной устойчивости, педагоги, инклюзивное образование, инклюзивное обучение, дети с особыми образовательными потребностями, дети с особенностями психофизического развития, инклюзивные учащиеся.*

Chetverikova N.V. ACTUALITY OF PROBLEM OF PRESERVATION OF THE EMOTIONAL STABILITY OF TEACHERS IN AN INCLUSIVE EDUCATION CONDITIONS: MODERN MEASUREMENT

The article is focused on actuality of a problem of preservation of psychoemotional stability of teachers who works with children who have psychophysical development problems, in general educational institutions in the conditions of inclusive education. The review of scientific sources on the problem of emotional stability of the teacher's personality was conducted. The insufficient attention to the question of preservation of emotional stability of teachers in the conditions of inclusive education in modern scientific researches, in the process of preparation of these specialists for work and providing of them by professional psychological support directly in the process of work is marked. Some possible reasons is indicated that may influence to emotional stability of this teachers in their professional activity.

Key words: *emotional stability, preservation of the emotional stability, teachers, inclusive education, children with special educational needs, children with features of psychophysical development, inclusive pupils.*

Постановка проблеми. У контексті сучасних реформаційних змін загальної середньої освіти України одним із важливих аспектів є інклюзія (від англ. *inclusion* – включення) дітей з особливими освітніми потребами (далі – дітей з ООП) у процес здобуття освіти у навчальних закладах масового типу.

Визначальною особою, яка має гарантувати реалізацію інклюзивного навчання в загальноосвітній школі виступає педагог. Адже саме на педагога покладається найбільша відповідальність у забезпеченні якісної та спеціальної індивідуально зорієнтованої освіти учнів з особливостями психофізичного розвитку. Зрозуміло, що така відповідальність несе з собою і певні вимоги до загальної професійної та психологічної, зокрема, психоемоційної готовності такого педагога до роботи та збереження цих можливостей у процесі його подальшої діяльності.

Вітчизняна і світова політика розуміння інклюзії в освіті визначає, що такий підхід покликаний не лише забезпечити навчання та успішну соціалізацію учнів з особливостями у фізичному та психічному розвитку, а й сформувати також педагогічно толерантну свідомість педагогів, стерти негативні стереотипи та установки, які заважають сприймати

таку дитину як цілісну особистість, повноцінного члена суспільства. Для досягнення цієї мети держава декларує можливість додатково опановувати освітні програми корекційного напрямку для педагогів загальноосвітніх навчальних закладів. Однак можливість пройти якісне, ґрунтовне попереднє навчання є не у кожного педагога, який приймає дитину з особливостями психофізичного розвитку у свій клас. Сьогодні особливо це стосується педагогів із невеликих містечок і сіл, для яких доступ до такої інформації і, особливо, очне навчання часто обмежені, в тому числі й територіально; також і тому, що щоденна зайнятість спеціаліста безпосередньо на робочому місті не завжди дає йому можливість відвідувати просвітницько-навчальні заходи у своєму населеному пункті, якщо такі проводяться, через часові збіги останніх із робочим графіком тощо. Тож вчителеві часто доводиться або відвідувати подібні заходи безпосередньо під час робочого процесу, змінюючи власний робочий графік чи залишаючи учнівську групу на колег, або витрачати позаробочий, особистий час на таке навчання, або опановувати сучасні знання з освітньої інклюзії дистанційно, знов-таки витрачаючи на це власний час. Врешті, до роботи стає, можливо, й вмотивований фахівець, але не завжди емоційно готовий (у тому числі і в залежності від особистісних якостей) до вирішення складних, а подекуди кризових ситуацій, пов'язаних із навчанням і вихованням дитини з ООП в колективі однолітків із типовим розвитком. І ще менш підготовлений до збереження внутрішньої нервово-психічної стійкості в процесі тривалої роботи, якщо вона супроводжується стресовими факторами. Питання збереження емоційної стійкості педагогів інклюзивного навчання в світлі активного сучасного впровадження ідей інклюзії в українському суспільстві на сьогодні залишається відкритим, що зумовлює надзвичайну актуальність вказаної проблеми.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання дослідження емоційної стійкості особистості піднімалися у роботах багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців, зокрема таких, як Л. Аболін, І. Аршава, Б. Вардянян, С. Геллєрштейн М. Дяченко, П. Зільберман, Є. Ільїн, Т. Кочубей, В. Кудін, Е. Носенко, Н. Перегончук, К. Пилипенко, К. Платонов, Л. Потапчук, А. Реан, Я. Рейковський, А. Семенов, Ю. Сирих, І. Соловйова, Р. Торндайк (R. Thorndike) та Е. Хаген (E. Hagen), К. Фрай (C. Frye), О. Чебикін, О. Чернікова, О. Чуйко, А. Шейко та інших.

Питанню вивчення емоційної стійкості педагогів присвячені праці С. Абдулаєвої, О. Ашихміної, Л. Даукши, Н. Кальки, Ю. Кулюткіна, Н. Перегончук, Л. Потапчук, Т. Савіної, О. Савченкова, А. Семенової, І. Сергєєвої, Г. Сухобської, В. Сухомлинського, О. Шевчишиної та багатьох інших науковців.

У контексті проблеми, що вивчається, варто відмітити, що досить широко представлено розробки вітчизняних та зарубіжних науковців щодо організації роботи з учнями, які мають обмежені можливості у навчанні в інклюзивних освітніх закладах (С. Альохіна, В. Бондарь, Т. Ілляшенко, О. Кутєпова, Н. Назарова, Н. Попова, Л. Савчук, Т. Сак, В. Синьов, Т. Скрипник, Н. Софій, О. Таранченко, В. Тарасун, В. Тищенко, А. Шеманов, І. Яковлєва, Дж. Ендрюс (J. Andrews), Т. Лорман (T. Lorman), Д. Депплер (D. Deppler), К. Веббер (C. Vebber), Т. Міттлер (T. Mittler) та інші). Проблеми загальної педагогічної готовності сучасного вчителя до роботи з такими дітьми розглядаються у наукових працях І. Демченко, Л. Кандибович, О. Мартиненко, Н. Назарової, К. Платонова, Л. Прядко, Є. Тутової, Е. Фурман, І. Хафізулліної, Ю. Шуміловской, Ш. Хегарті (S. Hegarty), К. Рейнольдса (C. Reynolds) та інших. Питанням забезпечення психологічної готовності педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзії приділено увагу в роботах С. Альохіної, А. Колупаєвої, О. Мартиненко, С. Сорокоумової, О. Тригук, Є. Тутової та інших.

Водночас питанням стану та розвитку психоемоційної сфери педагогів, які працюють із дітьми з особливостями психофізичного розвитку, присвячено лише поодинокі наукові дослідження. Серед авторів, які торкалися окремих аспектів цих питань, В. Долгова, І. Комаревцева, Є. Костін, Т. Рединa, Н. Сафонова (магістрант), В. Феофанов, О. Шульженко.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні актуальності проблеми збереження емоційної стійкості педагогів у сучасних умовах запровадження інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Найсучасніша законодавча база дає нам чітке визначення поняття «особа з особливими освітніми потребами» – це особа, зокрема дитина, «яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту, сприяння розвитку її особистості, поліпшення стану її здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади» [6]. Тут йдеться про дітей із особливостями психофізичного розвитку, обдарованих, а також дітей із соціально вразливих груп (вихованців дитячих будинків, дітей із ромських родин та інших). У нашому дослідженні ми робитимемо акцент саме на особливостях роботи педагогів загальноосвітніх закладів із категорією дітей з особливостями психофізичного розвитку, оскільки вважаємо, що в процесі свого історичного розвитку вітчизняна класична школа вже має

певний досвід роботи з іншими групами учнів, яких сьогодні відносять до дітей з ООП, у той час, як освіта дітей з особливостями психофізичного розвитку впродовж багатьох років відбувалась переважно в спеціалізованих навчально-виховних закладах в умовах певної соціальної ізоляції (інтернатна форма навчання).

Діти з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку – це діти, які мають зумовлені вродженими чи набутими розладами відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку [15]. Важливість проблеми якісної та різнобічної освіти для таких осіб постає сьогодні досить гостро, оскільки останніми роками різко збільшилася кількість дітей, які потребують додаткової допомоги та супроводу під час розвитку і навчання, що сприяло б їх повноцінній соціалізації як рівноправних членів суспільства. Одним із найбільш демократичних та ефективних шляхів забезпечення такого супроводу є надання дітям з особливостями психофізичного розвитку можливості отримувати інклюзивну освіту.

Інклюзивна освіта – це «система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу» [7, с. 7-9]. Інклюзивне навчання «передбачає створення такого освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини незалежно від особливостей її психофізичного розвитку» [там же]. Воно має забезпечувати такій дитині максимально індивідуальний навчально-розвивальний підхід в умовах загальноосвітнього закладу за місцем проживання дитини, або обраного батьками з урахуванням потреб дитини. Тобто інклюзивний підхід у сучасній освіті фактично декларує відмову від інтернатної форми навчання для дітей із такими особливостями психофізичного розвитку, які дають їм хоча б найменший шанс самостійно (або з помірною допомогою дорослого) навчатися та розвиватися за умови створення для них спеціальних освітніх та організаційних умов на базі будь-якого навчального закладу для дітей із типовим розвитком.

Як вже вище було сказано, ключовою особою для реалізації вказаного підходу в освіті є педагог. У вітчизняній практиці запровадження інклюзивного навчання традиційно вважається, що його успіх, особливо у площині соціальних відносин, залежить саме від мотивації та якості підготовки педагога до роботи з дітьми з ООП (Ю. Бойчук, І. Демченко, Г. Сіліна, Т. Ярая та інші).

На сучасному етапі розвитку українського суспільства реалізації інклюзивного навчання сприяють спеціалізовані освітні та наукові установи, громадські та просвітницькі організації, благодійні фонди, які поширюють ідеї інклюзивної освіти та здійснюють підготовку педагогічних кадрів для роботи в таких умовах (Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Київський університет імені Бориса Грінченка, «ВГО Українська асоціація корекційних педагогів», ВГО «Наукове товариство інвалідів «Інститут соціальної політики», Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» тощо). Такими установами та організаціями активно проводиться робота з розвитку як педагогічної, так і власне психологічної готовності педагога до діяльності в інклюзивному середовищі. Фахівці, перш ніж долучитися до роботи у сфері інклюзивного навчання, зазвичай відвідують лекційні та тренінгові заняття, семінари. Під час таких заходів педагоги дізнаються про специфіку дітей із психофізичними вадами та процес їх навчання, мають можливість ознайомитися з успішним досвідом реалізації такого навчання в Україні та у світі. Тематика таких зустрічей спрямована переважно на просвітницьку роботу з проблеми первинної психологічної адаптації педагогом дитини з особливостями психофізичного розвитку, здатності організувати для неї спеціальний навчально-виховний простір, а також, і це дуже цінно, – на формування у педагога внутрішнього бажання працювати з такими особливими дітьми в умовах загальноосвітнього закладу. Всі ці заходи зорієнтовані на те, щоб через особу вчителя забезпечити учневі з ООП повноцінну якісну освіту та соціалізацію в загальноосвітньому навчальному закладі. Ми вважаємо, що саме тут може критися небезпека стійкості успіху масового запровадження ідей інклюзивного навчання в наших школах: акцентуючи максимум уваги класичного педагога на його підготовці до роботи з дитиною з ООП, проблема збереження стабільності його психоемоційного стану, тобто його емоційної стійкості безпосередньо в процесі роботи в умовах інклюзивного навчання, часто просто упускається або покладається переважно виключно на нього самого.

Огляд теоретичного доробку дослідників показує, що на сьогодні науковці не дійшли єдиного визначення поняття «емоційна стійкість». Так, Л. Аболін, В. Долгова та А. Чебикін, розглядають емоційну стійкість системно, вказуючи, що вона набувається, формується і проявляється в контексті напруженої діяльності [1; 4; 17], і вважають її «…інтегративною якістю психіки, завдяки якій людина здатна успішно здійснювати необхідну діяльність у складних умовах» [17, с. 88]. Я. Рейковський визначає емоційну стійкість як здатність людини, яка знаходиться у емоційному збудженні, зберігати адекватне функціонування, певну визначену спрямованість власних дій, а також

контроль над вираженням емоцій [11]. Р. Торндайк (R. Thorndike) та Е. Хаген (E. Hagen) вважають, що емоційна стійкість людини характеризується рівномірністю настроїв, намірів, інтересів, оптимізму, душевної рівноваги, гарним самопочуттям, відсутністю тривожності або самотності, а також персеверацій ідей та настроїв [19]. Узагальнення наукового досвіду вітчизняних та зарубіжних науковців дозволило нам зробити висновок про те, що у більшості робіт під поняттям «емоційна стійкість» розуміють здатність особистості до збереження стійкості, або витривалості психічних процесів та успішного здійснення діяльності в умовах впливу стресогенних факторів (таких чинників, які провокують виникнення у людини емоційного напруження та супроводжуються переживанням сильних, часто негативних емоцій).

У науковій літературі часто виділяють емоційну стійкість як рису чи властивість особистості, яка впливає на характер професійної діяльності. Такі дослідження відображені у роботах із розвитку та формування емоційної стійкості у спортсменів (Л. Аболін, О. Чернікова та ін.), у операторів (П. Зільберман), у льотчиків (М. Дяченко, Є. Мілєрян, В. Пономаренко та ін.), у військових (Л. Агєєва, В. Власов, О. Кокун та ін.), у працівників сфери послуг (М. Міронова, Д. Єгоров та ін.) тощо. У цій роботі ми розглядатимемо емоційну стійкість із позиції важливості наявності цієї якості у фахівців сфери освіти.

Слід відмітити, що багато науковців емпірично доводять, що важливою особливістю педагогічної діяльності, поряд з іншими професійними видами діяльності, є її насиченість великою кількістю стресогенних факторів (Н. Амінов, М. Журавкова, І. Зимова, В. Крутецький, С. Кондратьєва, Л. Мітіна, А. Реан, І. Сергєєва та інші). Повторювання ситуацій професійних стресів у повсякденній роботі педагога призводить, на думку І. Сергєєвої, до необхідності «керування емоційними станами, що викликає проблему пошуку найбільш ефективних способів емоційної регуляції й саморегуляції вчителя в напружених ситуаціях професійної діяльності» [13]. Дослідження О. Баранова, А. Маркової, Л. Мітіної, О. Прохорова, А. Реана та інших показують, що багато педагогів володіють недостатньою сформованістю адекватних способів емоційного реагування на труднощі непрогнозованих складних ситуацій, а також виявляють низький показник ступеня загальної соціальної адаптації. Все це часто негативно позначається не лише на ефективності професійної діяльності, але й на фізичному здоров'ї педагога, а також на психологічному благополуччі учнів. В. Сухомлинський у своїй науково-педагогічній спадщині неодноразово на цьому наголошує, відмічаючи, що поряд з іншими якостями педагога, важливими для його діяльності, такими, як гуманізм, любов і повага до дітей, прагнення до самоосвіти, почуття гумору тощо, є необхідність знання педагогом особливостей нервової системи, щоб завдяки її гнучкості навчитися керувати власним психічним станом під час спілкування з учнями [14]. Водночас А. Мірошин вважає, що в роботі педагога стійкість характеризується цілим рядом особливостей, оскільки під час такої діяльності ми маємо справу не тільки з емоційно складними ситуаціями, а також і з найрізноманітнішими факторами, які несуть у собі потенційну можливість підвищеного емоційного реагування. Крім того, як зазначає фахівець, у роботі педагога, яка безпосередньо пов'язана із його особистісною індивідуальністю, його власною унікальною емоційною будовою, внутрішня емоційна напруга може виникати навіть там, де ситуація ззовні є далекою від емоціогенної [9].

Зважаючи на загальну емоційну напруженість педагогічної роботи, значна кількість дослідників розглядає емоційну стійкість педагога також як конструктивну здатність, яка водночас формує справжнього фахівця. Так, Ю. Кулюткін та Г. Сухобська вважають, що емоційна стійкість учителя проявляється в тому, «наскільки терплячим і наполегливим є педагог при здійсненні своїх задумів, наскільки характерні для нього витримка і самовладання навіть у найбільш стресових ситуаціях, наскільки він вміє стримувати себе в умовах негативних емоційних впливів зі сторони інших людей» [8, с. 169]. Е. Помиткін наголошує на ролі емоційно-почуттєвого компоненту духовної культури педагога, яка полягає передусім у тому, що педагог із високим рівнем духовної культури має розвинену здатність контролювати власні емоційні стани та допомагає в цьому процесі учням, емоційно позитивно впливає на вихованців, надає їм відчуття впевненості та безпеки, залучає їх до вищих людських емоцій і переживань [10]. Л. Аболін зазначає, що в процесі педагогічної діяльності емоційна стійкість зменшує негативні емоційні впливи, попереджує стрес, сприяє появі готовності до дій у напружених ситуаціях. Науковець підкреслює, що це один із психологічних факторів надійності, ефективності й успіху діяльності в екстремальних обставинах професійної діяльності педагога [1]. Ми цілком погоджуємось із такою думкою вченого, адже вказаний погляд на проблему є особливо важливим у тематиці нашого дослідження, оскільки психологічна, зокрема емоційна, сфера педагога в умовах інклюзивної освіти перебуває в особливому напруженні, пов'язаному зі специфікою діяльності.

Питання формування психологічної та психолого-педагогічної готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти піднімали у своїх роботах такі науковці, як О. Агафонова, С. Альохіна, Н. Зброєва, А. Колупаєва,

Н. Назарова, Л. Прядко, Н. Рябова, Л. Савчук, Х. Турецька, Є. Тутова, С. Черкасова, Л. Яценюк та інші. Вітчизняна науковець Л. Савчук визначає психологічну готовність педагога до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як «інтегровану якість особистості, яка включає систему мотивів, знань, умінь і навичок, певного досвіду вчителя, особистісних якостей, які забезпечують успішну педагогічну діяльність» [12]. Водночас С. Альохіна, піднімаючи у своїх останніх дослідженнях питання психолого-педагогічних труднощів педагога у підготовці до реалізації інклюзивного освітнього процесу, акцентує саме на невпевненості фахівців в успіху власної професійної діяльності, а також на відсутності спеціальних знань у вчителя або вміння ефективно їх використовувати [2]. Х. Турецька та М. Шляхтіна зазначають, що психологічна готовність педагога працювати із дітьми з особливими потребами та успішність цієї діяльності найперше зумовлена тим, що останній «поділяє гуманістичні цінності, характеризується високим рівнем самоповаги та емпатії» [16].

Деякі питання, що стосуються психічного вигорання працівників спеціальних освітніх установ та формування емоційної стійкості фахівців інклюзивної освіти, які працюють з окремими категоріями дітей з особливостями психофізичного розвитку піднімали у своїх роботах дослідники В. Долгова та М. Рассахацька, І. Комаревцева, Є. Костін, Т. Рединa, Н. Сафонова (магістрант), В. Феофанов, О. Шульженко та інші. У їхніх роботах переважно висвітлюються питання впливу психологічних факторів професійного розвитку на педагогів корекційної освіти, зокрема вивчення та профілактика синдрому емоційного вигорання у педагогів спеціальних освітніх закладів. Так, дослідники Є. Костін і Т. Рединa роблять акцент на вивченні процесу емоційного вигорання та особистісних факторах, що впливають на його виникнення у педагогів, які працюють із дітьми зі складними дефектами. В. Феофанов піднімає питання надання психологічної підтримки спеціальним педагогам в аспекті синдрому вигорання, а І. Комаревцева – питання профілактики вказаного синдрому. Однак слід відмітити, що ключове поняття, яке висвітлюється в роботах вказаних спеціалістів – синдром емоційного вигорання, хоча й багато в чому є близьким до тематики нашого дослідження, все ж не є тотожним йому. Крім того, специфіка роботи педагогів інклюзії є інакшою, ніж у спеціальних навчальних закладах, тому не всі стратегії роботи з педагогами, розглянуті у цих працях, є для нас актуальними. Найближчими до нашого дослідження за тематикою є праці В. Долгової та М. Рассахацької, Н. Сафонової, О. Шульженко, у яких представлені окремі результати досліджень емоційної стійкості (В. Долгова та М. Рассахацька) і психологічних можливостей педагогів інклюзивної освіти, які працюють із визначеними категоріями дітей (О. Шульженко), та її формування через емоційну саморегуляцію педагогічної діяльності (Н. Сафонова). Так, О. Шульженко на основі проведеної диференціальної діагностики групи емоційно стійких та емоційно нестійких фахівців, які працюють з аутичними дітьми, робить висновок, що в окремих випадках вчителі не справляються з поведінкою, байдужістю та агресією аутичних учнів. З причин емоційного потрясіння вчителі можуть навіть відмовлятися працювати в інклюзивних умовах. Це відбувається, на думку дослідника, з одного боку, із причин їх необізнаності про особливості психічного розвитку при аутизмі, а з іншого – через емоційну неспроможність спеціаліста вступити у психолого-педагогічний взаємозв'язок із аутичними учнями [18]. Водночас на сьогодні в роботах вказаних дослідників, як ми з'ясували, недостатньо приділено увагу процедурі надання педагогам інклюзивних освітніх закладів практичних зовнішніх та внутрішніх ресурсів для подальшого ефективного збереження емоційної стійкості безпосередньо під час роботи з учнями, які мають особливі освітні потреби.

Для педагогів у сфері інклюзивної освіти особливо важливою є саме здатність зберігати емоційну стійкість, оскільки їхня діяльність пов'язана з постійним підвищеним психоемоційним навантаженням, обумовленим роботою з дітьми, які мають відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, зумовлені вродженими чи набутими розладами, та процесом їх соціалізації у класно-шкільному колективі, що для спеціалістів лише з класичною педагогічною освітою є особливо відчутним. Слід зауважити, що до таких фахівців найперше можна віднести вчителя-класовода (або класного керівника), оскільки саме він зазвичай «приймає удар на себе», коли до класу приходить один або кілька учнів з особливостями психофізичного розвитку. Але, крім класовода, відчувати значне емоційне напруження, спричинене роботою в умовах інклюзії, також можуть і інші члени професійного колективу та шкільної команди підтримки інклюзивних учнів. Серед них вчителі-предметники, асистент вчителя, асистент дитини, педагог-психолог, соціальний педагог, корекційний педагог та інші спеціалісти близького супроводу таких учнів. До кожного зі спеціалістів, окрім виконання його звичайних функціональних обов'язків, ставляться також особливі, «інклюзивні» професійні вимоги, яким він має відповідати. Він повинен володіти вміннями і навичками, які мають реалізовуватися одночасно з основною діяльністю. Варто враховувати, що не кожен педагог, залучений

до процесу супроводу дітей з ООП у загальноосвітньому закладі має відповідну фахову психологічну чи корекційну підготовку для роботи з урахуванням особливостей розвитку, поведінки та освітніх потреб таких учнів. Якщо педагог не був якісно підготовлений та вмотивований у цьому аспекті до роботи з учнями з такими особливостями, то він може відчувати, залежно від ситуації, яка відбувається, та особистісних особливостей, тривогу, страх, роздратованість або безпорадність у процесі роботи з класом, де є така дитина, або безпосередньо з нею. Залежно від обставин, він також може відчувати злість через неможливість уникнення роботи з таким учнем, його особливостями або його родиною. Зауважимо, що вимоги батьків такого учня, наприклад, до особливого статусу дитини чи щодо підвищеної уваги до неї можуть турбувати педагога не менше, а в окремих випадках і більше, ніж робота з самою дитиною. Недоступність звичних іншим дітям способів опанування навчального матеріалу у роботі з дитиною з особливостями психофізичного розвитку призводить до необхідності постійного пошуку особливих підходів у навчанні, подолання труднощів у виховній роботі. Спостерігається не завжди толерантне ставлення інших дітей та їх батьків до такої дитини чи її вади, до її особливого статусу в класі. Відповідно, педагог має стати одночасно посередником між такими дітьми, батьками та особливою дитиною, має примирити і об'єднати всі сторони. Сукупність зазначених проблем може виснажувати нервову систему педагога, сильно перевантажувати чи, навпаки, гальмувати механізми адаптації організму і психіки.

Негативні почуття можуть виникати не тільки у непідготовленого чи невмотивованого педагога, але й у фахівця, який отримав відповідну спеціальну підготовку для роботи з особливими дітьми. Відчувати труднощі, пов'язані з професійною діяльністю в умовах інклюзивної освіти може також і фахівець, який має сильне внутрішнє бажання, високу самомотивацію до роботи з вказаною категорією дітей у межах загальноосвітнього закладу. Однак на перших етапах роботи у таких фахівців також можуть виникати схожі проблеми, які можуть поглиблюватися, в залежності від особистісних характерологічних особливостей самого педагога, наприклад, надмірною тривожністю, дратівливістю, гіпервідповідальністю за збереження життя і здоров'я всіх учнів класу, включаючи й інклюзивних, за якісний розвиток і освіту як довірених вчителю учнів із типовим розвитком, так і учнів з особливостями психофізичного розвитку. Ці потреби часто досить складно привести у відповідність до загальношкільних правил, вимог та часових меж. Діяльність такого педагога може бути ускладнена великою кількістю додаткової нормативної та спеціальної документації, яку потрібно вивчати і заповнювати, необхідністю спеціального планування, постійним контролем своєї роботи, також невідповідністю запланованих очікувань, емоційної віддачі чи неадекватними вимогами результатів від його діяльності зі сторони (від батьків, керівництва, контролюючих органів, громадськості) тощо. Під таким тиском негативні емоційні стани, якщо вони пролонговані в часі і не були відповідним чином пропрацьовані, часто можуть призводити до виникнення чи навіть закріплення емоційних бар'єрів. Останні можуть провокувати у педагога, який продовжує працювати в таких умовах, стресові розлади різного ступеня тяжкості, аж до появи дистресу, заважаючи йому розвиватись далі у професії, фіксуючи його на певних кризових ситуаціях, впливаючи на його поведінку, ставлення до ситуації, до інших учасників освітнього процесу. Це може спричинити шкідливий негативний вплив на здоров'я, що врешті може негативно позначитись на ефективності досягнення ним загальної освітньо-виховної мети.

Слід зауважити, що відповідно до чинного законодавства педагогам, зокрема і тим, які працюють в інклюзивних умовах, як і іншим учасникам навчально-виховного процесу, у межах навчального закладу має надаватися психологічний супровід. Такий супровід забезпечують штатні практичні психологи. Але часто шкільним психологам, які мають класичну фахову освіту, також не вистачає специфічних із цієї проблеми знань і навичок або вмінь професійно і коректно використовувати їх у роботі, зокрема у питанні психоемоційної підтримки та стабілізації саме тих педагогів, які близько працюють з інклюзивними учнями і відчувають внутрішні труднощі, пов'язані з емоційним компонентом їхньої діяльності, а також для стабілізації власного емоційного самопочуття. Тому вони, як і інші педагогічні працівники, можуть входити до цільової групи, яка потребує опанування навичок збереження емоційної стійкості та профілактики виникнення можливих негативних емоційних станів, пов'язаних з інклюзивним освітнім процесом.

Висновки з проведеного дослідження. Здійснений нами огляд літературних джерел показав, що в науці досить широко представлені питання особливостей регулювання власної діяльності та емоційно-вольової сфери педагогами. Також є достатня кількість науково-методичних матеріалів із питань підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі. І водночас з'ясувалося, що комплексна робота з проблемою збереження емоційної стійкості педагогів загальноосвітніх закладів, які вже працюють із дітьми з ООП в інклюзивних класах, у наукових дослідженнях практично не висвітлена.

Відмічені деякі можливі причини, які можуть впливати на зниження емоційної стійкості таких педагогів у процесі здійснення ними професійної діяльності. Підкреслено, що проблема виникнення труднощів емоційного характеру під час роботи торкається не лише вчителя-класовода, а також і інших фахівців, чия професійна діяльність у навчальному закладі пов'язана з роботою з учнями з особливостями психофізичного розвитку.

Перспективу подальшого вивчення піднятої проблеми вбачаємо у більш глибокому дослідженні основних причин, факторів, що можуть викликати зниження емоційної стійкості у педагогів під час здійснення ними професійної діяльності, та розробці на цій основі комплексної тренінгової програми, яка надасть ресурсну підтримку та сприятиме збереженню вказаної здатності у педагогів в умовах інклюзивної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека / Л.М. Аболин. – Казань, 1987. – 262 с.
2. Алехина С.В. Профессиональная подготовка педагога к реализации инклюзивного образовательного процесса [Текст] / С. В. Алехина // Развитие современного образования: теория, методика и практика : материалы VII Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 29 мая 2016 г.) / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 1 (7). – С. 12–16.
3. Демченко І.І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього учителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія професійної освіти», 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Демченко Ірина Іванівна ; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. – Умань, 2016. – 44 с.
4. Долгова В.И. Эмоциональная устойчивость личности: Монография / В.И. Долгова, Г.Ю. Гольева. – М. : Издательство «Перо», 2014. – 173 с.
5. Елен Р. Деніелс Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів [Текст] = Creating inclusive Classrooms / Е. Р. Даніелс, К. Стаффорд; вступ. П. А. Кахлін ; Всеукр. Фонд «Крок за Кроком». – Львів : Надія, 2002. – 256 с.
6. Закон № 6437 Про внесення змін до закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг від 23 травня 2017 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=61775
7. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Вид. доповн. та переробл.: наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук., – К. : Атопол, 2011. – 272 с.
8. Кулюткин Ю.Н. Личность: внутренний мир и самореализация: идеи, концепции, взгляды / сост. Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – СПб. : Изд-во «Тускарора», 1996. – 175 с.
9. Мирошин А.В. Эмоционально-волевая устойчивость и ее формирование у студентов (на материале педагогического вуза) : дисс. … канд. псих. наук / А.В. Мирошин. – М., 1988. – 184 с.
10. Помиткін Е.О. Розвиток емоційної складової духовної культури педагога / Е.О. Помиткін // Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. пр. / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г.Короленка. – Випуск 1. – К., Полтава: ПНПУ імені В.Г.Короленка. – 2011. – С.84-93.
11. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций = Eksperymentalna psychologia emocji / Я. Рейковский / Пер. с польск. – М. : Прогресс, 1979. – 392 с.
12. Савчук Л.О. Компетентнісний підхід у підвищенні кваліфікації педагогів до запровадження інклюзивної моделі навчання дітей з ООП / Л. Савчук // Нова педагогічна думка. – 2010. – №1. – С. 98–101.
13. Сергєєва І.В. Особливості емоційної регуляції професійної діяльності вчителя в напружених ситуаціях : автореферат дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І.В. Сергєєва; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2003. – 20 с.
14. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителю : Вибр. тв. у 5-ти томах / В.О. Сухомлинський – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 2. – 670 с.
15. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання. / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально – методичний посібник / Кол. авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг. ред. Даниленко Л.І., – К., 2007. – 128 с.
16. Турецька Х.І. Психологічні чинники ставлення педагогів до інклюзивної освіти / Х.І. Турецька, М.А. Шляхтіна // Вища освіта України – Додаток 2 до №3, том IV (29) – 2011 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» – 716 с. – С. 669-675.
17. Чебыкин А.Я. Исследование эмоциональной устойчивости и психологические средства ее формирования у спортсменов / А.Я. Чебыкин, Л. М. Аболин // Психологический журнал. – 1984. – № 4. – С. 83–89.
18. Шульженко О.Є. Вивчення психологічних можливостей фахівців до взаємодії з аутичними дітьми в аспекті емоційної стійкості особистості [Текст] / О.Є. Шульженко // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова.– Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. – Вип. 8. – С. 333-342. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://aqce.kaflogoped.org.ua/vipusk-n8-2017/shulzhenko-oje-vivchennja-psihologichnih-mozhlivostej-fahivciv-do-vzajemodii-z-autichnimi-ditmi-v-aspekti-emocijnoi-stijkosti-osobistosti.html
19. Thorndike R.L, Hagen E.P. Measurement and Evaluation in Psychology and Education / Robert M. Thorndike. – New Delhi: Wiley Eastern Limited, 1979. – 575 p.

УДК 159.9

ҐЕНДЕРНО-ВІКОВЕ ПОРІВНЯННЯ ТИПІВ ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНИХ КОНФЛІКТІВ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Шапран Т.М., асистент кафедри теоретичної психології та психології розвитку
Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті представлено емпіричне підтвердження моделі внутрішнього конфлікту особистості. Порівнюються особливості видів внутрішніх конфліктів осіб раннього та зрілого юнацького віку. Виявлено та проаналізовано ґендерні, вікові та статеві особливості внутрішніх конфліктів осіб юнацького віку.

Ключові слова: *внутрішньоособистісний конфлікт, ґендер, маскулінний тип, фемінний тип, андрогінний тип, типи внутрішніх конфліктів, рання юність, зріла юність.*

В статье представлено эмпирическое подтверждение модели внутреннего конфликта личности. Сравниваются особенности видов внутренних конфликтов лиц раннего и зрелого юношеского возраста. Выявлены и проанализированы гендерные, возрастные и половые особенности внутренних конфликтов лиц юношеского возраста.

Ключевые слова: *внутриличностный конфликт, гендер, маскулинный тип, феминный тип, андрогенный тип, типы внутренних конфликтов, ранняя юность, зрелая юность.*

Shapran T.M. GENDER AND AGE COMPARISON OF INTERNAL PERSONAL CONFLICTS TYPES IN ADOLESCENTS

This article provides empirical confirmation of internal personal conflict model and comparison of specifics of internal personal conflict types in early juvenile age and mature adolescents. Specifics related to gender, age and sex of adolescents experiencing internal conflicts were determined and analyzed.

Key words: *internal personal conflict, gender, masculine type, feminine type, androgenic type, types of internal conflicts, early adolescence, mature adolescence.*

Проблема дослідження конфліктів є традиційною для психологічної науки. У різні часи в межах різноманітних психологічних шкіл питання боротьби внутрішніх суперечностей вивчалося науковцями в межах різних наукових галузей. З.Фройд, Е. Еріксон, К. Роджерс, А. Маслоу, Л. Фестингер, К. Левін, В. Франкл, Е. Фромом, Е. Берн, Я. Морено – ось неповний перелік зарубіжних учених, які у своїх працях приділяли увагу розгляду конфліктів, чинників, умов їх виникнення та можливих способів подолання. Серед вітчизняних учених варто згадати доробки О.М. Леонтьєва, Л.І. Божович, Б.В.Зейгарник, Н.В. Гришиної, А.Я. Анцупова, А.І. Шипілова та О.Б.Фанталової.

Незважаючи на чисельні дослідження різних видів конфліктної взаємодії особистості, єдиної класифікації типів внутрішньоособистісних конфліктів досі не існує. Це пов'язано з тим, що класифікацію внутрішніх конфліктів науковці здійснюють на основі різноманітних чинників. Найбільш ґрунтовна класифікація внутрішніх конфліктів представлена у праці А.Я. Анцупова та А.І.Шипілова [1]. Свою класифікацію дослідники здійснили на основі аспектів ціннісно-мотиваційної сфери особистості та виокремили наступні види внутрішніх конфліктів: мотиваційний, моральний, рольовий, адаптаційний, невротичний, конфлікт нереалізованого бажання та конфлікт неадекватної самооцінки. Проте зазначена класифікація не є вичерпною, оскільки вона охоплює виключно ціннісно-мотиваційну сферу особистості.

Беручи до уваги вищезазначене, нами була створена трирівнева модель внутрішнього конфлікту особистості [6]. Відповідно до якої будь-який внутрішній конфлікт особистості може актуалізуватися на одному з трьох рівнів: когнітивному, конативному чи афективному. У свою чергу кожен із зазначених рівнів може бути виявлений через відповідну триєдність бажань, можливостей та потреб особистості. Таким чином, розглядаючи когнітивні, поведінкові та афективні бажання особистості, ми можемо виділити одну з основ ядра внутрішнього конфлікту, а саме – «Я-ідеальне» (див. рис. 1).

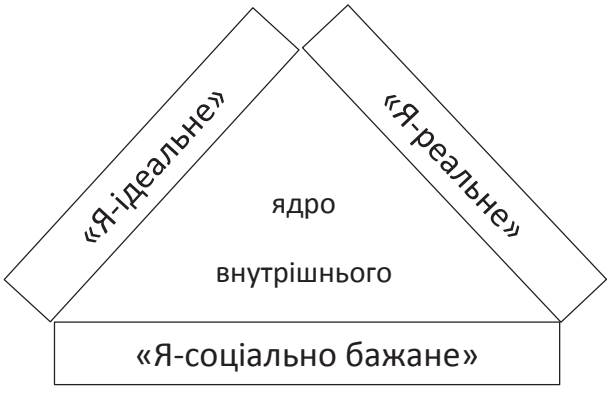

Рис. 1. Ядро внутрішньоособистісного конфлікту

При аналізі когнітивних, поведінкових та афективних можливостей особистості ми виявляємо ще одну структурну основу ядра внутрішньоособистісного конфлікту – «Я-реальне». Досліджуючи притаманні особистості когнітивні, поведінкові та афективні потреби, ми виділяємо у структурі ядра внутрішнього конфлікту «Я-соціально бажане».

Таким чином, зважаючи на феноменологію Я-концепції особистості та описану нами трирівневу модель внутрішнього конфлікту [6], можемо стверджувати, що ядро внутрішнього конфлікту (див. рис.1) утворюється під впливом тиску на особистість трьох складових: «Я-реального», «Я-ідеального» та «Я-соціально бажаного». Причому за визначенням внутрішньоособистісного конфлікту К. Левіна [3, с. 165] тиск вищезгаданих трьох складових має бути одночасним, протилежно спрямованим та рівним за значенням.

Аналіз взаємодії складових ядра внутрішнього конфлікту дає можливість виокремити типи внутрішньоособистісних конфліктів (див. рис. 2).

Так, при одночасному впливі на особистість рівних за значенням і протилежно спрямованих прагнень та можливостей виникає внутрішньоособистісний конфлікт типу «Я-ідеальне»-«Я-реальне», при боротьбі рівних за значенням і протилежно спрямованих можливостей і потреб виникає внутрішньоособистісний конфлікт типу «Я-реальне»-«Я-соціально бажане», а при одночасній протидії бажань і потреб – внутрішній конфлікт типу «Я-ідеальне»-«Я-соціально бажане».

Аналіз сучасної наукової літератури показав, що переважна більшість дисертаційних досліджень внутрішьоособистісних конфліктів базується на методиках російської дослідниці О.Б. Фанталової [5], яка запропонувала комплекс методик, метою яких є діагностика домінуючих цінностей і конфліктів особистості, а також способів їх емоційної переробки, що у свою чергу відображають глибоку індивідуальність та специфічність функціонування психологічного захисту. Проте зазначений комплекс методик не дає змоги диференціювати різновиди внутрішньоособистісних конфліктів, що унеможливлює їх класифікацію.

Саме тому, відповідно до створеної моделі внутрішнього конфлікту особистості [6], нами була здійснена спроба емпіричної перевірки типів внутрішньоособистісних конфліктів відповідно до трьох складових ядра внутрішнього конфлікту «Я-ідеальне», «Я-реальне» і «Я-соціально бажане» у осіб, які мають різні статево-рольові типи особистості.

Дослідження проходило у два етапи. На першому етапі визначалась ґендерна приналежність досліджуваних. На другому – діагностувалася наявність внутрішньоособистісних конфліктів між структурними компонентами ядра внутрішнього конфлікту.

Дослідження проводилося на базі будівельного та архітектурного відділень Будівельного коледжу Житомирського національного агроекологічного університету, соціально-психологічному, природничому факультетах та навчально-науковому інституті педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. Загальна вибірка дослідження становить 439 респондентів, із них 217 осіб раннього юнацького та 222 особи зрілого юнацького віку.

Для діагностики ґендерної приналежності досліджуваних нами було обрано методику «Статево-рольовий опитувальник» Сандри Бем [2]. Узагальнені результати ґендерного розподілу респондентів подано у таблиці 1.

Таким чином, за результатами першого етапу дослідження виявлено, що маскулінний тип особистості переважає серед хлопців віку ранньої юності, а фемінний та андрогінний типи особистості – серед дівчат віку зрілої юності.

Отримані результати можуть бути спричинені тим, що вибірка чоловічої статі ранньої

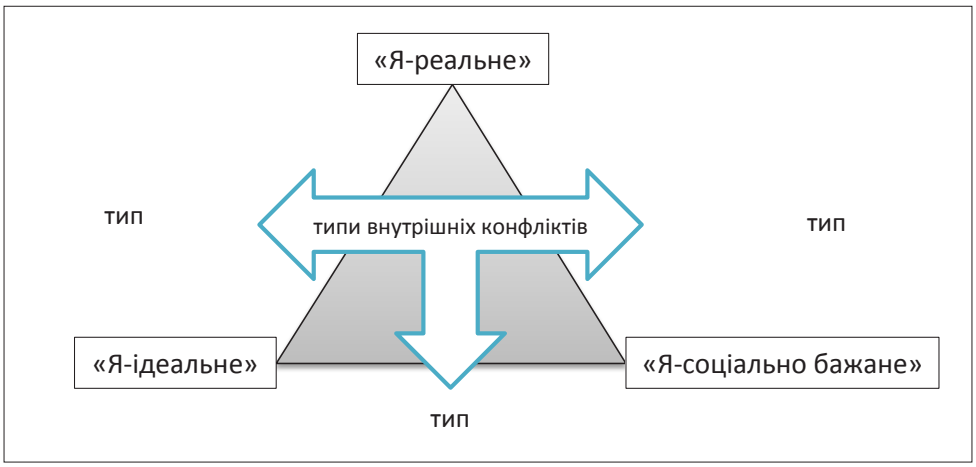

Рис. 2. Типи внутрішніх конфліктів особистості

Таблиця 1

Ґендерний розподіл досліджуваних (в абсолютних показниках)

стать		хлопці			дівчата		
тип особистості		маскулінний	фемінний	андрогінний	маскулінний	фемінний	андрогінний
вік	рання юність	**40**	34	36	35	38	34
	зріла юність	37	35	36	34	**42**	**38**

Таблиця 2

Ґендерне порівняння типів внутрішньоособистісних конфліктів у осіб раннього юнацького віку

стать	хлопці						дівчата						загалом
тип внутрішнього конфлікту	«$Я_і$»-«$Я_р$»		«$Я_р$»-«$Я_{сб}$»		«$Я_і$»-«$Я_{сб}$»		«$Я_і$»-«$Я_р$»		«$Я_р$»-«$Я_{сб}$»		«$Я_і$»-«$Я_{сб}$»		
к-ть / тип особистості	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
маскулінний	33	83	9	23	21	53	28	80	12	34	26	74	**129**
фемінний	12	35	26	76	32	94	35	92	8	21	16	42	**129**
андрогінний	14	39	27	75	18	50	32	94	24	71	13	38	**128**

Примітки: «$Я_і$» – «Я-ідеальне», «$Я_р$» – «Я-реальне», «$Я_{сб}$» – «Я-соціально бажане».

юності була сформована серед студентів-будівельників. Обрана робітнича спеціальність та той факт, що переважна більшість студентів цієї вибірки до вступу у вищий навчальний заклад проживала у сільській місцевості, і вплинуло на розвиток особистості за маскулінним типом. Що стосується розподілу високих показників фемінного та андрогінного типів у дівчат зрілого юнацького віку, то, очевидно, ці результати зумовлені фактом формування вибірки за рахунок студентів гуманітарного профілю навчання та більшої експресивності дівчат, порівняно з хлопцями.

З метою виявлення внутрішньоособистісних конфліктів між трьома площинами ядра внутрішнього конфлікту, а саме: між «Я-ідеальним» і «Я-реальним», між «Я-реальним» і «Я-соціально бажаним» та між «Я-ідеальним» і «Я-соціально бажаним» – нами було модифіковано методику дослідження самооцінки особистості С. Будассі, інтегровану Ю. Кисельовим [4].

Як відомо, окреслена методика призначена для кількісного дослідження рівня адекватності самооцінки шляхом ранжування властивостей особистості із запропонованого сталого переліку. Адекватність рівня самооцінки визначається співвідношенням між «Я-ідеальним» і «Я-реальним». Оскільки ми говоримо про існування триєдиної структури ядра внутрішньоособистісного конфлікту, робимо припущення, що існують розбіжності не лише між «Я-ідеальним» і «Я-реальним», але є певні суперечності і між цими двома структурами та «Я-соціально бажаним». Це припущення дозволило нам модифікувати методику дослідження самооцінки особистості С. Будассі, інтегровану Ю. Кисельовим, введенням ще однієї шкали для ранжування властивостей особистості «Я-соціально бажане». Таким чином, досліджуваним додатково пропонувалося проранжувати властивості особистості відповідно до того, якими б хотіли бачити їх значущі для них люди (батьки, друзі, кохана людина). Оскільки методика передбачає чотирьохрівневе кількісне представлення самооцінки, а саме: «неадекватно занижена самооцінка», «занижена самооцінка», «адекватна самооцінка» та «неадекватно завищена самооцінка», вважатимемо, що наявність внутрішньоособистісного конфлікту одного з трьох визначених нами типів буде виявлена при отриманні показників неадекватно заниженої та заниженої самооцінки.

Результати ґендерного розподілу типів внутрішніх конфліктів у осіб раннього юнацького віку подано у таблиці 2.

За результатами дослідження виявлено, що у «маскулінних» осіб раннього юнацького віку найбільше виникає внутрішніх конфліктів типу «Я-ідеальне»-«Я-реальне»: 83% – у хлопців та 80% – у дівчат. Найнижчі показники внутрішніх конфліктів у межах цього ґендерного розподілу виявлені за типом конфлікту «Я-реальне»-«Я-соціально бажане»: 23% – у осіб чоловічої та 34% – у осіб жіночої статі. Це єдиний ґендерний тип особистості раннього юнацького віку, показники типів внутрішніх конфліктів якого співпадають у дівчат та хлопців.

У «фемінних» хлопців переважають внутрішні конфлікти типу «Я-ідеальне»-«Я-соціально бажане» – 94% респондентів. А у «фемінних» дівчат – тип «Я-ідеальне»-«Я-реальне» (92%).

Найнижчі показники внутрішніх конфліктів у осіб фемінного типу особистості розподілилися наступним чином: у осіб чоловічої статі – це показники внутрішнього конфлікту типу «Я-ідеальне»-«Я-реальне» (35%), а у осіб жіночої статі – це конфлікт типу «Я-реальне»-«Я-соціально бажане» (21%).

Що стосується андрогінного типу особистості, у хлопців раннього юнацького віку найбільші показники було виявлено серед типу внутрішніх конфліктів «Я-реальне»-«Я-соціально бажане» (75%), а у дівчат – серед внутрішніх конфліктів типу «Я-ідеальне»-«Я-реальне» (94%).

Отже, за результатами дослідження серед 217 осіб загальної вибірки раннього юнацького віку маскулінний та фемінний ґендерні типи респондентів зробили по 129 виборів внутрішньоособистісних конфліктів, а андрогінний тип– 128. Хлопці не надали превагу одному типу внутрішнього конфлікту, натомість дівчата усіх ґендерних типів виявили високі показники конфлікту «Я-ідеальне»-«Я-реальне».

Таким чином, за результатами цього етапу дослідження серед осіб ранньої юності виявлено загальні високі показники внутрішніх конфліктів у всіх ґендерних типів.

На наступному етапі було досліджено ґендерний розподіл типів внутрішніх конфліктів у осіб зрілого юнацького віку (таблиця 3).

За результатами дослідження виявлено, що серед чоловічої вибірки зрілої юності маскулінного статево-рольового типу особистості переважає внутрішній конфлікт типу «Я-ідеальне»-«Я-соціально бажане» (38%), а серед жіночої вибірки цього статево-рольового типу особистості – внутрішній конфлікт типу «Я-реальне»-«Я-соціально бажане» (71%). Найнижчі показники внутрішніх конфліктів у межах цього ґендерного розподілу у хлопців виявлені за типом конфлікту «Я-реальне»-«Я-соціально бажане» (16%), а у дівчат – за типом конфлікту «Я-ідеальне»-«Я-реальне» (47%).

У осіб зрілої юності фемінного статево-рольового типу особистості серед вибірки чоловічої статі переважають внутрішні конфлікти типу «Я-реальне»-«Я-соціально бажане» – 77% респондентів, на відміну від жіночої вибірки, де в межах цього ґендеру переважає внутрішній конфлікті типу «Я-ідеальне»-«Я-реальне» – 52% респондентів. Найнижчі показники внутрішніх конфліктів у осіб фемінного типу особистості розподілилися наступним чином: у осіб чоловічої статі – це показники внутрішнього конфлікту типу «Я-ідеальне»-«Я-реальне» (51%), а у осіб жіночої статі – це конфлікт типу «Я-ідеальне»-«Я-соціально бажане» (29%).

Андрогінний статево-рольовий тип особистості – єдиний ґендерний тип особистості зрілого юнацького віку, показники типів внутрішніх конфліктів якого співпадають у осіб обох статей. Так, і хлопці (69%), і дівчата (68%) виявили найвищі показники типу внутрішнього конфлікту «Я-ідеальне»-«Я-реальне», а найменші показники були виявлені у внутрішніх конфліктах типу «Я-ідеальне»-«Я-соціально бажане» – у 53% та 45% респондентів відповідно. Причому показники типів внутрішніх конфліктів «Я-реальне»-«Я-соціально бажане» та «Я-ідеальне»-«Я-соціально бажане» у дівчат мають однакову виявлену кількість – 45%.

Отже, за результатами дослідження серед 222 осіб загальної вибірки зрілого юнацького віку респонденти маскулінного типу зробили найменшу кількість виборів внутрішньоособистісних конфліктів – 94, респонденти фемінного типу – 119 виборів, а андрогінного типу – найбільшу кількість – 127 виборів. Хлопці не надали превагу одному типу внутрішнього конфлікту, натомість дівчата фемінного та андрогінного статево-рольового типу особистості виявили високі показники конфлікту типу «Я-ідеальне»-«Я-реальне».

Таким чином, за результатами нашого дослідження серед осіб зрілого юнацького віку у порівнянні з особами у віці ранньої юності виявлено найбільшу розбіжність між показниками внутрішнього конфлікту маскулінного статево-рольового типу та найменшу розбіжність між показниками андрогінного статево-рольового типу особистості (див. рис. 3).

Таблиця 3

Ґендерне порівняння типів внутрішньоособистісних конфліктів у осіб зрілого юнацького віку

стать	**хлопці**						**дівчата**						**загалом**
тип внутрішнього конфлікту	**«$Я_і$»-«$Я_р$»**		**«$Я_р$»-«$Я_{сб}$»**		**«$Я_і$»-«$Я_{сб}$»**		**«$Я_і$»-«$Я_р$»**		**«$Я_р$»-«$Я_{сб}$»**		**«$Я_і$»-«$Я_{сб}$»**		
к-ть / тип особистості	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	**n**	**%**	
маскулінний	12	32	6	16	14	38	16	47	24	71	22	65	**94**
фемінний	18	51	27	77	22	63	22	52	18	43	12	29	**119**
андрогінний	25	69	23	64	19	53	26	68	17	45	17	45	**127**

Примітки: «$Я_і$» – «Я-ідеальне», «$Я_р$» – «Я-реальне», «$Я_{сб}$» – «Я-соціально бажане».

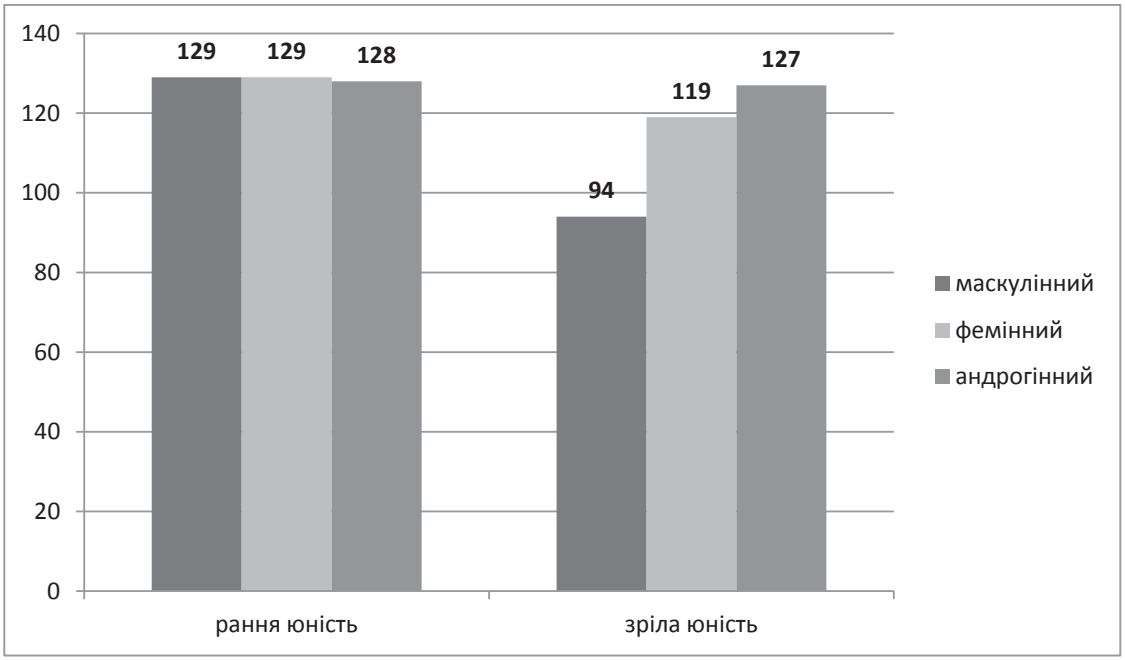

Рис. 3. Ґендерна диференціація типів внутрішньоособистісних конфліктів у осіб раннього та зрілого юнацького віку

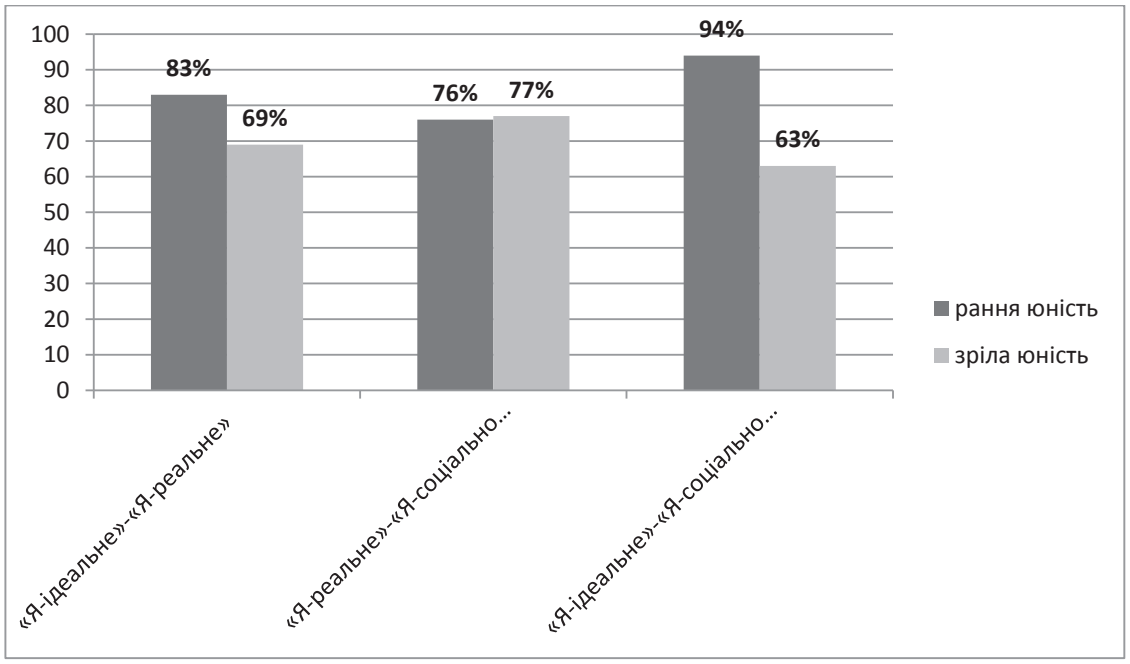

Рис. 4. Вікова диференціація типів внутрішньоособистісних конфліктів у осіб чоловічої статі

Також у результаті дослідження було виявлено вікові відмінності типів внутрішньоособистісних конфліктів. Так, порівнюючи між собою результати чоловічої вибірки ранньої та зрілої юності, доходимо висновків, що показники двох типів внутрішніх конфліктів, а саме типу «Я-ідеальне»-«Я-соціально бажане» та типу «Я-ідеальне»-«Я-реальне» в осіб у віці ранньої юності переважає над аналогічними показниками внутрішніх конфліктів у осіб у віці зрілої юності. Що стосується конфлікту типу «Я-реальне»-«Я-соціальо бажане», тут показники несуттєво, проте відрізняються з перевагою на 1% в осіб у віці зрілої юності (див. рис. 4).

Щодо вікового порівняння результатів дослідження респондентів жіночої частини ви-

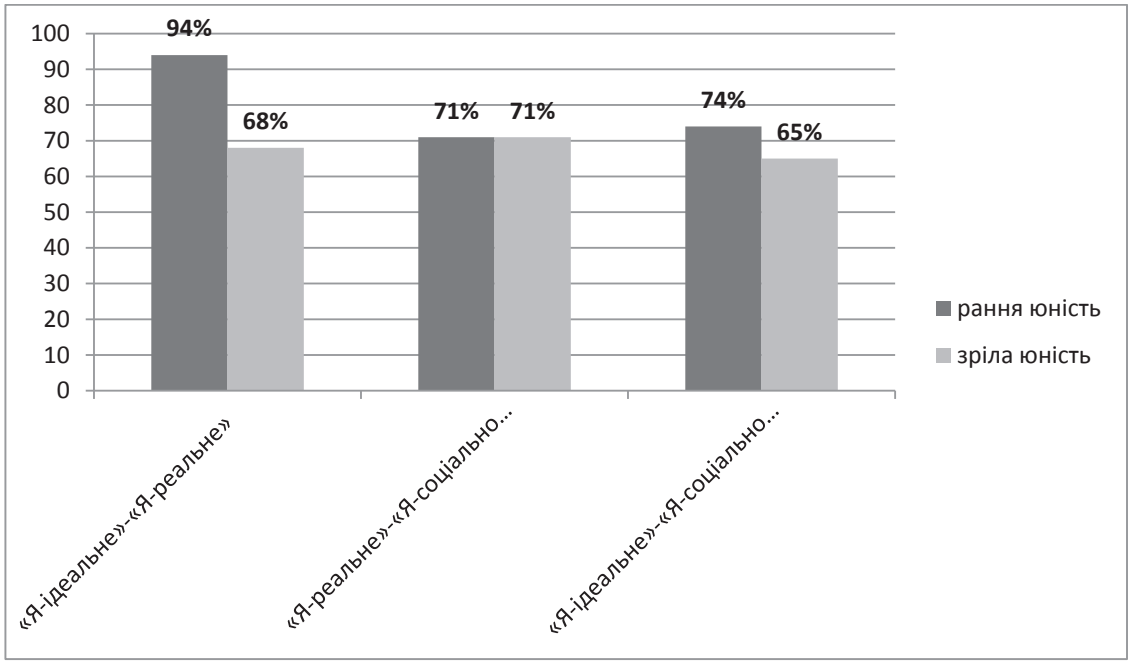

Рис. 5. Вікова диференціація типів внутрішньоособистісних конфліктів у осіб жіночої статі

бірки маємо подібні результати до чоловічої вибірки у перевазі показників внутрішніх конфліктів типу «Я-ідеальне»-«Я-реальне» та «Я-ідеальне»-«Я-соціально бажане» в осіб раннього юнацького віку. Що стосується конфлікту типу «Я-реальне»-«Я-соціально бажане» виявлені показники є однаковими в обох вікових категоріях (див. рис. 5).

Підсумовуючи усе вище сказане, доходимо висновку, що в юнацькому віці типи внутрішніх конфліктів мають не лише ґендерну залежність, а й статево-вікові відмінності свого прояву.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні ґендерних особливостей домінуючих захисних механізмів та їх залежність від типу внутрішньоособистісного конфлікту в юнацькому віці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анцупов А.Я. Конфликтология / А.Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М. : ЮНИТИ, 1999. – 507 с.

2. Городнова Н.Ґендерний розвиток особистості / Н. Городнова. – К.: Шк. Світ, 2008. – 128 с.

3. Левин К. Разрешение социальных конфликтов / К. Левин; пер. с англ. И.Ю. Авидон. – СПб. : Речь, 2000. – 408 с.

4. Пашукова Т.І., Допіра А.І., Дьяков Г.В. Практикум із загальної психології/ За ред.. Т.І. Пашукової. – К.: Знання, 2006. – 203 с.

5. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта / Е.Б. Фанталова. – Самара: Издательский дом БАРАХ-М, 2001. – 62 с.

6. Шапран Т.М. Психологічна модель внутрішнього конфлікту особистості / Т.М. Шапран // Вісник Київського Національного університету імені Тараса Шевченка. – 2017. – №1(6). – С. 162-165.

УДК 159.9.072:376.5

ВІДСТЕЖЕННЯ ЦІННІСНО-МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ПЕДАГОГА ЯК ЗАПОРУКИ ДОСЯГНЕННЯ НИМ ЕФЕКТИВНОСТІ В РОБОТІ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

Шевчишена О.В., к. психол. н.,
старший викладач кафедри педагогіки та психології
Хмельницький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Метою статті стало обґрунтування необхідності відстеження ціннісно-мотиваційної сфери вчителя як важливого феномену його діяльності, а також підбір на цій основі та апробація комплексу діагностичних методик, необхідних для дослідження рівня ціннісно-мотиваційної сфери педагога як важливої передумови, необхідної у роботі з обдарованими школярами. За результатами констатувального експерименту напрацьовано висновок, згідно з яким високий рівень ціннісно-мотиваційної сфери вчителя слугує в якості запоруки досягнення ним ефективності в роботі з обдарованими дітьми.

Ключові слова: *дитяча обдарованість, професійні можливості вчителя, цінності педагога, професійні якості вчителя, ціннісно-мотиваційна сфера педагога.*

Целью статьи стало обоснование необходимости изучения ценностно-мотивационной сферы учителя как важного феномена его деятельности, а также подбор на этой основе и апробация комплекса диагностических методик, необходимых для исследования уровня ценностно-мотивационной сферы педагога как важной предпосылки, необходимой в работе с одаренными школьниками. По результатам констатирующего эксперимента сделан вывод, согласно которому высокий уровень ценностно-мотивационной сферы учителя обеспечивает достижение им эффективности в работе с одаренными детьми.

Ключевые слова: *детская одаренность, профессиональные возможности учителя, ценности педагога, профессиональные качества учителя, ценностно-мотивационная сфера педагога.*

Shevchyshena O.V. TRACKING OF VALUE-MOTIVATIONAL SPHERE OF TEACHER AS KEY TO ACHIEVEMENT OF EFFECTIVENESS IN WORK WITH GIFTED CHILDREN

The purpose of the article was to justify the need to track the value-motivational sphere of the teacher as an important phenomenon of his activity, as well as selection on this basis and testing of a set of diagnostic techniques necessary for studying the level of value and motivation of the teacher as an important prerequisite for working with gifted students. According to the results of the qualitative experiment, the conclusion was drawn that the high level of value-motivational sphere of the teacher serves as a guarantee of the effectiveness in working with gifted children.

Key words: *child giftedness, professional opportunities of the teacher, values of the teacher, professional qualities of the teacher, holistic-motivational sphere of the teacher.*

Постановка проблеми. Останніми роками в Україні складається непроста ситуація щодо створення та забезпечення сприятливих умов для навчання та виховання обдарованих дітей і підлітків, для реалізації їх здібностей і творчого потенціалу. Аналіз досліджень вітчизняних науковців дає нам підстави вважати, що не всі педагогічні працівники відзначаються глибоким рівнем знань із психології дитячої обдарованості і, як результат, не володіють професійною здатністю адаптувати існуючі нововведення до можливостей до даної категорії дітей.

Проблема дитячої обдарованості у всі часи була актуальною. Суспільство завжди відчувало потребу в креативних неординарних особистостях. Однак сьогодні в шкільній освітній практиці виявлення та підтримка обдарованості школярів набирає особливої актуальності. Адже українське суспільство інтегрується у світовий освітній простір, а отже, потребує розробки нових підходів, технологій і методів, необхідних для роботи з обдарованими учнями.

Однак більшість педагогічних працівників, які тривалий час працювали в умовах жорстко-уніфікованої системи навчання та виховання підростаючого покоління, й досі підвладна стереотипам, що панують у сучасній школі, не відзначається належним рівнем педагогічної творчості, ціннісних позицій та позитивною мотивацією до застосування інновацій у практиці навчально-виховного процесу, а отже, потребує допомоги у стимулюванні професійної спроможності та досягненні педагогом здатності оцінити свої професійні можливості у роботі із цією категорією дітей.

Сьогодення вимагає від педагога професійної гнучкості та здатності адаптувати свої професійні можливості до досягнень вітчизняної та світової освітньої практики, до освітніх викликів, які диктує нам сьогодення. Тому в умовах функціонування сучасної шкільної освітньої практики питання формування психологічної готовності вчителя до роботи з обдарованими дітьми, а отже, напрацювання ним ціннісної платформи та позитивної мо-

тивації щодо розвитку здатності оцінити свої професійні можливості, необхідних для роботи з обдарованими школярами, набуває особливої актуальності.

Відповідно, запорукою досягнення вчителем високих показників у роботі із цією категорією дітей є відстеження його ціннісних позицій та здатності оцінити свої професійні можливості, що стало основою вибору теми статті, яка стосувалась теоретико-методологічних та прикладних аспектів відстеження ціннісно-мотиваційної сфери педагога, що, у свою чергу, слугує для нього важливим чинником досягнення ефективності в роботі з обдарованими школярами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості роботи педагога з обдарованими дітьми були і залишаються предметом окремих досліджень багатьох вітчизняних науковців. Для прикладу, вивченню підлягали: 1) забезпечення вчителем індивідуально-диференційованого підходу до обдарованих учнів (І. Бєсєдіна, О. Качур, М. Янковчук); 2) психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини (Е. Антонова, С. Баришполь, Н. Брояк, Н. Бухлова, І. Зотова, Р. Сікаленко); 3) формування психологічної готовності педагога до роботи з обдарованими школярами (В. Демченко, О. Кузьмін, О. Сокуренко, М. Шемуда, А. Яковина). Автори, в цілому, акцентують увагу на створенні умов для обдарованих дітей шляхом корекції тих чинників, які виступають для них в якості дестабілізуючого фактора на шляху до реалізації ними своїх можливостей та потенціалів. Крім того, дослідники приділяють увагу питанням щодо посилення професійної спроможності вчителя задля адаптування сучасних інновацій до креативних можливостей школярів шляхом індивідуально-диференційованого підходу, а відповідно, втілення у практику системи роботи щодо формування психологічної готовності фахівця у роботі з цією категорією дітей.

Однак, незважаючи на значну кількість праць та публікацій, присвячених цій проблематиці, питання відстеження рівня ціннісно-мотиваційної сфери педагога як важливої передумови у роботі з обдарованими дітьми не набуло стійкого поширення у психолого-педагогічній науці. Тому в контексті сучасної шкільної освітньої парадигми окремої уваги заслуговує обґрунтування практичними психологами технології діагностики ціннісно-мотиваційної сфери педагогічного працівника як запоруки його ефективної роботи з обдарованими учнями, що, в свою чергу, також не виступало в якості предмета окремого дослідження багатьох науковців та практиків.

Тому **метою** цієї статті стало: 1) опис та обґрунтування технології діагностичного відстеження ціннісно-мотиваційної сфери вчителів, необхідних для роботи з обдарованими школярами; 2) підбір та апробація діагностичних методик на дослідження ціннісно-мотиваційної сфери педагога як важливої передумови для роботи з обдарованими дітьми; 3) кількісна та якісна інтерпретація результатів констатувального експерименту і напрацювання на цій основі перспектив подальшого дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із стратегічних завдань сучасної шкільної освіти є створення умов для стимулювання інтелектуального та креативного потенціалу обдарованого школяра, формування його творчої особистості.

А тому в практику роботи адміністрації загальноосвітнього навчального закладу та практичного психолога повинна широко увійти діагностика психологічних можливостей педагога, його ціннісно-мотиваційної сфери, яка виступає, в свою чергу, запорукою забезпечення наукового підходу до роботи з педагогічними працівниками, їх професійного розвитку та саморозвитку.

Основне призначення діагностування рівня ціннісно-мотиваційної сфери педагога – надання вчителям необхідної допомоги у переосмисленні понять, пов'язаних із дитячою обдарованістю, принципів роботи з цією категорією дітей, а також сприяння розвитку у них здатностей усвідомлювати та переосмислювати свої професійні якості, що слугують запорукою забезпечення сприятливих умов для навчання та виховання обдарованих школярів.

Система шкільної освіти повинна створювати умови для гармонійного розвитку особистості обдарованого учня, всебічного розкриття його потенціалів, формування у нього здатності відчувати себе активним суб'єктом самоосвіти та саморозвитку. Наразі в практиці шкільного освітнього простору існує протиріччя між потребами у розв'язанні проблем, пов'язаних із становленням та розвитком особистості обдарованого учня та відсутністю у педагога чітких ціннісних позицій щодо навчання та виховання обдарованої категорії дітей. Численні дослідження, здійснені психологами-практиками, дають нам підстави говорити про відсутність чітко налагодженої системи підготовки педагогічних кадрів до роботи з обдарованими школярами.

Тому вирішення проблеми, пов'язаної із формуванням у педагогів чітких ціннісних позицій, необхідних у роботі з обдарованими дітьми, можливе як зусиллями шкільної психологічної служби, так і в умовах післядипломної педагогічної освіти. Відповідно, наразі відчутною стає проблема обґрунтування технології діагностичного відстеження ціннісно-мотиваційної сфери вчителя, необхідної для роботи з обдарованими учнями, та підбір на цій основі методів та методик для дослідження ціннісних

позицій вчителя та його здатності оцінити свої професійні можливості.

Аналіз проблем, пов'язаних із підготовкою вчителя до роботи з обдарованими дітьми, дає нам підстави вважати за доцільним в оволодінні технологією психологічного діагностування. Результати численних психологічних досліджень дають нам підстави розуміти під психологічною діагностикою процес, який би відповідав умовам оптимального виконання наступних педагогічних завдань, зокрема: визначення та створення умов для саморозвитку та творчої самореалізації вчителя, і, відповідно, оцінювання педагогом на цій основі власних професійних можливостей, необхідних у роботі з обдарованими дітьми.

Психологічна діагностика має виступати в якості інструменту прогнозування й проектування тенденцій розвитку професійних можливостей педагога, необхідних у роботі з обдарованими учнями, а також створення механізмів психолого-педагогічної підтримки його потенціалів, що, в свою чергу, виступає запорукою формування психологічної готовності педагога до роботи з обдарованими школярами. Основне призначення діагностування рівня ціннісно-мотиваційної сфери педагога як запоруки його ефективної роботи з обдарованими дітьми – надання вчителям необхідної допомоги щодо їх професійного розвитку та оцінки ними власних професійних можливостей, необхідних у роботі із цією категорією дітей.

Реалізація подібного роду завдань має стати домінантним пріоритетом як у контексті шкільної психологічної служби, так і на етапі роботи з педагогами в системі післядипломної педагогічної освіти. Тому перед собою ми ставили за мету дослідити ціннісні позиції педагога в цілому та проаналізувати його здатність оцінити власні професійні можливості, необхідні для роботи з обдарованими школярами. Дослідницьку вибірку констатувального експерименту склали 47 вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін Хмельницької області.

Дослідження ціннісних орієнтацій вчителя та його мотивів здійснювалося за допомогою методики М. Рокіча [2]. Цей тест спрямований на вивчення ціннісно-мотиваційної сфери людини. У цілому, система ціннісних орієнтацій визначає змістову сторону спрямованості особистості і складає основу її відносин до навколишнього світу, до інших людей та самого себе, основу світогляду, життєвої концепції та «філософії життя», ядро мотивації життєвої активності.

Розроблена автором методика ґрунтується на прямому ранжуванні списку цінностей, які він розділяє на два класи цінностей: 1) термінальні – переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб до неї прагнути; 2) інструментальні – переконання в тому, що якийсь образ дій або властивість особистості є кращим у будь-якій ситуації.

Подібний поділ відповідає традиційному поділу на **цінності-цілі** та **цінності-засоби**, матеріал кожного з яких представлений набором із 18 цінностей.

Для виконання цього тесту вчителям була запропонована наступна інструкція: *«Зараз Вам буде пред'явлений набір із 18 карток з позначенням цінностей. Ваше завдання – розкласти їх по порядку значущості для Вас як принципів, якими Ви керуєтесь у Вашому житті. Кожна цінність написана на окремій картці. Уважно вивчіть картки і, обравши ту, яка для Вас є найбільш значущою, помістіть її на перше місце. Потім виберіть другу за значущістю цінність і помістіть її слідом за першою. Потім виконайте те ж саме з усіма картками, що залишилися. Найменш важлива залишиться останньою і займе 18 місце. Працюйте не поспішаючи, вдумливо. Якщо в процесі роботи виникають ситуації, за яких Ви змінюєте свої позиції, то можете виправити свої відповіді, помінявши картки місцями. Кінцевий результат повинен відображати Вашу справжню позицію»*.

При аналізі отриманого ранжування психологу варто звернути увагу на їх угрупування випробовуваним на різних підставах. Наприклад, можна виділити «конкретні та абстрактні цінності», цінності професійного становлення та внутрішнього благополуччя і т.д. Аналіз проранжованих вчителями цінностей дав нам змогу угрупувати їх у відповідні блоки за термінальними та інструментальними цінностями відповідно.

Особливості прояву термінальних цінностей педагогів представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Динаміка прояву термінальних цінностей педагога

№	Назва блоку цінностей	К-сть	%
1.	Цінності матеріального благополуччя	10	21,28
2.	Цінності здоров'я	9	19,15
3.	Цінності особистого життя	8	17,02
4.	Цінності суспільного визнання	7	14,89
5.	Цінності професійної самореалізації	6	12,77
6.	Цінності внутрішнього благополуччя	4	8,51
7.	Цінності духовного благополуччя	3	6,38

Виходячи із цієї таблиці можна стверджувати, що кожний вид цінностей має свій вимір і заслуговує окремої уваги. Однак робота з обдарованими дітьми вимагає від вчителя переосмислення цінностей, а отже, і власних мотивів та свого бачення кінцевих цілей, яких він прагне досягти у процесі професійної діяльності. Значний відсоток педагогів віддають перевагу цінностям суспільного визнання (14,89%) та професійної самореалізації (12,77%). Це важливі цінності, оскільки вони сприяють особистісно-професійному становленню вчителя як фахівця. Однак робота педагога з обдарованими дітьми потребує від нього здатності досягати внутрішньої гармонії та духовного становлення, що виступає в якості передумови пізнати та зрозуміти внутрішній світ обдарованої дитини, глибинні мотиви її поведінки. Однак цінності внутрішнього та духовного благополуччя у реєстрі списку цих цінностей у педагогічних працівників займають останнє місце: 8,51% та 6,38% відповідно.

У таблиці 2. представлено динаміку прояву інструментальних цінностей вчителя.

Спираючись на дані цієї таблиці, також можна стверджувати, що кожний вид цінностей має свій вимір і заслуговує окремої уваги. Однак робота з обдарованими дітьми вимагає від вчителя переосмислення цінностей-засобів, завдяки яким можна досягати конструктивної взаємодії з усіма учнями навчально-виховного процесу, зокрема й з обдарованими дітьми. Аналіз списку проранжованих вчителем цінностей дає нам підстави вважати, що на першому місці у нього домінують цінності самоствердження (бачення високих результатів обдарованої дитини як свого власного результату). Однак робота педагога з обдарованими дітьми потребує сьогодні від нього здатності зрозуміти психологію обдарованої дитини та глибинні мотиви її поведінки, готовності прийняти її внутрішній світ з усіма його протиріччями та незалежним креативним складом мислення, а отже, психологічної готовності переосмислити принципи роботи з обдарованими школярами. Тому цінності прийняття інших у цій ситуації для педагога мали б відігравати чималу роль, однак у його діяльності вони займають незначний відсоток, зокрема 12,77%.

Тому наступним етапом констатувального експерименту стало відстеження здатності у педагога оцінити свої професійні якості та проаналізувати на цій основі мотиваційну сферу педагога в контексті роботи з категорією обдарованих дітей.

Із цією метою педагогам було запропоновано опитувальник «Самооцінка професійних якостей педагога» [1]. Опитувальник містить 14 тверджень, кожне з яких відповідає певній професійній якості.

У процесі виконання цієї методики вчителям була запропонована наступна інструкція: *«Прочитайте наведені твердження, усвідомте і оцініть, якою мірою кожне з них відповідає Вашій професійній діяльності, за наступною шкалою: а) завжди проявляється; б) дуже часто; в) чи не часто г) іноді; д) рідко; е) ніколи не проявляється»*.

Наведені варіанти відповідей дають нам підстави говорити про низький, середній та високий рівні прояву професійної якості, кожна з яких, згідно з цією методикою, характеризується двома протилежними полюсами типу залежність-самостійність, самовпевненість-самокритичність, професійна ригідність-професійна гнучкість, імпровізація-стереотипність, професійна невпевненість-професійна самосвідомість і т.д. [1].

У таблиці 3 представлено результати аналізу самооцінок педагогами власних професійних якостей, що відповідають їхній професійній діяльності.

Аналіз самооцінок педагогів власних професійних якостей дає нам підстави констатувати факт, згідно з яким у педагогічних працівників переважають стереотипні (68,09 %), односторонні (70,21 %), та стандартні (72,34%) підходи до виховання і навчання дітей. У цілому це зумовлено низьким рівнем самокритичності (40,43%) та заниженою самооцінкою (68,09%), низьким рівнем прояву пізнавальних потреб (38,30%) та творчої спрямованості (27,66%). Загалом педагоги не відзначаються глибоким розумінням дітей. У більшості випадків вони демонструють спрощене трактування потреб дітей, що накладає, у свою чергу, негативний відбиток на взаємодію з учнівською аудиторією та прагнення школярів демонструвати свої пізнавальні можливості.

Беззаперечним залишається той факт, що становлення та розвиток дитячої обдарованості має пройти відповідний шлях – від обдарованого вчителя до обдарованого учня. Від-

Таблиця 2

Динаміка прояву інструментальних цінностей педагога

№	Назва блоку цінностей	К-сть	%
1.	Цінності самоствердження	14	29,79
2.	Цінності спілкування	10	21,28
3.	Цінності етичні	9	19,15
4.	Цінності справи	8	17,02
5.	Цінності прийняття інших	6	12,77

Таблиця 3

Особливості самооцінки педагогами власних професійних якостей

№	Професійні якості	К-сть	%	Професійні якості	К-сть	%
1.	Ординарність	27	57,45	Захопленість	20	42,55
2.	Залежність	17	36,17	Самостійність	30	63,83
3.	Самовпевненість	28	59,57	Самокритичність	19	40,43
4.	Професійна ригідність	25	53,19	Професійна гнучкість	22	46,81
5.	Індиферентність	24	51,06	Рефлексивність	23	48,94
6.	Стереотипність	32	68,09	Імпровізація	15	31,91
7.	Професійна невпевненість	19	40,43	Професійна самосвідомість	28	59,57
8.	Занижена самооцінка	32	68,09	Висока самооцінка	15	31,91
9.	Спрощене розуміння дітей	30	63,83	Глибоке розуміння дітей	17	36,17
10.	Односторонній підхід до дітей	33	70,21	Цілісний підхід до дітей	14	29,79
11.	Невитриманість	35	74,47	Самовладання	12	25,53
12.	Недостатня комунікативність	18	38,30	Контактність	29	61,70
13.	Задоволення знаннями	29	61,70	Пізнавальні потреби	18	38,30
14.	Стандартний підхід	34	72,34	Творча спрямованість	13	27,66

повідно, в умовах нової соціальної реальності та гуманістичних викликів сьогодення сучасний вчитель має бути готовим переосмислити постулати сучасної освітньої практики, а отже, прагнути розвивати в собі креативні можливості, прагнути до творчої спрямованості у власній професійній діяльності, відчувати потребу в поглибленні знань із проблем дитячої обдарованості, відзначатися самовладанням, комунікативністю, професійною впевненістю та педагогічною гнучкістю при виконанні поставлених професійних завдань щодо навчання та виховання обдарованих дітей і молоді.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, результати констатувального експерименту переконливо доводять, що відстеження ціннісних позицій педагога, а також оцінка рівня його здатності оцінити власні професійні якості та можливості слугує запорукою досягнення вчителем ефективності в процесі навчання та виховання обдарованих школярів, а отже, має стати одним із важливих і актуальних завдань як для шкільної психологічної служби, так і в контексті системи післядипломної педагогічної освіти. Однак проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів даної проблеми. Зокрема, окремої уваги заслуговує розробка та апробація тренінгу з розвитку психологічної готовності педагога до роботи з обдарованими дітьми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Молода В. Психодіагностичний інструментарій в роботі з педагогічними працівниками / В. Молода, Ж. Лапанчук. – Кельменці, 2014. – 58 с.

2. Райгородский Д. Практическая психодиагностика. Методика и тесты: учебное пособие / Д. Райгородский. – Самара : Издательский дом «БАХ-РАХ-М», 2008. – 672 с.

УДК 159.98:37.015.3

ЕМПІРИЧНІ ПОКАЗНИКИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: СУЧАСНІ ПІДХОДИ

Яблонський А.І., к. психол. н.,
доцент кафедри психології, докторант
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті висвітлено сучасні теоретичні підходи до визначення емпіричних показників психологічної експертизи освітнього середовища як актуальної проблеми сучасного наукового пізнання; умотивовано, що експертний підхід до оцінки освітнього середовища спрямований на комплексний аналіз його розвивальних можливостей, а отже, розвивальна функція експертизи є системотвірною і водночас слугує засобом самопізнання та рефлексії суб'єктів освітнього середовища.

Ключові слова: *освіта, психологічна експертиза, освітнє середовище, емпіричні показники, експертна діяльність.*

В статье представлены теоретические подходы к обоснованию психологической экспертизы образовательной среды как актуальной проблемы современного научного знания; обосновано, что экспертный подход к оценке образовательной среды направлен на комплексный анализ ее развивающих возможностей. Таким образом, развивающая функция экспертизы является системообразующей и в тоже время служит в качестве способа самопознания и рефлексии субъектов образовательной среды.

Ключевые слова: *образование, психологическая экспертиза, образовательная среда, эмпирические показатели, экспертная деятельность.*

Yablonskyi A.I. EMPIRICAL INDICATORS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT PSYCHOLOGICAL EXPERTISE: MODERN APPROACHES

The article highlights the modern theoretical approaches to the definition of empirical indicators of the educational environment psychological expertise as an actual problem of modern scientific knowledge; the author proved that an expert approach to the assessment of the educational environment is aimed at a comprehensive analysis of its developmental possibilities, and, consequently, the developmental function of expertise is a systematic one and at the same time it serves as a mean of the self-knowledge and subjects' reflection of the educational environment.

Key words: *education, psychological expertise, educational environment, empirical indicators, expert activity.*

Актуальність дослідження. Запити на проведення експертизи в освіті нерозривно пов'язані з її постійними змінами та розвитком, детермінованими динамікою суспільно та соціально-економічних трансформацій у сьогоденні. Сучасні трансформації змісту освіти актуалізують питання визначення показників не стільки навчання, скільки показників розвитку особистості. У психологічному сенсі зміни змісту освіти зумовили перенесення уваги дослідників із розвитку предметно-обумовлених пізнавальних здібностей учнів на створення таких умов освітнього середовища, які б забезпечували поліфункціональний розвиток учасників освітнього процесу. Насамперед, йдеться про здатність до рефлексивної та відповідальної поведінки, довільної регуляції власної пізнавальної та соціальної активності. Як підкреслює О. Лактіонова, «проблема сучасної ситуації полягає у відсутності чітких та конкретних уявлень, які поділяють усі, про ефективну освіту та якісну школу. Зміна освітніх парадигм зумовила усвідомлення того, що реалізація стратегічних цілей модернізації … освіти не може бути забезпечена традиційними технологіями навчання, побудованими на передачі предметних знань, умінь, навичок і, як наслідок, до усвідомлення необхідності створення освітнього середовища як такої сукупності умов для навчання, розвитку і соціалізації учнів, яка забезпечить можливість прояву і розвитку їхніх здібностей відповідно до природних задатків та інтересів з одного боку, і соціальним запитом на освіту – з іншого» [5, с. 93].

Формування теоретичного рівня дослідження зумовлює суттєві якісні особливості емпіричного рівня досліджень, оскільки для теорії властиві об'єднання і узагальнення фактів шляхом виділення в них найбільш істотного, загального, цілеспрямованого впливу на постановку та хід подальших досліджень. Теоретичний рівень наукового знання, таким чином, ґрунтується на ідеальному відбитку емпіричного матеріалу у вигляді визначених законів або теорій, а також дозволяє передбачити події та факти майбутнього. Теоретична експертиза (як і теоретичне дослідження) спрямована на усебічне пізнання об'єктивної реальності в її істотних зв'язках та закономірностях і пов'язана з удосконаленням і розвитком понятійного апарату. Теоретична експертиза пов'язана з формулюванням су-

джень та умовисновків, які дозволяють експерту виокремити й обґрунтувати зв'язки та закономірності досліджуваних процесів, явищ, предметів та об'єктів соціальної дійсності. При цьому однією з найважливіших задач експертизи у сфері освіти є передбачення варіантів розвитку в майбутньому освітньої практики.

Як бачимо, теоретичний і емпіричний види досліджень у процесі експертизи є взаємопов'язаними та взаємодоповнюваними у цілісній структурі наукового пізнання. Експертиза в освіті (емпіричне дослідження) передбачає осмислення соціальної дійсності з метою виявлення нових фактів в освітній практиці, стимулювання розвитку теоретичних досліджень, у результаті вирішення завдань яких здійснюється розробка теоретичних основ, що дозволяють пояснити фактологічні дані. З іншого боку, теоретичні дослідження в галузі експертизи освіти забезпечують розвиток та конкретизацію теоретичного змісту освітньої практики, відкривають нові перспективи щодо передбачення інноваційних змін в освітній практиці та пояснення причини необхідності їх запровадження, становлять основу для розгортання емпіричних досліджень.

Психологічну експертизу зараховують до вищих технологій в освіті, оскільки вона є переконливим механізмом впливу на розвиток особистості та практику організації її навчання, виховання. Водночас психологічна експертиза ще не стала необхідною складовою освітнього процесу через те, що сучасні експертні процедури разом із методами їх статистичної обробки будуються за принципами кваліфікації певної якості або за принципами кваліфікації виконання. Головним інструментом дослідження є компетентний досвідчений фахівець-експерт, який формулює власне судження щодо якостей об'єкту дослідження. Тобто сучасна ситуація в освіті потребує висококваліфікованого експерта-фахівця, який володіє сучасними технологіями як психологічної діагностики, так і експертизи, діяльність якого опирається на експертні знання, які дозволяють впливати на рівень розвитку суспільства, реалізовувати владні та представницькі повноваження у соціальних системах при вирішенні соціальних, економічних, політичних проблем.

Ступінь розробленості проблеми. Відповідно до сучасних уявлень щодо організації та проведення психологічної експертизи, остання може здійснюватися на основі застосування діагностичних та експертних методів оцінки станів досліджуваного об'єкта, бути одноразовою або ж виступати в якості моніторингу (І. Баєва, С. Братченко, С. Дерябо, О. Лактіонова, В. Левін, Г. Мкртичян, В. Панов, Ю. Швалб та ін.). Вчені наголошують, що при проведенні експертизи діяльності освітнього закладу, важливим є визначення критеріїв, які підтвердять ефективність його діяльності.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні емпіричних показників психологічної експертизи освітнього середовища у контексті сучасних наукових підходів до обґрунтування експертних процедур.

Виклад основного матеріалу. У сучасній системі психолого-педагогічного наукового знання наявні різноманітні підходи до оцінки ефективності діяльності закладу освіти та його освітнього середовища. Водночас розробка методології, технологій, методів та пошук нових засобів оцінки ефективності діяльності закладів освіти найбільш активно здійснюється в контексті середовищної діагностики (розробка критеріїв оцінки освітнього середовища як системи спеціально організованих умов для навчання і виховання особистості дитини), що зумовлено визнанням значущості впливу умов освітнього середовища на розвиток особистості його суб'єктів, а також динамікою середовищних компонентів, які потребують постійного моніторингу та діагностики. При цьому вченими обґрунтовано два підходи до оцінки освітнього середовища – діагностичний і експертний.

Перший охоплює комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на аналіз структурних компонентів освітнього середовища, вивчення результатів впливу середовища на його суб'єктів та поєднання вищеозначених складових, спрямованих на окремих учасників освітнього процесу. Діагностичні методи застосовуються у випадках, коли вихідними критеріями оцінки слугують раніше отримані на великих статистичних вибірках стандартні нормативи. Тому діагностика освітнього середовища передбачає застосування методик, об'єктивність яких підтверджена відповідними процедурами стандартизації, валідизації та рандомізації, або спеціально розроблених та обґрунтованих частковими методиками.

Другий (експертний) передбачає використання комплексу оціночних суджень самих учасників навчально-виховного процесу щодо стану освітнього середовища школи та оцінку психологів-експертів. Експертні методи, на відміну від діагностичних, ґрунтуються на суб'єктивній оцінці досліджуваного об'єкта відповідними фахівцями. Тому об'єктивність експертної оцінки визначається якістю добору кваліфікованих фахівців, які залучаються як експерти, рівнем їхнього професіоналізму, особистісними якостями та якістю організації процедури експертизи. Так, у сучасній практиці експертизи освітніх закладів активно використовуються діагностичний підхід, діагностичні методи, які, на думку замовників та виконавців експертизи, забезпечують високу об'єктивність результатів дослідження.

Прикладом застосування діагностичного підходу для оцінки освітнього середовища є програма, розроблена С. Дерябо, спрямова-

на на оцінку того, наскільки освітнє середовище сприяє збереженню та зміцненню здоров'я учнів, їхньої пізнавальної та особистісної сфер. На думку авторів програми, «такими трьома сферами вичерпується галузь психологічної діагностики в системі шкільної освіти» [2, с. 61]. За такого підходу загальним показником розвитку особистості кожного учня є інтеграція трьох оцінок – стану соматичного здоров'я, розвитку пізнавальної та особистісної сфер. Показник кожної зі сфер складається з низки оцінок, отриманих за допомогою тестів, а також з урахуванням даних відомостей успішності, даних медичних обстежень тощо. Отримані результати переводяться в стандартні шкали різних показників. Ці шкали дозволяють порівняти результати окремих учнів із середньостатистичними показниками кожного конкретного віку. Водночас варто зауважити, що підхід, запропонований С. Дерябо, не повністю забезпечує можливості виокремлення реальних факторів, які вирішально впливають на формування особистості школяра, оскільки не враховують особливості структурних компонентів освітнього середовища, показники та характер впливу школи, сім'ї, системи додаткової освіти тощо на становлення особистості учня.

На думку Н. Селіванової, середовищна діагностика вимагає здійснення специфічного набору дій, на основі яких доходять висновку щодо стану середовища та особистості. Обов'язковими автор вважає такі дії: визначення типу особистості, способу життя і середовища існування виховної системи; обстеження реального середовища і оцінка його можливостей; визначення наявних у дітей уявлень щодо значущості середовища, домінантних явищ та тенденцій, спрямованих на зміну способу життя; визначення позитивних елементів середовища, які сприяють розвитку суб'єктів середовища; визначення типу особистості дитини шляхом порівняння результатів діагностики з еталоном типу особистості або з результатами попередньої діагностики [8].

Здійснювати оцінку освітнього середовища з позиції ефективності функціонування освітньої системи в реалізації мети на основі застосування програми «Діагностика» пропонує В. Максимова [3]. Основними цільовими настановами створення цієї програми стали: визначення ефективності функціонування освітньої системи за її конкретними результатами, отриманими в конкретний відрізок часу, а також очікуваними в найближчому та віддаленому майбутньому; на основі здійсненого теоретичного аналізу виокремлених тенденцій – екстраполяція отриманих результатів на довготривалу перспективу розвитку. Авторкою запропоновано п'ять основних програм: «Учень», «Учитель», «Батьки», «Система управління», «Створення і технологія освітнього процесу», які в результаті їх системного застосування забезпечують реалізацію цілісної програми діагностики освітнього середовища закладу освіти [3].

Групою авторів (І. Улановською, Н. Поліванової, І. Єрмаковою) інтегральною характеристикою освітнього середовища визначено критерій психічного розвитку у таких його сферах: інтелектуальній, соціальній та особистісній [9]. Цими науковцями розроблено діагностичний пакет методик, застосування яких дозволяє виявити як декларовані, так і реальні внутрішні змінні, що визначають специфіку освітнього середовища, у межах якого здійснюються педагогічні, виховні, управлінські та інші впливи, забезпечуються умови психічного розвитку учнів. Перший блок методик спрямований на якісну діагностику результатів впливу освітнього середовища, на інтелектуальні, соціальні та особистісно-індивідуальні особливості суб'єктів освітнього процесу відповідно до вікових закономірностей розвитку, їхньої мотиваційної сфери, пов'язаних із включенням в освітній процес. Другий блок дозволяє виявити специфічні особливості тих засобів, за допомогою яких заклад освіти досягає свого розвивального ефекту, серед них: аналіз організації навчального процесу та способів взаємодії в системі «учитель-учень», дослідження соціально-психологічної структури класів та виокремлення значущих критеріїв формування міжособистісних стосунків між учнями, опис істотних характеристик психологічного клімату школи. Третій блок – це процедури, орієнтовані на виявлення внутрішніх цільових настанов, що визначають специфіку та ефективність впливу освітнього середовища школи на всі аспекти психічного розвитку школярів [9, с. 20].

Системотвірним компонентом ефективності освітнього середовища закладу освіти на думку В. Зарубіна, В. Макарідіної та Н. Алмазової є соціальна комфортність, яка діагностується за такими показниками: самооцінка участі в житті шкільного колективу, оцінка взаємин учнів та педагогів, оцінка характеру взаємин учнів один із одним. Автори виокремлюють такі основні характеристики соціального компоненту розвивального освітнього середовища: взаєморозуміння та задоволеність стосунками суб'єктів освітнього процесу; домінування у суб'єктів освітнього процесу позитивного настрою; авторитетність керівників (директора та учителів); ступінь участі усіх суб'єктів в управлінні освітніми процесами; свідома згуртованість суб'єктів освітнього процесу [4].

Група вчених (В. Лєбєдєва, В. Орлов, В. Панов) ключовими науковими передумовами розробки і оцінки розвивального потенціалу освітнього середовища пропонують використовувати алгоритм «суттєвих показників», розроблених В. Давидовим: кожному віково-

му періоду відповідають певні новоутворення психіки; навчання організовується на основі провідної діяльності; продумані та реалізуються взаємозв'язки з іншими видами діяльності; освітній процес методично забезпечений системою розробок, які гарантують досягнення суб'єктом учіння необхідного рівня розвитку психологічних новоутворень, що дозволяють провести діагностику рівня процесу [7, с. 26].

Експертний підхід до визначення якості освітнього середовища був застосований В. Ясвіним, який працюючи на проблемами експертизи закладу освіти дійшов висновку про те, що така експертиза має містити в собі три основні блоки: аналіз формальних результатів; аналіз динаміки розвитку учнів; аналіз психолого-педагогічної організації освітнього середовища. Учений підкреслює, що «…перших два блоки експертизи освітнього закладу уже ввійшли в традицію і достатньо добре методично забезпечені, а аналіз психолого-педагогічної організації освітнього середовища поки що носить інноваційний характер. Водночас цей напрям експертизи є достатньо перспективним, викликає значний інтерес у керівників шкіл, учителів, дозволяє по-новому оцінити процес управління освітніми ресурсами освітнього закладу» [10. с. 113]. Інтегративним критерієм якості освітнього середовища, як вважає В. Ясвін, слугує комплекс можливостей для задоволення та розвитку потреб і цінностей учнів (зокрема обдарованих). Творче освітнє середовище має надавати можливості для задоволення усього ієрархічного комплексу потреб особистості. Зауважимо, що В. Ясвін розглядає психолого-педагогічний комплекс можливостей творчого освітнього середовища на основі системи особистісних потреб (за А. Маслоу і Є. Клімовим), зокрема: фізіологічних потреб; потреб в безпеці; соціальних потреб; потреб у праці, значущій діяльності; потреби в збереженні та підвищенні самооцінки; пізнавальних потреб у сфері особистих інтересів; потреби в перетворювальній діяльності; потреби в естетичному оформленні довкілля; потреби в самостійному упорядкуванні індивідуальної картини світу; в оволодінні високим рівнем майстерності у своїй справі; в самоактуалізації, а також перспектива засвоєння групових норм та ідеалів [10, с. 188]. Отже, аналіз комплексу можливостей для задоволення і розвитку потреб і цінностей суб'єктів освітнього процесу, що забезпечується освітнім середовищем, може слугувати інтегративним критерієм якості локального освітнього середовища. В. Ясвін вважає, що такий «методологічний підхід може слугувати основою для розробки відповідних методик експертизи та проектування освітнього середовища» [10, с. 188].

Для експертизи освітнього середовища В. Ясвіним розроблений апарат його формального опису на основі системи відповідних параметрів. При цьому автор методичною основою такого опису освітнього середовища визначає систему психодіагностичних параметрів, розроблених В. Мясіщевим, Б. Ломовим та С. Дерябо, для аналізу взаємин. Науковець підкреслює, що такий комплекс вимірів ґрунтується на загальнометричних категоріях, і отже, може застосовуватися для характеристики різних систем, зокрема і такої складної системи, як освітнє середовище. При цьому ним виокремлено п'ять «базових» параметрів: широта, інтенсивність, модальність, ступінь усвідомлюваності та стійкості; а також шість параметрів «другого порядку»: емоційність, узагальненість, домінантність, когерентність, принциповість, активність. Параметр принциповості з позиції методичної доцільності, обумовленої специфікою об'єкта аналізу, змістовно «приєднаний» ним до параметру стійкості, а також узагальненості. Додатково В. Ясвіним уведено новий параметр – «мобільність освітнього середовища» [10, с. 114-115]. Автор стверджує, що запропонована ним система параметрів експертизи освітнього середовища дозволяє здійснити її системний опис, надає можливості здійснювати моніторинг розвитку освітнього середовища закладу освіти. Психолого-педагогічна експертиза освітнього середовища, на думку автора, «на основі запропонованого комплексу діагностичних параметрів дозволяє більш чітко визначити потенціал його організаційного розвитку» [10, с. 160].

Важливим для становлення експертного підходу до оцінки освітнього середовища вважаємо розробку методики оцінки психологічної безпеки освітнього середовища, здійснену І. Баєвою, яка ґрунтується на використанні основних принципів гуманітарної експертизи освіти. При цьому найважливішим є не стільки розуміння певних фактів, впливів, умов та механізмів, скільки ставлення суб'єкта до цих фактів та впливів, а також сенс, якого вони набувають для людини. Як вважає автор концепції психологічної безпеки освітнього середовища, серед розмаїття функцій, які виконує гуманітарна експертиза освіти провідними є дві – захисна (передбачає захист прав та інтересів особистості відповідно до ключових гуманітарних цінностей) та розвивальна (забезпечує розвиток психологічних ресурсів освітнього середовища і всіх його учасників) [1, с. 164]. І. Баєвою запропонована «методика психологічної діагностики безпеки освітнього середовища, адресована «включеним експертам», тобто усім учасникам навчально-виховного процесу: учням, учителям, батькам, що відповідає ідеям гуманітарно-психологічної експертизи» та логіці авторської моделі супроводу [1, с. 164]. В основу концепції автором покладено ідею про те, що оцінно взає-

модіючи із середовищем, особистість формує свою значущу систему відношень (референтну сферу), за необхідності визначаючи позитивно-негативні референти, створює значущі моделі соціальних процесів та явищ, які дозволяють їй достатньо адекватно реалізовувати себе в процесі життєдіяльності. Тому автор акцентує увагу на психологічних якостях середовища, у якому здійснюється соціалізація особистості, її розвиток, оскільки воно активно впливає на вибір поведінки. Відтак, І. Баєва значущим емпіричним критерієм психологічної безпеки освітнього середовища визначає ставлення до нього (позитивне, нейтральне або негативне), яке вимірюється за допомогою системи шкал, які містять когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти цього ставлення. Інтегральний показник ставлення до освітнього середовища є своєрідним індикатором її референтності для суб'єктів навчально-виховного процесу. Не менш важливими діагностичними показниками автор визначає індекс психологічної безпеки та індекс задоволеності освітнім середовищем, адже, як вважає І. Баєва, «психологічно безпечним освітнім середовищем можна вважати таке, у якому більшість учасників демонструють позитивне ставлення до нього, мають високі показники індексу задоволеності і захищеності від психологічного насилля» [1, с. 170]. Отже, на думку І. Баєвої, розроблена нею методика «Психологічна діагностика безпеки освітнього середовища школи» містить діагностичні критерії, а отримані на їх основі оціночні судження щодо ідеального та реального станів освітнього середовища дозволяють здійснити практичну психологічну роботу, спрямовану на подолання розбіжностей між ідеальним та реальним станами, забезпечити психологічний супровід освітнього середовища, а отже, забезпечити управління розвитком учасників освітнього процесу.

Достатньо продуктивним, на нашу думку, є перелік показників психологічної експертизи освітнього середовища, запропонований О. Лактіоновою, а саме: узагальненість – показник ступеню координації діяльності усіх суб'єктів освітнього середовища, який визначається наявністю чіткої концепції діяльності освітнього закладу; усвідомленість – показник свідомого включення в середовище усіх суб'єктів освітнього процесу; референтність – показник значущості освітнього середовища в аспекті впливу на установки особистості, на вибір лінії поведінки та розвиток в цілому; задоволеність – показник оцінки найбільш значущих для суб'єктів характеристик освітнього середовища та задоволеність ними; захищеність – показник захищеності від психологічного насилля у взаємодії; стійкість освітнього середовища – показник стабільності освітнього середовища в часі [6, с. 36].

Виокремлені показники мають інтегральне значення для визначення психологічних якостей освітнього середовища, а отже, слугують варіантом для здійснення експрес-експертизи, психологічного моніторингу освітнього закладу з метою оптимізації функції управління соціальною ситуацією розвитку в освітньому середовищі.

Висновок. Сучасні дослідники, розробляючи діагностичні підходи до експертизи освітнього середовища, прагнули співвіднести його показники з типологією середовища, із його розвивальним ефектом. Експертний підхід до оцінки освітнього середовища спрямований на комплексний аналіз його розвивальних можливостей, а отже, розвивальна функція експертизи є системотвірною і водночас слугує засобом самопізнання та рефлексії суб'єктів освітнього середовища. Огляд та аналіз сучасних наукових підходів до психологічної експертизи освіти та освітнього середовища засвідчує актуальність і необхідність подальшої розробки їх психологічної складової, що і становитиме подальші наукові розвідки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баєва И.А. Психологическая безопасность в образовании / И.А. Баєва. – СПб: Союз, 2002. – 271 с.

2. Дерябо С.Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды / Под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. – М. : ЦКФЛ РАО,1997. – 222 с.

3. Диагностика как фактор развития образовательной системы [Учебное пособие] / Под ред. В. Н. Максимовой. – СПб., 1995. – 125 с.

4. Зарубин В.Г. Социальная комфортность как средство оптимизации образовательной среды / В.Г. Зарубин, В.А. Макаридина, Н.И. Алмазова // Образование XXI века: проблемы, прогнозы, модели, проекты. – СПб, 1998. – С. 34-41.

5. Лактионова Е.Б. Современные концепции психологической диагностики и экспертизы образовательной среды / Е.Б. Лактионова // Вестник практической психологии образования. – № 3 (24). – 2010. – С. 92-100.

6. Лактионова Е.Б. Психологическая экспертиза образовательной среды: автореф. дис. … д-ра психол. наук.: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Е.Б. Лактионова – СПб, 2013. – 49 с.

7. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / В.С. Мерлин / Под ред. Е.А. Климова. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 448 с.

8. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления / [под ред. Н. Л. Селивановой]. – М.: Пед. общество России, 2001. – 245 с.

9. Улановская И.М. Что такое образовательная среда школы и как ее выявить? / И.М. Улановская, Н.И. Поливанова, И.В. Ермакова // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 18-25.

10. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

УДК 159. 922.73

ОСОБЕННОСТИ ИДЕНТИФИКАЦИИ (КАК МЕХАНИЗМА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ) ПОДРОСТКОВ С ПРОБЛЕМАМИ В ПОВЕДЕНИИ

Янчий А.И., к. психол. н.,
доцент кафедры возрастной и педагогической психологии
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

В статье проанализированы особенности идентификации подростков с девиантным поведением, представлены результаты сравнения уподобления себя другому подростками разных возрастных групп с проблемами в поведении.

Ключевые слова: *идентификация, значимые другие, ролевые элементы, подростки с проблемами в поведении, девиантное поведение, референтная группа, экспериментальная, контрольная группы, просоциальное поведение.*

У статті проаналізовано особливості ідентифікації підлітків з девіантною поведінкою, представлено результати порівняння уподібнення себе іншому підлітками різних вікових груп із проблемами в поведінці.

Ключові слова: *ідентифікація, значущі інші, рольові елементи, підлітки з проблемами в поведінці, девіантна поведінка, референтна група, експериментальна, контрольна групи, просоціальна поведінка.*

Yanchyi A.I. TEENAGERS WITH MISBEHAVIOR IDENTIFICATION PECULIARITIES (AS SOCIAL PERCEPTION MECHANISM)

The article analyzes peculiarities of teenagers with deviant behaviour identification, the results of the comparison of modelling to the other for teenagers with deviant behaviour of different age groups have been presented.

Key words: *identification, significant others, role elements, teenagers with misbehavior, deviant behavior, reference group, experiment, control group, prosocial behavior.*

Наше общество глубоко озабочено тем, что растет количество детей с отклоняющимся поведением. Эта озабоченность проявляется, в частности, в том, что разрабатываются и внедряются различные программы, направленные на профилактику такого поведения. Реализация таких программ предполагает включение различных социальных структур: школьных и дошкольных детских учреждений, инспекции по делам несовершеннолетних, социально-психологических служб и прочих. Эффективность предпринимаемых мер будет зависеть от того, насколько адекватно будут пониматься причины и условия возникновения девиантного поведения. Поскольку поведенческие трудности возникают и проявляются, прежде всего, в отношениях с другими людьми, то логично предположить, что за этим стоит своеобразное понимание подростками других людей и соответственное поведение в тех или иных ситуациях. В связи с этим большое значение имеет познание себя и другого человека в подростковом возрасте, которое, как известно, осуществляется в общении со значимыми людьми, оказывающими наибольшее влияние на развитие личности [1]. Они образуют референтный круг общения, состоящий из людей, обладающих авторитетом, основанном на имеющихся у них, субъективно значимых, ценных для субъекта качеств личности. Подросток использует представления об этих качествах как «фильтр информации», соотнося оценку других людей, себя и свое поведение. И чем более значимым является для подростка его партнер по общению, тем в большей мере он влияет на проявление различных качеств его личности [2]. Все это осуществляется через механизм идентификации, через мысленное уподобление себя другому. Идентификация, как известно, относится к специфическим механизмам социальной перцепции, которые позволяют лучше понимать других людей и самого себя [3; 4]. Результатом этого является приобретение или усвоение ценностей, идеалов, ролей и нравственных качеств значимого другого, в особенности родителей [5; 6]. Когнитивная идентификация, как считает Н.Н. Обозов, – это субъективное представление о тождественности собственных свойств свойствам партнера. Автором обнаружено, что друзья отождествляют себя со своим другом по большему числу личностных качеств, чем приятели [7, с. 132].

Исследуя идентификацию, Р.Л. Кричевский установил, что она выступает в форме желания – «…желания следовать чертам характера или поступкам своего товарища …» [8, с. 114].

Таким образом, цель данной статьи заключается в том, чтобы изучить особенности идентификации (как механизма социальной перцепции) у подростков разных возрастных групп с проблемным (девиантным) поведением.

Исследование проводилось в школах г. Гродно среди подростков в возрасте от 10 до 15 лет. Нами было опрошено 190 подростков, которые были разделены на две группы: экспериментальная группа (97 человек) – подростки с проблемами в поведении (подростки с девиантным поведением), контрольная группа (93 человека) – подростки с просоциальным поведением.

В качестве основного методического инструмента исследования нами применялся модифицированный вариант техники репертуарной решетки личностных конструктов Дж. Келли, в ролевой список которой были включены значимые для подростка другие люди (ролевые элементы). Из существующих методов выявления конструктов был использован метод триад, с помощью которого мы выявляли сходство или различия между предлагаемыми ролевыми элементами. В качестве метода статистической обработки мы использовали коэффициент корреляции Спирмена.

Таким образом, в процессе анализа степени сходства и различия выявленных конструктов (качеств), приписываемых подростком ролевым элементам и себе, нами обнаружены структурные особенности идентификации ролевого элемента «Я сам» со значимыми другими. В рамках нашего исследования значительный интерес представляет восприятие и понимание подростком собственного «Я», так как активное формирование самосознания в подростковый период предполагает развитие таких психических актов, как самопознание, рефлексию, самоидентификацию, благодаря которым у подростков появляется чувство самоуважения, умения хорошо себя описывать, что является когнитивным основанием для формирования «Я-идентичности». Наличие тесных корреляционных связей ролевого элемента «Я сам» с персонажами из ролевого списка могут выступать в качестве показателя имеющейся идентификации подростка со значимыми другими.

Анализ групповых корреляционных матриц позволил выявить:

– количество ролевых элементов, с которыми идентифицируется подросток;

– тесноту корреляционных связей ролевого элемента «Я сам» с другими элементами;

– наиболее часто используемые качества.

Все это послужило критериями для выявления возрастных особенностей идентификации.

В возрастной подгруппе 10-12 лет подростки с девиантным поведением идентифицируют себя со всеми ролевыми элементами положительной модальности. Нами обнаружена средняя корреляционная связь со взрослыми: членами своей семьи; людьми, которые являются носителями ценностей и авторитетов (хороший человек, идеал, умный человек); а также со сверстниками (друг/бывший друг).

Так, фигура «Я сам» связана с ролевыми элементами – «мать» ($r=0,64$, $p<0,01$), «идеал» ($r=0,60$, при $p<0,01$), «умный человек» ($r=0,61$, при $p=0,03$), «хороший человек» ($r=0,65$), «отец», «друг/бывший друг» ($r=0,56$), «брат/сестра» ($r=0,54$). Умеренная корреляционная связь обнаружена с ролевым элементом «человек, к которому привязан» ($r=0,47$, $p<0,05$).

Всем вышеназванным ролевым элементам младшие подростки наиболее часто приписывают качества, отражающие коммуникативные проявления личности значимого другого: «добрый», «ласковый», «отзывчивый», «честный» и т.п. Наряду с коммуникативными качествами респонденты с проблемами в поведении в 10-12 лет немаловажное значение придают эмоционально-динамическим характеристикам личности другого. Младшие подростки считают, что с матерью, идеалом и другом/бывшим другом их объединяют такие черты, как эмоциональность, веселость, жизнерадостность, подвижность. Возможно, что эти качества являются не только проявлениями эмоциональной сферы, но также отражают и те эмоциональные отношения, которые существуют между подростками, их матерями и друзьями. В то же время респонденты с девиантным поведением данной возрастной подгруппы наделяют себя, отца, брата/сестру противоречивыми эмоционально-динамическими характеристиками (веселый, грустный, кричит, не кричит на других, медлительный, быстрый, тихо говорит и др.), что также может являться отражением нестабильных, эмоционально противоречивых отношений между подростками и названными персонажами.

Среди качеств, которые респонденты приписывают себе, членам семьи и другу, немаловажное значение имеют волевые качества, которые отражают двойственность натуры младшего подростка и его окружения. Так, подростки младшей возрастной подгруппы обнаруживают у себя, членов семьи и друга одновременно смелость и трусливость, аккуратность и неаккуратность, серьезность и несерьезность, считают себя человеком с сильной волей и безвольным. Такая амбивалентность может быть вызвана теми психологическими и физиологическими изменениями, которые характерны для этого возраста. С одной стороны, подростки уже ориентируются на формирование себя как личности, и они готовы действовать, прилагая волевые усилия. С другой стороны, младшие подростки с проблемами в поведении по сути своей еще дети, которые не готовы брать на себя ответственность, вступать во взрослую жизнь.

Такие же противоречия младшие подростки с девиантным поведением обнаруживают у себя, отца, друга/бывшего друга и в проявлении интеллектуальных качеств (тупой, ум-

ный, думающий, совершенно не думает и др.). Интеллектуальные качества по значимости для респондентов этого возраста уступают коммуникативным, эмоционально-динамическим и волевым характеристикам, обнаруженным у значимых других. Скорее всего, это вызвано тем, что в младшем подростковом возрасте дети с проблемами в поведении в большей степени склонны ориентироваться на эмоциональные отношения в процессе общения, чем на его содержание.

Наиболее критично подростки 10-12 лет относятся к отцу, обнаруживая сходство с ним в отрицательном отношении к труду (нетрудолюбивый, ленивый) и в характеристиках внешности (некрасивый, неопрятный и т.д.).

В экспериментальной подгруппе подростков 12-13 лет нами выявлены три ролевых элемента, с которыми подросток идентифицирует себя. Так, в представлениях детей они больше всего схожи с «матерью» – r=0,79, «братом/сестрой» и «умным человеком» – r=0,74 (p=0,01).

В первую очередь, подростки этой возрастной подгруппы наделяют и мать, и себя качествами, которые характеризуют их совместные интересы, склонности, способности: много читает, любит порядок, любит спорт, футбол, животных. Мать является также «образцом внешности» для подростка. Подростки с проблемами в поведении в 12-13 лет, отождествляясь с матерью, наиболее часто выделяют такие внешние характеристики, как модная, хорошо одевается, стройная, красивая, высокая и др. Мать также выступает «образцом волевого поведения». Качества, характеризующие волевую сферу матери – мужественность, смелость, серьезность, упрямство, упорство – подростки данной возрастной подгруппы приписывают и себе.

Коммуникативные качества, которые проявляют другие люди в процессе жизнедеятельности, остаются значимыми и на этом возрастном этапе. Подростки этой возрастной подгруппы придают наибольшее значение таким коммуникативным характеристикам, как добрый, отзывчивый, умеет ладить с другими, дружелюбный и другие, которые объединяют респондентов с матерью и выступают свидетельством благоприятных отношений, складывающихся между подростками и их матерями.

Идентификация с «братом/сестрой» в подростковом возрасте может быть связана с эмоциональными отношениями, которые существуют между сиблингами и другими членами семьи. Отождествляя себя с «братом/сестрой», подростки данной возрастной подгруппы выделяют внешние характеристики, которые имеют нейтрально-положительную ориентацию (мальчик, учится в школе, родственник, всегда вместе, красивый, маленький). Эмоционально-динамические качества, характерные для сиблингов, имеют в большей степени отрицательный оттенок (вспыльчивый, обидчивый, злой, немного веселый, нежизнерадостный). Коммуникативные качества отражают не только нравственные стороны (честный, добрый, дружелюбный), но и личное отношение респондента к брату/сестре как значимому другому (смешной, зануда). Но в то же время «брат/сестра» – нормальный человек, друг, понимает, всегда помогает, трудолюбивый, с характером.

Идентификация с ролевым элементом «умный человек» вызвана потребностью подростка быть признанным, значимым, принятым другими. Так, в портрете «умного человека» подросток выделяет особенные личностные интересы, склонности, способности: любит тишину, сочиняет стихи, любит слушать, как идет дождь. При этом «умный человек» «всегда ладит, рассказывает много интересного, на него можно положиться, любит рассуждать, знает, что сказать». Значение же этих качеств для общения в подростковом возрасте, естественно, очень возрастает, поэтому приписывание себе сходства с обладателем таких качеств, возможно, позволяет подростку ощутить свою значимость. При этом «умный человек», с которым подросток отождествляет себя, может быть «очень жестоким, занудливым», «любит драться», «заучкой», «его боятся, он любит умничать, не очень дружит с другими». Приписывание подростками амбивалентных характеристик «умному человеку» может свидетельствовать о том, что реальный человек, носитель этой роли, одновременно «умный и позволяет себе быть плохим», может обладать самыми лучшими качествами собеседника, иметь специфические негативные черты, которые присущи и самому подростку.

В возрастной подгруппе респондентов 13-14 лет нами обнаружена тесная корреляционная связь «Я» с ролевым элементом «друг/бывший друг» – r=0,72. Наиболее разнообразные качества, которые испытуемые чаще всего приписывают вышеназванному ролевому элементу, относятся к характеристикам внешности. Респонденты акцентируют внимание на статусе друга (ученик, не работает, не взрослый и др.), на внешних данных (симпатичный, высокий, носит очки, русые волосы и др.) и на сходных признаках и увлечениях (мы похожи, одинаковый рост, нравятся одни сериалы). Естественно, что совместное времяпрепровождение с другом (вместе играем в футбол и др.), дает подростку возможность обнаружить его (друга) интересы, склонности, способности: «любит много есть, любит посмеяться, любит путешествовать). Значительный интерес, на наш взгляд, представляют коммуникативные качества, отражающие как положительные характеристики личности «друга/бывшего дуга» (общительный, добрый, «при-

кольный»), так и его отрицательные качества (недружный и злопамятный и др.), что может говорить о критическом восприятии подростками своих друзей. По мнению респондентов, с другом их объединяют и эмоционально-динамические качества (нервный, вспыльчивый, обидчивый, злой). Также подростки выделяют качества социально-перцептивного содержания, которые наиболее тонко отражают значение друга для подростка – «всегда понимает меня», «понимающий любую ситуацию», «всегда поможет», «близкий мне человек». Характеристику друга, с которым идентифицируется подросток, дополняют качества волевой сферы. Так, «друг/бывший друг» смелый, серьезный, напористый, целеустремленный, пунктуальный. К другу также относятся с некоторой долей критики (неумный, «тормознутый», не очень интересный) и анализа (поведение в разных ситуациях разное). В то же время «друг/бывший друг» это – «с характером», «хороший человек», «объективный», «с хорошими отношениями», т.е. качества, максимально широко описывающие сущность человека. Так, значимость фигуры «друга/бывшего друга» очевидна, друг играет значительную роль в жизнедеятельности подростка в 13-14 лет.

У подростков старшей возрастной подгруппы (14-15 лет) ролевой элемент «Я» идентифицируется с двумя фигурами. Обнаружены тесные (сильные) корреляционные связи с «отцом» – r=0,74 и с «идеалом» – r=0,73 на уровне значимости $p \leq 0,01$. В представлениях старших подростков с девиантным поведением «отец» ассоциируется с деловым, независимым, человеком с характером, мужественным. В общении «отец» бывает «скучным, спокойным, тихим, строгим, добрым, может быть веселым, нервным, хитрым, умным, с чувством юмора». Внешность «отца» вызывает у подростков противоречивое мнение, так как он может быть одновременно «аккуратным и неаккуратным», «красивым и некрасивым». Неоднозначно, двойственно в представлении старших подростков с девиантным поведением, «отцы» относятся и к труду, они бывают «трудолюбивыми и ленивыми», «мастер на все руки – ничего не умеет делать» и др. Данные, полученные нами при исследовании, могут свидетельствовать о неоднозначных, двойственных эмоциональных отношениях, которые складываются у подростков старшего возраста с отцами.

Также двойственно, неоднозначно воспринимают подростки этой возрастной подгруппы ролевой элемент «идеал», с которым они отождествляют себя. Старшие подростки, сравнивая себя с идеалом, обнаруживают в первую очередь положительные коммуникативные характеристики: он добрый, очень вежливый, самостоятельный, общительный, отзывчивый, но может кричать на других. Во вторую очередь, идеальный человек обладает интеллектуальными качествами (очень умный, с чувством юмора и др.). Идеал, как реально существующий человек, не лишен и эмоционально-динамических качеств (спокойный, веселый, но бывает нервный, злой), обладает волей, он смелый, аккуратный. «Идеал» вызывает симпатию у подростков старшей возрастной подгруппы, они считают, что идеальный человек обязательно сильный, красивый, знаменитый, с хорошими манерами общения, он «клёвый человек», имеет хороший характер.

Таким образом, в экспериментальной группе младшие подростки склонны идентифицировать себя с большим количеством значимых других, которые могут выступать социальными ориентирами для детей этого возраста. Такой широкий диапазон ориентиров дает возможность младшему подростку получить информацию о ролевом поведении, а также согласовать представления о себе, которые в этом возрасте имеют личностно значимые приобретения. В возрастной подгруппе подростков 13-14-летнего возраста дети с проблемами в поведении идентифицируют себя с «другом/бывшим другом», так как именно в этом возрасте друг выступает как образец, на который ориентируется подросток. Следует отметить особенность идентификации подростков экспериментальной группы с родителями. Так, подростки в 10-12, 12-13, 13-14-летнем возрасте идентифицируются с матерью. В 14-15-летнем возрасте, подростки с проблемами в поведении идентифицируют себя с отцом и идеалом, что, возможно, свидетельствует о появлении так называемого «идеального отца», воображаемого отца, имеющего и ориентирующего подростка на более мужественные, идеальные черты, демонстрируя их во взаимодействии с подростками.

Перейдем к анализу особенностей идентификации в группе подростков с просоциальным поведением.

В контрольной группе подростов 10-12-летнего возраста не обнаружены сильные корреляционные связи «Я» с другими персонажами, но так же, как и в экспериментальной группе, на 1% уровне существуют средние и умеренные корреляционные связи со всеми ролевыми элементами положительной модальности. Всем положительным персонажам подростки приписывают в основном качества коммуникативного, глобального и социально-перцептивного блоков. У значимых других младшие подростки выделяют интересы, склонности, способности и характеристики внешности.

В возрастной подгруппе 12-13-летних подростков обнаружена наиболее тесная связь позиции «Я» с персонажем «мать» – r=0,82. По мнению подростков, у «матери» наиболее явно проявляются интересы, склонности и способности: матери любят ходить в гости,

по магазинам, любят получать деньги, но не любят спорить, спорт, они опаздывают всегда, очень экономны, трудолюбивы и работающие. Респонденты обращают внимание на внешние характеристики матери: мать взрослая, несильная, большая, красивая, женского пола, они похожи лицом с подростком. Подростки отмечают у матери также коммуникативные качества (строгая, трусливая, добрая, задумчивая, добродушная, смешная), эмоционально-динамические (злая, веселая), волевые характеристики (серьезная, аккуратная), а также считают, что мать – понимающий человек.

В подгруппе подростков 13-14 лет средней силы корреляционные связи позиции «Я» с ролевыми элементами «мать» (r=0,66), «отец» (r=0,61), «идеал» (r=0,59), «друг/бывший друг».

В среднем подростковом возрасте считают, что «мать» добрая, спокойная, раскованная, умеет развеселить, заботливая, дорожит дружбой, смешная, сварливая. Положительные коммуникативные качества, которые подростки 13-14 лет контрольной группы приписывают этому ролевому элементу, свидетельствуют о благоприятных эмоционально положительных, дружеских отношениях. Респонденты считают, что мать «умная, с юмором, у нее остроумные шутки, она трудолюбивая, работящая, имеет волевые черты характера (наблюдательная, упрямая, аккуратная), при этом красивая, взрослая». Эмоциональные характеристики матери несут в большей степени отрицательную нагрузку (веселая, злая, вспыльчивая, нервная, беспокойная). Респонденты отмечают человечность матери, ее твердый характер, образованность, считают, что матери «с мозгами» и «с характером». Но в то же время мать, видимо, является настоящим другом, так как, по мнению испытуемых, она «всегда поможет в трудностях, всегда рядом, дает хорошие советы, воспринимает все, как есть». Небезразличны подростку также интересы, способности, склонности, увлечения матери. Они отмечают, что мать «любит тратить деньги, читать, фигурное катание, убирать дома».

Большое количество разнообразных качеств, которые подростки 13-14 лет приписывают ролевому элементу «отец», свидетельствует о значимости отца в жизнедеятельности испытуемого. Самая большая группа качеств, приписываемых респондентами «отцу», относится к коммуникативному блоку. Так, он «строгий, добрый, терпеливый, несварливый, застенчивый, упрямый, прямолинейный, уступчивый, спокойный, верный, зануда, придирчивый». Дети также отмечают, что отец «иногда бывает не в настроении, он пессимист, ленивый, злой, грустный, нервный, непонимающий, у него трудный характер». Но тем не менее подростки считают, что отец «всегда на стороне родных, хороший душой, интересный, с характером, мыслит, серьезный, аккуратный симпатичный, любит развлекаться, хоккей, ездить на машине, не любит тратить деньги». Все это многообразие выделенных подростком качеств, свидетельствует о систематическом более благоприятном, эмоциональном общении подростков контрольной группы с отцами, которое способствует видению личности во всем многообразии ее проявления.

Нами выявлено, что персонажу «идеал» подростки 13-14 лет приписывают больше всего качеств глобального блока. Так, респонденты считают, что идеал «нравится народу, уважаемый, дорогой, хороший человек, профессионал, независимый, совершенство, прекрасный человек, он человечный, в согласии со всеми». «Идеал» обладает коммуникативными качествами: он «строгий, добрый, спокойный, ласковый, отзывчивый, с ним приятно общаться, он терпеливый, справедливый». Подростки считают, что идеал должен быть «целеустремленным, серьезным, понимающим, жизнерадостным, умным, должен всегда помогать, быть трудолюбивым, красивым, любит свою работу, он готов помочь в любую минуту, с него можно брать пример».

Подростки 14-15 лет контрольной группы идентифицируют себя с ролевым элементом «принимаемый учитель» – r=0,80, p<0,05, «умный человек»– r=0,68, «хороший человек» – r=0,67, «идеал» – r=0,59.

«Принимаемый учитель», по мнению респондентов, «с характером, хороший человек, профессионал, классный, лучше всех, он разбирается в компьютерах, работает в школе, любит физкультуру, не любит ходить на дискотеки. Он разговорчивый, спокойный, добрый, заботливый, веселый, радостный, умный, много знает, с чувством юмора, красивый и аккуратный». Персонажу «принимаемый учитель» старшие подростки приписали положительные качества, характеризующие личность учителя, его отношения и поведение, что, по нашему мнению, достаточно красноречиво свидетельствует о существующих отношениях между респондентами и учителем, с которым дети видят сходство.

Немаловажное значение в жизни старших подростков играет «умный человек», с которым испытуемые идентифицируются. Так, персонаж «умный человек» «познает науку, любит литературу, имеет дело с математикой; он строгий, имеет дружеские связи, спокойный, дружелюбный, добрый, умный, работящий, аккуратный, единомышленник, близкий человек, желает добра, самый лучший, с характером». Подростки считают, что умный человек наиболее направлен на взаимодействие, так как понимает их с двух слов и помогает им.

Образ «хорошего человека» содержит положительные коммуникативные качества

(спокойный, терпеливый, желает добра, добрый, «прикольный», ласковый, сердечный имеет дружеские связи). Хороший человек, по мнению подростков, «любит учиться, он работящий, всем помогает, аккуратный, с характером, близкий человек».

Также старшие подростки идентифицируют себя с персонажем «идеал». Все положительные характеристики, которые старшие подростки приписали данному ролевому элементу, свидетельствуют о реальности существования данного персонажа в жизнедеятельности подростков. Так, «идеал» «любит смотреть новости, физкультуру, он жизнерадостный, веселый, «прикольный», желает добра, добрый, дружелюбный, известный, самый лучший, единомышленник, профессионал, классный, красивый, аккуратный, помогает всегда». Испытуемые этой возрастной группы к идеалу относятся более критично и приписывают ему качества, имеющие отрицательную модальность: «не очень умный, глуповат, замкнутый, его считают неблизким человеком».

Таким образом, младшие подростки контрольной группы ориентированы на позитивные образы ролевых элементов, имеющие положительную модальность. Подростки среднего возраста идентифицируются чаще всего с родственниками, а подростки старшего возраста контрольной группы больше видят свое сходство и ориентируются на фигуры, которые являются носителями социально одобряемых ценностей и выступают в качестве авторитетов для респондентов. Подростки с просоциальным поведением начинают менять образцы для идентификации в пространстве общественно значимых отношений уже в 12-13-летнем возрасте.

Сравнив особенности идентификации подростков экспериментальной группы с ее особенностями в контрольной группе, можно сделать следующее заключение:

1. В обеих группах подростков 10-12-летнего возраста обнаружено большое количество корреляционных связей между ролевым элементом «Я сам» и положительными персонажами. Такой широкий круг идентификации может говорить о некоторой стереотипности восприятия персонажей и, в целом. положительном к ним отношению. Отсюда следуют некоторые предположения: стереотипное восприятие, скорее всего, предполагает такое же стереотипное отношение к значимому другому; изменения в поведении других людей могут повлечь за собой изменения в поведении 10-12-летнего подростка.

2. Круг лиц, с которыми идентифицируются подростки 12-13, 13-14 и 14-15-летнего возраста с проблемами в поведении более узкий, нежели на этом же возрастном этапе у подростков с просоциальным поведением.

3. Подростки с девиантным поведением идентифицируются с отдельными членами семьи: в 12-13, 13-14 лет с матерью, в 14-15 лет с отцом, в то время, как подростки с просоциальным поведением идентифицируются с обеими родителями в младшем и среднем подростковом возрасте. К старшему подростковому возрасту (14-15 лет) появляются социально значимые авторитетные люди.

4. Отношения с другом, сверстником являются предметом особых размышлений подростков. В 13-14-летнем возрасте подростки с девиантным поведением отождествляют себя с «другом/бывшим другом» и «матерью», что предполагает наличие более тесных эмоциональных отношений с ними, ориентацию на социальные образцы поведения и эмоционально-близких отношений. В этом же возрасте подростки с просоциальным поведением отождествляют себя с «матерью», «отцом», «идеалом» и «другом/бывшим другом».

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бодалев А.А. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этический и профессиональный аспекты) / А.А. Бодалев; под ред. А.А. Бодалева, Н.В. Васиной. – СПб.: Речь, 2005. – 324 с.

2. Дукат Л.Ю. О некоторых особенностях и функции идеалов в школьном возрасте / Л.Ю. Дукат // Вопросы психологии личности школьника; под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благонадежиной. – М.: Изд-во Академии Педагогических наук. М. – 1961. – С. 94–119.

3. Басина Е.З. Идентификация с другими как механизм формирования смысловой сферы личности: автореф. ... дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / Е.З. Басина. – М., 1986. – 18 с.

4. Таганова А.А. Личностная идентификация и понимание значимых других: автореф. … дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / А.А. Таганова; Кубанс. гос. ун-т. – Краснодар, 2004. – 23 с.

5. Богатырева М.Б. Психологические особенности «образа Я» подростков, проживающих вне семьи: автореф. … дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / М.Б. Богатырева; Моск. гос. обл. ун-т. – М., 2007. – 25 с.

6. Туманова Е.В. Образ отца и образ себя у подростков (возрастные и гендерные аспекты) / Е.В. Туманова, Е.В. Филиппова // Психологическое образование и наука. – 2007. – № 2. – С. 16–23.

7. Обозов Н.Н. Феномены закономерности межличностного взаимодействия / Н.Н. Обозов // Вопросы психологии межличностного познания и общения: сб. науч. тр. / Кубанский гос. ун-т; под ред. О.Г. Кукосян [и др.]. – Краснодар, 1985. – С. 131–140.

8. Кричевский Р.Л. О функции и механизме идентификации во внутригрупповом межличностном общении / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская // Психология межличностного познания; под ред. А.А. Бодалева; Акад. Пед наук СССР. М.: Педагогика, 1981. – С. 92–122.

СЕКЦІЯ 5. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 159.922.27:331.556.4

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ПРИЙМАЮЧОЇ СПІЛЬНОТИ ДО ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ

Блинова О.Є., д. психол. н.,
професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології
Херсонський державний університет

Статтю присвячено вивченню проблеми соціально-психологічної адаптації внутрішніх вимушених мігрантів у регіонах переселення. Серед важливих факторів адаптації особлива увага приділяється ставленню приймаючого населення до внутрішньо переміщених осіб (ВПО). Показано, що відчуття втрати контролю над ситуацією, власної некомпетентності виражаються в мігрантів у почуттях гніву, агресивності та ворожості до корінного населення. У відносинах між приймаючим населенням та мігрантами вирішальну роль відіграють соціально-психологічні і культурні особливості сприйняття групами один одного, результатом чого є сформовані стереотипи. У роботі представлено результати емпіричного дослідження, в якому основними факторами ставлення до внутрішніх мігрантів виявлено толерантність, якість життя, деякі соціальні характеристики (вік, соціальний капітал і т.п.).

Ключові слова: *внутрішньо переміщені особи, вимушені мігранти, соціально-психологічна адаптація, приймаюче населення.*

Статья посвящена изучению проблемы социально-психологической адаптации внутренних вынужденных мигрантов в регионах переселения. Среди важных факторов адаптации особое внимание уделяется отношению принимающего населения к внутренне перемещенным лицам (ВПЛ). Показано, что ощущение потери контроля над ситуацией, собственной некомпетентности выражается у мигрантов в чувствах гнева, агрессивности и враждебности к представителям принимающего региона. В отношениях между принимающим населением и мигрантами решающую роль играют социально-психологические и культурные особенности восприятия группами друг друга, результатом чего являются сформированные стереотипы. В работе представлены результаты эмпирического исследования, в котором основными факторами отношения к внутренним мигрантам выявлены толерантность, качество жизни, некоторые социальные характеристики (возраст, социальный капитал и т.п.).

Ключевые слова: *внутренне перемещенные лица, вынужденные мигранты, социально-психологическая адаптация, принимающее население.*

Blynova O.Ye. SOCIO-PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF THE HOST COMMUNITY'S ATTITUDE TO FORCED MIGRANTS

The article is devoted to the study of the problem of socio-psychological adaptation on internal forced migrants in the regions of their settlement. Among the important factors of adaptation the special attention is paid to the attitude of the host population to internal migrants. It is demonstrated that the feeling of losing control over situation, self-incompetence are expressed among migrants in the feeling of anger, aggression and hostility towards the host population. In the relationships between host population and migrants the key role is played by socio-psychological and cultural peculiarities of the way the groups perceive each other, the result of which being stereotypes. In the work the results of empirical investigation are presented, in which the key factors of attitude towards the internal migrants were defined as tolerance, the quality of life, some social characteristics (age, social capital, etc.)

Key words: *internal migrants, forced migrants, socio-psychological adaptation, host population.*

Постановка проблеми. Останнім часом усе частіше можна зустріти словосполучення «внутрішньо переміщені особи» або «вимушено переміщені особи». Це пов'язано з тим, що у зв'язку зі складною соціально-політичною ситуацією кількість таких людей в Україні продовжує збільшуватися. Внутрішньо переміщеною особою (ВПО) є людина, яка була вимушена покинути своє місце проживання в результаті або з метою уникнути негативних наслідків військового конфлікту, проявів насильства, порушень прав людини або надзвичайних ситуацій природного або техногенного характеру [8].

Серед факторів вимушеного переселення, що загрожують безпеці громадян, виділяють:

– соціальні зіткнення із застосуванням насильства;

– переслідування по національним, політичним, релігійним і іншим мотивам, що виражаються в різних видах дискримінації цивільних

прав (у сфері праці, навчання, соціального захисту);

– зміну політичної ситуації або політичного ладу, що ставить окремих людей або соціальні групи, наприклад військовослужбовців, в уразливе положення;

– екологічні катастрофи [12].

Таким чином, внутрішньо переміщених осіб відрізняють від мігрантів у цілому обставини, що змушують їх переселятися.

Постановка завдання. Мета статті – вивчення проблеми соціально-психологічної адаптації внутрішніх вимушених мігрантів у регіонах переселення.

Виклад основного матеріалу. У міграційному процесі беруть участь дві сторони: одна з них займає активну позицію (мігранти); а інша – пасивну (приймаюче населення). Тобто виникає необхідність у взаємному пристосуванні один до одного шляхом безпосередньої взаємодії. Для більш повного і змістовного вивчення досліджуваної проблеми потрібно чітко визначити поняття «приймаюче населення». У нашій роботі ми будемо використовувати визначення, запропоноване Н.С. Зиміною: «Спільнота людей у природному оточенні, що має географічні, політичні і соціокультурні межі, з розвиненим спілкуванням усередині спільноті та ознаками солідарності і ідентичності» [4, с. 90]. Для повноти відображення основної суті слід доповнити характеристикою – «що включає у свою систему іншу групу людей».

Адаптацію, як процес пристосування до нових умов, розділяють на соціокультурну і соціально-психологічну. Соціальна адаптація – це вид взаємодії особистості (соціальної групи) із соціальним середовищем, під час якого узгоджуються вимоги і очікування його учасників, засвоюються норми та цінності групи, відбувається процес входження в рольову структуру. Н.М. Стукаленко визначає соціокультурну адаптацію як форму взаємного пристосування суб'єктів і соціокультурного середовища на основі обміну духовно-практичними можливостями і результатами діяльності в конкретних адаптивних ситуаціях [14, с. 144].

В.В. Гриценко під соціально-психологічною адаптацією переселенців у новому соціокультурному середовищі розуміє складний і багатоплановий процес взаємодії представників різних культур, у результаті якого формується нова позитивна соціальна ідентичність, адекватна новим соціокультурним умовам [3].

На думку І.М. Леонової, мігранти зустрічаються з двома основними проблемами, такими як неприйняття їх постійним населенням, до якого вони потрапили проти своєї волі, і фрустрацією їх базових потреб. Під час опитування вимушено переселених осіб із території воєнних дій вони висловлювали такі думки: «Немає впевненості в майбутньому»; «Немає перспектив у роботі», «Потрібно мати міцні нерви, щоб хоча б вижити» [7, с. 96].

В.В. Константинов і інші дослідники, розглядаючи адаптаційний процес вимушених мігрантів до нових умов і вимог життя, також підкреслюють важливість взаємного пристосування обох сторін цього процесу. Коли ВПО потрапляють у нове соціальне середовище, в них перебудовуються деякі особистісні якості, патерни поведінки, установки, погляди і цінності. Соціальне середовище, яке ми визначаємо як «приймаюче населення», у свою чергу, задовольняючи адаптаційні потреби вимушених мігрантів, також повинне підбудовуватися і коректувати існуючу соціальну культурно-функціональну систему [5]. Тобто разом з особливостями мігрантів змінюється і їх соціальне оточення. Серед основних показників успішності соціокультурної адаптації мігрантів Г.У. Солдатова називає налагодження позитивних зв'язків із новим соціальним середовищем, розв'язання щоденних життєвих проблем (школа, родина, робота, побут). Також за результатами власних досліджень Г.У. Солдатова вказує, що для мігрантів характерні брак упевненості в собі, недовіра до навколишніх і психосоматичні прояви. Почуття втрати контролю над ситуацією, власної некомпетентності, нездійснення бажань виражаються в мігрантів у почуттях гніву, агресивності і ворожості до представників приймаючого регіону [13].

Таким чином, дуже важливими для адаптації мігрантів у приймаючому середовищі є питання ставлення до них корінного населення, оскільки часто це ускладнює життя людей, вимушених покинути рідний край. Існує досить багато досліджень, що підтверджують, що ставлення до мігрантів не завжди є толерантним і коректним. У такому випадку виникає питання – чому слово «мігрант» або «переселенець» апріорі викликає негативні емоції й агресію? Для цього потрібно визначити, яким чином формується образ мігранта у свідомості людей і якими є механізми цього процесу?

Як відзначає В.І. Мукомель, у відносинах між приймаючим населенням і мігрантом вирішальну роль відіграють саме соціально-психологічні і культурні особливості сприйняття групами один одного. Результатом такої взаємодії кожного разу будуть сформовані стереотипи, міфи і навіть фобії [9, с. 88].

Ставлення приймаючого населення до вимушених переселенців, як правило, відрізняється амбівалентністю: симпатія – антипатія, співчуття – агресія; допомога – протидія і т.д. Образ мігранта не завжди має раціональний характер, як і будь-який соціокультурний феномен. Причиною є те, що населення схильне, як правило, орієнтуватися не стільки на широкий діапазон соціальної практики або на власний досвід, скільки на суспільну думку.

Створені стереотипи є досить міцними і архаїчними, тому їх зміна можлива тільки у випадку трансформації ставлення приймаючого населення до переселенців [11]. Тобто у вирішенні даного питання існує певне «замкнене коло». Головним джерелом формування образа мігранта виступають засоби масової інформації, оскільки в реальності з переселенцями безпосередньо контактував тільки кожний п'ятий громадянин країни. Розуміючи особливості транслювання інформації українськими засобами масової інформації, можна говорити про досить суб'єктивне створення образу ВПО у свідомості корінного населення.

Два основних питання, що стосуються формування засобами масової інформації різноманітних стереотипів і образів, – це поняття реальності, сконструйованої медіа, і поняття стереотипів. Перше поняття відображає процес, через який проходить соціальна реальність, створювана самими медіа. Це поняття включає як відбір певних повідомлень із величезної кількості інформації, що надходить щодня з різних джерел, так і безпосередній процес того, в якій формі і коли певна інформація подається для оцінки аудиторії.

Для більшості населення телебачення і інтернет виступають головними джерелами інформації, вірогідність якої може бути на недостатньо високому рівні [7]. Водночас важливими для власників телеканалів, періодичних видань є прибуток, який вони одержують і від поширення інформації «на замовлення». Сучасні інформаційні ресурси влаштовані таким чином, що якщо певне повідомлення потрапило на телеекрани і друковані сторінки, то відповідно, що це комусь потрібно. Вірогідність і перевіреність, на жаль, не є основними критеріями відбору інформації.

М.М. Ефременкова, вивчаючи засоби масової інформації, виділила три типи образа-мігранта:

– перший тип містить переважно негативні характеристики, хоча й у завуальованій формі. Серед них – загроза економічному становищу місцевого населення, загострення ситуації із соціальними благами (робочі вакансії, місця в школах і дитячих садках і т.д.). Негативне соціально-психологічне тло журналісти транслюють до широкої аудиторії людей, що підсилює тривогу, страх і побоювання щодо переселенців;

– другий тип має не стільки позитивний, скільки співчуваючий характер. Мігранти – це співвітчизники, жертви воєнних дій, серед них більшість – це прості люди, які опинилися в складній життєвій ситуації. На новому місці проживання їм складно освоїтися, і тому вони вимагають особливої уваги і допомоги;

– третій тип зустрічається в мас-медіа дуже рідко. Внутрішньо переміщені особи – це люди, які є близькими за мовою, культурою, звичаями і цінностями. Серед них багато кваліфікованих фахівців, що мають бажання і готовність працювати на благо країни і можуть додати свого внеску в її економіку [3, с. 8].

Не менш важливу роль слід відвести соціальним очікуванням приймаючого населення від внутрішньо переміщених осіб. Найбільш яскраво соціальні очікування приймаючих спільнот виражаються в стереотипах населення. У рамках проекту «Діалог і примирення в регіонах України» було проведене дослідження стереотипів відносно ВПО у восьми великих містах України і двох містах, що перебувають близько до територій, непідконтрольних української влади. Під час аналізу відповідей, сформованих учасниками малих дискусійних груп, були виявлені стереотипи відносно ВПО [2]: «чужі за духом»; негативно ставляться до жителів спільнот, які їх прийняли; не прагнуть працювати; не можуть інтегруватися через різні погляди на ситуацію в Україні; вважають, що їм всі винні і т.д.

Існуючі стереотипи носять негативний і агресивно налаштований характер і багато в чому пояснюють конфлікти і напружені відносини між приймаючим населенням і внутрішньо переміщеними особами.

М.М. Аблажей виділяє два типи образу мігранта. Перший характеризується негативним ставленням: до його характеристик відносять агресію, загрозу економічному і культурному добробуту корінного населення. Інший тип має позитивні характеристики і викликає співчуття через необхідність зміни місця проживання, роботи і труднощів в адаптації [1, с. 19]. Якщо їх порівнювати, то другий тип, безсумнівно, є більш оптимальним і сприяє успішній взаємодії корінного населення і мігрантів. Однак коли державою створюються привілейовані умови для переселенців: фінансове забезпечення, надання соціально-психологічної підтримки, житло, робота і т.д., те це може неоднозначно впливати на приймаюче населення. У такій ситуації до відмінностей у політичних поглядах додається агресія, яка викликана певною дискримінацією інших громадян.

Таким чином, наявність крайніх полюсів у відносинах учасників міграційного процесу один до одного тільки ускладнює ситуацію. Більш адаптивними і конструктивними є емоційно-нейтральні і безоцінні позиції.

У 2015 році були проведені дослідження ставлення приймаючих спільнот до внутрішньо переміщених осіб. Переважна більшість опитаних (81%) згодні з тим, що переселенці повинні повернутися додому з першою нагодою. Переселенці створюють додаткове завантаження на систему соціального захисту населення, працевлаштування, навчально-виховні інституції. Ставлення до ВПО досить неоднозначно. Це підтверджується тим, що за пи-

танням становища переселенців суспільство фактично розділилося навпіл. Одна половина респондентів вважає, що вимушені мігранти перебувають у несприятливому становищі через свій статус – «внутрішньо переміщені особи». Ще 42,9% опитаних мають протилежну думку. Більшість людей в Україні ставляться до вимушених мігрантів позитивно або нейтрально [10].

Таким чином, формування образу вимушених переселенців і, як наслідок, ставлення до них має амбівалентний характер. Спочатку надходить інформація їх різних джерел, яка презентує мігрантів як агресорів або як «заручників ситуації» (залежно від джерела ЗМІ). Наступний етап представлений особливостями сприйняття інформації залежно від особистісних факторів (погляди, цінності, культура і т.п.). Не менш важливим фактором є створення цілісного образа або уявлення про особистість завдяки безпосередній взаємодії з нею, що реально відбувається рідко. І як наслідок – побоювання і упереджене ставлення до «агресорів» або надання соціальної підтримки та допомоги «жертвам» і «постраждалим» внаслідок несприятливої політичної ситуації.

Причинами деструктивних уявлень про вимушено переселених осіб можуть виступати: стереотипи, недостовірна інформація ЗМІ або її відсутність, власний негативний досвід (що зустрічається значно рідше), побічні події, які помилково зв'язують із присутністю ВПО.

Нами разом з Е. Русіною проведене емпіричне дослідження соціально-психологічних особливостей ставлення приймаючого населення до вимушених переселенців. Дослідження проведене в Херсонській області України. Для розв'язання поставленого завдання важливо з'ясувати, які ознаки, характеристики, властивості особистості сприяють доброзичливому ставленню до своїх співвітчизників, які у зв'язку з воєнними діями були вимушені переселитися в інші регіони України.

Оскільки доброзичливість, у першу чергу, проявляється в певній витримці, повазі і терпимості до інших людей, одним із факторів ми вибрали толерантність, що включає всі перераховані характеристики.

Під час соціальних опитувань фіксуються негативні висловлення на адресу вимушених мігрантів, зокрема щодо конкуренції під час працевлаштування та інших соціальних пільг. На основі подібних відповідей було висунуте припущення, що одним із факторів ставлення до ВПО може бути рівень задоволеності / незадоволеності деякими сферами власного життя (фінансове становище, робочі місця, упевненість / непевність у власних силах і т.п.). Таким чином, для емпіричного дослідження основними факторами ставлення до внутрішніх мігрантів ми обрали толерантність, індекс якості життя, деякі соціальні характеристики (вік, соціальний капітал і т.п.).

У дослідженні взяли участь 30 учителів середніх шкіл. Були використані такі методи дослідження:

1) анкета «Особливості ставлення до внутрішніх переселенців» (автор Е. Русіна), в основу покладений опитувальник Н.М. Лебедєвої для вивчення ставлення приймаючого населення до мігрантів [6, с. 48]. Питання щодо сімейного і фінансового становища зумовлені припущенням, що рівень стабільності і добробуту пов'язаний з установками відносно ВПО, тобто чим більш нестабільною є життєва ситуація, тим більшу загрозу представляють вимушені переселенці. Кількість і вік дітей також здатні кардинально змінювати цінності і погляди людини. Страх і тривога за їхнє подальше життя можуть негативно позначатися на ставленні до нових незнайомих осіб, що претендують на місця в навчальних закладах, житло і роботу;

2) експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (Г.У. Солдатова, Е.А. Кравцова, Л.А. Шайгерова) призначений для діагностики загального рівня толерантності, твердження відображають загальне ставлення до навколишнього світу та інших людей, соціальні установки щодо різних сфер взаємодії. Шкали опитувальника спрямовані на діагностику таких аспектів толерантності, як етнічна толерантність, соціальна толерантність, толерантність як риса особистості.

Етнічна толерантність є основним засобом досягнення гармонії відносин у мультинаціональних суспільствах, соціальну толерантність можна визначити як ненасильницьке, поважне і терпляче ставлення до різних соціальних груп (меншостей), на індивідуальному рівні толерантність є добропорядністю, тобто нормою поведінки відповідальної особистості;

3) опитувальник «Оцінка рівня задоволеності якістю життя» (адаптація Н.Є. Водоп'янової) відображає суб'єктивну задоволеність у самоактуалізації особистісних ресурсів для подолання стресів у таких категоріях індивідуального життя: робота, особисті досягнення, здоров'я, спілкування з близькими людьми, підтримка (внутрішня і зовнішня – соціальна), оптимістичність, напруженість (фізичний і психологічний дискомфорт), самоконтроль, негативні емоції (настрій).

Власним фінансовим становищем повністю задоволено 12% вибірки, повністю не задоволені – 8%, і 80% – задовольняються тим, що мають («на життя вистачає»).

Серед кола своїх знайомих мають вимушено переселених осіб тільки 20% від усієї вибірки, 80% – не мали можливості безпосередньо взаємодіяти з ВПО.

Щодо безпосереднього ставлення до вимушених переселенців був отриманий такий

розподіл даних: 24% вважають, що мігранти із ДНР, ЛНР і Криму мають значні пільги та переваги перед корінним населенням у працевлаштуванні, одержанні житла, соціальної допомоги і т.п., 44% погоджуються із цим твердженням лише частково, і 32% повністю із цим не згодні.

Щоб визначити, який образ мігранта-співвітчизника сформувався у свідомості приймаючого населення, було запропоновано три різні варіанти відповіді: 60% вважають переселенців «гостями», які підтримують існуючі правила і вимоги і задовольняються тим, що їм пропонують; 20% вважають їх «імітуючими жертвами», що встановлюють власні правила, рамки і вимоги, а також вимагають до себе виняткового ставлення та особливих умов життя; 20% сприймають ВПО як «дійсних жертв», яким насправді складно пристосуватися до нових умов життя, їм потрібна допомога і особливі умови, оскільки вони, дійсно, цього заслуговують.

У ході дослідження було виявлено зворотний кореляційний зв'язок між рівнем задоволеності станом власного здоров'я і соціальною толерантністю людини (темп = – 0,421; при $p \leq 0,05$), тобто можна припустити, що людина, коли вона опиняється в проблемній ситуації, стає більш чутливою і розуміючою стосовно інших людей, певною мірою відбувається переосмислення життєвих позицій, принципів і категоричних суджень.

Толерантність як риса характеру має зворотний кореляційний зв'язок зі шкалою «негативні емоції» за методикою Н.Є. Водоп'янової (темп = – 0,439; при $p \leq 0,05$). Питання за даною шкалою дозволяють виявити такі емоції, як почуття провини і сорому, гнів, страх, тривога і образа. Вони можуть проявлятися як стосовно себе, так і до інших. Якщо подібні стани (агресія, образа, страх) присутні протягом значної кількості часу (безупинно або періодично), вони однозначно не будуть сприяти толерантній поведінці. Адже патерни поведінки, які властиві терплячій, витриманій людині, абсолютно різні за валентністю з описаними вище емоційними проявами.

Прямий кореляційний зв'язок був виявлений між ставленням до вимушено переселених осіб і рівнем задоволеності по таких шкалах: «робота (кар'єра)» (темп = – 0,505; при $p \leq 0,01$); «особисті досягнення» (темп = – 0,507; при $p \leq 0,01$); «спілкування із близькими людьми (друзі, родичі)» (темп = – 0,432; при $p \leq 0,05$); «підтримка (внутрішня і зовнішня)» (темп = – 0,427; $p \leq 0,05$). Також виявлений взаємозв'язок між віком досліджуваних і їх ставленням до ВПЛ (темп = 0,420; $p \leq 0,05$).

Спираючись на результати математичного аналізу, виявлено, що характер відносин із вимушеними переселенцями буде залежати від того, наскільки приймаюче населення задоволене власною кар'єрою і місцем роботи, а саме відповідність їх роботи інтересам і очікуванням, характер відносин з колегами (дискомфортний або гармонійний), задоволеність фінансовим становищем, можливість подальших перспектив розвитку. Тобто якщо робочі місця постійного населення не відповідають перерахованим критеріям, то існує більша ймовірність упередженого ставлення до вимушених внутрішніх мігрантів. Це пов'язане з тим, що процес міграції апріорі сприймається як масове явище, відповідно, новоприбулі групи людей – це потенційні конкуренти в працевлаштуванні. Свою роль у формуванні подібного стереотипу відіграє й внутрішня політика України: досить багато інформації поширюється щодо пільг і привілеїв, які будуть мати внутрішні мігранти, що прибувають на нове місце проживання. Навіть якщо ця інформація не відповідає дійсності повною мірою, постійне її транслювання накладає свій «відбиток» на свідомість приймаючого населення.

Виходячи із цього, логічним є кореляційний зв'язок між віком представників приймаючого населення і ставленням до внутрішньо переселених осіб. Оскільки кореляція зі знаком «+», то це свідчить про наступне: чим старше людина, тим краще вона ставиться до вимушених мігрантів. Існує більша ймовірність того, що в їхній свідомості мігранти будуть в образі дійсної «жертви» або «гостя»: викликати бажання допомагати, захищати, оберігати і т.п. Молодь, у свою чергу, не впевнена у власних силах, більшою мірою стурбована своїм працевлаштуванням і фінансовим становищем.

Досить близьким і тісно пов'язаним із питанням конкуренції є показник «особистих досягнень». Пряма кореляція свідчить про те, що чим більш впевнена в собі особистість, тим менш загрозливим для неї виглядає масовий процес внутрішньої міграції. Почуття власної гідності дає людині простір і можливості для допомоги іншим людям, які її потребують.

Недостатня внутрішня (духовна, релігійна, мотиваційна) і зовнішня (з боку близького оточення) підтримка стимулює пошук взаємодії з новими, раніше не знайомими людьми. Нові відносини будуть будуватися з метою знаходження комфорту, гармонії і взаєморозуміння.

Ще одним з важливих факторів, що впливає на ставлення приймаючого населення до вимушених переселенців, – спілкування із друзями і рідними. Характер відносин із найближчим оточенням зумовлює загальний настрій людини. У випадку відсутності щирості, відкритості і теплоти у взаємодії з друзями, дітьми, партнером можливі два варіанти розвитку:

1) людина буде намагатися через установлення нових контактів і пошук знайомств (у цьому випадку з мігрантами) задовольнити дефіцитарні потреби в сприятливій, гармонійній атмосфері комунікацій;

2) незадовільні відносини у вже існуючих комунікаціях будуть поширюватися на нових осіб, які зустрічаються в житті людини.

Конструктивним як для постійного населення, так і для внутрішніх мігрантів є саме перша стратегія поведінки. Це дозволяє, якщо не спростити, то хоча б не ускладнити процес адаптації груп один до одного. Завдяки ефективній комунікації можна краще і швидше зрозуміти один одного, узгодити розбіжності в поглядах на ту або іншу ситуацію. Тим більш, коли мова йде про жителів однієї країни, консенсусу досягти значно простіше, ніж у різних етнічних групах. Хоча й існують деякі відмінності в традиціях, правилах, принципах і цінностях, але цей бар'єр можна подолати через взаємне прийняття і розуміння. У зв'язку із ситуацією, яка склалася в нашій державі, внутрішнє переміщення людей із зон бойових дій є неминучим, тому потрібно бути готовим до того, що в деяких регіонах густота населення буде збільшуватися. Тому конкуренція в найближчі роки буде лише стрімко зростати. За умови ефективної комунікації і взаємодії місцевого та приїжджого населення із цього можна отримати користь. Адже наявність конкурентів є стимулом для подальшого розвитку за умови, що такі «змагання» не перетворяться в серйозні міжособистісні конфлікти. У випадку ескалації напруги в соціальних відносинах, подібний розвиток подій може лише підсилити вже існуючу напруженість між жителями різних регіонів України.

Висновки. Враховуючи результати анкетування і результати дослідження толерантності і рівня задоволеності життям, можемо говорити про те, що в даній вибірці (високий рівень толерантності і «індекс якості життю») переважає позитивне ставлення до переселенців зі Сходу України. Вони їх сприймають скоріше в образі гостей, ніж жертв. Можливо, і не проявляють до них сильного співчуття, але й не вважають їх конкурентами і ворогами, сприймають як рівних.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аблажей Н.Н. Образ трудового мигранта в прессе и общественном сознании / Н.Н. Аблажей // Вестник НГУ. История, филология. – 2012. – Вып. 6. – С. 17–25.
2. Відбулася презентація результатів соціологічного опитування населення України щодо ставлення до внутрішньо переміщених осіб [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=249101863&cat_id=244277212 (дата звернення: 04.12.2016).
3. Гриценко В.В. Образ мигранта-соотечественника в средствах массовой информации / В.В. Гриценко, М.Н. Ефременкова // Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения: материалы международной научно-практической конференции: Витебск, 29-30 октября 2015 г. / под ред. А.П. Орловой. – Витебск : ВГУ имени П. М. Машерова, 2015. − С. 6–9.
4. Зимина Н.С. Восприятие мигрантов принимающим сообществом : социально-антропологический аспект / Н.С. Зимина // Региональные проблемы. – 2015. – Т. 18, № 3. – С. 88–94.
5. Константинов В.В. Социально-психологическая адаптация вынужденных мигрантов в условиях диффузного или компактного проживания / В.В. Константинов // Психологический журнал. – Москва : Наука, 2005. – Том 26. № 2. – С. 16–21.
6. Лебедева Н.М. Методы этнической и кросскультурной психологии : учебно-метод. пособ. / Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко. – Москва : Высшая школа экономики, 2011. – 232 с.
7. Леонова І.М. Теоретичний аналіз проблеми соціально-психологічної адаптації вимушених переселенців в Україні / І.М. Леонова // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2015. − № 4(29). – С. 94–100.
8. Малиновська О.А. Мігранти, міграція та Українська держава: аналіз управління зовнішніми міграціями / О.А. Малиновська. – Київ : НАДУ, 2004. – 235с.
9. Мукомель В.И. Российские дискурсы о миграции / В.И. Мукомель // Вестник общественного мнения. − 2005. − № 1(75). −С. 86–108.
10. Отношения между переселенцами и местными жителями в Украине ухудшаются : исследование [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mediaport.ua/otnosheniya-mezhdu-pereselencami-i-mestnymi-zhitelyami-v-ukraine-uhudshayutsya-issledovanie (дата звернення: 05.03.2017).
11. Осин Р.В. Образ трудового мигранта в СМИ и его восприятие гражданами РФ / Р.В. Осин // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал). − Июнь 2013 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.emissia.org/offline/2013/2010.htm.
12. Психологи о мигрантах и миграции в России: Информационно-аналитический бюлетень / Гл. ред. Г.У. Солдатова, МГУ. – Москва : Смысл, 2001. – № 2. − 128 с.
13. Солдатова Г.У. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности / Г.У. Солдатова. – Москва : Смысл, 2002. – 479 с.

УДК 159.923.2:316.625

ДО ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗУМІННЯ ПОНЯТЬ «УСПІХ», «УСПІШНІСТЬ», «ЖИТТЄВИЙ УСПІХ», «ЖИТТЄВА УСПІШНІСТЬ»

Боровинська І.Є., аспірант
Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України

У статті здійснюється спроба розмежувати поняття «успіх», «успішність», «життєвий успіх», «життєва успішність». Проведено аналіз наукової літератури, що розкриває ці феномени. Висвітлено підходи різних авторів до трактування понять «успіх», «успішність», «життєвий успіх», «життєва успішність». Представлено авторські схеми, що відображають сутність вищезазначених понять.

Ключові слова: *успіх, успішність, життєвий успіх, життєва успішність.*

В статье осуществляется попытка разграничения понятий «успех», «успешность», «жизненный успех», «жизненная успешность». Произведен анализ научной литературы, которая раскрывает данные феномены. Освещены подходы разных авторов к трактовке понятий «успех», «успешность», «жизненный успех», «жизненная успешность». Представлены авторские схемы, отражающие суть вышеуказанных понятий.

Ключевые слова: *успех, успешность, жизненный успех, жизненная успешность.*

Borovynska I.Y. TO THE PSYCHOLOGICAL UNDERSTANDING OF THE NOTIONS "SUCCESS," "SUCCESSFULNESS," "LIFE SUCCESS," "LIFE SUCCESSFULNESS"

The article is dedicated to the attempt of differentiation of the notions "success," "successfulness," "life success," "life successfulness". The material reflects analysis of scientific literature which articulates the concepts, and the approaches of different scientists to them. The author presents her schemes of concepts mentioned above.

Key words: *success, successfulness, life success, life successfulness.*

Постановка проблеми. У сучасному світі багато уваги приділяється успіху. Кожна людина прагне розкрити свій потенціал та самореалізуватись у житті. Можна сказати, що поняття «успіх» та «успішність» стали міждисциплінарними і вивчаються багатьма науками, які певним чином пов'язані з людиною: філософією, психологією, соціологією, педагогікою тощо.

Варто зазначити, що питання успіху розробляється у вітчизняній психології лише декілька останніх десятиліть. На нашу думку, це пов'язано з культурологічними особливостями, які тривалий час превалювали у нашому суспільстві. Так, Ю.М. Ільїна зазначає, що «в країнах СНД є психологічна комплексологія, архетипічне неприйняття успішності, немає культури успіху» [1, с. 116]

Соціальні, політичні та економічні зміни, що нині відбуваються в Україні, призвели до усвідомлення цінності успіху як для конкретної особи, так і для суспільства загалом і стимулювали розробку проблеми успіху та успішності, а також уявлень про механізми й умови досягнення успіху, але матеріалів, які б диференціювали ці поняття, поки що немає.

Постановка завдання. Поняття «успіх», «успішність», «життєвий успіх», «життєва успішність» не завжди розрізняються у наукових працях, а інколи й ототожнюються. Саме тому метою цієї статті є спроба диференціації вищезгаданих понять на основі аналізу наукової літератури, вивчення основних підходів до їхнього розуміння та опису концептуального простору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Говорячи про успіх як психологічну категорію, учені часто вирізняють суб'єктивний та об'єктивний складники цього явища. Об'єктивність успіху полягає в оцінці результатів діяльності особи іншими та визнанні цих результатів вагомими і такими, що значно перевершують середній рівень. Щодо суб'єктивного складника, то тут ідеться про оцінку особою власних дій та надання результатам цих дій суб'єктивної значущості.

В.Г. Тульчинський говорить про те, що успіх як соціальне визнання посідає вагоме місце у системі мотивації та осмислення людиною самої себе, своїх учинків і життєдіяльності загалом, формуванні особистості.

Автор виокремлює декілька форм успіху, які невід'ємно пов'язані з оцінкою результатів діяльності особи іншими людьми, а також розвитком особистості та прагненням вийти за власні межі:

– успіх-популярність як широке соціальне визнання результатів діяльності особи, її справ та вчинків;

– успіх-визнання із боку значущих інших. Тут уже йдеться про вузьке коло осіб, думка яких важлива для суб'єкта діяльності;

– успіх-подолання, який проявляється у вирішенні особою проблем та протиріч у власному

житті. Саме вирішені проблеми, на думку автора, зумовлюють самооцінку та самоповагу особи;

– успіх-самовизначення як установка на подолання самого себе, прагнення вийти за власні межі, ствердитись на нових горизонтах [2, с. 124–136].

На думку Ю.М. Ільїної, успіх – це результат діяльності, спрямованої назовні або всередину, переживання якого супроводжується певним емоційним станом, може бути перевірений суб'єктивно або об'єктивно, досягнений із прогнозованими або допустимими витратами на бажаний термін із можливістю виокремити модель діяльності таку, що призводить до успішних підсумків, і повторити її [3].

А.Р. Тугушева та Р.М. Шаміонов зазначають, що успіх пов'язаний із соціальною природою людини. Нормальний психічний розвиток людини можливий за рівноваги двох взаємопов'язаних аспектів її життя: бути єдиною із громадою і водночас виокремитись, бути поміченою у своїх діях, визнаною. Суперечність між цими тенденціями задає головні соціально-психологічні характеристики проблеми успіху [4].

Ю.В. Артамошина вказує, що «у психології поняття «успіх» розуміється, з одного боку, як особлива оцінка людиною результату власних дій і зусиль, а з іншого – як показник своєрідного її становища у суспільстві, що, відповідно, задає специфіку її соціальних зв'язків та відносин» [5, с. 212].

В.В. Левченко наголошує на тому, що істинний успіх – це не лише можливість задоволення базових потреб, а й особистісне зростання та розвиток [6, с. 12].

За В.Ю. Вінковим, успіхом можна вважати досягнення бажаної мети в індивідуальній або груповій діяльності, що відповідає тим вимогам, які задаються характером самої діяльності та сформованими знаннями суб'єкта про засоби досягнення й очікуваний результат [7, с. 223].

Отже, можна сказати, що успіх як поняття розглядається у декількох аспектах:

– досягнення певного очікуваного результату, який визначається особою як значущий;

– суспільне визнання досягнень людини;

– як розвиток та подолання власних меж;

– як показник становища в суспільстві (див. рис. 1).

Більш складним для аналізу і розуміння є поняття «успішність». Як і у випадку з «успіхом», у вчених немає спільної думки щодо його визначення. Ситуація ускладнюється ще й тим, що у різних людей, які неодмінно є об'єктами досліджень, «успішність» викликає різні асоціації і пов'язана з індивідуальною системою оцінок і цінностей.

Як і у випадку з поняттям «успіх», «успішність» також може розглядатись у суб'єктивно-об'єктивному розумінні. А.В. Кушнаренко зазначає: «об'єктивність полягає у прояві цього феномена у конкретно-соціальній сфері буття, взаємозв'язку з умовами й обставинами життя людини. Суб'єктивність має на увазі зв'язок із внутрішнім світом особи, що визначає специфічно-індивідуальне сприйняття життя, його осмислення та вироблення емоційно забарвленого ставлення до нього». Автор наголошує, що індивідуальний зміст поняття «успішність» заснований на біографічному досвіді, а колективний – є переломленими в особистій свідомості колективними уявленнями про успіх, успішну діяльність та особистість, що властиві сучасникам цього індивіда [8, с. 242].

Про об'єктивний (або соціальний) і суб'єктивний складники поняття «успішність» говорить і О.С. Голентовська. «Соціальний складник успішності визначається результатом діяльності та узгоджується з її оцінкою експертами, продуктивністю праці, якістю продукції, швидкістю дій, безпомилковістю виконання поставлених завдань, отриманням винагород та заохочень, суспільним визнанням і з культурою суспільства загалом». Суб'єктивний аспект успішності О.С. Голентовська пов'язує з оцінкою самою особою власних професійних досягнень і отриманих результатів, що пов'язується з відчуттям зростання та розвитку, вірою у власний потенціал та ресурси, можливістю почуватись упевнено, самостійно, бути емоційно відкритою, прагнути насолоджуватись актуальним, усвідомлювати себе творцем або автором власного життєвого шляху [9, с. 211].

О.Є. Поліванова розглядає успішність як особистісне переживання досягнення успіху та як характерологічну особливість особи, що показує наскільки людина ефективна та результативна у досягненні поставлених цілей [10, с. 19].

На думку Є.П. Белінської, «щастя, успішність, благополуччя, задоволення, комфорт –

Рис. 1. Компоненти успіху

це поняття, які стосуються суб'єктивного переживання людиною процесів, що відбуваються у її житті» [11, с. 169].

І.І. Вернудіна говорить про успішність як процес саморозгортання та самоздійснення у власному життєвому просторі, прагнення до досягнення Акме. «Під час тривалого пошуку себе людина, долаючи стереотипи, виклики сьогодення, процеси соціального і державного примусу, утверджує свій оптимальний рівень світобуття, тобто творить себе і досягає (або ні) власного top-level, власної Акме» [12, с. 86].

Л.І. Дементій наголошує на необхідності розрізняти поняття «успіх» і «успішність». Під успіхом автор розуміє об'єктивні досягнення у конкретній діяльності. Тоді як «успішність» «відображає суб'єктивне переживання досягнення успіху і пов'язується з результативністю власної діяльності, із продуктивністю зусиль» [13, с. 49].

О.А. Матеюк зазначає, що «успішність – це поняття, яке охоплює не одиничне випадкове явище, а неодноразово верифікований життєвий досвід, що формується завдяки позитивному мисленню і способу життя, основу якого становить мотивація досягти поставленої мети через цілеспрямовану діяльність, прагнення постійно розвиватись». Успішність, на думку автора, – це внутрішній стан особистості, до якого людина приходить поступово за допомогою регулярної концентрації на своїх ключових бажаннях, активних зусиллях (діях) щодо їх втілення із метою досягнення рівноваги та гармонії. Автор також наголошує на тому, що успішність детермінується суб'єктивними та об'єктивними чинниками, які пов'язані між собою. До суб'єктивних зараховує «особистісні утворення, які є результатом взаємодії особистості з діяльнісним середовищем та розвитком сил самої людини, а також одночасно постають причинами успішного перетворення сфери її поведінки і діяльності». До об'єктивних – специфіку зовнішнього середовища [14].

І.Л. Кордубан, Л.А. Лазаренко говорять про успішність як динамічну соціально-психологічну характеристику особистості, що «передбачає наявність соціально визнаних досягнень, спрямованість на успіх, власне задоволення процесом та результатами власного життя» [15].

Ю.М. Ільїна виокремлює п'ять необхідних критеріїв для досягнення успішності:

– здатність змінювати поведінку (вчитись);

– стан здоров'я – уміння підтримувати його на необхідному для життя рівні;

– здатність досягти необхідного для людини фінансового рівня;

– позитивний базовий емоційний стан;

– здатність встановлювати контакти і їх підтримувати [1, с. 125].

Н.В. Лейфрід наголошує на тому, що під час оцінки власної успішності людина часто спирається на зовнішні об'єктивні показники – матеріальне благополуччя, соціальний статус, які з психологічного погляду часто бувають недостатніми для визнання людини успішною або неуспішною. Зокрема, самооцінка успішності, що здійснюється на основі внутрішніх критеріїв, може не збігатися з об'єктивними показниками. Як основні суб'єктивні критерії успішності можна розглядати відповідальність, задоволеність, самореалізацію та самоефективність [16, с. 45].

В.В. Левченко також вирізняє зовнішні і внутрішні критерії успіху. Зовнішні пов'язані з нормами і правилами оцінки успішності, особливостями культури та цінностей, що існують у конкретному суспільстві. Внутрішні критерії успішності, у свою чергу, залежать від суб'єктивної картини життя, яка є відображенням образу життя у свідомості певної особи. Вона включає уявлення про найбільш значимі події минулого, теперішнього і можливого майбутнього, а також про причинно-наслідкові й інструментально-цільові зв'язки цих подій.

Також автор наголошує на тому, що будь-яка успішність спеціалізована. Так, успішність у встановленні міжособистісної гармонії досягається одним профілем (одними рисами) особистості, ділова успішність – іншим [6, с. 59, 240].

Отже, успішність як поняття також має об'єктивний та суб'єктивний аспекти. На відміну від успіху, успішність – це неодноразово верифікований досвід. Суб'єктивний компонент успішності визначається емоційно забарвленим станом переживання особою власного успіху. Об'єктивний компонент пов'язаний з оцінкою людини та результатів її діяльності як успішних на основі уявлень про успішність, властивих конкретному соціально-культурному середовищу (див. рис. 2).

Розпочинаючи розгляд поняття «життєвий успіх», хочемо зазначити, що, на нашу думку, воно є більш суб'єктивним, ніж поняття «успіх». Ця суб'єктивність полягає у тому, що життєвий успіх пов'язаний із життєвим проектом, планами і завданнями особистості. Звичайно, що соціальне середовище має вплив на формування уявлень людини про життєвий успіх, але побудувати життєвий проект та обрати стратегії його реалізації може лише зріла особистість, виходячи із власного досвіду та індивідуальних потреб. Успіху можна досягти і в тих напрямах, які людині не цікаві і не є для неї вагомими. Говорячи про життєвий успіх, ми не можемо ігнорувати значущість для самої людини досягнень у важливих для неї напрямах життєдіяльності.

Отже, розглянемо основні підходи до визначення поняття «життєвий успіх».

Ю.М. Ільїна розглядає життєвий успіх крізь призму побудови та функціонування менталь-

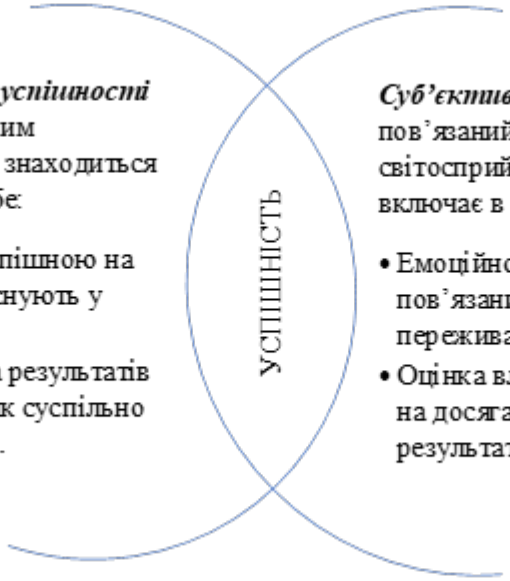

Рис. 2. Складники успішності

ної моделі, яка забезпечує досягнення успіху в житті та включає такі компоненти:

– фінансовий складник – відображає модель поведінки «у зароблянні, зберіганні фінансових статків, витратах»;

– комунікативний складник – відображає здатність особи «до встановлення, зберігання та розвитку конструктивних, розвивальних відносин»;

– досвідний складник – ідеться про усвідомлення «своєї карти психотравм» та копінг-стратегій;

– сімейний складник – усвідомлення родинних ролей, родинного профілю аналогічної та протилежної статі;

– віковий складник – співвідношення власного часу життя з «обов'язковою життєвою програмою»;

– здоров'я – створення власного психосоматичного профілю;

– гендерний складник – усвідомлення гендерних ролей, які бере на себе особистість;

– мотиваційно-ціннісний складник – усвідомлення власних цінностей і побудова стратегії життя на їх основі;

– емоційний складник – визначення «ресурсного стану, котрий дозволяє підтримувати життєву активність на бажаному рівні»;

– професійний складник – вибір оптимального для людини роду діяльності [17].

Зарубіжні вчені, говорячи про загальний життєвий успіх, виокремлюють такі його аспекти: наявність задовільних житлових умов, наявність задовільного працевлаштування, наявність задовільних взаємин із партнером, задовільні показники за шкалою тривожності й депресії [18].

Деякі дослідники розробляли питання уявлень різних людей про життєвий успіх [5; 19; 20] та виявили, що такі уявлення залежать від віку, статі і професійної діяльності. Наприклад, для жінок більш характерними показниками життєвого успіху є наявність щасливої сім'ї, улюбленої роботи та здоров'я [5, с. 213]; для чоловіків – кар'єри і матеріальних цінностей [19, с. 82]. Студенти вбачають життєвий успіх у побудові кар'єри, наявності сім'ї, народженні дітей [20]. Менеджери до 25 років орієнтовані на професійне зростання, менеджери старше 25 років – на успіх в особистому житті [19, с. 83].

За І.Г. Єрмаковим, «життєвий успіх – це і результат, і суспільна оцінка результату (результатів) життєвого проекту. Він не може розглядатись у відриві від передбачених проектом творінь або дій особистості, які оцінені як успішні, здобули визнання. Життєвий успіх – це важливий критерій результативності життєвого проекту, його значущості для оточуючих особистість людей» [21, с. 257].

Життєвий успіх, з одного боку, є результатом життєдіяльності особистості, вибудованої у логіці послідовних досягнень, з іншого – відправним пунктом, метою, що скеровує особистість на її життєвому шляху [22, с. 3].

М.Б. Рафа наголошує на тому, що «найважливішим прагненням будь-якої фізично та психічно благополучної людини є прагнення до життєвого успіху, досягнення і переживання якого є процесом і результатом активності людини протягом усього життя через послідовну реалізацію постійно розроблюваної системи глобальних життєвих цілей та окремих практичних завдань, що є їх конкретизацією» [23, с. 81].

Отже, на нашу думку, поняття «життєвий успіх» розкривається через такі компоненти: *уявлення про життєвий успіх*, що впливають на визначення *важливих для індивіда сфер життєдіяльності*, ті розкриваються через постановку *життєвих завдань*, які, у свою чергу, об'єднуються у *життєвий проект* і реалізуються через *життєві стратегії*. Важливо зазначити, що для постановки ефективних життєвих завдань особистість повинна оволодіти високим рівнем життєвої компетентності, а для реалізації життєвих стратегій важливою умовою є самоефективність (див. рис. 3).

Розпочинаючи розгляд наступного поняття – «життєва успішність», варто зазначити, що в науковій літературі поняття «життєвий успіх» та «життєва успішність» ототожнюються найчастіше. Тому для початку пропонуємо проаналізувати «життєву успішність» за аналогією із поняттям «успішність», яке включає емоційний компонент і розглядається як суб'єктивне переживання власного успіху.

У науковій літературі нам вдалося знайти декілька визначень життєвого успіху, які, на нашу думку, насправді описують поняття життєвої успішності.

Так, В.Г. Печерський каже про те, що життєвий успіх можна розглядати на особистісному рівні як емоцію інтегральної будови, яку переживає людина від усвідомлення власних досягнень у найбільш значущих для неї сферах життєдіяльності (суб'єктивній, сімейній, професійній, громадській) та яка зумовлює відчуття (переживання) суб'єктивного благополуччя [24, с. 75]. Але, якщо життєвий успіх – це результат реалізації життєвого проекту, то чи може результат бути емоцією? Напевне, ні. А ось суб'єктивне переживання від досягнення значущого результату, саме так визначається «успішність», може викликати позитивно забарвлений емоційний стан. Отже, ми пропонуємо вважати погляд В.Г. Печерського таким, що визначає не життєвий успіх, а життєву успішність.

Таку ж ситуацію із визначенням життєвого успіху спостерігаємо й у І.Л. Фельдман. На думку автора, про життєвий успіх можна говорити в тому разі, коли людина досягає своїх істинних цілей, до яких старанно прагнула, коли вона може вести такий спосіб життя, який їй подобається, отримуючи задоволення від подій, що відбуваються у житті, коли відчуває внутрішню гармонію, душевну рівновагу та емоційний комфорт [19, с. 73–74]. Ми цілком згодні з тією частиною визначення життєвого успіху, в якій ідеться про досягнення істинних цілей, але, коли йдеться про емоційний складник (задоволення, відчуття гармонії, емоційний комфорт), то, на нашу думку, тут знову відбувається підміна понять.

В.В. Левченко у своїй монографії говорить про так звану «універсальну успішність», тобто успішність, яка не прив'язана до певного виду діяльності, і виокремлює такі вміння та характеристики особистості, які її забезпечують: позитивне ставлення до життя, конструктивний підхід до вирішення завдань, відповідальність, уміння і звичка ставити цілі, націленість на результат, здоров'я та енергія, воля (душевна сила), розвинене мислення [6, с. 240–241].

Н.С. Головчанова, міркуючи про життєву успішність як про предмет психологічного дослідження і психологічного консультування, говорить про необхідність розгляду цього поняття через призму авторства і сенсу життя: «довгостроковою і суттєвою можна вважати лише успішність, основою якої є авторство й істинність життя, а досягнення успіху передбачає реалізацію значущих для людини і суспільства сенсів життя» [25, с. 49].

Як зазначають Л.А. Мальц і А.М. Федосєєва, «успіх особистості в контексті життєдіяльності може бути формою самореалізації і призводить до суб'єктивної задоволеності процесом життя» [26].

На нашу думку, життєвий успіх і життєва успішність – це феномени, що невід'ємно пов'язані один з одним. Якщо піти далі у роз-

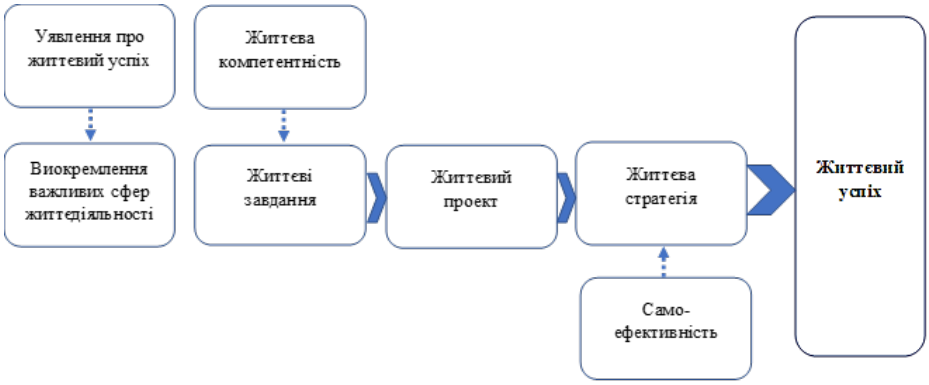

Рис. 3. Компоненти життєвого успіху

Рис. 4. Компоненти життєвої успішності

думах про це і уявити людину, яка перебуває у процесі реалізації власного життєвого проекту, що проходить успішно, то можна говорити про самоздійснення – процес, у якому особа відчуває себе творцем власного життя. Якщо життєтворення ефективне і результативне, задовольняє усі важливі сфери життя, то людина відчуває гармонію, благополуччя і розуміє, що її життя має сенс.

Отже, ми вважаємо, що поняття «життєва успішність» може розглядатися крізь призму таких понять: самоздійснення, суб'єктивне благополуччя, гармонія, задоволеність життям, відчуття сенсу життя (див. рис. 4).

Отже, в результаті аналізу наукових джерел нам вдалося з'ясувати психологічний зміст понять «успіх», «успішність», «життєвий успіх», «життєва успішність».

Висновки з проведеного дослідження. Підбиваючи підсумки нашої теоретичної розвідки і спроби диференціації понять «успіх», «успішність», «життєвий успіх», «життєва успішність», можемо навести такі висновки:

1) поняття «успіх» та «успішність» у науковій літературі розроблені краще, ніж поняття «життєвий успіх» та «життєва успішність»;

2) є спроби диференціації понять «успіх» та «успішність», але ми не знайшли жодної спроби розмежування вищезгаданих понять із «життєвим успіхом» і «життєвою успішністю» та останніх між собою;

3) у зв'язку з відсутністю спроб диференціації поняття «життєвий успіх» та «життєва успішність» ототожнюються найчастіше;

4) успіхом ми вважаємо результат діяльності людини, який є значущим для неї самої та визнається оточенням;

5) успішність – це стан переживання власного успіху, неодноразово верифікований досвід із суб'єктивного погляду та оцінка людини і результатів її діяльності як успішних на основі уявлень про успішність, властивих конкретному середовищу з об'єктивного погляду;

6) життєвий успіх – це результат реалізації життєвого проекту через виокремлення значущих для людини сфер життєдіяльності, постановку завдань та визначення необхідних для досягнення життєвого успіху стратегій. Важливими складниками цього процесу є життєва компетентність і самоефективність;

7) життєва успішність – це емоційно забарвлений стан, який супроводжує успішну реалізацію власного життєвого проекту; це відчуття самоздійснення особи, що призводить до суб'єктивного благополуччя, гармонії, відчуття сенсу власного життя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ільїна Ю.М. Психологічна модель успішності в кризові періоди суспільства / Ю.М. Ільїна // Актуальні проблеми психології. Т. 8. Психологічна теорія і технологія навчання. – 2010. – Вип. 7.

2. Тульчинский Г.Л. Разум, воля, успех: о философии поступка / Г.Л. Тульчинский. – Ленинград : Изд-во Ленинград. ун-та, 1990. – 216 с.

3. Ільїна Ю.М. Психологія успіху: онтологія проблематики / Ю.М. Ільїна [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/zbirnyk-2008/6.htm.

4. Шамионов Р.М. Представления о социальной успешности и самоопределении молодежи / Р.М. Шамионов, А.Р. Тугушева // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 3. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://psyedu.ru/journal/2009/3/Shamionov_Tugusheva.phtml.

5. Артамошина Ю.В. Особенности представлений женщин о жизненном успехе / Ю.В. Артамошина // Вестник Тамбовского университета. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – № 4 (48). – С. 211–215.

6. Левченко В.В. Секреты успеха и успешности современного человека : [монография] / В.В. Левченко. – М. : ФЛИНТА, 2014. – 259 с.

7. Вінков В.Ю. Уявлення про життєвий успіх: стан розробленості проблематики в соціальній психології / В.Ю. Вінков // Проблеми політичної психології. – 2015. – Вип. 2. – С. 221–231.

8. Кушнаренко А.В. Субъектность как детерминанта успешности личности / А.В. Кушнаренко // Известия Южного федерального университета. Серия «Технические науки». – 2006. – № 14 (69). – С. 241–245.

9. Голентовська О.С. Проблема особистісної успішності в командній діяльності крізь призму української і російської наукової думки / О.С. Голентовська // Проблеми політичної психології. – 2015. – Вип. 2. – С. 209–220.

10. Поліванова О.Є. Взаємозв'язок уявлення про успіх та соціально-психологічних характеристик особистості у сучасній молоді / О.Є. Поліванова // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Психологія». – 2014. – № 1099. – Вип. 54. – С. 19–22.

11. Белинская Е.П. Социальная психология личности : [учеб. пособ. для вузов] / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 301 с.

12. Вернудіна І. Психологічні чинники успіху: спроба компаративного аналізу / І. Вернудіна // Освіта і управління. – 2010. – № 2/3. – С. 86–91.

13. Дементий Л.И. Ответственность как ресурс личности : [монография] / Л.И. Дементий. – М. : Информ-Знание, 2005. – 188 с.

14. Матеюк О. А. Успішність особистості: сутність та зміст феномена / О.А. Матеюк // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2012. – Вип. 4. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_4_31.

15. Кордубан И.Л. Психологическая характеристика феноменов успех и успешность / И.Л. Кордубан, Л.А. Лазаренко // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – № 5. – С. 94–119. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://science.ncstu.ru/articles/hs/2007_05/psychology/09.pdf.

16. Лейфрид Н.В. Ответственность как личностная детерминанта представлений об успешном человеке : дис. … канд. психол. наук / Н.В. Лейфрид. – Омск, 2005. – 220 с.

17. Ільїна Ю.М. Методика дослідження життєвого сценарію «успіх» / Ю.М. Ільїна[Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/1711/1/Lototska_lifescenario_recearch_metod_2010.pdf.

18. Childhood Predictors and Adult Life Success of Adolescent Delinquency Abstainers // Journal of Abnormal Child Psychology. – 2016.

19. Фельдман И.Л. Половозрастные особенности жизненного успеха у менеджеров / И.Л. Фельдман // Известия ТулГУ. Серия «Гуманитарные науки». – Тула : Изд-во ТулГУ, 2014. – Вып. 3. – С. 73–84.

20. Типология представлений студенческой молодежи о жизненном успехе / [Г.К. Асан, Г.Д. Жетписбаева, З.С. Абишева та ін.] // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 11-4. – С. 566–569. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=8640.

21. Технології життєвого успіху : [практично зорієнт. посіб.] / [І.Г. Єрмаков та ін. ; редкол.: І.Г. Єрмаков та ін.] ; М-во освіти і науки України, Гімназія «Консул» № 86 (м. Київ). – К. : Гімназія «Консул» № 86, 2007. – 663 с.

22. Галюк А.Д. Особенности представлений молодежи о жизненном успехе в современ. России : дис. … канд. социол. наук. / А.Д. Галюк. – Екатеринбург, 2004. – 145 с.

23. Рафа М. Розвиток особистісних ресурсів життєвої успішності шляхом оптимізації особливостей суб'єктивної реконструкції особистого життєвого досвіду / М. Рафа // Наука і освіта. – 2012. – № 3. – С. 81–86.

24. Печерский В.Г. Психологическая готовность студентов вуза к стратегическому жизненному ориентированию / В.Г. Печерский // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2012. – Т. 12. – Вып. 2. – С. 73–77.

25. Головчанова Н.С. Жизненная успешность как предмет психологического исследования и психологического консультирования / Н.С. Головчанова // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия «Гуманитарные науки». – 2009. – № 3. – С. 47–50.

26. Мальц Л.А. Психологические критерии жизненной успешности студентов педагогического вуза / Л.А. Мальц, А.М. Федосеева // Анализ гуманитарных проблем современного российского общества : матер. интернет-конференции с междунар. участием (24–30 октября 2005 г.). – Омск : Изд-во ОмГУПС, 2005. – С. 94–97. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://imek.org/?q=node/1230

УДК 159.9

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МЕДІАСОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ В ДІЯЛЬНОСТІ МЕДІАСТУДІЇ

Бриль М.М., к. психол. н., доцент кафедри індустрії моди
Київський національний університет культури і мистецтв

У статті представлено специфіку соціально-психологічного супроводу медіасоціалізації дитини в умовах неформальної освіти в дитячій медіастудії. Підкреслено роль батьків в організації медіасоціалізуючого впливу на дитину. Розкривається зміст програми соціально-психологічного супроводу медіасоціалізації дітей різного віку та, зокрема, керування самопрезентаційною медіатехнологією «блогерства».

Ключові слова: *соціально-психологічний супровід, медіаосвіта, медіасоціалізація, медіакомпетентність, неформальна освіта, медіастудія.*

В статье представлена специфика социально-психологического сопровождения медиасоциализации ребенка в условиях неформального образования в детской медиастудии. Подчеркнута роль родителей в организации медиасоциализующего влияния на ребенка. Раскрывается содержание программы социально-психологического сопровождения медиасоциализации детей разного возраста, а также, в частности, управление самопрезентационной медиатехнологией «блоггерства».

Ключевые слова: *социально-психологическое сопровождение, медиаобразование, медиасоциализация, медиакомпетентность, неформальное образование, медиастудия.*

Bryl M.M. SOCIO-PSYCHOLOGICAL SUPPORT FEATURES OF CHILDREN'S MEDIA SOCIALIZATION IN MEDIA STUDIO ACTIVITY

The article analyses the specific aspects of socio-psychological support in child's media socialization within non-formal educational process at children's media studio. It emphasizes the role of parents in organizing media-socializing environment which influences the child. The article expounds the content of a social-psychological support program for media-socialization of children at all ages and particularly managing "blogging" as a self-presentation media technology.

Key words: *socio-psychological support, media education, media socialization, media competence, non-formal education, media studio.*

Постановка проблеми. У сучасному житті людини постійно змінюються і трансформуються форми опанування соціально-культурними нормами спільного проживання. Серед значущих агентів соціалізації уже в дитинстві «на повний голос» заявляє про себе специфічна сфера соціальних відносин – медіасфера. Увага до проблем, пов'язаних з активним втручанням медійних засобів у життя людей, зокрема дітей, зростає завдяки розвитку електронних технологій, впровадженню інтерактивних систем комунікації та оцінки наслідків їх впливу. Це і телебачення, й екрани гаджетів, які оточують дитину в образі «сукупного дорослого», за влучним висловом М. Слюсаревського, відсувають на другий план за ступенем впливу традиційних агентів соціалізації – школу та навіть сім'ю [12, с. 10]. До сучасного медійного техносередовища зараховують друковані видання, фото, звукозапис, радіо, кінематограф, телебачення, відео, рекламу, комп'ютерні системи та Інтернет, зокрема мобільний. Як бачимо, медіасфера за багатьма інформаційними каналами потужно ввійшла у світ соціалізуючих впливів на дитину й не збирається поступатися позиціями в ньому, все далі ускладнюючи свою роль. Учені давно «б'ють у дзвони», підіймаючи питання про шкідливість медіавпливу на розвиток дитини, досліджують негативне трансформування свідомості дітей і молоді (інформаційне перенавантаження та страхи як наслідки інформаційних війн і маніпулювань свідомістю, проблеми із соматичним та психологічним здоров'ям, формування агресивних моделей поведінки, надмірну сексуалізацію, візуальну вразливість, інтернет- і комп'ютерні ігрозалежності, невиконання дитячих обов'язків у межах родини, «віртуалізацію» життєвого світу дитини, наслідування асоціальної поведінки віртуальних героїв тощо), формування поверховості у знаннях, зниження якості інтелектуальної діяльності, вивчають появу «людини телематичної» тощо [3; 8–10; 13]. У висновках дослідників відзначається, що у діаді «соціум – дитина» з'являється посередник – медіа, який перетворює її на тріаду «соціум – медіа – дитина». Але медіа тут постає уже не як «передавач» і «посередник» інформації, а як організатор (навігатор) комунікацій. До такої ролі медіазасобів та активної позиції самих суб'єктів взаємодії ще не готові ні освіта, ні сім'я. У соціальному житті на часі постає питання керування медіасоціалізуючим впливом на дитину у вигляді залучення до медіа-

освітніх практик та соціально-психологічного супроводу.

Системне започаткування медіаосвіти як основи медіакультури у різних європейських країнах, Канаді, США розпочалось із 50-х рр. XX ст. Навчальні курси із формування медіаграмотності почали впроваджувати як обов'язкові в системі шкільної освіти [5]. Згодом важливу роль у цьому питанні почала відігравати ЮНЕСКО, яка проголосила у своїх рекомендаціях пожиттєвий характер медіаосвіти та визначила її як одне із прав людини. За підходами, проголошеними ЮНЕСКО, медіаосвіта – це «частина основних прав кожного громадянина будь-якої країни світу на свободу самовираження і права на інформацію та інструмент підтримки демократії»; це «теорія та практичні вміння для опанування сучасних мас-медіа, які розглядаються як частина специфічної, автономної галузі знань у педагогічній теорії та практиці» [6, с. 7, 8].

Ідеї формування і підвищення медіакомпетентності останнім часом набули широкого поширення у нашій країні. Із 90-х рр. XX ст. концептуальні положення медіаосвіти починають упроваджуватись у навчально-виховний процес та позанавчальне виховання сучасного школяра. Проблеми формування медіакультури поступово набувають загальнодержавного значення: у 2010 р. НАПН України було затверджено (у 2016 р. – оновлено) Концепцію впровадження медіаосвіти, яка передбачає реалізацію заходів до 2025 р. Серед різних форм роботи, запропонованих у Концепції, певна роль відводиться поширенню позашкільної медіаосвітньої практики, організації, підтримці і розвитку медіаосвітніх функцій фестивалів, конкурсів дитячої і молодіжної медіатворчості [4]. Таким чином, можна сказати, що, крім формальної освіти, науково-професійне співтовариство у формуванні медіакомпетентності бачить потенціал і в неформальних додаткових формах. Усі вони включаються до освітнього простору особистості – структури, що характеризує усі освітні процеси, форми, траєкторії руху, виражає зв'язки між об'єктами і суб'єктами освітньої діяльності, забезпечуючи соціальну й особистісну значущість результату вдосконаленням здібностей і поведінки суб'єктів цієї структури (за визначенням Т. Ткач) [14]. Свій освітній простір сучасна людина може конструювати й особисто на будь-якому етапі свого розвитку. Але, якщо це дитина, то відповідальність тут лежить на батьках і залежить від усвідомлення ними значення цих питань. На існування запиту виникають відповідні пропозиції. І тому становлення загальної вітчизняної соціально-психологічної системи медіаосвіти викликає появу різних практик підготовки дитини до взаємодії із світом медіа у вигляді творчих моделей, спрямованих на формування повноцінних суб'єктів інформаційно-комунікаційної взаємодії та самоперетворення. Однією із таких форм може бути дитяча медіастудія.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням соціально-психологічних і педагогічних аспектів медіакультури, медіаосвіти та медіаграмотності присвячені роботи таких дослідників: О. Баришпольця, О. Волошенюка, В. Іванова, Л. Кульчицької, М. Маклюен, Р. Пацлафа, О. Федорова та ін. Дослідження, пов'язані з аналізом впливу медіа на соціалізацію дитини різного віку, здійснювали Л. Бісовецька, О. Голубєва, Ш. Ішкулова, Л. Найденова, О. Петрунько. Із 2011 р. розпочато всеукраїнський експеримент, у якому проводиться апробація медіаосвітніх інновацій, визначаються найкращі моделі масової медіаосвіти.

Постановка завдання. Метою статті є розгляд специфіки соціально-психологічного супроводу медіасоціалізації дитини в умовах неформальної освіти в дитячій медіастудії.

Виклад основного матеріалу дослідження. За останній час в Україні катастрофічно падає культура читання друкованих книг. Згідно з даними дослідження ГО «Форум видавців» (2017 р.), кількість українців, які протягом року не прочитали жодної книги, становить 42%. Читають протягом року від 1 до 5 книг – 35%, від 6 до 10 книг – 13%, понад 10 книг – 10% опитаних [11]. Значне послаблення звички читати констатують і в інших країнах, пов'язуючи це явище з особливим впливом медійної сфери [9, с. 10]. Таке порівняння веде дослідників до констатації факту: читання розвиває аналітичний розум, критичність, а споживання відеоконтенту, навпаки, паралізує вольову сферу та навичку до аналізу. Процес впливу медіа має уже необернену дію, тому на сучасному етапі ми можемо лише взяти його під контроль і намагатись управляти ним. Особливо це стає важливим під час підготовки підростаючого покоління до дорослого життя. Нас цікавлять тенденції зниження культури читання у рамках вивчення аспектів формування медіакомпетентності: як навчити дитину пошуку необхідних інформаційних джерел та забезпечити їх засвоєння; як краще використовувати візуальний, аудіальний контент, який сьогодні часто стає альтернативним друкованому тексту; як ефективно використовувати медіаресурси для якісного та успішного життя. Освоєння та використання медіазасобів, «розкодування» мови медіа стали елементарними навичками медіаграмотності, а значить, і соціалізації дитини (нині саме з медіа дитина отримує максимальну інформацію про світ дорослих, бере за зразки медійні приклади міжособистісного спілкування, застосовує у житті засвоєні з екранів моделі, сценарії та норми соціальної поведінки). Медіазасоби на сучасному етапі життя дитини взяли на себе такі соціальні функції: інформують,

виховують, формують, регламентують, коригують, тобто відіграють роль культурного інтегратора в саморозвитку особистості.

Уже зазначалося, що останнім часом актуальним напрямом здобуття медіаосвіти формального і неформального характеру в різному віці стало запровадження в освітньому процесі її різних форм. У нашій країні глобальним питанням медіакомпетентності останнім часом приділялося багато уваги в концептуальних документах, зокрема Державній національній програмі «Освіта», Концепції національного виховання, Концепції впровадження медіаосвіти в Україні. Усі зусилля цих стратегічних програм спрямовані на те, щоб системне впровадження медіаосвіти стало складовою частиною загальнонаціональної системи, бо, як вже було відзначено, медіакомпетентність сьогодні стає не лише професійною потребою обмеженого кола спеціальностей, а й складовою частиною особистісного зростання кожної людини. Володіння засобами медійних технологій у глобальному світі дає людині також можливість інтегруватись у будь-який соціокультурний простір, вступати та підтримувати діалог із представниками інших культур. Сучасний світ із безліччю різноформатних екранів – від смартфонів до модульних конструкцій представляється як глобальна глядацька аудиторія, що споживає, оцінює аудіовізуальну інформацію, є об'єктом її впливу та «навігатором взаємодії» (за Л. Найденовою). Тобто кожна людина сьогодні зі свого народження опиняється у глобальному та особистісному медіапросторі, в якому вона розуміє, що аудіовізуальний контент несе й правдиву, і маніпулятивну інформацію, яку можна використовувати з різними цілями впливу: переконання, навіювання, наслідування, психологічного зараження, а також бути й об'єктом для вищезазначених дій. Особливо гостро проблема медіасоціалізації стоїть на рівні сім'ї: батьки з огляду на економічні, соціальні причини все менше часу проводять із дітьми, недостатньо їх контролюють, бо частіше за все не завжди встигають за досягненнями «цифрової» епохи й знають про світ медіа менше, аніж їхні діти. Учені констатують, що діти проводять із «колективним дорослим» (біля екранів медіа) більше 6 годин на день. Тобто медіа поступово вже стали конкурентами звичайній школі та родині за проміжком часу, який дитина витрачає на навчання й особистісне спілкування із рідними. Що відбувається у час, коли дитина перебуває у контакті з медійною інформацію? Чи готова дитина її споживати і переробляти самостійно? Як вона впливає на її психологічний, інтелектуальний та моральний стан? Чи готові батьки до відповідальної поведінки у цих питаннях?

Одним з універсальних механізмів соціалізації є культурна соціалізація – безперервне передавання і відтворення культурного досвіду людства, залучення індивідів до своєї культури, засвоєння ними її норм і цінностей. Цей процес передбачає як цілеспрямовану систему заходів у формі навчання у закладах формальної освіти (навчальні програми, виховні заходи тощо), так і стихійний вплив різних умов та обставин життя (наприклад, зацікавлення батьків у формуванні та підвищенні медіаграмотності під час сімейного виховання, свідомий вибір професії із цієї сфери тощо). Однією з ефективних форм допомоги батькам в організації медіасоціалізуючого впливу можуть бути заняття у дитячій медіастудії. Медіастудія є видом позашкільного об'єднання формального або неформального характеру, що готує дитину до дорослого життя (соціалізує) за допомогою організації спілкування із медіазасобами або може профорієнтувати дитину на здобуття певної медійної професії. Медіастудія також є:

– моделлю соціальної взаємодії (медіа постають як елемент соціальної системи, значення якої усвідомлюється дітьми під час занять);

– формою дитячо-дорослого співтовариства (діти контактують із професіоналами телебачення, викладачами, дітьми різного віку, вчаться зразкам поведінки, основам медіаграмотності).

Вважається, що такі творчі моделі медіаосвіти є найбільш ефективними формами підготовки дитини до взаємодії із сучасним світом [2, с. 260]. Також потрібно підкреслити, що дослідники (С. Файлітзен) відзначають окремим суттєвим елементом медіаосвіти самостійне та/або колективне створення медіапродукції [6, с. 16]. Саме в медіастудії (як у практичній лабораторії) відбувається знайомство із технологіями медіапродукції, надаються професійні практичні консультації із прийомів та техніки створення медіаконтенту, здобувається перший досвід навичок персональної (громадської) журналістської роботи. Тобто студія представляє таку форму соціально-психологічного впливу, яка пропонує дитині партнерство і навчання управлінню своїми інформаційними потребами. Запропонований реформаторами медіаосвіти в нашій країні підхід дає концептуальну рамку для розроблення авторських медіаосвітніх програм. Прикладом впровадження такої медіопрограми для дітей є діяльність Громадського дитячого інтернет-телебачення і радіо «ВЕСЕЛКА-TV» (м. Київ) (надалі – медіастудія).

Медіастудія працює як позашкільна студія і творча майстерня із підвищення медіакомпетеності, насамперед дітей, а також їхніх батьків. Діяльність студії спрямована на створення і поширення вітчизняного медіаконтенту дитячих телепрограм. Однак її основна мета вихо-

дить за межі професійних і профорієнтаційних завдань. Головна суспільна місія медіастудії лежить у площині медіасоціалізації – явища інформаційного суспільства, що полягає у зміні традиційних способів входження кожної дитини у світ дорослих, коли основні орієнтири щодо взаємодії із соціумом і формування власної ідентичності дитина отримує не тільки із сімейної взаємодії, а під впливом медіа. Програми студії намагаються збалансувати цей вплив на розвиток вихованців, використовуючи захисний, естетичний, критичний та творчий складники медіаосвіти [8].

Діяльність усіх напрямів роботи медіастудії спрямована на:

– навчання дітей задоволенню власних медіапотреб (пошук і відбирання інформації, створення власного медіапродукту, навчання співпраці у своєму медіапросторі з іншими людьми – як дорослими, так і однолітками);

– свідоме враховування медіаризиків, які можуть завдавати шкоди розвитку особистості (зниження загального інтелекту, погіршення відносин з оточуючими людьми, поява або загострення захворювань, формування залежностей, зниження концентрації уваги, негативний вплив на моральний розвиток, спрощене розуміння подій, деградація тощо).

Студія працює із дітьми віком від 5 до 13 років. Заняття проходять у трьох вікових групах: 5–7, 8–10, 11–13 років. Серед вікових психологічних новоутворень, які визначають медіаризики у цих групах, звертається увага на когнітивні, емоційно-вольові, соціальні новоутворення, характерні для зазначених вікових періодів:

– розрізнення реальності і фантазії, самоусвідомлення власних переживань, висока візуальна чутливість (у групі 5–7 років);

– розуміння медіа реальності, розуміння мотивів дій та їх наслідків, самоконтроль і наслідування (у групі 8–10 років);

– розвиток соціального інтелекту, розуміння гумору й абстрактного мислення, емоційний розвиток і критичність (у групі 11–13 років).

Медіастудія пропонує різноманітні інформаційно-освітні курси підготовки дитини до медіавзаємодії. Вони утворюють навчальний комплекс, до якого входять такі курси: акторська майстерність, сценічна мова, ведучий у кадрі, психотренінг, арт-творчість, вокал, мультиплікація, історія телебачення, радіо, кіно і мультиплікації. Крім занять в аудиторії, медіастудія пропонує колективні телевізійні зйомки дитячих програм різного спрямування: «Ігротека» (колективні ігрові техніки), «Подорожуй із ВЕСЕЛКОЮ TV» (інтелектуальні екскурсії до різних міст), «Я хочу тобі сказати» (рефлексія на актуальні питання сучасності, розвиток почуттєвої культури), «Пізнавальна програма ВЕСЕЛКА TV» (розвиток світогляду дітей), «Веселкова майстерня» (арт-творчість і розвиток креативності), «Ток-шоу MLAD AND STAR» (розвиток комунікативних умінь, риторики, підготовка до взаємодії з дорослими), «Соціальні проекти» (розвиток емпатії, громадянської позиції, навчання ефективному співіснуванню у світі людей), а також створення авторських різновікових індивідуальних проектів у вигляді інтернет-блогів (своєрідної форми віртуалізації дитячих комунікативних практик, бо після розміщення відеоконтенту підтримується ще й комунікативний зв'язок у чат-спілкуванні). Таким чином, під час участі у різних опціях підготовки програм студії дитина постає у різних соціальних медіаролях – як виконавець, актор, автор ідеї, сценарист, режисер, ведучий.

Під час занять та зйомок кожний студієць також отримує медіаімунітет у протистоянні шкідливим впливам медіасередовища, критичний досвід розуміння, оцінювання й аналізу медіаінформації, розуміння соціальних та культурних змістів і підтекстів медіаповідомлень, основу естетичного смаку до медіаінформації (за Л. Найденовою – формує власні «медіафільтри»), розвиток комунікативних навичок, він навчається творчому самовираженню за допомогою медіа, експериментуванню із різноманітними засобами технічного та змістовного використання медіа, колективній співтворчості. Завдяки такому комплексному впливу відвідувач студії із часом стає більш сміливою, упевненою, комунікабельною дитиною, має значний словниковий запас, уміє висловлювати свої думки, не боїться публічних виступів. Таким чином, саме педагогічні та соціально-психологічні впливи посідають значне місце у процесі медіасоціалізації у студії, а їх ефективне застосування стає умовою просоціального розвитку особистості [1, с. 28].

Особливе місце у програмі медіаосвіти у студії посідає психологічний тренінг. Заняття із дітьми всіх вікових груп мають різне змістове наповнення та спрямовані на розвиток спочатку пізнавальних процесів (пам'ять, увага, мислення, сприйняття, уява), а потім і комунікативних навичок. Вони спрямовані на зниження тривожності, імпульсивності, страхів, агресії, формують за допомогою комплексів вправ уміння адаптуватися до життя, позитивне ставлення до свого «Я», розвивають упевненість у собі, емоційно-вольову сферу, спрямовані на зняття психологічної напруги. У процесі групових ігор, вправ і арт-терапії у дітей формується розуміння і переживання своїх емоційних станів, відбувається профілактика стресів і засвоєння прийомів психічної та фізичної саморегуляції, розвиваються навички роботи в парі, групі, команді, подолання конфліктних ситуацій. Загалом робота комплексного психологічного тренінгу спрямована на особисте зростання дитини. Психотехніки, які вико-

ристовуються у роботі, пов'язані з керуванням дітьми власним страхом, управлінням своєю і чужою агресією та емоціями, тренуванням уміння сказати «ні», формуванням поважного ставлення до свого та чужого часу, вивченням власної унікальності тощо. У процесі занять проводяться тестування із застосуванням особистісно орієнтованих методик, що створює ситуацію психологічного комфорту під час занять і зйомок.

Інформаційно-освітнє середовище студії діє як відкрита система. Вона об'єднує інтелектуальні, організаційні та технічні ресурси, враховуючи головні ідеї стратегічного розвитку медіавпливів (за Л. Найденовою) [8]:

1) молодший шкільний вік – вторинність (штучність) інформаційного світу, отримання задоволення від реального світу, своїх реальних дій у ньому, розуміння необхідності вибірковості, дозування контакту з медіа, обережності під час взаємодії із медіа;

2) підлітковий вік – створення середовища повноцінного реального розвивального спілкування дітей щодо їхніх медіапрактик і медіавподобань для забезпечення розуміння розмаїття і взаємозв'язків світу медіа як культурного досягнення людства (носія цінностей, норм, зразків), розвиток навичок самоуправління взаємодією із медіа, управління ризиками і ресурсами, що надають медіа.

Із розповсюдженням сучасних пристроїв для трансляції відеоконтенту на зміну споживання телебачення прийшло користування соціальними мережами. Із підлітками студія організовує і досить нову форму участі дітей у них – створення відеоблогів. Усі соціальні мережі нині активно працюють над можливостями використання споживачами відеоконтенту. Наприклад, останнім часом у соціальних опитуваннях можна спостерігати тенденцію вивчення ситуації стосовно джерел у пошуку новин, контенту розважального характеру користувачами. Узагальнені результати підтверджують припущення, що віднині соціальний відеохостінг YouTube став одним із провідних каналів поповнення інформації, міжнародним глобальним відеоканалом № 1, зокрема й серед підліткового середовища (існує навіть новий медіасленг – «ютубер»). Глава компанії Сьюзен Войчицькі (Susan Wojcicki) під час презентації нових функційних можливостей YouTube повідомила статистичні дані, які свідчать про те, що кожна п'ята людина у світі користується YouTube, а користувачі мережі більше однієї години на день витрачають на перегляд відео через мобільні пристрої (дані з сайту: osvita.mediasapiens.ua за 23 червня 2017 р.). Україна входить у топ-10 країн Європи за кількістю переглянутих годин на відеоресурсі YouTube (більше ніж Польща, Німеччина). Як бачимо, сьогодні доросла людина вже не входить в Інтернет, а практично з нього «не виходить» (за винятком польотів у небо або занурення до водних глибин). Діти і підлітки копіюють подібну поведінку й проводять у мережі Інтернет значну частину вільного часу: там вони знайомляться, спілкуються, розважаються, навчаються, обирають товари, отримують перший досвід у бізнесі тощо, тобто соціалізуються. Яскраво проявляється саме гедоністична, дозвіллєва роль соціальних відеомереж. Але діти постають у цьому процесі не просто споживачами, «вони є людьми» (Р. Пацлаф) [9], активними користувачами, тобто суб'єктами взаємодії. Соціальні мережі – це нові екранні медіа. Вони щоденно створюють можливості для застосування медіаграмотності у вигляді самостійної медіатворчості. У нас «на очах» виникає ціла субкультура відеоблогерства, яка цікавить і дітей, і підлітків. Відеоблог може стати для дитини засобом самовираження і самопрезентації перед іншими людьми, формою для вдосконалення мистецтва спілкування і розкриття своїх талантів, до речі, відеоблогерством можна навіть заробляти собі на життя. Зауважимо, що самопрезентація у вигляді відеоблогерства може задовольняти й інформаційні потреби, сприяти досягненню інтелектуальних цілей особистості, формуванню образу «Я». Це залежить від соціально-психологічного супроводу і керування цією діяльністю дорослими. Діти також можуть розміщувати у відеоблогах власні твори, інколи створені вперше (вірші, малюнки, музичні твори), отримуючи невелику аудиторію серед підписників. Це також важливо для формування упевненості, психологічної підтримки, бо кожна людина прагне схвалення, а дитина особливо. Відеоблог може стати для підлітка формою уваги від інших, бо може знайтися людина, яку зацікавлять думки та захоплення окремої дитини. З одного боку, такі схвалення, доброзичливість, інтерес мотивують дитину до розвитку, з іншого – ведення відеоблогу розвиває креативність, уяву, вміння ділитися почуттями, викладати думки та їх відстоювати, бачити у щоденній реальності цікаве. Також бажання зробити відеоблог оригінальним та унікальним мотивує дитину до освоєння професій, пов'язаних з аудіовізуальними мистецтвами (освоєння графічних редакторів, монтажних відеопрограм, складання та презентація текстів і сценаріїв тощо). Щодо підлітків треба підкреслити: їм важливо знати, що на світі є схожі на них люди, комусь також подобаються якісь конкретні ігри, заняття, жарти тощо, адже вони живуть і вчаться через імітацію, повторення. Завдяки виконанню будь-якої ролі (б'юті-блогера, «ботаніка», кухаря, винахідника, користувача) у підлітка з'являється можливість суттєво підвищити самооцінку, стати більш активним, упевне-

ним. Завдяки відеоблогерству дитина набуває навичок самопрезентації як важливого комунікативного вміння, що знаходить своє відображення у широкому діапазоні використання моделей поведінки в різних соціальних ситуаціях. Така стратегія нагадує прагнення сподобатися через самопросування дитиною своєї компетентності й експертності, пояснення на власному прикладі. Отже, самопрезентація у блогосфері також має зв'язок із медіасоціалізуючим впливом та соціально-психологічним супроводом.

Висновки з проведеного дослідження. Сьогодні соціалізація дитини відбувається як медіасоціалізація, а це має певні глобальні ризики для її розвитку. Щоб запобігти самосоціалізації дитини, необхідно втручання і керування процесом батьками, які на цей час ще не готові до відповідальної поведінки у цьому питанні, та соціуму у вигляді впровадження форм як формальної, так і неформальної медіаосвіти. Найбільш ефективні медіапрактики потребують поширення, однією із них може бути програма медіасоціалізації у дитячій медіастудії. Зміст програми соціально-психологічного супроводу медіасоціалізації розрахований на дітей різного віку, включає необхідні для їхнього розвитку соціально-психологічні чинники, створює ситуацію особливого медіапростору для розвитку особистості дитини, її медіатворчості та самореалізації. Прикладом такої соціальної самопрезентації дитини перед іншими може стати захоплення медіадіяльністю у формі відеоблогерства. Таким чином, завдяки заняттям у студії відбувається розвиток і медіасоціалізація дитини, підвищення медіакультури та медіакомпетентності батьків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гарькавець С. Соціально-психологічні впливи та процесс соціалізації особистості в умовах трансформаційних змін / С. Гарькавець // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – К. : ВПЦ «Київ. ун-т», 2014. – Т. 1 (1). – С. 27–30.

2. Голубєва О.Є. Соціально-психологічні механізми творчого сприймання дітьми анімації / О.Є. Голубєва // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2013. – Вип. 34 (37). – С. 258–268.

3. Керделлан К. Дети процессора: как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых / Кристин Керделлан, Габриэль Грезийон ; пер. с фр. А. Лущанова. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 272 с.

4. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція) // MediaSapiens. – 23 червня 2017 р. – [Електроний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/.

5. Медіаосвіта та медіаграмотність: короткий огляд / В. Іванов, О. Волошенюк, Л. Кульчинська. – К. : АУП, ЦВП, 2011. – 58 с.

6. Медіаосвіта та медіаграмотність : [підруч.] / ред.-упор. В.Ф. Іванов, О.В. Волошенюк ; за наук. ред. В.В. Різуна. – К. : Центр вільної преси, 2012. – 352 с.

7. Баришполець О.Т. Медіапсихологія: на перетині інформаційного та освітнього просторів : [монографія] / О.Т. Баришполець, О.Л. Вознесенська, О.Є. Голубєва, Г.В. Мироненко, Л.А. Найдьонова, Н.І. Череповська. – К. : Міленіум, 2014. – 348 с.

8. Найденова Л.А. Медіаосвіта в Україні: особливості реалізації соціально-психологічної моделі / Л.А. Найденова [Електроний ресурс]. – Режим доступу : https://www.academia.edu/4698433/МЕДІАОСВІТА_В_УКРАЇНІ_ОСОБЛИВОСТІ_РЕАЛІЗАЦІЇ_СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ_МОДЕЛІ.

9. Пацлаф Р. Застывший взгляд. Физиологическое воздействие телевидения на развитие детей / Райнер Пацлаф ; пер. с нем. В. Бакусева. – М. : Evidentis, 2003. – 224 с.

10. Петрунько О.П. Медіасоціалізація, або соціалізація з медіа замість соціалізації з дорослими / О.П. Петрунько [Електроний ресурс]. – Режим доступу : http://sptechnology.ucoz.ua/mediasocializacija.pdf.

11. Романюк Е. Книгоиздательство: рост украинских тиражей на 60% и снижение доли русскоязычных книг (инфографика) / Е. Романюк [Електроний ресурс]. – Режим доступу : http://hubs.ua/news/knigoizdatel-stvo-rost-ukrainskih-tirazhej-na-60-i-snizhenie-doli-russkoyazychny-h-knig-infografika-105246.html.

12. Слюсаревський М.М. Медіаорієнтаційна функція освіти як відповідь на виклики інформаційної доби / М.М. Слюсаревський // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2013. – Вип. 33 (36). – С. 3–17.

13. Чміль Г. Візуалізація реального в сучасному культурному просторі / Г. Чміль, Н. Корабльова. – К. : Ін-т культурології НАМУ, 2013. – 256 с.

14. Ткач Т.В. Психологічні засади проектування освітнього простору особистості : [навч. посіб.] / Т.В. Ткач. – Мелітополь : МІДМУ «КПУ», 2015. – 62 с.

УДК 159: 323

ТОЛЕРАНТНОСТЬ И МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРНОЙ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

Гаджиева А. Х.,
докторант кафедры социальной и педагогической психологии
Бакинский государственный университет

Статья посвящена актуальной проблеме современности – вопросам глобализации и мультикультурного строительства общественных отношений. Отмечается, что мультикультурализм заключает в себе такие проблемы, как единство, разнообразие, различие культур, осмысление национальной, культурной, личностной идентичности и обоснование плюрализма, идеологии многообразия культур. Подчеркивается связь проблемы с национальным сознанием, ментальностью, менталитетом народа, а также с толерантностью, так как в условиях мирного сосуществования толерантность запускает устойчивое развитие разноликих культур. Автор анализирует различные подходы к проблеме мультикультурализма, освещает постановку проблемы в условиях государственной политики в Азербайджане. В заключение указывается на значение мультикультуральных ценностей в формировании мировоззрения молодежи, в становлении их этнических стереотипов, на их роль в становлении национальной ментальности и идентичности.

Ключевые слова: *ментальность, мультикультурализм, самосознание, культура, национальная идентичность, толерантность, духовный мир, психология народа.*

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасності – питанням глобалізації та мультикультурної побудови громадських відносин. Зазначається, що мультикультуралізм містить в собі такі проблеми, як єдність, різноманіття, відмінність культур, осмислення національної, культурної, особистісної ідентичності та обґрунтування плюралізму, ідеології різноманіття культур. Підкреслюється зв'язок проблеми з національною свідомістю, ментальністю, менталітетом народу, а також толерантністю, так як в умовах мирного співіснування толерантність запускає сталий розвиток різноликих культур. Автор аналізує різноманітні підходи до проблеми мультикультуралізму, висвітлює постановку проблеми в умовах державної політики в Азербайджані. На закінчення вказується на значення мультикультурних цінностей у формуванні світогляду молоді, в становленні їхніх етнічних стереотипів, на їхню роль у становленні національної ментальності та ідентичності.

Ключові слова: *ментальність, мультикультуралізм, самосвідомість, культура, національна ідентичність, толерантність, духовний світ, психологія народу.*

Hajiyeva A. H. TOLERANCE AND MULTICULTURALISM IN CONTEMPORARY CULTURAL GLOBALIZATION

The article is devoted to the actual problem of modernity – the issues of globalization and the multicultural formation of public relations. It is noted that multiculturalism contains such problems as unity, diversity, the difference of cultures, the comprehension of national, cultural, personal identity and the rationale for pluralism, the ideology of the diversity of cultures. The article emphasizes the connection of the problem with the national consciousness, mentality, and tolerance, since in conditions of peaceful coexistence, tolerance triggers the sustainable development of diverse cultures. The author analyzes various approaches to the problem of multiculturalism, reflects on the formulation of the problem in the context of state policy in Azerbaijan. The ending of the research demonstrates the importance of multicultural values in shaping the world outlook of young people, formation of their ethnic stereotypes, their role in the formation of the national mentality and identity.

Key words: *mentality, multiculturalism, self-awareness, culture, national identity, tolerance, spiritual world, nation's psychology.*

Постановка проблемы. В современном мире глобальных потрясений и социальных новообразований характер развития национального самосознания можно определить как естественную реакцию на глобализацию, универсализацию и стандартизацию жизненных устоев общества. Психический уклад, матрица национальной самобытности, основа тысячелетней истории культуры народа сознательно и бессознательно сопротивляются стандартизированным меркам глобального единого мира и его многочисленным современным моделям культурной трансформации, словно предлагая человеческой цивилизации никогда не делать идолов и идеалов, не превращать в абсолют общее и универсальное в конкретной данности человеческого бытия и культуры.

Современная цивилизация с трудом переносит тяготы мира глобализации, однако самой ранимой областью человеческого общежития является культура, ценности, преемственность

поколений, становление идентичности, потому их перезагрузка становится болезненным процессом формирования внутреннего духовного мира современного человека.

Наряду с такими проблемами человеческого общежития, как ментальность и менталитет, современная социальная действительность все больше и больше заинтересована в изучении не только отдельно феноменологии самобытности, но и (с учетом истории культуры кочевников) современных миграционных процессов, в выявлении общечеловеческого у различных народов, тенденций мультикультурализма и т.п.

Мультикультурализм заключает в себе такие проблемы, как единство и разнообразие культур, осмысление национальной, культурной, личностной идентичности и обоснование плюрализма, идеологии многообразия культур. Самоценность и равноправие культур, множественная идентичность являются принципами, заложенными в концепции мультикультурализма. Такие понятия, как плюрализм, концепция открытости, децентрация, деиерархизация, культурный релятивизм, являются основополагающими положениями мультикультурализма.

Важность вышеизложенных положений делает крайне актуальным научный анализ таких понятий, как ментальность, менталитет, мультикультурализм. Ментальность формируется в процессе воспитания и обретения жизненного опыта. Ментальность – это культурные различия людей. Ментальность для качественного самовыражения большой группы – это душа, сознание народа, его самобытность, исторический психический уклад. Ментальность – это сознательное, душевное, связанное с психическими процессами. Мультикультурализм – это гармония и мирное восприятие, сосуществование и сопереживание различных культур независимо от расы, численности и т. п. отличий.

Проблема ментальности и менталитета имеет не только исторические традиции, она близка к вопросам национальной идентичности, ценностным ориентациям, имеет бессознательные и сознательные механизмы. Она глубоко вплетена в современные общественные, политические и культурные процессы нашей глобализованной цивилизации. Потому изучение ментальности и менталитета в комплексе социальных отношений в современных условиях предполагает учет многих новообразований нынешней цивилизации, таких как глобализация, полиэтническая культура и образование, толерантность, мультикультурализм полиэтнического общества во всех его современных презентациях. Среди них самой насущной проблемой эпохи оказывается формирование толерантности и мультикультурализма во всем их величии и многоликости.

Как важный механизм мирного сосуществования народов толерантность запускает механизмы сближения разнохарактерных социокультурных образований, прокладывая дорогу полиментальности. Полиментальность в соотношении с толерантностью приобретает значение признания инаковости как части собственного. В коммуникативном аспекте это означает общее требование взаимопонимания как социально предписанной нормы [7].

Современный словарь философских терминов (2004) определяет толерантность как нравственное качество, характеризующее отношение к человеку, принадлежащему к другой расе, национальности, культурной традиции, религиозной конфессии как к равно достойной личности [7]. Толерантность не сводится к простой терпимости, а подчеркивает способ отношения к неприятным или неприемлемым объектам – снисходительное их допущение или вынужденное терпение без применения насилия. В отличие от терпимости, толерантность подчеркивает право личности на сохранение автономии. Как социально-психологический феномен толерантность предполагает настроенность личности на паритетный диалог, познание нового, «чужого».

Уровень терпимости выше в стабильном интегрированном поликультурном обществе. Взаимодействие культур предполагает толерантное общение их представителей, являющихся носителями как соответствующих систем ценностей, идей, эстетических образцов, так и методов их передачи и усвоения. Толерантность в поликультурном обществе – это не только уважение чужих ценностей, но и обогащение новым культурным достоянием, иным социальным опытом.

Анализ последних исследований и публикаций. Феномен мультикультурализма является одним из всеобъемлющих факторов современной культуры, сложным междисциплинарным явлением, сложившимся в США. Существует ряд культурных моделей, такие как концепции «мультиверсума» и «плюралистической вселенной», теории «плавильного котла», «салатной миски», «лоскутного одеяла», «радуги», «великолепной мозаики» и т.п. [3].

Конечно, как в теории, так и на практике азербайджанским толерантности и мультикультурализму не чужды объективные трудности становления гештальта как единого образа многоликих и гармоничных культур; необходимы новые исследования, касающиеся бытия и душевной материи современного человека, постижение святости жизни человека и рационального сосуществования в условиях мира и благополучия.

Изложение основного материала исследования. Среди множества работ, посвящен-

ных глобализации, по нашему мнению, наиболее актуальными являются идеи, высказанные У. Беком, Р. Вилком, И. Брайденбах и И. Цукригл.

По словам Ульриха Бека, культурная глобализация перечеркивает отождествление национального государства и национального общества путем формирования и взаимодействия транскультурных форм жизни и коммуникации, стереотипов, сфер ответственности, представлений групп и индивидов о себе и других [6]. У. Бек обосновывает четыре основных способа восприятия людьми в локальных культурах глобального культурного содержания: 1) восстание; 2) параллельное сосуществование; 3) пассивная интеграция; 4) аутентичное усвоение.

Процесс культурной глобализации оказывает двойственное действие на мир в целом: с одной стороны, мир становится все более однородным, с другой – все более разнородным. Однородность заключается в том, что мы все чаще представляем свои культурные отличия одними и теми же способами, которые более доступны для понимания (Р. Вилк, И. Брайденбах и И. Цукригл). Для наступающей эпохи характерно «организованное» культурное многообразие, которое как раз и предусматривает возникновение глобальной культуры. Культурные особенности складываются на фоне глобальной культуры, новой культурной реальности. Новая глобальная культурная система производит и усиливает различия вместо того, чтобы подавлять их, но эти различия особого типа [7].

Экономическая и социальная глобализация сопровождается не только культурными, но и языковыми процессами. Мультикультурализм и неразрывно связанный с ним мультилингвизм уже давно стали реальностью для многих регионов мира. «Не в тенденции к языковой унификации, а в путанице языков и идентичностей бьется вавилонское сердце мирового сообщества», заявляет У. Бек. Ожидание «победы» глобализации сопровождается возникновением мифов, наполненных пессимизмом по поводу будущего мультилингвизма.

Х. Хаартман выделяет два наиболее распространенных: 1) глобализация – это процесс, который сильно меняет коммуникативные условия нашего мира; 2) в процессе глобализации языковое многообразие сильно уменьшится, грядет эпоха массового вымирания языков [6].

Еще одним важным аспектом рассматриваемой проблемы является сохранение культурной идентичности в условиях глобализации. Здесь пересекаются два феномена – глобализация и мультикультурализм. Процесс глобализации не только актуализировал проблему сохранения своей культурной идентичности. Именно благодаря «угрозам» и шансам, которые появились в глобализованном мире, многие впервые осознали существование своей собственной культурной идентичности. Роль культурной идентичности для представителей мультикультурного общества трудно преувеличить. Культурная идентичность опирается как на объективные факторы (историческое наследие, политические условия, этнические корни, традиции, язык, религию и т.п.), так и на субъективные, которые коренятся в сознании членов одной общности.

Она существует, прежде всего, в форме социальных репрезентаций, позволяющих обществу самоопределиться. Эти репрезентации формируются из картин, символов, стереотипов, мифов, истории, которые в коллективном сознании создают образ «личности» и единства. В современном обществе идентичность, сформированная гетерогенной культурной средой, – уже большая редкость. Культурная дезориентация постепенно ведет к «диффузии идентичности».

Наряду с ментальным структурированием общественных отношений, толерантностью чрезвычайно актуальным является формирование постиндустриального общества на многофункциональных аспектах современных мультикультуральных трансформаций.

По сути, мультикультурализм является социально-культурным феноменом и отражает национальную идеологию социума. Он затрагивает различные сферы общественной жизни – «от политики и социологии до литературы и искусства, существует как бы на границах и стыках различных дисциплин: антропологии, социологии, политологии, экономики, историографии, психологии, педагогики, литературоведения, философии» [5, с. 35].

Рост числа исследований, посвященных политическим, социально-экономическим и культурным проблемам полиэтнических обществ, свидетельствует об усилении интереса ученых к изучению перспектив их мультикультурального развития. Мультикультурализм трактуется при этом не только как форма теоретической концептуализации роста этнического и культурного плюрализма современных национальных обществ, проблем межэтнической коммуникации, взаимодействия различных культур, но и как важное направление развития современной социально-психологической теории. Оно включает в себя изучение вопросов социального, политического и экономического равенства членов мультикультурального общества как на индивидуальном, так и на групповом уровнях.

Мультикультурализм заключает в себе такие проблемы, как единство, разнообразие, различие культур, кризис национальной, культурной, личностной идентичности, пересмотр национальных традиций, выступает в качестве выражения и обоснования плюрализма, идеологии множественности и многообразия

культур. Толерантность, самость, самоценность и равенство культур, множественная идентичность являются принципами, заложенными в концепции мультикультурализма. Такие понятия, как плюрализм, концепция открытости, децентрация, диерархизация, культурный эгалитаризм, релятивизм, являются основополагающими понятиями политики мультикультурализма. Здесь делается акцент на повышение интереса к проблеме «другой», «чужой» культуры, расы, нации, этноса.

Феномен мультикультурализма является одним из всеобъемлющих факторов современной культуры, сложным междисциплинарным явлением, сложившимся в США. Существует ряд культурных моделей, такие как концепции «мультиверсума» и «плюралистической вселенной» Г. Адамса и У. Джеймса, теории «плавильного котла» Г. Альтшулера и «салатной миски» А. Шлезингера.

«Этнорасовое многообразие и полилингвизм являются одним из самых ярких и очевидных проявлений культурной многосоставности в США, но в контексте «политики разнообразия» сюда входит и традиционный для американской культуры элемент регионализма; и гендерная инаковость во взаимодействии с этнорасовым фактором; и различные отклонения от общепринятых норм осмысления истории, национального идеала, образа жизни; и специфически американский феномен экспатрианства; и опыт сексуальных меньшинств» [5, с. 38]. Проблема «разнообразия» все более осознано переводится на «внутриличностный пласт», где «инаковость» имеет свое отражение не столько в других культурах и системах ценностей, сколько в самой личности.

«Будучи антиуниверсалистской политикой различия, мультикультурализм не ограничивается борьбой индивидов за признание, но распространяет требование признания оригинальности, своеобразия и равнозначности на идентичность групп» [4, с. 110].

На рубеже XIX – XX веков волна расового и антииммигрантского насилия стимулирует возникновение концепции «плавильного котла», превратившейся позже в стержень культурной политики США.

Плавильный котел явился наиболее неоднозначным символом американского общества из всех, которые когда-либо существовали. С одной стороны, он указывает на основную особенность современной американской культуры: на её внутреннее разнообразие и многоликость, что можно сказать и об американском обществе в целом. С другой стороны, этот термин воплощает в себе направляющее течение в истории формирования мультикультурного социума США, отрыв от этнических корней и погружение в огромный унифицирующий, мультинациональный плавильный котел. По нашему мнению, модель «плавильного котла» не совсем однозначна.

«Печь» мультикультурализма должна согревать людей, а не обжигать их как кирпичи, то есть сохранять их национальные традиции и инстинкты. Кроме того, люди, приезжающие в новую страну, должны твердо знать, что это их не первая, а вторая желаемая Родина в историческом аспекте (в действительности же все наоборот). Блюсти правопорядок и культурные ценности следует дважды одинаково, в случае конкретных неразрешимых противоречий этнометодологии должны извинительно доминировать традиции коренной действительной, а не исторической национальной идентичности. Обратимся к конкретному историческому примеру для нашего исследования.

Объективный анализ научного содержания ментальности и менталитета азербайджанского народа указывает, что в многоконфессиональном и полиэтническом азербайджанском государстве возникает вопрос глобального национального основания азербайджанской государственности.

Совместное бытие народов Азербайджана на протяжении веков сформировали у них как общие, так и особенные черты духовной жизни, общие социокультурные ментальные структуры, которые сыграли существенную роль в становления азербайджанской государственности. Политикой самовыражения азербайджанской государственности стала парадигма азербайджанского мультикультурализма.

К. Абдуллаев, государственный советник по межнациональным вопросам, вопросам мультикультурализма и религии, указывает, что мультикультурализм и толерантность исторически были образом жизни азербайджанцев, а сегодня превратились в ежедневный образ жизни каждого гражданина страны независимо от национальной принадлежности, языка и религии. Действенные шаги, предпринимаемые для достижения конкретных целей, поставленных президентом И. Алиевым по изучению на научной основе и пропаганде мультикультурализма в мире, ставят важные задачи не только перед государственными структурами, но и перед каждым из наших граждан [1].

Сегодня для азербайджанца ментальность, толерантность, мультикультурализм есть фундаментальной категорией нравственности, имеющей императивный статус. Имеет особое значение в культурной традиции азербайджанского народа статус нравственности, совести, чести, ценностных ориентаций, что связано с понятием правды, справедливости, милосердия. Нравственные истины незыблемы, однако во все времена присутствовали и зло, и ложь, и безнравственность.

Выводы из проведенного исследования. В современном азербайджанском обществе ценными являются идеи ментальности, менталитета, мультикультурализма, поскольку здесь исторически сложился полиэтнический состав, рядом проживают многие народы со своими этнокультурными идентичностями. Политика толерантности и мультикультурализма является доминирующей в современном азербайджанском обществе. И теории, и практике толерантности и мультикультурализма страны не чужды объективные трудности становления гештальта азербайджанского мультикультурализма, которые можно преодолевать через учет особенностей всех многоликих культур народов, проживающих на территории страны.

Именно поэтому неоспоримо важными представляются знания об особенностях и факторах формирования национальной идентичности молодежи. Они могут помочь в решении межэтнических конфликтов, регулировании межэтнических взаимоотношений, построении цивилизованного мира, в котором доминирующим будет не война и экономические неурядицы, а незыблемые границы государств, мирное сосуществование, экономическое благополучие и политика толерантности с учетом специфики каждой национальности на основе азербайджанской ментальности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абдуллаев К.М. Азербайджанский мультикультурализм сегодня: от Португалии до Индонезии… / К.М. Абдуллаев // АЗЕРТАДЖ. – 2016. – 5.01.

2. Гершунский Б.С. Философия образования / Б.С. Гершунский. – М., 1998.

3. Ментальность и менталитет российского общества: к анализу механизмов рефлексивного взаимодействия // Провинциальная ментальность России в прошлом и будущем. – Самара, 1997.

4. Морозова Т.Л. Американская мечта (и размышления о России) / Т.М. Морозова // Американский характер: традиция в культуре. Очерки культуры США. – М. : Наука, 1998.

5. Тлостанова М.В. Направления и тенденции в современном литературоведении и литературной критике / М.В. Тлостанова // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература: реферативный журнал. Серия 7. Литературоведение. – 2002. – № 3.

6. Ушанова И.А. Глобализация и мультикультурализм / И.А. Ушанова // Вестник Новгородского государственного университета. – 2004. – № 27.

7. Философский словарь / под ред. А.А. Ивина. – М. : Смысл, 2004.

УДК 316.772.4

СОЦІАЛЬНЕ ПОРІВНЯННЯ ТА КАТЕГОРИЗАЦІЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ БРЕНД-КОМУНІКАЦІЇ

Гомольська Л.П., здобувач кафедри соціальної психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті наведено результати емпіричного дослідження соціального порівняння та категоризації як соціально-психологічних механізмів бренд-комунікації. За результатами дисперсійного аналізу, констатовано прямий зв'язок між інтенсивністю соціального порівняння респондентами інших і себе як споживачів бренду та лояльністю до нього, який особливо чітко проявляється для мешканців регіонів порівняно з мешканцями центру. Показано, що інтенсивність процесів соціального порівняння та категоризації не залежить від рівня доходів досліджуваних. Окреслено перспективи подальших досліджень соціально-психологічних механізмів і чинників впливу бренд-комунікації на споживчу поведінку.

Ключові слова: *бренд, соціальне порівняння, категоризація, соціально-психологічний механізм, споживча поведінка, лояльність, студентська молодь.*

В статье приведены результаты эмпирического исследования социального сравнения и категоризации как социально-психологических механизмов бренд-коммуникации. По результатам дисперсионного анализа, констатирована прямая связь между интенсивностью социального сравнения респондентами с другими и собой в качестве потребителей бренда и лояльностью к нему, которая особенно четко проявляется для жителей регионов по сравнению с жителями центра Украины. Показано, что интенсивность процессов социального сравнения и категоризации не зависит от уровня доходов испытуемых. Определены перспективы дальнейших исследований социально-психологических механизмов и факторов влияния бренд-коммуникации на потребительское поведение.

Ключевые слова: *бренд, социальное сравнение, категоризация, социально-психологический механизм, потребительское поведение, лояльность, студенческая молодежь.*

Gomolska L.P. SOCIAL COMPARISONS AND CATEGORIZATION AS SOCIO-PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF BRAND COMMUNICATION

The article presents the results of an empirical study of social comparison and categorization as socio-psychological mechanisms of brand communication. According to the results of the variance analysis, a direct relationship between the intensity of social comparison of respondents with others and themselves as consumers of a brand was established, and loyalty to it, which is especially evident from residents of regions compared to residents of the center of Ukraine. It is shown that the intensity of the processes of social comparison and categorization does not depend on the level of income of the subjects. Prospects for further studies of socio-psychological mechanisms and factors of the brand communication influence on consumer behavior have been determined.

Key words: *brand, social comparison, categorization, socio-psychological mechanism, consumer behavior, loyalty, student youth.*

Постановка проблеми. У складних конфліктогенних умовах сьогодення дослідження соціально-психологічних механізмів ефективних соціальних комунікацій набуває особливої значущості. Одним із видів соціальних комунікацій є бренд-комунікації, що позначаються на вибірковості й стабільності споживчої поведінки. Відповідно, йдеться про соціально-психологічні механізми впливу бренд-комунікації на споживчу поведінку особистості загалом і студентської молоді зокрема, які сприяють соціальній ідентифікації споживачів, їх орієнтації у світі різноманітних товарів і послуг в умовах множинного вибору товарів/послуг тощо (Ю. Бровкіна, Ж. Бодріяр та ін.).

Саме тому актуальним є дослідження соціально-психологічних механізмів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загалом різноманітні психологічні аспекти бренд-комунікації та її впливу на споживчу поведінку вже були предметом уваги дослідників. Так, досліджено соціально-психологічні особливості бренд-комунікації і споживчої поведінки (Ю. Бровкіна [5], Ф. Вінокуров [7] та ін.), виокремлено основні соціально-психологічні механізми бренд-комунікації, зокрема, персоніфікацію, досліджено її особливості у контексті впливу бренд-комунікації на споживчу поведінку (Дж Аакер [1], Н. Антонова [2], Л. Гомольська [8; 9] та ін.).

Водночас значення соціального порівняння та категоризації як соціально-психологічних механізмів впливу бренд-комунікації на споживчу поведінку студентської молоді висвітлено недостатньо повно.

Щодо механізму *соціального порівняння* варто вказати на підхід Л. Фестінгера [12], який виявив, що, порівнюючи себе з іншими, індивід отримує можливість оцінки власних здібностей, привабливості, якостей особи-

стості, коректності поведінки або поглядів. Спираючись на цей механізм, В. Янчук [13] робить висновок про те, що людина, формуючи уявлення про себе, порівнює, по-перше, своє теперішнє із минулим, а домагання – із досягненнями, по-друге, порівнює себе не в абстрактній, а в конкретній системі координат (кращий серед гірших – почувається краще, ніж гірший серед кращих). При цьому важливим є існування середовища порівняння, у якому людина може фіксувати позитивну динаміку. Якщо такого середовища немає, то складно переконати людину в позитивних наслідках її дій [13, с. 298]. У контексті теми роботи можна припустити наявність соціального середовища порівняння прихильників і противників брендованих товарів/послуг.

Відповідно, йдеться про механізм *соціальної категоризації*, що пов'язаний із загальним поняттям категоризації як невід'ємної складової частини людської когніції. Його суть полягає у психічному процесі віднесення одиничного об'єкта, події, переживання до певного класу, який можуть характеризувати вербальні і невербальні значення, символи, сенсорні та перцептивні еталони, соціальні стереотипи, стереотипи поведінки тощо [11, с. 159].

За Дж. Брунером [6], соціальна категоризація лежить в основі здорового глузду, повсякденного знання і розуміння, є процесом, у ході якого людина здійснює логічний висновок, відносячи сигнали довкілля до певної категорії. Категоризація соціальних об'єктів, як зауважує Г. Теджфел [15], відрізняється від категоризації об'єктів фізичного світу тим, що здійснюється під безпосереднім впливом відносин між соціальними групами. Відповідно, відбувається упорядкування і групування соціального оточення певним чином, який має смисл для індивіда. За рахунок ефективної організації інформації категоризація сприяє швидкому визначенню стратегії поведінки. Таким чином, соціальна категоризація лежить в основі сприйняття бренду й прийняття рішення про його придбання і володіння [10].

Наслідком соціальної категоризації може стати упереджене ставлення до своєї та чужих груп. Д. Вайлдер припустив, що упереджене ставлення до своїх і чужих груп є наслідком нормальних процесів категоризації, зважаючи на той факт, що люди займаються категоризацією для того, щоб спростити світ навколо себе, зробити його більш керованим. На його думку, такі процеси категоризації часто призводять до поділу людей на дві різні категорії, так звані свої і чужі групи [16]. У контексті теми дослідження в останньому випадку може йтися про прихильників і противників певного бренду та особливості їх взаємодії, що визначають специфіку споживання брендованих товарів/послуг і, зрештою, певний стиль життя споживачів.

Висунуті припущення потребують перевірки в емпіричному дослідженні, що й визначило мету цієї роботи.

Мета роботи – дослідити особливості соціального порівняння та категоризації як соціально-психологічних механізмів впливу бренд-комунікації на споживчу поведінку студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. В емпіричному дослідженні взяли участь 500 студентів із різних ВНЗ України (Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля, Харківського національного юридичного університету ім. Ярослава Мудрого – шляхом анкетування та методом інтернет-опитування у вересні – листопаді 2016 р.), із них 45,8% чоловіків і 54,2% жінок, які були розділені на групи за *віком*: 1) до 18 років (57,4%); 2) 19–25 років (37,2%); 3) понад 25 років (5,4%); 2) *рівнем доходу на члена сім'ї*: 1) до 5 000 грн. (57,2%); 2) від 5 000 до 10 000 грн. (30,8%); 3) понад 10 000 грн. (12,0%), а також *регіоном проживання*: 1) центр (49,2%); 2) регіони (50,8%).

Соціально-психологічні механізми соціального порівняння та категоризації вивчалися за опитувальником Ю. Бровкіної [5] «Особливості сприйняття бренду споживачем» (в авторській модифікації).

Досліджуваним пропонувалось обрати твердження, які збігаються з їхньою думкою, що стосувалися:

1) сприйняття інших суб'єктів бренд-комунікації (наприклад, «Я помічаю предмети цього бренду в інших людей»);

2) самосприйняття себе як суб'єкта споживчої поведінки (наприклад, «Для мене важливо бути власником якомога більшої кількості брендованих речей»);

3) сприйняття бренд-комунікації (наприклад, «Я звертаю увагу на рекламу та іншу інформацію про бренд. Вважаю це цікавим і навіть корисним»);

4) сприйняття себе як споживача з боку інших людей (наприклад, «Мені здається, що багато людей ставилися б до мене по-іншому, якби я мав брендовані речі»);

5) сприйняття якості брендованого товару (наприклад, «Бренд важливіший за якість товару. Між небрендованим, але таким, що ідеально сидить на мені одягом, і брендованим, який добре, але не ідеально підходить, я обираю друге»);

6) вплив бренду на стиль споживчої поведінки (наприклад, «Бренд зобов'язує мене вести себе особливим чином»);

7) порівняння брендованих і небрендованих товарів у контексті споживчої поведінки (наприклад, «Брендовані речі можуть не бути в списку обов'язкових покупок, але я все одно

можу їх купити, при цьому вважаю, що чиню правильно, це заслужений подарунок собі»).

Кожна група складалась із п'яти тверджень, кожний збіг з якими думки досліджуваного оцінювався в 1 бал. Таким чином, сумарний бал за кожною групою коливався від 0 до 5 балів, а загалом – від 0 до 35 балів.

Як уже зазначалося вище, дія механізмів *соціального порівняння та категоризації* зумовлює поділ людей на дві різні категорії [16], зокрема, прихильників і противників брендованих товарів/послуг і, відповідно, стилю життя, який вони пропонують. Саме тому інтенсивність дії зазначених механізмів оцінювалася за сумарним балом: чим вищий цей бал, тим сильніше діють механізми соціального порівняння та категоризації.

Для вивчення лояльності як основного індикатора споживацької поведінки використано методику Ф. Райчхелда «Індекс промоутера» (NPS: Net Promoter Score) [14], у якій досліджуваним пропонувалось оцінити, який із брендів вони могли б порекомендувати своїм друзям і однокурсникам.

Одержані результати піддавалися математико-статистичному аналізу (кореляційний, кластерний, дисперсійний аналізи) з використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 17.0).

На першому етапі емпіричного дослідження за модифікованою методикою Ю. Бровкіної [5] «Особливості сприйняття бренду споживачем» вивчалася дія механізмів соціального порівняння та категоризації (табл. 1).

Як видно з табл. 1, соціальне порівняння більше проявляється у разі самоприйняття себе порівняно з іншими прихильниками бренду загалом та у процесі бренд-комунікації зокрема, про що свідчать дещо більші середні бали відповідей респондентів за відповідними шкалами. Водночас можна констатувати відносно меншу вагу якості товарів та оцінки впливу бренду на поведінку споживачів як основи для соціального порівняння та категоризації (2,4 і 2,3 бали).

Загалом виявлено середній рівень інтенсивності соціального порівняння та категоризації споживачів брендованих товарів/послуг.

На наступному етапі емпіричного дослідження вивчалася лояльність студентської молоді до брендованих товарів/послуг за допомогою методики Ф. Райчхелда «Індекс промоутера» (NPS: Net Promoter Score) [8; 14], у якій досліджуваним пропонувалось оцінити, який із брендів вони могли б порекомендувати своїм друзям і однокурсникам.

За результатами кластерного аналізу даних методики Ф. Райчхелда, виявлено три групи споживачів за рівнем їх лояльності до брендованої продукції. До першого кластеру (20,0%) ввійшли так звані «недоброзичливці» («detractors» за Ф. Райчхелдом [8]), які не схильні рекомендувати бренд і навіть можуть поширювати про нього негативну інформацію. Другий кластер (45,4%) утворили «пасивні» споживачі («passives»), які будуть рекомендувати бренд залежно від ситуації. До третього кластеру (34,6%) ввійшли «промоутери» («promoters») – найвірніші щодо бренда особи, ступінь лояльності яких дозволяє їм брати на себе ризики репутації під час рекомендації бренда.

На заключному етапі емпіричного дослідження за результатами дисперсійного аналізу виявлено відмінності у рівнях лояльності споживачів до брендованих товарів/послуг залежно від інтенсивності соціально-психологічних механізмів соціального порівняння та категоризації.

Установлено, що із зростанням інтенсивності соціального порівняння та категоризації у досліджуваних зростає і рівень їхньої лояльності до брендованих товарів/послуг. Особливо чітко це виражено у респондентів із регіонів, на відміну від тих, хто мешкає у центрі (рис. 1).

Як видно з рис. 1, у мешканців регіонів інтенсивність соціального порівняння та категоризації значно вища ніж у мешканців центру, при цьому у лояльних споживачів вона виражена більше ($p < 0,01$).

Крім того, на рівні тенденції виявлено особливості лояльності споживачів різної статі залежно від інтенсивності соціального порівняння та категоризації (рис. 2).

Таблиця 1

Прояви соціального порівняння та категоризації у сприйнятті і поведінці споживачів

Прояви соціального порівняння та категоризації	Бали, у середньому	σ
сприйняття інших прихильників бренду	3,1	1,2
самосприйняття себе як споживача бренду	3,1	1,1
сприйняття бренд-комунікації	2,9	1,2
сприйняття себе як споживача бренду з боку інших людей	2,7	1,4
сприйняття якості брендованого товару	2,4	0,9
вплив бренду на стиль поведінки	2,3	1,2
сприйняття образів брендованих і небрендованих товарів	2,8	1,4
Загальний показник	19,6	5,8

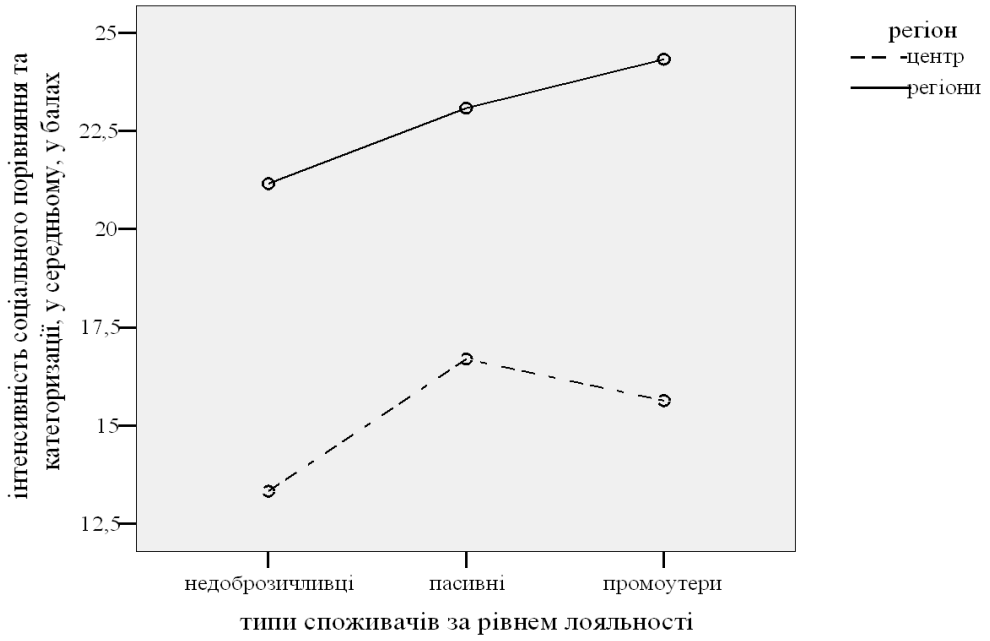

Рис. 1. Особливості лояльності споживачів із різних регіонів залежно від інтенсивності соціального порівняння та категоризації

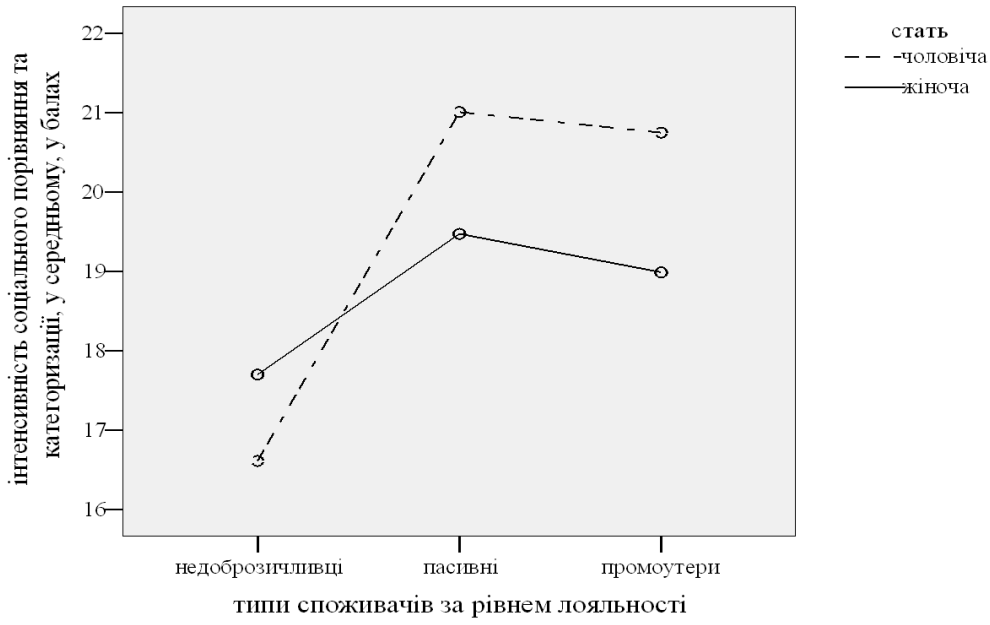

Рис. 2. Особливості лояльності споживачів різної статі залежно від інтенсивності соціального порівняння та категоризації

Із рис. 2 видно, що споживачі чоловічої статі характеризуються вищою інтенсивністю соціального порівняння та категоризації ніж жінки, особливо ті, кого віднесено до груп «промоутерів» і «пасивних». «Недоброзичливцям» властива менша інтенсивність соціального порівняння брендованих товарів/послуг незалежно від статі.

Також на рівні тенденції виявлено, що з віком лояльність споживачів зростає із збіль-

шенням інтенсивності соціального порівняння та категоризації.

Щодо споживачів із різними рівнями доходів на члена сім'ї статистично значущих відмінностей у лояльності споживачів зі зростанням інтенсивності соціального порівняння виявлено не було.

Висновки з проведеного дослідження. Показано вплив соціально-психологічних механізмів соціального порівняння та категоризації у контексті споживчої поведінки. Встановлено, що із зростанням інтенсивності процесів соціального порівняння та категоризації у досліджуваних зростає і рівень їх лояльності до брендованих товарів/послуг. Особливо чітко це виражено у респондентів із регіонів порівняно з тими споживачами, хто мешкає у центрі.

Констатовано особливості соціального порівняння та категоризації залежно від статі й віку, те, що споживачі чоловічої статі характеризуються вищою інтенсивністю соціального порівняння та категоризації, аніж жінки, особливо ті, кого віднесено до груп «промоутерів» і «пасивних». «Недоброзичливцям» властива менша інтенсивність соціального порівняння брендованих товарів/послуг незалежно від статі.

Також на рівні тенденції виявлено, що з віком лояльність споживачів зростає із збільшенням інтенсивності соціального порівняння та категоризації.

Водночас інтенсивність процесів соціального порівняння та категоризації не залежить від рівня доходів досліджуваних.

Урахування особливостей соціального порівняння та категоризації як соціально-психологічних механізмів функціонування бренда у сприйнятті споживачів – мешканців різних регіонів дозволить побудувати більш ефективну бренд-комунікацію, що забезпечує лояльність споживачів до бренда і мотивує їх до придбання і споживання певних товарів/послуг, формування відповідного стилю життя тощо.

Перспективою подальших досліджень цієї проблеми є емпіричне дослідження соціально-психологічних механізмів – самомоніторингу, цілепокладання та ін., які разом із соціальним порівнянням і категоризацією сприяють ефективним бренд-комунікаціям.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аакер Д. Создание сильных брендов / Д. Аакер. – М. : ИД Гребенникова, 2003. – 440 с.

2. Антонова Н.В. Психология массовых коммуникаций : [учеб. и практикум для академ. бакалавриата] / Н. В. Антонова. – М. : Юрайт, 2014. – 373 с.

3. Бодрийяр Ж. Общество потребления / Ж. Бодрийяр. – М. : Культурная революция ; Республика, 2006. – 269 с.

4. Бондарчук О.І. Соціально-психологічні механізми особистісного розвитку дорослої людини / О.І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / [ред. кол. : С.Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – Т. І: Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К. – Алчевськ : ЛАДО, 2013. – Вип. 38. – С. 347–351.

5. Бровкина Ю.Ю. Социально-психологические основы бренд-коммуникации : дис. … докт. психол. наук : спец. : 19.00.05 «Социальная психология» / Ю.Ю. Бровкина, Гос. ун-т управл. – М., 2009. – 439 с.

6. Брунер Д. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Д. Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – 412 с.

7. Винокуров Ф.Н. Социально-психологические механизмы потребительской лояльности : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / Ф.Н. Винокуров ; Москов. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова. – М., 2012. – 141 с.

8. Гомольська Л.П. Методика дослідження впливу бренд-комунікацій на особливості сприйняття споживача / Л.П. Гомольська // Організаційна психологія. Економічна психологія. – 2016. – № 1 (4). – С. 15–27.

9. Гомольська Л.П. Персоніфікація як соціально-психологічний механізм функціонування бренду у сприйнятті українського споживача/ / Л.П. Гомольська // Проблеми сучасної психології. – Вип. 37.

10. Краткий курс лекций по дисциплине «Психология бизнеса» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://studme.org/52775/psihologiya/psihologiya_biznesa.

11. Психология : [словарь] / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

12. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер ; пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знаешевой. – СПб. : Ювента, 1999. – 317 с.

13. Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию / В.А. Янчук. – Мн. : АСАР, 2005. – 768 с.

14. Reichheld F.F. The one number you need to grow / F.F. Reichheld // Harvard Business Review. – 2003. – Vol. 81 – №. 12. – P. 46–54.

15. Taifel H. Social stereotypes and social groups / H. Taifel // Intergroup behavior ; Turner J. C., Giles H. (eds.). – Oxford : Basil Blackwell, 1981. – P. 144–167.

16. Wilder D.A. Perceiving persons as a group: categorization and intergroup relations / D.A. Wilder // D.L. Hamilton. Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior. – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1981. – P. 213–257.

УДК 378.015.3

ВПЛИВ СУСПІЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ НА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНУ АДАПТОВАНІСТЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Камінська О.В., д. психол. н., професор кафедри
загальної психології та психодіагностики
Рівненський державний гуманітарний університет

У статті описано вплив суспільно-економічних перетворень, що відбуваються протягом останніх років у соціумі, на ступінь соціально-психологічної адаптації особистості. Проаналізовано особливості соціально-психологічної адаптації студентської молоді, механізми, що впливають на цей процес. Описано критерії, що визначають ступінь адаптованості чи дезадаптованості молодої людини.

Ключові слова: *соціально-психологічна адаптація, дезадаптація, студентська молодь, суспільно-економічні трансформації.*

В статье описано влияние общественно-экономических преобразований, происходящих в последние годы в социуме, на степень социально-психологической адаптации личности. Проанализированы особенности социально-психологической адаптации студенческой молодежи, механизмы, влияющие на этот процесс. Описаны критерии, определяющие степень адаптированности или дезадаптированности молодежи.

Ключевые слова: *социально-психологическая адаптация, дезадаптация, студенты, общественно-экономические трансформации.*

Kaminska O.V. THE INFLUENCE OF SOCIAL AND ECONOMIC TRANSFORMATIONS ON THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF STUDENT YOUTH

The article describes the influence of socioeconomic transformations that have taken place in recent years in society, on the degree of social and psychological adaptation of the individual. The peculiarities of socio-psychological adaptation of student youth, mechanisms influencing this process are analyzed. The criteria defining the degree of adaptability or disadaptation of a young person are described.

Key words: *socio-psychological adaptation, disadaptation, student youth, socio-economic transformations.*

Постановка проблеми. Суспільно-економічні трансформації, що відбуваються в нашій країні, певною мірою впливають на психоемоційний стан населення, оскільки атмосфера невизначеності та нестабільності актуалізує почуття тривоги та невпевненості. Студентська молодь демонструє значну чутливість до змін суспільного устрою, оскільки проектує їх на своє майбутнє, що на цьому етапі розвитку є невизначеним. Це зумовлює потребу дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації молодих людей з метою розробки психологічних засобів, спрямованих на оптимізацію цього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема соціально-психологічної адаптації особистості піддається в сучасній науці активному дослідженню. Так, визначаються психологічні особливості адаптаційного процесу загалом (О.М. Кокун [4], О.Р. Ткачишина [8]), взаємозв'язок процесу соціально-психологічної адаптації з характеристиками особистості (С.А. Ворожбит [1], С.П. Дерев'янко [3], Л.С. Тимків [7]), її специфічні особливості в студентському віці (О.А. Резнікова [6], Н.Є. Герасімова [2]), особливості соціально-психологічної адаптації до особливих умов діяльності (О.Р. Охременко [5]) тощо.

Зокрема, О.М. Кокун стверджує, що співвідношення адаптивності та адаптаційних можливостей представлено так: адаптивність – це спроможність людини до адаптації, а адаптаційні можливості – це ті властивості, які цю спроможність забезпечують. До властивостей, які забезпечують адаптацію людини, він відносить конституційно-морфологічні, нейродинамічні, психодинамічні, особистісні, соціально-психологічні. Адаптаційні можливості людини він розглядає як стійкі резистентні характеристики індивідуально-типологічного та особистісного рівня людської індивідуальності, які забезпечують спроможність успішно адаптуватись до різноманітних вимог життєдіяльності і виявляються як фізіологічно, так і психологічно, спрямовуючи поведінку особистості [4].

О.Р. Ткачишина розглядає соціально-психологічну адаптацію як багатоплановий процес активного пристосування психіки та поведінки особистості до умов соціального середовища, опосередкованого провідною діяльністю особистості на певному етапі її розвитку. Вона встановила, що на кожному етапі соціально-психологічної адаптації студентів важливе значення мають певні соціально-психологічні критерії. Перший етап (адаптація до навчання у ВНЗ – *О.К.*) формують показники за такими критеріями соціально-психологічної адаптації, як: готовність та пристосування до норм, вимог вищого навчального закладу, засвоєння пра-

вил життя у вузівському середовищі; засвоєння обов'язків та рольової поведінки; включення в інтеграційні процеси студентської групи та стосунки. На другому етапі (адаптація до спеціальності – *О.К.*) важливе значення мають: готовність та пристосування до інтенсивної інтелектуально-пізнавальної і групової діяльності; пристосування своєї діяльності та особистісної самоорганізації до засвоєння знань. На третьому етапі (адаптація до професійної діяльності – *О.К.*) вирішальне значення мають параметри: готовність та пристосування до образу фаху і майбутньої професії; мотивація приналежності до фаху та ідентифікація [8].

Незважаючи на наявність значної кількості публікацій із зазначеної проблеми, недостатньо дослідженим залишається вплив суспільних реформ на розвиток особистості молодої людини. Зважаючи на це, **метою статті** є дослідження впливу суспільно-економічних перетворень на ступінь соціально-психологічної адаптації студентської молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проводилось протягом 2017 р. та охопило 168 студентів Рівненського державного гуманітарного університету. Під час проведення емпіричного дослідження використовувались такі методики: Міссісіпська шкала для оцінки посттравматичних реакцій в адаптації Н.В. Тарабриної (MS, Mississippi Scale, Keane et al.); методика соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонд.

Для визначення цільової групи, а саме осіб, порушення соціально-психологічної адаптації яких пов'язані з новими суспільно-економічними умовами, була використана Міссісіпська шкала для оцінки посттравматичних реакцій в адаптації Н.В. Тарабриної. Під час використання цієї методики додатково застосовувалась бесіда, що дозволило відділити респондентів, які сприймають суспільно-економічні перетворення як стресову та психотравмуючу ситуацію, від інших. На основі цього вибірка була розділена на дві групи, перша з яких складалась з осіб, для яких суспільно-економічні реформи не є значущим чинником, що здатен призвести до особистісних змін (контрольна група), а друга – з осіб, які сприймають зміну суспільно-економічного становища як значущий фактор, що призводить до появи порушень процесу соціально-психологічної адаптації (експериментальна група). У подальшому відбувалось порівняння показників цих груп із метою виділення специфічних зрушень у структурі особистості представників другої підгрупи відповідно до цілей дослідження. У результаті було встановлено, що 64 особи (38% респондентів) сприймають суспільно-економічні перетворення як психотравмуючу ситуацію.

За результатами Міссісіпської шкали для оцінки посттравматичних реакцій виявлено такі показники: за шкалою «Вторгнення» високий рівень спостерігається в 60,5% оптантів, які сприймають суспільно-економічні перетворення як значущу подію, що вплинула на їх життя. Вони пов'язують із кризовими умовами нестабільність фінансового положення своїх батьків, не впевнені в тому, що після закінчення вузу зможуть знайти роботу, бояться стати фінансово неспроможними, допускають, що їм доведеться невизначену кількість часу жити за рахунок батьків, що їх пригнічує, призводить до зниження самооцінки та провокує появу дезадаптивних проявів.

За шкалою «Уникнення» високий рівень притаманний 36,3% осіб, які уникають розмов та думок про вплив на своє життя суспільно-економічних перетворень, оскільки для них ця тема є болісною, що пов'язано зі зниженням рівня життя особистості через занепад економіки.

За шкалою «Фізіологічна збудливість» високий рівень характерний для 19,5% осіб, що відчувають наслідки економічної кризи як психотравмуючої ситуації на психофізіологічному рівні, що проявляється у емоційній нестабільності, постійному почутті неспокою та тривоги. Така особистість страждає від головного болю, відчуває погіршення самопочуття, викликане довготривалою стресовою ситуацію, втрачає працездатність.

За шкалою «Почуття провини» високий рівень характерний для 14,7% респондентів, які відчувають власну відповідальність за зниження рівня свого життя чи життя усієї родини, за значні фінансові витрати, звинувачують себе в недостатній економії коштів тощо.

За шкалою «Суїцидальність» високий рівень характерний для 0,4% респондентів, які важко переживають вплив економічної кризи на власне життя. Ця подія сприймається як психотравматична та супроводжується суїцидальними думками через нездатність побачити перспективи для розвитку та виправлення ситуації. Зазвичай така реакція притаманна особам, яким немає на кого розраховувати, які не отримують фінансової та моральної підтримки з боку близьких людей та залишаються з проблемою один на один.

Результати методики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонд представлені в таблиці 1.

Аналізуючи отримані результати, ми бачимо, що за шкалою «дезадаптивність» спостерігаються відмінності між контрольною та експериментальною групою, що підтверджується застосуванням методу математичної статистики – χ^2 Пірсона ($\chi^2 = 17,24$, $\chi^2_{кр} = 5,99$, $p < 0,05$).

У контрольній групі помітний вищий рівень адаптивності. Респонденти краще пристосовуються до умов оточуючого середовища, почувають себе впевнено, їм притаманна емоційна стабільність. Вони задоволені собою,

Таблиця 1

Особливості соціально-психологічної адаптації (за методикою К. Роджерса і Р. Даймонд) (%)

Шкали / Рівні	Високий		Середній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
дезадаптивність	18,4	6,2	67,6	30,8	14	63
неприйняття інших	32,4	15,3	58,4	66,2	9,2	18,5
неприйняття себе	21,5	7,7	57	49,3	21,5	43
емоційний дискомфорт	20	7,7	72,3	23	7,7	69,3
зовнішній контроль	27,7	6,2	64,6	26,1	7,7	67,7
підпорядкування	21,5	9,2	59,4	27,4	19,1	63,4
Ескапізм	14,6	6,2	70,7	16,4	14,7	77,4

Де: ЕГ – експериментальна група, КГ – контрольна група.

не сприймають болісно критику, проявляють життєрадісність, оптимізм, високий ступінь стійкості до впливу психоемоційних стресорів. Вони є пристосованими до умов соціального середовища, зазвичай не відчувають внутрішньої напруги та неспокою, переважаючим є відчуття впевненості та безпеки.

Ступінь адаптованості особистості залежить від багатьох чинників, одним із яких є модальність самоставлення, самоприйняття чи самовідторгнення. Важливим аспектом соціальної адаптації є прийняття індивідом соціальної ролі. Отже, респондентам із високими показниками адаптивності притаманне прийняття соціальних ролей, у них сформована ідентичність. Розвиток особистості, її фізичне, психологічне, соціальне та духовне формування безпосередньо залежить від адаптаційних можливостей. Розвиток адаптаційних психологічних механізмів сприяє гармонійному розвитку особистості в суспільстві.

У респондентів із високим рівнем адаптивності ефективне пристосування до зовнішніх умов може здійснюватись за допомогою двох типів адаптаційного процесу. В першому випадку особистість активно впливає на середовище, змінюючи його відповідно до власних потреб та вимог. В другому випадку людина змінюється сама, пристосовуючись до умов оточуючого середовища. Відбувається трансформація власних поглядів, установок та стереотипних уявлень. Якщо в процесі адаптації індивід стикається з перешкодами, які неможливо подолати, це призводить до зрушень у структурі особистості, до виникнення негативних емоційних станів, емоційної нестабільності та невдоволеності собою. Адаптація реалізується через досягнення оптимальних взаємин між особистістю і середовищем за рахунок конструктивної поведінки.

Серед респондентів експериментальної групи більше осіб із низьким рівнем адаптивності. У них проявляється тривожність, внутрішня напруга, очікування негативного результату діяльності, відчуття неспокою, оточення сприймається як вороже та таке, що викликає почуття небезпеки. Цим оптантам притаманна невпевненість у собі, схильність до самозвинувачення, чутливість до образ. Ефективність адаптації суттєво залежить від того, наскільки адекватно індивід сприймає себе та свої соціальні зв'язки. Викривлене чи недостатньо повне уявлення про себе призводить до порушень адаптації, що можуть проявлятись у вигляді невротичних і психосоматичних розладів.

Для осіб із низьким рівнем адаптивності характерна орієнтація на захист свого «Я» за умови ослаблення мотиву досягнення цілі та успіху. Недостатня адаптація особистості до умов оточуючого середовища та до впливу несприятливих особистісно значущих факторів призводить до появи внутрішньої напруги, що перешкоджає включенню механізмів компенсаторної регуляції. Послабленими є пластичність поведінки, вибірковість, стресостійкість, довільний контроль. Низький рівень адаптації може супроводжуватись проявами агресії, скерованої як на оточуючих, так і на себе. Таким респондентам притаманна емоційна незрілість, тривожність, прояви дискомфорту у разі появи перешкод на шляху до задоволення потреб. Недосконала здатність до саморегуляції призводить до зниження рівня домагань у разі виникнення неочікуваних труднощів. Такі особи уникають ризикованих ситуацій. Дезадаптивність провокується неуспішністю в реалізації цілей та може призвести до фрустраційних проявів. Соціальна дезадаптація призводить до порушення комунікативної взаємодії, може знижувати ефективність роботи психічних процесів та функцій, супроводжується яскраво вираженими негативними переживаннями. Дезадаптація пов'язана з відсутністю динамічної рівноваги особистості та середовища внаслідок домінування неконструктивних реакцій.

За шкалою «неприйняття інших» також було виявлено відмінності в показниках експериментальної і контрольної груп (χ^2 = 22,15, $\chi^2_{кр}$ = 5,99, p < 0,05). Високий рівень неприйняття інших, що спостерігається в експериментальній групі, обумовлюється упередженим ставленням до оточуючих, оскільки вони сприймаються як такі, що несуть загрозу. Респонденти бачать в інших негативні якості, не бажають розкриватися перед ними, тримаються осторонь, їх насторожує незаслужене, на їх думку, позитивне ставлення інших до себе, вони відчувають ворожість до оточуючих, страшаться того, що подумають про них інші.

Аналізуючи результати за шкалою «неприйняття себе», помітно, що показники в контрольній та експериментальній групі значно відрізняються (χ^2 = 24,05, $\chi^2_{кр}$ = 5,99, p < 0,05). У респондентів експериментальної групи спостерігається вищий рівень неприйняття себе. Наявність цих результатів може свідчити про те, що у відповідних життєвих умовах в опитуваних, які мають такі результати, виробилось емоційно-ціннісне ставлення до себе, у змісті якого велику роль відіграють елементи низької самоповаги, хоча вона може бути неадекватна дійсній цінності особистості. Недостатня самоповага зумовлює недооцінку особистістю своїх можливостей, знижує ступінь самоприйняття та призводить до дисгармонійного розвитку особистості. Неприйняття себе часто формується під впливом несприятливих зовнішніх чинників на основі недостатньо розвинутої здатності до рефлексії та відсутності змоги адекватно оцінити власну особистість, розкрити багатогранність індивідуальних проявів і сконцентрувати увагу на позитивних сторонах особистості.

У процесі визначення відмінностей за шкалою «емоційний дискомфорт» встановлено, що його рівень вищий в експериментальній групі (χ^2 = 37,22, $\chi^2_{кр}$ = 5,99, p < 0,05). Високий рівень емоційного комфорту більшою мірою властивий респондентам, віднесеним до контрольної групи. Їм притаманні такі якості, як урівноваженість, спокій, реалістичність, відсутні невротичні симптоми. Вони постійні у своїх інтересах, упевнені в собі, вважають, що здатні долати перешкоди, адекватно оцінюють свої можливості, проявляють наполегливість та високий рівень самоконтролю.

Показники, отримані за шкалою «зовнішній контроль», дозволяють визначити переважання в особистості зовнішнього чи внутрішнього локусу контролю. Установлено, що в експериментальній групі переважає екстернальний локус контролю (χ^2 = 33,17, $\chi^2_{кр}$ = 5,99, p < 0,05). Локус контролю пов'язаний зі здатністю до самоконтролю та самокерівництва, з уявленням про своє «Я» як активне начало. Внутрішній локус контролю пов'язаний із позитивною самооцінкою та уявленням про самореалізованість, а також із приписуванням собі соціально бажаних якостей. Він зумовлює здатність ефективно регулювати своє життя, активно впливати на події, що стосуються особистості.

Респонденти, що увійшли в контрольну групу, більшою мірою схильні брати на себе відповідальність за здійснені вчинки, схильні до самоконтролю власних емоцій та поведінки, проявляють наполегливість у досягненні цілей за рахунок вольових зусиль, уміння планувати свій час і порядок дій, реалістичне ставлення до себе, власних можливостей. Для них характерною є схильність пояснювати причини успіхів та невдач власними здібностями й зусиллями. Особи з внутрішнім локусом контролю впевнені в собі, послідовні та наполегливі в досягненні поставленої мети, схильні до самоаналізу, врівноважені, комунікабельні, доброзичливі й незалежні.

Натомість респондентам з екстернальним локусом контролю властиве порушення саморегуляції, вольові зусилля епізодичні, проявляється схильність легко пасувати перед зовнішніми перешкодами та внутрішнім протистоянням, що з'являється на шляху до досягнення цілі, спостерігається невміння вдало організовувати свій час. Для них характерні такі якості, як невпевненість у власних здібностях, неврівноваженість та прагнення відкласти реалізацію своїх намірів.

За шкалою «підпорядкування» також встановлено відмінності між показниками різних груп (χ^2 = 34,88, $\chi^2_{кр}$ = 5,99, p < 0,05). З отриманих даних ми бачимо, що в експериментальній групі більшою мірою проявляється схильність до підпорядкування, тоді як у контрольній – до домінування. Отже, респондентам експериментальної групи притаманні такі характеристики, як покірність, скромність, схильність брати на себе чужі обов'язки, потреба в допомозі з боку оточуючих, конформність, схильність підкорюватись іншим, невпевненість у собі, схильність до самозвинувачення та бажання уникати перешкод. Для них характерне також невміння відстоювати свою позицію.

Респонденти контрольної групи проявляють такі риси, як незалежність, домінантність, упевненість, схильність до суперництва, конфліктність, нетерпимість до критики, переоцінка власних можливостей, потреба керувати іншими. У них наявне прагнення до лідерства, незалежність суджень, упевненість у собі. Такі особи не потребують емоційної підтримки, можуть бути конфліктними. Їм властиві такі риси, як сміливість, енергійність, самостійність.

Показники, отримані за шкалою «ескапізм», відрізняються в контрольній та експериментальній групі (χ^2 = 29,44, $\chi^2_{кр}$ = 5,99, p < 0,05). Ескапізм більше властивий представникам

експериментальної групи. Це свідчить про те, що в них більшою мірою проявляється тенденція уникати проблем, ігнорувати їх, а не шукати шляхи їх продуктивного вирішення. Їм притаманна поведінка, скерована на уникнення фрустуючої ситуації, на її ігнорування.

Ескапізм відносять до механізмів психологічного захисту, поряд із витісненням та запереченням. Такий тип поведінки не допомагає віднайти рішення, набути справжньої самостійності та свободи, оскільки проблема не тільки не вирішується, але й поглиблюється; вирішення її затягується, стає все більш важким, а іноді і неможливим. Особи з вираженим ескапізмом відчувають сильну внутрішню напругу, відчуття незадоволення своїх потреб, неможливості переборення перешкод. У таких респондентів проявляється схильність до появи негативних емоційних станів, нестійкість до дії стресогенних факторів. Їм притаманна низька фрустраційна толерантність – нестійкість до фрустраторів.

Висновки. Значна частина студентської молоді (38% респондентів) сприймає зміну суспільно-економічних умов, характерну для сучасного соціуму, як психотравмуючу ситуацію, що призводить до зниження рівня соціально-психологічної адаптації, що своєю чергою супроводжується негативним самоставленням, неприйняттям оточуючих, емоційним дискомфортом, актуалізацією екстернального локусу контролю, схильністю до підпорядкування та ескапізму.

Перспективним напрямком дослідження є розробка системи психопрофілактичних та корекційних заходів, спрямованих на оптимізацію ступеня соціально-психологічної адаптованості студентської молоді.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ворожбит С.А. Почуття довіри як чинник соціально-психологічної адаптації студентів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / С.А. Ворожбит ; НАПН України Ін-т психології ім. Г.С. Костюка. – К., 2011. – 20 с.

2. Герасімова Н.Є. Внутрішньоособистісні конфлікти в процесі соціальної адаптації студентів до умов вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Наталія Євгеніївна Герасімова ; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 21 с.

3. Дерев'янко С.П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / С.П. Дерев'янко ; Ін-т соц. та політ. психології АПН України. – К., 2009. – 20 с.

4. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини у психофізіологічному забезпеченні діяльності : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.02 / О.М. Кокун ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 31 с.

5. Охременко О.Р. Психологічні закономірності адаптації особистості до особливих умов діяльності : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.09 / О.Р. Охременко ; Нац. акад. внутр. справ України. – К., 2005. – 30 с.

6. Резнікова О.А. Адаптаційна трансформація психологічного захисту особистості студента : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О.А. Резнікова ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2010. – 21 с.

7. Тимків Л.С. Взаємозв'язки темпераментальних властивостей та соціальної адаптації старшокласників : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Л.С. Тимків ; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельниц., 2010. – 20 с.

8. Ткачишина О.Р. Особливості соціально-психологічної адаптації майбутніх фахівців з комп'ютерних технологій : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / О.Р. Ткачишина ; Ін-т соц. та політ. психології АПН України. – К., 2008. – 18 с.

УДК 159.923.2:17.036.2

ПЕРФЕКЦІОНІЗМ ОСОБИСТОСТІ: НОРМА ЧИ ПАТОЛОГІЯ?

Кононенко А.О., д. психол. н., доцент,
доцент кафедри іноземних мов природничих факультетів
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Кононенко О.І., д. психол. н., доцент,
доцент кафедри диференціальної і спеціальної психології
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

У статті розглянуто важливу проблему психології перфекціонізму – питання амбівалентності цього феномена, яка відображається у нормативних і патологічних тенденціях перфекційної особистості. Аналізуються сучасні підходи до розуміння феномена перфекціонізму особистості. Емпірично та статистично визначено предиктори нормального та патологічного перфекціонізму особистості.

Ключові слова: *перфекціонізм, особистість, адаптивність, дезадаптивність, тенденції, модель, фактор.*

В статье рассмотрена важная проблема психологии перфекционизма – вопрос амбивалентности феномена перфекционизма, которая отображается в нормативных и патологических тенденциях перфекционистской личности. Анализируются современные подходы к пониманию феномена перфекционизма личности. Эмпирически и статистически определены предикторы нормального и патологического перфекционизма личности.

Ключевые слова: *перфекционизм, личность, адаптивность, дезадаптивность, тенденции, модель, фактор.*

Kononenko A.O., Kononenko O.I. PERFECTIONISM OF PERSONALITY: NORM OR PATHOLOGY?
The article deals with the important problem of psychology of perfectionism – the question of the ambivalence of the phenomenon of perfectionism, which is reflected in the normative and pathological tendencies of perfection personality. The modern approaches to the understanding of the phenomenon of perfectionism of the individual are analyzed. The predictors of normal and pathological perfectionism of an individual are empirically and statistically determined.

Key words: *perfectionism, personality, adaptability, maladaptation, tendencies, model, factor.*

Постановка проблеми. Наукова проблематика, пов'язана із вивченням прагнення особистості до досконалості та бездоганності є актуальною для теорії та практики психологічного знання. Вважаємо, що психологічні дослідження перфекціонізму набувають особливого значення у генетичному контексті (вивчення особливостей формування особистості перфекціоніста на різних етапах онтогенезу – в дошкільному, підлітковому і юнацькому віці – *А.К., О.К.*), у вивченні екстремальних форм поведінки, в розумінні причин і чинників об'єднання у різні співтовариства. Своєчасне виявлення перфекціоністської спрямованості особистості може запобігти розвитку депресії, суїциїдальних проявів тощо. Отже, проблема перфекціонізму і своєчасне виявлення його негативних форм має теоретичне і практичне значення і потребує подальшого вивчення.

Мета – дослідити та проаналізувати сутність нормативних та патологічних проявів перфекціонізму особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати аналізу літератури з питань, пов'язаних із проблематикою дослідження перфекціонізму, надають підстави стверджувати, що ця проблема не нова. Вона еволюціонувала від найдавнішої філософської ідеї гармонії душі й тіла в їхній самодостатній досконалості у вигляді теорій «ідеальної людини» (М. Вебер, Ф. Ніцше та ін.), «ідеального суспільства» (Ф. Бекон, Г. Гегель, І. Кант, Т. Мор, Г. Спенсер та ін.) до сучасного розуміння перфекціонізму як складного багатомірного різновекторного соціально-психологічного конструкту.

Ідея розгляду перфекціонізму як полярного феномена знаходить своє відображення у межах розвитку типологічного підходу (Н. Гаранян, Л. Данилевич, Д. Данклі, К. Дебровські, С. Єніколопов, А. Золотарьова, Г. Оуенс, У. Паркер, Р. Слейні, Л. Террі-Шорт, Р. Фрост, Д. Хамачек, А. Холмогорова, В. Ясна та ін.), який розмежовує два його типи – нормальний і патологічний. Так, в останні десятиліття на зміну уявленням про перфекціонізм як негативний феномен (M. Adderholt-Elliot, S. Blatt, D. Burns, B. Clark, G. Flett, P. Hewitt та ін.) виокремлюється нормальний тип перфекціонізму як характеристика успішної життєдіяльності людини у сучасному світі (R. Frost, P. Hewitt, W. Mansell, R. Shafran та ін.). Саме нормальний перфекціонізм зумовлює становлення в особистості

високих стандартів виконання діяльності, відповідальності та самодисципліни, соціально значущої активності та є передумовою досягнення найвищих рівнів професіоналізму. Водночас надмірно виражене прагнення до ідеалу, тобто патологічний перфекціонізм, може породжувати значні ризики у процесах формування особистості, конструювання власних норм і цінностей, її адекватної соціалізації. Неправильне співвідношення перфекціоністських тенденцій, диспропорційність розвитку підструктур перфекціонізму як цілісної риси є фактором ризику формування його негативних наслідків. До того ж, якщо в умовах «нормального» перфекціонізму людина відчуває задоволення від власної наполегливості, прагнення до саморозвитку та покращення результатів і приймає для себе межу особистісної або професійної досконалості, то «невротичний» перфекціоніст не має цієї межі, що призводить до психічного, а іноді й фізичного саморуйнування.

Виклад основного матеріалу. Широке обговорення проблеми багатомірності перфекціонізму знайшло відображення в дискусіях зарубіжних дослідників перфекціонізму (S. Blatt, D. Burns, R. Frost, A. Pacht, G. Flett, P. Hewitt, та ін.), які розкривають його як складний особистісний конструкт, одні параметри якого пов'язані з конструктивним прагненням особистості до досконалості, а інші – з патологічним прагненням до довершеності. Численні теоретичні та емпіричні дослідження перфекціонізму свідчать про інтерес до нього, який виявляється в різних поглядах науковців, що відображають як позитивні, так і негативні його наслідки. З одного боку, перфекціонізм сприяє розвитку професіоналізму, конкурентоспроможності та соціальній активності особистості, яка прагне досягати досконалості в різних сферах життєдіяльності, а з іншого – виступає предиктором формування деструктивних проявів у емоційній сфері, різних видів узалежненої поведінки та соматоморфних розладів.

Ідея розгляду перфекціонізму як полярного феномена знаходить своє відображення у межах розвитку типологічного підходу, який розмежовує два його типи – нормальний і патологічний. Так, в останні десятиліття на зміну уявленням про перфекціонізм як негативний феномен виокремлюється нормальний тип перфекціонізму як характеристика успішної життєдіяльності людини у сучасному світі. Саме нормальний перфекціонізм зумовлює становлення в особистості високих стандартів виконання діяльності, відповідальності та самодисципліни, соціально значущої активності і є передумовою досягнення найвищих рівнів професіоналізму. Водночас надмірно виражене прагнення до ідеалу, тобто патологічний перфекціонізм, може породжувати значні ризики у процесі формування особистості, конструювання нею власних норм і цінностей, її адекватної соціалізації. Неправильне співвідношення перфекціоністських тенденцій, диспропорційність розвитку підструктур перфекціонізму як цілісної риси є фактором ризику формування його негативних наслідків.

Розробки в межах типологічного підходу виокремили значущі відмінності між нормальним і патологічним типами перфекціонізму. Аналіз цих типів на загальному рівні надав змогу визначити їх основні характеристики. Нормальний перфекціонізм передбачає переживання прагнення до досконалості як сенсу життя і пошук варіативних способів її досягнення, здатність змінювати пріоритети і навіть відмовлятися від мети в ситуації непереборних перепон на шляху до її реалізації. Такий тип перфекціонізму пов'язаний зі спектром адаптивних якостей особистості (конструктивним прагненням до досягнень, позитивним афектом, упевненістю в собі, самоефективністю – *А.К., О.К.*). Патологічний перфекціонізм підпорядковується фанатичному прагненню до бездоганності, що спричиняє усвідомлення недосяжності досконалості і переживання безґлуздості життя. Такий тип перфекціонізму пов'язаний із низкою дезадаптивних особистісних характеристик (схильністю до самокритики і самозвинувачення, прокрастинацією, емоційною дезадаптацією – *А.К., О.К.*).

Д. Хамачеком було виділено та визначено «здоровий» та «невротичний» перфекціонізм: на основі клінічного досвіду вчений описав відмінності між невротичним і нормальним перфекціонізмом. За Д. Хамачеком, нормальний перфекціоніст – це той, хто встановлює для себе високі стандарти, але при цьому не є педантичним і відрізняється гнучкістю, може пристосовувати свої стандарти до існуючої ситуації, тобто він адаптивний. Невротичний перфекціоніст встановлює для себе завищені стандарти і не залишає собі можливості припуститися помилки, у нього ніколи не буває відчуття, що щось зроблено досить добре. Смисл цих відмінностей полягає в тому, що перфекціонізм поєднує в собі завищені стандарти виконання дії і тенденцію до надмірно критичних оцінок своєї поведінки. Тобто психологічні проблеми, пов'язані з перфекціонізмом, більше залежать від цих тенденцій до критичного оцінювання, аніж із встановленням завищених стандартів [4].

Щодо невротичного перфекціонізму, то поведінка невротичного перфекціоніста пояснюється страхом перед неуспіхом. Побоюючись можливих помилок і невдач, особи з невротичним прагненням до досконалості часто не можуть приступити до справи і відкладають її початок (тобто мають виражену прокрастинацію – *А.К., О.К.*). Керуючись занадто високими очікуваннями від себе, вони перманентно переживають триво-

гу, сором і провину. У ході роботи їх увага сфокусована на власних недоліках і думках про можливу помилку. Вони позбавлені дару відчувати задоволення від зробленого, навіть якщо об'єктивно робота виконана добре. С. Блат також вважає, що «невротичний» перфекціонізм виникає з прагнення уникнути ситуацію неуспіху. Глибоко укорінені почуття неповноцінності й уразливості кидають людину у нескінченне коло саморуйнівних надзусиль, і будь-яка справа або завдання перетворюються на черговий загрозливий виклик.

Результати досліджень K. Blankstein, G. Flett, P. Hewitt, S. Mosher, R. Davis також підтвердили, що високі стандарти у поєднанні із забороною на помилку і невдачу можуть мотивувати деструктивні поведінкові стратегії. Так, патологічний перфекціонізм взаємозв'язаний із цілим рядом дезадаптивних характеристик: ірраціональним мисленням, схильністю до самокритики, самозвинуваченням і звинуваченням інших, прокрастинацією, низькою ефективністю в професійній кар'єрі, неадаптивною учбовою мотивацією, пониженою здатністю до пошуку допомоги, наявністю інтерперсональних проблем, неадаптивними копінг-стратегіями, емоційною дезадаптацією, низькою самооцінкою, високим ризиком суїцидальної поведінки [5, с. 6].

Розглядаючи перфекціонізм як негативне явище, D. Burns описує перфекціоністів як людей, які демонструють нав'язливе, неослабне прагнення до неможливих, недосяжних цілей і оцінюють себе залежно від своїх досягнень, «вимірюючи», визначаючи свою цінність продуктивністю, успішністю [1]. A. Pacht також дає негативну оцінку перфекціонізму як прагненню до неіснуючої досконалості, яка постійно тримає людину в напрузі і тривозі. Невротичний перфекціонізм пов'язується ним із множиною особистісних проблем та психосоматичних проявів: мігренню, депресіями, анорексією і булімією, спробами суїциду тощо [1].

Дослідження M. Adderholt-Elliot також підтвердили невротичні прояви перфекціоністської особистості: повільність, боязнь невдачі, схильність керуватися принципом «усе або нічого», нерішучість, боязнь дії, трудоголізм. Боязнь перфекціоністів бути недосконалими хоч у чомусь, боязнь допустити промах позв'язані з різними негативними переживаннями і посилюють повільність [1].

Описуючи особистість перфекціоніста-невротика, S. Blatt зазначав, що їхнє почуття неповноцінності і уразливості є глибинним утворенням, воно занурює людину в нескінченний цикл саморуйнування, в якому будь-яке завдання або починання чогось нового стає черговим загрозливим викликом. Основна проблема перфекціоніста-невротика полягає в тому, що жодне зусилля ніколи не буває достатнім, оскільки він постійно шукає схвалення і прийняття, наполегливо намагається уникнути помилок і невдач, а будь-які обставини, що зачіпають самооцінку, породжують інтенсивний негативний афект і дистрес [1].

Характеризуючи невротичні аспекти перфекціонізму, Н. Гаранян підкреслює занадто високі стандарти і домагання, спотворені соціальні когніції (сприйняття інших людей як тих, що делегують високі очікування, «примус до досконалості» – *A.K., O.K.*), персоналізація (перманентне порівняння себе з іншими людьми з орієнтацією на полюс найуспішніших, «життя в режимі порівняння» – *A.K., O.K.*), негативна селекція (вибіркова концентрація на невдачах і помилках – *A.K., O.K.*), поляризоване мислення (дихотомічна оцінка результату діяльності – *A.K., O.K.*), симптоми депресії, тривоги, страх невдачі, висока соціальна тривожність, інтенсивний повсякденний стрес, картина «неадекватного рівня домагань», захисні тактики уникнення невдачі (чергування вибору серед занадто важких і дуже легких цілей – *A.K., O.K.*), «надмобілізація» копінг-ресурсів із переважанням уникаючих копінг-стратегій, прокрастинації і соціального уникнення [1].

Важливо відмітити, що найчастіше перфекціонізм розглядався як негативна характеристика особистості, але на наш погляд, перфекціонізм містить у собі цілу систему рис, які загалом адаптивні та позитивно впливають на процес життєдіяльності особистості. Зокрема, підтвердженням цієї думки є дослідження J. Stroeber та K. Otto, які припускають що Я-орієнтований перфекціонізм може бути позитивним, якщо суб'єкт не дуже стурбований можливістю скоєння помилки та негативною оцінкою з боку оточуючих.

С. Інгремом, Г. Флеттом, П. Х'юїттом та ін. встановлено, що і прагнення особистості до високих стандартів не є патологічним: вважається, що здоровий перфекціонізм сприяє отриманню індивідом задоволення від наполегливої праці, прагненню особистості до саморозвитку, самовдосконаленню, покращенню результатів роботи, причому він приймає для себе факт наявності межі особистого самовдосконалення. Успіх приносить задоволення «здоровому перфекціоністу», підвищує його самооцінку. За С. Інгремом, Г. Флеттом, П. Х'юїттом та іншими вченими, ризик формування невротичного перфекціонізму виникає у разі неправильного співвідношення перфекціоністських тенденцій або їх непропорційного розвитку [5; с. 6].

За В. Ясною та С. Єніколоповим, нормальний перфекціоніст – це той, хто встановлює для себе високі стандарти, але при цьому не є педантичним, відрізняється гнучкістю, може пристосовувати свої стандарти до існуючої ситуації, тобто більше адаптивний порівняно з патологічним перфекціоністом, який

встановлює для себе завищені стандарти і не залишає можливості припуститися помилки (у патологічних перфекціоністів ніколи не буває відчуття, що щось зроблено добре – *А.К., О.К.*). Головна відмінність між нормальним та патологічним перфекціоністом полягає в тому, що перфекціонізм передбачає завищені стандарти виконання дії у поєднанні з тенденцією до надмірно критичних оцінок своєї поведінки. Нормальний перфекціоніст, як відмічають автори, прагне до реалістичних стандартів, що викликає почуття самозадоволення і підвищення самооцінки, а патологічний так сильно заклопотаний недоліками своєї діяльності, що навіть найнесуттєвіші з них призведуть перфекціоніста до відчуття, що він не відповідає своїм вимогам [1].

Отже, основними характеристиками особистості із негативним перфекціонізмом є: перманентна невдоволеність зробленим (отриманий результат ніколи не здається достатнім – *А.К., О.К.*), до себе пред'являються дуже високі очікування, основний мотив поведінки – страх невдачі, схильність до переживання сильної тривоги, сорому, провини; схильність до уникнення (концентрація уваги на власних недоліках і думці про те, як би уникнути помилки – *А.К., О.К.*).

У дослідженні взяли участь 420 респондентів (198 чоловіків і 222 жінки) віком від 16 до 50 років. Для дослідження перфекціонізму, його структури та основних внутрішніх компонент застосовано Фрайбурзький особистісний опитувальник (Das Freiburger Personlichkeitsinventar, Freiburg Personality Inventory (FPI-B)) (Д. Фахренберг, Р. Хампел, Х. Селг, адаптація А. Крилова, Т. Ронгінської), методика діагностики соціально-психологічної адаптації (К. Роджерс, Р. Даймонд, адаптація Т. Снегирьової), короткий орієнтовний тест для діагностики інтелекту (Е. Вандерлік, адаптація В. Бузіна), методика дослідження соціального інтелекту (Дж. Гілфорд, адаптація О. Михайлової, О. Альошиної), методика діагностики міжособистісних відносин (Т. Лірі, Г. Лефорже, Р. Сазек, адаптація Л. Собчик), диференціальний тест перфекціонізму (А. Золотарьова); багатовимірна шкала перфекціонізму (Multidimensional perfectionism scale (MPS)) для вимірювання рівня перфекціонізму та визначення характеру співвідношення його складових (П. Хьюітт, Г. Флетт, адаптація І. Грачьової), шкала перфекціоністської самопрезентації (П. Хьюітт, адаптація А. Золотарьової), особистісний опитувальник для діагностики типу акцентуацій (Х. Шмішек, адаптація В. Блейхера), методика «Індекс життєвого стилю» (LSI) для діагностики механізмів психологічного захисту (Р. Плутчек, Х. Келлерман, Х. Конте, адаптація Л. Вассермана, О. Єришева, О. Клубової).

Для з'ясування місця перфекціонізму в структурі особистості та верифікації розробленої моделі застосовувався факторний аналіз, основою якого стала матриця інтеркореляцій між 94 показниками, а саме: складовими різних форм прояву перфекціонізму, показниками когнітивних (загальний та соціальний інтелект – *А.К., О.К.*), особистісних (індивідуально-типологічні, соціально-психологічні характеристики особистості та її властивості, які пов'язані із соціальною адаптацією та психічною регуляцією – *А.К., О.К.*) та поведінкових чинників особистості (механізмів психологічного захисту – *А.К., О.К.*).

Показано, що угрупування ознакового простору показників дозволило виділити модель, яка охоплює шість біполярних чинників: I – «Егоїстичні тенденції особистості»; II – «Самопрезентація перфекціонізму»; III – «Адаптивні – дезадаптивні тенденції особистості»; IV – «Компенсаторні механізми захисту»; V – «Реактивна агресивність»; VI – «Вербальна експресія». Розподіл показників у виділених чинниках надав змогу змістовно охарактеризувати кожен із них і визначити найбільш виражені ознаки, що утворюють протилежні полюси відповідного континууму.

Констатовано, що отримана факторна модель позитивного перфекціонізму особистості представлена чотирма біполярними чинниками: I – «Адаптивні тенденції особистості», II – «Компенсаторні механізми захисту», III – «Дезадаптивні тенденції особистості», IV – «Реактивна агресивність». Під час порівняння цієї моделі з моделлю, отриманою на загальній вибірці досліджуваних, знайдено як тотожності, так і відмінності. Структура факторної моделі позитивного перфекціонізму особистості містить лише чотири чинники, на противагу структурі загальної факторної моделі, яка складається із шести чинників. Однак факторна модель позитивного перфекціонізму особистості повторює назву та накопичення показників трьох чинників із загальної моделі особистості, а саме: III чинник – «Адаптивні – дезадаптивні тенденції особистості»; IV чинник – «Компенсаторні механізми захисту» і V чинник – «Невротичні тенденції особистості».

Розглянуто факторну модель негативного перфекціонізму особистості, яка має трьохфакторну структуру: I чинник – «Інтелектуальні здібності», II чинник – «Дезадаптивні тенденції особистості», III чинник – «Перфекціонізм, орієнтований на себе». Під час порівняння цієї факторної моделі з моделлю, побудованою на загальній вибірці, встановлено, що із шести чинників, які характеризують загальну структуру особистості, до факторної моделі негативного перфекціонізму потрапили: III – «Адаптивні – дезадаптивні тенденції особистості». Останні показники, що позначилися у загаль-

ній структурі особистості, в моделі особистості, яка схильна до негативного перфекціонізму, самостійними чинниками не проявилися, а лише розташувалися з невеликими факторними навантаженнями в трьох чинниках.

Для вивчення предикторів нормального та патологічного перфекціонізму нами був застосований множинний регресійний аналіз, який здійснювався покроковим методом і проводився окремо для двох груп: у групі зі схильністю до позитивного перфекціонізму виявлялися предиктори для показника нормального перфекціонізму, в групі зі схильністю до негативного перфекціонізму вивчалися предиктори для показника патологічного перфекціонізму.

Визначено, що регресійне рівняння, яке описує предиктори нормального перфекціонізму, пояснює 50% загальної дисперсії. Для нормативного перфекціонізму найпотужнішим предиктором є показник адаптації (найвищий β-коефіцієнт 0,38), що загалом підтверджує положення про позитивні аспекти нормативного перфекціонізму. Із цим узгоджується й те, що серед позитивних предикторів виступають товариськість і уявлення про доброзичливе ідеальне Я. Водночас на потенційно негативні аспекти нормального перфекціонізму вказують високі негативні β-коефіцієнти соціального інтелекту (-0,31) і самоприйняття (-0,33). Також слід звернути увагу на те, що нормальний перфекціонізм супроводжується послабленням психологічного захисту.

З'ясовано, що регресійне рівняння, яке описує предиктори патологічного перфекціонізму, пояснює 25% загальної дисперсії. Патологічний перфекціонізм супроводжується вираженим зниженням прийняття інших (найвищий негативний β-коефіцієнт -0,41) і посиленням інтернальності (0,35); поєднується із посиленням прагнення домінувати, депресивністю і педантичністю.

Показано, що як для нормального, так і для патологічного видів перфекціонізму одним із предикторів є маскулінність, проте з протилежними знаками: вона пов'язана зі зміцненням нормального перфекціонізму і послабленням патологічного перфекціонізму.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, перфекціонізм нами розуміється як складне багатовимірне особистісне утворення, яке виражається у прагненні особистості до досконалості, бездоганності будь-де та будь у чому і впливає на всі сторони її життєдіяльності. Важливою теоретико-методологічною основою розробки концепції перфекціонізму особистості є положення про те, що прагнення до високих стандартів не є патологічним: людина може отримувати задоволення від наполегливої праці, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення, покращення результатів роботи, причому вона приймає для себе факт наявності межі особистого самовдосконалення. У цьому контексті успіх приносить перфекціоністу задоволення, підвищує його самооцінку або підтримує її на належному рівні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кононенко О.І. Перфекціонізм особистості : [монографія] / О.І. Кононенко. – Одеса : Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, 2016. – 357 с.

2. Матієшин І.В. Перфекціонізм та тенденції невротизації спортсменів / І.В. Матієшин // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Південноукр. нац. пед. ун-ту ім. К.Д. Ушинського / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. – Одеса : Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського, 1997. – С. 150–154.

3. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. – М. : Прогресс-Универс, 1993. – 346 с.

4. Hamachek D.E. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism / D.E. Hamachek // Psychology. – 1978. – V. 15. – P. 27–33.

5. Hewitt P.L. Dimensions of perfectionism in unipolar depression / P.L. Hewitt, G.L. Flett // Journal of Abnormal Psychology. – 1991. – V. 100. – P. 98–101.

6. Flett G.L. Dimensions of perfectionism and irrational thinking / G.L. Flett, R.L. Hewitt, K.R. Blankstein, S. Koledin // Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. – 1991. – № 9 (3). – P. 185–201.

УДК 159.922.73–057.874

ДО ПИТАННЯ ПСИХОПРОФІЛАКТИКИ НАСИЛЛЯ В ШКІЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Марценюк М.О., к. психол. н.,
доцент кафедри психології
Мукачівський державний університет

У статті розглядається одна з актуальних проблем сучасного суспільства, що спостерігається в шкільному середовищі і носить назву «шкільне цькування», або буллінг. Поширення цього явища в дитячому середовищі спонукає до пошуку ефективних форм виховної роботи. Висвітлюються основні напрями профілактики буллінгу, та охарактеризовано сутність психопрофілактичної технології соціально-емоційного навчання.

Ключові слова: *шкільне середовище, насилля, кривдник, жертва, свідок, буллінг, реагування вчителів, психопрофілактичні технології, соціально-емоційне навчання.*

В статье рассматривается одна из актуальных проблем современного общества, которая имеет место в школьной среде и носит название «школьная травля», или буллинг. Распространение этого явления в детской среде побуждает необходимость поиска эффективных форм воспитательной работы. Освещаются основные направления профилактики буллинга, и характеризуется сущность психопрофилактической технологии социально-эмоционального обучения.

Ключевые слова: *школьная среда, насилие, обидчик, жертва, свидетель, буллинг, реагирование учителей, психопрофилактические технологии, социально-эмоциональное обучение.*

Martsenyuk M.O. TO THE ISSUS OF VIOLENCE PSYCHOPROPHYLAXIS WITHIN SCHOOL ENVIRONMENT

The article deals with one of the topical problems of modern society, which takes place inside school environment and is called “school baiting” or bulling. The spread of this phenomenon in juvenile environment prompts the need of finding effective forms of educational activity. The main directions in bullying prevention have been described, along with the characterized essence of psychoprophylaxis technology which is used during socioemotional education.

Key words: *school environment, violence, offender, victim, witness, bullying, teacher response, psychoprophylaxis technologies, socioemotional education.*

Постановка проблеми. Сучасна дитина входить у світ, гранично складний за своїм змістом і тенденціями соціалізації. Серед дітей і підлітків посилюються інфантильні тенденції: недостатня самостійність, мізерний досвід соціального життя. Сучасне суспільство породжує кризові явища і в шкільному середовищі. Вади в духовному становленні учнів – результат багатьох складових. Тут і несприятливі сімейні, соціальні умови, і масова культура з її насильством і жорстокістю, і ідеологічно-моральні труднощі, які переживає наше суспільство, і порушення наступності між поколіннями, зростання бездуховності і впровадження чужих цінностей. Школа займає особливе місце серед інститутів соціалізації, що дозволяє дітям набувати соціального досвіду. Загальновідомо, що в дитячому середовищі поширені різні форми конфліктів. Однією із форм конфліктної взаємодії є буллінг. Це явище відрізняється гостротою і тривалістю наслідків, що проявляються в усіх його учасників [2].

Поширення цього явища в шкільному середовищі спонукає до пошуку ефективних форм виховної роботи. Буллінг зустрічається в різних країнах, його дослідженням та пошуками шляхів попередження сьогодні займаються психологи і педагоги із Фінляндії, Данії, Норвегії, ОАЕ, США, Великобританії, Канади, Австралії, Японії та багатьох інших країн.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика психології насильства є великою галуззю, що інтенсивно розвивається і розробляється у світовій психології з 80-х років XX століття до останнього часу (Д. Ольвеус, А. Мур, Б. Хіллері, Д. Сміт, Д. Левінсон, А. Пікас, Е. Роланд, Дж. Кобрин, Д. Фінкелхор, К. Вайнгартен, К. Салміваллі, Д. Брон, Р. Лэнг, А. Міллер, та ін.). У пострадянській психологічній науці ця проблематика порівняно молода (Е.Н. Волков, В.В. Денисов, Г.М. Кірєєв, А.Б. Кирюхін, В. Сітаров та ін.). Проблему насильства в освітньому середовищі на сучасному етапі розробляють такі дослідники як Л.С. Алексєєва, І.О. Баєва, К.В. Бурмістрова, О.Ф. Биковська, О.М. Волкова, Т.Г. Волкова, Є.В. Гребенкін, І.С. Кон, Д.О. Кутузова, О.А. Стрельбицька, Н.О. Зінов’єва. Н.Ф. Михайлова, Д. Пстрог, О.І. Файнштейн, Л.О. Регуш, О.О.Селіванова та ін.

За результатами опитування 1200 дітей Інтернет-сайту KidsPoll буллінгу піддавалися 48% з опитаних дітей, зокрема 15% – неодноразово, а самі займалися ним 42%, причому 20% – багаторазово [4]. Дані ряду досліджень (І.С. Бердишев, М.Г. Нечаєва, І.С. Кон, О.О. Се-

ливанова, Т.С. Шевцова та ін.) також указують на високу міру поширення цього явища в середовищі школярів і студентів: так, більше 50% стикалися з різними видами агресії і цькування, насильство проходило у взаємодіях учнів з учнями, учнів з учителями, учителів з учнями [5].

Постановка завдання. Соціальна значущість окресленої проблеми обумовила мету статті – розглянути та охарактеризувати явище шкільного цькування, окреслити основні напрями профілактики буллінгу та ознайомитися із психопрофілактичною технологією соціально-емоційного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Уперше зарубіжні психологи стали прицільно розглядати феномен «шкільного цькування», або «буллінгу» (school bullying), в 1978 р. після публікації норвезького дослідника Дана Ольвеуса.

Іноді здається, що буллінг буває тільки в «поганих» класах або школах. Це помилка. Так, уперше це явище було описане на прикладі закритих англійських приватних шкіл Великобританії. У 1956 р. англійський письменник Уільям Голдінг написав роман «Володар мух» про 12-річних англійських хлопчиків із приватної школи. Опинившись унаслідок драматичних обставин без нагляду з боку дорослих, діти впродовж одного тижня перетворилися на дикунів, що об'єдналися проти одного зі своїх товаришів. Все могло б закінчитися катастрофою, коли б не вчителі, що вчасно втрутилися в конфлікт. За цей твір письменник отримав Нобелівську премію з літератури [5].

У психологічній літературі термін «шкільне цькування» (school bullying) прийнято розуміти як цілу сукупність соціальних, психологічних і педагогічних проблем, що зачіпають процес тривалого фізичного або психічного насильства з боку індивіда або групи щодо індивіда, який не здатний захистити себе в цій ситуації. Часто ця форма поведінки пов'язана з вибудовуванням ієрархії міжособових взаємовідносин, із прагненням до затвердження влади в середовищі однолітків [1; 2; 4; 6; 11; 15].

Численні дослідження показали, що проблема шкільного цькуваня (буллінгу) спостерігається у багатьох країнах і носить глобальний характер. Найбільш високі показники участі підлітків як в одиничних, так і в постійних проявах буллінгу мають такі країни, як Австрія, Естонія, Німеччина, Латвія, Литва, Швейцарія, Росія і Україна. Найнижчі показники в Чеській республіці, Греції, Словенії і Швеції [8].

Буллінг – це спосіб самоствердження однієї людини або групи за рахунок систематичного приниження іншої людини або групи. Виділяють такі види буллінгу:

– Фізичний (побиття, псування; відбирання і переміщення в невідомому напрямі особистих речей – *М.М.*).

– Вербальний (брутальні слова, дражнили і поширення мерзотних пліток – *М.М.*).

– Соціальне виключення (бойкот, остракізм – *М.М.*).

– Кібербуллінг. Саме останній різновид є дуже популярним серед підлітків. Проявляється в цькуванні за допомогою соціальних мереж або посланні образ на електронну адресу. Сюди входить зйомка і викладання неприваблівого відео в загальний доступ [6].

Варто зазначити, що ситуації буллінгу можуть бути виявлені і за межами освітньої систем: в армії, у в'язниці, на роботі, в будь-якому колективі.

Товариші по навчанню і шкільний персонал терплять ситуації цькування, вважаючи їх «нормальними», тобто – неминучими. Проте збільшення частоти вбивств і самогубств серед школярів змусило громадськість поглянути на цькування інакше. Нині відомо, що:

– цькування виникає в старшому дошкільному віці;

– частота фізичного цькування зростає упродовж навчання в початковій школі, і в 3–6-х класах досягає піка, а потім знижується;

– ініціаторами цькування (як би це дивно не виглядало – *М.М.*) часто виступають учителі. У старших класах школярі частіше повідомляють про ситуації систематичного приниження з боку вчителів, ніж в молодших;

– хлопчики-агресори більше схильні до фізичного цькування, дівчатка – до вербального і до соціального виключення;

– жертвами з рівною частотою виявляються як хлопчики, так і дівчатка;

– частота вербального цькування і соціального виключення з віком не знижується і виходить на плато в підлітковому віці;

– причиною цькування виступає та або інша незвичність дитини, її відмінність (будь-яка) від прийнятих у цій групі стандартів;

– 1–2% дітей піддаються цькуванню впродовж багатьох років;

– із віком однолітки все менше співчувають жертві;

– частота цькування в корекційних класах або допоміжних школах удвічі вища, ніж у звичайних (А. М. Мур і б. Хіллері [1989]);

– розмір класу несуттєво впливає на частоту виникнення ситуацій цькування;

– змагання в області академічної успішності не є основним джерелом буллінгу;

– для виникнення ситуації цькування вистачає, щоб у школі був хоч би один дорослий або дитина, схильна самоствердуватися за рахунок приниження інших [12].

Традиційно ми звикли розглядати насильство як драму з двома ролями – кривдника і жертви. Насправді, у більшості випадків є ще і третя роль – роль спостерігача [7; 8; 13].

Дослідниками робилися спроби відтворення деякого типологічного портрета носіїв

цих ролей. За даними норвезького психолога Дана Олвеуса [15] «буллі» («кривдники») відчувають сильну потребу домінувати і підпорядковувати собі інших. Вони часто зухвало і агресивно поводяться щодо дорослих, зокрема батьків і учителів, не мають співчуття до своїх жертв. До того ж вони частенько «розглядають свою поведінку як виправдану, зазвичай, у них середній або нижче середнього по групі рівень тривожності». «Жертви» ж відрізняються соціальною відчуженістю, схильністю ухилятися від конфліктів. Вони характеризуються як чутливі, замкнуті і сором'язливі люди з проявами різноманітних психосоматичних симптомів, соматичною ослабленою, підвищеною тривожністю і депресивністю, низькою самооцінкою і невпевненістю в собі з переважанням неконструктивних стратегій подолання складних ситуацій, пониженою учбовою мотивацією і численними проблемами в спілкуванні.

Виділення характерологічних рис «свідка» виявилося найбільш складним завданням. Це обумовлено тим, що в подібних ситуаціях у ролі «свідків» виявляються більшість дітей в усьому своєму різноманітті і різнорідності. «Свідки», так звані «периферичні жертви» (peripheral victims), займають позицію «добре, що я не постраждав». При цьому вони відчувають почуття власного безсилля, що призводить до зниження їх самооцінки. З точки зору Кэйт Вайнгартен (2003), реакція свідка може допомагати потерпілому, шкодити йому або бути «ніякою» [7; с. 14].

Досвід цькування здійснює дуже великий вплив на розвиток особистості і формування Я-концепції дитини, її самооцінки і уявлення про себе, а також системи цінностей і комунікативних стратегій. Так, у віці 8–14 років завоювання популярності і соціального статусу в групі є важливим настільки, що деякі діти приймають стратегію приниження інших як засіб, який якнайкраще підходить для досягнення цієї мети.

Зазвичай агресори розглядають свою поведінку як виправдану, у них спостерігається середній або нижче середнього по групі рівень тривожності. В агресорів є тенденція «збиватися в зграї», і подібні підліткові угрупування часто стають кримінальними.

У жертви можуть проявлятися різноманітні психосоматичні симптоми, соматична ослаблена, підвищена тривожність і депресивність, низька самооцінка і невпевненість у собі, переважання неконструктивних стратегій вирішення складних ситуацій, зниження учбової мотивації і численні проблеми у сфері спілкування. У разі соціального виключення жертва може виявитися в ситуації відсутності реальної групи, до якої можна вважати себе належною, що призводить до труднощів під час формування ідентичності. Сторонні спостерігачі відчувають значний стрес під час формування самооцінки і образу себе як порядної людини [7].

Сім'я відіграє важливу роль у виникненні цькування; батьки як агресорів, так і жертв відрізняються неконструктивними стилями розв'язання конфліктів, проблемами в комунікації; стиль батьківського виховання, що вони застосовують у взаємодії з дітьми, далекий від авторитетно-демократичного; у них весь час спостерігається «поганий» дисбаланс влади. Діти-агресори досить часто спостерігають ситуації насильства в сім'ї, а також піддаються тілесним покаранням. Виникає так зване «коло насильства»: дитина бачить насильство в сім'ї, відтворює його в школі, а потім у власній сім'ї, і цикл повторюється вже в наступному поколінні. У групі однолітків спостерігається ситуація соціального навчення: перший епізод цькування, що не отримав негативного підкріплення з боку дорослих, стає поштовхом для поширення подібних ситуацій у групі.

Якщо ситуація цькування не припиняється дорослим, а ігнорується або пропускається, агресор сприймає це як свою перемогу та дозвіл і далі діяти подібним чином. Ситуація тривалого цькування (більш ніж півроку) посилює психічну травматизацію жертви, оскільки наявний кумулятивний ефект.

Втручання дорослого стає потрібним для усунення існуючого в ситуації цькування дисбалансу влади. Проте численні дослідження показали, що вчителі часто вважають цькуванням тільки те, що пов'язано з бійками, але не включають у поняття цькування її вербальні аспекти і соціальне виключення. Приблизно чверть усіх учителів, за даними П. Стефенсон і Д. Сміт [1989], вважають правильним не звертати увагу на ситуації цькування. З віком і збільшенням педагогічного стажу зменшується співчуття учителя жертві і готовність втручатися в події [12].

Чому ж учителі, які мають найбільші можливості для припинення ситуацій цькування, вважають за краще ігнорувати їх? Для пояснення: цього Кэйт Вайнгартен [2003] уводить поняття «буденний шок»: «…коли ми спостерігаємо ситуацію насильства, це є для нас буденним шоком. Буденним тому, що це відбувається постійно, скрізь, всюди, у будь-кому співтоваристві, а шоком – тому що, якою б не була наша реакція, ця ситуації нас вражає, впливає на розум, тіло і дух». У результаті цього багато хто з нас звикає і перестає реагувати на стимули, що викликають буденний шок. Це пояснюється тим, що:

1) навкруги надто багато історій про насильство, і ми захищаємося, не дозволяємо багатьом з них проникати в нашу свідомість;

2) з роками у нас виробляється звичка «відмежовуватися» від того, що не є у фокусі уваги;

3) багато хто з нас із дитинства навчився пригнічувати емоційні і поведінкові прояви бу-

денного шоку, тому що батьки або однолітки висміювали нас за них [11].

У ситуації буллінгу вчителі можуть займати будь-яку з чотирьох позицій (за К. Вайнгартен) свідків. У першому випадку вчитель, що спостерігає ситуацію цькування, усвідомлює, що відбувається, і здатний на це вплинути, найімовірніше, діятиме компетентно й ефективно, припинить ситуацію цькування і надалі не допустить її виникнення. Учитель, який не розуміє, що відбувається, але діє так, начебто йому було все зрозуміло, часто помиляється і у кращому разі виявляється неефективним, а в гіршому – завдає шкоди тому, з ким працює. Подібну ситуацію можна спостерігати, коли учитель додатково карає того, хто постраждав у ситуації буллінгу. Учитель, який не розуміє, що відбувається, і через це не робить ніяких дій, у такий спосіб кидає свого учня напризволяще. Це також може бути формою спричинення шкоди. Але найгірше почуває себе учитель, який розуміє, що відбувається, але почуває себе не в силах вплинути на ситуацію цькування, – він відчуває сильний стрес і безпорадність, тим самим стає для учня абсолютно некорисним [12].

Сучасне освітнє середовище школи повинне бути таким, щоб створити умови для психологічної безпеки суб'єктів педагогічного процесу і, як наслідок, сприяти їх психічному здоров'ю і особистісному зростанню.

Психологічно безпечне освітнє середовище школи таке, в якому:

– більшість учасників мають позитивне до нього ставлення;

– високі показники індексу задоволеності потреб;

– високі показники індексу захищеності від психологічного насилля [3].

Свого часу Ден Олвеус запропонував програму інтервенцій, яка повинна функціонувати на трьох рівнях (трьохрівнева антібулінгова модель):

І. На рівні школи:

– проведення опитувань із використанням відповідного опитувача;

– спостереження за поведінкою учнів на змінах;

– створення в школі привабливого для дітей ігрового простору, де можна проводити вільний від уроків час;

– список контактних осіб і установ, їх телефонів, за якими можна за необхідності звернутися;

– зустрічі учителів із батьками;

– залучення учителів до робочих груп, відповідальних за оптимізацію шкільного клімату.

ІІ. На рівні класу:

– правила проти насильства;

– похвала і санкції;

– рольові ігри, література;

– спільні заходи;

– кооперативний дух навчання;

– співпраця учителів і батьків.

ІІІ. На рівні окремих школярів:

– уміння провести бесіду з виконавцями і жертвами буллінгу і їх батьками;

– творчий підхід учителів і батьків до розв'язання проблем у разі буллінгу;

– допомога нейтральних учнів;

– допомога і підтримка батьків і батькам;

– перехід учнів в інший клас або школу [15, с. 16].

Особливого значення сьогодні набувають питання пошуку ефективних підходів до організації безпечного навчального процесу. З метою подолання буллінгу, а також забезпечення гармонійних взаємовідносин та сприятливого психологічного мікроклімату у навчально-виховному закладі психологам, педагогам, соціальним педагогам необхідно володіти технологіями профілактики буллінгу. Профілактика буллінгу в школі може бути реалізована на особистісному, груповому, загальношкільному та соціальному рівнях. З метою попередження явища буллінгу в освітніх закладах є доцільним створення та впровадження ряду профілактичних технологій, як-от:

– Медіація;

– Медіація ровесників;

– Технологія «Коло»;

– Технологія «Педагогічне переживання»;

– Служби порятунку;

– Соціально-психологічний тренінг;

– Телефон довіри;

– Програма профілактики буллінгу Д. Олвеуса [3];

– Створення емоційно безпечного навчального середовища [10].

Так, створення емоційно безпечного навчального середовища може бути досягнуте шляхом соціального та емоційного навчання (SEL) як істотної частини освітнього процесу. Соціально-емоційне навчання є процесом, завдяки якому діти і дорослі набувають знань і навичок, будують відносини, необхідні для розпізнавання і контролю власних емоцій, розвитку емпатії, налагодження відносин і прийняття відповідальних рішень. Значний внесок у розвиток та поширення технологій соціально-емоційного навчання здійснило створене у школах США «Об'єднання академічного, соціального та емоційного навчання» (CASEL) – провідна національна організація. CASEL виділяє п'ять категорій соціальних та емоційних навичок:

– самосвідомість (точна оцінка своїх почуттів, інтересів, цінностей і сили та здібностей, а також підтримання обґрунтованого рівня впевненості в собі – *М.М.*),

– самоуправління (регулювання власних емоцій з метою подолання стресів, контролю імпульсів і наполегливість у подоланні пере-

шкод; встановлення особистих та навчальних цілей і подальший контроль їх досягнення; вираження власних емоцій конструктивно – *М.М.*),

– соціальна свідомість (прийняття поглядів інших та співпереживання; визнання і цінування індивідуальних та групових схожостей і відмінностей; виявлення і слідування соціальним стандартам поведінки – *М.М.*),

– навички взаємовідносин (встановлення і підтримання здорових та корисних відносин, заснованих на співробітництві; протистояння невиправданому соціальному тиску; запобігання, управління і вирішення міжособистісних конфліктів; звернення за допомогою у разі необхідності – *М.М.*);

– навички прийняття відповідальних рішень (прийняття рішень на основі етичних стандартів, заходів безпеки, відповідних стандартів поведінки, поваги до інших і можливих наслідків різних дій; застосування навичок прийняття рішень у навчальних та будь-яких ситуаціях у соціумі – *М.М.*) [10].

Необхідний компонент технології соціально-емоційного навчання –розвиток навичок ініціювати та підтримувати дружні та інші стосунки. Так, діти-жертви буллінгу зазвичай мають дуже мало друзів (здебільшого, це такі ж діти-жертви – *М.М.*) і багато «ворогів». Тобто жертви буллінгу перебувають у стані соціальної ізоляції, часто невпевнені в собі, у них відсутні навички ефективної взаємодії з однолітками. Через відсутність підтримки з боку однолітків у дітей-жертв буллінгу мало шансів отримати допомогу та захист від інших під час знущань та цькування. Дослідження ж доводять, що наявність якісних дружніх стосунків або принаймні одного близького друга, зменшує ризик стати жертвою буллінгу. Так, соціально-педагогічна робота з ізольованими дітьми, що полягає в розвитку навичок ефективного спілкування з однолітками (наприклад, як правильно задати питання, висловити підтримку, вносити пропозиції), може допомогти їм отримати визнання з боку однолітків та збільшити шанси на отримання підтримки та захисту у разі ситуації буллінгу. Як засвідчив аналіз наукових джерел, жертви буллінгу та спостерігачі дуже рідко звертаються за допомогою до однолітків або дорослих. Діти-жертви схильні звинувачувати себе та страждати наодинці. Тому ще одним завданням соціально-емоційного навчання є сприяння розвитку вмінь і бажання шукати допомогу та підтримку в однолітків або дорослих (батьків, педагогів, шкільного психолога – *М.М.*).

Провідною темою технології соціально-емоційного навчання є поповнення та актуалізація знань та уявлень учнів про негативні наслідки буллінгу для його учасників,його вплив на взаємостосунки. Так, досить поширеною формою роботи є рольова гра, під час якої учні вчаться, як правильно себе поводити в ситуаціях буллінгу. Наприклад, розглядаючи тему емпатії, учням пропонують обговорити те, що відчуває жертва буллінгу та той, хто це спостерігає. Також учні практикують навички ефективного реагування на ситуацію буллінгу; темами занять або окремих вправ можуть бути такі: «Як поводити себе, якщо ти став жертвою буллінгу», «Що я маю робити, якщо я став свідком буллінгу», «У разі буллінгу – до кого я можу звернутися» тощо.

Надання дітям можливості відпрацювати навички реагування в ситуації буллінгу сприяє розвитку їхньої впевненості: отримавши досвід моделі поведінки під час рольової гри, вони не розгубляться в ситуації булінгу в реальному житті. Крім загальних освітньо-просвітницьких заходів, учні, які регулярно стають жертвами, свідками або які ініціюють буллінг, потребують розширених можливостей роботи над своїми соціально-емоційними навички, як-от управління гнівом, асертивне спілкування та вирішення соціальних проблем. Для цього активно застосовуються методи роботи таких дітей в парі з тими дітьми, які соціально більш компетентні та мають кращі навички міжособистісної взаємодії, що дозволяє менш соціально та емоційно компетентним дітям вдосконалювати свої навички та вміння, а також запобігає можливій віктимізації дітей групи ризику [10].

Висновки з проведеного дослідження. Підсумовуючи вищевикладене, можна зазначити, що буллінг – це системне соціально-психологічне явище загальноосвітнього середовища, що детермінує комплексні психологічні трансформації в особі як агресора і об'єкта цькування, так і свідків цього процесу. Шкільне насильство завдає дитині тяжких травм, які мають згубні наслідки для її подальшого фізичного та психічного здоров'я. По-перше, тривалі шкільні глузування позначаються на «Я-образі» дитини: знижується самооцінка, учень почувається зацькованим. Жертва насилля може уникати стосунків з іншими людьми, або, навпаки, – інші уникатимуть дружби з нею, оскільки боятимуться, що самі стануть жертвами. Така дитина надалі може жити за сценарієм «невдахи». По-друге, роль жертви є причиною низького статусу в групі, проблем у навчанні та поведінці. У таких дітей високий ризик розвитку нервово-психічних і поведінкових розладів. Для жертв шкільного насильства характерні невротичні розлади, депресія, порушення сну й апетиту. По-третє, шкільне насильство викликає порушення в розвитку індивідуальності. Тривалий стрес породжує почуття безнадійності й безвихідності, що є сприятливим ґрунтом для виникнення думок про суїцид [9].

Необхідність вивчення явища шкільного цькування (буллінгу) серед учнів актуальна тим,

що має небезпечні наслідки не лише для всіх його учасників, але й суспільства загаломдля.

Отже, перед суспільством постає об'єктивна необхідність пошуку та інтеграції сучасних і ефективних технологій, форм, методів здійснення заходів для попередження явища булінгу в шкільному середовищі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности / Под ред. И.А. Баевой. – М. : Изд-во «Нестор-история, 2011. – 272 с.

2. Вишневская В.И. Феномен школьной травли: агрессоры и жертвы в российской школе / В.И. Вишневская, М.Л. Бутовская // Этнографическое обозрение. – 2010. – № 2. – С. 55–68.

3. Гайдамашко І.А. Технології профілактики третирування у шкільному середовищі. / І.А. Гайдамашко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : file:///C:/Users/User/Downloads/Znpkhist_2013_2_7.pdf.

4. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться / И.С. Кон // Семья и школа. – 2006. –№ 11. – С. 15–18.

5. Кривцова С.В. Азбука буллинга / С.В. Кривцова [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://psychologia.edu.ru/azbuka-bullinga/pages/bulling.html

6. Лэйн Д.А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Д. Лэйна, Э. Миллера. – СПб : Питер, 2001. – С. 240–276.

7. Кутузова Д.А. Травля в школе: что это такое и что можно с этим делать / Д.А. Кутузова // Журнал практического психолога. – 2007. – Вып. 1. – С. 72–90.

8. Собкин В.С. Влияние опыта переживаний «школьной травли» на понимание подростками фильма «Чучело»/ В.С. Собкин, О.С.Маркина // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 1. – С. 48–57.

9. Петросянц В.Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость : автор. дис. канд. психол. н. ; 19.00.07 / В.Р. Петросянц // Санкт-Петербург, 2011. – 30 с.

10. Попередження буллінгу серед дітей на основі соціально-емоційного навчання: досвід США. Інформаційний портал із протидії буллінгу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ayhunkoil13.wixsite.com/antibullyingportal/---cw0l.

11. Регуш Л.А. Самоотношение подростков и переживание проблем школьной жизни / Л.А.Регуш // Известия РГУ им. А.И. Герцена. – 2009. – № 100. – С. 57–65.

12. Сапогова Е.Е. Практикум по консультативной психологии. Учебное пособие для студентов вузов направления и специальностей «Психология» / Е.Е. Сапогова. – СПб. : Речь, 2010. – 542 с.

13. Файнштейн Е.И. Моббинг, буллинг и способы борьбы с ними / Е.И. Файнштейн // Директор школы. – 2010. – № 7. – С. 72–76.

14. Craig W.M. Bullying, physical fighting and victimization // Young people's health in context. Health Behaviour in Schoolaged Children (HBSC) study : international report from the 2001/2002 survey / W.M. Craig // Edited by Candace Currie. – Health Policy for Children and Adolescents, №4. – P. 133–145.

15. Olweus D. Bullying at School: What We Know and What We Can Do (Understanding Children's Worlds) / D. Olweus. – Oxford UK : Blackwell Publishers, USA, 1993. – 140 p.

16. Olweus D. Bully / victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a schoolbased intervention program / D. Olweus // D.J. Pepler, K.H. Rubin (Eds.). – The Development and Treatment of Childhood Aggression. Hillsdale, N.J. : Erlbaum, 1991. – P. 411–448.

УДК [364.04+371.78] : 37.018.3(477)

СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ВИПУСКНИКІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ: МЕХАНІЗМИ ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМИ

Матюшко Л.І., к. іст. н.,
доцент кафедри соціально-гуманітарних і фундаментальних дисциплін
*Львівський інститут ПРАТ «Вищий навчальний заклад
«Міжрегіональна Академія управління персоналом»*

У статті обґрунтовано необхідність проведення комплексного реформування державної системи захисту прав дітей із метою забезпечення рівних можливостей для особистісного та професійного розвитку; висвітлено засадничі принципи соціальної політики України щодо вирішення проблем соціальної адаптації випускників інтернатних закладів; визначено головні етапи технологічного алгоритму соціальної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування; охарактеризовано систему соціального супроводу як ефективного методу роботи соціальних працівників у напрямі надання соціальної послуги соціальної адаптації; досліджено ефективність застосування інтерактивних методів навчання, проведення тренінгових занять для повноцінної реінтеграції молодої особи у соціум.

Ключові слова: *соціальна адаптація, інтернатний заклад, соціальний супровід, інтерактивні методи навчання, тренінги.*

В статье обоснована необходимость проведения комплексного реформирования государственной системы защиты прав детей с целью обеспечения равных возможностей для личностного и профессионального развития; отражены принципы социальной политики Украины относительно решения проблем социальной адаптации выпускников интернатных заведений; определены главные этапы технологического алгоритма социальной работы с детьми-сиротами и детьми, лишенными родительской заботы; охарактеризована система социального сопровождения как эффективный метод работы социальных работников в направлении предоставления социальной услуги социальной адаптации; исследована эффективность применения интерактивных методов учебы, проведения тренингов для полноценной реинтеграции молодежи в социум.

Ключевые слова: *социальная адаптация, интернатное учреждение, социальное сопровождение, интерактивные методы обучения, тренинги.*

Matiushko L.I. SOCIAL ADAPTATION OF GRADUATES OF RESIDENTIAL INSTITUTIONS IN UKRAINE: MECHANISMS FOR SOLVING THE PROBLEM

The article highlights the necessity of complex reformation of the state system of children's rights protection in order to provide equal opportunities for personal and professional development; the basic principles of social policy of Ukraine concerning problems of social adaptation of graduates of residential institutions are underlined; the main stages of the technological algorithm of social work with orphans and children deprived of parental care are determined; the system of social support as an effective method of work of social workers in the direction of providing social services for social adaptation is characterized; the effectiveness of the use of interactive teaching methods and organization of training sessions for the full reintegration of the young person into society is researched.

Key words: *social adaptation, boarding school, social support, interactive teaching methods, training sessions.*

Постановка проблеми. Рівень розвитку демократичних цінностей в державі визначається дотриманням конституційних прав та обов'язків усіх громадян, особливо вразливих і незахищених категорій населення, опіку над якими здійснює держава. Вирішити проблему несформованості життєвої компетентності вихованців шкіл-інтернатів України покликані центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, МБО Партнерство «Кожній дитині», якими напрацьовано певний досвід соціальної підтримки окресленої категорії населення.

Однак на етапі трансформації українського суспільства існуючі організаційні структури, відповідальні за подальше влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, після закінчення навчання в інтернатному закладі, діють неефективно та потребують оновлення на концептуально-функціональному і методичному рівнях. Ідеться про запровадження інноваційних технологій та методик проходження успішної соціальної адаптації випускниками закладів опіки, розбудову державної системи захисту їхніх прав на житло, освіту, місце праці, медичне обслуговування, забезпечення рівних можливостей для розвитку повноцінної та вільної особистості.

Комплексне вирішення проанонсованої проблеми передбачає залучення наукового середовища – соціальних педагогів, практичних психологів, соціальних працівників – до розробки навчально-методичного, орієнта-

ційно-виховного та інформаційно-змістового компонентів соціальної роботи. Напрацювання вітчизняних дослідників, а також іноземний досвід роботи соціальних служб і громадських організацій зможуть стати основою для проведення реформ у сфері соціальної політики України на рівні законодавчих ініціатив, структурної реорганізації державних інституцій соціального захисту на основі впровадження новітніх методів ефективної соціальної адаптації випускників інтернатних установ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості підготовки випускників інтернатних закладів України до самостійного життя в суспільстві відображено у працях Л. Канішевської [11], А. Капської [7], Н. Кулеши [8], Л. Пірог [12], Л. Тюпті [14] та інших, які розкривають проблеми соціальної адаптації, психологічні та емоційні перешкоди у спілкуванні, що виникають у дітей, які виховуються в інтернатах, визначають основні завдання соціальних працівників у роботі як в інтернатному закладі, так і після його закінчення. Однак аналіз соціально-педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що ґрунтовного вивчення потребує коло питань, пов'язаних із запровадженням інноваційних підходів у наданні соціальних послуг дітям-сиротам і дітям, позбавленим батьківського піклування, що виховуються в інтернатах і належать до найбільш вразливої та незахищеної категорії українських громадян.

Метою статті є окреслення перспектив застосування інноваційних технологій для надання ефективної соціальної допомоги та підтримки випускникам інтернатних закладів України на етапі їх соціальної адаптації.

Виклад основного матеріалу. Всебічного захисту прав і свобод людини потребують діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування, які в умовах складної соціально-економічної ситуації змушені перебувати до повноліття в державних закладах опіки на повному фінансовому утриманні з бюджету України. Пріоритетним вектором діяльності інтернатних закладів, які функціонують у системі Міністерства охорони здоров'я, Міністерства освіти і науки, Міністерства праці та соціальної політики, є підготовка вихованців до самостійного життя у суспільстві через налагодження механізмів повноцінної соціальної адаптації [10, с. 11–12]. На практиці це означає пристосування індивіда до умов соціального середовища та прийняття його норм і цінностей, формування адекватної системи відносин із соціальними об'єктами, рольова пластичність поведінки, інтеграція особистості у соціальні групи, налагодження соціальної взаємодії тощо [14, с. 174].

Водночас умови проживання, навчання і виховання дітей в інтернатних установах не сприяють повною мірою успішній соціалізації, що пояснюється регламентацією життя вихованців та професійної діяльності персоналу, замкнутістю дітей у межах навчально-виховного комплексу, зосередженістю уваги на дисциплінарних моментах, обмеженістю соціальних зв'язків.

Вирішення наявних суперечностей щодо захисту прав та інтересів випускників інтернатних заходів забезпечується нормативно-правовою базою, яка ґрунтується на Конституції України, Конвенції ООН про права дитини та інших міжнародних договорах, ратифікованих Україною.

Принципові положення щодо забезпечення прав дітей, які виховуються в інтернатних закладах, зазначені у Рекомендаціях Ради Європи (2005). Згідно з документом дитина, яка покидає місце, де вона перебувала під опікою, має право на оцінку своїх потреб і відповідну підтримку після закінчення терміну перебування у відповідній установі задля її реінтеграції в сім'ю і суспільство [3, с. 15].

Національне законодавство стосовно дітей загалом орієнтоване на дотримання норм міжнародного права. Так, Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» (№ 2342 IV від 13 січня 2005 р.) уперше дає чітке визначення категорії молоді, яка отримує державну підтримку після досягнення повноліття: особи із числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, особи віком від 18 до 23 років, які у віці до 18 років втратили батьків, та особи, які були віднесені до дітей, позбавлених батьківського піклування (стаття 1) [10, с. 34–36].

Прийняття зазначеного закону дозволило центрам соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді увійти в інтернатні установи й надавати необхідні соціальні послуги їх вихованцям. Зміст, обсяг, умови та порядок надання соціальної послуги соціальної інтеграції випускникам закладів опіки визначає Державний стандарт послуги соціальної інтеграції. Згідно з Держстандартом, розробленим експертами Партнерства «Кожній дитині» (вересень 2012 – лютий 2013 рр.), соціальну послугу соціальної інтеграції надає фахівець із соціальної роботи (соціальний працівник, соціальний педагог, інший фахівець або мультидисциплінарна команда – *Л.М.*), а її отримувачем є вихованці інтернатного закладу із числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Поняття «соціальна послуга соціальної інтеграції» включає комплекс заходів із надання допомоги випускникам інтернатів, спрямованої на розвиток соціальної компетентності, реалізацію особистісного потенціалу в період переходу до самостійного життя, мінімізацію ризиків потраплян-ня у складні життєві обставини [5].

Стратегічно важливим напрямом законодавчої діяльності є забезпечення соціальної та матеріальної основи життя дітей після закінчення інтернатного закладу. Стаття 32 Закону України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» зобов'язує місцеві державні адміністрації, органи місцевого самоврядування гарантувати збереження житла дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, і повернення його після завершення їх перебування в інтернаті. У разі відсутності такого житла (стаття 33) місцеві органи влади у позачерговому порядку повинні забезпечити таких дітей, а також осіб із їх числа впорядкованим соціальним житлом.

Майнові права випускників інтернатних установ забезпечуються також Законом України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо захисту житлових прав дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, а також осіб з їх числа» (2010 р.), яким врегульовуються питання, пов'язані з покращенням житлових умов молоді, що належить до уразливих соціальних груп. Допомогу в тимчасовому забезпеченні житлом визначеної категорії населення покликані надавати соціальні гуртожитки, діяльність яких регулюється Типовим положенням про соціальний гуртожиток, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України № 878 від 8 вересня 2005 р. [10, с. 27].

Але задекларована можливість отримати житло дитині-сироті на пільгових засадах є, зазвичай, нереальною з огляду на обсяги державного будівництва та відсутність механізму вирішення цього питання на місцевому рівні.

Окремий напрям законодавчої роботи спрямований на дотримання державних гарантій права на освіту випускникам інтернатних установ (Закон України «Про професійно-технічну освіту»). Вони зараховуються поза конкурсом до професійно-технічних та вищих навчальних закладів за умови одержання позитивних вступних оцінок та успішного складання ЗНО з подальшим працевлаштуванням за набутою професією [14, с. 43]. Зазначені діти перебувають на повному державному забезпеченні, вартість якого у грошовому еквіваленті визначається відповідно до Закону України «Про прожитковий мінімум» та Закону України «Про Державний бюджет України».

Держава також гарантує надання роботи за фахом на період не менше трьох років молодим спеціалістам – випускникам державних професійно-технічних та вищих навчальних закладів, потреба в яких була визначена державним замовленням [10, с. 7–8].

Зазначені та ряд інших законодавчих актів формують державну соціальну політику, спрямовану на дотримання гарантій щодо всебічної соціальної адаптації як складного процесу інтеграції випускників закладів опіки у суспільстві. Однак реальна практика засвідчує низьку ефективність реалізації законодавчих норм і вимагає інтенсифікації соціальної роботи із цією суспільною категорією для створення сприятливих умов повноцінного життя у соціумі без зовнішньої опіки.

Метою соціального працівника стосовно дітей, які перебувають в інтернатних закладах, є забезпечення адекватного середовища виховання, а саме – оптимізацію педагогічного процесу в інтернаті, соціальний супровід дитини після його закінчення. До реалізації подібних програм необхідно залучати вихователів, соціальних працівників та психологів інтернатних закладів, проводячи їх навчання для підвищення професійної компетенції в роботі із соціальної адаптації старшокласників.

Головною педагогічною умовою підготовки старшокласників інтернатних закладів до життєдіяльності у відкритому суспільстві є організація їх соціально-культурної діяльності, спрямованої на формування соціального досвіду. Необхідною умовою реінтеграції дитини у соціум є застосування педагогами таких компонентів виховного процесу, як: позакласна виховна робота (гуртки, масові заходи, індивідуальні заняття); рольові ігри (моделювання поведінки у життєвих ситуаціях); різноманітні психологічні методики для зменшення перевантаження спілкуванням, тренінги комунікативних навичок тощо [11, с. 18].

Технологічний алгоритм соціальної роботи з молодими особами, які навчаються або працюють і вже не проживають в інтернатах, передбачає поетапне виконання соціальної послуги соціальної адаптації. Підготовчий етап передбачає на основі вивчення соціальної ситуації клієнта й оточення формулювання проблеми, пріоритетних потреб, цілей та завдань і розробку подальшого плану дій. На етапі реалізації здійснюються безпосередні дії для досягнення окремих цілей, випробовуються заплановані методи і засоби втручання через соціальний супровід кожного індивіда.

Система соціального супроводу передбачає нагляд за дитиною соціальним працівником як менеджером, що виконує функції консультанта, вихователя, наставника, посередника або просто спостерігача. Адже найбільша проблема полягає в непоінформованості випускників, більшість з яких не знає, куди і як потрібно звертатись у разі виникнення проблем.

Для України, де система соціального супроводу не набула широкого застосування і майже не проводиться, важливо критично вивчити та адаптувати іноземний досвід ыз підготовки випускників інтернатних закладів до життя в суспільстві.

Наприклад, відповідно до законодавства Польщі інтернатні заклади зобов'язані підтримувати контакти дитини з біологічними батьками під час перебування у закладі. За кожною дитиною закріплений соціальний працівник, який веде її / його випадок і відповідає за підготовку так званого «проекту незалежності» – плану переходу до самостійного життя [1, с. 42–51].

У Великій Британії відповідно до Акту із захисту прав дитини (2000 р.) британські органи місцевої влади зобов'язані призначити персонального помічника для кожної дитини, який координує виконання індивідуального плану соціальної інтеграції [9, с. 38–40]. Загалом, у західних країнах разом із збереженням інтернатних установ на державному рівні розроблено обов'язкові для всіх вихованців курси «незалежного проживання», що є одним із дієвих механізмів соціальної адаптації дітей, які знаходилися під державною опікою [9, с. 41].

Такий зарубіжний досвід необхідно адаптувати до місцевих реалій в Україні, що змогло б вирішити низку проблем щодо захисту прав випускників інтернатних закладів. Особливу увагу слід звернути на процес соціального становлення студентської молоді із числа сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, налагодивши ефективну співпрацю соціального працівника і студента шляхом виконання індивідуальної програми розвитку молодої особи в контексті інклюзивного навчання у ВНЗ та професійно-технічних училищах. Формуванню професійного та життєвого самовизначення молодої особи сприяє також соціальний супровід випускників інтернатів, які тимчасово проживають у соціальних гуртожитках.

Індивідуальний план роботи з отримувачем послуг у соціальному гуртожитку для сиріт враховує такі напрями життєдіяльності: підтримка здоров'я, лікування, дотримання здорового способу життя; ведення домашнього господарства; формування бюджету; освіта, додаткове навчання; працевлаштування, забезпечення житлом; організація змістовного дозвілля; встановлення та підтримка стосунків із соціальним оточенням.

З метою інтенсифікації професійної діяльності соціальних педагогів і практичних психологів у таких установах можна залучати волонтерів як представників громадських організацій, що на добровільних засадах надають соціальну допомогу людям, які опинилися у складних життєвих обставинах [15, с. 200]. У процесі міжособистісної взаємодії між волонтерами та вихованцями відбувається обмін знаннями, досвідом, формування емпатії, надання моральної допомоги. Таку співпрацю необхідно заохочувати та запроваджувати як постійну практику, як одну з ефективних стратегій успішної соціальної адаптації.

Соціальні працівники, здійснюючи соціальний супровід, значну увагу повинні приділяти психокорекційній роботі шляхом проведення як індивідуальної роботи з клієнтами, так і короткотермінових групових тренінгів із формування життєвих навичок. Життєві навички можна розглядати як групу психосоціальних компетенцій та навичок міжособистісного спілкування, що допомагають людям приймати обґрунтовані рішення, розв'язувати проблеми, критично та творчо мислити, ефективно будувати соціальні контакти та здорові стосунки, співчувати, продуктивно організовувати своє життя, вести здоровий спосіб життя. Тренінгові заняття покликані підвищувати рівень засвоєння інформації і сприймаються учасниками з ентузіазмом та очікуваннями плідної роботи та цікавого спілкування [4]. Головними темами тренінгових курсів із соціальної адаптації повинні бути: успішне спілкування; здоров'я як ресурс і результат благополуччя; професія як основа життєвого успіху; сімейні цінності; правова культура молоді; як зробити дозвілля цікавим та змістовним; правова культура молоді тощо [13]. Серед різноманіття тренінгових курсів особливу роль відіграє соціально-психологічний тренінг, стратегічною метою якого є підвищення компетентності в спілкуванні та набуття життєво необхідних навичок. У ході тренінгу для дітей необхідно використовувати активні та інтерактивні методи навчання: презентацію, індивідуальну роботу, роботу парами і в малих групах, рольову гру, обговорення, «мозковий штурм», анкетування, ігри-розминки. Кожний метод передбачає вирішення конкретного завдання, а специфіка його проведення обумовлена метою, змістом, рамковими умовами та віковими особливостями учасників [2, с. 56–58].

На підсумковому етапі соціальної роботи з випускниками інтернатних закладів проводиться аналіз і оцінка результатів, поступове припинення активного втручання, а за потреби – додаткове кураторство. Діагностика сформованості готовності випускників інтернатних закладів до життєдіяльності у відкритому суспільстві може здійснюватися за допомогою бесіди, анкетування, діагностичної картки «Оцінка рівня життєвого самовизначення випускника», запропонованої О. Алтинцевою, методу незакінчених речень, ранжування, вирішення проблемних ситуацій, експертної оцінки, методики дослідження самооцінки Ч. Спілбергера, самотестування «Оцінка власної поведінки в конфліктній ситуації» Б. Аджиєва, розв'язання проблемних ситуацій, педагогічних спостережень [11].

Висновки. Отже, проголошений Україною пріоритет прав людини, який на практиці залишається на рівні декларацій та побажань, вимагає реформування системи захисту прав

дитини, розробку загальнодержавних програм із цього питання, реорганізацію інтернатних закладів, зміцнення служб у справах дітей завдяки оновленню механізмів соціальної адаптації на концептуально-функціональному і методичному рівнях. Низький рівень адаптації колишніх вихованців закладів опіки до життя в суспільстві зумовлює необхідність підтримки випускників інтернатних закладів у перехідний період навчання між перебуванням в установі та самостійним життям. Позитивного результату на етапі запровадження новітніх методик і технологій у наданні соціальної послуги соціальної адаптації можуть досягнути мультидисциплінарні команди, що об'єднають навколо конкретного випадку фахівців різного профілю: організаторів, соціальних педагогів, психологів, медиків, юристів та інших спеціалістів. Засобами і методами реалізації технології адаптації є соціальна допомога, надання соціальних послуг, соціальний супровід, які перебувають в Україні на етапі становлення та впровадження в реальну соціальну практику. Для вітчизняних законодавців та центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді надзвичайно важливо зосередитися на вирішенні складних завдань із підготовки випускників інтернатних установ до самостійного життя у демократичному суспільстві, враховуючи зарубіжний досвід та адаптувавши його до українських реалій.

Перспективи подальших досліджень. Детального вивчення в контексті проанонсованої проблематики потребують зарубіжні методики і практики соціального супроводу найбільш незахищених категорій населення з метою їх імплементації у вітчизняну соціальну практику.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алешко А. Проблема сиротства и опыт ее решения в Австрии, Болгарии и Польше. Возможные уроки для Беларуси / А. Алешко, А. Рудович. – Варшава, 2013. – 60 с.
2. Безпалько О. Модуль «Спілкуємось та діємо» : [навч.-метод. посібник] / О. Безпалько, Ж. Савич. – К. : Навчальна книга, 2002. – 112 с.
3. Бережна Л. До проблеми соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у закладах інтернатного типу / Л. Бережна // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди». – 2013. — Вип. 28 (1). – С. 14–18.
4. Демчук О.М. «Шлях до тебе!» – підготовка до самостійного життя випускників інтернатних закладів / О.М. Демчук [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.vinrda.gov.ua/.
5. Державний стандарт соціальної послуги соціальної інтеграції випускників інтернатних закладів (установ) / Наказ Міністерства соціальної політики 26.09.2016 № 1067 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/.
6. Доля І. Упровадження ефективних форм виховання в системі державної та сімейної опіки: міжнародний досвід та уроки для України / І. Доля [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://old.niss.gov.ua/Monitor/March08/04.htm.
7. Капська А.Й. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей : [навч. посібник] / А.Й. Капська, І.В. Пєша. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 232 с.
8. Кулеша Н.П. Проблеми адаптації та дезадаптації студентів-сиріт до умов навчання у вищому навчальному закладі / Н. П. Кулеша // Наукові записки [Національного університету «Острозька академія»]. Серія : Психологія і педагогіка. – 2013. – Вип. 22. – С. 87–90.
9. Лучків І. Зарубіжний досвід соціальної інтеграції випускників інтернатних закладів / І. Лучків // Social Work and Education. – 2014. – № 1. – С. 37–42.
10. Модель соціальної підтримки молоді з уразливих соціальних груп : [методичний посібник з надання послуг молоді з уразливих соціальних груп]. – Київ, 2006. – Частина І. – 105 с.
11. Підготовка учнів інтернатних закладів до життєдіяльності у відкритому суспільстві : [навч.-метод. посібник] / [Л.В. Канішевська, Л.В. Кузьменко, С.О. Свириденко та ін.]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 336 с.
12. Пірог Л.А. Особливості соціальної роботи з вихованцями та випускниками інтернатних закладів / Л. А. Пірог // Вісник Дніпропетровського університету. – 2013. – Т. 20. – Вип. 23 (1). – С. 168–174.
13. Технологізація соціальної роботи із сиротами у вищій школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : // http://studopedia.info/1-51571.html.
14. Тюптя Л.Т. Соціальна робота: теорія і практика : [навч. посіб.] / Л.Т. Тюптя, І.Б. Іванова. – К. : Знання, 2008. – 574 с.
15. Чернякова А.В. Організаційні засади волонтерської роботи з молоддю з числа дітей-сиріт в умовах соціального гуртожитку / А.В. Чернякова, В.Г. Зінич, Ю.В. Якушко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2017. – Вип. 142. – С. 200–203.

УДК 159.9.316.6

ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУЮВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОСТОРІ ОСВІТИ

Петренко І.В., к. психол. н., старший науковий співробітник лабораторії психології спілкування
Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України

Статтю присвячено теоретико-методологічному аналізу основних наукових підходів до конструювання соціально-психологічних технологій із метою мінімізації проявів поляризації у просторі освіти. Розкрито основні характеристики соціально-психологічної технології: зрозумілість, гнучкість, надійність, економічність, інноваційність, поліваріативність, зручність, привабливість її результату, гармонійність, гуманістичність, ефективність. Означено критерії класифікації соціально-психологічних технологій в освітньому середовищі, які за сукупністю соціальних дій розподілено на цілеспрямовані, стабілізаційні, адаптаційні, інтегративні, а за рівнем їх реалізації – на мета-, макро-, мезо- і мікротехнології. Визначено специфіку соціально-психологічних та педагогічних технологій у процесі міжсуб'єктної комунікативної взаємодії у сфері освіти.

Ключові слова: *технологізація соціальних систем, соціально-психологічна технологія, освітнє середовище, міжсуб'єктна комунікативна взаємодія.*

Статья посвящена теоретико-методологическому анализу основных научных подходов к конструированию социально-психологических технологий с целью минимизации проявлений поляризации в сфере образования. Раскрыты основные характеристики социально-психологической технологии: четкость, гибкость, надежность, экономичность, инновационность, поливариативность, привлекательность ее результата, гармоничность, гуманистичность, эффективность. Выделены критерии классификации социально-психологических технологий в образовательной среде, которые по совокупности социальных действий разделены на целенаправленные, стабилизационные, адаптационные, интегративные, а по уровню их реализации – на мета-, макро-, мезо- и микротехнологии. Определена специфика социально-психологических и педагогических технологий в процессе межсубъектного коммуникативного взаимодействия в сфере образования.

Ключевые слова: *технологизация социальных систем, социально-психологическая технология, сфера образования, межсубъектное коммуникативное взаимодействие.*

Petrenko I.V. FEATURES OF DESIGN OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL TECHNOLOGIES IN EDUCATIONAL SPACE

The article is devoted to theoretical and methodological analysis of the basic scientific approaches to the design of social and psychological technologies in order to minimize the manifestations of polarization in the space of education. The basic characteristics of socio-psychological technology are explained: clarity, flexibility, reliability, efficiency, innovation, polarity, convenience, attractiveness of its result, harmony, humanism, efficiency. The criteria of classification of socio-psychological technologies in the educational environment, which according to the totality of social actions are divided into focused, stabilizing, adaptive and integrative and by the level of their realization on meta-, macro-, meso- and micro-technology. The specifics of socio-psychological and pedagogical technologies of inter-entity communicative interaction in educational environment are determined.

Key words: *technologicalization of social systems, socio-psychological technology, educational environment, interpersonal communicative interaction.*

Постановка проблеми. Під час стрімких суспільних перетворень об'єктом технологізації усе частіше стають найрізноманітніші сфери соціального життя людини, які раніше не зазнавали у своєму розвитку значних змін. Сьогодні невпинно підсилюються процеси інтеграції і дифузії між цивілізаційними, громадськими та культурними системами, завдяки чому прискорюються мутації, відбуваються запозичення різноманітних знань, розширюються можливості для застосування інноваційних технологій, а поміж них і соціально-психологічних. Подолання кризових явищ, зокрема й соціальних конфліктів, пов'язується із кардинальним оновленням функціонування суспільних інститутів, підвищенням ефективності та якості управління, розширеним застосуванням процесів самоорганізації і саморегуляції особистості. Завдання розробки і впровадження психологічних технологій у різноманітні сфери перетворювальної діяльності людини стає вельми актуальним, а процес технологізації соціальних систем перетворюється на одну із провідних тенденцій світового суспільного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічний аналіз означеної

проблеми дав змогу визначити, що під *соціально-психологічною технологією* розуміється, *по-перше*, низка наукових принципів про засоби і процеси багаторазового отримання кінцевого результату діяльності; *по-друге*, сукупність організаційних методів для досягнення мети діяльності; *по-третє*, комплекс наукових знань щодо визначення шляхів і прийомів ефективного виконання роботи в економічній, політичній, соціокультурній, інформаційній, освітній, управлінській сферах. Іншими словами, соціально-психологічна технологія – це ефективний *спосіб* здійснення людиною діяльності задля досягнення суспільно значущих цілей шляхом раціонального її розподілу на процедури й операції із подальшою їх координацією і синхронізацією. Така технологія, як зазначається у літературних джерелах, існує у двох формах: як *програма*, що зумовлює спрямованість і зміст діяльності, має у своєму складі процедури й операції (способи діяльності), та як сама *діяльність*, що вибудовується відповідно до цієї програми. Окрім того, соціально-психологічна технологія є *елементом культури* і з'являється на підґрунті відповідного соціокультурного середовища еволюційним шляхом, або ж формується за її законами як штучне утворення [1, с. 159–160; 10].

Інакше кажучи, соціально-психологічна технологія визначається як *алгоритм*, *процедура* здійснення дій у різних сферах соціальної і психологічної практики: в управлінні, економіці, політиці, освіті, дослідницькій роботі, художній творчості. Водночас соціально-психологічна технологія є *елементом людської цивілізації*, що має еволюційну природу або ж пов'язується із потребою у швидкому, масштабному «тиражуванні» нових видів діяльності. Побудова такої технології відбувається завдяки розподіленню діяльності на окремі процедури за умов поглибленого розуміння специфіки функціонування тієї сфери, в якій і розгортається практика [9, с. 150].

Акцентується увага на тому, що «соціально-психологічна технологія» розглядається як:

– сукупність методів, засобів організації діяльності суб'єктів із метою впливу на соціально-психологічні процеси і системи;

– організація цілеспрямованої взаємодії соціальних суб'єктів із метою здійснення суспільних перетворень;

– галузь знань, що розглядає питання створення, розповсюдження методів і процедур перетворювальної діяльності особистості;

– сутнісна характеристика діяльності особистості щодо цілеспрямованої трансформації соціальних суб'єктів [2, с. 160–162].

Підкреслюється також, що важливою ознакою будь-якої технології є розмежування, розподілення, відокремлення, розчленування цілісного технологічного процесу на внутрішньо пов'язані між собою етапи, фази, операції. Іншою властивістю соціально-психологічної технології є координованість і поетапність дій, спрямованих на досягнення результату діяльності. Ще однією суттєвою, вирішальною і неодмінною характеристикою технології є однозначність у послідовному виконанні, включених у її склад процедур (операцій), адекватних поставленим цілям [3, с. 44–47].

Таким чином, *соціально-психологічна технологія* – це спосіб реалізації суб'єктами діяльності складного процесу, який здійснюється шляхом розподілення його на низку конкретних взаємопов'язаних процедур і операцій, що мають своє однозначне, обов'язкове виконання і ведуть до досягнення поставленої мети на високому рівні ефективності [3, с. 48].

Водночас зазначається, що нерозсудливе застосування соціально-психологічних технологій може призвести і до негативних наслідків їх використання. Серед несхвальних тенденцій – посилення консерватизму мислення особистості, його стереотипізація, закріплення застарілих форм поведінки і діяльності, послаблення інноваційного і творчого потенціалу, порушення свобод і прав людини. Звідси виникає необхідність у систематичному оновленні технологічних процедур, ураховуючи накопичений досвід і нові наукові досягнення. Таке бачення дає можливість означувати соціально-психологічну технологію не стільки як систему із жорсткою регламентацією і організацією суспільного життя, скільки як засіб його стимулювання до самовдосконалення, саморозвитку і самоорганізації. У цьому сенсі йдеться про способи вирішення соціальних проблем на засадах гуманізму, духовності, діалогу, співтворчості, свободи вибору, відповідальності, незалежного пошуку істини, моральності, рівноправності, єдності зовнішнього і внутрішнього, гармонії матеріального і духовного, особистісного і суспільного. Соціально-психологічна технологія є системою інноваційних способів оптимізації соціальної реальності. Якщо суть науково-технічного прогресу становлять наукомісткі високі технології, то для соціального прогресу такими є нові технології життєдіяльності людей, створення сприятливих умов для відтворення дійсності, реалізації творчого потенціалу кожної особистості [5, с. 98].

Постановка завдання. Мета статті полягає у розкритті науково-методичних основ конструювання соціально-психологічних технологій та визначенні їх характеристик для мінімізації проявів поляризації у просторі освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основними характеристиками соціально-психологічної технології є ясність, зрозумілість, гнучкість, надійність, економічність,

інноваційність, поліваріативність, зручність у використанні, легкість у засвоєнні, привабливість її результату, гармонійність, гуманістичність.

Серед основних видів соціально-психологічних технологій визначено такі: *традиційні* – апробовані й впроваджені у практику; *інноваційні* – новітні, які ще не знайшли свого широкого застосування. Соціально-психологічні інноваційні технології можуть бути *прямої* дії, тобто спрямовуватися на формування таких соціально-психологічних процесів, що ведуть до трансформації усієї системи та сприяють вільному, універсальному розвиткові суспільства й особистості. Інноваційні технології *опосередкованої* (непрямої) дії скеровані на вдосконалення організаційних аспектів діяльності суб'єкта в межах наявної соціальної системи – це технології з удосконалення і підвищення надійності функціонування наявних структур, об'єднань, устрою, управлінських процесів тощо [10].

Із-поміж основних властивостей соціальних технологій визначено такі: масштабність, новизна, ефективність, наукоємність, складність, «час життя», адаптивність, надійність і валідність. Особлива увага акцентується на тому, що найбільш важливою ознакою соціальної технології із вищевказаних є її *ефективність,* або співвідношення між позитивним результатом від її впровадження і витратами на проектування, перевірку й реалізацію у дію, а також негативними наслідками внаслідок її функціонування.

Таким чином, основними функціями соціальних технологій є такі:

– *раціоналізації та ефективності* – зумовлює те, що технологія є найбільш раціональною та ефективною формою організації соціального життя;

– *нормативна* – передбачає те, що завдяки технології у суспільній діяльності створюється система нормативів, що надає їй стійкості, стабільності;

– *регулятивно-управлінська* – вказує на те, що технологія є важливим засобом регулювання і управління соціальними об'єктами і процесами, що їх поєднують;

– *перетворювальна (саморозвитку)* – свідчить про те, що технологія спрямовується у напрямі трансформації соціального середовища в інтересах людини;

– *стабілізації та розвитку* – розкриває те, що технологія є вагомим інструментом стабілізації суспільства, а також надає йому ознак стійкого розвитку;

– *систематизації* – надає змогу розглядати технологію як динамічну систему, систематизує і виокремлює найбільш раціональні засоби соціального життя.

Зауважимо, що головними методологічними *принципами* побудови соціально-психологічних технологій є:

– *принцип кардинальних змін* – створення кардинальних, інноваційних технологічних інструментів щодо перетворення соціальних процесів;

– *принцип границі, або «життєвого циклу»,* – визначення рамок для удосконалення соціальної технології, поза якими втрачаються її якісні характеристики;

– *принцип саморозвитку* – зосередження уваги на характеристиках гнучкості і пластичності технології у своєму розвитку, її спрямуванні до прогресу.

Усе різноманіття методологічних принципів соціальних технологій можна розподілити на дві групи. *Перша група принципів* визначає окремі етапи «життя» соціальних технологій, а *друга* – характеризує їхній зміст. Ідеться про те, що соціальні технології у своєму розвитку проходять кілька стадій – *проектування*, *конструювання*, *перевірки*, *впровадження* та *функціонування.*

Об'єктом теорії соціально-психологічних технологій є людина, особистість, соціальна група, спільнота, держава, соціальний простір, соціальні зв'язки і відносини, які перебувають у динаміці, тобто у стані безперервних змін під впливом соціального середовища. *Предметом* її вивчення є можливості та якості соціальної технологізації суспільної життєдіяльності, інтенсивність та ефективність цього процесу, а також проблеми відповідності соціальних інститутів, форм і методів їх роботи об'єктивній потребі людини в самореалізації, у розвитку як свого творчого потенціалу, так і потенціалу групи, спільноти, до яких вона належить.

Сукупність соціальних дій, що становлять основу соціально-перетворювальної діяльності, можна віднести до чотирьох основних груп:

– *цілеспрямовані*, пов'язані зі зміною певної соціальної системи або умов діяльності;

– *стабілізаційні*, спрямовані на стабілізацію соціальних об'єктів або процесів;

– *адаптаційні*, мета яких – адаптація людей до соціальної системи або умов діяльності;

– *інтегративні*, що передбачають залучення особистості чи групи людей до більш широкої соціальної спільноти або системи [10].

Варто зауважити, що сутність інноваційного характеру *проектувально-технологічної* діяльності визначається змінами, пов'язаними зі створенням, визнанням і впровадженням нових елементів (моделей) матеріальної чи нематеріальної культур певної соціальної системи [11, с. 104]. Змістом інновації є розповсюдження і використання нового практичного засобу для задоволення різноманітних потреб людини, що змінюються унаслідок суспільного розвитку.

Найбільш загальне метапредметне визначення поняття «технологія» полягає у тому,

що вона є науково та/або практично обґрунтованою системою діяльності, яку застосовує людина з метою перетворення оточуючого середовища для продукування матеріальних чи духовних цінностей [8, с. 3].

Соціально-психологічна технологія, створення якої відбувається завдяки акумулюванню цих психологічних, соціальних, управлінських і природничих наук, в освітньому просторі має спрямовуватися на:

– розробку і застосування методів, засобів (інструментарію) щодо забезпечення навчально-виховного процесу;

– процес міжсуб'єктної комунікації або спосіб розв'язання навчально-виховних завдань;

– вивчення закономірностей конструювання оптимальних навчальних систем.

Соціально-психологічна технологія (та освітня технологія як її складник) визначається як науково обґрунтована система функціонування усіх компонентів педагогічного процесу, що запрограмована у просторовому й часовому вимірах, веде до очікуваного результату навчальної і виховної діяльності [8]. Можна виокремити такі соціально-психологічної технології залежно від рівня їх реалізації в освітньому просторі (див. рис. 1).

Метатехнології – це сукупність методів або така система діяльності, що охоплює загальні, цілісні соціально-психологічні процеси на глобальному рівні їх реалізації (наприклад, технології щодо здійснення державними інституціями соціальної політики в гуманітарній сфері).

Макротехнології – це методи або процедури цілеспрямованої взаємодії соціальних суб'єктів, що реалізуються у межах окремої (наприклад, освітньої) галузі.

Мезотехнології – це засоби організації перетворювальної діяльності щодо окремих частин (модулів) цілісного (наприклад, навчально-виховального) процесу з метою вирішення локальних методичних, дидактичних або розвивальних завдань.

Мікротехнології – це технології, що розкривають сутнісну характеристику діяльності особистості у навчально-виховному процесі та реалізуються у ході вирішення специфічних оперативних завдань на індивідуальному рівні міжсуб'єктної взаємодії.

Соціально-психологічна технологія міжособистісної комунікативної взаємодії у просторі освіти, на нашу думку, визначається як спосіб, сукупність прийомів практичної реалізації особистістю *принципу комунікативності* за такими параметрами:

– *умотивованості* як функціональної зумовленості будь-якого мовного вчинку особистості та її діяльності загалом;

– *цілеспрямованості* як наявності мовної стратегії і тактики, орієнтації на кінцеву мету спілкування;

– *особистісного сенсу* комунікативної діяльності;

– *індивідуального ставлення* суб'єктів навчальної діяльності до всього, що становить освітній процес;

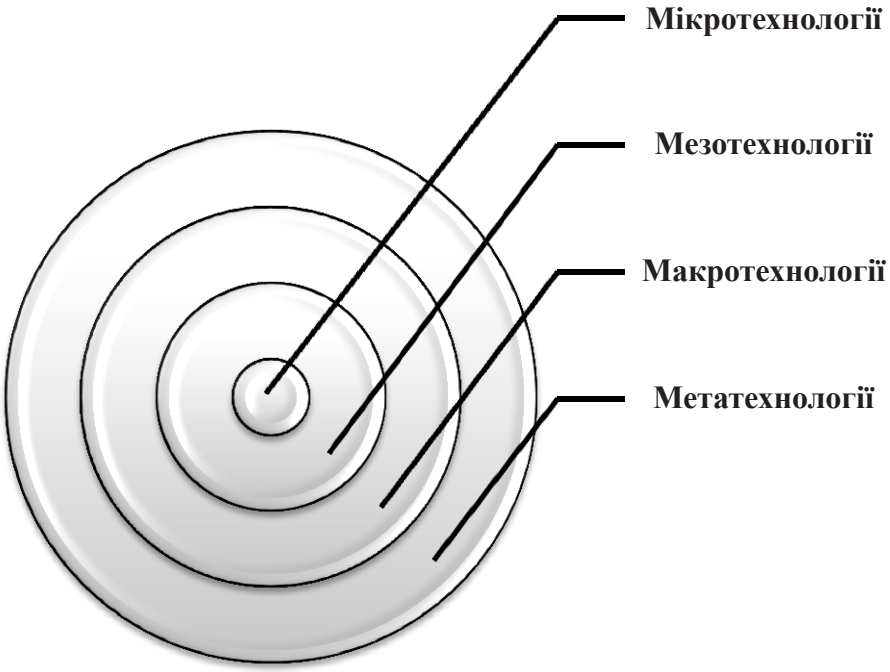

Рис. 1. Види соціально-психологічних технологій залежно від рівня їх реалізації у просторі освіти

– *контактності* (емоційної, смислової, особистісної) суб'єктів у комунікативному процесі;

– *діалогічної партиціпації,* або залученням суб'єктів до процесу спілкування задля досягнення спільної мети (взаєморозуміння) [6; 7];

– *взаємодії* учасників освітнього комунікативного процесу (координація, взаємодопомога тощо);

– *ситуативності* як співвіднесення комунікативного процесу з ситуацією;

– *проблемності* як способу організації, ведення та інтерпретації процесу спілкування в освітньому просторі;

– *взаємозв'язку* спілкування з іншими видами діяльності – навчально-пізнавальної, трудової, побутової тощо;

– *функціональності* як визнання провідної ролі функції, а не форми мовних одиниць;

– *новизни як* перманентної варіативності всіх компонентів освітнього процесу;

– *евристичності* як можливості суб'єктів створювати знання у процесі спілкування, самостійно вирішувати питання, що при цьому виникають [4].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, у результаті проведення теоретико-методологічному аналізу наукових підходів щодо конструювання соціально-психологічних технологій у просторі освіти розкрито їх основні характеристики, а саме: зрозумілість, гнучкість, надійність, економічність, інноваційність, поліваріативність, зручність, привабливість їх результату, гармонійність, гуманістичність, ефективність. Визначено критерії класифікації соціально-психологічних технологій в освітньому середовищі, які за сукупністю соціальних дій розподілено на цілеспрямовані, стабілізаційні, адаптаційні, інтегративні, а за рівнем їх реалізації – на мета-, макро-, мезо- і мікротехнології. З'ясовано специфіку конструювання соціально-психологічних технологій міжособистісної комунікативної взаємодії у просторі освіти за такими параметрами: вмотивованості, цілеспрямованості, особистісного сенсу, індивідуального ставлення, контактності, діалогічної партиціпації, взаємодії, ситуативності, проблемності, функціональності, новизни та евристичності.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі полягають у поглибленні розуміння поняття соціально-психологічної технології, науково-методичних основ її конструювання та в експериментальному вивченні результатів її застосування в освітньому середовищі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дудченко В.С. Социоинженерная деятельность, социальное проектирование, социальная технология / В.С. Дудченко, В.Н. Макаревич. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 271 с.

2. Дятченко Л.Я. Социальные технологии в системе управления общественными процессами : автореф. дис. ... докт. социол. наук / Л.Я. Дятченко. – М., 1993. – 48 с.

3. Марков М. Технология и эффективность социального управления / М. Марков. – М. : Прогресс, 1982. – 267 с.

4. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови), А.М. Гуржій (заст. голови), О.Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В.Г. Кременя. – К. : Пед. думка, 2016. – 448 с.

5. Патрушев В.И. Введение в теорию социальных технологий / В.И. Патрушев. – М. : ИКАР, 1998. – 200 с.

6. Петренко І.В. Дослідження процесу діалогічної партиціпації у просторі освіти / І.В. Петренко // Актуальні проблеми психології: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка. – К. : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2015. – Т.V. – Вип. 15. – С. 183–190.

7. Петренко І.В. Особливості побудови соціального діалогу в освітньому вимірі / І.В. Петренко // Особистість у сучасному світі. – К. : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2015. – Ч. 2. – С. 194–197.

8. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.

9. Социальное управление. Словарь / под ред. В.И. Добренькова, И.М. Слепенкова. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 208 с.

10. Сурмин Ю.П. Теория социальных технологий : [учеб. пособ.] / Ю.П. Сурмин, Н.В. Туленков. – К. : МАУП, 2004. – 608 с.

11. Тощенко Ж.Т. Социальное проектирование / Ж.Т. Тощенко, Н.А. Аитов, Н.И. Лапин. – М. : Мысль, 1982. – 254 с.

УДК 159:316.4

ВЛИЯНИЕ ИРАНСКОГО ФОЛЬКЛОРА НА МЕНТАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И НРАВСТВЕННЫЕ ЧУВСТВА МОЛОДЕЖИ

Садегхибениз М.М.,
докторант отдела социологии и социальной психологии
Институт философии Национальной академии наук Азербайджана

В статье раскрываются особенности ментальных представлений и эмоционально-образного мира молодежи Ирана под влиянием фольклора, являющегося частью многовековой национальной культуры этой страны. Подчеркивается, что основные направления воздействия этого пласта культуры идут через семью, быт, систему образования и образ жизни. Имеются богатые фольклорные жанры, отражающие многовековые традиции и обряды, образ жизни каждого народа, населяющего эту древнюю землю. Отдельно рассматриваются вопросы взаимодействия культур, что отражается на формах и возможностях использования фольклора в качестве средства формирования необходимых для современной молодежи личностных качеств. Автор выдвигает мысль о необходимости учета воздействия на данный процесс таких факторов, как исламская религия и ее роль в государстве, современные средства массовой коммуникации, информационно-коммуникационные технологии, билингвизм и т.д. Для поддержания основных ценностей в сознании людей, связанных с этническим менталитетом, следует уделять больше внимания поддержке фольклорных коллективов, развитию языка, особенно его литературных форм. Кроме того, необходимо обратить внимание на социально-психологические процессы адаптации людей в процессе миграции из села в город с тем, чтобы не были утрачены жизненные ориентиры, в том числе те, что связанны с фольклором.

Ключевые слова: *иранский фольклор, социально-психологическое воздействие, молодежь Ирана, модернизм и фольклор, образ жизни.*

У статті розкриваються особливості ментальних уявлень і емоційно-образного світу молоді Ірану під впливом фольклору, що є частиною багатовікової національної культури цієї країни. Підкреслюється, що основні напрями впливу цього пласта культури йдуть через сім'ю, побут, систему освіти і спосіб життя. Є багаті фольклорні жанри, які відображають багатовікові традиції і обряди, спосіб життя кожного народу, що населяє цю древню землю. Окремо розглядаються питання взаємодії культур, що позначається на формах і можливості використання фольклору як засобу формування необхідних для сучасної молоді особистісних якостей. Автор висуває думку про необхідність урахування впливу на цей процес таких факторів, як ісламська релігія і її роль у державі, сучасні засоби масової комунікації, інформаційно-комунікаційні технології, білінгвізм та ін. Для підтримки основних цінностей у свідомості людей, пов'язаних з етнічним менталітетом, слід приділяти більше уваги підтримці фольклорних колективів, розвитку мови, особливо її літературних форм. Крім того, необхідно звернути увагу на соціально-психологічні процеси адаптації людей у процесі міграції із села в місто з тим, щоб не було втрачено життєві орієнтири, зокрема ті, які пов'язані з фольклором.

Ключові слова: *іранський фольклор, соціально-психологічний вплив, молодь Ірану, модернізм і фольклор, спосіб життя.*

Sadeghibeniz M.M. INFLUENCE OF IRANIAN FOLKLORE ON MENTAL REPRESENTATIONS AND MORAL FEELINGS OF THE YOUTH

The article reveals the features of the mental representations and the emotional-figurative world of Iranian youth under the influence of folklore, which is the part of the centuries-old national culture of this country. It is emphasized that the main directions of this impact take place through the family, everyday life, education system and lifestyle. There are rich folklore genres reflecting centuries-old traditions and rituals, and the way of life of every nation inhabiting this ancient land. The issues of interaction of cultures are given detailed consideration, which is reflected in the forms and possibilities of using folklore as a means of forming personal qualities necessary for modern youth. The author thinks that such factors as the Islamic religion and its role in the state, modern means of mass communication, information and communication technologies, bilingualism, etc. provide impact on the process. It is important to pay more attention to the support of folklore groups, the development of language, especially its literary forms to maintain the core values in the minds of people associated with ethnic mentality. In addition, it is necessary to consider the socio-psychological processes of people's adaptation in the process of migration from the village to the town, to avoid losing a number of vital signs, including those connected with folklore.

Key words: *Iranian folklore, socio-psychological impact, Iranian youth, modernism and folklore, lifestyle.*

Постановка проблемы. Вопросы народного творчества в немалой степени затрагивают эмоционально-образный мир человека, влияют на его отношение к себе и миру. При этом формируются как ментальные представления, так и определенный набор ценностей,

влияющих на поведение человека, его реакции на окружающие процессы. Как известно, народное творчество «является фольклорной литературой и включает в себя все гармоничные произведения, распространенные в том или ином народе в форме басен, пословиц и поговорок, загадок и песен, исполняемых во время работы, песен на религиозную тему, колыбельных, свадебных и детских песен. Язык этих песен – разговорная речь» [4].

В современных условиях прогрессирующего единства и растущей взаимозависимости формирование нравственного мира подрастающего поколения во многом зависит от духовно-нравственных условий его социализации. Растущие городские агломерации, стремление молодежи как можно скорее отделиться от родительской семьи и стать самостоятельными, влияние других культур, духовно-нравственных ценностей через растущие возможности ИКТ – все это накладывает своеобразие на становление духовно-нравственного мира подростков и молодежи Ирана. В этой связи вопрос влияния устного народного творчества на нравственно-психологический мир ребенка, а затем – молодых людей представляется исключительно важным, поскольку здесь идет речь о динамичной взаимосвязи между поколениями, о благополучном будущем социальных связей и отношений.

Анализ последних исследований и публикаций. Вопросы становления, формирования и влияния на чувства людей, их ментальные представления устного народного творчества давно являются предметом внимания исследователей. В частности, следует отметить диссертационные исследования К. Седагат и М. Шуштари, где анализируются вопросы происхождения, содержания и социальной значимости малых фольклорных жанров (пословицы, поговорки, колыбельные песни, речитативы, скороговорки, дразнилки и т.д.) [1; 5]. Вопросы фольклора тюркского происхождения, но на территории Ирана, также изучала Т. Аникеева [3]. В монографии Г. Наджафова рассматриваются особенности фольклорных жанров Ирана, но на более широкой основе (басни, легенды, сказки, крылатые выражения, пословицы, поговорки, афоризмы и проч.) [2]. Известна своим энциклопедическим содержанием работа И. Рака по иранской фольклористике [6].

Помимо монографических и историко-социологических исследований, имеются разработки социально-психологических аспектов влияния этого пласта духовной культуры на развитие когнитивных и эмоционально-нравственных качеств людей. Из иранских исследователей проблема затронута М. Кереми [7], А. Абуторабиан [8]. Иранские исследователи также внимательны к мировой исследовательской практике в указанной проблематике. Так, на персидском языке издана книга Барри Ричардс и Н. Лонга о психологическом воздействии на сознание людей некоторыми из наиболее привлекательных и популярных аспектов народной культуры.

Авторы утверждают, что некоторые из наиболее важных форм народной культуры и массовые стрессы современного мира связаны между собой. Тревога и напряженность в отношениях, в поведении людей способствовала росту интереса к психоаналитическим методам ведения исследований по культуре. Рассматриваются популярные социальные действия (к примеру, футбол), обсуждается крах этики и этических ограничений в эпоху постмодерна [9]. Популярна книга Г. Парандеха о роли духовной культуры в становлении личностных качеств человека [10].

Постановка задачи. Данный небольшой обзор имеющихся изданий показывает, что вопросы влияния духовной культуры и ее такого важного пласта, как устное народное творчество, на становление нравственно-духовных качеств молодежи имеют большое значение и занимают определенное место в научном творчестве как иранских исследователей, так и исследователей из других стран. Вместе с тем представляется целесообразным определить четкие параметры влияния фольклора на психологию личности, более конкретно классифицировать основные направления этого влияния по фольклорным жанрам и группам. В качестве исходного материала нами рассмотрены некоторые фольклорные жанры и их влияние на молодежное сознание. Исследование проводилось в иранских школах и вузах (г. Тегеран). Методом исследования служили наблюдение и опрос молодых людей в возрасте от 14 до 18 лет (всего 321 человек).

Изложение основного материала исследования. Сгруппируем факторы, или условия, благодаря которым молодые люди получают воздействие фольклора на самосознание и ум.

1. *Семья.* Как известно, именно в семье проходит первый этап социализации личности. Здесь дети впервые слышат от старших информацию в том или ином виде, связанную с устным народным творчеством. В данном случае проводниками, или каналами, являются как родители и старшие по возрасту дети и молодые родственники, так и старшее поколение, то есть дедушки и бабушки. Имеет значение образование родителей, их отдаленность от истоков и корней общинного развития, от развития фольклорных жанров, их род деятельности, количество детей в семье, а также наличие родственников старших поколений.

2. *Колорит языка, его содержание.* Известно, что в каждом языке, в том числе языках, наиболее широко распространенных на тер-

ритории Ирана (персидский, азербайджанский, курдский, арабский и др.), есть свой слой устного народного творчества. Официальным языком является персидский (фарси), но «местные национальные языки могут свободно использоваться наряду с персидским языком в прессе и иных средствах массовой информации, а также для преподавания национальных литератур в школах» [11]. Если учесть, что многие сюжеты, формы передачи знаний, эмоций и чувств у народов Ирана сходны, тогда будет понятно, что есть много сходства в формах устного народного творчества. Следует учесть, что есть различия, связанные с местом жительства, региональными особенностями (климатом, рельефом, подземными и наземными богатствами, исторически сформировавшимися формами хозяйствования), которые также отражаются на развитии языков и наречий, диалектов и билингвизма.

3. *Образ жизни, основанный на формах хозяйствования и характере исторического развития.* Несомненно, что имеются различия в образе жизни людей, которые проживают в разных регионах и представляют не только, к примеру, разные этнические группы, но и занимают разные ниши в системе социальной стратификации (жители города или деревни, род занятий, уровень жизни, система ценностных ориентаций, общинный дух и т.д.). В образе жизни имеет значение характер и форма проявления, взаимодействие различных сфер жизнедеятельности. К примеру, разная роль принадлежит быту, обычаям и традициям, здесь установившимся. Городская среда сокращает возможности следовать некоторым традициям, которым следовала, к примеру, семья, недавно переехавшая в город. Кроме того, истощение почвы, другие экологические проблемы заставляют вносить коррективы в жизнь, искать новые формы жизнедеятельности и социальной активности.

4. *Обычаи и традиции в быту, на производстве и в общине.* Это направление воздействия непосредственно связано с предыдущими, однако его следует выделить в отдельное направление, поскольку именно это направление социальной жизни непосредственно отвечает за подготовку юных умов к взрослой социальной жизни и деятельности. Сюда относятся религиозная и свадебная обрядовость, обряды и традиции, связанные с отдельными видами производственной деятельности (в особенности сельскохозяйственной), с демографическими факторами (болезни, рождение, смерть и т.д.).

5. *Научные исследования в сфере фольклористики, а также отражение ценностей и знаний, связанных с фольклором, в системе образования и просвещения.* Известно, что фольклор исследуют в таких направлениях гуманитарных и социальных знаний, как история, языковедение и литературоведение, социология и психология, а также политология и право. Все это отражается на поддержании жизнедеятельности фольклора среди населения, его популярности, задействованности среди молодежи и других слоев населения.

6. *Влияние на усвоение народной мудрости процесса билингвизма.* Мы выделили это направление влияния на усвоение знаний об устном народном творчестве в отдельный раздел потому, что в современном мире развитие каждого языка тесно связано с коммуникацией, миграционными процессами и взаимосвязью всех процессов в мире. Поневоле идет ассимиляция языковых единиц, словарного состава, тем более, что молодежь стремится увидеть внешний мир, получить образование в престижных зарубежных учебных заведениях. Происходит утрата устного народного творчества, поскольку среда меняется, число носителей этой информации сокращается, к ней обращаются все меньше и меньше.

7. *Развитая система средств массовой информации* также имеет большие возможности воздействия на сознание людей, в том числе молодых. Велика роль телевидения, где могут пропагандироваться (и действительно пропагандируются) в виде спектаклей, телевизионных и художественных фильмов, различных шоу идеи народной смекалки и мудрости. Данная работа поддерживается государственными структурами, поскольку при этом создается возможность консолидации людей, систематизации их представлений о национальной самобытности. Для детей и подростков подобная работа проводится через ряд особых передач.

8. *Последний фактор, на который хотелось бы обратить внимание, это система исламских ценностей, отраженных в фольклоре и образе жизни иранцев.* Религия является составной частью общей социальной политики, проводимой государством. Помимо этого, в исламе есть предания, сказания о пророке, которые передавались испокон веков из уст в уста. Сборник таких преданий также имеет большое воспитательное значение, поскольку на многих религиозных праздниках эти предания рассказываются, а порой и изображаются (религиозные мистерии). Общее отношение к религиозности населения положительное, поэтому возможности религиозно-нравственного воспитания через религиозные обряды и традиции велики.

Школьники тегеранских школ наряду со светским обучением проходят и ряд религиозных дисциплин, что организует их жизнь особым образом. Отметим, что в стране обрядовость в быту, в церемониях довольно развита, поэтому влияние фольклорных единиц на самосознание и эмоциональный мир детей и подростков достаточно велико. Важную роль

играют различные народные игры, которые также содержат многие элементы фольклора и народных традиций. Эти игры, в отличие от электронных, не формируют агрессию у детей, а прививают такие качества, как ловкость, мужество, чувство локтя и коллективизм.

Из исследований иранских ученых можно сделать выводы о том, что знание и использование возможностей устного народного творчества в его самых разных проявлениях (колыбельные песни, свадебные обряды, заклинания, пословицы, поговорки, сказки, мифы, предания, в том числе и религиозные, стихи, скороговорки, присказки, стихотворные присказки и многие другие виды устного народного творчества) оказывают влияние на психическое развитие молодого человека и его психическое здоровье.

Важное место занимает при этом школьное обучение, где этот богатый пласт устного народного творчества можно изучать на уроках языка и литературы, а также истории, географии и т.д. Большое значение, как показало исследование, имеет образование родителей, уровень их познаний в языке, степень следования традиционности и проч.

Выводы из проведенного исследования. Основной вывод, который можно сделать из вышеизложенного, состоит в том, что духовно-нравственные ценности, лежащие в основе образно-эмоционального мира, в немалой степени связаны с характеристикой социальной среды, в которой растет подрастающее поколение. Современная система образования и самообразования, исходя из огромного объема информации, стремится к ее «спрессованному», сжатому усвоению, в итоге на первое место среди методов обучения выходят тестирование, интерактивное обучение, когда преподносятся знания, максимально уменьшенные (при этом стремятся сохранить смысл), уложенные в определенную схему урока или лекции.

Не случайно к занятиям активно подключаются репетиторы, которые «натаскивают» детей лишь по некоторым предметам при подготовке в вуз, забывая о том, что любое образование должно быть универсальным, т.е. всесторонним и политехническим. В вузовских аудиториях записываются лекции под диктовку преподавателя, при этом теряется радость общения, целостное восприятие мира, теряется связь между темами, мыслительные процессы часто ограничиваются зубрением, память слабеет. Все это плохо отражается на подготовке специалистов, на их личностном становлении.

Мы не случайно так подробно останавливаемся на проблемах личностного созревания подрастающего поколения, а также на их физических и психосоматических данных. Имея такие предпосылки для становления личности, члены общества поневоле становятся нигилистами, не понимающими своих истоков и корней. Техническая эстетика, созданная вокруг них, способствует прагматизации мышления, сосредоточенного на сегодняшнем дне, на данном событии. Приниженность земного существования делает ненужными все мысли и рассуждения о мире и о человеке на уровне единства мира, его развития и смысла жизни. А если такие рассуждения появляются, то их уровень свидетельствует об одностороннем, однобоком понимании указанных проблем.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Седагат Киш Асадолла Джамшид. Малые жанры фольклора района Ободе Ирана : дис. … канд. филол. наук / Киш Асадолла Джамшид Седагат. – Душанбе, 2004. – 174 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.dissercat.com/

2. Наджафов Г.Г. Фольклор на персидском языке / Г.Г. Наджафов. – М. : Интеркримпресс, 2004. – 276 с.

3. Аникеева Т.А. Устные и книжные элементы в тюркской традиционной словесности: турецкая городская повесть : автореф. дис. … канд. филол. наук / Т.А. Аникеева. – М., 2007. – 27 с.

4. История фольклорной культуры в Иране [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://parstoday.com/ru/

5. Шуштари Марзие Мохаммад Эсмаил. Сказание о Нухе (Нойе) в литературе и фольклоре Ирана : автореф. дис. … канд. филол. наук / Марзие Мохаммад Эсмаил Шуштари. – Душанбе, 2012.

6. Рак И.В. Мифы Древнего Ирана / И.В. Рак. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006 (Екатеринбург: Уральский рабочий). – 388 с.

7. Мехди Исмаил Кереми. Проблемы возрастной и педагогической психологии в древнее время и средние века (по материалам Ирана и Азербайджана) / Исмаил Кереми Мехди // Вестник ТГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2011. – № 1 (4). – С. 81–83.

8. Абуторабиан Голбарг Аббас. Сказка как феномен традиционной культуры народов Ирана и России: компаративный анализ : автореф. дис. … канд. филол. наук / Голбарг Аббас Абуторабиан. – М., 2011. – 31 с.

9. وضیحات: باتک رضاح، پژوهشی روانی کاوانه ای ها جنبه ترین پرطرفدارترین و ترین جذاب از یخرب ةرابرد نیسح/زدراچیر یرب :مجرتم/هدنسیون // ...تسا هماع گنهرف هدنیاپ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.moshaverfa.com

10. باتک یمجرت یهرابرد هدنیاپ نیسح یهبحاصم «هّماع گنهرف یواکناور» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://hosseinpayandeh.blogfa.com/tag.

11. قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://constitutions.ru/?p=140&page=2

12. Пословицы и поговорки. – Тегеран, 2007.

13. Мухаммеди Рейшехри. Обучение и воспитание в Исламе / Рейшехри Мухаммеди. – Тегеран, 2008.

УДК 376+364

РЕАЛІЗАЦІЯ ФУНКЦІЙ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Чайка І.Ю., д. філос. н., доцент,
професор кафедри соціальної філософії та управління
Запорізький національний університет

У статті розглядаються особливості реалізації функцій соціальної роботи в системі інклюзивної освіти. Інклюзивна освіта у вітчизняній науковій літературі постає як предмет педагогічних та психологічних досліджень. У той же час, є підстави говорити про те, що інклюзивна освіта взаємодіє також і з системою соціальної роботи, вирішуючи її завдання.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, функції соціальної роботи, інклюзивне навчання.*

В статье рассматриваются особенности реализации функций социальной работы в системе инклюзивного образования. Инклюзивное образование в отечественной научной литературе рассматривается как предмет педагогических и психологических исследований. В то же время, есть основания говорить о том, что инклюзивное образование взаимодействует также и с системой социальной работы, выполняя ее задачи.

Ключевые слова: *инклюзивное образование, функции социальной работы, инклюзивное обучение.*

Chayka I.Yu. IMPLEMENTATION OF SOCIAL WORK FUNCTIONS IN THE INCLUSIVE EDUCATION SYSTEM OF UKRAINE

The article is devoted to the features of implementation of social work functions in the system of inclusive education. Inclusive education is examined as the subject of pedagogical and psychological researches in scientific literature. At the same time, there are grounds to talk that inclusive education co-operates also with the system of social work, executing its tasks.

Key words: *inclusive education, social work functions, inclusive learning.*

Постановка проблеми. У сучасній науці процес інклюзії людини з інвалідністю розглядається як процес включення в освітню систему й соціальне середовище, які зазнають змін, підлаштовуючись до потреб людини з інвалідністю. Феномен інклюзивної освіти є надзвичайно багатогранним, оскільки задоволення освітніх потреб людей з інвалідністю має специфічні риси у залежності від їхніх вікових, нозологічних, психологічних та інших характеристик.

Формування інклюзивної освіти як важливого компоненту системи освіти є наслідком гуманізації суспільних відносин, зростання ролі особистості як найвищої суспільної цінності. Сьогодні ознакою цивілізованості конкретного суспільства виступає також і наявність розробленої державної політики щодо освіти осіб з інвалідністю, конкретних програм її реалізації, сформованих організаційних форм та суб'єктів її втілення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження феномену інклюзивної освіти у теоретичному і практичному вимірах у вітчизняній науці здійснювали Е. Андрєєва, В. Андрущенко, О. Акімова, В. Бондарь, Т. Іллященко, А. Колупаєва, Н. Сабат, М. Ярмаченко, Є. Ярська-Смирнова.

Деякі аспекти соціально-педагогічної роботи з дітьми-інвалідами розкрито у працях І. Звєрєвої, І. Іванової, А. Капської, І. Пінчук, С. Толстоухової, Е. Холостової, М. Швед.

Особливості навчально-методичного, інформаційного, медико-соціального супроводу інклюзивного навчання аналізуються в роботах К. Агавелян, Н. Вовка, З. Кантора, І. Леонгарда, І. Нікітіної, В. Авілова, Н. Козлова, М. Чайковського.

Унікальність феномену інклюзивної освіти полягає у його бутті на перетині педагогіки, медицини, соціальної роботи, що з одного боку сприяє теоретичному осягненню в рамках кожної з наукових галузей, а з іншого не завершується формуванням цілісного уявлення щодо нього. Інклюзивна освіта найбільш повно у вітчизняній науковій літературі постає як предмет педагогічних та психологічних досліджень. У той же час є підстави говорити про те, що інклюзивна освіта взаємодіє також і з системою соціальної роботи, вирішуючи її завдання.

Саме тому **метою** цієї роботи є з'ясування особливостей реалізації функцій соціальної роботи в системі інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У рамках вітчизняних досліджень теорії соціальної роботи виокремлюються її базисні (серед них діагностична, прогностична та перетворююча) та спеціальні (превентивна, комунікативна, організаторська, правозахисна, психотерапевтична, рекламно-пропагандистська, соціально-педагогічна, соціально-економічна, морально-гуманістична) функції [8, с. 76-82].

Діагностична функція передбачає вивчення суб'єктом соціальної роботи особи чи групи осіб, що є клієнтами соціальної роботи, з метою з'ясування особистісних, демографічних характеристик, впливу середовища, особливостей міжособистісних та внутрішньогрупових відносин, у тому числі конфліктів, готовності до взаємодії із соціальним працівником, що завершується формулюванням проблеми, яка має бути розв'язана в процесі роботи з клієнтом.

Прогностична функція – визначення мети і міри втручання соціального працівника; прогнозування, програмування й проектування процесів розв'язання проблем клієнтів.

В. Бочарова і Г. Філонов визначили перетворюючу функцію як «конструктивні зміни в соціумі та системі життєзабезпечення людини» [3, с. 7–8].

Реалізація превентивної чи профілактичної функції спрямована на утворення та функціонування правових, психологічних, соціально-медичних, педагогічних та інших механізмів попередження і подолання негативних соціальних явищ через організацію соціотерапевтичної, соціально-побутової, психолого-педагогічної, медичної, правової та іншої допомоги. Виконання цієї функції включає, за визначенням Мартина Блума, науково обґрунтовані і своєчасно вжиті соціальним працівником заходи, спрямовані на запобігання виникненню можливих життєвих колізій в окремих індивідуумів та в групах ризику; збереження, підтримку і захист нормального рівня життя і здоров'я людей; сприяння їм у досягненні поставлених цілей і розкриття їхнього внутрішнього потенціалу (включаючи, наприклад, профілактику девіантності; формування здорового способу життя; подолання джерел стресу в самій людині і в довколишньому середовищі; створення умов для надбання клієнтом досвіду розв'язання потенційно існуючих проблем тощо) [2, с. 369].

Комунікативна функція є однією із найважливіших функцій соціальної роботи, оскільки процес комунікації є єдиним ефективним інструментом, завдяки якому реалізуються всі інші функції, що передбачать взаємодію соціального працівника і клієнта: вербальну та невербальну, усну та письмову тощо.

Організаторська функція реалізується на всіх рівнях соціальної роботи від організації нормативного регулювання діяльності системи соціального забезпечення і до самоорганізації інституцій громадянського суспільства задля виконання соціально значущих завдань.

Правозахисна функція передбачає використання системи нормативно-правових документів задля захисту прав та законних інтересів клієнта соціальної роботи в рамках повноважень органів соціального захисту чи організацій недержавного сектору.

Виконання психотерапевтичної функції (за Р. Міддлменом та Г. Гольдбергом психотерапія може бути змістом соціальної роботи [4, с. 198]) є комплексним вербальним і невербальним впливом соціального працівника на когнітивну, емоційну і поведінкову сфери особистості клієнта з метою вирішення його особистісних та соціальних проблем.

П. Павленко виділяє рекламно-пропагандистську функцію, яка полягає у поширенні ідей соціального захисту людини, а також об'єктивної інформації про споживчі властивості та види соціальних послуг із метою створення попиту на них [9, с. 18].

Соціально-педагогічну функцію у широкому сенсі трактують як поняття, що подібне до багатоаспектного поняття «функції соціального працівника» (В. Бочарова, І. Звєрєва, Л. Коваль та ін.). У цьому випадку основні функції соціального працівника розглядаються крізь призму пріоритетності цілеспрямованого виховного впливу соціуму на поведінку і діяльність клієнтів.

Соціально-економічна функція розглядається як сприяння задоволенню матеріальних інтересів і потреб малозабезпечених верств населення через надання правової та організаційної допомоги для отримання державних виплат чи благодійних пожертв відповідним категоріям громадян.

Морально-гуманістична функція забезпечує додання соціальній роботі високих гуманістичних цілей, створення умов для гідного функціонування людини, груп і верств у суспільстві [8, с. 76-82].

У системі інклюзивної освіти, на нашу думку, реалізуються дев'ять із перерахованих вище функцій соціальної роботи.

Діагностична функція соціальної роботи реалізується на етапі підготовки до входження дитини з особливими потребами до інклюзивного освітнього середовища і передбачає залучення психолого-медико-педагогічних консультацій (далі – ПМПК) різних рівнів для виявлення дітей із порушеннями психофізичного розвитку та їх психолого-педагогічного вивчення. Крім визначення навчальної програми, методів навчання та інших заходів, фахівці консультацій у разі потреби мають допомагати педагогам у розробці індивідуальної програми навчання та складанні індивідуального навчального плану (ІНП) для дитини, яка навчається в індивідуальній чи інклюзивній формі [6, с. 59]. Зрозуміло, що виконання діагностичної функції тільки в межах діяльності ПМПК не є достатньо ефективною, оскільки предметом діагностики стає психофізичний стан дитини, потенційна здатність її до навчання, а поза увагою залишаються особливості мікросередовища, у якому вона перебуває (родина), потенціал батьків щодо сприяння розвитку дитини тощо. Саме

тому логічним було б залучення до діагностики дитини, яка має потребу в інклюзивному навчанні, та членів її родини спеціалістів центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Наявність діагностичної інформації, отриманої саме соціальними працівниками щодо дитини і її найближчого оточення, а також щодо суб'єктів шкільного середовища (педагогічний, учнівський, батьківський колективи), дозволить їм реалізовувати прогностичну функцію соціальної роботи, формуючи уявлення щодо перспектив соціальної адаптації та соціалізації дитини з інвалідністю та можливостей подолання негативних факторів на цьому шляху.

У процесі інклюзивного навчання відбувається не лише засвоєння дитиною з особливими потребами знань, передбачених шкільною програмою, але й долучення до «найбільш повноцінного соціального життя, активної участі в колективі» [7, с. 5]. Таким чином здійснюється перетворювальна функція. Ефект перетворення стосується не лише дитини з інвалідністю, але й інших членів шкільного колективу, оскільки перебування у середовищі інклюзивної освіти забезпечує «найбільш повну взаємодію і турботу один про одного як членів співтовариства» [7, с. 5].

Реалізація превентивної функції соціальної роботи у процесі інклюзивного навчання відбувається завдяки здійсненню роботи з подолання проявів соціальної дезадаптації дітей з інвалідністю; попередженню конфліктів у взаєминах учнів, батьків і вчителів; стимулювання відповідальності батьків дітей з інвалідністю за процес та результати навчання в межах їх потенційних можливостей.

Комунікативна функція, як вже згадувалося, є хоча і допоміжною, але структуроутворюючою в системі соціальної роботи, і є інструментом, що забезпечує виконання всіх інших функцій.

Виконання організаторської функції соціальної роботи у інклюзивному навчанні має своїм результатом об'єднання зусиль державних та недержавних суб'єктів соціальної роботи по забезпеченню науково-методичної та матеріально-технічної бази інклюзивного навчання, акумуляцію відповідних людських ресурсів.

Правозахисна функція соціальної роботи у системі інклюзивної освіти забезпечується завдяки самій наявності в сучасній Україні інклюзивних навчальних закладів, завдяки чому реалізується ст. 53 Конституції України про обов'язковість повної загальної середньої освіти та ст. 23 про забезпечення реалізації права на освіту осіб з особливими освітніми потребами Закону України «Про освіту».

Реалізація соціально-педагогічної функції передбачає адаптацію і соціалізацію особистості; задоволення особистих і соціальних потреб дитини; організацію навчального простору; нормалізацію життя сім'ї, у якій живе дитина з особливими потребами.

Реалізація морально-гуманістичної функції соціальної роботи у системі інклюзивної освіти також має велике значення з огляду на необхідність гуманізації суспільних відносин, як умови модернізації сучасного українського суспільства, до того ж «прийняття інтеграції «здоровим» населенням, кожною людиною – це тривалий процес виховання усього суспільства. Це вирощування з раннього дитинства нового покоління (а можливо, й не одного покоління), для якого інтеграція людей з особливими потребами стане частиною світогляду. Починати ж підготовку дітей до спільного навчання потрібно вже зараз, адже від того, як суспільство сприйматиме дитину з особливими потребами, залежить усе її подальше життя. Та й саме суспільство багато втрачає, якщо певна частина людської спільноти не залучена до активного і продуктивного життя» [5, с. 13].

Ще одним свідченням необхідності враховувати завдання і, відповідно, реалізовувати функції соціальної роботи у процесі інклюзивного навчання є той факт, що теоретики інклюзивної освіти базовим положенням цієї концепції вважають ідею доручення до інклюзивного навчання насамперед дітей з особливими освітніми потребами. Тобто тих, які мають потребу в особливих педагогічних методиках і навчальних програмах. Це, зокрема, знаходить підтвердження у Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України № 872 від 15 серпня 2011 р.

Визначаючи категорії дітей, що можуть бути залучені до інклюзивного навчання, автори Порядку пишуть: «Для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу наповнюваність класів з інклюзивним навчанням становить не більш як 20 учнів, із них:

– одна-три дитини з розумовою відсталістю або вадами опорно-рухового апарату, або зниженим зором чи слухом, або затримкою психічного розвитку тощо;

– не більш як двоє дітей сліпих або глухих, або з тяжкими порушеннями мовлення, або складними вадами розвитку (вадами слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку), або тих, що пересуваються на візках» [1].

Проте існують певні категорії дітей з інвалідністю, які не мають особливих освітніх потреб, але мають потребу в інклюзивному навчанні, насамперед, як у засобі соціальної роботи, але не можуть її задовольнити у зв'язку з відсутністю нормативної визначеності їхнього права на таку освіту.

У якості прикладу розглянемо проблему реалізації права на освіту дітей з онкологічними захворюваннями.

Передусім необхідно зазначити, що протоколи, за якими відбувається лікування онкологічних, і особливо онкогематологічних, захворювань дітей в Україні, передбачають довготривале (до 1 року) і майже безперервне перебування дитини у лікувальному закладі. Однак у переважній більшості дитячих онкологічних відділень України не передбачена організація навчання із залученням педагогів найближчих загальноосвітніх закладів, тому відбувається порушення одного із конституційних прав громадянина на повну загальну середню освіту (ст. 53 Конституції України).

Завершення лікування актуалізує для дітей та їхніх батьків проблему продовження отримання середньої освіти. Діти, хворі на онкологічні захворювання, мають статус дитини-інваліда. Наслідком лікування для них є стійкі розлади здоров'я, які мають усі діти в тих чи інших комбінаціях: вади системи імунітету, порушення у функціонуванні системи кровотворення, серцево-судинні захворювання, порушення у функціонуванні периферійної нервової системи, функціональні розлади гепатобіліарної системи та шлунково-кишкового тракту, викликані проведенням хіміотерапії, зниження рівня слуху як наслідок лікування певними групами антибіотиків та протигрибковими препаратами тощо. Для особистості дитини, хворої на онкологію, характерними є різноманітні тривожні стани, страхи. Внаслідок постійного перебування разом із матір'ю і великою мірою залежності від неї у ситуаціях переживання фізичного та душевного болю, безпорадності та безпомічності, відбувається, особливо у дітей молодшого віку, повернення до відносин, що характерні для матері і дитини на ранніх етапах розвитку останньої. Лікування переважної більшості випадків дитячої онкології на тому чи іншому етапі супроводжується перебування у реанімаційному відділенні медичного закладу. Інструкції МОЗ дозволяють перебування батьків із дитиною в реанімації, проте лише за згоди медичних працівників, які надають її вкрай неохоче. Різке погіршення самопочуття, ситуація фізичного та морального страждання за відсутності батьківської підтримки перетворює досвід перебування у реанімації на психотравмуючий фактор, що потенційно може стати причиною посттравматичного стресового розладу.

Отже, наявність подібного роду характеристик соматичного та психологічного стану дитини, хворої на онкологічне захворювання, впливає на вибір оптимального варіанту продовження навчання.

На перший погляд, очевидним виявляється віддати перевагу продовженню індивідуального навчання. Проте за наявності переваг, що визначають його порівняну безпечність для здоров'я дитини, він має багато недоліків у педагогічному вимірі. Зокрема, у відповідності до норм часу для організації індивідуального навчання для дитини, яка не має особливих педагогічних потреб, виділяється для учнів молодших класів лише п'ять академічних годин на тиждень з предметів, за якими відбувається оцінювання. Тобто, індивідуальне навчання фактично передбачає значну роботу батьків із навчання дитини, а допомога вчителя носить переважно методичний характер. Крім того, дисципліни, за якими дитина не атестується, засвоюються також шляхом самоосвіти. Проте очевидно, що успішна організація індивідуального навчання передбачає врахування великої кількості факторів, що мають співпасти: наявність достатнього рівня педагогічних здібностей та дисциплінованості батьків у організації навчання, наявність професійної відданості вчителя і, найголовніше, сформованість мотивації до навчання у дитини. Цей останній фактор є чи не найбільш значущим. Провідною мотивацією дитини, хворої на онкологію, є мотивація на одужання. Зважаючи на те, що пік захворюваності на онкогематологічні хвороби, що займають перше місце у структурі дитячої онкології, припадає на 2-4 роки (47% випадків), навчальна мотивація у дітей, що завершили лікування, не сформована взагалі, і у ситуації індивідуального навчання формуватиметься надзвичайно складно. Інша категорія дітей, які на момент маніфестації хвороби вже були учнями шкіл, відчуває складнощі у зміні провідної мотивації із одужання на навчання.

Звичайно, що альтернативою індивідуальному навчанню стають інтеграція (реінтеграція) до класу масової школи чи інклюзивна освіта. Інтеграція (реінтеграція) до класу масової школи в більшості випадків є не найприйнятнішою формою залучення онкохворої дитини до навчання. Як вже зазначалося, такі діти мають стійкі розлади здоров'я, мають потребу у регулярних консультаціях психолога. Звичайний шкільний клас великої наповненості (більше 20 чоловік) є потенційно конфліктним середовищем, у якому педагогу дуже важко виокремлювати всі проблемні ситуації, що можуть стати конфліктогенами. Перебування ж онкохворої дитини у такій групі, участь у конфліктній взаємодії може стати додатковим фактором, що вплине на її психологічний стан, і у найгіршому випадку призводитиме до виходу з ремісії. Також необхідно зважати на те, що у такої дитини наявні суттєві вади імунітету, що унеможливлює її безпечне перебування у великих дитячих колективах, яким властива активна циркуляція інфекційних (насамперед, респіраторно-вірусних) захворювань. Тому окрема категорія батьків онкохворих дітей віддає

перевагу індивідуальному навчанню протягом усього часу (як правило п'ять років), на який дитина отримує інвалідність. Втім, прагнучи зберегти фізичне здоров'я дитини, батьки мимоволі сприяють виникненню проблем із її соціальною адаптацією та соціалізацією.

Саме тому інклюзивні класи могли б стати ідеальним варіантом для навчання дітей із онкопатологією. Невеликий класний колектив, залучення до роботи в класі психолога сприятимуть низькому рівню конфліктності. Взаємодія інших учнів з особливою дитиною сприятиме формуванню гуманного відношення до всіх людей, незважаючи на їхні особливості. Дитина з інвалідністю отримує можливості для нормальної соціалізації в середовищі своїх однолітків, що визначить її подальшу життєву успішність. Заняття з реабілітологом забезпечують відновлення фізичного здоров'я онкохворої дитини. Асистент вчителя має можливість відслідковувати емоційний та фізичний стан особливих дітей. Педагог, зважаючи на малу наповненість класу, має можливість застосовувати велике розмаїття педагогічних прийомів для формування сильної навчальної мотивації у всіх учнів, включаючи дитину з інвалідністю, що врешті сприятиме зростанню загальної академічної успішності учнів.

Отже, у деяких випадках потреба у інклюзивному навчанні безпосередньо не пов'язана з наявністю особливих освітніх потреб у дитини, проте відсутність нормативно визначеного права на участь у системі інклюзивної освіти фактично може призводити до її соціальної дезадаптації.

Висновки. Таким чином, є підстави говорити про те, що інклюзивна освіта взаємодіє і з системою соціальної роботи, вирішуючи її завдання. В системі інклюзивної освіти, на нашу думку, реалізуються: 1) діагностична функція соціальної роботи (на етапі підготовки до входження дитини з особливими потребами до інклюзивного освітнього середовища); 2) прогностична функція (формування уявлення щодо перспектив соціальної адаптації та соціалізації дитини з інвалідністю та можливостей подолання негативних факторів на цьому шляху); 3) перетворювальна функція (засвоєння дитиною з особливими потребами знань шкільної програми, долучення до найбільш повноцінного соціального життя, активної участі в колективі); 4) превентивна функція (здійснення роботи з подолання проявів соціальної дезадаптації дітей з інвалідністю; попередження конфліктів у взаєминах учнів, батьків і вчителів; стимулювання відповідальності батьків дітей з інвалідністю за процес та результати навчання в межах їх потенційних можливостей); 5) комунікативна функція (інструмент, що забезпечує виконання всіх інших функцій); 6) організаторська функція (об'єднання зусиль державних та недержавних суб'єктів соціальної роботи у забезпеченні науково-методичної та матеріально-технічної бази інклюзивного навчання, акумуляція відповідних людських ресурсів); 7) правозахисна функція (реалізація конституційного права на освіту); 8) соціально-педагогічна функція (адаптація і соціалізація особистості; задоволення особистих і соціальних потреб дитини; організація навчального простору; нормалізація життя сім'ї, у якій живе дитина з особливими потребами); 9) морально-гуманістична функція (гуманізація суспільних відносин в умовах модернізації сучасного українського суспільства).

Важливою проблемою сучасної інклюзивної освіти в Україні є наявність певної категорії дітей з інвалідністю, які не мають особливих освітніх потреб, проте мають потребу в інклюзивному навчанні (як засобі соціальної роботи), але не можуть її задовольнити, насамперед, у зв'язку з відсутністю нормативної визначеності їхнього права на інклюзивну освіту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України № 872 від 15 серпня 2011 р. // База даних «Законодавство України» / ВР України. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-п (дата звернення: 04.07.2017).
2. Блум М. Профилактика в социальной работе / М. Блум // Энциклопедия социальной работы: в 3-х т. ; Пер. с англ. под ред. Л. Э. Кунельского. – М. : Центр общечеловеческих ценностей, 1994. – Т. 2. – 441 с.
3. Бочарова В. Научный статус социальной педагогики и ее отношение к практике / В. Бочарова, Г. Филонов. – М. : Ин-т педагогики соц. работы РАО, 1994. – 129 с.
4. Гольдберг Г. Социальная работа с группой / Р. Миддлмэн, Г. Гольдберг // Энциклопедия социальной работы: в 3 т. – М. : Центр общечеловеческих ценностей, 1994. – Т. 3. – 498 с.
5. Мігалуш А. Інклюзивна освіта та супровід навчання і виховання – основа інтеграції в суспільство людей з особливими потребами / А. Мігалуш // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Збірник наукових праць. 2009. – № 6 (8). – С. 8–13.
6. Обухівська А. Діяльність психолого-медико-педагогічних консультацій в умовах інтеграції дітей з особливими освітніми потребами / А. Обухівська. – Електрон. дані. – Київ : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013. – 149 с. – 1 електрон. опт. диск (CD-ROM).
7. Опыт работы интегративного детского сада / сост. В. Алексеева, И. Сошина. – М. : Теревинф, 2004. – 184 с.
8. Соціальна робота в Україні: перші кроки / Під ред. В. Полтавця. – К. : «Вид. дім «КМ Academia», 2000. – 236 с.
9. Справочное пособие по социальной работе / Под ред. А. Панова, Е. Холостовой. – М. : Юристъ, 1997. – 168 с.

СЕКЦІЯ 6. ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9:35

МЕХАНІЗМ ЗАТРЕБУВАНОСТІ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОГО ТА ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ КЕРІВНИКІВ ОРГАНІВ І ПІДРОЗДІЛІВ МІНІСТЕРСТВА ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ

Бойко-Бузиль Ю.Ю., к. психол. н., доцент,
докторант кафедри соціології та психології факультету № 6
Харківський національний університет внутрішніх справ

Піднято проблему професійної затребуваності особистості управлінця. Представлено узагальнені результати емпіричного дослідження затребуваності в системі професійного та особистісного становлення керівників. Статистично обґрунтовано необхідність впровадження заходів корекції показників професійної затребуваності особистості керівної ланки органів і підрозділів МВС України.

Ключові слова: *особистість, затребуваність, професійне та особистісне становлення, механізм, керівник, органи і підрозділи МВС України.*

Поднята проблема профессиональной востребованности личности управленца. Представлены обобщенные результаты эмпирического исследования востребованности в системе профессионального и личностного становления руководителей. Статистически обоснована необходимость внедрения мероприятий коррекции показателей профессиональной востребованности личности руководящего звена органов и подразделений МВД Украины.

Ключевые слова: *личность, востребованность, профессиональное и личностное становление, механизм, руководитель, органы и подразделения МВД Украины.*

Boiko-Buzyl Y.Y. THE MECHANISM OF DEMAND WITHIN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL AND PERSONAL SOCIALISATION OF HEADS OF AGENCIES AND DEPARTMENTS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF UKRAINE

An issue of a professional demand of a head's personality is raised in the article. It has been represented the summarized results of an empirical investigation of the demand within the system of professional and personal socialization of head managers. It has been statistically grounded the necessity of implementation of the corrective measures of indicators of the professional demand of the personality of heads of agencies and departments of the MIA of Ukraine.

Key words: *personality, demand, professional and personal socialization, mechanism, head, agencies and departments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine.*

Постановка проблеми. Керівником може стати будь-хто, однак бути ним зможе не кожен. Окрім того, що керівник очолює підпорядкований орган чи підрозділ, наділений необхідними посадово-функціональними повноваженнями для прийняття управлінських рішень, несе особисту відповідальність за результати трудової діяльності очолюваного ним особового складу, він також є людиною із властивими саме їй індивідуально-особистісними рисами – як негативними, так і позитивними.

Згідно із стереотипом успішний керівник – це сильна особистість із розвиненими спеціальними вміннями та навичками, яка ніколи не помиляється та не відпочиває. Однак таке помилкове уявлення нівелює справжнє розуміння природи управлінської діяльності. Управлінська праця є різновидом розумової та об'єднує менеджмент зі специфікою професії, вимагає постійних інноваційних підходів, передбачає управління людською поведінкою з усіма її наслідками, є напруженою, досить мінливою та непередбачуваною. Керівник – це звичайнісінька людина, яка в певний проміжок свого професійного життя просто виконує керуючу функцію. Виконання управлінських функції може приносити задоволення особистості або викликати певні деформації.

До керівника органів і підрозділів МВС України будь-якого рівня завжди висуваються винятково високі вимоги та не тільки не пробачаються, а навіть не допускаються помилки. Отже, винятковий інтерес викликають відчуття професійної затребуваності особистості керівника, особливо органів і підрозділів МВС України як «центрального органу виконавчої влади, діяльність якого забезпечує формування державної політики у сферах забезпечення охорони прав і свобод людини, інтересів суспільства і держави, протидії злочинності, підтримання публічної безпеки і порядку, а також надання поліцейських послуг; захисту державного кордону та охорони суверенних прав України в її виключній (морській) економічній

зоні; цивільного захисту, захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій та запобігання їх виникненню, ліквідації надзвичайних ситуацій, рятувальної справи, гасіння пожеж, пожежної та техногенної безпеки, діяльності аварійно-рятувальних служб, а також гідрометеорологічної діяльності; міграції (імміграції та еміграції), у тому числі протидії нелегальній (незаконній) міграції, громадянства, реєстрації фізичних осіб, біженців та інших визначених законодавством категорій мігрантів» [1]. Стає зрозумілим, що спектр професійної управлінської діяльності керівника МВС України досить широкий, вельми специфічний і відповідальність. Тому розуміння природи затребуваності особистості, зокрема в системі професійного та особистісного становлення управлінців МВС України, набуває виняткового інтересу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання, пов'язані з особистістю та діяльністю керівної ланки органів та підрозділів МВС України, знайшли відображення у працях Д.О. Александрова, О.М. Бандурки, В.І. Барка, П.В. Бірюкова, С.П. Бочарової, О.О. Євдокімової, О.В. Землянської, Я.Ю. Кондратьєва, В.О. Лефтерова, Т.М. Малкової, В.С. Медведєва, Л.І. Мороз, В.І. Осьодла, Є.М. Потапчука, О.Д. Сафіна, О.В. Тімченка, Г.О. Юхновця, С.І. Яковенка та ін. Однак, незважаючи на досить інтенсивний науковий інтерес, бракує теоретико-емпіричних досліджень професійної затребуваності особистості керівника МВС України.

Постановка завдання. Мета статті полягає у представленні результатів емпіричного дослідження особливостей затребуваності як психологічного механізму в системі професійного та особистісного становлення управлінської ланки органів і підрозділів МВС України.

Вибірка дослідження. У дослідженні взяли участь 844 респонденти (співробітники Національної поліції України та Національної гвардії України), які були розподілені на чотири групи відповідно до етапів особистісного та професійного становлення керівників (надалі – ПОС): I етап – початковий (288 осіб), II етап – кваліфікації (219 осіб), III етап – компетенції (175 осіб), IV етап – професіоналізму (162 особи). Відповідно до виконання/невиконання управлінських функцій кожна група респондентів також була поділена на 2 підгрупи: контрольну підгрупу КГ – співробітники не виконують управлінські функції (НВУФ – 459 осіб); експериментальну підгрупу ЕГ – співробітники виконують управлінські функції (ВУФ – 385 осіб).

Методика дослідження. Для реалізації поставленої мети нами був використаний опитувальник професійної затребуваності особистості, розроблений Є.В. Харитоновою та Б.А. Ясько [5]. Опитувальник містить 47 запитань, до кожного з яких пропонується 4 варіанти відповіді, та надає можливість оцінити рівень розвитку (низький, середній, високий) таких характеристик: задоволеності реалізацією професійного потенціалу (ЗРПП), належності до професійного співтовариства (ППС), переживання професійної затребуваності (ППЗ), професійної компетентності (ПК), професійного авторитету (ПА), оцінки результатів професійної діяльності (ОРПД), ставлення інших (СІ), ставлення до себе (СС) та загального рівня професійної затребуваності (ЗРПЗ).

Виклад основного матеріалу дослідження. Звернувшись до більшості словників, досить важко знайти однозначне визначення російськомовного слова «востребованный», яке доволі широко тлумачиться як необхідний, потрібний, такий, що користується попитом, бажаний, значимий. Українськими аналогами цього слова є «затребуваний» та «запитаний».

Психологічні концепти затребуваності особистості найґрунтовніше представлені у наукових доробках Є.В. Харитонової (зокрема, результати наукового пошуку природи професійної затребуваності). Авторка під професійною затребуваністю особистості розуміє багаторівневу, ієрархічно побудовану метасистему суб'єктивних відношень людини до себе як до «значимого для інших» професіонала. При цьому затребуваною, значимою для інших є особистість, яка оцінює себе та/або оцінюється іншими як необхідна, корисна, цінна, продуктивна [5, с. 45]. Чим вище рівень професійної затребуваності особистості, тим вище осмисленість життя, вираженість базових переконань, параметрів життєстійкості та самовідношення, що забезпечує адаптивність особистості загалом [5, с. 46].

Радянський психолог і класик А.В. Петровський вирізняє три форми метаіндивідуальної репрезентації особистості «значимого іншого»: авторитет (референтність) як визнання оточуючими за «значимим іншим» права приймати відповідальні рішення, покладаючись при цьому на такі його фундаментальні інтраіндивідуальні якості особистості, як чесність, принциповість, справедливість, компетентність, практичність; емоційний статус «значимого іншого» (атракція) як здібність приваблювати і відштовхувати оточуючих, бути соціометрично обраним або необраним, викликати симпатію або антипатію, тобто «збуджувати» емоції різної модальності стосовно себе; інституціалізована роль (влада) як домінування владних повноважень, статусу влади [2, с. 9]. Отже, феномен «значимий для інших», або затребуваний, є соціально підкріпленим психологічним механізмом.

У психологічній літературі досить розповсюдженим є вживання терміна «механізм», хоча й досі відсутнє однозначне його трактування. У словнику української мови вказано, що «механізм» – це пристрій, що передає або

перетворює рух; внутрішня будова, система чого-небудь; сукупність станів і процесів, із яких складається певне явище [4]. Словник іноземних слів так визначає цей термін у загальному сенсі – це спосіб, за допомогою якого сила переходить у дію; сукупність усіх засобів, необхідних для приведення у дію того чи іншого акту нашої діяльності [3]. Таким чином, поняття «механізм» доцільно використовувати, коли йдеться про внутрішню будову, процес, дію, систему функціонування певного явища, зокрема, як у нашому випадку, систему професійного й особистісного становлення, та розглядати його як один із рушіїв (сила, яка спонукає і сприяє зростанню) розвитку цієї системи.

Перейдемо до аналізу отриманих даних. Результати дослідження рівнів розвитку шкал професійної затребуваності особистості в системі ПОС керівників органів і підрозділів МВС України представлені в таблиці 1.

Задоволеність реалізацією професійного потенціалу (ЗРПП) характеризує ставлення людини до себе як до професіонала, який реалізував свій потенціал. Загалом досліджувані мають середній рівень ЗРПП. Найвищі значення ця шкала отримала в обох підгрупах досліджуваних на IV етапі ПОС (44,58% НВУФ та 46,84% ВУФ), оскільки саме в період, який припадає на етап компетенції, співробітники МВС України найчастіше задоволені степенем реалізації власного потенціалу, досягнутим професійним рівнем. Саме на цьому етапі ПОС відбувається стагнація досягнутого професійного рівня (як на рівні професійної компетенції, так і на рівні

Таблиця 1

Результати дослідження рівнів розвитку шкал професійної затребуваності в підгрупах КГ та ЕГ у системі ПОС керівників МВС України, %

Рівень розвитку шкал опитувальника		Досліджувані, %									
		I етап ПОС		II етап ПОС		III етап ПОС		IV етап ПОС		Разом	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Задоволеність реалізацією професійного потенціалу	н	38,61	24,62	24,41	16,30	28,57	8,33	12,05	2,53	27,89	14,55
	с	56,33	55,38	66,14	53,26	51,65	71,43	43,37	50,63	55,77	57,40
	в	5,06	20,00	9,45	30,43	19,78	20,24	44,58	46,84	16,34	28,05
Належність до професійного співтовариства	н	31,01	23,85	17,32	20,65	14,29	0,00	19,28	3,80	21,79	13,77
	с	65,82	70,00	81,10	68,48	79,12	78,57	78,31	60,76	74,95	69,61
	в	3,16	6,15	1,57	10,87	6,59	21,43	2,41	35,44	3,27	16,62
Переживання професійної затребуваності	н	29,75	23,85	43,31	17,39	32,97	13,10	22,89	17,72	32,90	18,70
	с	65,19	54,62	47,24	44,57	40,66	55,95	21,69	37,97	47,49	49,09
	в	5,06	21,54	9,45	38,04	26,37	30,95	55,42	44,30	19,61	32,21
Професійна компетентність	н	25,32	16,92	24,41	7,61	9,89	17,86	13,25	6,33	19,83	12,73
	с	65,82	66,92	66,93	69,57	63,74	57,14	40,96	44,30	61,22	60,78
	в	8,86	16,15	8,66	22,83	26,37	25,00	45,78	49,37	18,95	26,49
Професійний авторитет	н	34,81	26,92	22,83	25,00	0,00	11,90	12,05	2,53	20,48	18,18
	с	62,03	69,23	72,44	63,04	91,21	71,43	85,54	53,16	74,95	64,94
	в	3,16	3,85	4,72	11,96	8,79	16,67	2,41	44,30	4,58	16,88
Оцінка результатів професійної діяльності	н	48,73	46,15	52,76	34,78	24,18	9,52	13,25	2,53	38,56	26,49
	с	50,00	50,00	43,31	45,65	61,54	76,19	46,99	65,82	49,89	57,92
	в	1,27	3,85	3,94	19,57	14,29	14,29	39,76	31,65	11,55	15,58
Ставлення інших	н	44,94	44,62	38,58	28,26	15,38	7,14	8,43	11,39	30,72	25,71
	с	51,90	52,31	55,12	63,04	70,33	78,57	62,65	46,84	58,39	59,48
	в	3,16	3,08	6,30	8,70	14,29	14,29	28,92	41,77	10,89	14,81
Ставлення до себе	н	44,30	30,00	33,86	19,57	39,56	25,00	30,12	6,33	37,91	21,56
	с	50,63	61,54	57,48	54,35	39,56	50,00	40,96	64,56	48,58	57,92
	в	5,06	8,46	8,66	26,09	20,88	25,00	28,92	29,11	13,51	20,52
Загальний рівень професійної затребуваності	н	54,43	38,46	42,52	32,61	28,57	16,67	16,87	21,52	39,22	28,83
	с	41,77	48,46	51,97	46,74	41,76	52,38	43,37	31,65	44,88	45,45
	в	3,80	13,08	5,51	20,65	29,67	30,95	39,76	46,84	15,90	25,71

просування службовими сходинками) та проявляється у задоволенні наявними професійними й особистісними результатами без прагнення до подальшого їх удосконалення.

Належність до професійного співтовариства (ППС) демонструє ставлення людини до себе як до представника певної професійної спільноти, диференційованість оцінки структури праці, відображеної у свідомості суб'єкта. Цілком зрозуміло, що на першому етапі ПОС (3,16% НВУФ та 6,15% ВУФ) майбутні співробітники МВС України досить посередньо себе ідентифікують із професійної спільнотою, цей показник зростає із кожним наступним етапом ПОС, засвідчуючи, що, вростаючи у професійну діяльність, особистість переймає на себе цінності й ідеали професійної референтної групи, представником якої є на цей момент. Порівнюючи підгрупи КГ та ЕГ, бачимо, що саме для респондентів підгрупи ВУФ (від 6,15% до 35,44%) характерним є відчуття себе частиною професійної спільноти, інтенсивніше переживання гордості за належність до обраної спеціальності, оскільки виконання керівних функцій передбачає частіше спілкування у професійному колі та взаємодію із представниками МВС України, зокрема керівною її ланкою, що відчутно позначається на самосвідомості та сприйнятті себе частиною цієї системи.

Переживання професійної затребуваності (ППЗ), тобто відчуття особистої потрібності у професії, значно вище у досліджуваних підгруп ВУФ, лише на IV етапі ПОС цей показник вищий у підгрупі НВУФ (55,42% НВУФ та 44,30% ВУФ). Приблизно початок IV етапу ПОС припадає на 33–37 років, саме у такому віці значна частина співробітників МВС України бачить себе серед керівної ланки. Стереотипно перебування на керівній посаді прямо пропорційне відчуттю професійної затребуваності особистості. Загалом люди прагнуть обіймати керівні посади не через те, що здатні виконувати професійну управлінську діяльність, а через власні амбіції і прагнення до влади, оскільки така влада завжди асоціюється зі збагаченням та особистою важливістю.

Професійна компетентність (ПК), а саме ставлення особистості до себе як до компетентного професіонала, зростає із кожним наступним етапом ПОС, що передбачає зростання упевненості та накопичення власної професійної компетентності як специфічної здатності ефективного виконання певних дій у конкретній професійній сфері. Об'єктивно найнижчий рівень ПК властивий досліджуваним I етапу ПОС (8,86% НВУФ та 16,15% ВУФ), а найвищого свого рівня ПК досягає на IV етапі ПОС (45,78% НВУФ та 49,37% ВУФ).

Професійний авторитет (ПА) визначає суб'єктивну оцінку власної професійної цінності і важливості через призму колег, керівництва, підпорядкованого особового складу. Отримані дані засвідчують, що основна маса досліджуваних мають середній розвитку ПА, значимо високі показники цієї шкали властиві лише підгрупі ВУФ на IV етапі ПОС (44,30%). Така картина є досить логічною, оскільки ПК вказує на усвідомлення особистістю себе важливою для інших як «джерела інформації», «вагомої персони», «референтної особи», «регенератора цінних ідей», який має досить високий кредит довіри та рішення якого мало піддаються сумніву, а приймаються як інструкція до дій.

Оцінка результатів професійної діяльності (ОРПД) передбачає розуміння особистістю ефективності власної професійної діяльності. Досить високі оцінки цієї шкали на II етапі ПОС у підгрупі ВУФ (19,57%) порівняно з підгрупою НВУФ (3,94%) можна пояснити оцінкою результатів професійної діяльності в ракурсі отримання диплому про вищу освіту. Як показує практика науково-педагогічної діяльності в закладах МВС України, випускники, які виконували управлінські функції на своєму рівні, завжди навчаються краще та мають вищий бал. Що ж стосується результатів на IV етапі ПОС (39,76% НВУФ та 31,65% ВУФ), то вони цілком відповідають реальній картині та вказують на важливість оцінки результатів професійної діяльності.

Ставлення інших (СІ), тобто сприйняття ставлення інших до себе як до професіонала, також є досить важливим показником затребуваності особистості. Найвищі результати за цією шкалою отримали досліджувані підгрупи ВУФ (41,77%). Саме на цьому етапі ПОС управлінські професійні рішення мають досить фундаментальний характер, оскільки тут ідеться про керівників вищого рівня. Доведено, що прийняті керівником управлінські рішення не завжди повністю задовольняють інтереси підпорядкованого особового складу. Зрозуміло, що керівник не повинен перейматися думкою інших, однак «людських фактор» ніхто не відміняв, керівники часто несвідомо підпадають під соціальний вплив думки інших про них.

Ставлення до себе (СС) розкриває особливості почуття власної гідності та самоповаги у професійній діяльності, ставлення до себе як до професіонала через зростання інтересу близьких до професійних можливостей. Результати засвідчують зростання цього показника, починаючи з II етапу ПОС. Зокрема, високий рівень розвитку на I етапі ПОС властивий 5,06% НВУФ та 8,46% ВУФ, а вже на II етапі ПОС 8,66% НВУФ та 26,09% ВУФ. Також виявилося, що високий рівень розвитку СС загалом не перевищує межу 30%, що говорить про важливість і необхідність позитивної оцінки та підтримки близькими результатів професійної діяльності особистості.

Загальний рівень професійної затребуваності (ЗРПЗ), тобто узагальнений рівень сформованості системи ставлень до себе як до значимого для інших професіонала, зростає із переходом на наступний етап ПОС. Загалом респонденти мають середній рівень розвитку ЗРПЗ 15,90% НВУФ та 25,71% ВУФ, що підтверджує доцільність впровадження заходів корекції.

Із метою представлення повної картини дослідження був використаний показник t-критерію Стьюдента (див. табл. 2 та табл. 3). Нагадаємо, що найбільш часто t-критерій використовується у двох випадках. У першому випадку використовують так званий парний критерій, коли одна й та ж група об'єктів спостерігається двічі і надає значний матеріал для перевірки гіпотез про однаковість середніх. У другому випадку його застосовують для перевірки гіпотези про рівність середніх для двох незалежних вибірок. У нашому випадку – для демонстрації значимої різниці у середніх показниках шкал професійної затребуваності між підгрупами НВУФ та ВУФ.

Як видно з таблиці 2, за всіма шкалами опитувальника професійної затребуваності виявлені статистично значимі показники між підгрупами КГ та ЕГ на всіх етапах ПОС. Якщо звернутися до кількісного показника t-критерію Стьюдента, то стає зрозумілим таке: задоволеність реалізацією професійним потенціалом досягає найбільшої статистичної різниці на I етапі ПОС (t=4,20); належність до професійного співтовариства різко зростає із III етапу ПОС (t=4,04); переживання професійної затребуваності має статистично значимі показники лише на I та II етапі ПОС; професійна компетентність загалом отримала найнижчий значимий показник серед усіх шкал (t=3,98); статистично значимі показники професійного авторитету зростають, починаючи з III етапу ПОС, оскільки керівники лише тепер починають відчувають на собі авторитет посади та авторитет особистості; найвищий показник t-критерію Стьюдента (t=4,46) отримала шкала оцінки результатів професійної діяльності на II етапі ПОС, оскільки цей етап збігається із переходом співробітників від молодшого до старшого начальницького складу, що за собою тягне бажання займати вищі сходинки у рейтингу професійних результатів; показник t-критерію Стьюдента шкали став-

Таблиця 2

Показники описової статистики шкал професійної затребуваності в підгрупах НВУФ та ВУФ у системі ПОС керівників МВС України

Шкали опитувальника	Показник t-критерію Стьюдента				
	I етап	II етап	III етап	IV етап	Разом
Задоволеність реалізацією професійного потенціалу	4,20	2,60	2,73	2,27	5,99
Належність до професійного співтовариства	1,84	1,07	4,04	5,91	5,93
Переживання професійної затребуваності	3,06	6,21	1,49	0,09	5,44
Професійна компетентність	2,52	3,32	0,85	2,82	3,98
Професійний авторитет	1,76	1,53	2,87	3,55	4,64
Оцінка результатів професійної діяльності	2,31	4,46	2,17	0,96	5,05
Ставлення інших	1,18	2,21	2,44	2,70	4,22
Ставлення до себе	2,53	4,64	2,18	3,99	6,47
Загальний рівень професійної затребуваності	3,99	4,21	1,69	2,76	6,19

Таблиця 3

Матриця значимості показника t-критерію Стьюдента шкал професійної затребуваності на етапах системи ПОС керівників МВС України

Шкали опитувальника	Рівні значимості t-критерію Стьюдента				
	I етап	II етап	III етап	IV етап	Разом
Задоволеність реалізацією професійного потенціалу	*	**	**	****	*
Належність до професійного співтовариства	–	–	*	*	*
Переживання професійної затребуваності	**	*	–	–	*
Професійна компетентність	***	**	–	**	*
Професійний авторитет	–	–	**	*	*
Оцінка результатів професійної діяльності	****	*	****	–	*
Ставлення інших	–	****	***	**	*
Ставлення до себе	***	*	****	*	*
Загальний рівень професійної затребуваності	*	*	–	**	*

Рівні значимості: * $p < 0,0005$ (99,9%); ** $p < 0,005$ (99%); *** $p < 0,01$ (98%); **** $p < 0,02$ (96%); – показник не значимий.

лення інших майже не змінюються упродовж усіх етапів ПОС; показник t-критерію Стьюдента за шкалою ставлення до себе досить схожий з оцінкою результатів професійної діяльності, бо ставлення до себе прямо впливає на оцінку власних професійних результатів, тобто, якщо керівник позитивно ставиться до себе, то він лояльно ставиться і до своїх «трудових продуктів»; загальний рівень професійної затребуваності різко знижується на III етапі ПОС, що можна пояснити наслідками кризи середини життя та переоцінкою власної затребуваності.

Встановлено, що у підгрупах НВУФ та ВУФ на I (t=1,84) та II (t=1,07) етапах ПОС респонденти однаковою мірою переймаються належністю до професійного товариства, оскільки більше ототожнюють себе з навчальним закладом, що є цілком зрозумілим і збігається із перебігом професійної соціалізації. Схожа картина стосується і професійного авторитету. Респонденти на перших етапах ПОС (t=1,76; t=1,53) досить стримано переймаються особистим професійним авторитетом, який найчастіше зумовлює досить високий рівень професійних знань, спеціальних умінь та навичок. Початковий етап та етап кваліфікації лише передбачають набуття і закріплення необхідних професійних знань, умінь та навичок. Також на I (t=1,18) етапі ПОС не було виявлено значимих відмінностей у підгрупах НВУФ та ВУФ за шкалою ставлення інших, адже на початковому етапі ПОС усі респонденти переймаються оцінкою та ціннісним судженням щодо власної персони, що характерно для цієї вікової групи. На III (t=1,49) та IV (t=0,09) етапах виявлено незначимі показники за шкалою переживання професійної затребуваності, оскільки респонденти підгруп НВУФ та ВУФ працевлаштовані. На III етапі ПОС не виражені показники за шкалою професійна компетентність (t=0,85), оскільки досліджувані обох підгруп орієнтовані на вдосконалення рівня професійної компетентності максимально та загальний показник професійної затребуваності (t=1,69), оскільки саме на цьому етапі виникає яскраве бажання бути зреалізованим у професії. Цікаво, що на IV (t=0,96) етапі респондентам підгруп НВУФ та ВУФ однаковою мірою важлива оцінка результатів їх професійної діяльності.

Висновки з проведеного дослідження. Проведене емпіричне дослідження підтвердило припущення, що затребуваність є психологічним механізмом у системі професійного та особистісного становлення управлінської ланки органів і підрозділів МВС України. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в розробці та впровадженні програми професійно-психологічного тренінгу з метою корекції показників затребуваності в системі професійного та особистісного становлення керівників органів і підрозділів МВС України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про затвердження Положення про МВС України : Постанова КМУ від 28.10.2015 р. № 878 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/878-2015-%D0%BF.

2. Петровский А.В. Трехфакторная модель значимого другого / А.В. Петровский // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 9–18. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.voppsy.ru/issues/1991/911/911007.htm.

3. Словарь иностранных слов / под ред. А.Н. Чудинова. – 3-е изд., доп. – СПб. : Издание В.И. Губинского, 1910. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.inslov.ru/.

4. Словник української мови : в 11 т. / ред. А.А. Бурячок, Г.М. Гнатюк, П.П. Доценко. – К. : Наук. думка, 1973. – С. 695. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : sum.in.ua/

5. Харитонова Е.В. Опросник «Профессиональная востребованность личности» (ПВЛ) / Е.В. Харитонова, Б.А. Ясько // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 7. – С. 45–57.

СЕКЦІЯ 7. СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.99 (571.56)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ РЕЧИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТА РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВИЗМА

Гусейнова С. И.,
докторант кафедры психологии
Бакинский государственный университет

В статье рассматриваются вопросы влияния речи на мышление ребенка в условиях билингвизма. На основе материалов исследования, проведенного в семьях, где одновременно говорят на языке каждого из родителей, а также в школах с двумя секторами обучения (русский и азербайджанский секторы), были сделаны выводы о том, что когнитивные способности детей во многом связаны с языками, на которых они учатся или общаются в социальной среде. Большую роль также играет телевидение, где есть возможность смотреть передачи на двух-трех языках. Азербайджанское население смотрит передачи в основном на турецком языке, лишь население старшего поколения смотрит и понимает передачи на русском языке. В связи с этим возникает специфика формирования когнитивных навыков у детей и подростков. Активно растет интерес к английскому языку в связи с социальными сетями и базой Интернет. Психологические особенности воздействия речи на сознание ребенка выражаются в характере мышления, эмоциональном мире и отношении к действительности.

Ключевые слова: *психология личности, речь и мышление, когнитивные навыки детей и подростков, современный билингвизм.*

У статті розглядаються питання впливу мови на мислення дитини в умовах білінгвізму. На основі матеріалів дослідження, проведеного в сім'ях, де одночасно розмовляють мовою кожного з батьків, а також у школах із двома секторами навчання (російський та азербайджанський сектори), були зроблені висновки про те, що когнітивні здібності дітей багато в чому пов'язані з мовами, якими вони навчаються або спілкуються у соціальному середовищі. Велику роль також відіграє телебачення, де є можливість дивитися передачі на двох-трьох мовах. Азербайджанське населення дивиться передачі переважно турецькою мовою, лише населення старшого покоління дивиться і розуміє передачі російською мовою. У зв'язку з цим виникає специфіка формування когнітивних навичок у дітей і підлітків. Активно зростає інтерес до англійської мови в зв'язку з соціальними мережами і базою Інтернет. Психологічні особливості впливу мови на свідомість дитини виражаються у характері мислення, емоційному світі та ставленні до дійсності.

Ключові слова: *психологія особистості, мова і мислення, когнітивні навички дітей і підлітків, сучасний білінгвізм.*

Guseynova S. I. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE IMPACT OF SPEECH ON THE FORMATION OF THE CHILD'S INTELLIGENCE IN THE CONDITIONS OF BILINGUALISM

The article deals with the impact of speech on the child's thinking in bilingualism. Based on the materials of the study conducted in families which speak the language of each parent simultaneously, as well as in schools with two sectors of education (Russian and Azerbaijani sectors), it was concluded that the cognitive abilities of children are largely related to languages in which they learn or communicate in a social environment. A big role is also played by the television, where it is possible to watch programs in two or three languages. The Azerbaijani population watches the broadcasts mainly in Turkish, only the population of the older generation looks and understands the broadcasts in Russian. In this regard, there is a specificity of the formation of the cognitive skills in children and adolescents. Interest in the English language is growing due to social networks and the Internet base. Psychological features of the impact of speech on the child's consciousness is expressed in the nature of thinking, emotional peace and attitude to reality.

Key words: *personality psychology, speech and thinking, cognitive skills of children and adolescents, modern bilingualism.*

Актуальность проблемы. Общественное развитие, в том числе и на уровне социально-психологических качеств личности, происходит в условиях постоянного коммуникационного обмена. Здесь существенную роль играет подача информации в доступном коде, т.е. языке. Совместное сосуществование многочисленных этнических групп, народностей предполагает владение не только своим родным, но и соседним языком, на котором говорят люди. В этом плане важным для исследования социально-психологических качеств личности является изучение характера и форм использования возможностей билингвизма

на становление мышления и интеллекта человека, в особенности в детском возрасте.

Здесь есть целый спектр вопросов, нахождение ответов на которые поможет правильному развитию когнитивно-личностных качеств каждого подрастающего ребенка. Играет роль тот пространственно-образный мир, который нашел свое воплощение в словарном составе того или иного языка, который будет взаимодействовать с подобными компонентами родного языка.

Анализ последних исследований и публикаций. Еще В. Гумбольдт в свое время писал, что «различные языки являются для наций органами их оригинального мышления и восприятия, что большое число предметов создано обозначающими их словами и только в них находит своё бытие (это можно распространить на все предметы в том смысле, что они мыслятся в словах и в мысли воздействуют через язык на дух), что языки возникли не по произволу и не по договору, но вышли из тайников человеческой природы и являются (можно добавить: как относительно самостоятельные сущности, присущие определённой личности) саморегулируемыми и развивающимися звуковыми стихиями» [11, с. 324].

Одним из направлений исследований влияния характера и содержания речи на когнитивное развитие детей является рассмотрение роли билингвизма в указанном процессе. Ряд авторов, основываясь на более ранних доказательствах, свидетельствующих о благотворном влиянии двуязычия на когнитивное развитие детей, рассматривают различные исследования с использованием как поведенческих, так и нейровизуальных методов для изучения влияния двуязычия на познание (как в детстве, так и во взрослой жизни), а также изучения возможных механизмов этих эффектов. Исследование показало, что двуязычие имеет несколько приглушенный эффект во взрослой жизни, но большую роль в старшем возрасте, защищая от когнитивного спада, играет понятие, известное как «когнитивный резерв».

Есть недавние доказательства того, что двуязычие связано с задержкой начала симптомов деменции. Когнитивный резерв является важной областью исследований в контексте стареющего населения, поэтому возрастает важность того, что двуязычие способствует созданию когнитивного резерва, поскольку население становится все более разнообразным [1]. Это всего лишь один из аспектов исследования проблем языка и мышления, на самом деле здесь очень много направлений, одним из ведущих тут является соотношение речи и детского мышления [5; 6 и др.].

Постановка задачи. Цель данной статьи – показать на отдельных примерах, а также на основе исследований, проведенных рядом авторов, возможности влияния обучения на когнитивное развитие ребенка, на становление его интеллекта и речи в условиях билингвизма.

Изложение основного материала исследования. Вопросы восприятия и осмысления полученной информации, а также воспроизведения и хранения знаний являются предметом внимания не только психологов или языковедов. Данная проблема, затрагивающая деятельность человеческого мозга, обмен информацией с окружающим миром посредством такой знаковой системы, как человеческий язык, касается физиологии, социологии, философии, информатики, прикладной математики, теории общих систем и т.д. Целый комплекс наук на основе взаимных усилий может достичь цели выявления основных направлений воздействия речи на мышление ребенка. Еще М. Осборн указывал, что категоризация действительности идет в основном через метафору [10, с. 279].

Метафорические же возможности языков разные, поэтому важно, чтобы ребенок учился новым языкам с ранних лет, причем в живой среде многоязычия. О тонком механизме формирования взаимосвязи между словом и понятием, которое оно выражает, в свое время писали многие западные исследователи. Психологи разработали многочисленные методики по исследованию когнитивных возможностей детей в зависимости от воздействия тех или иных условий среды, в том числе языковой.

Переработка речевой информации, которую получает ребенок из внешней среды, ведется на основе как первичного социального опыта, так и генетических данных, заложенных природой. Не случайно психофизиология и психоневрология занимаются своей предметной деятельностью на основе изучения этапов формирования детской речи.

Методики обучения языку в начальной школе также учитывают психологические и психоневрологические особенности развития личности ребенка, а также этническую среду, в которой он растет и воспитывается. Здесь очень важен диалог, когда выделяются отдельные компоненты и происходит интериоризация деятельности ребенка (А.Н. Леонтьев), всех психических процессов.

В современной школе диалог обеспечивается благодаря так называемым интерактивным формам обучения, когда учитываются индивидуальные возможности каждого ребенка, причем не только в дуэте с учителем, но и в микрогруппе, создаваемой в классе, при рассмотрении той или иной учебной проблемы. Тем самым дается толчок тем зонам мыслительных возможностей, которые до этого задействова-

ны не были. Формируется широта мышления, преодолевается узость мышления, которая порой накладывается благодаря тем условиям, в которых проживает ребенок, или подходам в воспитании его родителей и ближайшей социальной среды. Играет роль и характер ребенка, его интравертность-экстравертность, другие психологические возможности.

В процессе обучения как дома, в семье, так и в школе формируется коммуникативная компетенция ребенка, он учится формировать на звуковой основе понятия, которые получает из действительности. Всем известен лепет ребенка, когда он пытается самостоятельно выразить первые чувства и представления об окружающей действительности.

Кроме того, в системе образования языковые контакты имеют большое значение. Здесь процессы билингвизма и полилингвизма связаны с такими характерными особенностями образования, как унификация и стандартизация, компьютеризация и демократизация. Системы образования многих стран входят в определенные международные проекты (к примеру, как проект, созданный на основе Болонской декларации), отсюда – потребность в знании хотя бы некоторых международных языков, используемых в практике обмена студентами, преподавателями, учебными программами в целом.

Исторически связанные между собой регионы (например, страны Западной Европы, страны постсоветского пространства) уже используют в коммуникации традиционно применяемые средства, т.е. языки, однако по мере развития общества назревают потребности как в применении новых языков, так и в совершенствовании применения уже используемых. Именно языковой барьер, наряду с незнанием или низким уровнем знаний в сфере новейших информационно-коммуникационных технологий, а также недостаток материальных средств, препятствует нормальному обмену кадрами и подготовке грамотных специалистов в развивающихся странах.

Имеется языковая проблема в подготовке кадров для зарубежных стран, в частности, Ирана и Турции на ступенях бакалаврской, магистерской и докторской подготовки. Она состоит в том, что несовершенное знание языка препятствует нормальному учебному процессу, восприятию научных терминов, ведению научных исследований. К тому же зачастую в страну попадают молодые люди со слабой базовой подготовкой, что также мешает восприятию необходимой информации и ценностей.

Следует отметить также необходимость в усиленной языковой подготовке и школьников, поскольку емкость их информационного пространства должна быть достаточно высокой в современном потоке информации, скорость и развитие которой, напрямую связанной с развивающимися информационными технологиями, задает подчас непосильные задачи для мыслительного процесса подрастающего поколения.

Не следует забывать также о национальных приоритетах в области родного языка, носители которого именно через язык воспринимают ментальные ценности своего этноса, следовательно, и здесь следует вести целенаправленную политику по развитию речевых навыков. Конкретные каналы восприятия языка – это быт, семья, система образования, средства массовой коммуникации, формы хозяйственной деятельности и т.д.

Сейчас намечаются кое-какие сдвиги в этих процессах, связанных с современным периодом общественного развития. В частности, как уже отмечалось, делаются попытки ввести в систему обучения новые интерактивные методы, что, в свою очередь, требует поиска удобных способов восприятия и передачи информации с помощью естественного языка (как родного, так и неродного), сочетания здесь возможностей современных коммуникативных возможностей всех знаковых систем.

Отметим необходимость развития риторических навыков у каждого обучающегося, которые дают новые возможности для восприятия и передачи информации на ментальном и эмоциональном уровнях. Для этого в уроки литературы и языка, предметы гуманитарного и социального профиля следует вводить задания по практическому усвоению языковых риторических навыков, тем более, что в мире имеется довольно богатая методика в самых различных языках, которую можно апробировать на родном языке.

В целом при усвоении понятийных категорий и возможностей их выражения ребенок попадает в целый мир метафор, разобраться в котором обязательно надо ему помочь. В этом отношении помогают различные предметные занятия, которые в комплексе способствуют формированию мира множественных ассоциаций и впечатлений, на основе которого развивается возможность его оценки и выражения.

Особенно важно для ребенка в этом случае общение с природой, знакомство с устной народной мудростью, потому что емкость и выразительность народных песен, сказок, пословиц и поговорок, исполняемых на праздниках, народных гуляниях ритуальных танцев, состязаний помогают совершенствовать каналы восприятия действительности их выражения, делает язык гибким и выразительным. Формируется вследствие этого и тяга к чтению шедевров художественной литературы, чем, к сожалению, сегодня не может похвастаться ни одна семья, думается, во многих странах.

Есть много талантливых учителей, в особенности в начальной школе, которые организуют активную внеклассную жизнь своим ученикам, когда ученики обсуждают вместе происшествия в классе, не пропускают ни одного дня рождения или праздников, обязательно все отмечают вместе. Несомненно, что это формирует коллективные навыки совместного обучения, кроме того, формируется целостный, многосторонний взгляд на мир. Нами были проведены исследования на основе специально разработанных разными исследователями и апробированных на практике тестов уровня когнитивной активности детей начальной школы в различных регионах страны в зависимости от языка обучения, а также использования педагогами современных методик обучения и воспитания детей.

Результаты исследования подтвердили, что дети активно развиваются, их речевые навыки совершенствуются именно там, где применяется комплексный подход в работе. Начиная с первых шагов, ребенок учится артикулировать слова, различать понятия, сводить и разводить их, словом, аккумулировать знания. Многочисленные комбинации звуков, из которых складываются слова и понятия, составляют духовный мир ребенка, именно благодаря им развивается навыки познания как на чувственном, так и на рациональном уровне.

Языки, имеющие богатый словарный запас, обладают разветвленной системой грамматических форм, помимо этого, здесь есть многочисленные диалекты, наречия, говоры. Если добавить еще и окружающую природную среду, которая немало способствует формированию именно этой метафоричности мышления, то можно будет понять, насколько сложен и в то же время совершенен мир слов, насколько богатыми возможностями обладает каждый из нас в деле формирования когнитивных навыков, в частности на уровне ребенка.

В условиях международного общения, передвижения капиталов, рабочей силы, культурных ценностей, научных и технологических достижений билингвизм превращается в норму. При этом возможности развития базовой психологической основы в условиях множественных артикуляций (разных языков) становятся еще шире.

Выводы из проведенного исследования. Развитие языковой базы у детей в условиях билингвизма имеет ряд своих особенностей. Они заключаются в том, что обучение в школе проходит на одном, родном или неродном языке (если дети – выходцы из семей мигрантов), но одновременно речевые навыки развиваются по двум-трем языкам. Это расширяет пространственно-коммуникационные возможности носителей этих языков, делает их мышление более живым и гибким, а восприятие действительности – более богатым и действенным. Именно поэтому в школах должен делаться упор на расширенное изучение иностранных языков, а также проводиться внеклассная работа по общению детей между собой, изучению природы, социальной сферы и в целом межчеловеческих отношений.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Bialystok E. Bilingualism: Consequences for Mind and Brain / Ellen Bialystok, Fergus I.M. Craik, Gigi Luk // Trends Cogn Sci. – 2012. – Issue 16(4). – P. 240–250.

2. Schellenberg E.G. Music lessons enhance IQ / E.G. Schellenberg // Psychol. Sci. – 2004. – Issue15. – P. 511–514.

3. Hakuta K. Mirror of language: the debate on bilingualism / K. Hakuta. – New York : Basic Books, 1986.

4. Peal E. The relation of bilingualism to intelligence / E. Peal, W. Lambert. – 1962. – P. 1–23.

5. Ben-Zeev S. The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development / S. Ben-Zeev // Child Dev. – 1977. – Issue 48. – P. 1009–1018.

6. Cromdal J. Childhood bilingualism and metalinguistic skills: analysis and control in young Swedish-English bilinguals / J. Cromdal // Appl. Psycholinguist. – 1999. – Issue 20. – P. 1–20.

7. Kroll J.F. Lexical and conceptual memory in the bilingual: mapping form to meaning in two languages / Kroll J.F., de Groot A.M.B. // Tutorials in bilingualism. – Erlbaum Press, 1997. – P. 169–199.

8. Martin-Rhee M.M. The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children / M.M. Martin-Rhee, E. Bialystok // Bilingualism: Language and Cognition. – 2008. – Issue 11. – P. 81–93.

9. Barac R. Bilingual effects on cognitive and linguistic development: role of language, cultural background, and education / R. Barac, E. Bialystok // Child Dev. – 2012

10. Roger D. Mental health screening at the Ohio State University / D. Roger, M.S.W. Osborn // The Journal of School Health. – 1967. – Vol. 37. – Issue 6. – P. 278–285.

11. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – М., 1984. – С. 324–326.

УДК 159.922.76

ЗМІСТОВІ ТА ПРОЦЕСУАЛЬНІ АСПЕКТИ СИСТЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ УЯВЛЕНЬ ПРО МАЙБУТНЮ СІМ'Ю

Іваненко А.С., к. психол. н.,
старший викладач кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти
Донбаський державний педагогічний університет

Статтю присвячено проблемі формування у розумово відсталих підлітків уявлень про майбутню сім'ю з метою удосконалення шляхів підготовки учнів спеціальної школи до дорослого самостійного життя, одна зі складових якого – створення власної сім'ї. Представлено систему корекційної роботи з формування в учнів 8–9-х класів спеціальної школи уявлень про майбутню сім'ю, розкрито її змістово-процесуальну основу.

Ключові слова: *уявлення про майбутню сім'ю, розумово відсталі підлітки, психологічні умови, система корекційної роботи.*

Статья посвящена проблеме формирования у умственно отсталых подростков представлений о будущей семье с целью усовершенствования путей их подготовки к взрослой самостоятельной жизни, одной из составляющих которой является создание собственной семьи. Представлена система коррекционной работы по формированию в учащихся 8–9-х классов специальной школы представлений о будущей семье, раскрыто ее содержательно-процессуальную основу.

Ключевые слова: *представление о будущей семье, умственно отсталые подростки, психологические условия, система коррекционной работы.*

Ivanenko A.S. BASIC DIRECTIONS OF CORRECTIONAL WORK TRAINING OF PUPILS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES FOR FUTURE FAMILY LIFE

The article is devoted to the training of pupils with intellectual disabilities for the future family life. The methodology of working on forming ideas about the future family of pupils with intellectual disabilities is presented in the article. It includes a set of lectures for parents such as and a set of lectures for pedagogues such as to provide the pedagogues and parents with psychological education on training pupils with intellectual disabilities for future family life and a complex program "I am a future family man" to form ideas about the future family of pupils of 8th and 9th forms with intellectual disabilities.

Key words: *mentally retarded teenagers, ideas, future family, socialization.*

У контексті сучасних освітніх трансформацій однією з ключових проблем спеціальної психології є підготовка дітей із порушеннями психофізичного розвитку. Важливим напрямком забезпечення інтеграції осіб цієї категорії, зокрема з вадами розумового розвитку, є їх підготовка до майбутнього сімейного життя, адже для багатьох осіб із легкою розумовою відсталістю післяшкільний етап соціалізації пов'язаний зі створенням власної сім'ї та життям у ній.

Окремі аспекти проблеми підготовки розумово відсталих дітей різних вікових категорій до майбутнього сімейного життя в контексті їхнього морального виховання представлено в наукових працях М. Буфєтова, О. Вержиховської, В. Воронкової, І. Єременка, Н. Коломинського, В. Мачихіної, О. Хохліної; статевого виховання – Н. Бастун, О. Денисової, В. Левицького, С. Лукомської, М. Матвєєвої, С. Миронової, А. Мухіної; сімейної соціалізації – Н. Галімової, М. Гогіна, О. Мастюкової, І. Татьянчикової, Г. Шаумарова та ін.

На думку М. Вовчик-Блакитної, Т. Демидової, З. Кисарчук, В. Кравець, В. Петренко, А. Шмельова, молодих людей неможливо вважати підготовленими до шлюбу, якщо в них не сформовано чітких уявлень про мету одруження, очікування від майбутньої сім'ї, уявлення про сімейні стосунки, які хотіли би побудувати, про обов'язки, які покладає на них шлюб. Науковцями визначено, що уявлення про майбутню сім'ю надалі позначаються на успішності розв'язання окремих проблем у сім'ї, зокрема конфліктних (Е. Арутюнянц, О. Бодальов, В. Дружинін, Е. Ейдеміллєр, А. Лічко, В. Юстицький та ін.); очікуваних її функціях (Т. Говорун, І. Гребенніков, В. Ключников, С. Лаптенок, А. Харчєв та ін.); формуванні реальних соціально-шлюбних відносин (І. Голод, В. Горелик, І. Дубровіна, С. Ковальов, Т. Кравченко та ін.). Означене характерне і під час порушень інтелекту: якість подальшого сімейного життя значною мірою залежить від уявлень про нього в розумово відсталої дитини (Н. Галімова, О. Денисова, Г. Шаумаров та ін.), особливо у сензитивному для формування таких психічних новоутворень періоді – підлітковому віці, до моменту створення власної родини, який характеризується розвитком статево-рольо-

вої ідентифікації, потребою в інтимно-особистісному спілкуванні, зростанням зацікавленості у взаємовідносинах із протилежною статтю, формуванням маскулінних та фемінних якостей.

Водночас наукових досліджень, присвячених проблемі формування в розумово відсталих підлітків уявлень про майбутню сім'ю у вітчизняній і світовій літературі не виявлено, тоді як вона набуває особливо гострого значення, адже сучасний етап розвитку суспільства та інституту сім'ї ставить нові завдання до процесу виховання майбутнього сім'янина.

Емпіричні дослідження засвідчили, що в процесі підготовки до майбутнього сімейного життя на тлі загальних закономірностей розвитку підлітків із нормою інтелекту та розумово відсталих виявляються характерні відмінності сформованості уявлень про майбутню сім'ю останніх. Учні як 7-х, так і 9-х класів спеціальної школи мають значно нижчі показники сформованості уявлень про майбутню сім'ю, ніж учні 9-х класів загальноосвітньої школи. Це і зумовило необхідність розробки та впровадження психологічного підґрунтя з метою здійснення ефективного впливу на рівень сформованості в розумово відсталих підлітків уявлень про майбутню сім'ю.

Розроблена система корекційної роботи з формування у розумово відсталих учнів 8–9-х класів уявлень про майбутню сім'ю розглядається як комплексна взаємодія структурних компонентів: змістовно-цільовий (напрями, принципи, завдання, зміст психокорекційної роботи), функціонально-процесуальний (етапи, умови, форми і методи корекційного впливу) та оцінно-результативний (критерії, показники). Основу структури системи корекційної роботи склали стрижневі концептуальні положення: культурно-історичний (Л. Виготський, Т. Власова, Л. Занков, О. Леонтьєв, А. Петровський та ін.), гуманістичний (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл та ін.), особистісно-діяльнісний (Л. Виготський, В. Зінченко, А. Петровський, О. Романова, Д. Ельконін та ін.) та когнітивно-біхевіоральний підходи (А. Бек, А. Елліс, Д. Келлі та ін.), які надалі обумовили наявність, зміст та роль усіх її компонентів.

Визначено такі принципи побудови та впровадження системи корекційної роботи:

1) принципи психокорекційної роботи (В. Бондар, С. Миронова, В. Синьов, О. Хохліна та ін.) – єдність діагностики та корекції, нормативність розвитку, корекція «зверху донизу», корекція «знизу доверху», системність розвитку психічної діяльності, діяльнісний принцип корекції;

2) принципи спеціальної дидактики (В. Бондар, Г. Дульнєв, І. Єременко, В. Липа, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов та ін.) – корекційно-виховна спрямованість навчання, науковість, системність та послідовність, доступність, активність і свідомість, наочність, вирішальна роль учителя і педагогічного колективу в навчанні, індивідуальний і диференційований підхід;

3) принципи організації тренінгової взаємодії з розумово відсталими підлітками (О. Бажукова, Д. Маллаєв, П. Омарова та ін.) – корекційна спрямованість тренінгу, добровільна участь, взаємна повага;

4) принципи організації роботи в групі (за Т. Чекмарьовою) – оптимізація розвитку, баланс комфорту й дискомфорту, вільний простір, спрямованість на застосування результатів тренінгу в житті;

5) принципи підготовки учнівської молоді до сімейного життя (В. Снігульська, Г. Харкан та ін.) – природовідповідність, культуровідповідність, соціальність, довіра та підтримка, незбудження статевого потягу, конкретність і зрозумілість, самореалізація.

Спираючись на один із основних принципів корекції – «зверху донизу», тобто опору на вищі психічні функції, виділено основні психологічні умови формування у розумово відсталих підлітків уявлень про майбутню сім'ю:

1. Поетапність психологічного супроводу розумово відсталих підлітків із формування, розвитку і корекції в них знань про сімейно-шлюбні відносини та уявлень про власну майбутню сім'ю шляхом спеціальної організації розумової діяльності, спрямованої на свідоме оволодіння ними операціями порівняння, узагальнення, встановлення логічних зв'язків, трансферації та ін.

2. Формування позитивної установки на шлюб та особистісно-усвідомленої готовності до створення сім'ї у майбутньому на основі активізації інтелектуальних й емоційно-ціннісних компонентів свідомості з урахуванням особистого досвіду учнів та урізноманітнення форм і методів корекційного впливу.

3. Дозований обсяг теоретичного матеріалу зі збільшенням акцентів на самостійну практично-творчу роботу з використанням проблемних ситуацій, рольових ігор, що об'єктивно-критично відображають різні сторони сімейного життя та взаємини статей.

4. Організація просвітницької і консультативної роботи з фахівцями спеціальних загальноосвітніх закладів та батьками щодо змісту, форм та методів психологічного супроводу розумово відсталих підлітків у процесі їхньої підготовки до сімейного життя.

Результати різноаспектного аналізу науково-методичної літератури та проведеного констатувального експерименту засвідчили необхідність створення системи корекційної роботи з формування в розумово відсталих підлітків уявлень про майбутню сім'ю та підготовки їх до сімейного життя, яка повинна бу-

дуватися на основі комплексної взаємодії фахівців спеціальних освітніх установ і батьків та включати в себе такі напрями: психологічний, педагогічний, загальносоціальний, національний, фізіолого-гігієнічний, юридично-правовий, господарсько-економічний, морально-етичний та естетичний.

Система корекційної роботи з формування в розумово відсталих підлітків уявлень про майбутню сім'ю включала в себе три блоки роботи:

1-й блок – робота з учнями 8–9-х класів спеціальної школи на основі психокорекційної програми «Моя майбутня сім'я»;

2-й блок – просвіта та консультація фахівців спеціальних освітніх установ на основі комплексу лекцій «Психологічна підготовка розумово відсталих підлітків до майбутнього сімейного життя»;

3-й блок – просвіта та консультація батьків розумово відсталих учнів 8–9-х класів на основі комплексу лекцій «Моя дитина – майбутній сім'янин».

Організація розробленої системи корекційної роботи з формування в розумово відсталих підлітків уявлень про майбутню сім'ю у процесі експериментальної роботи 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 та методів системи роботи з підготовки школярів до сімейного життя. При цьому діалектика взаємовідношення відпрацьованих психологічних умов ефективності процесу формування в старшокласників уявлень про майбутню сім'ю така, що їх дотримання здійснювалося в межах кожного блоку корекційно-розвивальної роботи. Саме в них сконцентровано успішність психологічного супроводу учнів на формування, розвиток і корекцію в них уявлень про сімейне життя в їх інтегративній єдності.

До *першого блоку* системи корекційної роботи з формування в розумово відсталих підлітків уявлень про майбутню сім'ю увійшла робота безпосередньо з учнями 8–9-х класів спеціальної школи. Адже на думку С. Анісютиної [1, с. 42–46], в процесі виховання майбутнього сім'янина провідною ідеєю є ідея гармонізації, яка будується на основі комплексної взаємодії батьків і педагогів з орієнтацією на суб'єктне включення до нього самих учнів.

З метою формування в розумово відсталих підлітків уявлень про майбутню сім'ю було розроблено психокорекційну програму «Моя майбутня сім'я». Робота відбувалась у 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. Проводились вони практичним психологом у другій половині дня у вільний від навчання час у кабінеті психологічного розвантаження.

У ході реалізації психокорекційної програми «Моя майбутня сім'я» ми спирались на особливості інтелектуального розвитку розумово відсталих підлітків, їхні вікові та гендерні особливості, 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 та 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» носить концентричний і системний характер та складається з 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 та формування і розвиток уявлень про значення сім'ї як соціального інституту; духовні та психологічні передумови створення сім'ї; особливості укладання шлюбу; права та обов'язки сім'янина; складові щасливого сімейного життя; образ майбутніх чоловіка й дружини. Цей етап включає в себе такі теми занять: «Ознайомче. Сім'я – основа суспільства»; «Своєрідність взаємовідносин між хлопцями і дівчатами»; «Перше кохання»; «Укладання шлюбу»; «Права та обов'язки подружжя»; «Сім'я починається з тебе»; «Необхідні складові щасливого сімейного життя»; «Якості ідеального сім'янина».

2-й етап – «Побудова сімейних взаємостосунків» – спрямований на розширення в учнів 8-х класів спеціальної школи знань про культуру сімейних взаємовідносин та формування і розвиток уявлень про особливості міжособистісних контактів у майбутній сім'ї, розподіл сфери лідерства, розв'язання сімейних конфліктів, взаємостосунки між майбутніми чоловіком і дружиною. Цей етап включає в себе такі теми занять: «Культура сімейних взаємовідносин»; «Хто в сім'ї лідер»; «Взаємостосунки між чоловіком та дружиною»; «Тепло родинного кола»; «Мистецтво спілкування з дітьми»; «Розв'язання сімейних конфліктів»; «Культура сексуальних взаємовідносин»; «Труднощі

в спілкуванні між подружжям»; «Спілкування в родині – запорука сімейного щастя».

3-й етап – «Організація сімейного життя» – має на меті розширення в учнів 9-х класів спеціальної школи знань та формування і розвиток уявлень про побудову господарсько-економічних відносин у сім'ї; організацію сімейного побуту та дозвілля; побудову рольової структури в сім'ї; планування сімейного бюджету. Цей етап включає в себе такі теми занять: «Організація сімейного життя»; «Організація сімейного дозвілля»; «Господарсько-економічні відносини в сім'ї»; «Організація сімейного побуту»; «Рольова структура сім'ї»; «Планування дитини»; «Відповідальність за сімейні обов'язки»; «Планування сімейного бюджету».

4-й етап – «Я майбутній сім'янин» – спрямований на розширення в учнів 9-х класів спеціальної школи знань та формування й розвиток уявлень про майбутнє сімейне життя і майбутнє батьківство; побудову міцної сім'ї; гігієну сімейних взаємостосунків. Цей етап включає в себе такі теми занять: «Я і моя майбутня сім'я»; «Я – майбутній господар чи господиня»; «Побудова міцної сім'ї»; «Гігієна сімейних взаємостосунків»; «Я – майбутній батько чи мати»; «Вирішення конфліктних ситуацій у моїй майбутній сім'ї»; «Таємниці щасливого сімейного життя»; «Значення сімейних традицій для моєї майбутньої сім'ї»; «Я – майбутній сім'янин».

Важливою складовою, яка впливає на ефективність психологічного супроводу розумово відсталих підлітків у процесі проведення занять із формування в них уявлень про майбутнє сімейне життя – це організація простору. Кімната, в якій планується проведення занять, повинна бути просторою та світлою, не нагромадженою зайвими меблями, безпечною для активної діяльності учнів. Стільці необхідно розставляти по колу, а столи можуть стояти збоку. 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 та ін.

До кожного заняття психокорекційної програми «Моя майбутня сім'я» було включено такі структурні компоненти: вступна частина; інформаційна частина; розминка; практична частина; рефлексія та підведення підсумків заняття. У процесі реалізації зазначеної програми застосовувались такі форми роботи, як: адаптована лекція з мультимедійним супроводом, відеоаналіз, дебати, дискусія, круглий стіл, а також комплекс тренінгових (ігрові методи; методи, спрямовані на розвиток соціальної перцепції; медитативні техніки) та психотерапевтичних методів (техніки гештальт-терапії, психодрами, трансактного аналізу, тілесно-орієнтованої психотерапії, арттерапії).

Другий блок системи корекційної роботи з формування в розумово відсталих підлітків уявлень про майбутню сім'ю включав роботу із фахівцями спеціальних освітніх установ із метою організації просвітницької і консультативної роботи щодо змісту, форм і методів психологічного супроводу розумово відсталих підлітків у процесі їхньої підготовки до сімейного життя. С. Максименко та М. Заброцький [2] підкреслюють, що не у всіх сім'ях панує здоровий та сприятливий морально-психологічний клімат для людини, здатної реалізувати себе в ролі сім'янина, тому, на думку вчених, на допомогу батькам повинна прийти школа. О. Мастюкова [3], С. Миронова [4], Г. Шаумаров [6] підкреслюють, що основним координаційним джерелом реалізації завдання з підготовки до майбутнього сімейного життя дітей із порушеним інтелектом розглядається спеціальна школа.

У процесі роботи практичного психолога з педагогами було використано такі форми роботи: лекції, індивідуальні консультації, бесіди, дискусії, надання психолого-педагогічних рекомендацій, супервізія, аналіз презентованої практичним психологом сучасної науково-популярної літератури.

Змістовно цей блок реалізувався в комплексі лекцій для педагогів «Психологічна підготовка розумово відсталих підлітків до майбутнього сімейного життя». Запропоновані лекції призначені для проведення їх психологом 1 раз на місяць протягом 2-х років. Приклад тем лекцій для педагогів: «Ознайомлення розумово відсталих підлітків із цінністю сім'ї»; «Ознайомлення учнів із сімейними традиціями»; «Ознайомлення учнів з особливостями спілкування між хлопцями та дівчатами»; «Ознайомлення учнів із культурою міжстатевих взаємовідносин»; «Проблема статевого виховання розумово відсталих учнів»; «Формування в учнів фемінних та маскулінних рис»; «Формування психологічної готовності у розумово відсталих підлітків до створення у майбутньому сім'ї»; «Особливості виховання майбутнього сім'янина» та ін.

До *третього блоку* було включено просвіту та консультацію батьків учнів 8–9-х класів щодо змісту, форм і методів психологічного супроводу розумово відсталих підлітків у процесі їхньої підготовки до сімейного життя.

Адже дослідження К. Вітека, М. Вовчик-Блакитної, А. Волкової, І. Клемантович, З. Фрейда, З. Цельмера, Т. Юферевої та інших науковців доводять, що батьківська сім'я в майбутньому впливає на долю молодого подружжя та на їх сімейне благополуччя, оскільки діти схильні неусвідомлено переносити моделі взаємин своїх батьків у власні сім'ї. Аналіз результатів констатувального експерименту показав,

що більшості розумово відсталих підлітків притаманний високий рівень ідентифікації сім'ї батьків із майбутньою сім'єю, незважаючи на те, що приклад батьківських сімей здебільше є негативним. Тому важливою частиною в процесі підготовки розумово відсталих підлітків до майбутнього сімейного життя є робота з батьками.

Робота здійснювалася у формі лекцій, індивідуальних консультацій, бесід, дискусій, наданні психолого-педагогічних рекомендацій, аналітичної презентації практичним психологом сучасної науково-популярної літератури.

Розроблено комплекс лекцій для батьків «Моя дитина – майбутній сім'янин». Лекції проводилися практичним психологом 1 раз на місяць протягом 2-х років. Основною метою роботи з батьками було підвищення рівня педагогічної компетентності в таких питаннях, як особливості виховання хлопців та дівчат, культура сімейного спілкування, особливості підліткового віку, формування необхідних якостей майбутнього сім'янина. Після завершення кожної лекції батьки мали можливість отримати брошуру з психолого-педагогічними рекомендаціями щодо того питання, яке обговорювалося на занятті. Приклад тем лекцій для батьків: «Тепло сімейного кола»; «Культура сімейного спілкування»; «Авторитет батька в сім'ї»; «Мама – найближчий друг»; «Виховання майбутньої хазяйки та хазяїна»; «Сімейні традиції»; «Батьки – це приклад для дітей»; «Виховання дівчинки як майбутньої берегині сімейного кола»; «Виховання хлопця як майбутнього годувальника родини»; «Етика сімейних відносин»; «Виховання жіночності у дівчат та мужності у хлопців»; «Необхідні якості майбутнього сім'янина» та ін.

Отже, вирішальна відповідальність у розширенні знань дітей та 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. Розроблена система корекційної роботи з формування в розумово відсталих підлітків уявлень про майбутню сім'ю відображає необхідність єдності та взаємодії батьків і фахівців спеціальних освітніх установ у психологічному супроводі розумово відсталих підлітків у процесі їхньої підготовки до майбутнього сімейного життя.

Експериментальна перевірка розробленої системи корекційної роботи засвідчила її ефективність та доцільність застосування в спеціальній загальноосвітній школі. Після завершення експериментальної роботи значно збільшилась кількість підлітків із високим та середнім рівнями досліджуваних уявлень, водночас значно зменшилась представленість із низьким. Середній показник високого рівня сформованості в підлітків експериментальної групи уявлень про майбутню сім'ю на 17% (статистично достовірно) перевищив відповідні дані в підлітків контрольної групи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анисютина С.А. Формирование готовности подростков к семейной жизни как целевая функция социального педагога / С.А. Анисютина // Ярославский педагогический вестник. – Ярославль, 2009. – № 3 (60). – С. 42–46.

2. Максименко С.Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С.Д. Максименко, М.М. Заброцький. – К. : Главник, 2005. – 112 с.

3. Мастюкова Е.М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии / Е.М. Мастюкова. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 398 с.

4. Миронова С.П. Статеве виховання у допоміжній школі : [посібн. для вчит.] / С.П. Миронова, М.П. Матвєєва. – Кам'янець-Подільський, 1996. – 30 с.

5. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини : [підручник] / В.М. Синьов, М.П. Матвєєва, О.П. Хохліна. – К. : Знання, 2008. – 359 с.

6. Шаумаров Г.Б. Социально-психологические проблемы молодой семи выпускников специальной школы для детей с задержкой психического развития : автореф. док. псих. наук / Г.Б. Шаумаров. – М., 1990. – 25 с.

УДК 159.922.73:364.62-053.3

СОЦІАЛЬНА ВЗАЄМОДІЯ ДИТИНИ ПЕРШОГО РОКУ ЖИТТЯ: ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ, ПАРАМЕТРИ ОЦІНКИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПОРУШЕНЬ У НЕМОВЛЯТ ГРУПИ РИЗИКУ

Склянська О.В., аспірант лабораторії проблем інклюзивної освіти
Інститут спеціальної педагогіки
Національної академії педагогічних наук України

У статті висвітлено сучасні підходи до вивчення соціальної взаємодії та спілкування дитини першого року життя, виділено параметри дослідження та оцінки соціальної взаємодії немовлят із матерями, проілюстровано загальні тенденції порушень у розвитку соціальної взаємодії немовлят групи ризику з матерями.

Ключові слова: *дитина раннього віку, немовля, спілкування, соціальна взаємодія, діти групи ризику.*

В статье представлены основные теоретические подходы к изучению общения и социального взаимодействия ребенка первого года жизни, выделены параметры исследования и оценки социального взаимодействия младенцев с матерями, проиллюстрированы общие тенденции нарушений социального взаимодействия с матерями младенцев группы риска.

Ключевые слова: *ребенок раннего возраста, младенец, общение, социальное взаимодействие, дети группы риска.*

Sklianska O.V. INFANTS SOCIAL INTERACTION: THEORETICAL APPROACHES, EVALUATION PARAMETERS, SOCIAL INTERACTION OF INFANTS GROUP OF RISK

There are parameters of evaluation of infants social interactions discovered in this chapter. Main characteristics of deviations in social interactions infants from risk group with their mothers are revealed.

Key words: *early age child, infant, communication, social interactions, infants in group of risk.*

Постановка проблеми. Допомога дітям із порушеннями в розвитку ефективніша, якщо розпочата якомога раніше. Рання психолого-педагогічна допомога, рання реабілітація та раннє втручання активно запроваджуються в Україні в останнє десятиліття [2; 3; 7]. Однак варто зазначити, що для педагогів та психологів системи освіти дитина раннього віку (від 0 до 3 років) та специфіка її розвитку є досить новим об'єктом роботи. У світлі цієї ідеї набуває актуальності всебічне вивчення особливостей нормативного та порушеного психічного розвитку дитини раннього віку та чинників, що можуть допомогти розвитку або формуванню компенсаторних механізмів, запобігти виникненню вторинних дефіцитів.

Загальноприйнятий у психології погляд на розвиток дитини раннього віку дає уявлення про закономірності розвитку окремих функцій (моторики, сприйняття, мислення, мовлення, емоцій та ін.) (В. Мухіна, Н. Менчинська, Ю. Разєнкова, Л. Обухова), але недостатньо розкриває етапи та значущі новоутворення розвитку дитини як активної особистості в усій цілісності емоційного, пізнавального та особистісного розвиту, становленні її свідомості, що відбувається у взаємодії із близькою дорослою людиною. Так само вивчення раннього розвитку дитини, що має певні порушення, зосереджується на порушеннях окремих функцій та психічних процесів (М. Ісаєв, В. Лебединський, Л. Журба, О. Мастюкова).

Вивчення дитини як цілісної особистості, що активно функціонує у своєму оточенні, передбачає розгляд інтегральних явищ психіки, тобто провідної діяльності, а для дитини раннього віку це формування взаємин із близьким дорослим та розвиток спілкування (Л. Виготський, О. Леонтьєв, М. Лісіна та ін.). Для здійснення психологічного супроводу родин дітей із порушеннями в розвитку необхідно орієнтуватися не тільки в етапах формування сприйняття та психомоторики, але й у закономірностях формування соціальної взаємодії дитини із близьким дорослим та розвитку спілкування, знати про характеристики поведінки дорослого, що забезпечують найкращий розвиток дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливість дитячих переживань вперше була визначена як постулат у роботах З. Фрейда. Великий внесок у вивчення раннього дитинства вніс Д. Віннікотт. Він постулював, що немовля потрібно вивчати тільки разом із матір'ю через сильний зв'язок між ними. У рамках аналітичної теорії надалі було розроблено теорію розвитку відносин немовляти з матір'ю та описано їх вплив на формування особистості (А. Фрейд, М. Малер та ін.). Прямі спостереження за соціально-емоційною поведінкою немовлят дозволили сформулювати погляд на немовля як активного учасника взаємодії з дорослим, який нині є загальноприйнятим (Д. Стерн, Дж. Льюіс, М. Ейнсворт, Дж. Боулбі та ін.). Дж. Боулбі стверджував, що немовля

має вроджені форми поведінки, які дозволяють йому змусити навколишніх перебувати поряд і піклуватися про нього.

Згідно з теорією Дж. Боулбі та М. Ейнсворт формування емоційної прив'язаності дитини до дорослого, що забезпечує захист та здатна заспокоїти в ситуаціях стресу, є результатом соціальної взаємодії протягом першого року життя дитини. Вважається, що формування безпечної емоційної прив'язаності у дитини становить основу для здорового емоційного та соціального розвитку. Згідно з дослідженнями М. Ейнсворт та її послідовників ключовими факторами для формування безпечної прив'язаності є характеристики поведінки матері (або іншого близького дорослого) у взаємодії з дитиною.

У рамках діяльнісного підходу у 80-х рр. минулого століття М. Лісіною було сформульовано *концепцію онтогенетичного розвитку психіки у спілкуванні* [4]. Згідно із цією концепцією саме спілкування з дорослим є специфічною для дитини раннього віку діяльністю, у якій відбувається розвиток психіки дитини. *Спілкування* – це така взаємодія людей, під час якої вони обмінюються різною інформацією: думками, почуттями, намірами. Метою такої взаємодії є встановлення стосунків та поєднання зусиль для вирішення спільних завдань. Обов'язковою умовою взаємодії, яку можна вважати спілкуванням, є активність усіх учасників та чергування суб'єктної та об'єктної позицій. Сформована потреба у спілкуванні слугує маркером благополучного психічного розвитку немовляти та важливою умовою розвитку [1; 4; 8].

Подальші дослідження психологів дозволили виділити етапи і форми спілкування дитини з дорослим (М. Лісіна, О. Смірнова, Н. Авдєєва і С. Мещерякова), а також параметри оцінки рівня сформованості спілкування у дитини від народження до трьох років (О. Смірнова, Л. Галігузова, Т. Єрмолова, С. Мещерякова).

Приступаючи до розгляду особливостей соціальної взаємодії дитини раннього віку з порушеннями психофізичного розвитку, маємо визначити базові позиції, з яких проводиться осмислення цього питання:

– Соціальна взаємодія із близькою дорослою людиною необхідна для будь-якої дитини раннього віку, незалежно від її індивідуальних особливостей, наявності медичних діагнозів та обмежень функціонування.

– Діти раннього віку з порушеннями психофізичного розвитку проходять ті самі етапи формування взаємодії із близькою дорослою людиною, як за нормативного розвитку (Р. Мухамедрахімов, Г. Кукуруза, А. Кравцова).

Постановка завдання. Мета статті – здійснити аналіз літературних джерел, що висвітлюють дослідження соціальної взаємодії дитини першого року життя із близьким дорослим, та визначити параметри дослідження і оцінки якостей соціальної взаємодії та спілкування із близьким дорослим дитини з порушеннями психофізичного розвитку або ризиком їх виникнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для дослідження явищ психологічної взаємодії дитини та дорослого необхідні чіткі параметри, що дозволили б описати особливості форм протікання взаємодії та порівняти характеристики взаємодії різних груп дітей та матерів. Ці завдання вирішуються за допомогою введення поняття соціальної взаємодії. Як зазначає Р. Мухамедрахімов, *соціальна взаємодія* – поведінка, яка має конкретні ознаки і яку можна спостерігати, описати, а отже, виміряти [5].

Майже від народження немовля здатне ініціювати матір до взаємодії або переривати взаємодію, надсилаючи певні сигнали. Серед *соціальних сигналів немовлят* виділяють дві великі групи: сигнали запрошення до взаємодії і сигнали припинення взаємодії (Beebe&Stern; Eriks). У кожній із цих груп розрізняють дві підгрупи: легке і явне запрошення або припинення взаємодії (табл. 1).

Таблиця 1

Соціальні сигнали дитини першого місяця життя (Eriks)

Сигнали готовності дитини до взаємодії	
Легке запрошення	**Явне запрошення**
пожвавлення на обличчі (очі розширюються, брови піднімаються, обличчя проясняється), розкриття рук зі злегка зігнутими пальцями, підведення голови і зменшення рухів тіла, нерухомість.	вокалізація, посмішка, поворот голови в бік матері, погляд в очі, рівномірні циклічні рухи кінцівок.
Сигнали потреби перервати взаємодію	
Легка потреба у припиненні	**Явна потреба у припиненні**
стиснення губ, гримаса на обличчі, похмурість у погляді, миготіння або закриття очей, відведення погляду, посилення смоктальних рухів, супроводжуване відчутними звуками, пхикання, гикавка, зведення рук або піднесення їх до голови (до шиї), чіпляння, посилення рухів ніг, напружене витягування рук і ніг.	плаксивий вираз обличчя, звуки занепокоєння, плач, кашель, блювота, максимальне відведення погляду вбік, відштовхування, пози закритості, перехід у сонний стан.

На рефлекторні комунікативні сигнали дитини першого місяця життя мати реагує цілком

інтуїтивно. Дослідження свідчать, що мати немовляти демонструє специфічні моделі комунікативної поведінки, завдяки яким вона стає більш зрозумілою для дитини. Звертаючись до дитини раннього віку, мати (та більшість інших дорослих) змінює тембр голосу на більш високий, використовує короткі слова, повторення фраз, вимовляє свої звертання більш протяжно, більш виразно артикулює та робить довші паузи, очікуючи реакції малюка [14]. Така специфічна манера мовлення названа орієнтованим на немовля мовленням, або «infant-directed speech» (Sickert), або «baby-talk» (Stern). Специфічними є також жести та рухи, спрямовані до немовлят. Говорячи до дитини, мати та інші дорослі демонструють перебільшено виразну міміку, довше, ніж у спілкуванні з дорослим, утримують вираз обличчя, зберігають контакт очей під час мовлення, можуть наближати обличчя та віддалятися від дитини протягом спілкування. Специфічні рухи та жести, спрямовані до немовлят, названі «motionese» [13].

Наприкінці першого місяця життя у дитини формується спілкування як таке. Про наявність спілкування свідчить присутність у поведінці дитини чотирьох таких критеріїв:

1. Погляд в очі, який з'являється приблизно наприкінці третього тижня життя і характеризує інтерес, налаштованість на комунікацію.

2. Посмішка у відповідь на впливи матері. З'являється наприкінці першого місяця життя і виражає задоволення дитини від спілкування.

3. Ініціативна посмішка і пожвавлення, які немовля використовує, щоб привернути увагу шляхом демонстрації своїх умінь і здібностей.

4. Реакція на прояв уваги матері, що виявляється у прагненні дитини утримати увагу і продовжити емоційний контакт [4, с. 23].

Варто звернути увагу, що про наявність спілкування свідчить присутність усіх чотирьох критеріїв. Прояв же окремих ознак говорить про те, що спілкування ще тільки формується. Першим актом власне спілкування дитини вважається *комплекс пожвавлення*. Саме цей комплекс емоційних, рухових та голосових реакцій дитини під час зорового контакту з дорослим вважається проявом сформованої потреби у спілкуванні та позначає перехід дитини від періоду новонародженості до періоду немовляти (Д. Ельконін, М. Лісіна).

Протягом першого півріччя життя дитини провідним мотивом спілкування є особистісний. Дитина зацікавлена в дорослому та отримує задоволення від самого процесу спілкування, можливості спостерігати та викликати емоційні прояви. Ця форма спілкування названа ситуативно-особистісною (М. Лісіна, О. Смірнова). Параметрами оцінки рівня сформованості ситуативно-особистісного спілкування у дитини першого півріччя життя є:

– *ініціативність у спілкуванні* (дитина проявляє комплекс пожвавлення, ніби передбачаючи дії дорослого, демонструє ініціативність у ситуаціях, коли дорослий пасивний або завершив спілкування);

– *чутливість дитини до впливів дорослого* (завмирання та зосередженість дитини на дорослому, позитивні емоційні прояви у відповідь на дії дорослого, завмирання та зосередження в момент активних дій дорослого та активізація комплексу пожвавлення в період пауз дорослого);

– *засоби спілкування* (кількість і вираженість компонентів комплексу пожвавлення, що використовує дитина для спілкування [8, с. 13–14].

На другому півріччі життя дитина оволодіває навичками сидіння та хапання, що дозволяє формувати новий вид провідної діяльності: предметно-маніпулятивна діяльність. Отже, спілкування з дорослим набуває ситуативно-ділового характеру. Основними параметрами розвитку спілкування у другому півріччі життя є:

– *ініціативність дитини у спілкуванні*, що проявляється у зверненнях до дорослого з найрізноманітніших приводів (звернення за допомогою, заради певної стимуляції або для отримання реакції дорослого на власні дії);

– *чутливість до впливів дорослого*, що проявляється у діях дитини відповідно до звернень чи втручань дорослого, а також у чергуванні ініціативних дій та дій у відповідь, в узгодженості власних дій із діями дорослого;

– *засоби спілкування* (до експресивно-мімічних проявів та локомоцій долучаються предметно-дієві та домовленнєві засоби;

– *емоційна залученість до спілкування*, що проявляється в емоційному забарвленні комунікативних актів дитини, кількості відволікань від спілкування;

– *форма спілкування, якій дитина надає перевагу* [8, с. 37–38].

Вирішальну роль у поступовому становленні та розвитку потреби у спілкуванні відіграють впливи близьких дорослих. М. Лісіна також наголошує, що на кожному етапі дитинства існує оптимальна форма взаємодії дорослого з дитиною, яка найкраще відповідає індивідуальним потребам та особливостям малюка. І лише за умови розвитку форм спілкування відповідно до потреб дитини, що також змінюються у процесі розвитку та дорослішання, спілкування стає повноцінним джерелом психічного розвитку.

Для дослідження якостей взаємодії матері з дитиною раннього віку вводяться важливі поняття – *сензитивність* і *респонсивність* матері стосовно дитини, тобто її інтуїтивна чутливість, сприйнятливість до сигналів дитини та готовність і вміння точно і своєчасно реагувати на них з урахуванням особливостей дитини.

Поняття «сенситивність» і «респонсивність» матері стосовно дитини також розглядаються як невід'ємні складники материнської компетентності – одного із блоків психологічної готовності до материнства [9, с. 166].

Сенситивність та респонсивність матері у взаємодії з дитиною першого року життя можна спостерігати через такі поведінкові прояви:

– реагування на сигнали дитини;

– кінетичне підлаштування до тонусу та рухової активності дитини;

– позитивні оцінки, використання пестливих звернень до дитини;

– використання «мовлення, орієнтованого на немовля»;

– адресовані дитині коментарі щодо її стану та дій;

– активність, спрямована на утримання дитини у взаємодії;

– надання можливості для відгуку дитини (паузи) та реакція на її ініціативи.

До важливих функцій матері дослідники також відносять *здатність надавати оптимальну інтенсивність стимуляції* дитини під час взаємодії. Погойдування, пестощі, погляд та словесні звернення можуть надаватися з різною частотою і тривалістю та призводити до певного рівня збудження дитини. Перед чутливістю матері постає завдання визначити оптимальний рівень впливу та надати оптимальний рівень стимуляції, запобігаючи надмірному збудженню та перевтомленню малюка [5; 9; 14].

У випадку народження дитини з порушеннями психофізичного розвитку налагодження взаємодії, спілкування та формування батьківсько-дитячих відносин протікає з певними труднощами. Саме визначені вище параметри взаємодії дозволили вченим зібрати численні емпіричні матеріали стосовно взаємодії матері й немовляти групи ризику. *До групи ризику відносять* немовлят із генетичними порушеннями, передчасно народжених, а також немовлят із відставанням у розвитку [5].

Комунікативні сигнали дітей групи ризику. Фізичні обмеження та обмеження здоров'я можуть призвести до того, що сигнали дитини про її потреби та стан можуть бути нечіткими, складними для сприйняття та розуміння дорослим [6, с. 70]. До таких ускладнень можуть призвести не тільки значні фізичні обмеження, але й легкі порушення в координації, гіпотонія або зниження порогу збудливості. У таких випадках немовля може бути пасивним без активного залучення дорослим, може уникати контакту або реагувати на нього посиленням плачу. Зокрема, передчасно народжені діти демонструють високу або низьку чутливість до симуляції, вузький діапазон проявів, що викликають увагу та емоційний відгук дорослого.

Виявлено, що немовлята групи високого ризику менше дивляться на матерів, посміхки і вокалізації у них трапляються рідше, вони неспокійні і плачуть частіше, ніж здорові діти [16]. Існують широкі індивідуальні відмінності ясності сигналів немовлят, тож навіть чутливі батьки можуть формувати невпорядковані форми взаємодії, якщо сигнали немовляти важко «зчитуються».

Реакції немовлят групи ризику у відповідь на впливи дорослого. Було виявлено, що немовлята з відставанням у розвитку менше відповідали на ініціації матерів і вдвічі менше ініціювали взаємодію порівняно з контрольною групою матерів та дітей із нормативним розвитком (Eheart). Дослідження показали, що слабкість і менша частота реплік немовлят із затримкою в розвитку призводять до змін у поведінці матерів: матері дітей з особливими потребами були більш домінантними, а самі діти – менш залученими до взаємодії (Barnard&Kelly). У природних спробах викликати у немовляти позитивні емоції матері часто проводять надмірну стимуляцію і піддають немовля стресу. Стимулювальна поведінка матері може бути визначена як надстимулювальна, надконтрольна і наддомінантна, якщо вона веде до сильних сигналів заперечення взаємодії з боку немовляти. У немовлят групи ризику спостерігаються часті негативні афекти разом із підвищеною частотою серцевих скорочень, що трактується як переживання ними стресу внаслідок надмірної стимуляції. Одне з пояснень такої поведінки полягає в тому, що отримання слабкої відповіді немовляти веде до фрустрації та більшої дратівливості матері. Інше пояснення полягає в тому, що матері стають більш активними для компенсації пасивності немовлят, можливо, для того, щоб зберегти деяку подобу протікання взаємодії. Третє пояснення пов'язане з бажанням матері за допомогою більш інтенсивного втручання добитися від малюка поведінки, схожої на поведінку однолітків (Field).

Серією досліджень показано, що порушення ранньої взаємодії можуть бути пов'язані з нездатністю матері прочитати сигнали своєї дитини і забезпечити оптимальну стимуляцію. Вважається, що в міру того, як батьки стають більш чутливими до сигналів немовлят і краще прогнозують результати поведінки, вони стають більш впевненими в собі як у батьках та формують більш узгоджену взаємодію з дитиною (Goldberg).

Узгодженість проявів дорослого та немовляти групи ризику. Узгодженість активності дорослого та дитини є результатом взаємного підлаштування немовляти та дорослого. Існують дані, що в нормативних діадах зі зростанням віку немовляти зменшується відносна частота одночасної вокалізації і збільшується черговість взаємодії. Немовлята із синдромом Дауна так само, як і діти, що розвиваються

нормативно, чутливі до часових характеристик вокалізацій матері (пауз, часу початку і закінчення вокалізацій) і підлаштовуються під них, проте в цьому процесі можуть спостерігатися спотворення. Під час аналізу вокальної взаємодії матерів та немовлят із синдромом Дауна була виявлена тенденція одночасних вокалізацій, на відміну від дотримання черговості взаємодії (Berger&Cunningham). Згодом діади, які включали немовлят з особливими потребами, ставали менш успішними у взаємній адаптації та регуляції вокальної поведінки. Ці факти свідчать про спотворення процесу взаємодії в парах «мати – дитина з особливими потребами» вже протягом перших шести місяців і доповнюють дані про асинхронність вокальної взаємодії в парах, що включали дітей із синдромом Дауна другого року життя (Barnard&Kelly).

Порівняння ігрової взаємодії матерів і немовлят з особливими потребами із взаємодією у групі матерів і здорових немовлят показало, що у взаємодії матерів із дітьми з особливими потребами спостерігається дефіцит підтримки незалежної або ініційованої немовлям гри, з набагато більшою частотою відбувається ініціювання гри самою матір'ю. Матері здорових немовлят частіше підлаштовують свою поведінку під можливості і поведінку дитини (Brooks-Gunn&Lewis). На думку авторів дослідження, контрольна поведінка матерів дітей групи ризику пов'язана зі сприйняттям матерями своїх немовлят як більш пасивних та таких, що потребують більшої стимуляції.

Характеристики ставлення до дитини із проблемами психофізичного розвитку та стилю взаємодії матері. Аналіз взаємодії матері і немовляти з порушеннями розумового розвитку в ситуації вільної гри показав, що матері цих дітей частіше намагалися змінити поведінку немовлят, ніж це мало місце у матерів дітей, що нормально розвиваються. Дослідження ігрової поведінки немовлят з органічними ураженнями головного мозку і відставанням у розвитку і їхніх матерів показало негативний зв'язок чуйності і відповідної навчальної поведінки у матерів із рівнем розвитку дітей за шкалою Н. Бейлі (Mahoney et al.). Особливостям ставлення матері до дитини з особливими потребами присвячено значну кількість досліджень (О. Баєнська, А. Варга, О. Мастюкова, О. Нікольська, В. Ткачова, Е. Ейдеміллер, В. Юстицький та ін.).

Висновки із проведеного дослідження. Проведений огляд літератури дозволяє виділити критерії розвитку спілкування як провідної діяльності дитини раннього віку, чіткі поведінкові прояви поведінки матері у взаємодії з дитиною раннього віку, параметри оцінки соціальної взаємодії матері та дитини раннього віку. Протягом останніх десятиліть багато дослідників зайняті вивченням питання взаємодії матері й немовляти у випадках ризику відставання в розвитку. Численні дослідження свідчать про особливості соціальної взаємодії в діадах «мати – дитина групи ризику», зокрема дослідження взаємодії матерів із передчасно народженими немовлятами, немовлятами з генетичними порушеннями, з відставанням у розумовому розвитку.

Немовлята групи ризику не є однорідною групою, проте з огляду літератури можна зробити висновок, що провідні порушення розвитку, пов'язані з особливими потребами немовляти, можуть посилюватися порушенням системних відносин із матір'ю. Огляд досліджень дозволяє виділити найбільш загальні особливості психологічної взаємодії матерів та немовлят із груп ризику:

1. Менша кількість і слабкість сигналів з боку немовлят, менша чутливість до ініціації і поведінки матері, ослаблення ініціації взаємодії. Ці порушення можуть бути пов'язані зі зміненою сенсорною чутливістю, нерозвиненою здатністю прийому й обробки отриманої інформації та труднощами.

2. Матері немовлят груп ризику зазнають труднощів у визначенні рівня збудження дитини і пред'явленні оптимального рівня стимуляції: низькі рівні стимуляції не викликають відповідей, а високі можуть призводити до відмови дитини від взаємодії. Поведінка матерів у перші місяці життя дитини характеризується порушенням підлаштування, уникненням або, навпаки, надмірною залученістю у взаємодію. Вони менш чутливі до сигналів і потреб немовляти, виглядають більш домінантними і контрольними, важко підтримують незалежну або ініційовану немовлям гру.

3. Психологічна взаємодія матерів і немовлят із груп ризику характеризується асинхронністю взаємної поведінки, порушенням ритму, дезорганізацією, дефіцитом взаємної регуляції і адаптації. Дезорганізація та асинхронність взаємної поведінки може виникати не тільки у зв'язку з особливостями дитини, але й у випадках недостатньої чутливості та гнучкості поведінки матері.

Незважаючи на порушення психофізичного розвитку, немовлята і матері груп ризику можуть встановлювати оптимальну взаємодію і формувати відносини безпечної прихильності. Виділені поведінкові ознаки психологічної взаємодії матері та дитини першого року життя дозволяють гнучко спрямовувати психологічний супровід родини, що має дитину раннього віку з порушеннями розвитку або з ризиком їх виникнення. Завданнями цього супроводу стає оцінка розвитку здатності малюка до спілкування, визначення та інтерпретація індивідуальних комунікативних сигналів дитини та заходи, що сприятимуть підвищенню сенситивності та респонсивності матері або інших близьких дорослих.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авдеева Н. Психология вашего младенца: у истоков общения и творчества / Н. Авдеева, Н. Мещерякова, В. Ражников. – М. : АСТ, 1996. – 379 с.

2. Вступ до абілітації та реабілітації дітей з обмеженнями життєдіяльності : [навч.-метод. посіб.] / під ред. А. Шевцова. – К. : ГЕРБ, 2007. – 288 с.

3. Кукуруза Г. Психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку : [монографія] / Г. Кукуруза. – Х. : Планета-прінт, 2013. – 244 с.

4. Лисина М. Формирование личности ребенка в общении / М. Лисина. – СПб. : Питер, 2009. – 320 с.

5. Мухамедрахимов Р. Мать и младенец: психологическое взаимодействие / Р. Мухамедрахимов. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2003. – 288 с.

6. Папушек Х. Значение невербального общения в раннем возрасте для психического развития / Х. Папушек, М. Папушек, К. Солоед // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 65–72.

7. Раннее вмешательство: междисциплинарная помощь детям раннего возраста с нарушениями развития и их семьям : [пособие для специалистов] / под ред. А. Кравцовой, А. Кукурузы. – Х., 2013. – 82 с.

8. Смирнова Е. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет / Е. Смирнова, Л. Галигузова, Т. Ермолова, С. Мещерякова. – М. : АНО «ПЭБ». – 128 с.

9. Филиппова Г. Психология материнства : [учебное пособие] / Г. Филиппова. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 240 с.

10. Berger J. Development of early vocal behaviors and interactions in Down's syndrom and non-handicapped infant-mother pairs / J. Berger, C. Cunningham // Development psychology. – 1983. – № 19. – P. 322–331.

11. Brooks-Gunn J. Development of play behavior in handicapped and normal infants / J. Brooks-Gunn, M. Lewis // Topics in early childhood special education. – 1982. – Vol. 2. – P. 14–27.

12. Eheart B. Mother-child interactions with nonretarded and mentally retarded preschoolers / B. Eheart // American journal of mental deficiency. – 1982. – Vol. 87. – P. 20–25.

13. Dunst C. Child-directed motionese with infants and toddlers with and without hearing impairments / C. Dunst, E. Gorman, D. Hamby // CELL reviews. – 2012 [Electronic resource]. – Access mode : www.earlyliteracylearning.org/cellreviews/cellreviews_v5_n8.pdf.

14. Field T. Infancy / T. Field. – Cambridge ; Mass. : Harvard University Press, 1990.

15. Goldberg S. Social competence in infancy: a model of parent-infant interaction / S. Goldberg // Merrill-Palmer quarter. – 1977. – № 23. – P. 163–177.

16. Handbook of Early Childhood Intervention / J. Shonkoff, S. Meisels. – N. Y. : Cambridge Universities Press, 2000. – 734 p.

НОТАТКИ

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Збірник наукових праць

Серія ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 3
Том 2

Коректура • *Н.С. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Н.С. Кузнєцова*

Формат 60х84/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 25,81. Замов. № 957. 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.