

З М І С Т

- [Павелків Р. В., Василюк В. М., Юдкіна Х. В. Змістовий аналіз визначення "емоційне вигорання в спорті"](#)
- [Вірна Ж. П., Повар К. О. Статсьвоорлова ідентифікація як чинник психологічного добробуту сімейного подружжя](#)
- [Артемова О. І., Дружиніна І. А. Креативність як запорука професіоналізму провідної тренерської групи](#)
- [Березюк Т. П. Методологія комплексного психологічного дослідження проблеми формування професійно-особистісного становлення майбутніх менеджерів у умовах ВНЗ](#)
- [Бігунов Д. О. Мовленнєва поведінка особистості: комунікативні стратегії та тактики](#)
- [Гаврилюк Н. П. Вплив типів сімейного виховання на психоемоційний стан дитини](#)
- [Грицюк І. М., Сидорук І. М. Теоретико-методологічні передумови нейротеології: особливості мозку та поведінки релігійного людини](#)
- [Замелюк М. І., Магдисюк Л. І., Ольхова Н. В. Арт-терапія як засіб творчої самореалізації особистості](#)
- [Іванюта О. В. Психолого-педагогічні аспекти формування авторитету викладача](#)
- [Іванюта О. В. Особливості розвитку змістовних компонентів візуального мислення підлітків](#)
- [Клочек Л. В. Психологічна програма оптимізації розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії](#)
- [Корчакова Н. В. Стимулювання просоціальних тенденцій особистості в періоди дитинства та підлітки](#)
- [Коць М. О., Ятчук Т. М. Особливості психологічної корекції емоційно-вольової сфери дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами](#)
- [Крижановська З. Ю., Новосад Т. В. Психологічні відмінності в самореалізації підлітків міста та села](#)
- [Литвин Н. І. Борецька О. В. Сойко О. В. Комплексна психолого-педагогічна реабілітація дітей з особливими потребами засобами сенсорної інтеграції](#)
- [Магдисюк Л. І., Павлова Б. В. Особливості застосування судово-психологічної експертизи в судовому процесі](#)
- [Оксентюк Н. В. Проблема психічного здоров'я: європейський досвід](#)
- [Осьмак Л. П., Безлюдна В. І. Розвиток соціальних здібностей у середньому та старшому підлітковому віці](#)
- [Павелків В. Р. Психологічні основи мінімізації деструктивних проявів агресії у підлітковому віці](#)
- [Панасюк В. М. Корекція агресивних поведінкових конструкцій у підлітковому віці: теоретичний аспект](#)
- [Рудюк О. В. Типологічні особливості особистісної структури безробітних](#)
- [Ставицький О. О., Ставицька О. Г. Психологічний аналіз соціальної установки до інвалідизованих людей у демографічній площині](#)
- [Федоренко Р. П. Аналіз психологічних особливостей подружньої зради на різних стадіях функціонування сім'ї](#)
- [Хомич І. С. Фізіологічні та психологічні аспекти соціальної адаптації дитини до школи](#)
- [Хупавцева Н. О., Максимчук В. Б. Формування та розвиток лідерських якостей студентів-психологів](#)
- [Щедріна М. М. Соціально-психологічний супровід студента в період адаптації до навчання в ВУЗі](#)
- [Яницька О. Ю., Іванюта О. В., Динаміка формування та розвитку операціональних характеристик візуального мислення у підлітковому віці](#)
- [Яницька О. Ю. Взаємозв'язок різних видів мислення як психологічна проблема](#)
- [Відомості про авторів](#)

УДК 159.923.3

Р. В. ПАВЕЛКІВ,
В. М. ВАСИЛЮК, Х. В. ЮДКІНА**ЗМІСТОВИЙ АНАЛІЗ ДЕФІНІЦІЇ «ЕМОЦІЙНЕ ВИГОРАННЯ В СПОРТІ»**

Стаття висвітлює основні характеристики дефініції «емоційне вигорання в спорті». У роботі здійснено теоретичний аналіз поняття. Зазначено, що на емоційне вигорання впливають внутрішні особливості професійної діяльності, стресові чинники спорту та індивідуальні характеристики спортсмена. Обґрунтовано, що «емоційне вигорання в спорті» є вкрай складною психофізіологічною реакцією. З одного боку це механізм психологічного захисту від стресових факторів професійної діяльності. З іншого боку, синдром емоційного вигорання, відносять до професійних деформацій особистості, що трактується як специфічний вид професійної деформації індивідуума.

Ключові слова: емоційне вигорання в спорті, стресові чинники, професійна діяльність, спортсмен.

Статья раскрывает основные характеристики дефиниции «эмоциональное выгорание в спорте». Осуществлен теоретический анализ понятия. Отмечено, что на эмоциональное выгорание влияют внутренние особенности профессиональной деятельности, стрессовые факторы спорта и индивидуальные характеристики спортсмена. В статье обосновано, что «эмоциональное» выгорание в спорте является крайне сложной психофизиологической реакцией. С одной стороны это механизм психологической защиты от стрессовых факторов профессиональной деятельности. С другой стороны, синдром эмоционального выгорания, относят к профессиональным деформациям личности, которые трактуются как специфический вид профессиональной деформации индивидуума.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание в спорте, стрессовые факторы, профессиональная деятельность, спортсмен.

Постановка проблеми. Психологічна готовність у спорті обумовлена достатньо стійкими психологічними особливостями, притаманними конкретному спортсмену. Професійний спорт характеризується великими навантаженнями, постійним знаходженням в умовах суперництва, неможливістю впливати на прийняття рішень, одноманітна, монотонна діяльність, відсутність вихідних, відпусток і інтересів поза роботою. Ці фактори здійснюють руйнівний вплив на емоційну сферу висококваліфікованого спортсмена. У нього зростає кількість афективних розладів, з'являються почуття незадоволеності собою та своїм життям, труднощі у встановленні контактів з учнями, колегами, оточуючими людьми. Ці симптоми негативно відображаються на всій професійній діяльності спортсмена, погіршуються результати його роботи, знижується рівень задоволеності власною діяльністю. Таким чином відбуваються зміни у мотиваційній сфері і розвивається синдром емоційного вигорання.

Зниження психологічного потенціалу спортсмена вчені безпосередньо пов'язують із проблемою вигорання – станом, у структурі якого виокремлюють емоційне виснаження, деперсоналізацію, особистісні досягнення та конфліктність спортсмена [12]. Вигорання відбувається внаслідок дії тривалого або інтенсивного фізичного навантаження та проявляється в порушенні когнітивної, регуляторної та комунікативної функцій психіки, що складають психологічний потенціал спортсмена. Вигорання негативно позначається на якості тренувальної та змагальної діяльності спортсменів. Отже, застосування превентивних заходів, спрямованих на послаблення дії факторів, що зумовлюють появу симптомів вигорання спортсменів, а також систематичне проведення діагностичних досліджень, що дозволяють вчасно виявляти та застосовувати заходи корекції вигорання є одним із важливих завдань психологічної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення змісту, структури та методів діагностики синдрому «емоційного вигорання» виконувалося у дослідженнях зарубіжних та

вітчизняних вчених (М. Буріш, С. Джексон, К. Маслач, Х. Дж. Фрейденбергер, У. Б. Шауфелі, Л. М. Карамушка, М. П. Лейтер, С. Д. Максименко, В. Є. Орел, Т. В. Форманюк, В. В. Бойко, Н. Є. Водоп'янова, Т. І. Ронгинська, О. С. Старченкова, В. Дудяк та ін. Визначальним дослідницьким ракурсом аналізу здебільшого обираються фахові ознаки й специфіка їх прояву у представників різних професій – педагогів (В. Кан-Калик, Ю. Кулюткін, Н. Побірченко, Г. Сухобська, Н. Чепелева, В. Чернобровкін, Т. Форманюк та ін.), працівників міліції (І. Ващенко, З. Кісіль, Л. Леженіна та ін.), спортсменів (К. Гренліф, В. Клименко, Г. Ложкін та ін.), працівників медичних закладів (К. Маслач, П. Бланк, В. Шуфелі та ін.), соціальних працівників (Дж. Грінберг, О. Полуніна, Б. Содерфельдт, М. Содерфельдт та ін.). Результати досліджень з виявлення специфіки структури вигорання у різних сферах професійної діяльності, показали, що його трикомпонентна структура трансформується в залежності від типу професійної діяльності та має певні особливості прояву в межах кожної професії [10]. Що ж стосується високваліфікованих спортсменів, то це питання ще достатньо не досліджене.

Мета дослідження – охарактеризувати емоційне вигорання та визначити його особливості в професійному спорті.

Реалізація мети передбачає виконання таких **завдань дослідження**: здійснити теоретичний аналіз поняття «емоційне вигорання» та визначити його особливості в спортивній діяльності; охарактеризувати вплив стресу у сфері спортивної діяльності на емоційне самопочуття спортсменів.

У роботі використовувались такі теоретичні **методи дослідження**: аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення теоретичних і експериментальних даних.

Виклад основного матеріалу дослідження. Будь-яка діяльність людини, відображується на її особистості, залишає відбиток на особистісних якостях, формує свідомість. Під впливом деформуючих факторів діяльності (навчальної, професійної, спортивної та ін.) формується синдром «емоційного вигорання». Зауважимо, що термін «професійне вигорання» вперше використав американський психіатр Х. Дж. Фрейденбергер для позначення психічного стану здорових людей, які постійно перебувають у емоційно перенавантаженій атмосфері у зв'язку з тим, що їх професійна діяльність вимагає інтенсивного спілкування. У психологічній літературі проблема професійного вигорання розглядається у межах трьох основних напрямів: що це явище є виявом синдрому хронічної втоми, стану фізичного, психічного, емоційного виснаження, який є наслідком тривалого перебування в емоційно перевантажених ситуаціях спілкування; професійне вигорання – це двовимірна модель, що складається з емоційного виснаження та деперсоналізації; трикомпонентна система, що охоплює емоційне виснаження, деперсоналізацію; редукцію особистісних прагнень [1].

Процес розвитку професійного вигорання – це поступове накопичення негативних емоцій, котрі не мають адекватного виходу, особистість демонструє зростання напруги у спілкуванні з колегами по роботі, друзями та знайомими; поступово емоційна хронічна втома переходить у фізичну; спостерігаються розлади сну і як наслідок – людина не має сили працювати. Поступово хронічна втома викликає стан апатії та депресії, спалахи роздратування, почуття напруги, дискомфорту. Погоджуючись із американськими дослідниками К. Маслач і С. Джексон, вважаємо, що професійне вигорання – це синдром емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції особистих досягнень [5-7].

Модель професійного вигорання Б. Пармана, Е. А. Хартмана складається із чотирьох стадій, а її автори окреслюють цей феномен як фізичний та психологічний дискомфорт. Синдром має три фази: «напруги», «резистенції» та «виснаження», кожна з яких включає в себе симптоми: переживання психотравмуючих обставин; незадоволеність собою; «загнаність у клітку»; тривога і депресія; неадекватне вибіркове емоційне реагування; емоційно-моральна дезорієнтація; розширення сфери економії емоцій; редукція професійних обов'язків; емоційний дефіцит; емоційна відторгненість; особистісна відторгненість; психосоматичні і психовегетативні порушення.

Для діагностики професійного вигорання використовують широкий спектр методик. Зокрема, методика О. Рукавішнікова «Визначення психічного «вигорання» дозволяє вивчити три основні рівні психологічної перевтоми – міжособистісний, особистісний, мотиваційний. Ця методика містить 72 твердження щодо відчуттів, пов'язаних з роботою. Психодіагностичні завдання об'єднані у 3 шкали Шкала психоемоційного виснаження (ПВ) діагностує зниження емоційних, фізичних, енергетичних ресурсів професіонала, що виявляється у хронічній емоційній, фізичній втомі, байдужості та холодності у ставленні до людей, наявності ознак депресії та роздратованості. Шкала особистісного відсторонення (ОВ) – специфічна форма соціальної дезадаптації професіонала, що супроводжується зменшенням кількості контактів з оточенням, підвищенням роздратованості й нетерплячості в ситуаціях спілкування, негативізмом у спілкуванні з іншими. Шкала професійна мотивація (ПМ) спрямована на діагностику рівня професійної мотивації й ентузіазму у діяльності з альтруїстичним змістом. Стан емоційної сфери оцінюють за показниками продуктивності професійної діяльності, зацікавленістю нею, рівнем оптимізму та характером самооцінки власної активності, успішністю взаємодії з людьми. Кількісна оцінка психічного вигорання за кожною шкалою здійснюється шляхом перетворення відповідей у трибальну систему і сумарного підрахунку балів, а нормативна таблиця визначає рівень психічного вигорання.

Діагностика емоційного вигорання за методикою російського психолога В. В. Бойка це вияв напруження, резистенції та виснаження. Респондентам пропонують відповісти на 84 запитання, кожне з яких відповідає одному із провідних симптомів вигорання. Критерій «напруження» спрямований на діагностику відчуття емоційної виснаженості, втоми, зумовленої професійною діяльністю. Основними симптомами напруження є сприйняття людиною умов своєї праці, професійних та міжособистісних стосунків як психотравмуючих; поява незадоволеності собою як особистістю та професіоналом; виникнення відчуття безвихідності ситуації, бажання змінити професійну діяльність; розвиток тривожності, посилення нервових і депресивних настроїв. Резистенція як надмірне емоційне виснаження, провокує виникнення та розвиток захисних реакцій, які формують людину як емоційно закриту систему, відсторонену, байдужу, а будь-яке емоційне залучення до професійних справ і спілкування викликає у неї відчуття перевтоми. Третій компонент характеризується психофізичною перевтомою, спустошеністю, нівелюванням власних професійних досягнень, порушенням професійного спілкування, розвитком цинічного ставлення до професійної когорти, психосоматичними порушеннями. Відповідно до запропонованого «ключа» підраховується сума балів окремо для кожного з 12 симптомів вигорання; сума показників симптомів для кожної з 3-х фаз формування вигорання; підсумковий показник синдрому емоційного вигорання – це сума показників усіх 12-ти симптомів. За показником виразності прояву кожного із симптомів визначається фаза сформованості емоційного вигорання. Характеризуючи основні теоретико-методологічні положення оптимізації змісту і структури навчально-тренувального процесу спортсменів високої кваліфікації ряд науковців [4; 9; 12; 16] зазначає, що провідною ланкою для зростання їхньої майстерності, важливого значення набуває психологічна підготовка.

Отже, щоб успішно виступити на змаганнях, спортсмен повинен мати певний рівень не лише фізичної, але й психологічної підготовки. Досить часто вирішальним для перемоги у змаганнях є саме психологічна підготовленість спортсмена і вміння керувати собою у стресових ситуаціях [8; 9; 13-16]. Існує декілька підходів у розумінні сутності стресу. Перш за все обговорюється ідея його процесуальності. Зокрема, автор теорії стресу Г. Сельє розглядає його як «загальний адаптаційний синдром», наголошуючи, що «стрес – це не просто нервові напруження». Стрес (процес стресу) – це інтегральна (глобальна) відповідь організму і особистості на екстремальні впливи (стресори) або на підвищене навантаження. У динаміці стресу виділяють три фази:

- фаза тривоги, напруженості й первинного (часто надмірного) збудження у відповідь на стресор;

- фаза резистентності (пристосування) – адаптації організму до подразників (стресорів);
- фаза виснаження, неузгодженості в діяльності систем, а потім "поломка" окремих з них.

Основними чинниками стресу у спортивній діяльності є: гостра конкуренція під час спортивної боротьби, що спрямована на встановлення рекорду або перемогу над супротивником; максимальне фізичне й психологічне напруження під час цієї боротьби; систематичні, тривалі й інтенсивні спортивні тренування, що суттєво впливають на режим життя та побут [2; 4; 13; 15]. Аналіз літератури показав, що можна виокремити два різновиди стресу у спортсменів: *соціально-емоційний та тренувальний*. Перший (соціально-емоційний стрес) полягає у взаєминах з тренером та іншими спортсменами. Другий (тренувальний стрес), пов'язаний із максимальними фізичними й психологічними напруженнями під час змагальної діяльності; систематичні, тривалі й інтенсивні спортивні дії із значними фізичними навантаженнями [16]. Стрес-фактори, які суттєво впливають на спортивні результати та найчастіше зустрічаються в спортивній діяльності за часовим критерієм також поділяють на дві підгрупи: *передзмагальні та змагальні*.

До стрес-факторів, що виникають напередодні змагання відносять наступні чинники:

- попередні незадовільні тренувальні та змагальні результати.
- конфлікти з тренером, товаришами по команді або в сім'ї;
- положення фаворита перед змаганнями;
- поганий сон за день або кілька днів до старту;
- погане матеріальне забезпечення змагань;
- попередні невдачі;
- завищені вимоги;
- тривалий переїзд до місця змагань;
- постійні думки про необхідність виконання поставленого завдання;
- незнайомі суперники;
- попередні поразки від певного суперника.

У науковій літературі багато уваги приділяється також другому типу стрес-факторів – напруженню, що виникає у процесі змагань [4; 13]. Стрес-фактори, що виникають у процесі спортивних випробувань подані у таблиці 1.

Таблиця 1

Основні групи стрес-факторів

Сутнісні характеристики стрес-факторів, що виникають у процесі змагань та спортивних випробувань			
1	Невдачі на старті	7	Несподівано високі результати суперника
2	Необ'єктивне суддівство	8	Глядачі, акустичні і тактильні перешкоди
3	Відстрочка старту	9	Реакція глядачів
4	Докори під час змагання	10	Погане фізичне самопочуття
5	Підвищене хвилювання	11	Больовий фінішний синдром, страх травмування чи смерті
6	Значна перевага суперника		

Науковцями встановлено зв'язок між рівнем психологічного стресу у спортсменів і результативністю змагальної діяльності [14; 15]. Фізичне перевантаження може негативно впливати на емоційний стан спортсмена. При емоційній нестабільності спортсмена фізична робота значної потужності не сприяє зростанню спортивно-технічної майстерності. Хронічний стрес спричиняє перетренування. Систематичне перетренування своєю чергою призводить до емоційного «вигорання». Цей стан у спортсменів є наслідком постійної емоційної та фізичної втоми, він виникає в осіб із сильною мотивацією, які інтенсивно тренуються і змагаються у несприятливих умовах протягом тривалого часу. Основними

індикаторами психологічної втоми є депресія, дратівливість, негативне мислення і втрата інтересу до різних аспектів життя [2; 4; 9].

Згідно з аналізом наукових досліджень цієї проблеми: основні зусилля психологів спрямовані на вияв чинників, що спричиняють професійне вигорання. Здебільшого синдром «емоційного вигорання» досліджується у так званій «групі ризику». У відповідну групу включають представників професій системи «людина-людина», які в межах своєї діяльності перебувають у процесі постійного тісного спілкування. У науковій літературі наявні різні думки щодо природи та психологічних механізмів виникнення цього феномену. З одного боку, синдром емоційного вигорання розглядають як механізм психологічного захисту від стресових факторів професійної діяльності. Уважається, що особистість людини – цілісна та стійка структура і їй властиво шукати способи захисту від деформації. Одним із засобів такого психологічного захисту і є синдром емоційного вигорання. З іншого боку, синдром емоційного вигорання, відносять до професійних деформацій особистості, що трактуються як специфічний вид професійної деформації осіб.

Спорт, як професійна діяльність, характеризується високими фізичними і психічними навантаженнями, орієнтацією на досягнення максимально високих результатів, жорсткою конкуренцією суперників. Людина, яка відбулася у цій професійній діяльності, має не тільки кар'єрні плани професійного зростання, але і значні фактори ризику надбання професійної втоми і інших негативних наслідків. Окремі дослідження засвідчують, що існує можливість негативного впливу професійної праці на особистість суб'єкта діяльності. Негативний вплив специфічних чинників професійної діяльності на особистість працівника в літературі має визначення професійних деструкцій в структурі професійної деформації особистості.

На думку провідних вчених [4-6], професійну деформацію спостерігають, насамперед, у професійному середовищі «людина – людина», до якого відноситься і професійна діяльність спортсмена [4]. У науковій літературі термін «професійна деформація» особистості в психологічному контексті інтерпретується таким чином: це зміни якостей особистості (стереотипів сприйняття, ціннісних орієнтацій, характеру, способів спілкування та поведінки), які починаються під впливом тривалого виконання професійної діяльності. Щоденне, виконання впродовж багатьох років одних і тих самих завдань (професійна діяльність в умовах одноманітної роботи в тому числі під час численних тренувальних зборів, стресові ситуації під час змагальної діяльності тощо) формує професійні звички, певний тип мислення, світобачення й стиль спілкування. Психологічний механізм формування феномену професійної деформації визначають як проникнення «Я-професійного» в «Я-людське». Тому навіть в особистому житті людина продовжує нести на собі «деформуючий відбиток» своєї професії» [3].

Певні риси характеру особистості і поведінкові моделі збільшують схильність тієї чи іншої людини до вигорання. Більшість спортсменів є надзвичайно мотивованою групою, тому емоційне вигорання у них може стати причиною формування негативних Я-концепцій, зміни ставлення до роботи, людей, втрати ідеалів і мети. Такі риси та моделі поведінки є визначальними в емоційному вигоранні: 1) перфекціонізм; 2) орієнтація на інших; 3) відсутність позитивних стосунків [2; 12; 13]. Крім того, синдрому емоційного вигорання набувають жінки-спортсменки, які переживають внутрішнє протиріччя між роботою й родиною, а також перебувають у пресингу у зв'язку з необхідністю постійно доводити свої професійні можливості в умовах конкуренції із чоловіками.

У зв'язку з цим розширення уявлення про психолого-педагогічні детермінанти «емоційного вигорання» у спортсменів високої кваліфікації, узагальнення та систематизація даних, які спричиняють виникнення та сформованість «емоційного вигорання», є особливо актуальним питанням сучасної психології.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведений аналіз наукової література показав, що висококваліфіковані спортсмени, які знаходять себе у професійному спорті входять до так званої «групи ризику» працівників, які найбільш схильні до вигорання

Емоційне «вигорання» є вкрай складною психофізіологічною реакцією, спричиненою частими надмірними й малоефективними зусиллями спортсмена задовольнити надмірні вимоги. На нашу думку емоційне вигорання в спорті необхідно розглядати в аналітичному розрізі індивідуальних характеристик спортсмена та внутрішніх аспектів їхньої професійної діяльності. Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо у подальшому аналізі функціональної ролі кожного симптому емоційного «вигорання» (базові та ведучі симптоми) на структурному рівні.

Список використаних джерел

1. Бойко В. В. Синдром эмоционального выгорания: диагностика и профилактика / В. В. Бойко. – СПб. : Питер, 2008. – 336 с.
2. Бондаревська Л. Вплив травмуючих переживань на виникнення психічного / Л. Бондаревська // Психологія і суспільство. – 2008. – № 2. – С. 185–188.
3. Воробйов М. І. Психологічний супровід педагогічної діяльності викладача фізичного виховання у процесі його професійного становлення / М. І. Воробйов, Т. В. Петровська, А. А. Кравченко // Актуальні проблеми фізичної культури і спорту : зб. наук. пр. – Київ, 2007. – Вип. 13. – С. 73–79.
4. Воронова В. І. Психологія спорту : навч. посіб. / В. І. Воронова. – Київ : Олімп. літ., 2007. – 298 с.
5. Каргузова А. А. Профессиональная деформация личности: определение понятия / А. А. Каргузова // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2007. – № 3. – С. 48–51.
6. Мардахаев Л. В. Профессиональная деятельность и деформация личности / Л. В. Мардахаев. – М., 2001. – 160 с.
7. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются [Електронний ресурс] / К. Маслач. – Режим доступу : <http://mirznani.com/a/204675-1/professionalnoe-vygoranie-kak-lyudi-spravlyayutsya>.
8. Орёл В. Е. Синдром психического выгорания личности / В. Е. Орёл. – М. : Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2005. – 330 с.
9. Павлова Ю. Відновлення у спорті : монографія / Ю. Павлова, Б. Виноградський. – Львів : ЛДУФК, 2011. – 204 с.
10. Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий : коллектив. моногр. / под ред. : В. В. Лукьянова, Н. Е. Водопьяновой, В. Е. Орла и др. – Курск, 2008. – 336 с.
11. Трунов Д. Г. «Синдром згорания»: позитивний підхід до проблеми / Д. Г. Трунов // Журнал практичного психолога. – 1998. – № 5. – С. 29–37.
12. Черникова О. В. Эмоциональные состояния в спорте / О. В. Черникова // Спортивная психология в трудах отечественных психологов / [сост. И. П. Волков]. – СПб. : Питер, 2002. – С. 73–78.
13. Gould D. Psychological stress and the agegroup wrestler / D. Gould, L. Pettichkoff // Competitive sports for children and youth / E. W. Brown, C. F. Branta (eds). – Champaign : Human Kinetics, 1988. – P. 63–73.
14. Kallus K. W. The Recovery-Stress Questionnaires: User Manual [Manual] / K. W. Kallus, M. Kellmann ; Pearson Assessment & Information GmbH. – 2016. – 356 p.
15. Kellmann M. Review Preventing overtraining in athletes in high-intensity sports and stress/ recovery monitoring / M. Kellmann // Scand J Med Sci Sports. – 2010. – Oct. (№ 20) (Suppl. 2). – S. 95–102.
16. Vasylyuk V. Psychological Properties and Stress Tolerance of High-Qualified Athletes Specializing in Athletic Walking [Electronic resource] / V. Vasylyuk, O. Yarmoschuk, C. Yudkina // Path of Science. – 2018. – № 4 (4). – Access mode : <http://dx.doi.org/10.22178/pos.33-3>.

References

1. Bojko V. V. Sindrom jemocional'nogo vygoranija: diagnostika i profilaktika / V. V. Bojko. – SPb : Piter, 2008. – 336 s.
2. Bondarevs"ka L. Vplyv psyxotravmuyuchykh perezhyvanyj na vynyknennya psyxichnoho vyhorannya / L. Bondarevs"ka. – Kiev : Lybid", 1996. – S. 59.
3. Vorobjov M. I. Psyxolohichnyj suprovod pedahohichnoyi diyal"nosti vykladacha fizychnoho vyxovannya u procesi joho profesijnogo stanovlennya / M. I. Vorobjov, T. V. Petrovs"ka, A. A. Kravchenko // Aktual"ni problemy fizychnoyi kul"tury i sportu : zb. nauk. pr. – Kiev, 2007. – Vyp. 13. – S. 73–79.
4. Voronova V. I. Psyxolohiya sportu : navchal"nyj posibnyk / V. I. Voronova. – Kiev : Olimpijs"ka literatura, 2007. – 298 s.
5. Kartuzova A. A. Professional'naja deformacija lichnosti: opredelenie ponjatija / A. A. Kartuzova // Pedagogika, psihologija i mediko-biologicheskie problemy fizicheskogo vospitaniya i sporta. – 2007. – № 3. – S. 48–51.
6. Mardahaev L. V. Professional'naja dejatel'nost' i deformacija lichnosti / L. V. Mardahaev. – M., 2001. – 160 s.
7. Maslach K. Professional'noe vygoranie: kak ljudi spravljajutsja [Elektronnij resurs] / K. Maslach. – Rezhim dostupu : <http://mirznanii.com/a/204675-1/professionalnoe-vygoranie-kak-ljudi-spravlyajutsja>.
8. Orjol V. E. Sindrom psihicheskogo vygoranija lichnosti / V. E. Orjol. — M. : Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2005. — 330 s.
9. Pavlova Yu. Vidnovlennya u sporti : monohraf. / Yu. Pavlova, B. Vynohrads"kyj. – Lviv : LDUFK, 2011. – 204 s.
10. Sovremennye problemy issledovaniya sindroma vygoranija u specialistov kommunikativnykh professij : kollektivnaja monografija / pod red. : V. V. Luk'janova, N. E. Vodop'janovoj, V. E. Orla ; Kursk. gos. un-t. – Kursk, 2008. – 336 s.
11. Trunov D. H. «Syndrom zhoryannya»: pozytyvnyj pidxid do problemy / D. H. Trunov // Zhurnal praktychnoho psyxoloha. – 1998. – № 5. – S. 29–37.
12. Chernikova O. V. Jemocional'nye sostojanija v sporte / O. V. Chernikova // Sportivnaja psihologija v trudah otechestvennykh psihologov / [sost. I. Volkov]. – SPb. : Piter, 2002. – S. 73–78.
13. Gould D. Psychological stress and the agegroup wrestler / D. Gould, L. Pettichkoff // Competitive sports for children and youth / E. W. Brown, C. F. Branta (eds). – Champaign : Human Kinetics, 1988. – P. 63–73.
14. Kallus K. W. The Recovery-Stress Questionnaires: User Manual [Manual] / K. W. Kallus, M. Kellmann ; Pearson Assessment & Information GmbH. – 2016. – 356 p.
15. Kellmann M. Review Preventing overtraining in athletes in high-intensity sports and stress/ recovery monitoring / M. Kellmann // Scand J Med Sci Sports. – 2010. – Oct. (№ 20) (Suppl. 2). – S. 95–102.
16. Vasylyuk V. Psychological Properties and Stress Tolerance of High-Qualified Athletes Specializing in Athletic Walking [Elektronnyy resurs] / V. Vasylyuk, O. Yarmoschuk, Kh. Yudkina // Path of Science. – 2018. – № 4 (4). – Rezhym dostupu : <http://dx.doi.org/10.22178/pos.33-3>.

Pavelkiv R.V., Vasylyuk V.M., Yudkina Kh.V. CONTENT ANALYSIS OF DEFINITION «EMOTIONAL BURNOUT IN SPORTS».

In modern conditions, the psychological aspects of the preparation of high-class athletes are of great importance, which determines the search for ways, means and methods aimed at achieving the optimal state of readiness and successful implementation of the human body's capabilities in extreme situations. The article highlights the main characteristics of the definition of «emotional burnout in sport». In the work the theoretical analysis of the concept of «emotional burnout» was made. It is noted that emotional burnout is influenced by internal features of professional activity, stress factors of sport and individual characteristics of an athlete.

The conducted analysis of scientific literature has shown that highly qualified athletes who find themselves in professional sports are part of the so-called "risk group" of workers who are most prone to burnout. It is substantiated that «emotional burnout in sport» is a very complicated psycho-physiological reaction. On the one hand, it is a mechanism of psychological protection against stress factors of professional activity. On the other hand, the syndrome of emotional burnout refers to professional deformations of the person, which are treated as a specific form of professional deformation of an individual. It is proved that emotional burnout in sport should be considered in the analytical section of the individual characteristics of the athlete and the internal aspects of their professional activities.

Key words: emotional burnout in sports, stress factors, professional activity, athlete.

УДК 159.923.5

Ж. П. ВІРНА, К. О. ПОВАР

СТАТЕВОРОЛЬОВА ІДЕНТИФІКАЦІЯ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СІМЕЙНОГО ПОДРУЖЖЯ

Стаття присвячена вивченню статевої ідентифікації в межах визначення психологічного благополуччя сімейного подружжя. Теоретичний аналіз проблеми вміщує розгляд особливостей статевої ідентифікації особистості та специфіку переживання психологічного благополуччя сімейного подружжя. Емпірична експлікація проблеми розкрита через визначення зв'язку статевої ідентифікації та психологічного благополуччя сімейного подружжя. На основі розробленої емпіричної програми вивчення проблеми з'ясовано зміст прояву маскулінності, фемінності і андрогенності у благополучних (конструктивних) і неблагополучних (деструктивних) сімейних парах.

Ключові слова: статева ідентифікація, психологічне благополуччя, сімейне подружжя, маскулінність, фемінність, андрогенність, благополучні (конструктивні) сімейні пари, неблагополучні (деструктивні) сімейні пари.

Статья посвящена изучению полоролевой идентификации в пределах определения психологического благополучия семейных пар. Теоретический анализ проблемы вмещает рассмотрение особенностей полоролевой идентификации личности и специфику переживания психологического благополучия семейных пар. Эмпирическая экспликация проблемы раскрыта через определение связи полоролевой идентификации и психологического благополучия семейных пар. На основе разработанной эмпирической программы изучения проблемы выяснено содержание проявления маскулинности, феминности и андрогенности в благополучных (конструктивных) и неблагополучных (деструктивных) семейных парах.

Ключевые слова: полоролевая идентификация, психологическое благополучие, семейные пары, маскулинность, феминность, андрогенность, благополучные (конструктивные) семейные пары, неблагополучные (деструктивные) семейные пары.

Постановка проблеми. Аналіз психологічного благополуччя сімейного подружжя набирає усе більше обертів у межах соціально-психологічних досліджень. На фоні різких соціально-економічних змін в суспільстві саме підтримка позитивного, сприятливого клімату в сімейному середовищі є запорукою не лише сімейного, а й загального життєвого комфорту особистості. Також у межах психологічних досліджень сучасної сім'ї і сімейних відносин, усе гостріше заявляють про себе такі феномени порушення партнерської комунікації як страх психологічної інтимності, синдром «емоційного холоду» і «токсичної любові», міжособистісна залежність / контрзалежність тощо, які суттєво порушують процеси становлення психологічного благополуччя особистості, яке, в свою чергу, є інтегральною характеристикою її якості життя.

З огляду на **аналіз останніх досліджень і публікацій** з проблеми варто відзначити доробки наукової школи О. Кочаряна, у роботах якого визначено, що симптомокомплекс маскулінності / фемінінності є стрижневим регулюючим утворенням, що є базовою структурою, котра визначає соціальне й психічне благополуччя людини. Статеворольові чинники пов'язані зі сферами соматичного (О. Кочарян), психологічного (А. Коцар, Є. Фролова, Н. Ярова та ін.), соціального (Н. Терещенко), сексуально-партнерського (Н. Смахтіна) благополуччя тощо. Ідеї генетичної психології (С. Максименко), положення гуманістичної та позитивної психології (А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, М. Селігман, Е. Фромм), центральні конструкти евдемоністичної парадигми в розумінні психологічного благополуччя (К. Ріфф) та статевої ролі і гендерний підходи в психології (Т. Говорун), склали базову основу в аналізі досліджуваної проблеми.

Формулювання цілей статті. Наукове повідомлення спрямоване на теоретико-емпіричне обґрунтування статевої ролі чинників психологічного благополуччя сімейного подружжя.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичний екскурс у заявлену проблему потребує передусім розгляду ідентичності, яка є визначальним фактором для формування особистості, набуття нею тієї сукупності соціальних ролей, що є прийнятними в оточуючому соціумі, полегшує та робить можливим нормальне функціонування суб'єкта ідентичності у суспільстві, дозволяючи йому вважати себе належним до певних соціальних груп із подальшим прийняттям правил поведінки, норм моралі, цілей та цінностей даних угруповань. Коли йдеться про статевою ідентичність, то зазначається її типовий прояв у сфері належності суб'єкта до певної статі. З біологічної точки зору, стать є визначальною стосовно ролі суб'єкта при репродукції та здебільшого зводиться до систематизації фізіологічних та морфологічних особливостей, які є необхідними для статевого розмноження. З іншого боку, поняття статевої належності та статі є позначенням для особистого соціального статусу індивіда незалежно від статі. Більшість авторів зазначають, що сучасним дітям надається значно менш чітке, проте більш гнучке уявлення про жіночність та мужність. Проте не варто відкидати ті фактори, що є визначальними для формування статевої ролі дівчинки чи хлопчика [1].

Процесу формування статево-рольових стереотипів та установок характерний тісний зв'язок із психосексуальним розвитком особистості. Згідно із теорією об'єктних взаємин В. Файербраєна та Дж. Мастерсона, виникнення моделі ідентифікації пов'язане із внутрішніми образами матері та батька, які, у свою чергу, є визначальними щодо характеристики особливостей его-об'єктних зв'язків із матір'ю (оральна залежність, симбіотична прихильність, нарцистична досконалість тощо). Образ же батька є першоосновою для подальших інтерперсональних взаємин суб'єкта та маскулінності. Маскуліність передбачає такі типи поведінки, що є очікуваними від чоловічої статі, та спрямовані на підтримку цільових орієнтацій. Також така поведінка відображає незатребуваність стосовно міжособистісних контактів. Фемінна роль передбачає у своєму складі ті види активності, що орієнтуються на заохочення взаємно-корисних якостей при здійсненні міжособистісних взаємодій. Тому саме ця орієнтована на образ матері. Ідентифікація згідно із цією моделлю проходить завдяки інтеріоризації батьківських образів з обов'язковим врахуванням характерологічних особливостей включно із характером взаємин між дітьми та батьками (із обов'язковим розподілом на «хороші» та «погані» частини). Ідентифікація із батьками набуває внутрішньо суперечливого, неоднозначного характеру, при цьому «хороша» частина спілкування спрямовується на задоволення лібідинозних бажань суб'єкта (і це свідчить про її фемінний характер), тоді як «погана» частина має загрозливий характер через покарання, критику (що дозволяє схарактеризувати її як маскуліну). У когнітивно-генетичній теорії К. Томпсон та Л. Кольберг зазначають, що модель ідентифікації базується на когнітивних процесах: 1) усвідомлення дитиною існування двох статей; 2) включення дитиною себе до однієї із двох статей; 3) керування власною поведінкою, що базується на самовизначенні. Суть цієї моделі полягає в активному характері відображення в дитячій свідомості її власного досвіду, що здійснюється завдяки засвоєнню

когнітивних структур основних заданих статевих установок когнітивної сфери. Модель ідентифікації Ч. Халверсона та Г. Мартіна будується на статево-рольових стереотипах, котрі існують у схематичному вигляді, та які є допоміжним засобом у організації та структуризації наявної інформації. Згідно із цією моделлю, існує дві схеми, що пов'язані із процесом засвоєнням статевої ролі: 1) схема, до складу якої входить загальна та необхідна дитині інформація, що спрямовується на категоризацію ролі та поведінки жінки або чоловіка; 2) схема власної статі, котра виступає в якості більш деталізованої та специфічної версії попередньої схеми, включаючи до свого складу при цьому інформацію про форми поведінки, речі та особистісні властивості, що є характерними для власної статі [4]. Згідно із аналітичною теорією К. Юнга, виникнення моделей ідентифікації відбувається на ґрунті архетипів Анімуса та Аніме. При цьому, зазначає науковець, співвідношення жіночність-чоловічність слугує показником незрілості-зрілості особистості. Для досягнення зрілості суб'єкт повинен звільнитись від наявної первинної фемінної ідентичності, при чому чоловікові слід подолати первинну фемінність, тоді як жінка повинна подолати материнський комплекс [6].

У ході проведення аналізу нами відмічено, що суб'єкт може стикатися з рядом проблем при проходженні ідентифікації, що також пов'язано із особливостями наявних у соціумі правил, норм, поведінкових та статевих стереотипів. Також фемінність та маскуліність передбачають ряд очікуваних від суб'єкта ліній поведінки та вчинків, котрі вважаються відповідними та прийнятними для даної статі у даному суспільстві. Отже, процес статево-рольової ідентифікації – невід'ємна складова кожної особистості та обов'язкова умова для нормального життя та взаємодії із соціумом та іншими людьми. При цьому, логічним є передбачення, що специфіка статево-рольової ідентифікації визначає зміст психологічного благополуччя особистості. Психологічне благополуччя, як комплексне поняття, вміщує до свого складу такі елементи: 1) прийняття самого себе (тобто позитивне оцінювання власної особи та власного життя); 2) взаємини з іншими позитивного характеру; 3) автономність, тобто вміння слідувати власним переконанням; 4) наявність цілей, котрі надають життю сенсу та спрямованості; 5) компетентність, що проявляється в контролі над оточуючим середовищем, вмінні здійснювати ефективне керівництво власним життям; 6) особистісний ріст, котрий розцінюється як неперервний розвиток та самореалізація [2]. Також П. Фесенко наголошує, що свідомість життя та психологічне благополуччя значимо корелюють із смисложиттєвими орієнтаціями особистості та рівнем її свідомості життя [5]. Ж. Вірна вважає, що психологічне благополуччя є аспектом відображення його аксіологічних ознак, які є невід'ємним компонентом руху людини до її самоактуалізації, розкриття власного потенціалу, побудови перспективи розвитку, і, як наслідок винайдення конструктивної стратегії життя [3]. У науковій позиції психофізіологічного збереження функцій Р. Райана та Е. Десі, зазначається, що очевидною є наявність зв'язку між психологічним благополуччям та фізичним здоров'ям [7]. А в теорії позитивного психологічного функціонування особистості К. Ріфф проведено узагальнення й виокремлення основних компонентів психологічного благополуччя: позитивні взаємини з оточуючими, самоприйняття, автономність, керування оточуючим середовищем, особистісний ріст, життєва ціль [8].

На основі проведеного дослідження є усі підстави для ствердження, що психологічне благополуччя – це комплексне явище, існування якого забезпечується сумісним функціонуванням кількох елементів на декількох ієрархічних рівнях. Психологічне благополуччя є свідченням нормального та успішного існування та функціонування особистості в соціумі, і сімейному середовищі зокрема. Тому логіка побудови емпіричної програми стосується вивчення статево-рольових чинників психологічного благополуччя сімейного подружжя. Для реалізації поставленої мети використано такі психодіагностичні методики: тест-опитувальник задоволеності шлюбом (В. Столін, Т. Романова, Г. Бутенко), опитувальник «Конструктивно-деструктивна сім'я» (КДС) (Е. Ейдемільлер, В. Юстицькіс), опитувальник «Вимірювання установок в подружній парі» (Ю. Альошина), методика «Хто Я» (М. Кун, Т. Макпартленд), методика «Маскуліності-фемінності» (С. Бем). Вибірку

дослідження склали: 35 сімейних пар з періодом перебування у шлюбі від 1 до 47 років. Обсяг вибірки становить 70 осіб.

У результаті опрацювання емпіричних даних за тест-опитувальником «Задоволеності шлюбом» (В. Столін, Т. Романова, Г. Бутенко) та опитувальником «Конструктивно-деструктивна сім'я» (КДС), діагностовані були поділені на дві групи: група 1 – благополучні (конструктивні) пари (22 пари); група 2 – неблагополучні (деструктивні) пари (12 пар). Також при обробці результатів було враховано період перебування партнерів у шлюбі, в результаті чого усі випробувані пари були поділені на 3 підгрупи: 1 – сімейний стаж від 1 до 12 років; 2 – від 13 до 20 років; 3 – сімейний стаж більше ніж 21 рік. Встановлено, що серед пар, які проживають в шлюбі від 1 до 12 років: 67 % – становлять благополучні та конструктивні сімейні подружжя; 33 % – становлять неблагополучні та деструктивні сімейні подружжя. Подружні пари, сімейний стаж яких становить від 13 до 20 років: 60% – становлять благополучні та конструктивні сімейні подружжя; 40% – становлять неблагополучні, деструктивні сімейні подружжя. Пари з сімейним стажем більшим ніж 21 рік: 60% – становлять благополучні та конструктивні сімейні подружжя; 40% – становлять неблагополучні, деструктивні сімейні подружжя.

Згідно результатів методики «Вимірювання установок в подружній парі» (Ю. Альошина) виявлено, що серед благополучних, конструктивних сімей переважає позитивне ставлення до людей (100 %), орієнтація на задоволення (85 %), значима роль дітей в сім'ї (95%), орієнтація на спільну діяльність (75%), негативне ставлення до розлучення (95%), орієнтація на кохання романтичного типу (70%), значуща сексуальна сфера в подружньому житті (80%), не є забороненою тема сексуальних стосунків (95 %), егалітарна організація сімейних стосунків (65%), бережливе ставлення до грошей (85 %). А серед неблагополучних, деструктивних сімей переважає позитивне ставлення до людей (85%), орієнтація на обов'язок (70%), значима роль дітей в сім'ї (85%), орієнтація на роздільну діяльність (75%), нейтральне ставлення до розлучення (65%), орієнтація на традиційну (не романтичну) любов (65%), значуща сексуальна сфера в подружньому житті (70%), не є забороненою тема сексуальних стосунків (85%), патріархальна організація сімейних стосунків (55%), заощадливе ставлення до грошей (90%).

При обробці результатів методики «Хто Я» (М. Кун, Т. Макпартленд), основна увага була приділена відповідям, які стосувалися того як партнери почувають себе в сім'ї, як бачать себе в ній, як ставляться до виконуваної сімейної та подружньої ролі та які емоції при цьому переживають. Опрацьовані відповіді були диференційовані за трьома групами емоційно позитивного забарвлення, емоційно нейтрального забарвлення та емоційно негативного забарвлення. В результаті виявлено, що серед благополучних сімей переважаючим є емоційно позитивне забарвлення ставлення партнерів до своєї сімейної ролі, виявлена незначна кількість пар з емоційно нейтральним забарвленням та не виявлено жодної з емоційно негативним забарвленням. Серед неблагополучних сімей переважаючим є емоційно нейтральне забарвлення ставлення партнерів до виконуваної сімейної ролі, незначна кількість пар з переважанням емоційно позитивного забарвлення, але також не виявлено пар з переважанням емоційно негативного забарвлення.

При порівнянні діагностованих груп за методикою «Маскулінності-фемінності» (С. Бем) виявлено, що серед жінок з благополучних сімей, у 59 % відмічено домінування фемінності, у 41% – домінування андрогінності. Серед чоловіків з благополучних сімей, у 55% переважають ознаки андрогінності, у 36% – переважає маскулінність та у 9% – переважання фемінності. Серед жінок з неблагополучних сімей, у 46% осіб переважає маскулінність, у 31% респондентів – андрогінність та у 23% опитаних – фемінність. Серед чоловіків з неблагополучних сімей у 38% осіб переважає маскулінність, у 31% – андрогінність та у 31% опитаних – фемінність.

У результаті застосування коефіцієнту кореляції Пірсона, вдалося виявити статистично значущий зв'язок між багатьма показниками. Зокрема, серед благополучних пар, які перебувають у шлюбі від 1 до 12 років, існує зв'язок між показниками стажу та рівнем психологічного благополуччя сімейного подружжя в чоловіків ($r = -0,658$ при $p < 0,05$). Тобто з

чоловічої точки зору, чим довше пара перебуває в шлюбі, тим меншим є рівень психологічного благополуччя в сім'ї. У неблагополучних пар, які перебувають у шлюбі від 1 до 12 років виявлено кореляційні зв'язки між показниками: маскулінності чоловіків та фемінності жінок ($r=0,878$ при $p<0,05$); фемінності жінок та рівнем психологічного благополуччя сімейного подружжя в чоловіків ($r=0,959$ при $p<0,01$); психологічного благополуччя сімейного подружжя чоловіків та жінок ($r=0,879$ при $p<0,05$). Таким чином, чим вищим є рівень фемінності дружини, тим більшим є рівень психологічного благополуччя в сім'ї чоловіка і навпаки, а також чим вищим є рівень психологічного благополуччя в сім'ї чоловіка, тим вищим він буде у дружини і навпаки.

Серед благополучних пар, які перебувають у шлюбі від 13 до 20 років визначено кореляційний зв'язок між показниками: стажу та фемінності жінок ($r=0,917$ при $p<0,01$), тобто, чим довше жінка перебуває у шлюбі, тим вищими будуть її показники рівня фемінності; показниками психологічного благополуччя сімейного подружжя чоловіків та жінок ($r=0,817$ при $p<0,05$), що свідчить про те, що чим вищим є рівень психологічного благополуччя в сім'ї чоловіка, тим вищим він буде у дружини. Серед неблагополучних пар, які перебувають у шлюбі від 13 до 20 років встановлено кореляційний зв'язок між показниками: психологічного благополуччя сімейного подружжя чоловіків та жінок ($r=-0,951$ при $p<0,05$). Тобто високий рівень психологічного благополуччя в сім'ї чоловіка зумовлює менший показник у дружини.

Серед благополучних пар, які перебувають у шлюбі 21 рік і більше встановлено кореляційний зв'язок між показниками: стажу та рівня психологічного благополуччя сімейного подружжя в чоловіків ($r=0,899$ при $p<0,05$), що свідчить про те, що чим довше пара перебуває в шлюбі, тим вищим є рівень психологічного благополуччя в сім'ї з чоловічої точки зору; стажу та рівня психологічного благополуччя сімейного подружжя в жінок ($r=0,920$ при $p<0,01$); маскулінності чоловіків та фемінності жінок ($r=0,841$ при $p<0,05$); психологічного благополуччя сімейного подружжя чоловіків та жінок ($r=0,954$ при $p<0,01$), що свідчить про те, що чим вищим є рівень психологічного благополуччя в сім'ї чоловіка, тим вищим він буде у дружини і навпаки.

Серед неблагополучних, деструктивних пар, які перебувають у шлюбі 21 рік і більше визначено кореляційний зв'язок між показниками психологічного благополуччя сімейного подружжя чоловіків та жінок ($r=-0,952$ при $p<0,05$), що свідчить про те, що чим вищим є рівень психологічного благополуччя в сім'ї чоловіка, тим меншим він буде у дружини і навпаки.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок. Отримані результати проведеного дослідження показали, що статеворольова ідентифікація є потужним фактором переживання психологічного благополуччя сімейного подружжя. Емпірично доведено, що відмінності прояву фемінності у жінок та андрогінності у чоловіків у благополучних сімейних парах та домінування прояву маскулінності у жінок і чоловіків у неблагополучних сімейних парах, зумовлюють зміст переживання психологічного благополуччя сімейного подружжя: у благополучних сімейних парах переважає позитивне ставлення до людей, орієнтація на задоволення, значима роль дітей в сім'ї, орієнтація на спільну діяльність, негативне ставлення до розлучення, орієнтація на кохання романтичного типу, значуща сексуальна сфера в подружньому житті, егалітарна організація сімейних стосунків, бережливе ставлення до грошей; у неблагополучних сімейних парах переважає позитивне ставлення до людей, орієнтація на обов'язок, орієнтація на роздільну діяльність, нейтральне ставлення до розлучення, орієнтація на традиційну (неромантичну) любов, патріархальна організація сімейних стосунків.

Перспективи подальших розробок вбачаємо в конкретизації показників психологічного благополуччя досліджуваних, які уможливають удосконалення теоретико-методологічних конструктів вивчення цього феномену та прикладних аспектів дослідження його аксіологічної гармонізації.

Список використаних джерел

1. Анзорг Л. Дети и семейный конфликт: книга для учителя / Л. Анзорг. – М. : Просвещение, 1988. – 93 с.
2. Ветрова В. В. Уроки психологического здоровья / В. В. Ветрова. – М. : Академия, 2000. – 192 с.
3. Вірна Ж. П. Аксиологія якості життя особистості / Ж. П. Вірна // Психологія особистості. – 2013. – № 1 (4). – С. 104–112.
4. Кочарян А. С. Личность и половая роль / А. С. Кочарян; пер. с англ. М. Н. Георгиевой. – Харків : Основа, 1996. – 127 с.
5. Фесенко П. П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности : автореф. дисс. ... канд. псих. наук / П. П. Фесенко. – М. : 2005. – 24 с.
6. Юнг К. Конфликты детской души / К. Юнг. – М. : Наука, 1995. – 336 с.
7. Deci E. L. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self – determination of behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan // Psychological Inquiry. – 2000. – Vol. 11. – P. 87–90.
8. Ryff C. D. The Structure of Psychological Well-Being / C. D. Ryff, C. L. M. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 719–727.

References

1. Anzorg L. Deti i semeyniy konflikt: kniga dlya uchitelya. / L. Anzorg. – M. : Prosveschenie, 1988. – 93 s.
2. Vetrova V. V. Uroki psihologicheskogo zdorovya / V. V. Vetrova. – M. : Akademiya, 2000. – 192 s.
3. Virna Zh. P. Aksiologiya yakosti zhittya osobistosti / Zh. P. Virna // Psihologiya osobistosti. – 2013. – № 1 (4). – S. 104–112.
4. Kocharyan A. S. Lichnost i polovaya rol / A. S. Kocharyan; per. s angl. M. N. Georgievoy. – Harkiv : Osнова, 1996. – 127 s.
5. Fesenko P. P. Osmyslennost zhizni i psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti : avtoref. diss. ... kand. psih. nauk / P. P. Fesenko. – M. : 2005. – 24 s.
6. Yung K. Konflikty detskoy dushi / K. Yung. – M. : Nauka, 1995. – 336 s.
7. Deci E. L. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self – determination of behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan // Psychological Inquiry. – 2000. – Vol. 11. – P. 87–90.
8. Ryff C. D. The Structure of Psychological Well-Being / C. D. Ryff, C. L. M. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 719–727.

Zh. Virna, K. O. Povar. SEX-ROLE IDENTIFICATION AS THE FACTOR OF FAMILY COUPLE PSYCHOLOGICAL WELFARE.

The article is devoted to the study of sex-role identification within the definition of family couple psychological well-being. Theoretical analysis of the problem includes the consideration of the peculiarities of individual sex-role identification and the specifics of the feeling of family couple psychological well-being. The empirical explication of the problem, revealed through the definition of the connection between family couple sex-role identification and psychological well-being. On the basis of the developed empirical program of the problem studying, the content of manifestation of masculinity, femininity and androgyny in prosperous (constructive) and disadvantaged (destructive) family couples are determined. The domination of femininity manifestation between women and androgyny between men in successful couples as well as the domination of masculinity between women and men in disadvantaged couples are revealed. According to the parameters of the family experience of prosperous and disadvantaged family couples, the psychological strengthening of these sex-role identifications of the marital spouse has been recorded, which makes it possible to state that sex-role identification is one of the main factors of the psychological well-being of the family couples, which determines the level of overall satisfaction with the marriage.

Key words: sex-role identification, psychological welfare, family couple, masculinity, femininity, androgyny, prosperous (constructive) family couples, disadvantaged (destructive) family couples.

УДК 159.9.072-026.15

О. І. АРТЕМОВА, І. А. ДРУЖИНІНА

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК ЗАПОРУКА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЕДУЧОГО ТРЕНІНГОВИХ ГРУП

Зміст статті полягає у дослідженні особливостей розвитку креативності як професійної та особистісної якості майбутнього практичного психолога у процесі проведення тренінгових занять та навчання ведучих тренінгових груп.

Підготовка практичних психологів до різних аспектів професійної діяльності передбачає використання широкого спектра форм та методів навчання. Одним зі способів подолання репродуктивного підходу в підготовці практичних психологів є підвищення активності суб'єктів навчального процесу та впровадження активно-творчих форм і методів навчання майбутніх спеціалістів. Яскравою особливістю активно-творчих методів є проведення різного роду тренінгів і ефективне навчання ведучих тренінгових груп, навиками яких повинен володіти кожен психолог. Ефективність тренінгу залежить від особистості тренера, від його умінь створити в групі атмосферу емпатії, щирості, саморозкриття, теплі взаємини між членами групи і ведучим. Креативність і є тією особистісною якістю, яка дозволяє ведучому піклуватися про створення максимально сприятливих умов для самопізнання, самоактуалізації та розвитку учасників групи, що і забезпечує ефективність тренінгової роботи.

Проблеми професійної підготовки майбутніх практичних психологів до роботи з різними категоріями клієнтів розкриваються саме через розкриття креативного потенціалу ведучих тренінгових груп. Ведучий повинен мати великий запас терпіння, оскільки впродовж роботи він може зустріти зовсім різних людей, зіткнутися з різними проблемами, для розв'язання яких потрібні витримка, вольовий самоконтроль, гнучке і дивергентне мислення. Сам тренінг – найефективніша технологія навчання конкретним навичкам і умінням, а креативність – риса особистості, запорука професіоналізму.

Ключові слова: креативність, риса, професіоналізм, тренінг, тренінгові технології, ведучий тренінгових груп.

Содержание статьи заключается в исследовании особенностей развития креативности как профессионального и личностного качества будущего психолога в процессе проведения тренинговых занятий и обучения ведущих тренинговых групп.

Подготовка практических психологов к различным аспектам профессиональной деятельности предполагает использование широкого спектра форм и методов обучения. Одним из способов преодоления репродуктивного подхода в подготовке практических психологов является повышение активности субъектов учебного процесса и внедрение активно-творческих форм и методов обучения будущих специалистов. Яркой особенностью активно-творческих методов является проведение различного рода тренингов и эффективное обучение ведущих тренинговых групп, навыками которых должен обладать каждый психолог. Эффективность тренинга зависит от личности тренера, от его умения создать в группе атмосферу эмпатии, искренности, самораскрытия, теплые отношения между членами группы и ведущим. Креативность и является тем личностным качеством, которая позволяет ведущему заботиться о создании максимально благоприятных условий для самопознания, самоактуализации и развития участников группы, и обеспечивает эффективность тренинговой работы.

Проблемы профессиональной подготовки будущих практических психологов к работе с различными категориями клиентов раскрываются именно через раскрытие креативного

потенциала ведущих тренинговых групп. Ведущий должен иметь большой запас терпения, поскольку на протяжении работы он может встретить совершенно разных людей, столкнуться с различными проблемами, для решения которых требуются выдержка, волевой самоконтроль, гибкое и дивергентное мышление. Сам тренинг – эффективная технология обучения конкретным навыкам и умениям, а креативность – черта личности, залог профессионализма.

Ключевые слова: креативность, качество, профессионализм, тренинг, тренинговые технологии, ведущий тренинговых групп.

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх практичних психологів – це цілісний навчально-пізнавальний процес, важливою особливістю якого є поєднання оволодіння фаховими знаннями та вміннями із формуванням необхідних особистісних якостей майбутніх працівників. Сучасний фахівець має бути не лише професійно підготовленим до майбутньої діяльності, а й уміти самостійно орієнтуватися в новому потоці знань та передових технологій, творчо підходити до вирішення професійних завдань, мати гнучке, динамічне, позбавлене стереотипів мислення. Результатом підготовки майбутніх практичних психологів є їх готовність до виконання різних видів професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес підготовки майбутніх практичних психологів до різних видів професійної діяльності став предметом дослідження багатьох науковців, зокрема фундаментальні концепції та оригінальні технології розроблені в працях дослідників (Д. Богоявленська, О. Бондаренко, В. Панок, Є. Пряхнікова, Н. Пряхніков, Л. Уманець, Н. Чепелева та інші). Професійну підготовку психолога сучасні дослідники розглядають через розвиток у майбутніх фахівців професійного мислення (С. Максименко, В. Панок), соціальної активності (О. Бондаренко, М. Гуліна, Д. Пенішкевич, В. Сагарда, Д. Струннікова), професійної креативності (С. Марков, В. Моляко), професійної компетентності (І. Зязюн, В. Панок, В. Рибалка, М. Шаплавський), критичності мислення, здібностей до прогнозування, імпровізації, інноваційності (М. Бауер, М. Іванчук, Л. Карамушка, С. Максименко, Н. Ничкало), формування творчого потенціалу особистості майбутнього практика (Ж. Вірна, І. Ішук, О. Киричук, В. Ковальов, Н. Ничкало, В. Рибалка), формування пізнавальної активності (Т. Алексєєнко), розвиток загальної та психологічної культури (В. Рибалка) як підготовку до науково-дослідницької діяльності (П. Горностай, М. Гуліна, Л. Карамушка, С. Максименко).

Педагогічні та психологічні аспекти розвитку творчих здібностей особистості, формування її креативного потенціалу досліджували В. Андрєєв, Д. Богоявленська, Е. Боно, М. Волах, Дж. Гілфорд, В. Дружинін, О. Кульчицька, О. Лук, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, В. Роменець, С. Сисоєва, Р. Стернберг, Б. Теплов, Е. Торренс та інші науковці. Особливості розвитку креативності в професійній підготовці розглядали в своїх працях Т. Андрущенко, В. Бондарьова, З. Заболотських, І. Колобутіна, Н. Мілютіна, А. Морозов, С. Овчинникова, Т. Стародубцева, Л. Степанова, Г. Фомченкова та ін. Умови, які сприятимуть формуванню креативності особистості системи вищої освіти, вивчали М. Воллах, Н. Коган, П. Торренс, А. Маслоу, К. Роджерс, Д. Богоявленська, Л. Дорфман, А. Матюшкін, В. Чудновський, В. Юркевич.

Підготовка практичних психологів до різних аспектів професійної діяльності передбачає використання широкого спектра форм та методів навчання. Умовно серед них можна виділити дві групи: традиційно-репродуктивні та активно-творчі. До першої групи відносимо лекції, практичні та семінарські заняття, самостійну роботу та ін. Другу групу становлять такі форми та методи навчання, як тренінг, дискусія, олімпіада, науково-практична конференція, науково-дослідна робота студентів, ділова гра, аналіз конкретних ситуацій, імітаційні вправи тощо. Традиційно-репродуктивні форми та методи навчання є базовими для побудови навчально-виховного процесу, але їх недостатньо для підготовки творчої особистості кваліфікованого фахівця.

Основними недоліками системи навчання, побудованої на основі використання виключно традиційно-репродуктивних методів навчання, є недостатня підготовленість

студентів до практичної діяльності, низький рівень творчого розвитку та самореалізації викладачів і студентів, слабкий зворотний зв'язок між студентом та викладачем. Одним зі способів подолання репродуктивного підходу в підготовці практичних психологів є підвищення активності суб'єктів навчального процесу та впровадження активно-творчих форм і методів навчання майбутніх спеціалістів. Яскравою особливістю активно-творчих методів є проведення різного роду тренінгів і ефективне навчання ведучих тренінгових груп, навиками яких повинен володіти кожен психолог.

Формулювання цілей статті. Метою є розкриття досвіду використання тренінгів в процесі навчання з метою розвитку креативності майбутнього практичного психолога і тренера, що є запорукою розвитку їхнього професіоналізму.

Виклад основного матеріалу. В основі проведення тренінгів лежить спонукання до мисленевої та практичної діяльності, стимульована активність студентів, збільшення частки самостійної творчої роботи. Проблеми професійної підготовки майбутніх практичних психологів до роботи з різними категоріями клієнтів розкриваються через розкриття креативного потенціалу ведучих тренінгових груп.

Аналіз наукової літератури [1, С.19] в контексті досліджуваної проблеми дозволяє визначити необхідні якості майбутнього практичного психолога, які сприятимуть успішному розвитку креативного потенціалу особистості в процесі навчально-виховної діяльності у вищому навчальному закладі: чуйність і такт; уява; вміння використовувати стандартні прийоми в нестандартних ситуаціях; розумова активність; творча сміливість; інтуїція; артистизм та формування свого творчого бачення; розвиток творчої ініціативи; уміння створювати та вирішувати проблемні ситуації; допитливість та спостережливість; здатність долати стереотипи; чіткість знань та швидкість навчання; працьовитість та наполегливість; прагнення здобути знання, необхідні для виконання конкретної професійної роботи; здатність віднайти головне в різних за змістом проблемах; відмова від авторитаризму та категоричних тверджень; уміння вести творчий пошук; легкість асоціювання; здібність виявити головне в проблемі раніше, ніж деталі; здатність переносити функції одного предмета на інший; здатність любити свою професію і себе у процесі професійної діяльності; здатність творчо та компетентно вирішувати проблемні питання; здатність чітко і вміло спрогнозувати результат; здатність приймати самостійне рішення; здатність саморозвиватися та самовдосконалюватися в процесі професійної діяльності. З огляду на вищеперерахований комплекс якостей особистості, що є необхідним для формування креативної особистості майбутнього практичного психолога, ми можемо стверджувати, що креативність – це і своєрідний комплекс здібностей особистості, які мають можливість проявлятися і в мисленні, і в діях, і в почуттях, і в комунікації, і в різноплановій діяльності майбутнього практичного психолога.

Ведучі тренінгових груп повинні мати такі особистісні якості, які дозволили б йому піклуватися про створення максимально сприятливих умов для самопізнання, самоактуалізації та розвитку учасників групи, що і забезпечує ефективність тренінгової роботи. Успіх тренінгової групи визначається передусім не системою вживаної психотехніки, завдань, вправ, не психологічному інструментарію відводиться принципове значення (хоча це дуже важливо), а особистісним характеристикам ведучого. Ефективність тренінгу залежить від особистості тренера, від його уміння створити в групі атмосферу емпатії, щирості, саморозкриття, теплі взаємини між членами групи і ведучим [4]. Бажано, щоб ведучий мав такі особистісні якості, які дозволили б йому піклуватися про створення максимально сприятливих умов для самопізнання, самоактуалізації та розвитку учасників групи, що і забезпечує ефективність тренінгової роботи. І в будь-якому разі це має бути людина, здатна керувати і знаходити спільну мову з людьми різного віку, професій, рівня освіти, характеру, статі. Ведучий повинен мати великий запас терпіння, оскільки впродовж роботи він може зустріти зовсім різних людей, зіткнутися з різними проблемами, для розв'язання яких потрібні витримка і вольовий самоконтроль. Помилки тренера є основною причиною неефективності тренінгу, хоча сам тренінг – найефективніша технологія навчання конкретним навикам і умінням.

Креативний потенціал ведучих тренінгових груп є цілісна динамічна особистісна властивість майбутнього фахівця, яка являє собою невичерпний ресурс творчих психологічних здібностей, здатність до інтелектуально-творчої ініціативної соціально-комунікативної активності та цілеспрямованої творчої діяльності, що актуалізують самореалізацію, професійний саморозвиток та формування професійно-значущих якостей особистості психолога.

Психологічний тренінг – один з найефективніших методів засвоєння інформації в групі. Тренінг – не лекція та не семінар, на тренінгу учасники в практичних ситуаціях формують свою думку та відпрацьовують навички. Тренінг, перш за все, орієнтований на запитання та пошук. На відміну від традиційних, тренінгові форми навчання ініціалізують весь потенціал людини: рівень та обсяг її видів компетентностей, які необхідні в професійній діяльності (соціальної, соціально-психологічної, цільовизначальної, комунікативної, технологічної, продуктивно-результативної, прогностичної, аналітико-синтетичної, ситуативної, організаційної, емоційної та інтелектуальної), а також самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо [4]. Креативність є важливою якістю особистості, як в професійному, так і в особистісному розвитку психолога і запорукою професіоналізму, що дає можливість розкрити перераховані компетентності. Тренінг – це насамперед навчання, що опирається на досвід людини, а також допускає, що присутні на тренінгу люди, окрім отримання нової інформації, мають можливість відразу використовувати її на практиці, виробляючи нові навички. Сьогодні значна увага приділяється інтерактивним методам, що використовуються із застосуванням навчальних комп'ютерних програм, які реалізують більш дієвий підхід до знань. Засобами реалізації зазначеного підходу слугують комплекси програмно-апаратних засобів (комп'ютер, мультимедійний проектор та сенсорна дошка), які забезпечують можливість організації навчально-пізнавальної діяльності шляхом інтерактивного навчання.

Інтерактивні методи захоплюють студентів, пробуджують у них інтерес та стимулюють мотивацію, навчають самостійного мислення та дій. Ефективність і сила впливу на емоції та свідомість студентів залежать від умінь, стилю роботи конкретного практичного психолога. Вони вимагають проектування й розроблення таких засобів навчання, які б дозволили поєднати різні види інформаційного середовища (тексти, музику, графіку, звук, реалістичні зображення) з діяльнісною (інтерактивною) формою навчання, що дає можливість підвищити мотивацію навчання за рахунок комп'ютерної візуалізації, мультимедійного подання об'єктів вивчення. Під час тренінгу ведучому необхідно створити неформальне, невимушене спілкування учасників тренінгу, яке відкриває групі безліч варіантів розв'язання проблеми, сприяє розвитку групової динаміки, міжособистісних взаємин і норм у групі, заради якої вона зібралася або була сформована. Як правило, учасники в захваті від тренінгових занять, тому що ці методи роблять процес пізнання цікавим та не обтяжливим. Саме тренінгові заняття розвивають креативність і розкривають творчий потенціал особистості майбутнього практичного психолога.

Тренінгова група – це спеціально створена група, учасники якої за сприяння ведучого (тренера) включаються в інтенсивне спілкування, спрямоване на досягнення визначеної мети та розв'язання поставлених завдань [4]. Загальною метою проведення тренінгу як форми та методу активно-творчого навчання є створення психолого-педагогічних умов для розвитку й підвищення пізнавальної активності та пізнавальної самостійності студентів. Креативність – це якість ведучого тренінгових груп, що стимулює пізнавальну активність та пізнавальну самостійність. Для ефективного функціонування тренінгової групи [3] важливо, щоб умови, які в ній моделюються, в ідеалі нагадували окремі ситуації з реального життя. Тоді кожен з учасників зможе самостійно облаштовувати свій життєвий простір поза межами групи з привнесенням психологічної атмосфери, запозиченої з наявного досвіду тренінгової роботи.

У Рівненському державному гуманітарному університеті на психолого-природничому факультеті з ініціативи деканату заснована і успішно функціонує Школа волонтерів, яка надає можливість активним і цілеспрямованим студентам-психологам розвивати професійно

важливі якості і навички групової та індивідуальної роботи зокрема в межах наступних напрямків:

- геронтопсихологія – проведення різноманітних занять з людьми похилого віку в Університеті третього віку, створеного Здолбунівським районним територіальним центром соціального обслуговування.
- робота з людьми з обмеженими можливостями, де проводяться тренінги на різну тематику у групі взаємодопомоги людей з обмеженими можливостями з психоневрології «Фелікс».
- робота з дітьми з особливими потребами.
- робота з дітьми-сиротами на базі Рівненського обласного будинку дитини.
- тренінгова робота із студентами РДГУ «Арт-студія саморозвитку», на заняттях якої учасники особистісно зростають і розвиваються, використовуючи різні методи арт-терапії.
- група емоційного розвантаження, де волонтери допомагають всім бажаним зняти стрес та отримати емоційну розрядку.

Девіз ведучих тренінгових груп наступний: «Якщо ти креативний, відповідальний, готовий допомагати іншим та розвиватися, тоді тобі до нас!»

Креативність – це якість, базисна характеристика ведучих тренінгових груп, яка сприяє формуванню креативної особистості, яка реалізує себе творчо, соціально та професійно; особистістю із яскраво вираженим прагненням до підтримки та допомоги іншим, яка вміє будувати гармонійні взаємовідносини з іншими; особистістю, що вміло реалізує свої знання на практиці, передбачає нові ситуації, демонструє впевненість у своїх здібностях; особистістю, що активно культурно розвивається, бере участь у різноманітних творчих ініціативах, освоює різноманітні творчі види діяльності; особистістю, що професійно удосконалюється, використовує нові технології та ресурси для підвищення своєї конкурентоспроможності; особистістю, котра добре проінформована про соціальні, освітні, політичні та інші проблеми суспільних відносин [1, С. 20]. Науково-змістова розробка і реалізація програми розвитку креативної особистості майбутнього психолога та впровадження особистісно-креативного підходу в процесі навчання студентів психологічних факультетів на основі розкриття їх креативного потенціалу сприятиме підвищенню продуктивності навчання, сформує мотивацію до оволодіння професійною майстерністю.

Проблема оптимізації особистісно-професійного розвитку майбутнього практичного психолога, що передбачає формування креативної особистості процесі проведення тренінгових занять, здатної гнучко та успішно адаптуватися до умов нових соціальних реалій, генерувати нові ідеї, творчо мислити, є однією з найактуальніших у системі психологічної освіти. Креативність виражається сприйнятливістю, чутливістю до проблем, відвертим ставленням до нових ідей і здатністю руйнувати стереотипи з метою створення нового, отримання незвичайних рішень життєвих проблем. Вагомим є і те, що вона виділяє творчу індивідуальність, яка, будучи вагомою характеристикою професійної творчості, визначається як інтегральна креативно-особова категорія, яка об'єднує: інтелектуально-творчу ініціативу; інтелектуальні здібності; об'ємність та глибину знань; схильність до творчого сумніву; здатність вести внутрішню творчу боротьбу; відчуття новизни, жага пізнання; уміння бачити незвичайне в проблемі; професіоналізм [2].

Відповідно до психологічної моделі розвитку креативного потенціалу ведучих тренінгових груп нами були виділені такі його структурні компоненти: 1) психологічна готовність до творчої діяльності як передумова здійснення творчої професійної діяльності; 2) наявність професійно-значущих якостей як активних елементів психологічного ресурсу особистості; 3) пошуково-перетворювальна й пізнавальна активність, які виступають джерелом загальної активності, внутрішнім генератором творчої діяльності, що сприяє повноцінній реалізації особистісного ресурсу в професійній сфері; 4) особистісна креативність; 6) соціальна креативність; 7) творчі здібності особистості, що визначають напрям та способи здійснення творчої діяльності, призводять до збагачення індивідуального

та професійного досвіду і сприяють розвитку креативного потенціалу майбутнього практичного психолога.

Для визначення основних засад розвитку креативного потенціалу майбутніх практичних психологів в умовах професійної підготовки ми розглядаємо особистість студента як суб'єкта навчально-виховного процесу, креативність як властивість креативної особистості майбутнього професіонала, проблему формування необхідних властивостей креативної особистості майбутнього практичного психолога. Розвиток креативного потенціалу майбутнього психолога обумовлений активізацією психологічних умов, що охоплюють три взаємопов'язані та взаємообумовлені сфери, а саме: конативну (загальна й творча активність, впевненість у собі та власних діях, допитливість, гнучкість у комунікативній діяльності, екстравертованість у взаємодіях, самоактуалізація потенціалів), пізнавально-емоційну (вербальна креативність, творче мислення й уява, ірраціональність) та соціально-психологічну (соціальна креативність, соціальні цінності, соціальна корисність).

Серед педагогічних умов, які сприяють інтенсифікації творчих пошуків студентів, виявлено створення позитивного креативного мікросередовища, атмосфери психологічної безпеки, захищеності, комфорту, невимушеності та свободи за рахунок підтримки творчих починань особистості; ціннісне ставлення до проявів творчості (безумовне оцінювання майбутніх фахівців як стимул до конструктивної та плідної співпраці й співтворчості); індивідуальний творчий стиль професійної діяльності викладача; застосування методів проблемного навчання, методів активізації творчого мислення, евристичних прийомів, дивергентних завдань та запитань відкритого типу.

Конкретизуємо умови, в яких може успішно формуватися особистість майбутнього професіонала у процесі навчально-виховної діяльності вищого навчального закладу: відхилення від заданих умов навчання чітко контролюються; підтримання самостійності в розробках, узагальненнях, висновках; стимулювання відповідальності і незалежності; стимулювання набуття нових знань, умінь і навичок; стійка увага до творчості особистості з боку одногрупників та викладачів.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. На сучасному етапі розвитку та реформування вищих навчальних закладів важливим є гармонізація навчально-виховного процесу, гуманізація та оптимізація навчання, виховання гармонійної особистості, здатності до професійної реалізації з високим духовним креативним потенціалом, яка компетентно реагує на всі ситуації. Креативність є запорукою професіоналізму психологів, які успішно розкривають себе у ролі ведучих тренінгових груп.

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

Список використаних джерел:

1. Артемова О. І. Розвиток креативного потенціалу майбутніх практичних психологів в процесі професійної підготовки / О. І. Артемова // Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. пр. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. – 2014. – Вип. 3. – С. 19–22.
2. Вишнякова Н. Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03 / Н. Ф. Вишнякова. – М., 1996. – 24 с.
3. Дружиніна І. А. Роль і місце тренінгових технологій у підготовці практичного психолога / І. А. Дружиніна // Психологічні перспективи. – 2011. – Т. 3. – С. 204–211.
4. Федорчук В. М. Роль ведучого в організації психологічного тренінгу : тренінг особистісного зростання [Електронний ресурс] / В. М. Федорчук. – Режим доступу : <http://pidruchniki.com>.

References

1. Artemova O. I. Rozvytok kreatyvnoho potentsialu maybutnikh praktychnykh psykholohiv v protsesi profesiynoyi pidhotovky / O. I. Artemova // Psykholohiya: realnist i perspektyvy : zb. nauk. pr. Rivnen. derzh. humanit. un-tu. – 2014. – Vyp. 3. – S. 19–22.
2. Vishnyakova N. F. Psikhologicheskiye osnovy razvitiya kreativnosti v professional'noy akmeologii : avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk : 19.00.03 / N. F. Vishnyakova. – M., 1996. – 24 s.
3. Druzhynina I. A. Rol i mistse treninhovykh tekhnolohiy u pidhotovtsi praktychnoho psykholoha / I. A. Druzhynina // Psykholohichni perspektyvy. – 2011. – T. 3. – S. 204–211.
4. Fedorchuk V. M. Rol veduchoho v orhanizatsiyi psykholohichnoho treninhu : treninh osobystisnoho zrostannya [Elektronnyy resurs] / V. M. Fedorchuk. – Rezhym dostupu : <http://pidruchniki.com>

Artemova O.I., Druzhynina I.A. CREATIVITY AS A GUARANTEE OF PROFESSIONALISM OF THE LEADING TRAINING GROUPS.

The aim of the article is to study the peculiarities of the development of creativity as a professional and personal quality of the future practical psychologist in the process of conducting training sessions and training of training group instructors.

The training of practical psychologists in various aspects of professional activity involves the use of a wide range of forms and methods of training. One way to overcome the reproductive approach in the training of practical psychologists is to increase the activity of subjects of the educational process and the introduction of active-creative forms and methods of training future specialists. A striking feature of active-creative methods is conducting various types of trainings and effective training of training group instructors, which should be mastered by every psychologist. The effectiveness of the training depends on the personality of the trainer, on his ability to create in the group the atmosphere of empathy, sincerity, self-disclosure, warm relations between the members of the group and the instructor. Creativity is the personal quality that allows the trainer to take care of creating the most favorable conditions for self-knowledge, self-actualization and development of team members, which ensures the effectiveness of the training work.

Problems of the training of future practical psychologists to work with different categories of clients are disclosed through the disclosure of the creative potential of training group instructors. The trainer must have a great deal of patience because during the course of his work he can meet quite different people, encounter with various problems, which require endurance, volitional self-control, flexible and divergent thinking. Training itself is the most effective technology of teaching specific skills and abilities, and creativity – a personality trait, a guarantee of professionalism.

Key words: *creativity, personality trait, professionalism, training, training technologies, training group instructor.*

УДК 159.922.6:[378.147-057.212]

Т. П. БЕРЕЗЮК

МЕТОДОЛОГІЯ КОМПЛЕКСНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ В УМОВАХ ВНЗ

Стаття присвячена теоретичному аналізу проблеми професійно-особистісного становлення майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки. Розкривається сутність понять «особистість» та «становлення», необхідних для глибокого вивчення процесу формування досліджуваної проблеми. Автор надає обґрунтування теоретико-методологічних засад вивчення питання психології професійно-особистісного становлення майбутніх менеджерів. Подано приклади емпіричних методів дослідження, які

служуватимуть основою в процесі психодіагностування професійних та особистісних характеристик майбутніх менеджерів, що у подальшому забезпечуватиме успішність формування професійної компетентності і професійно-управлінської діяльності майбутніх фахівців у конкурентному середовищі підприємств.

Ключові слова: особистість, становлення, менеджер, психологічна діагностика, фахова підготовка, професійні стандарти, професійно-управлінська діяльність, професійна компетентність.

Стаття посвячена теоретичному аналізу проблеми професійно-личностного становлення будучих менеджерів в процессе профессиональной подготовки. Раскрывается сущность понятий «личность» и «становление», необходимых для глубокого изучения процесса формирования исследуемой проблемы. Автор предоставляет обоснование теоретико-методологических основ изучения вопроса психологии профессионально-личностного становления будущих менеджеров. Подано примеры эмпирических методов исследования, которые могут служить основой в процессе психодиагностики профессиональных и личностных характеристик будущих менеджеров, в дальнейшем обеспечивая успешность формирования профессиональной компетентности и профессионально-управленческой деятельности будущих специалистов в конкурентной среде предприятий.

Ключевые слова: личность, становление, менеджер, психологическая диагностика, профессиональная подготовка, профессионально-управленческая деятельность, профессиональная компетентность.

Постановка проблеми. Згідно з Національним класифікатором України ДК 003:2010 «Класифікатор професій» від 01.11.2010 р., за основу розроблення якого було прийнято Міжнародну стандартну класифікацію професій (ISCO 88: International Standard Classification of Occupations / ILO, Geneva) та «Професійних стандартів» від 3.05.2017 р., де затверджено вимоги до кваліфікації працівників, їх професійної компетентності, що визначаються роботодавцями і слугують основою для формування професійних кваліфікацій (ст. 33-1 Закону України «Про професійно-технічну освіту» від 10.02.1998 № 103/98-ВР), впливає те, що сучасна економічна індустрія потребує висококваліфікованих менеджерів. Для майбутнього фахівця важливими якостями стають націленість на результат, здатність швидко навчатися, аналітично мислити, а також комунікабельність, ініціативність, відповідальність, вміння працювати в різних групах колективу.

На сучасному етапі постання оптимізації управління організаціями професійне становлення особистості майбутнього менеджера як суб'єкта управлінської праці стає формою його самореалізації. Професійна підготовка, здобута в процесі фахової підготовки психологічно сформованого висококваліфікованого керівника у сфері управління, пов'язана не стільки з неуспішним навчанням, скільки з труднощами професіоналізації майбутнього менеджера. Отже, процес формування професійно-особистісного становлення майбутніх менеджерів під час фахової підготовки та подолання розбіжностей між задоволенням потреб споживчого ринку і особистісним становленням управлінця як професіонала стає пріоритетним завданням вищої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розглядаючи психологію управління як певну систему знань, учені приділяють спеціальну увагу особі та діяльності керівника. Так, систематизація Є. Є. Вендрова і Л. І. Уманського [17] включає три підсистеми психології управління: соціально-психологічні питання управління виробничими групами та колективами (підсистема «людина-колектив»), психологію діяльності керівника, зокрема добору та підготовки кадрів (підсистема «людина-людина»), інженерну психологію управління (підсистема «людина-техніка»). В. Д. Рубахін та О. В. Філіппов [17] пропонують дещо більше зрізів психології управління: функціонально-структурний аналіз управлінської діяльності, інженерно-психологічний аналіз побудови системи «людина-машина», соціально-психологічний аналіз виробничих та управлінських колективів, стосунки між керівниками й

підлеглими, психологія керівника, добір, розташування та спеціальна підготовка управлінських кадрів.

Звертаючись до аналізу сучасного етапу досліджень у актуальній для нас галузі, виділимо, що чисельні запити практики спонукають вчених до активної розробки проблем професіоналізації керівника. На сьогодні в Україні психологія професійного становлення керівника є доволі потужним, динамічним та розгалуженим напрямом наукових розробок, її сучасний стан сповна розкривається в працях, присвячених висвітленню місця і ролі керівника (менеджера) в управлінському процесі (Л. М. Карамушка, В. М. Шепель, Л. Є. Орбан-Лембрик, Л. І. Скібіцька, В. В. Третьяченко, І. М. Семенов, Г. В. Ложкін та ін.). Різні аспекти управлінської діяльності, забезпечення успішного розвитку підприємств та організацій ґрунтовно проаналізовано в дослідженнях Є. Ф. Іпатова, І. О. Кулініч, Л. Є. Довгань та ін. У численних працях (Є. Є. Вендров, Л. І. Уманський, В. Д. Рубахін, О. В. Філіппов) по-різному приділяють увагу діяльності керівника, розглядаючи психологію управління як певну систему знань.

З початку ХХІ ст. проблема психологічних та етичних засад компетентності менеджера в Україні досліджувалася у працях Л. В. Балабанової [1], Л. І. Скібіцької [16], Л. Є. Орбан-Лембрик [10], Є. І. Ходаківського, Ю. В. Богоявленської та Т. П. Грабар [17], В. С. Лозниці [9] та ін. Різні аспекти управлінської діяльності, забезпечення успішного розвитку підприємств та організацій ґрунтовно проаналізовано в дослідженнях Є. Ф. Іпатова [7], І. О. Кулініч [8], Л. Є. Довгань [4] та ін. Проблема психодіагностики висвітлена у дослідженнях М. Акімової [13], К. Гуревич [2], І. Галяна [3] та ін. Науковці наводять відомості про історію виникнення психологічної діагностики, періоди її становлення, новітні течії та тенденції розвитку. У літературі представлено групи методик, загальні вимоги до них, їх позитивні і негативні характеристики, можливості та обмеження, варіанти інтерпретації. У свою чергу наукові праці стають помічником практичному психологу кваліфіковано і якісно здійснювати діагностичну роботу, вміло використовуючи її результати у власній професійній діяльності. Психолого-педагогічні питання формування особистості в навчально-виховному процесі представлені у роботах [5] С. Максименка, П. Підкасистого, В. Сластеніна та інших дослідників.

Незважаючи на присутність у сучасній науково-психологічній літературі досліджень, присвячених проблемі формування професійно-особистісного становлення майбутніх спеціалістів різних сфер управління, вона залишається однією з найбільш дискусійних, адже сам феномен досліджуваної проблеми набуває складності у процесі вивчення професійної свідомості та професійної компетентності особистості. Саме проблема психологічного діагностування професійно-особистісного становлення майбутніх управлінців потребує вирішення. Це пов'язано з тим, що запропоновані в наукових джерелах методики дослідження професійних та особистісних характеристик фахівців різних напрямів підготовки не відображають виняткову специфіку роботи менеджерів як спеціалістів управлінського персоналу.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у розкритті сутності процесу психодіагностики психологічних характеристик професійно-особистісного становлення майбутніх менеджерів у контексті їхньої підготовки у вищих навчальних закладах, що надалі виступатиме базою для одержання надійних результатів. Виходячи із зазначеної мети, завданнями даного дослідження є теоретичний аналіз літературних джерел та обґрунтування теоретико-методологічних засад вивчення питання психології професійно-особистісного становлення майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Висвітлення сутності процесу діагностики психологічних характеристик професійно-особистісного становлення майбутніх менеджерів у фаховій підготовці потребує розгляду дефініцій «особистість» та «становлення».

Визначення терміну «особистість» міститься у працях Л. Буєвої, О. Ковальова, С. Максименка, Т. Титаренкової. Термін «особистість» – не лише психологічна дефініція. Вона вивчається вона всіма суспільними науками – філософією, соціологією, етикою,

педагогікою та ін. Розумінню природи особистості сприяють література, музика, образотворче мистецтво. Особистість відіграє значну роль у вирішенні політичних, економічних, наукових, культурних, технічних проблем, загалом у піднесенні рівня людського буття [11]. Особистість є складною системою, що саморозвивається, тобто – сама моделює і реалізує власну генезу. Для того, щоб науково дослідити цей процес, а отже, й дослідити саму особистість, ми маємо створити такі способи і форми вивчення, які б не переривали й не зупиняли його штучно, а – викликали, співіснували б із ним [5].

Отже, особистість – це людина у формації соціально-суспільних психологічних характеристик, які проявляються в загальних зв'язках і визначають морально-етичну поведінку людини. Поняття становлення відноситься до категоріального апарату психології, педагогіки, філософії, соціології та інших галузей знань. В. Слободчиков наголошує, що становлення особистості пов'язане з прийняттям індивідом вироблених у суспільстві загально-соціальних функцій і ролей, соціальних норм і правил поведінки, з формуванням умінь будувати відносини з іншими. Сформована особистість є суб'єктом вільної, самостійної та відповідальної поведінки в соціальних спільнотах [15]. Е. Ф. Зеєр [6] пояснює, що професійне становлення – це велика частина онтогенезу людини, яка охоплює період з початку формування професійних намірів до завершення професійного життя. У цьому гетерохромному процесі можна виділити стадії оптації, професійної освіти та підготовки, профадаптації, професіоналізму і майстерності. Коротко «професійне становлення» можна визначити як формоутворення особистості, яке адекватно діяльності, і індивідуалізацію діяльності особистістю. Особистісне становлення майбутніх менеджерів у професійній діяльності – це одиниця їх онтогенезу в процесі формування професійних цілей до «розквіту» активної професійної-управлінської діяльності.

Отже, професійно-особистісне становлення майбутніх фахівців (менеджерів) у сфері управління – це процес набуття професійних компетентностей, які людина здобуває в ході професійної підготовки, які є відображеними в її психіці та усвідомлені нею і які стають її особистими компетентностями. У свою чергу професійна компетентність є невід'ємною частиною професійних вмінь та навичок майбутнього спеціаліста. Особистість професійно компетентного майбутнього менеджера відображена в його внутрішній цілісності, де професійне й особистісне тісно взаємопов'язані системою цінностей. Будь-які професійні знання, перш ніж втіляться в діяльності, наповнюються ціннісним змістом, стають внутрішнім переконанням фахівця, частиною його понятійних категорій, установок, поведінкових шаблонів. Професійно значимі індивідуальні якості виступають як належність, в якій зовнішні характеристики й вимоги утворюють індивідуальну значимість майбутнього спеціаліста. Як бачимо, формування професійно компетентного працівника вимагає розвитку всіх компонентів особистісного потенціалу майбутнього фахівця – пізнавального, ціннісного, творчого, комунікативного, соціального, що обумовлює сформованість основного мотиву розвитку потенціалу особистості – потребу в самодіагностиці, саморозвитку та самореалізації [12]. На підставі аналізу наукової літератури з проблематики формування професійно-особистісного становлення майбутніх менеджерів нами було сформовано наступні завдання для подальшого розгляду методології експериментального дослідження: аналіз системи уявлень майбутніх менеджерів про особливості власної управлінської діяльності та її стилевих характеристик (особистісні характеристики); здійснення аналізу сутності професійного становлення майбутніх менеджерів та місце в цьому процесі професійно-управлінського самовизначення.

Експериментальна база дослідження повинна ґрунтуватися на вивченні та аналізі двох підгруп психологічних характеристик, а саме особистісних та професійних, що у подальшому забезпечуватиме успішність управлінської діяльності майбутніх менеджерів у конкурентних умовах функціонування підприємства (організації). Слід зазначити, що до особистісних характеристик доцільно віднести: творчий потенціал; потребу в досягненнях; необхідність у подальшому розвитку (вдосконаленні); уміння йти на розумний/зважений ризик; потребу в незалежності; цілеспрямованість та рішучість; фізичне та психічне здоров'я. Усі ці характеристики, на особистісному рівні, сприяють розвитку почуття

співучасті для досягнення корпоративним колективом високих результатів, виховання командного духу, створення професійної команди, націленої на досягнення поставленої мети в представників управлінського персоналу. До складу групи професійних характеристик відносяться: орієнтація на працю; стійкість до стресу; націленість на заробіток; лідерський потенціал; комунікабельність; орієнтація на роботу в команді. Тому для вирішення першого завдання запропонованого експериментального дослідження нами було виокремлено опитувальник «Психогеоетрія для менеджерів» (Г. В. Щокін) [18]. Психогеоетрія – унікальна практична система аналізу особистості. Вона дозволяє: миттєво визначити форму (чи тип) особистості людини; дати характеристику її особистих якостей та особливостей поведінки; скласти сценарій поведінки особистості у типових ситуаціях.

У методиці пропонується вибрати з шести представлених фігур ту, щодо якої можна сказати: «Це я!» І, відповідно до обраної фігури, отримати психологічну характеристику основних форм особистості Психогеоетрія розроблена у США. Її автор Сьюзен Деллінгер – спеціаліст із соціально-психологічної підготовки управлінських кадрів. За останні роки цю систему вивчали більше ніж 100 тис. слухачів шкіл менеджменту. Існують прихильні відгуки 500 «кадровиків» американських компаній, які вважають, що психометрія могла б використовуватись замість традиційного тестування нових службовців. Точність діагностики за допомогою психогеоетричного методу досягає 85 % [18]. Адаптацію психогеоетричного тесту до вітчизняних умов провели психологи А. А. Алексєєв та Л. А. Громова.

Після здійснення аналізу системи майбутніх менеджерів щодо особливостей власної управлінської діяльності (особистісні характеристики) пропонується перейти до розв'язання другої поставленої перед нами задачі. Для проведення аналізу розвитку професійних характеристик у представників майбутнього управлінського персоналу нами було виділено методики: тест «Методика оцінки стилю управління» (Я. В. Подоляк); опитувальник «Самооцінка стійкості до стресу» (В. С. Лозниця) [9]. Під час виконання тесту «Методика оцінки стилю управління» пропонується об'єктивно відповісти на запитання, які стосуються характеру, ставлення, звичок, схильностей досліджуваного. Для того, щоб точно оцінити майбутній стиль управління за допомогою даного тесту, необхідна не тільки самооцінка, а й аналіз сформованості практичної сторони майбутнього менеджера. Підрахувавши номери відповідних тверджень і скориставшись ключем-таблицею, можна визначити ступінь виявленості авторитарно-одноосібного, пасивно-потуральницького чи одноосібно-демократичного стилю управління. Тест «Методика оцінки стилю управління» призначений для самостійного визначення менеджером ступеня розвитку своїх професійних якостей в ситуаціях управлінської діяльності.

Наступним, завершальним кроком у діагностичному процесі виступатиме вивчення рівня схильності майбутніх менеджерів до стресових ситуацій. Для цього пропонується опитувальник «Самооцінка стійкості до стресу» (В. С. Лозниця), де, підрахувавши сумарну кількість балів, яку отримають респонденти, можна визначити рівень їхньої стійкості до стресу. Адже стрес – це стан психічної напруги, яка виникає під дією різних екстремальних подразників – стресорів, що призводить до росту непередбачуваного функціонального стану – стресу. За даною методикою, чим менше число (сумарне) балів отримають респонденти, тим вища буде стійкість до стресу, і навпаки [9].

Отже, за допомогою запропонованих психодіагностичних тестів та методик можна виявити професійно вагомі характеристики та якості, притаманні окремій особистості, важливі для майбутньої професійної діяльності менеджера.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, надання психодіагностичної оцінки проблемі формування професійно-особистісного становлення майбутніх менеджерів в умовах ВНЗ є доволі актуальною тематикою в контексті проблем вищої школи, адже професійна компетентність є особистісною характеристикою та безпосередньо пов'язана з вирішенням професійно-управлінських і життєвих питань.

Представлені методики психодіагностування показників професійно-особистісного становлення майбутніх менеджерів відображають проведену нами роботу. Перспективи

подальших розвідок ми бачимо безпосередньо у проведенні експериментального дослідження та висвітленні отриманих результатів динаміки формування означеного професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців. Якщо майбутні отримані дані будуть актуалізувати необхідність здійснення психологічного супроводу, то подальше дослідження проблеми складатиметься із запровадження комплексної корекційної програми щодо процесу формування «здорових» професійно-особистісних характеристик майбутніх менеджерів.

Список використаних джерел

1. Балабанова Л. В. Організація праці менеджера : підручник / Л. В. Балабанова, О. В. Сардак. – Донецьк : ДонНУЕТ, 2008. – 480 с.
2. Галян І. М. Психодіагностика : навч. посіб. / І. М. Галян. – 2-ге вид., стереотип. – Київ : Академвидав, 2011. – 464 с.
3. Гуревич К. М. Дифференциальная психология и психодиагностика. Избранные труды : пособие / К. М. Гуревич. – СПб. : Питер, 2008. – 336 с.
4. Довгань Л. Є. Праця керівника, або практичний менеджмент / Л. Є. Довгань. – Київ : ЕксОб, 2002. – 384 с.
5. Загальна психологія : Хрестоматія : Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук [та ін.] – К. : Каравела, 2008. – 640 с.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Акад. Проект ; Екатеринбург : Делов. кн., 2003. – 336 с.
7. Іпатов Е. Ф. Психологія управління в бізнесі : навч. посіб. / Е. Ф. Іпатов, К. М. Левківський, В. В. Павловський. – [2-е вид., доп., перероб.]. – Харків–Київ : НМЦВО, 2003. – 320 с.
8. Кулініч І. О. Психологія управління : навч. посіб. / І. О. Кулініч. – Київ : Знання, 2008. – 292 с.
9. Лозниця В. С. Психологія менеджменту : навч. посіб. / В. С. Лозниця. – Київ : ТОВ «УВПК «ЕксОб», 2001. – 512 с.
10. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Київ : Академвидав, 2003. – 568 с.
11. П'ятакова Г. П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі : навч.-метод. посіб. / Г. П. П'ятакова, Н. М. Заячківська. – Львів : Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55 с.
12. Павелків Р. В. Вікова психологія : підручник / Р. В. Павелків. – Київ : Кондор, 2011. – 469 с.
13. Психодіагностика. Теория и практика : учебник для бакалавров / М. К. Акимова [и др.] ; под ред. М. К. Акимовой. — 4-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2014. — 631 с.
14. Психологія : Підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук [та ін.]; за ред. Ю. Л. Трофімова. – К. : Либідь, 2008. – 560 с.
15. Скібіцька Л. І. Організація праці менеджера : навч. посіб. / Л. І. Скібіцька. – Київ : Центр учб. літ., 2010. – 360 с.
16. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности : учеб. пособ. для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
17. Ходаківський Є. І. Психологія управління : підручник / Є. І. Ходаківський, Ю. В. Богоявленська, Т. П. Грабар. – [3-є вид., перероб. доп.]. – Київ : Центр учб. літ., 2011. – 664 с.
18. Щокін Г. В. Практична психологія менеджменту: Як робити кар'єру. Як будувати організацію : наук.-практ. посіб. / Г. В. Щокін. – Київ : Україна, 1994. – 399 с.

References

1. Balabanova L. V. Organizacija praci menedzhera : pidruchnik / L. V. Balabanova, O. V. Sardak. – Donec'k : DonNUET, 2008. – 480 s.
2. Gurevich K. M. Differencial'naja psihologija i psihodiagnostika. Izbrannye trudy : posibnik / K. M. Gurevich. – SPb. : Piter, 2008. – 336 s.
3. Galjan I. M. Psihodiagnostika : navch. posib. / I. M. Galjan. – 2-ge vid., stereotip. – Kyiv : Akademvidav, 2011. – 464 s.
4. Dovgan' L. Je. Pracja kerivnyka, abo praktychnyj menedzhment / L. Je. Dovgan'. – Kyiv : EksOb, 2002. – 384 s.
5. Zagal'na psihologija : hrestomatija : navch. posib. / O. V. Skripchenko, L. V. Dolins'ka, Z. V. Ogorodnijchuk ta in. – Kyiv : Karavela, 2008. – 640 s.
6. Zeer Je. F. Psihologija professij : ucheb. posob. dlja studentov vuzov / Je. F. Zeer. – M. : Akad. Proekt ; Ekaterinburg : Delov. kn., 2003. – 336 s.
7. Ipatov E. F. Psihologija upravlinnja v biznesi : navch. posib. / E. F. Ipatov, K. M. Levkivs'kij, V. V. Pavlovs'kij. – [2-e vid., dop., pererob.]. – Harkiv–Kyiv : NMCVO, 2003. – 320 s.
8. Kulinich I. O. Psihologija upravlinnja : navch. posib. / I. O. Kulinich. – Kyiv : Znannja, 2008. – 292 s.
9. Loznychja V. S. Psihologija menedzhmentu : navch. posib. / V. S. Loznychja. – Kyiv : TOV «UVPK «EksOb», 2001. – 512 s.
10. Orban-Lembrik L. E. Psihologija upravlinnja : posibnik / L. E. Orban-Lembrik. – Kyiv : Akademvidav, 2003. – 568 s.
11. Pavelkiv R. V. Vikova psihologija : pidruchnik / R. V. Pavelkiv. – Kyiv : Kondor, 2011. – 469 s.
12. P'jatkova G. P. Suchasni pedagogichni tehnologii ta metodika ih zastosuvannja u vishnij shkoli: navch.-metod. posib. / G. P. P'jatkova, N. M. Zajachkivs'ka. – L'viv: Vidav. centr LNU imeni Ivana Franka, 2003. – 55 s.
13. Psihodiagnostika. Teorija i praktika : ucheb. dlja bakalavrov / pod red. M. K. Akimovoj. – 4-e izd., pererab. i dop. – M. : Izdatel'stvo Jurajt, 2014. – 631 s.
14. Psihologija : pidruchnik / Ju. L. Trofimov, V. V. Ribalka, P. A. Goncharuk ta in.; za red. Ju. L. Trofimova. – Kyiv : Libid', 2008. – 560 s.
15. Slobodchikov V. I. Osnovy psihologicheskij antropologii. Psihologija cheloveka : vvedenie v psihologiju sub#ektivnosti : ucheb. posob. dlja vuzov / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. – M. : Shkola-Press, 1995. – 384 s.
16. Skibic'ka L. I. Organizacija praci menedzhera : navch. posib. / L. I. Skibic'ka. – Kyiv : Centr uchb. lit., 2010. – 360 s.
17. Hodakivs'kyj Je. I. Psihologija upravlinnja : pidruchnyk / Je. I. Hodakivs'kyj, Ju. V. Bogojavlens'ka, T. P. Grabar. – [3-je vyd., pererob., dop.]. – Kyiv : Centr uchb. lit., 2011. – 664 s.
18. Shhokin G. V. Praktychna psihologija menedzhmentu: Jak robyty kar'jeru. Jak buduvaty organizaciju : nauk.-prakt. posib. / G. V. Shhokin. – Kyiv : Ukrai'na, 1994. – 399 s.

Bereziuk T. P. METHODOLOGY OF COMPLEX PSYCHOLOGICAL STUDY OF THE PROBLEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT OF FUTURE MANAGERS IN CONDITIONS OF UNIVERSITY.

The author focuses on the need to apply the legal basis for creation of professional standards with requirements for the qualification of employees, their professional competence, which are determined by employers and serve as a basis for the formation of professional qualifications, which is a topical issue of the process of education of future managers in Ukraine. Theoretical analysis of the problem of professional and personal formation of future managers in the process of professional training is carried out. The essence of the concepts of “personality” and “formation”, which are necessary for a deep study of the process of formation of the problem, is ascertained. It is noted that category of personality in psychological science is one of the basic concepts and is the most important theoretical and methodological problem of the present. The

author substantiates theoretical and methodological principles of the study of psychology of professional and personal formation of future managers. It is emphasized that professional competence is the main component of professional skills of future managers. Personality of professionally competent future specialist is reflected in his internal continuity, where professional and personal are closely interconnected by a system of values. Examples of methods of empirical research which will serve as a basis for the psychodiagnosis of professional and personal characteristics of future managers, that will ensure the success of the formation of professional competence and professional and management activities of future specialists in the competitive environment of enterprises are presented.

Key words: personality, formation, manager, psychological diagnostics, professional training, professional standards, professional and management activities, professional competence

УДК 159.923.2:316.776.3

Д. О. БІГУНОВ

МОВЛЕННЄВА ПОВЕДІНКА ОСОБИСТОСТІ: КОМУНІКАТИВНІ СТРАТЕГІЇ ТА ТАКТИКИ

В статті здійснено спробу описати та проаналізувати основні комунікативні стратегії та тактики в мовленнєвій поведінці особистості як необхідні компоненти усвідомленого досягнення мети в процесі спілкування. Крім того, було розглянуто передумови мовленнєвої стратегії та поняття комунікативного наміру.

Ключові слова: мовленнєва поведінка, мовленнєвий акт, комунікативні стратегії, комунікативні тактики, комунікант, цілепокладання.

В статье осуществлена попытка описать и проанализировать основные коммуникативные стратегии и тактики речевого поведения личности как обязательные компоненты осознанного достижения цели в процессе общения. Кроме того, было рассмотрено предпосылки речевой стратегии и понятия коммуникативного намерения.

Ключевые слова: речевое поведение, речевой акт, коммуникативные стратегии, коммуникативные тактики, коммуникант, целеполагание.

Постановка проблеми. Дослідження мовленнєвої поведінки комунікантів є одним з актуальних напрямків досліджень у вітчизняній і зарубіжній науці. Незважаючи на значну кількість наукових праць провідних вчених, таких як Р. Блакар, Т.А. ван Дейк, С. Ервін-Тріпп, О.С. Ісерс, Х.Я. Ійм, Г.К. Михальська та ін. присвячену проблемам мовленнєвого спілкування, залишається досить багато питань, які потребують спеціального вивчення. Саме тому метою статті є розгляд мовленнєвих тактик і комунікативних стратегій мовленнєвої поведінки особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як зазначають дослідники, спілкування між людьми є багатоплановим явищем і різні галузі наук акцентують свою увагу на центральних для себе факторах. Прагматика зосереджується на ставленні людини до мовних знаків, на підборі доречних одиниць в ситуації спілкування, на адресаті. Предметом психолінгвістики є мовна особистість, яка розглядається в індивідуально-психологічному аспекті. Когнітивна лінгвістика досліджує механізми розуміння, на які спирається людина в процесі формування та розуміння висловлювання. В межах когнітивної науки досліджуються процеси засвоєння, накопичення та використання інформації людиною. Соціолінгвістика досліджує кореляцію мови та соціальних структур, соціальну приналежність адресанта та адресата.

В контексті успішної комунікації необхідно відмітити умови успішності мовленнєвих актів, оскільки далеко не завжди співбесідник реагує на репліки очікуваним чином. Як зазначає Дж. Серль, для опису умов успішності обов'язковим є врахування

пропозиціонального змісту, передумов (умов щирості, сутнісних умови (інтенцій, комунікативних цілей) конкретного мовленнєвого акту.

Поглиблюючи даний підхід, Т.А. ван Дейк та В. Кінч пропонують дещо інші правила вибору висловлювання, успішність якого залежить від наступних факторів: загального контексту (пошук інформації має обмежуватись загальним культурним контекстом мовця); даної ситуації (пошук теми має обмежуватись загальними характеристиками даної ситуації); комунікативної взаємодії (потрібно визначити, які теми безпосередньо задіяні в здійсненні комунікативних і практичних цілей мовця); типу спілкування; свободи референції (що саме і ким саме може обговорюватись за даного мовленнєвого акту та типу дискурсу).

В цілому, проблеми конфліктної комунікації досліджуються вченими досить активно. Дослідники пропонують розрізняти норми етикету та реальне людське спілкування, досліджують бажання / небажання суб'єкта брати участь у комунікації та мовні вирази некооперативного настановлення на комунікацію.

Формулювання цілей статті. Метою статті є аналіз передумов мовленнєвої стратегії, а також опис різних підходів до дослідження комунікативних стратегій і тактик.

Виклад основного матеріалу дослідження. Говорячи про передумови мовленнєвої стратегії, дослідники відзначають, що мовленнєва стратегія реалізується не в ізолюваному вигляді, а в рамках більш складної ситуації. Ще до комунікативного акту мовець володіє трьома видами даних: інформацією про майбутню мовленнєву подію, інформацією про когнітивні пресупозиції, інформацією про ситуацію або контекст [5, с. 94]. Обрати потрібну стратегію – означає визначити найбільш ефективний шлях до мети з урахуванням всієї наявної в розпорядженні мовця інформації.

Комунікативні передумови. В природній комунікації складно уявити ситуацію, коли поставленої цілі можна досягнути всього одним зверненням до партнера. Мовленнєва поведінка варіативна, тобто розв'язання комунікативної задачі допускає наявність різних засобів (ходів). Учасники діалогу корегують свої дії залежно від ситуації, залишаючись в межах єдиної надзадачі. Надзадача та комунікативні ходи співвідносяться з поняттями стратегії і тактики [5].

Іншою комунікативною передумовою може слугувати недотримання комунікантами принципу кооперації. Зазвичай, під час опису механізмів мовленнєвого спілкування увага фіксується на умовах успішності мовленнєвих дій. Передбачається, що всі учасники за можливості дотримуються правил кооперації, просуваючись до намічених цілей. Тим часом реальність мовного спілкування переконує нас в певній ілюзорності таких передумов: люди прагнуть впливати на співрозмовника, нав'язати йому свою думку, ухилитися від відповіді, приховати небажані для них факти і т.д. [9], тому і виникають конфліктні ситуації спілкування. Мова має певні ресурси для досягнення цих цілей. Своєрідним підтвердженням того, що комуніканти усвідомлюють стратегічне призначення дискурсу, можуть служити дані американського соціолінгвіста С. Ервін-Тріпп [14]. Автор аналізувала різні способи оформлення прохань і їх сприйняття комунікантами. Експеримент показав, що комуніканти знають про те, що прохання можуть здійснюватися неконвенційно, і тому використовують наступне правило інтерпретації: якщо висловлювання може бути витлумачено як прохання, то його саме так і слід перш за все тлумачити. Насправді тут має місце перевищення іллокутивної сили висловлювання. Це свідчить про те, що комуніканти сприймають мовлення як спосіб досягти певних цілей, тому в одержуваних ними повідомленнях вони в першу чергу намагаються виявити цільову установку.

Когнітивні передумови. Дослідження показують, що в будь-якому акті мовного спілкування комуніканти переслідують немовленнєві цілі, які в результаті впливають на діяльність і свідомість адресата. За твердженням Р. Блакар, висловитися нейтрально неможливо, оскільки навіть неформальна розмова передбачає «здійснення влади», тобто вплив на сприйняття і структурування світу іншою людиною [13, с.133-134]. З когнітивної точки зору мовні стратегії можуть бути описані як сукупність процедур над моделями світу учасників ситуації спілкування [2, 11]. Зокрема, в конфліктній ситуації мова може йти про

формування та перетворення основних когнітивних категорій, якими людина керується в своєму щоденному житті.

Лінгвістичні передумови. Лінгвістичні основи комунікативних стратегій знаходяться в області мовного варіювання [2]. Вибір одного з варіантів (лексичного, граматичного і т.д.) в більшості випадків не буває випадковим і визначається стратегічною або тактичною метою. Певна стратегія або тактика в конфліктній ситуації маркується своїми мовними показниками.

Соціологічні та психологічні передумови. Деякі мотиви «непрямої» поведінки відносяться до області соціальних конвенцій і психологічних особливостей особистості. Принцип «Що на умі, те й на язиці» ніколи не дотримується до кінця, тому деякі наміри комунікантів спочатку повинні бути приховані [10]. Конфлікт являє собою явище, яке відіграє особливу роль в психічному житті комунікантів, їх розвитку, самореалізації, відносинах з іншими людьми, тому розглянути особливості їхньої поведінки (стратегії і тактики) видається особливо цікавим.

Естетичні передумови. У конфліктних ситуаціях у комунікантів з високою мовною компетенцією виникає «естетичне задоволення» говорити непрямо, опосередковано. В цьому випадку з'являються деякі імпліцитні смисли, які сигналізують про особливі відносини, почуття, що іноді є більш значущим, ніж власне інформація [5, с. 54].

Отже, як видно з зазначеного вище, усвідомлене досягнення мети в процесі комунікації неможливо без планування діяльності, тобто, стратегії і тактики. Зазвичай стратегія розглядається як мистецтво керування, засноване на правильних прогнозах щодо мети, а тактика – як прийоми, способи досягнення цієї мети. Так, наприклад, стратегія відмови у виконанні прохання може реалізовуватися за рахунок застосування декількох тактик: а) видати себе за некомпетентну людину; б) послатися на неможливість виконання прохання; в) відмовити без мотивування.

Цікавою є думка професора Г.К. Михальської, яка пропонує співвіднести операції спілкування з двома головними стратегіями, які утворюють протилежні полюси спілкування: стратегія близькості характеризує тенденцію до зближення, стратегія індивідуальності – тенденцію до відсторонення. До цих стратегій може примикати додаткова стратегія – відмова від вибору, коли людина дає співрозмовнику самому визначати, як складуться подальші відносини в мовленнєвій ситуації. Таким чином, автор виділяє стратегії «відсторонення», «близькості» і стратегію «надай вибір» [8, с. 98]. Крім визначення стратегії на основі поняття «інтерес» і на основі співвідношення з категорією «мовленнєва діяльність», мовленнєву стратегію можна також визначити виходячи з когнітивного плану мовленнєвого спілкування. Як зазначає професор О.С. Ісерс, «мовленнєве планування безпосередньо пов'язане з контролем за здійсненням плану. Стосовно до мовленнєвої стратегії контроль означає спробу мовця в процесі мовленнєвої взаємодії направити інтереси, міркування слухача таким чином, щоб ті привели його до потрібного рішення. Таким чином, стратегія являє собою когнітивний план спілкування, за допомогою якого контролюється оптимальне рішення комунікативних завдань мовця в умовах нестачі інформації про дії партнера» [5, с. 99], тобто основними складовими мовленнєвої стратегії вчений вважає прогнозування і контроль над здійсненням плану.

Сам термін «стратегія» бере свій початок з військової галузі. Говорячи про стратегію, сучасні науковці проводять паралель з грою в шахи [1]. Гра передбачає володіння правилами. У кожній грі обов'язково є зміна ходів, учасників та безліч варіантів і стратегій ведення. Одному з гравців судилося обіграти суперника, програти йому або закінчити гру нічиєю. Подібно гравцям в шахи, мовці, використовуючи тактики, можуть досягати своїх стратегічних цілей. Якщо вони обіграють партнера, вони досягають комунікативної мети. При програші їх очікує комунікативна невдача. Пропозиція нічиєї є частковим досягненням мети при взаємному компромісі. В основі лексичного значення слова «стратегія» полягає ідея планування дій, пов'язаних із соціальною конфронтацією, протиборством. У психологічній інтерпретації цього поняття також зберігається ідея прогнозу ситуації і поведінки комунікантів. Отже, стратегія в рамках мовленнєвої комунікації є усвідомлення

ситуації в цілому, визначення напрямку подальшого розвитку спілкування, організацію впливу в інтересах досягнення мети спілкування.

Одним з ключових понять теорії комунікації є поняття іллокуції, комунікативного наміру, мети спілкування. Професор Х.Я. Ийм пояснює «механізм породження цілей» на основі понять інтересу і комунікативної стратегії. «Інтереси виникають у людей в спілкуванні як реакція на звернення партнера, або їх необхідності звернутися самому до партнера з певним мовним актом» [12, с. 204]. Далеко не кожен інтерес, зазначає автор, реалізується у відповідній меті. Інтереси можна представити у вигляді питань, які людина ставить сама собі. Наприклад, коли мовець відмовляється виконати прохання реципієнта, виникає питання, чому він відмовляється, у чому мотив відмови. Інтереси як внутрішні питання змушують людину шукати відповіді на них. Знайдені відповіді можуть призвести до певних дій. Так, Х.Я. Ийм сформулював принципи, що відображають закономірність взаємодії психологічних параметрів і зв'язку між ними і рішеннями людини. На його думку, два головних принципи, що визначають механізм цілепокладання, можна сформулювати так:

- людина бажає таких ситуацій, оцінка яких за шкалою «приємності» позитивна;
- якщо людині доведеться вибирати між двома неприємними ситуаціями, то вона вибирає менш неприємну.

Якщо перший принцип пов'язує оцінки і бажання, то за допомогою другого можна пояснити механізм дії таких стратегій, як спокуса, загроза, залякування. Таким чином, «комунікативна стратегія визначає, які зміни в значеннях психологічних параметрів необхідно зробити, і керує вибором правил дії» [12, с. 206].

У свою чергу, в прагмалінгвістиці поняття стратегії розуміється як загальний план ведення діалогу, схема мовленнєвих дій. Суть застосування деякої стратегії з боку *A* полягає в організації своїх мовленнєвих впливів на *B* в ході циклу або фази спілкування таким чином, щоб їх результатом була зміна значень релевантних параметрів *B* в потрібному для *A* напрямку [11, с.42]. Стратегія (або план поведінки), яка детермінується наміром і метою, є визначальним фактором у здійсненні вибору тих способів і засобів, які дозволяють досягти мети, наскільки це можливо, відповідно до знань (досвіду), бажань і установкою суб'єкта, що стоять за планом дій [6, с.19]. У той же час Є.В. Ключев визначає комунікативну стратегію як сукупність теоретичних ходів, які заздалегідь плануються мовцем і реалізуються в ході комунікативного акту, та які спрямовані на досягнення комунікативної мети. Комунікативна тактика розглядається ним як сукупність практичних ходів у реальному процесі мовленнєвої взаємодії [7, с.18-19]. Таким чином, підсумовуючи зазначене вище, можна зробити висновок, що комунікативна стратегія інтерпретується лінгвістами як сукупність певних мовленнєвих дій метою яких є здійснення комунікативної цілі. В свою чергу, психологами стратегія поведінки розглядається як орієнтація особистості по відношенню до конфлікту, установка на певні форми поведінки в конфліктній ситуації спілкування.

Ми розглядаємо *комунікативну стратегію* як особливий комунікативний план поведінки комунікантів (їх мовленнєві та немовленнєві дії), який передбачає певні комунікативні цілі (на тлі певних психологічних настановлень). Реалізація плану спілкування допускає різні способи його здійснення. Вони можуть комбінуватися залежно від ситуації або ж один з них використовується як основний, а інші застосовуються в міру необхідності. Вибір цих способів і засобів (або тактик) визначається стратегічним задумом. Цікавою є думка І.Н. Борисової, яка визначає тактику спілкування як використання комунікантами мовленнєвих умінь для побудови діалогу в рамках тієї чи іншої стратегії [3]. Ми розуміємо *комунікативну тактику* як сукупність мовленнєвих дій, які виконуються комунікантами в тій чи іншій послідовності, реалізуючи або не реалізуючи комунікативну стратегію і підкоряючись чи не підкоряючись тим чи іншим правилам. Якщо комунікативні стратегії намічають загальний розвиток діалогу, то тактики показують реалізацію даної стратегії на кожному етапі розвитку ситуації спілкування.

Певна схожість в розумінні комунікативних тактик і мовленнєвих актів (наприклад, тактики прохання чи погрози і мовленнєві акти прохання чи погрози) може створити ілюзію тотожності зазначених понять. Варто зазначити, що в теорії мовленнєвих актів об'єктом

аналізу є окреме висловлювання, поза діалогом, поза факторами реального спілкування, а в аналізі мовленнєвих тактик враховуються соціальні і психологічні аспекти спілкування. На відміну від максим мовленнєвого спілкування, що вимагають беззастережного виконання та діючих однаково на всіх етапах комунікації, стратегії є гнучкими, локально керованими, оскільки стратегії можуть конкурувати між собою. На гнучкість стратегій впливає і те, що мовець на різних етапах визначає пріоритет тієї чи іншої мети, тобто може здійснювати корекцію мовленнєвих дій [5, с. 101]. Головна відмінність стратегічного підходу до аналізу мовленнєвого спілкування – це те, що при аналізі мовленнєвих тактик враховується комунікативний контекст, зокрема, соціальні та психологічні аспекти спілкування.

Стратегічний підхід є динамічним: він дозволяє розглядати процес комунікації з точки зору ілюкції, перлокутивних ефектів; дозволяє описувати свого роду «комунікативний менеджмент»: як мовець керує розмовою, як він відстежує результати діяльності, змінює тактики, визначає способи коригування, якщо результати комунікації його не задовольняють. Таким чином, дослідник, який використовує стратегічний підхід, аналізуючи комунікативні ходи і тактики, розглядає комунікацію з точки зору мовця.

Крім того, в процесі реалізації комунікативної стратегії повинні бути вирішені наступні завдання:

- досягнуто контакт між комунікантами;
- привернуто увагу мовленнєвого висловлювання до якого-небудь факту чи явища;
- змінено рівень інформування адресата мовленнєвого висловлювання. Тут важливо, на наш погляд, підкреслити, що мова йде не тільки про інформацію, а й про зміну установки співрозмовника, його погляду, поведінки.

Успішне вирішення головного комунікативного завдання в значній мірі обумовлено виконанням окремих завдань комунікативної стратегії. Сучасні автори відзначають, що в природному спілкуванні домогтися поставленої мети за допомогою одного єдиного звернення до партнера є скоріше винятком, ніж правилом. В ході розмови співрозмовники застосовують різні тактики, в той час, як динамічний характер мовленнєвих тактик забезпечує гнучкість мовленнєвої стратегії. Наведемо кілька прикладів мовленнєвих тактик, які голландський вчений Т.А. ван Дейк вважає основними, які мовець застосовує в своїх інтересах.

Тактика узагальнення використовується, щоб показати, що несприятлива, тільки що наведена інформація не є просто випадковою, тим самим підкріплюється можлива спільна думка. Типовий вираз цієї тактики – «І так завжди».

Поступка дає можливість для умовного узагальнення навіть у разі залучення суперечливих прикладів або дозволяє продемонструвати реальну або уявну терпимість і співчуття. Типовий вираз «Не варто узагальнювати, але ... серед них трапляються й гарні люди».

Зсув – тактика вираження стратегії позитивної самопрезентації: «Мені, взагалі-то, все одно, але інші сусіди обурюються».

Контраст – тактика, що має функцію підкреслення позитивних і негативних оцінок людей, їх дій чи властивостей (часто шляхом протиставлення ми / вони), і ситуацій, де простежується конфлікт інтересів: «Нам доводилося довгі роки працювати, вони отримують допомогу і нічого не роблять».

«Підмазування» аргументу – слабкий аргумент, який може бути легко оскаржено, але щоб цього не трапилося, супроводжується компліментом партнеру по спілкуванню «Ви, як людина розумна, не станете заперечувати, що ...» [4].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Досліджуючи тактики, необхідно підкреслити, що жодна з них не є універсальною і ефективною стосовно до всіх випадків життя. У ситуації побутового спілкування діють одні тактики, в діловій сфері – інші. Одні тактики спрямовані на контроль за увагою, інші – на демонстрацію терпимості, співчуття, на підкреслення суб'єктивної макроінформації, акцентування позитивних і негативних оцінок людей, їх дій чи властивостей для підтвердження правильності наданої інформації.

Застосування стратегії завжди певним чином впливає на партнера по комунікації: зміна установки співрозмовника, поглядів, в кінцевому рахунку, поведінки об'єкта комунікації. Кожна стратегія спрямована на певні аспекти психіки партнера, релевантні з точки зору переслідуваної мети: його знання, припущення, оцінки, бажання, психологічні параметри. У наступних наших публікаціях проаналізуємо більш детально основні стратегічні лінії поведінки комунікантів в конфліктній ситуації взаємодії.

Список використаних джерел

1. Аристов С. А. Коммуникативно-когнитивная лингвистика и разговорный дискурс / С. А. Аристов, И. П. Сусов // Лингвистический вестник. – Ижевск : Изд-во УдГУ, 1999. – С. 3–15.
2. Баранов А. Н. Языковые механизмы вариативной интерпретации действительности как средство воздействия на сознание / А. Н. Баранов, П. Б. Паршин // Роль языка в средствах массовой коммуникации. – М. : ИНИОН АН СССР, 1986. – С. 100-143.
3. Борисова И. Н. Непрямая коммуникация в речевой систематике / И. Н. Борисова // Прямая и непрямая коммуникация : сб. науч. ст. – Саратов : Изд-во ГосУНС «Колледж», 2003. – С. 60–71.
4. Дейк Т. А. ван Язык. Познание. Коммуникация / Т. А. ван Дейк ; пер. с англ. ; сост. В. В. Петрова ; под ред. В. И. Герасимова. – М. : ЛЕНАНД, 2015. – 312 с.
5. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О. С. Иссерс. – М. : URSS / УРСС ; ЛКИ, 2008. – 288 с.
6. Касенкова Т. Н. Речевые стратегии как модуляции перспективы языкового отображения мира : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Татьяна Николаевна Касенкова. – Краснодар, 2000. – 27 с.
7. Ключев Е. В. Речевая коммуникация. Успешность речевого общения / Е. В. Ключев. – М. : РИПОЛ КЛАССИК, 2002. – 320 с.
8. Михальская А. К. Основы риторики: мысль и слово / А. К. Михальская. – М. : ДРОФА, 2002. – 496 с.
9. Николаева Т. М. О принципе «некооперации» и/или о категориях социолингвистического воздействия / Т. М. Николаева // Логический анализ языка. Противоречивость и аномальность текста. – М. : Наука, 1990. – С. 225–235.
10. Падучева Е. В. Тема языковой коммуникации в сказках Льюиса Кэрролла / Е. В. Падучева // Семиотика и информатика. – М. : ВИНТИ, 1982. – Вып. 18. – С. 76–119.
11. Сухих С. А. Прагматическое моделирование коммуникативного процесса / С. А. Сухих, В. В. Зеленская. – Краснодар : КГУ, 1998. – 160 с.
12. Ыйм Х. Я. Прагматика речевого общения / Х. Я. Ыйм // Интеллектуальные процессы и их моделирование. – М. : Наука, 1987. – С. 196–207.
13. Blakar R. M. Language as a Means of Social Power: Theoretical-Empirical Explorations of Language and Language Use as Embedded in Social Matrix / R. M. Blakar // Pragmalinguistics. – The Hague–Paris : Mouton, 1979. – P. 131–169.
14. Ervin-Tripp S. Is Sybil there? The structure of some American English directives / S. Ervin-Tripp // Language in Society. – 1976. – № 5. – P. 25–66.

References

1. Aristov S. A. Kommunikativno-kognitivnaya lingvistika i razgovornyj diskurs [Communicative-cognitive linguistics and conversational discourse] / S. A. Aristov, I. P. Susov // Lingvisticheskij vestnik. – Izhevsk : Izd-vo UdGU, 1999. – S. 3–15.
2. Baranov A. N. Yazykovye mexanizmy variativnoj interpretacii dejstvitel'nosti kak sredstvo vozdejstviya na soznanie [Speech mechanisms of variable interpretation of reality as a means of consciousness influence] / A. N. Baranov, P. B. Parshin // Rol' yazyka v sredstvax massovoj kommunikacii. – M. : INION AN SSSR, 1986. – S. 100–143.

3. Borisova I. N. Nepryamaya kommunikaciya v rechevoj sistematike [Indirect communication in speech systematics] / I. N. Borisova // Pryamaya i nepryamaya kommunikaciya : sb. nauch. st. – Saratov : Izd-vo GosUNS «Kollledzh», 2003. – S. 60–71.
4. Dejk T. A. van Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya [Language. Cognition. Communication] / T. A. van Dejk ; per. s angl. ; sost. V. V. Petrova ; pod red. V. I. Gerasimova. – M. : LENAND, 2015. – 312 s.
5. Issers O. S. Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi [Communicative strategies and tactics of Russian speech] / O. S. Issers. – M. : URSS / URSS ; LKI, 2008. – 288 s.
6. Kasenkova T. N. Rechevye strategii kak modulyacii perspektivy yazykovogo otobrazheniya mira [Speech strategies as a modulation of the perspective of the language display of the world] : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.19 / Tat'yana Nikolaevna Kasenkova. – Krasnodar, 2000. – 27 s.
7. Klyuev E. V. Rehevaya kommunikaciya. Uspeshnost' rechevogo obshheniya [Speech communication. The success of verbal communication] / E. V. Klyuev. – M. : RIPOK KLASSIK, 2002. – 320 s.
8. Mixal'skaya A. K. Osnovy ritoriki: mysl' i slovo [The Basics of Rhetoric: Thought and Word] / A. K. Mixal'skaya. – M. : DROFA, 2002. – 496 s.
9. Nikolaeva T. M. O principe «nekooperacii» i/ili o kategoriyaх sociolingvisticheskogo vozdejstviya [On the principle of “non-co-operation” and / or on the categories of sociolinguistic influence] / T. M. Nikolaeva // Logicheskij analiz yazyka. Protivorechivost' i anomal'nost' teksta. – M. : Nauka, 1990. – S. 225–235.
10. Paducheva E. V. Tema yazykovoj kommunikacii v skazkax L'yuisa Ke'rolla [The theme of language communication in the tales of Lewis Carroll] / E. V. Paducheva // Semiotika i informatika. – M. : VINITI, 1982. – Vyp. 18. – S. 76–119.
11. Suxix S. A. Pragmaticheskoe modelirovanie kommunikativnogo processa [Pragmatic modeling of the communicative process] / S. A. Suxix, V. V. Zelenskaya. – Krasnodar : KGU, 1998. – 160 s.
12. Yjm X. Ya. Pragmatika rehevogo obshheniya [Pragmatics of speech communication] / X. Ya. Yjm // Intellektual'nye processy i ix modelirovanie. – M. : Nauka, 1987. – S. 196–207.
13. Blakar R. M. Language as a Means of Social Power: Theoretical-Empirical Explorations of Language and Language Use as Embedded in Social Matrix / R. M. Blakar // Pragmalinguistics. – The Hague–Paris : Mouton, 1979. – P. 131–169.
14. Ervin-Tripp S. Is Sybil there? The structure of some American English directives / S. Ervin-Tripp // Language in Society. – 1976. – № 5. – P. 25–66.

D. Bihunov. SPEECH BEHAVIOUR OF AN INDIVIDUAL: COMMUNICATIVE STRATEGIES AND TACTICS.

In the article an attempt to describe and analyze the main communicative strategies and tactics of the speech behaviour of an individual as indispensable components of conscious achieving of the goal in the communication process was performed. Moreover, the background of speech strategy and the notion of communicative intent are investigated.

Key words: speech behaviour, speech act, communicative strategies, communicative tactics, communicant, goal-setting.

УДК 159.923

Н. П. ГАВРИЛЮК

ВПЛИВ ТИПІВ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ НА ПСИХОЕМОЦІЙНИЙ СТАН ДИТИНИ

Стаття присвячена вивченню взаємозв'язку типів сімейного виховання та психоемоційного стану дитини. Теоретичний аналіз проблеми вміщує розгляд особливостей стилів батьківського функціонування та специфіку емоційних порушень в дитячому віці під

впливом неправильного виховання. Емпірична експлікація проблеми розкрита через вивчення впливу типів сімейного виховання на прояви дитячої тривожності. На основі розробленої емпіричної програми вивчення проблеми з'ясовано типологічні особливості сімейного виховання у розрізі диференціації дітей за рівнем прояву у них тривожності. Запропоновано методичні рекомендації батькам та вихователям щодо роботи з тривожними дітьми.

Ключові слова: сімейне виховання, сімейно-рольові установки, емоційний розвиток дитини, психоемоційний стан дитини, дитяча тривожність, дошкільник.

Стаття посвящена изучению взаимосвязи типов семейного воспитания и психоэмоционального состояния ребенка. Теоретический анализ проблемы содержит рассмотрение особенностей стилей родительского функционирования и специфику эмоциональных нарушений в детском возрасте под влиянием неправильного воспитания. Эмпирическая экспликация проблемы раскрыта через изучение влияния типов семейного воспитания на проявление детской тревожности. На основе разработанной эмпирической программы изучения проблемы выяснено типологические особенности семейного воспитания в разрезе дифференциации детей по уровню проявления у них тревожности. Предложены методические рекомендации родителям и воспитателям по работе с тревожными детьми.

Ключевые слова: семейное воспитание, семейно-ролевые установки, эмоциональное развитие ребенка, психоэмоциональное состояние ребенка, детская тревожность, дошкольник.

Постановка проблеми. Сім'я є найпершим оточенням дитини, а також тим постійним колом близьких людей, з якими людина перебуває протягом усього життя. Тому увесь досвід, який засвоюється дитиною у сім'ї з перших днів життя, є надзвичайно важливою основою її подальшого існування. Сім'я може здійснювати як конструктивний, так і деструктивний вплив на психіку дитини, в залежності від того, які впливи в бік дитини здійснюють мати, батько, брати, сестри, дідуся, бабусі та інші родичі. Взаємини в батьківській сім'ї, ставлення до дитини з боку батьків можуть формувати ефективну потребова-мотиваційну систему дитини, позитивний погляд на світ і саму себе, і ті ж самі фактори, але з іншим психологічним змістом, можуть призводити до деструктивного розвитку потреб і мотивів, низької самоповаги, недовіри до оточуючих.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що вчені виокремлюють декілька історичних етапів, впродовж яких докорінно змінювався тип батьківського ставлення до дітей (Я. Гошовський, Х. Джайнот, Р. Кайл, І. Кон, Р. Крайг, М. Мушкевич, Л. Обухова та ін.). Зокрема, інфантицидний, залишаючий, амбівалентний, нав'язливий, соціалізуючий, допомагаючий типи батьківського ставлення. Проте, сучасні науковці вивчають типи батьківського ставлення, сім'ї з різним виховним потенціалом, вплив типів сімейного виховання на формування зростаючої особистості, на психоемоційний стан дитини, а також надають рекомендації батькам щодо виховання дитини. Цікаві доробки знаходимо у відомих працях А. Варги, Р. Грановської, В. Дружиніна, О. Захарова, І. Кона, В. Мухіної, І. Нікольської, М. Савчина тощо.

В основну запропонованого дослідження покладено фундаментальні положення психологічної науки про розвиток та формування особистості (Л. Виготський, С. Коробко, О. Леонтьєв, С. Максименко, В. Мухіна, Х. Джайнотт, В. Москаленко та ін.); дослідження феномену тривожності в межах дошкільного періоду розвитку (Я. Гошовський, Б. Кочубей, О. Новікова, О. Захаров, В. Кисловська, А. Прихожан та ін.); дослідження стилів батьківського функціонування (Д. Баумрінд, М. Бикова, О. Бодальов, В. Дружинін, Є. Смірнова, В. Столін та ін.); та положення щодо емоційних порушень в дитячому віці під впливом неправильного виховання (В. Гарбузов, О. Захаров, Д. Ісаєв, М. Мушкевич, Е. Ейдемільлер та ін.).

У результаті проведеного теоретичного аналізу проблеми в психолого-педагогічній та медичній літературі, з'ясовано, що розвиток динамічної сторони емоцій і почуттів

дошкільника зумовлений формуванням уміння контролювати і регулювати свої емоційні прояви. Відносини дитини з суспільством опосередковуються завдяки соціальним емоціям – формуванням у неї соціальних еталонів, прийнятих в даному суспільстві, де важлива роль відводиться інституту сім'ї. Сімейні відносини є одними з найяскравіших, і можуть викликати у дитини як позитивні переживання, так й неприємні емоції, що породжують невпевненість у своїх силах і тривожність. Зазначено, що стиль батьківсько-дитячих стосунків є важливим компонентом результативності виховної діяльності батьків. Залежно від його змісту (авторитетний, авторитарний, ліберальний, індиферентний), вибудовується й система взаємодії з дитиною. Психологічні проблеми батьків також справляють вплив на типи батьківського ставлення. Загалом помилково вибраний батьками стиль взаємодії з дитиною, порушення комунікації в сім'ї можуть стати перешкодою в реалізації її базових потреб в безпеці, ухваленні, автономії тощо.

Формулювання цілей статті. Стаття має на меті проведення теоретичного і емпіричного обґрунтування особливостей впливу сімейно-рольових установок у прояві дитячої тривожності та презентація методичних рекомендацій батькам та вихователям щодо роботи з тривожними дітьми.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою вивчення психологічних особливостей впливу сімейно-рольових установок як складених стилів батьківсько-дитячих стосунків на прояв тривожності дитини, було розроблено й реалізовано програму емпіричного вивчення впливу сімейно-рольових установок на прояв тривожності в дошкільному віці. Дослідження зорганізовано в один психодіагностичний зріз, у якому були залучені діти, батьки та вихователі. Емпіричне дослідження проводилося на базі старших груп дитячого садка № 41 м. Луцька. У дослідженні взяли участь 43 дитини 5-6 річного віку та їх батьки, а також 12 вихователів.

У процесі дослідження використовувалися такі методи: теоретичні (аналіз та узагальнення психолого-педагогічної та медичної літератури, в якій висвітлено важливі аспекти досліджуваної проблеми); емпіричні (бесіда; спостереження; анкета по виявленню тривожної дитини; «Тест тривожності» (Р. Теммл, М. Доркі, В. Амен); опитувальник PARI «Вимірювання батьківських установок та реакцій»; тест-опитувальник «Батьківського ставлення» (А.Я. Варга, В.В. Століна); методи статистичної обробки емпіричних даних (визначення середніх значень, асиметрії, ексцесу та їх стандартних відхилень, множинний регресійний аналіз). Статистична обробка даних здійснювалась за допомогою комп'ютерного забезпечення SPSS для Windows версія 13.0.

У результаті опрацювання даних методик з визначення тривожності, усіх досліджуваних дошкільнят було поділено на три групи: група 1 – дошкільники з високим рівнем тривожності ($n=15$); група 2 – дошкільники із середнім рівнем тривожності ($n=14$); та група 3 – дошкільники із низьким рівнем тривожності ($n=14$). Тому подальший аналіз проводився відповідно до зазначеної диференціації досліджуваних дітей.

У результаті використання методу множинного регресійного аналізу щодо масиву діагностичних даних групи дошкільнят з високим рівнем прояву тривожності було отримано остаточну модель множинної регресії, яка пояснює 86 % дисперсії залежної змінної («тривожність») (при цьому коефіцієнт множинної кореляції остаточної регресійної моделі складає 0,931), що дозволяє перейти до її змістової інтерпретації. У групі дошкільників з високим рівнем прояву тривожності, регресійним аналізом було виключено понад 60 % діагностичних критеріїв. Окрім того, дані регресійного аналізу діагностичного критерію «Товариські відносини між батьками і дітьми» є статистично незначущими та характеризуються найменшим вкладом його β -коефіцієнту у загальну модель регресії (табл. 1).

Основними детермінантами серед сімейно-рольових установок у дошкільнят з високим рівнем прояву тривожності (як залежної змінної), стали такі діагностичні критерії: строгість батьків ($\beta=0.740$); авторитарна гіперсоціалізація ($\beta=0.475$); придушення волі ($\beta=0.353$); подружні конфлікти ($\beta=0.324$); обмеження матері роллю господині в будинку ($\beta=0.321$).

Таблиця 1.

**Коефіцієнти множинного регресійного аналізу
для вибірки дошкільнят з високим рівнем прояву тривожності**

Модель	Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Знач.
	B	Стд. помилка	Бета (β)		
(Константа)	31,410	3,161		9,937	.000***
Обмеження матері роллю господині будинку	-.409	.130	-.321	-3,145	.004**
Жертовність батьків	-.157	.064	-.212	-2,436	.021*
Мучеництво батьків	-.211	.070	-.272	-3,001	.005**
Необхідність сторонньої допомоги у вихованні	.273	.091	.253	2,990	.005**
Ставлення до невдач дитини	-.290	.084	-.290	-3,436	.002**
Авторитарна гіперсоціалізація	.437	.073	.475	6,023	.000***
Строгість батьків	.669	.082	.740	8,157	.000***
Симбіоз	-.220	.095	-.192	-2,300	.028*
Придушення волі дитини	.354	.088	.353	4,016	.000***
Домінування матері	.457	.219	.195	2,087	.045*
Оберігання дитини від труднощів агресивність	-.497	.171	-.249	-2,909	.007**
Страх заподіяти дитині шкоди	-.581	.237	-.237	-2,453	.020*
Надмірне втручання в світ дитини	-.830	.265	-.252	-3,132	.004**
Товариські відносини між батьками і дітьми	-.564	.300	-.150	-1,879	.070
Подружні конфлікти	.442	.152	.324	2,899	.007**
Кооперація	-.414	.167	-.272	-2,472	.019*

Примітка: а – залежна змінна «тривожність»; рівень достовірності: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Таким чином, специфіка переживання високого рівня тривоги дошкільнятами зумовлена такими сімейно-рольовими установками як строгість, авторитарність, надмірний контроль через придушення волі і інтересів дитини; також у сім'ях, де виховуються діти, реальним фактом виступають подружні конфлікти, що накладають відбиток на емоційний стан дитини, часто роблячи їх невпевненими і зляканими, а також значний вплив надає факт того, що матері дітей з високою тривожністю часто є домогосподарками, що часто супроводжується надмірною опікою над дитиною, яка позбавляє її самостійності і відповідальності.

У результаті використання методу множинного регресійного аналізу щодо масиву діагностичних даних групи дошкільнят із середнім рівнем прояву тривожності, було отримано остаточну модель множинної регресії, яка пояснює майже 70 % дисперсії залежної змінної («тривожність») (при цьому коефіцієнт множинної кореляції остаточної регресійної моделі складає 0,828). Як видно з отриманих результатів, у групі дошкільників з середнім рівнем тривожності, регресійним аналізом було виключено 57 % діагностичних критеріїв. Окрім того, результати регресійного аналізу діагностичних критеріїв «Жертовність батьків», «Домінування матері» є статистично незначущими (табл. 2).

Таблиця 2.

**Коефіцієнти множинного регресійного аналізу (а)
для вибірки дошкільнят з середнім рівнем прояву тривожності**

Модель	Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Знач.
	B	Стд. помилка	Бета (β)		
(Константа)	-2,884	3,348		-.861	.397
Надмірне втручання в світ дитини	.311	.064	.760	4,881	.000***
Схвалення-відторгнення	.143	.039	.575	3,679	.001***
Мучеництво батьків	-.585	.144	-.695	-4,049	.000***
Жертовність батьків	.298	.155	.287	1,917	.066
Надавторитет батьків	-.253	.059	-.699	-4,257	.000***
Заохочення активності дитини	-.304	.091	-.492	-3,358	.002**
Домінування матері	.094	.050	.239	1,869	.073
Неуважність чоловіка до дружини	.253	.068	.770	3,703	.001***
Необхідність сторонньої допомоги у вихованні	.532	.195	.503	2,731	.011*
Кооперація	.224	.101	.297	2,224	.035*
Симбіоз	.286	.135	.353	2,118	.044*
Надання дитині можливості висловитися	-.698	.218	-.519	-3,195	.004**
Дратівливість батьків	.495	.152	.420	3,261	.003**
Оберігання дитини	.131	.063	.275	2,067	.049*
Уникнення спілкування з дитиною	.394	.107	.600	3,695	.001***
Прискорення розвитку дитини	.340	.094	.589	3,630	.001***
Придушення агресивності	-.192	.090	-.301	-2,144	.042*

Примітка: а – залежна змінна «тривожність»; рівень достовірності: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Основними детермінантами серед сімейно-рольових установок у дошкільнят з середнім рівнем прояву тривожності, стали такі діагностичні критерії: неуважність чоловіка до дружини ($\beta=0.770$); надмірне втручання в світ людини ($\beta=0.760$); надавторитет батьків ($\beta=-0.699$); мучеництво батьків ($\beta=0.695$); уникнення спілкування з дитиною ($\beta=0.600$); прискорення розвитку дитини ($\beta=0.589$); схвалення-відторгнення ($\beta=0.575$); надання дитині можливості висловитися ($\beta=-0.519$); необхідність сторонньої допомоги у вихованні дитини ($\beta=0.503$); заохочення активності дитини ($\beta=0.492$).

Таким чином, специфіка переживання середнього рівня тривожності дошкільнятами найвиразніше зумовлена такими сімейно-рольовими установками як неуважність батька до дружини, надмірне втручання в світ дитини, «мучеництво» батьків та уникнення спілкування з дитиною; при одночасному домінуванні й показників прискорення розвитку дитини, схвалення-відторгнення дитини, а у деяких випадках й потребування сторонньої допомоги у

вихованні дитини. Тобто виходячи із загального переліку сімейно-рольових установок в сім'ях цих дітей спостерігаємо найбільшу кількість критеріїв сімейно-рольових установок, що ймовірно й визначається проміжною позицією від високого до низького рівня тривожності. Після застосування методу множинного регресійного аналізу щодо масиву діагностичних даних групи дошкільнят із низьким рівнем прояву тривожності, було отримано остаточну модель множинної регресії, яка пояснює майже 81 % дисперсії залежної змінної («тривожність») (при цьому коефіцієнт множинної кореляції остаточної регресійної моделі складає 0,900).

У субвибірці дошкільнят із низьким рівнем тривожності, регресійним аналізом було виключено понад 70 % діагностичних критеріїв. Ці характеристики можуть певним чином впливати на особливості впливу сімейно-рольових установок на тривожність цих дошкільнят, проте вони не її основоположними детермінантами. Результати регресійного аналізу діагностичних критеріїв «Залежність дитини від матері» і «Придушення сексуальності дитини» є статистично незначущими та характеризуються найменшими вкладками їх β -коефіцієнтів у загальну модель регресії (табл. 3).

Таблиця 3.

**Коефіцієнти множинного регресійного аналізу (а)
для вибірки дошкільнят із низьким рівнем прояву тривожності**

Модель	Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Знач.
	B	Стд. помилка	Бета (β)		
(Константа)	-2,063	3,781		-.546	.588
Домінування матері	.221	.090	-.224	-2,455	.019*
Товариські відносини між батьками і дітьми	.361	.087	.454	4,139	.000****
Ставлення до невдач	.359	.130	.351	2,769	.008**
Кооперація	.515	.157	.268	3,284	.002**
Оберігання дитини від труднощів	.154	.075	.163	2,044	.048*
Страх заподіяти дитині шкоди	-.752	.221	-.254	-3,409	.001***
Дратівливість батьків	-.593	.181	-.281	-3,276	.002**
Придушення агресивності дитини	-.350	.155	-.192	-2,257	.030*
Рівність батьків і	.484	.174	.213	2,777	.008**
Залежність дитини від матері	-.181	.097	-.147	-1,859	.070
Придушення сексуальності дитини	.213	.115	.140	1,846	.072

Примітка: а – залежна змінна «тривожність»; рівень достовірності: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Основними детермінантами серед сімейно-рольових установок у дошкільнят з низьким рівнем прояву тривожності (як залежної змінної), стали такі діагностичні критерії: товариські відносини між батьками і дітьми ($\beta=0.454$); ставлення до невдач дитини ($\beta=0.351$); дратівливість батьків ($\beta= -0.281$); кооперація ($\beta=0.268$); страх заподіяти дитині шкоди ($\beta=-0.254$); домінування матері ($\beta=-0.224$); рівність батьків і дитини ($\beta=0.213$). Таким чином,

специфіка переживання низького рівня тривожності дошкільнятами найвиразніше зумовлена такими сімейно-рольовими установками як товариськість між батьками і дитиною, позитивне ставлення до невдач дитини, кооперативна установка у вирішенні суперечливих питань та рівність між дорослими і дитиною.

Таким чином, в результаті проведеного дослідження нами емпірично перевірено вплив сімейно-рольових установок на прояв тривожності дошкільнят: *високий рівень тривожності* зумовлений сімейно-рольовими установками, які демонструють зверхність, авторитарність і суворість щодо виховання дитини; *середній рівень тривожності* визначений амбівалентними за психологічним змістом установками сімейно-рольових установок, де переважаючу позицію займають установки маніпулювання свідомістю і поведінкою дитини; а низький рівень тривожності зумовлений сімейно-рольовими установками товарищескості, дипломатичності і взаєморозуміння. Отримані емпіричні результати дослідження показали, що проблемними групами, які потребують супроводу щодо психокорекції тривожності дітей дошкільного віку, є групи із середнім та високим рівнем прояву тривожності. З огляду на психологічний зміст отриманих результатів, нами запропоновано таку схему систематизації впливу батьківських сімейно-рольових установок на розвиток тривожності та необхідні психологічні засоби впливу щодо поведінки батьків у сім'ї та наслідки його впливу на поведінці дитини. Тривожність як один зі стрижневих параметрів індивідуальних розбіжностей є невід'ємним фактором розвитку особистості, що визначає характер її адаптаційної активності. Фіксуєчись в структурі особистісних властивостей наприкінці дошкільного віку, тривожність стабілізується на індивідуальному рівні інтенсивності.

З метою профілактики та корекції тривожності у дітей необхідним є комплекс заходів, спрямований на: усебічне вивчення особистості дитини; діагностику соціального середовища; допомогу дитині в подоланні стресогенних ситуацій; розвиток комунікативних функцій; підвищення соціального статусу дитини в колективі; створення в дитячому колективі ситуації прийняття, доброзичливості. Дітей з високою тривожністю потрібно постійно підбадьорювати, заохочувати, висловлювати впевненість в їхньому успіху, можливостях. Щоб подолати скутість, треба допомагати дитині розслаблятися, знімати напруження за допомогою рухливих ігор, музики, спортивних вправ. Допоможе інсценізація етюдів на виявлення сміливості, рішучості, що вимагає від дитини психоемоційного ототожнення себе з персонажем. Ігри, які виражають тривожність, неспокій учасників, допомагають емоційно відкинути пригніченість і страх, оцінити їх як характеристики ігрових персонажів, а не дитини, і на основі психологічного розототожнення з носієм гнітючих переживань позбутися своїх страхів.

Психокорекційна робота з подолання тривожності повинна супроводжуватися просвітою батьків і педагогів з таких питань: причини формування тривожності в дітей, вплив тривожності на загальний розвиток та навчання дитини. У даному дослідженні виявлено, що високий і середній рівень тривожності зумовлений негативними сімейно-рольовими установками в сім'ї, корекцію яких фактично не можливо провести, але психолог повинен бути орієнтований на постійне звернення уваги на прояви тривожності дітей.

З цього приводу пропонуємо серію узагальнених методичних рекомендацій вихователям та батькам щодо взаємодії з дітьми:

1. Дотримуйтеся позитивної моделі виховання: емоційне тепле ставлення батьків і педагогів, постійна щира увага до потреб та інтересів дитини, не ігноруйте почуттів дитини, якомога менше зауважень.

2. Враховуючи підвищену чутливість до зовнішнього оцінювання тривожних дітей: не акцентуйте уваги на невдачах; давайте право на помилку; опитування тривожних дітей варто робити всередині уроку; не порівнюйте дитину з оточенням, лише із самою собою, з власним результатом; оцінюйте тільки дію, вчинок, а не всю особистість; не соромте прилюдно, не принижуйте гідності, не вимагайте прилюдного каяття.

3. Сприяйте підвищенню самооцінки дитини: частіше хваліть, але не за здібності, а за зусилля, старання; частіше звертайтеся на ім'я; не ставте завищених вимог; заведіть у групі «Банк успіху», озвучуйте здобутки, досягнення дітей; сприяйте підвищенню соціального

статусу дитини серед однолітків; створюйте педагогічні ситуації гарантованого успіху; допомагайте виявляти себе, самостверджуватися в різних аспектах шкільного життя.

4. Уникайте виникнення зайвих, необов'язкових психотравматичних ситуацій (не примушуйте виступати на сцені, конкурсах).

5. Не експлуатуйте надмірну відповідальність тривожних дітей, не давайте доручень, пов'язаних із підвищеною відповідальністю (особливо – за інших дітей).

7. Залучайте тривожних дітей до корекційних занять з психологом (відпрацювання конструктивних засобів поведінки у складних ситуаціях, засвоєння прийомів подолання хвилювання, тривоги; зміцнення впевненості у собі, розвиток самооцінки і мотивації).

Розроблено методичні рекомендації для психологів та вихователів дитячих садків щодо роботи з тривожними дітьми, а саме: зазначено типи позиції батьків щодо дітей з різним рівнем тривожності (прийняття і любов; зайва вимогливість, надмірна опіка; явне нехтування); характерні словесні вирази, систематизовані під час роботи з батьками (як-от «Дитина – центр моїх інтересів» чи «Не хочу дитину такою, якою вона є» чи «Все зроблю для дитини, присвячу йому себе» тощо); спосіб поведінки з дитиною (ніжність, заняття з дитиною; критика, відсутність похвал, прискіпливість; надмірні поблажки або обмеження свободи; неувважність, жорстокість, уникнення контактів); та психологічні ознаки впливу сімейно-рольових установок на розвиток дитини (почуття безпеки, нормальний розвиток особистості; фрустрація, невпевненість, інфантилізм, особливо в соціальних відносинах, нездатність до самостійності; агресивність, злочинність і емоційна недорозвиненість особистості).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів окресленої проблеми. Перспективи подальшого вивчення проблеми вбачаємо у розробці й впровадженні збалансованих досліджень когнітивних, мотиваційних і поведінкових характеристик дітей в залежності від впливу на них сімейно-рольових установок; а також у практичній реалізації психокорекційних вправ і занять з дітьми і батьками.

Список використаних джерел

1. Андреева Т. В. Семейная психология : учеб. пособ. / Т. В. Андреева. – СПб. : Речь, 2004. – 244 с.
2. Астапов В. М. Тревожность у детей / В. М. Астапов. – СПб. : ПЕР СЭ, 2008. – 16 с.
3. Бендлер Р. Семейная терапия / Р. Бендлер, Дж. Гриндер, В. Сатир. – М. : Ин-т общегуманит. исследований, 2000. – 160 с.
4. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия : курс лекций / А. Я. Варга. – СПб. : Речь, 2001. – 300 с.
5. Кайл Р. Детская психология: тайны психики ребенка / Р. Кайл. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2002. – 416 с.
6. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – СПб. : Питер, 2006. – 600 с.
7. Максименко С. Д. Генетическая психология / С. Д. Максименко. – М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 2000. – 320 с.
8. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В. С. Мухина. – М. : Изд. центр «Академия», 1998. – 456 с.
9. Основы батьківської компетентності : метод. посіб. / [упоряд. : Т. Г. Веретенко, І. Д. Зверєва, Н. Ю. Шевченко]. – Київ, 2006. – 137 с.
10. Прихожан А. М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст / А. М. Прихожан. – М. : Наука, 2009. – 325 с.
11. Шэффер Д. Дети и подростки. Психология развития / Д. Шэффер. – СПб. : Питер, 2007. – 976 с.
12. Эйдемиллер Э. Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Э. Г. Эйдемиллер, И. В. Добряков, И. М. Никольская. – СПб. : Речь, 2006. – 422 с.

References

1. Andreeva T. V. Semeynaya psihologiya : ucheb. posob. / T. V. Andreeva. – SPb. : Rech, 2004. – 244 s.
2. Astapov V. M. Trevozhnost u detey / V. M. Astapov. – SPb. : PER SE, 2008. – 160 s.
3. Bendler R. Semeynaya terapiya / R. Bendler, Dzh. Grinder, V. Satir. – M. : In-t obshchegumanit. issledovaniy, 2000. – 160 s.
4. Varga A. Ya. Sistemnaya semeynaya psihoterapiya : kurs lektsiy / A. Ya. Varga. – SPb. : Rech, 2001. – 300 s.
5. Kayl R. Detskaya psihologiya: taynyi psihiki rebenka / R. Kayl. – SPb. : Praym – EVROZNAK, 2002. – 416 s.
6. Krayg G. Psihologiya razvitiya / G. Krayg, D. Bokum. – SPb. : Piter, 2006. – 600 s.
7. Maksimenko S. D. Geneticheskaya psihologiya / S. D. Maksimenko. – M. : Refl-buk ; Kiev : Vakler, 2000. – 320 s.
8. Muhina V. S. Vozrastnaya psihologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo / V. S. Muhina. – M. : Izd. tsentr «Akademiya», 1998. – 456 s.
9. Osnovi batkivskoYi kompetentnostI : metod. posib. / [uporyad. : T. G. Veretenko, I. D. Zvereva, N. Yu. Shevchenko]. – Kiev, 2006. – 137 s.
10. Prihozhan A. M. Psihologiya trevozhnosti. Doshkolnyiy i shkolnyiy vozrast / A. M. Prihozhan. – M. : Nauka, 2009. – 325 s.
11. Sheffer D. Deti i podrostki. Psihologiya razvitiya / D. Sheffer. – SPb. : Piter, 2007. – 976 s.
12. Eydemiller E. G. Semeynyiy diagnoz i semeynaya psihoterapiya / E. G. Eydemiller, I. V. Dobryakov, I. M. Nikolskaya. – SPb. : Rech, 2006. – 422 s.

Havryliuk N. P. THE INFLUENCE OF TYPES OF FAMILY EDUCATION ON PSYCHOEMOTIONAL STATE OF A CHILD.

The article is devoted to the study of the interrelation between types of family education and the psychoemotional state of a child. The theoretical analysis of the problem includes the consideration of peculiarities of the paternal functioning styles and the specifics of emotional disorders in childhood under the influence of miseducation. The empiric explication of the problem is revealed through the research of the influence of family education types on manifestations of child's anxiety. On the basis of the developed empirical program of the problem studies, typological peculiarities of family education in terms of the children differentiation in accordance with their level of anxiety are determined: high level of anxiety is caused by family-role adjustment, which demonstrates supremacy, authoritarianism and harshness in the matter of the child upbringing; the middle level of anxiety according to psychological content is determined by the ambivalent adjustment of family-role attitude, where the predominant position is occupied by the arrangement of consciousness manipulation and child behavior; and the low level of anxiety is caused by family-role attitude of comradeship, diplomacy and mutual understanding. Methodological recommendations for parents and educators concerning the work with disturbing children are offered.

Key words: family education, family-role adjustment, emotional development of a child, psychoemotional status of a child, child anxiety, preschooler.

УДК 159.91/92:2-4-05

І. М. ГРИЦЮК, І. М. СИДОРУК

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ НЕЙРОТЕОЛОГІЇ: ОСОБЛИВОСТІ МОЗКУ ТА ПОВЕДІНКИ РЕЛІГІЙНОЇ ЛЮДИНИ

Стаття призначена аналізу нейроеволюції людського мозку, що призводить до формування тих чи інших показників пристосованості до сучасного життя. Аналізу особливостей релігійної поведінки та визначенню теоретичних аспектів, що стосуються

особливостей будови, морфологічної еволюції людського мозку, що формує відчуття релігійності та визначає особливості поведінки та мислення. Сьогодні наука знаходиться на початкових сходинках вирішення даного питання, оскільки дозволяє зв'язати участь психіки та свідомості в природному відборі з мозковими субстратами когнітивних та емоційних процесів, їх формування при ембріональному розвитку нервової системи, геноми тощо, що можуть впливати на даний феномен.

Ключові слова: нейроеволюція людського мозку, нейротеологія, соціальна психофізіологія, релігійність, релігійна поведінка, психіка, розвиток мозку та навчання.

Статья посвящена анализу нейроеволюции человеческого мозга, что приводит к формированию тех или иных показателей приспособленности к современной жизни. Изучению особенностей религиозного поведения и определения теоретических аспектов, касающихся особенностей строения, морфологической эволюции человеческого мозга, что формирует чувство религиозности и определяет особенности поведения и мышления. Сегодня наука находится на начальных ступенях решения данного вопроса, поскольку позволяет связать участие психики и сознания в естественном отборе с мозговыми субстратами когнитивных и эмоциональных процессов, их формирование при эмбриональном развитии нервной системы, геномы и т.д., которые могут влиять на данный феномен.

Ключевые слова: нейроеволюция человеческого мозга, нейротеология, социальная психофизиология, религиозность, религиозное поведение, психика, развитие мозга и обучения.

Постановка проблеми. Сучасні українські словники (зокрема, Політичний енциклопедичний словник. — К., 1998) латинське слово «religio» тлумачать як набожність, святиня, предмет культу, вони близькі до тлумачення цього слова російськими виданнями (Краткая философская энциклопедия. — М., 1994). Щоправда, в «Латинсько-російському словнику» О. Петрученка (М., 1994) подається дещо інше значення цього слова: 1) совісність, добросовісність; 2) совісне ставлення до чого-небудь священного, в тому числі релігійне почуття, благочестя, набожність, богошанування, культ. У китайській мові для позначення того, що в європейській культурі охоплено терміном «релігія», використовують дефініція «Chiao» — вчення. В ісламі вживається термін «dīn», що в сучасному розумінні означає безумовне підпорядкування Аллаху та його безмежній владі, віддання себе Богові, вдосконалення щирості віри. Відповідно «dīn» це: іман (віра, вірити), іслам (покірність), ісхан (совісність, чистосердечність — вдосконалення в щирості віри). Отже, не існує єдиного слова для позначення явища, яке здебільшого позначають латинським словом «religio». Однак усі сходяться на тому, що релігія як феномен нерозривно пов'язана з людським буттям, сутністю людини. С. Франк наголошував, що «людина є людиною тому, що вона є щось більше, ніж емпірично природна істота, ознакою людини є сама її боголюдська природа. Людина не тільки знає Бога. Ці знання — релігійна свідомість — є її суттєвою ознакою, тому людину можна прямо визначити як істоту, яка має свідомий внутрішній зв'язок із Богом. Таким чином, людина пов'язана з релігією, але визначення рівня, глибини цього відношення є справою нелегкою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В.Д. Трошин у своїх дослідженнях розглядає нейротеологію як один із нових напрямків медицини. Оскільки, духовна діяльність на його думку, обумовлена діяльністю неокортексу у тісній взаємодії з соціумом, також дослідник вводить такі поняття, як Всесвіт та Творець. В.Д. Трошин вважає, що досягнення нейронаук і генетики, наближають людину до Бога. Т.С. Самаріна вивчає дану тематику з позицій репрезентації концепцій містичного досвіду. Дослідниця послуговується такими термінами у визначенні релігійності, як «містичний досвід», «містичні переживання» тощо. Вона визначає що у людей проявляється потреба у пошуку особистих глибинних переживань, що визначають їх релігійність. Класичними дослідженнями даної тематики — це роботи класиків XIX-XX століття, таких як У. Джеймс, Е. Андерхілл, Р. Отто, які присвітили свої роботи вивченню містицизму. Р. Фурман розглядає феномен релігійності як «акт чистої

свідомості». Н. Ньюберг та М. Пресінгер досліджували мозок людей за допомогою електроенцефалографії, магнітно-резонансної томографії, комп'ютерної томографії, під час молитви, медитації, проведення ритуалів, зміни активності мозкових долей. На основі даних досліджень Н. Ньюберг запропонував теорію «містичного мозку». Згідно цієї теорії, містичні переживання викликаються особливим типом функціонування мозкових систем. М. Пресінгер, в свою чергу, висунув гіпотезу, згідно якої організований тип функціонування скроневих долей є джерелом містичного досвіду.

Формулювання цілей статті. Психологія релігії є застосування психологічних дослідних методів і інтерпретаційних моделей до різних релігійних традицій, форм духовності, а також до релігійних і нерелігійним індивідуумам. Дана наука прагне точно описати деталі і походження релігійних вірувань і релігійного поведінки, а також пов'язані з ними звичаї. Хоча психологія релігії як самостійна дисципліна виникла в кінці XIX століття, все три головні завдання вирішувалися протягом багатьох століть до цього.

Багато областей релігії в даний час залишаються недослідженими психологією. Хоча релігія і духовність відіграють велику роль в житті багатьох людей, залишається нез'ясованим, чому в одних випадках вони ведуть до позитивних результатів, а в інших - до негативних. Цим і зумовлена необхідність дослідження того, яким чином і в якому напрямку релігія і духовність впливають на життя людей. Плідні результати можуть бути досягнуті за рахунок триваючого діалогу між психологією релігії та психофізіологією, які прагнуть вирішити такі завдання: ретельно описати досліджувані об'єкти, під якими можуть матися на увазі як загальна релігійна практика (наприклад, традиційні ритуальні церемонії), так і індивідуальні переживання, погляди і поведінку; пояснити на мові психології та психофізіології походження таких феноменів; з'ясувати вплив цих феноменів на життя окремих людей і всього суспільства [2].

Виклад основного матеріалу дослідження. Перша, описова, завдання природним чином вимагає прояснення сенсу термінів і, в першу чергу, терміну «релігія». Історики релігії протягом тривалого часу підкреслюють проблематичний характер даного терміну, відзначаючи, що його значення за сторіччя істотно змінилося. Ранні психологи релігії повністю усвідомлювали ці труднощі і зазвичай вказували на те, що обрані ними дефініції є до певної міри довільними. У зв'язку з впливом позитивізму на психологію XX століття, що знайшло вираження у вимозі піддати виміру все феномени, психологи релігії розробили безліч шкал. Психологи релігії поряд з соціологами релігії використовували факторний аналіз, щоб створити ефективні методики вимірювань. Виправданість і адекватність цих зусиль залишається предметом суперечок, особливо в світлі конструктивізму і постмодернізму [3]. З огляду на це багато дослідників пояснюють релігію, її природу та походження, виходячи передусім з ідеї Бога як «фундаментальної данності», «абсолютного предмета» релігії. Вони стверджують, що релігія виникла й існує тільки тому, що є Бог і є людина, яка здатна за певних умов його сприймати. Ідея Бога не могла народитися у свідомості людини поза існуванням Бога і за умови, що людина не була б істотою, богоподібною за своєю природою. Один із відомих православних богословів О. Мень, обґрунтовуючи надприродну сутність релігії, наголошував, що релігія є відповіддю людини на вияв у ній Божої сутності. Все у світі, зазначав він, має реальне підґрунтя, коріння. Зокрема, ніхто не стане заперечувати того, що потребам нашого тіла відповідає об'єктивна життєва необхідність. Якщо дух людини віками прагнув до краси, добра і чогось Вищого, гідного поклоніння, то чи правильно буде бачити в цьому лише оману? Чи не природніше визнати, що подібно до того, як тіло пов'язане з об'єктивним світом природи, так і дух тяжіє до родинної йому і водночас значно вищої за нього реальності. Цей зв'язок, на його думку, здійснюється через особливий вид духовного пізнання — релігійний досвід, який він визначає як переживання, пов'язане з почуттям реальної присутності у нашому житті, бутті всіх людей своєрідного Вищого начала яке спрямовує нас і є причиною всього сущого [4].

Протягом останніх десятиліть в психології в цілому, і особливо в клінічній психології, набули широкого поширення терміни «духовність» і «духовний», які несуть інший зміст, ніж «релігія» і «релігійний». Це особливо вірно для США, де слово «релігія» для багатьох стало

асоціюватися з сектами і обов'язковими віруваннями і ритуалами і, тим самим, набуло негативного відтінку. Навпаки, термін «духовність» несе позитивний відтінок, оскільки відображає суб'єктивну загальну здатність осягнення і узгодження індивідуального життя з вищою реальністю. Фактично, термін «духовність» на Заході зазнав еволюцію і перестав бути синонімом слова «релігія». В даний час робляться зусилля по «операціоналізації» цих термінів без урахування їх історії в західному контексті на підставі очевидного реалістичного допущення, що в основі цих термінів лежать встановлені якості, які можна ідентифікувати шляхом емпіричних процедур психологією і теологією.

Ген Бога— гіпотеза, згідно з якою, ген, що кодує протеїн VMAT 2, відповідає за схильність людини до духовних, містичних та релігійних переживань, віри в Бога. Гіпотеза була запропонована американським вченим та популяризатором науки Діном Хамером, директором Національного Інституту Раку в США. Гіпотеза базується на генетичних, нейробіологічних та психологічних дослідженнях. В проведеному Хамером з колегами дослідженні, було виявлено відмінності в генетичному коді «більш віруючих» та «менш віруючих». Цитозин був знайдений в «більш віруючих», аденін — в «менш віруючих». Відповідно до гіпотези, Ген Бога є нейрофізіологічною структурою, що відповідає за суб'єктивне відчуття наявності Бога та пов'язані з цим духовні та містичні переживання. Гіпотеза базується на уявленні, що моноамінові нейромедіатори, в першу чергу допамін та серотонін відіграють ключову роль в нейрохімії духовних та релігійних переживань. У своїй роботі Хамер декларує, що «духовність» є частково спадковою ознакою, за яку в певній мірі відповідає VMAT 2 — білок, що транспортує моноамінові нейромедіатори в синаптичний простір із везикул. Віруючі люди мають вроджений підвищений рівень допаміну, серотоніну та норадреналіну. Підвищений рівень цих медіаторів в певних ділянках головного мозку, насамперед в перифронтальній корі, вентральній зоні покришки та прилягаючому ядрі є нейробіологічною основою релігійних переживань. За Хамером, такий алель гену VMAT 2 надає переваги у природному доборі — віруючі наділені певним «вродженим оптимізмом», що в подальшому сприяє позитивним ефектам на фізичному або психологічному рівнях.

Нідерландський нейробіолог Дік Свааб, що спеціалізується на вивченні головного мозку у своїй книзі «Ми — це наш мозок» стверджує, що релігійність прямо залежить від кількості рецепторів серотоніну в мозку, де серотонін виконує роль хімічного передавача імпульсів між нервовими клітинами. Вчений розглядає релігію, лише обумовленим місцевими особливостями оформлення наших спіритуальних відчуттів. «Вибір між тим, стати чи не стати релігійним, звичайно, не свободний. Все наше оточення приводить до того, що період раннього розвитку релігії батьків укореняється в нашому мозку так само, як рідна мова. Хімічні нейротрансмітери такі як серотонін, грають роль втому, наскільки ми релігійні. Число рецепторів серотоніна в мозку співвідноситься зі стелінню спіритуальності. І речовини, які діють на серотонін, такі, як ЛСД, мексалін (з кактуса пейрті) і псілоцібін (з грибів), можуть викликати містичні і спіритуальні відчуття» [5]. Ця гіпотеза не пояснює статистики — чому більш релігійними є саме не щасливі люди, а більш щасливі — менш релігійними. Також залишається питання відчуття щастя в менш релігійних людей (тих, хто згідно гіпотезі, має менше рецепторів серотоніну в мозку). Чи відчують такі люди «менше щастя»? Відомо, що в моменти щастя рівень серотоніну зашкалює і падає під час депресії. 5-10% серотоніну синтезується шишкоподібною залозою з життєво необхідної амінокислоти триптофану. Для його виробництва абсолютно необхідне сонячне світло, саме тому в сонячні дні наш настрій на висоті. Цим процесом можна пояснити і загальновідому зимову депресію.

Серотонін має досить широкий спектр функцій і життєво необхідний організму людини. Він допомагає передати інформацію з однієї ділянки мозку на іншу. Крім того, він впливає на безліч психологічних та інших процесів в організмі. З 80-90 мільярдів клітин головного мозку серотонін справляє прямий або опосередкований вплив на більшість з них. Він зачіпає роботу клітин, які відповідають за настрій, сексуальне бажання й функцію, апетит, сон, пам'ять, здатність до навчання, температуру та деякі аспекти соціальної поведінки. Доведено, що при зниженні серотоніну підвищується чутливість больової системи

організму. Серотонін впливає на функціонування серцево-судинної, ендокринної систем та роботу м'язів. Дослідження показали, що серотонін може грати роль в утворенні грудного молока, а його недолік може стати першопричиною раптової смерті грудної дитини під час сну. Якщо серотонін є дійсно гормоном релігійності, то твердження, що без релігійності світ був би кращим і людям жилося б краще у корені не вірні. Без цього гормону існування людини як індивіду було б взагалі не можливе [5]. Іншим поясненням релігійності на думку вченого є існування у мозку так званих дзеркальних нейронів. Це нейрони, що відповідають за наслідування особистістю поведінки інших. Дік Свааб переконаний, що наслідування – основа соціального навчання – є доволі ефективним механізмом для передавання релігійності від батьків до дітей. Саме так, на думку вченого, з покоління в покоління передаються і вкорінюються в наших мізках релігійні уявлення, віра в життя після смерті і т. д. Але, цією гіпотезою не можна пояснити релігійних феноменів, як відродження релігійності після майже століття атеїзму в таких державах, як СРСР, Китай. Також залишається питання наслідування. Спостереження за поведінкою дітей у релігійних батьків під час звершення релігійних обрядів показують, що 90% дітей не сприймають дій батьків, як необхідних для наслідування. Дітям не завжди цікаво під час звершення релігійних обрядів[5].

Незважаючи на те, що основною одиницею життя є індивідуальна особистість, люди об'єднуються між собою за різноманітними ознаками та цінностями. Групування індивідів не є випадковим, а відповідає універсальній адаптаційній стратегії, що задається еволюцією та відбором. Ще Ч. Дарвін у своїх дослідженнях говорить про конкуренцію, конкурентну боротьбу за існування, як механізму еволюційного процесу. Релігійність, теж може розглядатись, як спрямована, рухова конкуренція, що допомагає пристосуватись і визначає максимальну адаптивність. Людина – це суспільна тварина, на думку соціального психолога Е. Аронсона, що передбачає наявність глибинної, біологічно обумовленої та інстинктивної потреби жити в суспільстві. Тому в епоху кібернетики, інтернету люди шукають шляхи для взаємодії та взаємопідтримки (нехай навіть уявної).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Наука, що в ХХІ-му столітті розвивається шаленими темпами, відповідаючи на одні запитання, породжує десятки інших. Так сталося і з відповіддю на питання походження релігійності та її зв'язку з особливостями будови мозку й мозковою діяльністю. Гіпотеза про зв'язок відчуття релігійності з серотоніном здається більш обґрунтованою як з психофізіологічної точки зору, так і з філософсько-релігійної, але чи можна завжди стверджувати, що віруюча людина більш щаслива, ніж невіруюча? З філософської точки зору атеїзм – також релігія. І якщо серотонін, який присутній у кожному людському організмі, справді є гормоном релігійності – це лише доводить що релігійні відчуття здатні переживати люди далекі від віри у Бога, у надприродне. Гіпотеза про релігійність як наслідок існування дзеркальних нейронів та наслідування релігійних уявлень батьків має доволі слабкі позиції. Але це не заперечує можливості здобуття релігійності способом наслідування і, можливо, певний невеликий відсоток людей саме так і стають релігійними. Перспективами подальшого дослідження вбачаємо проведення експериментального дослідження поведінки осіб, які вважають себе релігійними, та порівняння цих результатів, з результатами тих, осіб, які не вважають себе віруючими людьми.

Список використаних джерел

1. Данилова Н. Н. Психофизиология : [учеб. для вузов] / Н. Н. Данилова. – М. : Аспект-Пресс, 2000. – 374 с.
2. Ильин Е. П. Психофизиология состояний человека / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2005. – 412 с.
3. Палмер Дж. Эволюционная психология. Секреты поведения Homo sapiens / Дж. Палмер, Л. Палмер. – СПб. : Прайм - ЕВРОЗНАК, 2003. – 167 с.
4. Психофизиология : учеб. для вузов / под. ред. Ю. И. Александрова. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Питер, 2012. – 464 с.
5. Свааб Д. Мы – это наш мозг / Д. Свааб. – СПб. : изд. Ивана Лимбаха, 2014. – 370 с.

6. Філімонов В. І. Фізіологія людини : підручник / В. І. Філімонов. – Київ : ВСВ «Медицина», 2010. – 776 с.

References

1. Danylova N. N. Psykhofyzyolohyya : [ucheb. dlya vuzov] / N. N. Danylova. – M. : Aspekt-Press, 2000. – 374 s.
2. Ilin E. P. Psihofiziologiya sostoyaniy cheloveka / E. P. Ilin. – SPb. : Pyter, 2005. – 412 s.
3. Palmer Dzh. Evolyutsionnaya psykholohyya. Sekrety povedenyya Homo sapiens / Dzh. Palmer, L. Palmer. – SPb. : Praym - EVROZNAK, 2003. – 167 s.
4. Psykhofyzyolohyya : ucheb. dlya vuzov / pod. red. Yu. Y. Aleksandrova. – 3-e yzd., dop. y pererab. – SPb. : Pyter, 2012. – 464 s.
5. Svaab D. MY – eto nash mozh / D. Svaab. – SPb. : yzd. Yvana Lymbakha, 2014. – 370 s.
6. Filimonov V. I. Fiziolohiya lyudyny : pidruchnyk / V. I. Filimonov. – Kyiv : VSV «Medytsyna», 2010. – 776 s.

I.M. Hrytsiuk, I. Sydoruk. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRECONDITIONS OF NEUROTHEOLOGY: PECULIARITIES OF BRAIN AND BEHAVIOR OF RELIGIOUS PERSON

The article analyzes the philosophical and religious concepts, such as religion, "religiousness", from the standpoints of neurotheology and psychophysiology. Religious consciousness is its essential feature; therefore a person can be directly defined as a being, which has a conscious inner connection with God. So a person is connected with religion, but determining the level, depth of this relationship is not an easy matter. Therefore, one should not look for the only, well-established answer about the nature of religion, because to find a definition which would be fitted to all beliefs is very difficult. And consequently, to give a universal definition of religion or religiousness, that would reveal its nature, diverse functionality and historical variability is impossible, although all religions (especially the dominant ones) have much in common. The main thing without what any religion could exist is the recognition (faith) of a peculiar superhuman reality (supernatural), about which, as was mentioned by the well-known British philosopher and cultural scientist K.G. Dawson, a person knows something and all own life is guided by this.

Given this, many researchers explain the religion, its nature and origin, proceeding primarily from the idea of God as "fundamental truth", "absolute subject" of religion. They state that religion has arisen and exists only because there is God and there is a person, who is able to accept it under certain conditions. O. Men', one of the prominent Orthodox theologians, grounding the supernatural essence of religion, emphasized that religion is the human answer to the manifestation of God's essence in a person. In our theoretical research we sought to demonstrate the scientific psychophysiological approach to understanding this phenomenon. Such modern scholars as D. Swaab, R. Furman, A. Newberg, M. Persinger and many others, using the latest methods of psychophysiological research in their works, state that this is the peculiarity of a human brain certain structures' activity, its functional determinant.

Keywords: *neuroevolution of a human brain, neurotheology, social psychophysiology, religiousness, religious behavior, psyche, brain development and learning.*

УДК 159.98:37.013.77

**М. І. ЗАМЕЛЮК, Л. І. МАГДИСЮК,
Н. В. ОЛЬХОВА**

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкрито сутність творчої особистості майбутнього педагога, практичного психолога, завдання і функціональні можливості арт-терапії, з'ясовано особливості її використання в умовах сучасних закладах освіти України. З'ясовано, що процес навчання студентів основам арт-терапії створює єдиний арт-терапевтичний та

освітній простір, що забезпечується системою «викладач-студент», допомагає у професійному становленні та особистісному зростанні майбутніх педагогів, практичних психологів. Окреслено тенденції впровадження арт-технології казкотерапії як методу, в якому казкова форма застосовується для інтеграції особистості, розвитку її творчих здібностей, удосконалення взаємодії з навколишнім світом. Охарактеризовано види казок та специфіку їх застосування у творчій самореалізації особистості.

Ключові слова: творчість, особистість, арт-терапія, арт-технології, креативність, казкотерапія, види казок, творча діяльність, корекція.

В статье раскрыта сущность личности будущего педагога, психолога, задачи и функциональные возможности арт-терапии, выяснены особенности ее использования в условиях современных учебных заведений Украины. Установлено, что процесс обучения студентов основам арт-терапии создает единственное арт-терапевтическое и образовательное пространство, что обеспечивается системой «преподаватель-студент», помогает в профессиональном становлении и личностном росте будущих педагогов, практических психологов. Определены тенденции внедрения арт-технологии сказкотерапии как метода, в котором сказочная форма применяется для интеграции личности, развития ее творческих способностей, совершенствование взаимодействия с окружающим миром. Охарактеризованы виды сказок и специфику их применения в творческой самореализации личности.

Ключевые слова: творчество, личность, арт-терапия, арт-технологии, креативность, сказкотерапия, виды сказок, творческая деятельность, коррекция.

Постановка проблеми. Стратегічна мета української освіти та суспільства – виявляти й підтримувати обдарування кожної особистості. Ця важлива робота покладається на кожного дорослого члена суспільства, але, передусім, на викладацьку громаду. Саме від викладача, педагога та психолога очікується кваліфікована діяльність із розвитку обдарованості особистості, що ймовірно забезпечить успіх у цій справі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Враховуючи практичну відсутність наукових праць, присвячених вивченню арт-терапії як засобу творчої самореалізації особистості, предмет дослідження знаходиться у зоні дефіциту наукової рефлексії. Втім існує низка дослідників, практиків і теоретиків, які хоч і побічно, але допомагають його артикулювати: М. Андерсен-Уорен, І. Бреусенко-Кузнецов, О. Будза, М. Бурно, І. Вачков, О. Вознесенська, Ю. Гундербайло, Т. Зінкевич-Євстигнеєва, Т. Колошина, Е.Келліш, М. Кисельова, О. Копитін, Л. Лебедева, А. Лоуен, Р. Мартін, В.Нікітін, Л. Мова, Є. Морозова, Л. Подкоритова, Н. Роджерс, К. Росс, О. Скнар, М. Сидоркіна, Ю. Соболев, Г. Ферс, Г. Хульбут [9].

Формулювання цілей статті. Проаналізувати арт-терапію як засіб творчої самореалізації особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Викладач, педагогічний працівник, психолог, який безпосередньо працює з потенційно обдарованими та талановитими дітьми, реалізуючи запити й потреби сучасного суспільства, має бути професійно і особистісно готовим до цілеспрямованого розвитку здібностей своїх вихованців. Відтак, він потребує постійного поглиблення, оновлення і розширення відповідних знань, відпрацювання умінь і навичок роботи з розвитку обдарованості дітей. Важливою сутнісною характеристикою викладача, педагога є педагогічна культура, яка генетично пов'язана з духовною і професійною культурою особистості. Сформованість педагогічної культури характеризує творчу особистість, що постійно розмірковує, мислить альтернативно, незадоволена одержаними здобутками, здійснює пошук причин тих чи інших явищ, володіє розвинутим прагненням до творення. Формування педагогічної культури означає розвиток у студентів самосвідомості, самостійності, незалежності суджень у поєднанні з повагою до поглядів інших людей, почуття самоповаги, здатності орієнтуватися у світі духовних цінностей, уміння приймати рішення і нести відповідальність за свої дії і вчинки [1]. У контексті

фундаменталізації та гуманітаризації, які є основними стратегічними напрямками ВНЗ, визначаються шляхи вдосконалення професійної підготовки, зокрема, формування спеціаліста як творчої особистості, що поєднує в собі високий професіоналізм із соціально-психологічними якостями гуманіста і патріота, здатного вирішувати науково-технічні і соціальні проблеми сучасності.

Натомість аналіз педагогічної практики засвідчує наявність у системі професійної підготовки низки проблем, які не задовільняють сучасні запити суспільства і держави щодо особистісно-професійного розвитку майбутнього педагога, психолога, серед яких, зокрема, виокремлюємо такі: відсутність цілісної системи формування творчої особистості майбутнього педагога, психолога здатного виявляти і розвивати здібності, обдарування дитини, застосовувати оригінальні, нестандартні розв'язки у ситуаціях повсякденної виховної взаємодії з дітьми, та недостатня розробленість комплексу теоретичних і технологічних (методичних) засад щодо її забезпечення [7].

Творчість являє собою процес, зворотній соціалізації. Якщо у процесі соціалізації особистість вбирає у себе багатство світу культури і трансформує у власний світ, то у процесі своєї творчості вона реалізує особисті потенції такої сили і значення, що вони збагачують світ культури, впливають на розум, почуття та емоції інших людей [4]. Дослідники наукової, художньої та технічної творчості неодноразово зазначали, що творчо орієнтована особистість, стикаючись із певною проблемою, переживає якийсь внутрішній поштовх, мобілізацію не тільки інтелектуальних, а й біологічних ресурсів. Творче піднесення – це не просто раптове осяяння, а особливий спосіб самоорганізації особистості, для якої немає нічого важливішого за її творчість [4]. Творча діяльність – це синтезування сприйняття, відображення дійсності, плюс задум автора (втілення власного бачення, надання йому оригінальної інтерпретації), а також процес складної чуттєво-мисленнєвої переробки отриманого внаслідок активного відбору різноманітного матеріалу завершується виявом творчою особистістю самої себе через предметність. Без суб'єктивності процес відображення дійсності був би механічним копіюванням, простою репродукцією [3].

Важливим засобом підготовки майбутніх педагогів і психологів у освітніх навчальних закладах як творчих особистостей є арт-терапія. На сьогоднішній день арт-терапія є засобом вільного самовираження, вільного самопрояву й самопізнання. Вона не має меж і обмежень у застосуванні. Арт-терапевтична робота у більшості випадків викликає у людей позитивні емоції, допомагає долати апатію, безініціативність, формувати активну життєву позицію та позитивне світосприйняття, відзначається особливою «м'якістю» прийомів і психокорекційних впливів. Арт-терапевтичні технології є засобом переважно невербальних комунікацій, мають значною мірою «інсайт-орієнтований» характер, зумовлюють атмосферу довіри, розуміння до внутрішнього світу людини. Арт-терапевтичні методи застосовуються у єдності з традиційними методами і прийомами професійної підготовки студентів (лекції, доповіді, написання рефератів, диспути, конференції, написання сценаріїв та планів уроків (занять), ігри, моделювання педагогічних ситуацій тощо) [9].

Професійному становленні та особистісному зростанні майбутніх педагогів і психологів сприяє як процес навчання студентів основам арт-терапії, так і створення єдиного арт-терапевтичного та освітнього простору, що забезпечується системою «викладач-студент». У процесі арт-терапії художня творчість допомагає зрозуміти й оцінити власні почуття, спогади, образи майбутнього, знайти час для відновлення життєвих сил і спосіб спілкування із собою. Тому арт-терапія – це технології створення та використання різних творів мистецтва з метою передачі почуттів, емоцій та інших проявів психіки людини. Використання терапії творчістю у роботі з дітьми чи дорослими дає надзвичайні результати, адже процес творення (не за вимогою, не за зразком) завжди приносить радість, і це вже важливо не залежно від того, народжується ця радість у глибинах підсвідомості чи є результатом розуміння можливості порозважатися чи навіть покепкувати [5].

Засоби художнього самовираження в процесі арт-терапії не тільки допомагають відновити психічне здоров'я, поліпшити самопочуття, але і розкривають творчий потенціал особистості, його креативність. Креативність в цьому випадку служить основою готовності

особистості змінюватися, вміти знаходити нестандартні відповіді на складні завдання, не слідувати стереотипам, і, звичайно, креативна людина більш приваблива в спілкуванні. Використовуючи танець, малюнок, ліплення, музику, прозу, казку, поезію, театр, ми можемо пізнавати хвилюючі життєві переживання, почуття й фантазії. Власне мистецтво відкриває витоки натхнення, ініціює творче зростання людини і зцілює її душевні рани [6]. Компонентами креативної особистості виступають: мотиваційний, інтелектуальний, емоційний та комунікативний компоненти. Для розвитку їх необхідно розширяти рольовий простір кожної особистості та включати його в різноманітні види діяльності, які забезпечують творчу самореалізацію та створюють досвід соціальних відносин [9].

Для розвитку креативної особистості в процесі отримання освіти науковці рекомендують:

- свідомо експериментувати з новими формами організації занять, здійснюючи пошук методів максималізації підтримки, яку члени колективу надають один одному в творчому плані;
- намагатися створити у колективі атмосферу взаємодії та взаємного стимулювання до висунення ідей;
- розширювати участь і підвищувати зацікавленість кожного члена колективу у творчому процесі;
- постійно підкреслювати важливість оригінальних рішень в будь-яких предметних галузях;
- використовувати повноцінні проекти та завдання для тренувальних завдань;
- створити атмосферу постійного пошуку та припливу проблем (завдань);
- знаходити можливість заохочення нових думок та ідей, конструктивної критики;
- позбавлятися стереотипів і позбавляти від них інших, позитивно реагувати на запропоновані ідеї;
- накопичувати ідеї, неприйнятні для вирішення конкретної задачі (вони можуть знадобитися), пошук сфери застосування цих ідей;
- надавати максимальну свободу в процесі творчості;
- розробити разом з колективом рейтингову систему оцінювання творчого (та/або креативного) внеску, заслуг і кінцевих результатів;
- заохочувати аналіз успішного або неуспішного досвіду вирішення проблем;
- розвивати та заохочувати взаємодію між групами, які паралельно вирішують власні задачі та розробляють власні проекти;
- підтримувати та допомагати в розширенні інформаційно-комунікативних каналів для отримання необхідних даних і знань [9].

Л. Лебедєва зазначає можливість застосувати арт-терапію як технологію таким чином: у вигляді окремих прийомів, техніки, процедур в конкретних виховних справах (заходах) в період різних педагогічних практик; у літніх оздоровчих таборах (дозвілля дітей, різні форми виховної роботи); у роботі студентських клубів, молодіжних неформальних об'єднань тощо [6].

До арт-терапевтичних технологій, якими нині активно послуговуються психологи, педагоги і власне арт-терапевти, відносять наступні різновиди:

1. Анімаційну терапію, що являє собою сучасну технологію соціальної реабілітації з метою зміни поведінки, міжособистісних і колективних відносин. У процесі анімаційної терапії відбувається, з одного боку, «розблокування» громадських зв'язків і встановлення теплих, довірливих відносин, з іншого – навчання та оволодіння навиками позитивного мислення, естетики і поезики.

2. Арт-синтезтерапію – комплексний метод групової психотерапії, що використовує синтез мистецтв. Ця технологія розглядається як самостійний напрям в лікувально-корекційній роботі, де володіння технічними прийомами різних видів мистецтва поєднується із знаннями психопатології і підпорядковане психотерапії мистецтв, психопатології.

3. Бібліотерапію – технологію, в основі якої лежить лікування і виховання за допомогою книг, словом, книгою. Здійснюється вивчення особливостей читацького

сприйняття під час хвороби і розробкою способів психологічної корекції за допомогою спеціально підібраної літератури.

4. Кінотерапію – один з напрямків арт-терапії. Фільм – це метафора, де можна побачити відображення життєвої ситуації. Щоб допомогти пацієнтові, сюжет фільму має бути схожим із життєвою ситуацією, в яку потрапила людина, і запропонувати вихід з неї.

5. Драматерапію – терапію засобами театру і акторської майстерності.

6. Ігротерапію – терапію через гру, ігрові ситуації.

7. Музикотерапію – використання музики як терапевтичного засобу.

8. Орігамі – створення фігур з паперу.

9. Пісочну терапію – лікування під час роботи пацієнта з піском.

10. Ізотерапію – використання прийомів графіки, живопису для лікування

11. Казкотерапію – програвання і аналіз казок. Це терапія середовищем, особливо казковою атмосферою, в якій можуть проявитися потенційні можливості особистості, може матеріалізуватись мрія [9].

Зокрема, казкотерапія – це напрямок арт-терапії. У різних контекстах, цей термін використовують по-різному. Казкотерапію використовують і у вихованні, освіті, тренінговому впливі, і як інструмент психотерапії. Це пов'язано з тим, що зміст казки сприймається відразу на двох рівнях – свідомому та підсвідомому. До казок у своїй роботі звертались відомі закордонні та вітчизняні психологи: Р. Азовцева, Е. Берн, Е. Гарднер, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Є. Лисіна, А. Менегетті, М. Осоріна, О. Петрова, Е. Фромм та інші [8]. А. Коблова розглядає цей термін з різних точок зору і на різних рівнях. По-перше, казкотерапія – це лікування казками, це відкриття тих знань, які живуть в душі і є в даний момент психотерапевтичними, також це процес пошуку сенсу, розшифровки знань про світ і системи взаємовідносин в ньому. Казкотерапія – це процес екологічної освіти і виховання дитини, це терапія особливим казковим середовищем, в якій людина може реалізувати свою мрію [3]. Вона виділяє наступні форми роботи з казками: 1) читання і аналіз казки; 2) розповідь казки; 3) створення казки; 4) переписування; 5) інсценування казки; 6) ілюстрування казки; 7) лялькотерапія [3]. Використання казок на заняттях спрямовано на підвищення ефективності діяльності людини. Широке застосування казок сприяє формуванню лінгвістичної компетенції у дітей та дорослих. Зміст текстів казок сприяє розширенню активного запасу слів, які вивчаються. Драматизація казок сприяє створенню психологічного комфорту. Казкотерапія – це метод, у якому казкова форма застосовується для інтеграції особистості, розвитку її творчих здібностей, удосконалення взаємодії з навколишнім світом. У процесі казкотерапії використовують різні жанри та види казок. Серед жанрів можна визначити: притчі, байки, легенди, міфи, билини, казки, анекдоти та інші [2]. Казки залежно від своєї мети можуть бути діагностичними, коригувальними і психотерапевтичними [3].

Діагностичні казки застосовуються на початковому етапі казкотерапії, оскільки дозволяють діагностувати, виявити певні властивості особистості, проблеми, рівень розвитку необхідних знань про навколишню дійсність, життєві цінності тощо. Після проведення діагностики використовуються казки, основною метою яких є *корекція*, тобто розвиток необхідних навичок, умінь, набуття знань, що можуть допомогти людині надалі. За допомогою коригувальної дії виявляється вплив на поведінку людини, формується позитивний стиль поведінки. Після декількох сеансів казкотерапії дитина набуває упевненості в собі, їй легше спілкуватися з оточуючими [2].

Психотерапевтичні казки можуть застосовуватися як на завершальному етапі казкотерапії, так і на будь-якому іншому. Тобто вони можуть бути використані замість коригувальних або замість діагностичних. Основним завданням психотерапевтичних казок є дія не безпосередньо на образ мислення людини або її поведінку, а на сферу її несвідомого, тобто на її духовну складову. Вони не дають конкретних готових відповідей на запитання, що хвилюють людину, а дозволяють їй самій знайти їх [2]. Особливістю цього виду казок є те, що вони здебільшого використовуються в роботі з дорослими, оскільки у дитини ще

бракує знань, щоб самій знайти вихід із ситуації, що склалася, вона потребує допомоги і підтримки з боку дорослих.

Казки можуть класифікуватися залежно від того, ким вони написані. Існують авторські та народні казки. Авторські казки складають казкотерапевти, батьки або вихователі залежно від того, у чому необхідно допомогти дитині, які проблеми необхідно розв'язати, яких навичок набути. Народні казки – це казки різних народів світу, відомі всім із дитинства. Вони дуже важливі для дітей. Необхідно читати українські народні казки і казки інших народів, оскільки діти засвоюють із них не тільки моральні цінності, у них формується дружнє ставлення до інших народів, національностей. Важливим критерієм є розподіл казок на індивідуальні та групові, спрямовані на дитячу аудиторію, підлітків і дорослих людей, які різняться своєю метою і проблемами, що порушуються в них. Так, наприклад, казки, що використовуються в роботі з підлітками, спрямовані на подолання комплексу неповноцінності, поліпшення взаємин з однолітками і батьками [2]. Казкотерапія для роботи з дітьми спрямована на подолання дитячих страхів, підвищення самооцінки, розвиток творчих здібностей, соціальної компетентності, моральних якостей тощо. Групова казкотерапія застосовується здебільшого в закладах дошкільної освіти і школах із дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку. Група дітей повинна містити від 3 до 10 осіб. Чим більше дітей у групі, тим важче відстежити проблеми кожної дитини і подолати складнощі в інтерпретації казок. Діти цього віку орієнтуються на думку однолітків і схильні до впливу більшості. Отже, доцільніше проводити казкотерапію індивідуально або в невеликих групах [3]. Таким чином, казки необхідно підбирати залежно від мети, яку ставлять психолог, педагог і батьки; від ситуації, що склалася в житті дитини, її проблем, від бажаного результату процесу казкотерапії.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Арт-технології в педагогічному процесі – це сукупність психологічних методик впливу, що спираються на креативну (образотворчу і інші) діяльність особистості. Засоби художнього самовираження в процесі арт-терапії не тільки допомагають відновити психічне здоров'я, поліпшити самопочуття, розкривають творчий потенціал особистості, його креативність, синтезують візуальні знаки, створюючи художній образ дійсності. Казкотерапія – метод, що використовує казкову форму для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, розширення свідомості, вдосконалення взаємодії з навколишнім світом.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі є авторська розробка ігор та апробація ігротерапевтичного методу з дітьми дошкільного віку, молодшими школярами з метою психокорекційного впливу на їхню емоційну сферу.

Список використаних джерел

1. Головей Л. А. Практикум по возрастной психологии : [учеб. пособ.] / под ред. : Л. А. Головей, Е. В. Рыбалко. – СПб. : Речь, 2002. – 694 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Путь к волшебству: (теория и практика сказкотерапии) : [книга для заботливых родителей, психологов, педагогов, дефектологов и методистов] / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева ; худож. Р. И. Шустров, ред. Г. А. Седова. – СПб. : Златоуст, 1998. – 349 с.
3. Исаева Н. Сказка как средство оптимизации психоэмоциональной сферы старших дошкольников / Н. Исаева // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 7. – С. 19–24.
4. Кабачек О. Как страшное сделать нестрашным, или Зачем сочиняют с детьми сказки / О. Кабачек // Домашняя школьная библиотека. – 2003. – № 3. – С. 34–36.
5. Колошина Т. Ю. Арт-терапия : метод. рек. / Т. Ю. Колошина. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии и клин. психологии, 2002. – 84 с.
6. Лебедева Л. Д. Педагогические основы АРТ-терапии в образовании учителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Л. Д. Лебедева. – Ульяновск, 2001. – 383 с.
7. Ковальчук Л. І. Психодіагностика та психокорекція якості життя осіб з ургентною адикцією / Л. І. Ковальчук, Л. І. Магдисюк // Zbiór artykułów naukowych z Konferencji Międzynarodowej NaukowoPraktycznej (on-line) zorganizowanej dla pracowników naukowych

uczelni, jednostek naukowo-badawczych oraz badawczych z państw obszaru byłego Związku Radzieckiego oraz byłej Jugosławii. (30.11.2017). – Warszawa, 2017. – S. 66–68.

8. Румянцева Т. Н. Сказкотерапия как один из психолого-педагогических подходов по формированию основ этического поведения младшего школьника / Т. Н. Румянцева // Детство. Отрочество. Юность. – 2009. – № 3/4. – С. 64–104.

9. Смілянець І. О. Арт-терапія як засіб саморозвитку підлітків / І. О. Смілянець // Науковий огляд. – 2015. – № 2. – С. 42–45.

References

1. Gholovej L. A. Praktykum po vozrastnoj psichologhyy : [ucheb. posob.] / pod red. : L. A. Gholovej, E. V. Rybalko. – SPb. : Rechj, 2002. – 694 s.

2. Zynkevych-Evstyghneeva T. D. Putj k volshebstvu: (teoryja y praktyka skazkoterapyj) : [knygha dlja zabotlyvnykh rodytelej, psichologhov, pedaghoghov, defektologhov y metodystov] / T. D. Zynkevych-Evstyghneeva ; khudozh. R. Y. Shustrov, red. Gh. A. Sedova. – SPb. : Zlatoust, 1998. – 349 s.

3. Ysaeva N. Skazka kak sredstvo optymyzacyi psichooemocyonalnoj sfery starshykh doshkolnykov / N. Ysaeva. // Doshkolnoe vospytanye. – 2012. – № 7. – S. 19–24.

4. Kabachek O. Kak strashnoe sdelatj nestrashnym, yly Zachem sochynjatj s detjmy skazky / O. Kabachek. // Domashnjaja shkolnjaja byblyoteka. – 2003. – № 3. – S. 34–36.

5. Koloshyna T. Ju. Art-terapyja. Metodicheskiye rekomendacyi / T. Ju. Koloshyna. – M. : Yzd-vo Yn-ta psichoterapyi y klyn. psichologhyy, 2002. – 84 s.

6. Lebedeva L. D. Pedaghoghicheskiye osnovy ART-terapyi v obrazovannyi uchytelja : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01 / L.D. Lebedeva. – Uljanovsk, 2001. – 383 s.

7. Kovalzyk L. I. Psixodiagnostika ta psixokorekzija jakosti zitta osib z urgentnoju adbkzijeju / L. I. Kovalzyk, L. I. Magdisyk // Zbiór artykułów naukowych z Konferencji Międzynarodowej NaukowoPraktycznej (on-line) zorganizowanej dla pracowników naukowych uczelni, jednostek naukowo-badawczych oraz badawczych z państw obszaru byłego Związku Radzieckiego oraz byłej Jugosławii. (30.11.2017). – Warszawa, 2017. – S. 66–68.

8. Rumjanceva T. N. Skazkoterapyja kak odyz yz psichologho-pedaghoghicheskykh podkhodov po formyrovanyju osnov eticheskogho povedenijamladshegho shkolnyka / T. N. Rumjanceva // Detstvo. Otrochestvo. Junostj. – 2009. – № 3/4. – S. 64–104.

9. Smiljanecj I. O. Art-terapija jak zasib samorozvytku pidlitkiv / I. O. Smiljanecj // Naukovyj oghljad. – 2015. – № 2. – S. 42–45.

M. I. Zamelyuk, L. I. Mandysiuk, N. V. Olkhova. ART THERAPY AS A TYPE OF CREATIVE SELF-REALIZATION OF THE PERSONALITY/

In the article was highlighted the essence of the creative personality of a future teacher, a practical psychologist; tasks and functionality of art therapy and it was identified the peculiarities of its use in conditions of modern educational institutions in Ukraine. It was determined that the pedagogical direction of art therapy is an important aspect of creative self-realization of the personality, has a non-clinical orientation, designed for a potentially healthy personality, connected with the strengthening of physical and mental health of the child.

The attention is focused on art therapy which helps a person to return to the self-expression, self-discovery, self-creation, gives unforgettable impressions and feelings, activates the inner potential of the individual. It was found that the process of teaching students to the basics of art therapy creates a unique art-therapeutic and educational space, what is provided by the system "teacher-student", helps in the professional development and personal growth of future teachers, practical psychologists.

It was theoretically grounded: art-therapeutic work includes art-therapeutic technologies (animation therapy, synthesis therapy, bibliotherapy, fairy tale therapy, cinema therapy, drama therapy, game therapy, music therapy, origami, sand therapy, isotherapy), art-therapeutic methods (lectures, reports, writing essays, disputes, conferences, writing scripts and plans of lessons

(classes), games, modeling of pedagogical situations, etc.). It was proved that spontaneity, creativity and creativity are the most important components of the art technology.

It was outlined trends in the introduction of art technology of fairy-tale therapy as a method in which a fairy-tale form is used for the integration of personality, the development of its creative abilities, and the improvement of interaction with the surrounding world. It was characterized the types of fairy tales, that are used in fairy tale therapy, with the respect to the specifics of their application in the creative self-realization of the personality.

Key words: art, personality, art therapy, art technology, creativity, fairy tale therapy, types of tales, creative activity, correction.

УДК 159.9:37.23

О. В. ІВАНЮТА

ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ОПЕРАЦІОНАЛЬНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ВІЗУАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У статті подано результати констатуючого експерименту, описано комплекс методів, які дозволяють діагностувати рівень розвитку операціональної сфери візуального мислення. Розглянуто динаміку формування та розвитку операціональних характеристик візуального мислення в підлітковому віці. Аналізуються міжструктурні зв'язки даних, отриманих за методикою Равена, що дозволяє зробити висновок про взаємозв'язок операціональних складових візуального мислення підлітків, що є надзвичайно важливим для розробки програми розвитку візуального мислення.

Ключові слова: візуальне мислення, операціональна сфера візуального мислення, динаміка показників методики Равена, кореляційні зв'язки.

В статье представлены результаты констатирующего эксперимента, описано комплекс методов, позволяющих диагностировать уровень развития операциональной сферы визуального мышления. Рассмотрена динамика формирования и развития операциональных характеристик визуального мышления в подростковом возрасте. Анализируются межструктурные связи данных, полученных по методике Равена, что позволяет сделать вывод о взаимосвязи операциональных составляющих визуального мышления подростков, что является чрезвычайно важным для разработки программы развития визуального мышления.

Ключевые слова: визуальное мышление, операциональная сфера визуального мышления, динамика показателей методики Равена, корреляционные связи.

Постановка проблеми. Необхідність впровадження нових ефективних технологій, які базуються на візуальних засобах кодування та передачі інформації, робить дослідження візуального мислення, а також пошук і розробку дійових засобів його розвитку одним із важливих завдань сучасної психологічної науки і педагогічної практики. Актуальність вивчення візуального мислення як специфічного виду розумової діяльності також визначається тим, що цей процес займає особливе місце в інтелектуальному і творчому розвитку особистості і є найменш дослідженим з усіх інтелектуальних процесів як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогічній науці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній психолого-педагогічній науці дослідження візуального мислення представлено: вивченням механізмів та закономірностей цього процесу в умовах вирішення ергономічних задач в інженерній психології (В. М. Гордон, В. П. Зінченко, В. М. Муніпов); дослідженням його механізмів як складної функціональної системи операцій (Б. І. Безпалов); визначенням візуальної мови опису способів вирішення геометричних задач (І. М. Арієвич, В. В. Петухов); вивченням особливостей просторового мислення як окремого виду візуального мислення (І. Я. Каплунович [3], І. С. Якиманська); визначенням ролі візуалізації в процесі вирішення

творчих задач у конструкторській діяльності (В. О. Моляко); дослідженням особливостей трансформації візуального образу в художньо-графічній діяльності (С. М. Симоненко[4], О.В. Іванюта, С.М. Симоненко [2]).

Найбільш поширеним у вітчизняній психологічній науці є визначення візуального мислення як специфічного виду інтелектуальної діяльності, змістом якої є оперування та маніпулювання зоровими (візуальними) образами, а результатом – створення нових образів, що несуть змістовне навантаження й роблять значення видимим.

Формулювання цілей статті. Метою дослідження є розкриття динаміки та особливостей операціональної сфери візуального мислення підлітків з метою подальшої розробки цілеспрямованої програми його розвитку. Для досягнення мети вирішуються завдання: дослідження за допомогою спеціально підібраного комплексу методик закономірностей розвитку візуального мислення в підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поряд з іншими методиками для дослідження візуального мислення підлітків нами була використана шкала прогресивних матриць Равена [1]. Дана методика спирається на достатньо розроблену теоретичну концепцію, зокрема, ряд побудов гештальтпсихології з теорії перцепції форм. Згідно даної теорії, кожне завдання може розглядатися як єдине ціле, що складається із сукупності взаємопов'язаних елементів. Вважається, що спочатку здійснюється глобальне оцінювання завдання (матриці), а вже потім відбувається дія систематичної перцепції, за допомогою якої досліджуваний виділяє принцип, закладений при розробці серії. Завершальний етап містить процес включення виділених елементів у цілісний образ, що сприяє визначенню деталі зображення, якої не вистачає.

Методику Равена було використано в нашій роботі з метою дослідження операціональної сфери візуального мислення підлітків. Вибір цієї методики для вивчення операціональних компонентів візуального мислення зумовлений тим, що даний тест було створено з метою дослідження перцептивно-мисленнєвої сфери, а саме продуктивної функції невербального інтелекту. У нашій роботі застосування даної методики дає можливість дослідити етапи формування образу, а також визначити міру оволодіння набором операцій, необхідних для побудови шуканого образу.

Використаний нами непарний варіант методики Равена містить 30 чорно-білих матриць з пропущеним елементом композиції. Завдання тесту згруповані за п'ятьма серіями (А, В, С, D, Е). Кожна серія складається з 6 матриць, розташованих послідовно в міру ускладнення завдання. Принцип прогресивності, закладений авторами тесту, реалізується шляхом поступового зростання складності завдань від серії до серії. Таким чином, виконання попередніх завдань одночасно є підготовкою до розв'язання наступних. Кожна серія побудована за певним принципом, який відображає окремі операціональні етапи аналітико-синтетичної діяльності візуального мислення. Процедура тестування передбачала вибір досліджуваним потрібного елемента матриці з-поміж запропонованих 6-8 варіантів. Підрахунок результативності тестування здійснювався методом обчислення кількості набраних балів (за кожен правильну відповідь нараховувався 1 бал) по кожній серії окремо, а також загальної суми оцінок по тесту.

У дослідженні за методикою Равена брали участь 6 груп підлітків віком від 10 до 15 років. Кожна група включала по 30 досліджуваних відповідного віку. Всього за даною методикою протестовано 180 підлітків. Заповнено й зареєстровано 180 протоколів дослідження; зроблено кількісний та якісний аналіз отриманих даних.

За методикою Равена критеріями оцінки характеристик аналітико-синтетичних процесів візуального мислення підлітків виступають такі показники:

1. Диференціювання основних елементів структури, з'ясування зв'язків між ними та ідентифікація відсутньої частини.
2. Встановлення аналогії між парами фігур за принципом поступового диференціювання.
3. Перегрупування елементів фігури на базі аналізу візуальної інформації.
4. Конструювання нового візуального образу за допомогою логічних пошуків.

Розглянемо успішність виконання завдань методики за кожною серією.

Завдання серії А базуються на пошуку зв'язку в структурі матриці за принципом відповідності фігури загальному фону. При розв'язанні цієї серії завдань досліджуваному потрібно доповнити зображення тією частиною, якої не вистачає на даному фоні. У процесі роботи з матрицями серії А реалізуються такі операціональні характеристики продуктивного візуального мислення, як здатність до диференціювання основних елементів графічної структури, встановлення зв'язків між ними, ідентифікація відсутніх частин та їх співставлення із запропонованими зразками. Оцінки успішності виконання завдань даної серії досліджуваними різного віку подані у таблиці 1.

Таблиця 1

Оцінка виконання тестових завдань методики Равена (Серія А)

Статистичні показники	Кількісні показники успішності виконання завдань респондентами різних вікових підгруп					
	10 років	11 років	12 років	13 років	14 років	15 років
$\bar{X}$	5,13	5,20	5,20	5,53	5,60	5,83
σ	1,01	1,03	0,89	0,82	0,72	0,46

Дані, подані в табл. 1, виявляють високу успішність виконання завдань серії А підлітками всіх вікових груп, які приймали участь у дослідженні. У кожній групі виконано щонайменше по 5 завдань із 6 запропонованих). Динаміка оцінок подана у таблиці 2.

Таблиця 2

Значущість відмінностей показників методики Равена. (Серія А)

Показники	Співставлення показників різних вікових підгруп					
	10/11 р.	11/12 р.	12/13 р.	13/14 р.	14/15 р.	10/15 р.
t	0	1,13	5,17	3,18	8,97	15,00
підвищення оцінок	незнач.	незнач.	знач.	знач.	знач.	знач.
$t_{кр.} = 2,00; p = 0,05$						

Отже, можна зробити висновок, що вміння співставляти фігуру та фон за принципом структурної відповідності є достатньо сформованим вже на початок підліткового віку. Аналіз різниці показників результативності розв'язання завдань серії А за критерієм Стюдента виявив, що відмінність між оцінками, отриманими досліджуваними 11 та 12 років, є статистично не значущою (див. табл. 2). Співставлення оцінок інших вікових груп досліджуваних показало статистичну значущість зростання показників. Таким чином, протягом досліджуваного нами вікового періоду відбувається поступовий розвиток вище зазначених операціональних структур візуального мислення. Якщо у віці 10 років підлітки вже володіють комплексом мисленнєвих операцій, необхідних для встановлення ідентичності фігури і фону, то подальший розвиток аналітико-синтетичної функції візуального мислення полягає в розширенні здатності до аналізу більш складних графічних структур, які являють собою організовану сукупність різних елементів і вивчення котрих вимагає включення до операціонального ланцюжка додаткових мисленнєвих етапів.

Серія В побудована за принципом встановлення аналогії між парами фігур та визначення закономірностей їх взаєморозташування. У процесі роботи з матрицями цієї серії підліток реалізує даний принцип шляхом поступової диференціації елементів фігур. Показники успішності виконання завдань серії В представлені в таблиці 3, а їх динаміка – у таблиці 4. Аналіз показників (див. табл. 3) показує, що відносно даних операцій візуального мислення значно чіткіше простежуються онтогенетичні закономірності розвитку.

Якщо на початку підліткового віку успішність виконання завдань цієї серії становить у середньому 3,77 бала (10 років), то під кінець досліджуваного періоду вона зростає до 5,67 бала (15 років).

Таблиця 3

Оцінка виконання тестових завдань методики Равена (Серія В)

Статистичні показники	Кількісні показники успішності виконання завдань респондентами різних вікових підгруп					
	10 років	11 років	12 років	13 років	14 років	15 років
$\bar{X}$	3,77	3,90	4,47	5,23	5,33	5,67
σ	1,48	1,18	1,20	0,86	0,80	0,66

Таблиця 4

Значущість відмінностей показників методики Равена (Серія В)

Показники	Співставлення показників різних вікових підгруп					
	10/11 р.	11/12 р.	12/13 р.	13/14 р.	14/15 р.	10/15 р.
t	1,09	3,75	5,80	2,04	8,72	21,59
підвищення оцінок	незнач.	знач.	знач.	знач.	знач.	знач.
U = 2,00; p = 0,05						

Перевірка відмінностей оцінок різних вікових груп досліджуваних виявила (див. табл. 4), що лише в роботах підлітків 10-11 років різниця показників є статистично незначущою. Слід окремо відзначити результативність розв'язання завдань серії В, яку показали підлітки 12 років. Розрив між оцінками підлітків 10 та 12 років становить 0,70 бала, між 12 та 13 років - 0,76 бала, у той час як між показниками інших вікових груп він становить від 0,10 до 0,34 бала. Значне підвищення різниці відмінності оцінок, підтверджене перевіркою за критерієм Стьюдента, спостерігається між 12 та 13 роками. Такий розрив між показниками даних вікових груп свідчить, що у віці 12 років починається, а в 13 років стає особливо інтенсивним розвиток операцій візуального мислення, які забезпечують трансформацію графічних образів за правилами аналогії та симетрії.

В основу завдань серії С покладено принцип поступового розвитку фігур всередині матриці шляхом горизонтального та вертикального збагачення за допомогою нових елементів. Розглянемо показники виконання завдань серії С та їх динаміку (див. табл. 5 і табл. 6).

Таблиця 5

Оцінка виконання тестових завдань методики Равена (Серія С)

Статистичні показники	Кількісні показники успішності виконання завдань респондентами різних вікових підгруп					
	10 років	11 років	12 років	13 років	14 років	15 років
$\bar{X}$	2,87	3,23	3,67	4,60	4,97	5,17
σ	1,31	1,45	1,32	1,13	0,96	0,91

Таблиця 6

Значущість відмінностей показників методики Равена (Серія С)

Показники	Співставлення показників різних вікових підгруп					
	10/11 р.	11/12 р.	12/13 р.	13/14 р.	14/15 р.	10/15 р.
t	2,10	1,93	5,00	5,00	1,78	23,98
підвищення оцінок	знач.	незнач.	знач.	знач.	незнач.	знач.
$t_{KD} = 2,00; p = 0,05$						

Аналізуючи дані, представлені в таблиці 5, можемо відзначити, що значне підвищення складності завдань порівняно з попередніми серіями позначилося на результативності їх виконання досліджуваними молодшого підліткового віку. Так, підлітки 10-11 років змогли виконати лише біля половини запропонованих завдань (отримали

відповідно по 2,87 та 3,23 бала). Однак в інших групах підлітків спостерігається поступове зростання успішності, і вже в 15 років показник виконання завдань серії С становить 5,17 бала. Перевірка різниці показників за критерієм Стьюдента показала, що статистично значущими є відмінності між оцінками підлітків 10-11, 12-13 років, а також 13 та 14 років (див. табл. 6). Отже, особливо активний розвиток операцій візуального мислення, пов'язаних з складними аналітико-синтетичними процесами, відбувається у віці 12-14 років.

Завдання серії D побудовані за принципом перегрупування фігур у матриці. Для успішного виконання завдань цієї серії досліджуваному потрібно одночасно охопити всю закладену в матриці візуальну інформацію, тому що перегрупування елементів матриці відбувається одночасно як по вертикалі, так і по горизонталі. Оцінки успішності виконання завдань серії D представлені в таблиці 7.

Таблиця 7

Статистичні показники	Кількісні показники успішності виконання завдань респондентами різних вікових підгруп					
	10 років	11 років	12 років	13 років	14 років	15 років
$\bar{X}$	2,27	2,97	3,13	3,60	4,47	4,70
σ	1,48	1,38	1,17	1,49	1,11	1,06

Показники результативності виконання завдань даної серії, як і оцінки, отримані за попередніми серіями, свідчать, що підвищення рівня складності завдань значно впливає на успішність їх виконання. Зниження результативності, зумовлене ускладненням завдань, відзначається на показниках всіх вікових груп досліджуваних (див. табл. 5 і табл. 7).

У результаті аналізу отриманих даних за критерієм Стьюдента було виявлено, що статистично незначущою є різниця тільки між оцінками підлітків 11 та 12 років (див. табл. 8).

Таблиця 8

Значущість відмінностей показників методики Равена (Серія D)

Показники	Співставлення показників різних вікових підгруп					
	10/11 р.	11/12 р.	12/13 р.	13/14 р.	14/15 р.	10/15 р.
t	5,39	0,64	2,46	7,98	4,11	19,76
підвищення оцінок	знач.	незнач.	знач.	знач.	знач.	знач.
$t_{KD} = 2,00; p = 0,05$						

Особливо значна відмінність спостерігається між показниками, отриманими в роботах підлітків 13 та 14 років. На підставі результатів перевірки даних успішності розв'язання завдань серії D можемо стверджувати, що в підлітковому віці відбувається інтенсивне формування складних операціональних структур візуального мислення, особливо активно такі структури розвиваються у віці 13-14 років.

Найважливе значення для оцінки розвитку операціональних можливостей візуального мислення має серія E. Завдання цієї серії побудовані за принципом складного багатокомпонентного вертикального і горизонтального відображення елементів матриці. Процес розв'язання завдань серії E потребує здійснення багаторівневого аналізу зображених фігур і мисленнєвого конструювання на основі отриманої інформації потрібної фігури. Якщо для виконання завдань попередніх серій достатньо володіти одним певним методом обробки візуальної інформації, то розв'язання завдань серії E вимагає складного багатоступеневого застосування різних операцій аналізу й переробки візуальних даних.

Розглянемо показники успішності виконання завдань серії E (табл. 9), а також їх динаміку (табл. 10).

Таблиця 9

Оцінка виконання тестових завдань методики Равена. Серія Е

Статистичні показники	Кількісні показники успішності виконання завдань респондентами різних вікових підгруп					
	10 років	11 років	12 років	13 років	14 років	15 років
$\bar{X}$	0,83	1,30	1,37	2,07	2,77	2,90
σ	0,59	1,12	1,10	1,23	1,19	1,52

Таблиця 10

Значущість відмінностей показників методики Равена. Серія Е

Показники	Співставлення показників різних вікових підгруп					
	10/11 р.	11/12 р.	12/13 р.	13/14 р.	14/15 р.	10/15 р.
t	6,94	0,68	6,60	8,86	1,27	22,07
Підвищення оцінок	знач.	незнач.	знач.	знач.	незнач.	знач.
V = 2,00; p = 0,05						

Однак перевірка різниці показників серії Е в різних вікових групах за критерієм Стюдента свідчить, що між оцінками підлітків 10 і 11, 12 і 13, 13 і 14 та 10 і 15 років існує статистично значуща відмінність (див. табл. 10). Отже, дані серії Е також підтверджують висновок, що протягом досліджуваного вікового періоду відбувається значний розвиток операціональних можливостей візуального мислення.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Таким чином, на підставі здійсненого нами кількісного аналізу даних дослідження візуального мислення, отриманих за допомогою методики Равена, можемо стверджувати, що стабільне зростання показників за кожною серією матриць, яке спостерігається відповідно до вікової диференціації досліджуваних, свідчить про активне розширення аналітико-синтетичних можливостей операціональної сфери візуального мислення в підлітковому віці.

Отримані результати дозволяють в подальшому розкрити зміст програми розвитку візуального мислення у підлітковому віці.

Список використаних джерел

1. Анастازی А. Психологическое тестирование: пер. с англ. / А. Анастازی, С. Урбина. – СПб. : Питер, 2007. – 688 с.
2. Іванюта О. В. Розвиток візуального мислення підлітків / О. В. Іванюта, С. М. Симоненко. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2003. – 275 с.
3. Каплуновіч І. Я. О некоторых принципах формирования структуры пространственного мышления / И. Я. Каплуновіч // Структуры познавательной деятельности : сб. науч. тр. – Владимир, 1989. – С. 96–107.
4. Симоненко С. М. Психологія візуального мислення: стратегіально-семантичний підхід / С. М. Симоненко. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. – 320 с.

References

1. Anastazy A. Psykholohycheskoe testyrovanye: per. s anhl. / A. Anastazy, S. Urbyna. – SPb. : Pyter, 2007. – 688 s.
2. Ivaniuta O. V. Rozvytok vizualnoho myslennia pidlitkiv / O. V. Ivaniuta, S. M. Symonenko. – Odesa : PNTs APN Ukrainy, 2003. – 275 s.
3. Kaplunovyych Y. Ya. O nekotorykh pryntsypakh formyrovanyia struktury prostranstvennoho myshleniya / Y. Ya. Kaplunovyych // Struktury poznavatelnoi deiatelnosti : sb. nauch. tr. – Vladymyr, 1989. – S. 96–107.

4. Symonenko S. M. Psykholohiia vizualnoho myslennia: stratehialno-semantychnyi pidkhid / S. M. Symonenko. – Odesa : PNTs APN Ukrainy, 2005. – 320 s.

O. V. Ivaniuta. DYNAMICS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF OPERATIONAL CHARACTERISTICS OF THE TEENAGERS' VISUAL THINKING

The paper presents the results of ascertaining experiment; the set of methods that allow diagnosing the level of the operational areas of visual thinking development is described. The dynamics of the formation and development of the operational characteristics of adolescence's visual thinking is considered. The structural interrelationships between the data obtained by the Raven's Progressive Matrices are analyzed. This analysis suggests that a correlation between visual thinking operational components of adolescents is essential for developing the program of visual thinking.

Keywords: visual thinking, visual thinking operational sphere, dynamics of Raven's Progressive Matrices indexes, correlations.

УДК: 159.95

О. В. ІВАНЮТА

**ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РІЗНИХ ВИДІВ МИСЛЕННЯ
ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

На основі аналізу науково-дослідних робіт визначається місце та роль візуального мислення в системі мисленнєвої діяльності. З цією метою аналізуються різні класифікації видів мислення: розвиток мислення як триада; розвиток мислення, який розглядає класична психологія; паралельний розвиток різних видів мислення тощо. Візуальне мислення розглядається як найбільш високий рівень розвитку наочних форм мисленнєвої діяльності. В статті зроблено висновок про те, що одним із найбільш суттєвих показників сформованого продуктивного мислення є взаємодія наочних і вербально-логічних компонентів при високому рівні розвитку кожного з них.

Ключові слова: мислення, наочно-дійове мислення, образне мислення, наочно-образне мислення, словесно-логічне мислення, продуктивне мислення, візуальне мислення, креативність, актуалізація образів.

На основании анализа научных исследований определяется место и роль визуального мышления в системе мыслительной деятельности. С этой целью анализируются различные классификации видов мышления: развитие мышления как триада; развитие мышления, рассматривает классическая психология; параллельное развитие различных видов мышления и тому подобное. Визуальное мышление рассматривается как наиболее высокий уровень развития наглядных форм мыслительной деятельности. В статье сделан вывод о том, что одним из наиболее существенных показателей сформированного продуктивного мышления является взаимодействие наглядных и вербально-логических компонентов при высоком уровне развития каждого из них.

Ключевые слова: мышление, наглядно-действенное мышление, образное мышление, наглядно-образное мышление, словесно-логическое мышление, продуктивное мышление, визуальное мышление, креативность, актуализация образов.

Постановка проблеми. Вивчення візуального мислення як специфічного виду розумової діяльності визначається тим, що цей процес займає особливе місце в інтелектуальному і творчому розвитку особистості. Існуюче розмаїття взаємозв'язку різних видів мислення в зарубіжній та вітчизняній психології і ускладнює розробку концептуальних підходів, які б давали можливість конструктивно дослідити механізми та специфіку

візуального мислення. Отже вищесказане обумовлено актуальністю аналізу генезису та взаємозв'язку різних видів мислення в психології.

Формулювання цілей статті. Метою повідомлення є визначення місця та ролі візуального мислення в систематиці мисленнєвої діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній психології мислення розуміється й вивчається як складно-структурована психічна діяльність, не досягнута повністю свідомістю, що має різнобічні відношення з чуттєвими процесами, образами й практичними діями, з мовою та попереднім досвідом. Ця складна система зв'язків зумовлює опосередкований характер мислення й визначає його основну функцію узагальненого пізнання суттєвих відношень і властивостей об'єкта. Основне твердження С. Л. Рубінштейна про те, що мислення завжди функціонує як процес взаємодії суб'єкта з об'єктом, підтвердили численні експериментальні дослідження (А. В. Брушлінський, Я. О. Пономарьов, О. К. Тихомиров та ін.). Вони довели, що процес мислення розгорнутий у часі й може бути реалізований за допомогою різних систем засобів, дій і операцій. Пізніше це стало спеціальним предметом досліджень, спрямованих на визначення механізмів і структури мисленнєвої діяльності (Т. Г. Богданова, О. М. Матюшкін [6]). Так, О. М. Матюшкін зазначав, що принципове значення дій у здійсненні процесу мислення полягає в тому, що вони забезпечують всі специфічні види взаємовідношень суб'єкта з об'єктом. Виділення й аналіз різних за природою, характером та рівнем мисленнєвих дій, дослідження їх формування, розвитку, взаємозв'язків дає змогу повніше вивчити структуру мислення й глибше зрозуміти його психологічну природу. Згідно з сучасними уявленнями науковців-психологів, мислення розуміється як цілісна складноструктурована діяльність суб'єкта. Її цілісність визначається тим, що мислення функціонує як процес, що здійснюється суб'єктом, особистістю. Але цей процес може протікати на різних рівнях і в різних специфічних системах відношень з об'єктом. Розгорнутість у часі, типова багатогранність дій, їхня різнорівневість та інші характерні особливості зумовлюють складну організацію мисленнєвої діяльності. Проблема визначення структури мислення полягає в необхідності виділення й аналізу його механізмів та окремих форм відображення як результату різнорідних мисленнєвих процесів. Таким чином, вивчення структури мисленнєвої діяльності передбачає дослідження її окремих складових, або компонентів. Уявлення про складність і поліфункціональність мисленнєвих процесів реалізується в психології розробкою проблеми класифікації видів мислення.

У даному повідомленні ми поставили собі за мету визначити місце та роль візуального мислення в систематиці мисленнєвої діяльності. Аналіз наукової літератури показав, що виділення окремих видів мислення здійснюється на різних підставах, не завжди достатньо чітко витриманих. Найчастіше використовуваною є класифікація, в якій розвиток мислення розглядається як тріада: наочно-дійове, наочно-образне, словесно-логічне. Критерієм тут виступає, по-перше, зв'язок з об'єктом, що сприймається, по-друге, характер практичних дій з цим об'єктом. За даною класифікацією, наочно-дійове мислення – це генетично найбільш рання, первісна форма мислення. Воно виникає в тісному зв'язку з практичною діяльністю дитини й спрямоване на її обслуговування. Процес мислення вплетений у практичну діяльність і здійснюється в певній взаємодії з нею. Основною ознакою наочно-дійового мислення є нерозривне поєднання мисленнєвих процесів з діями, за допомогою яких пізнається предмет, та принципова неможливість розв'язати поставлене завдання без участі практичних дій. Образ, що виникає в результаті такої мисленнєвої діяльності, можна охарактеризувати як наочно-дійовий, тому що в наочній формі подаються всі ознаки об'єкта: вони можуть сприйматися безпосередньо й повністю ідентифікуватися на підставі наявних знань. При цьому невідомими залишаються умови взаємодії об'єктів та можливості зміни їх властивостей і відношень. Ці дані виявляються тільки в процесі реального перетворення ситуації, на що вказує друга частина терміну – «дійове». Одним із характерних способів функціонування наочно-дійового мислення є метод спроб і помилок. Цей метод протягом дошкільного дитинства зазнає суттєвих змін: хаотичні спроби змінюються спрямованими пошуковими діями. При цьому аналіз спроб і співставлення

отриманих результатів із заданим може досягти досить високого рівня, що сприяє формуванню складних мисленнєвих операцій.

Внаслідок розвитку спробних дій у дітей виробляються такі способи перетворення ситуації, які можна розглядати як початкові форми методу послідовних наближень. Цей математичний метод розв'язання різних завдань відзначається тим, що перший отриманий результат є певною мірою випадковим і може стояти від передбачуваного досить далеко. Подальше наближення до очікуваного має покроковий характер і здійснюється послідовно на основі аналізу й переробки отриманих результатів: попередній результат використовується для побудови наступного «кроку». У процесі онтогенетичного розвитку формуються підвалини, на яких виникають умови переходу від наочно-дійового до більш складних форм мислення. Механізмом такого переходу є прагнення визначити суттєві зв'язки й відношення об'єктів і можливість подати їх у цілісно організованому вигляді на основі сформованих уявлень. Цим започатковується й вихідна основа для узагальненого відображення реальності. Тобто наочно-образне мислення формується на ґрунті перетворення образів сприймання в образи-уявлення.

Відображення реальності не виступає у вигляді «чистих уявлень». Цей процес включений до елементарних форм усвідомленої діяльності дитини. У ході оволодіння предметними й знаряддєвими діями, засвоєння логіко-граматичних конструкцій й розвитку мовлення, надбанням дитини стають прості форми суспільного досвіду, які виявляються у вигляді елементарної усвідомленої діяльності. Оточуюча дійсність не є для дитини хаосом розрізнених явищ. У неї вже склалась відносно проста, але все ж таки система конкретних та узагальнюючих уявлень про навколишні речі, зафіксована й об'єктивована в умовній формі.

У працях Ж. Піаже [8] період інтелектуального розвитку, який він визначає як символічне й допоміжне мислення, за своїми основними характеристиками певною мірою відповідає тій формі мисленнєвої діяльності, яку ми називаємо наочно-образним мисленням. На думку Ж. Піаже, найважливішим надбанням цього періоду є виникнення й розвиток символічної функції, сутність якої полягає в тому, що уявлення відсутніх речей здійснюється дитиною за допомогою символів, знаків та схем. Дитина починає відрізняти визначення від визначеного й використовує перше для актуалізації уявлень про друге. Вирішальне значення для формування символічної функції, як вважає Ж. Піаже, має розвиток ігрової й наслідувальної діяльності, де виникає здатність уявляти одну річ через іншу. Такий оперуючий уявленнями інтелект принципово відрізняється від інтелекту сенсомоторного: з'являється можливість виходу за межі безпосередньо сприйнятого й маніпулювання образами предметів та явищ. Аналізуючи засади систематизації видів мислення, пов'язаних з продукуванням образів, необхідно зазначити, що серед дослідників даної проблеми існує думка, що неправомірно розглядати поняття «образне» і «наочно-образне» мислення як синоніми, тому що образне мислення ширше і за механізмами, і за формою (продуктом) вираження. Якщо наочно-образне мислення оперує лише образами зорової системи, то продуктами образного мислення є не тільки наочні образи, а й образи аудіальні, вербально-художні тощо. Тому в подальшому в нашій роботі ми будемо розрізняти ці види мислення. Об'єктом нашого дослідження в першу чергу є наочні види мисленнєвої діяльності. Формування словесно-логічного мислення тісно пов'язане з розвитком мовлення, в якому слова можуть виступати не тільки в ролі «замінників», тобто символів, конкретних предметів, але й передавати поняття, які не мають прямого образного відображення (наприклад, добро, інтелігентність, прогрес, культура). Операції абстрактно-логічного мислення забезпечують узагальнення емпіричних спостережень та практичного досвіду, встановлення фундаментальних закономірностей, моделювання різних явищ та процесів.

Отже, класична психологія розглядає розвиток мислення як такий, що відбувається в напрямку від наочно-дійового до словесно-логічного. При цьому вважається, що такий розвиток носить поступальний характер, тобто словесно-логічне мислення визначається як найвищий його ступінь. З такої точки зору категорія «поняття», якою оперує словесно-логічне мислення, розглядається як більш складна щодо категорії «образ», що є основною для двох попередніх видів мисленнєвої діяльності. Даний погляд на природу мислення

зумовлює висновок, що ті його види, які передують вербально-логічному мисленню, як генетично нижчі за рівнем; якщо й не зникають зовсім, то неминуче відходять на «задній план» у процесі онтогенетичного розвитку людини. Однак існує й інший погляд на функціонування мислення як складного й різнопланового психічного процесу. Деякі автори вважають, що формування вербально-логічного мислення не є прямим продовженням розвитку наочно-образного мислення. Ці форми мисленнєвої діяльності розвиваються паралельно, взаємопроникаючи та збагачуючи одна одну. Так, у ряді досліджень [10] ідеться про те, що потрібно вивчати наочне (яке оперує образами) і понятійне мислення не як «нижчий» і «вищий» ступені формування мисленнєвої діяльності, а як різні її види, що функціонують і розвиваються в тісному взаємозв'язку. На думку С. Л. Рубінштейна [9], наочне мислення, виникаючи на більш ранньому етапі онтогенезу, ніж мислення абстрактно-логічне, не залишається згодом на тому ж елементарному, низькому рівні, на якому воно спочатку знаходилося. У процесі загального розумового розвитку людини на більш високий ступінь підіймається й наочно-образне мислення. А. Валлон [3] також підтверджував, що образне мислення, будучи в дитячому віці основною формою думки, надалі не відмирає як непотрібне, а продовжує функціонувати і у дорослих у більш розвинутій формі.

Отже, у мисленні існують два різні і в той самий час взаємозалежні коди - вербальний і образний. Ці коди не заміщують один одного - вони виконують різні функції у розв'язанні завдань. Відображення й узагальнення зв'язків і відношень засобами наочного і вербального мислення відбувається не на різних рівнях, а в різних формах: у наочних образах і поняттях відповідно. Найбільш високим рівнем розвитку наочних форм мисленнєвої діяльності є візуальне мислення. Вслід за С. М. Симоненко [10], ми розглядаємо візуальне мислення як самостійний вид мисленнєвої діяльності, генетичними етапами розвитку якого є більш низькі за рівнем узагальнення наочно-дійове та наочно-образне мислення. Візуальне мислення з'являється в розумовій діяльності дитини не раптово, а має свою основу і проходить відповідні фази розвитку.

Питання формування окремих вадів мисленнєвої діяльності у дітей вивчалось в роботі М. М. Поддякова. Було виявлено, що різні форми мислення дитини (образне є і понятійне) ніколи не функціонують ізольовано одна від одної: у понятійному мисленні завжди є образні компоненти, а в процесах образного мислення суттєву роль відіграють поняття або споріднені з ними утворення. У дійсності мислення дитини набуває відповідного характеру в залежності від переважання тих чи інших його компонентів (образних або понятійних). Цікавим є припущення Р. Арнхейма [1], що деякі поняття зароджуються в процесі візуального мислення. Він простежив виникнення уявлення про взаємодію об'єктів на матеріалі дитячих малюнків. На певній стадії формування цих уявлень вони в наочній формі відображають, сутність взаємодії об'єктів і, очевидно, можуть розглядатись як прототип поняття. Як показали дослідження О. В. Запорожця та Д. Б. Ельконіна, у дітей середнього й старшого дошкільного віку є, наприклад, досить узагальнені уявлення про «живе» і «неживе». Звичайно, у дошкільників ще немає повноцінних понять про ці галузі дійсності, однак вони вже виділяють в образній формі ряд суттєвих ознак даних предметів. Ряд дослідників акцентує увагу на тому, що образне мислення відіграє не менш важливу роль у загальному психічному розвитку дитини, ніж понятійне. Наприклад, сучасна психологія вважає, що одна з важливих ліній розумового розвитку дитини полягає у формуванні узагальнених умінь будувати все більш складні ієрархічні структури власної зовнішньої діяльності, а згодом і діяльності внутрішньої, психічної. При цьому особливе значення в організації діяльності дитини мають ієрархічні відношення між діями, спрямованими на розв'язання завдань. Одним із продуктивних методів формування таких структурних відношень вважається розвиток мовлення. Мова дитини легко піддається керуванню з боку дорослого.

На думку П. Я. Гальперіна, вона є єдиним ефективним засобом перенесення предметної дії на внутрішній план. Контролюючи й певним чином організовуючи мовлення дитини, можна налагоджувати і спрямовувати формування її уявлень. Однак М. М. Поддякова вважає, що засобами мовлення можна розвивати і впорядковувати аж ніяк

не всі уявлення дітей. Поряд з важливими перевагами, мовленнєвий план мислення має суттєві недоліки. Репрезентація того чи іншого змісту через мовлення носить яскраво виражений суцесивний характер. Ряд властивостей предметів важко описати словесно. Переконливий приклад наводить Р. Арнхейм, який показує, як два спритних вантажники, піднімаючи рояль по звивистих сходах, користуються візуальним мисленням, щоб визначити складну послідовність підйомів, поштовхів, нахилів і розворотів інструмента [1]. Припустимо, що одного з вантажників, який прекрасно володіє мовою, попросили словесно описати, як він подумки уявляє собі весь ряд нахилів і розворотів рояля. Якщо в плані образного мислення розв'язання подібного завдання займає секунди, то словесний опис потребує незрівнянно більше часу. Важливо підкреслити, що в житті дитини досить часто виникають ситуації, в яких ще чіткіше виражена необхідність застосування образного мислення. Суттєвий бік розвитку цього виду мисленнєвої діяльності полягає у формуванні легко керованого плану уявлень, навиків довільного оперування образами. Однак ці процеси залишаються поки що маловивченими.

Отже, як бачимо, існує досить широке поле завдань, при розв'язанні яких операції словесно-логічного мислення є недостатньо ефективними. Тому, враховуючи суттєві відмінності між різними видами мислення, а також їх значення в діяльності людини, деякі дослідники пропонують інші класифікації, в яких словесно-логічне мислення або спеціально виділені форми мисленнєвої діяльності, до яких застосовується інша термінологія (але які все ж таки зберігають всі атрибути словесно-логічного мислення), протиставляються іншим видам мислення на різних підставах. Поміж таких протиставлень можна зазначити, наприклад, теоретичне і практичне мислення, теоретичне та емпіричне, аналітичне (логічне) та інтуїтивне тощо. Розглядаючи даний погляд на систематику мисленнєвої діяльності, потрібно зауважити, що коли йдеться про словесно-логічне мислення, у ньому виділяються такі ознаки та якості, як переважне оперування поняттями й іншими мовними структурами, теоретичні узагальнення, опора на правила, принципи й закони, значна міра усвідомленості мисленнєвих дій. У протиставлених видах мислення, навпаки, підкреслюється широка представленість емпіричних і ситуативних узагальнень, велика роль чуттєвих образів, низька усвідомленість мисленнєвих дій. Усі перераховані риси визначаються як найбільш характерні особливості наочних видів мислення.

Питання співвідношення вербальних і образних компонентів мислення є об'єктом вивчення цілого ряду наук: педагогіки, нейрофізіології, філософії та ін. У педагогіці ця проблема вирішується в основному шляхом відходу від традиційного навчання, що орієнтується переважно на формування логічного мислення, та розробкою нових навчальних методів, що забезпечують розвиток не лише вербальних, а й наочних видів мислення. Насамперед це стосується методів проблемного навчання (А. В. Брушлінський, І. Я. Лернер, О. М. Матюшкін [6] та ін.), методів розвиваючого навчання (Л. В. Занков, І. С. Якиманська та ін.), методів розвитку теоретичного мислення (В. В. Давидов, А. З. Зак та ін.). У нейропсихології відмінності у вербальних і наочних видах мислення розглядають як наслідок диференціації роботи лівої та правої півкуль (В. М. Бехтерев, В. І. Дружинін, В. С. Ротенберг). Ідеї про співвідношення «логічних» (понятійних) і «нелогічних» (образних) видів мислення, розроблені у формальній і дидактичній логіці, лягли в основу вивчення даної проблеми на рівні психологічного аналізу продуктивного мислення.

Огляд наукової літератури показав, що основними особливостями, які характеризують продуктивне мислення вцілому, є створення нових ідей, що виходять за межі системи знань, що склалася, та становлення психічних новоутворень: нових систем зв'язків і форм психічної саморегуляції особистості. На думку Г. П. Антонової одним з визначальних показників продуктивного мислення є взаємодія наочних та і словесно-логічних компонентів при високому розвитку кожного з них. Взаємозв'язок різних видів мислення має велике значення у забезпеченні продуктивності когнітивних процесів. А. Б. Коваленко пов'язує дослідження когнітивної функції мислення з вивченням процесу розв'язання завдань. Процес розуміння подібний до розв'язання пізнавальної задачі саме тим, що ніколи наперед невідомо, яким чином можуть бути об'єднані розрізнені елементи об'єкта пізнання, тобто в якому значенні

врешті-решт він виступить, яка властивість стане значущою для об'єднання його компонентів в єдине ціле. Це означає, що процес розуміння – не плавна послідовна дія, він характеризується стрибкоподібністю і проходить через низку гіпотез та циклів спроб і помилок. Розуміння, у свою пергу, пов'язане і з наочно-образним, понятійним мисленням. Ще одною важливою характеристикою продуктивного мислення є креативність. Креативне мислення вивчалось у працях Д. Б. Богоявленської, Дж. Гілфорда, Е. Торренса, М. О. Холодної та ін. У роботі М. О. Холодної креативність визначається як здатність до породження оригінальних ідей і використання засобів інтелектуальної діяльності (у широкому розумінні), дивергентні властивості (у вузькому сенсі).

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що тільки у взаємодії всіх видів мислення: наочного, вербально-логічного та креативного, можна досягти високого рівня продуктивності мисленнєвої діяльності. Оскільки, згідно з традиційним поглядом, найвищим ступенем розвитку мислення вважається вербально-логічне (як ми зазначали раніше), то класична педагогіка основну увагу акцентує на формуванні саме цього виду мислення. Дотримуючись традицій, сучасна школа поки що за інерцією намагається розвивати продуктивне мислення у дітей засобами понятійної мови. Але якщо застосування логічних операцій та знаково-символічних конструкцій забезпечує оформлення та збереження результатів мисленнєвої діяльності, то маніпулювання наочними образами породжує внутрішні динамічні моделі зовнішнього світу. Використання образних динамічних моделей дозволяє знаходити в елементах середовища нові властивості та встановлювати нові відношення, тобто будувати всередині об'єкта такі креативні ситуації, які недоступні кібернетичним машинам, що використовують тільки мову логіки. Переконливими видаються слова Р. Арнхейма [1] про те, що ми систематично придушуємо наші розумові здібності, примушуючи нашу молодь думати головним чином вербально та числовими знаками.

Отже, якщо розглядати взаємодію наочно-образних та логічних компонентів як необхідну умову формування продуктивного мислення, то з цієї точки зору, нам видається актуальним дослідження та розробка методів розвитку візуального мислення і використання його прийомів у взаємозв'язку з іншими видами мисленнєвої діяльності при розв'язанні різних типів як традиційних, так і творчих завдань. На сьогодні уже є незаперечним твердження, що чуттєві образи та уявлення мають суттєве значення у здійсненні інтелектуальної діяльності. Разом з тим у ряді досліджень показано, що візуальне мислення є недостатньо розвиненим навіть у дорослих. Деякі автори пишуть про муки породження образів, їх актуалізації. Інакше кажучи, більшість людей не володіє прийомами візуалізації, яка необхідна для розгортання того чи іншого мисленнєвого акту, а також технікою оперування актуальними візуальними образами. Отже, основним напрямком дослідження цієї проблеми є пошук і розробка нових засобів довільної актуалізації уявлень, які були б доступні дітям різного віку.

Історично наочне мислення передувало понятійному і таким чином є основою останнього. До 90 % інформації надходить до людини через зорову систему. Стародавня писемність фіксувала інформацію в малюнках, образах, піктографічному письмі. Мистецтво з його специфікою художньо-образного відображення дійсності також з'явилося раніше від науки й до цього часу передає те, що більше нічим не передається. Тому не варто абсолютизувати продуктивні можливості проблемного навчання, що базується тільки на застосуванні прийомів вербально-логічного мислення. Враховуючи безумовну перевагу частки зорових образів у сприйманні людини, ми вважаємо за доцільне зупинитися на вивченні того виду мислення, який пов'язаний з оперуванням саме цим класом образів. Р. Арнхейм у своїх роботах [1] визначає цей вид мисленнєвої діяльності як візуальне мислення. При цьому автор підкреслює, що процеси візуального мислення не менш важливі й результативні, ніж оперування поняттями. Одна з особливостей функціонування наочних видів мисленнєвої діяльності полягає в тому, що репрезентація об'єктів у нашій свідомості відбувається інакше, ніж при використанні засобів понятійного мислення. Це обумовлює специфіку оперування змістом, відображеним у свідомості людини.

У понятійному мисленні «рух» по об'єкту здійснюється в логіці застосування понять, де провідне значення мають різного роду судження, умовиводи і т. ін. При цьому наявна регламентація процесів маніпулювання змістом, структурою окремих понять і їх взаємозв'язками. Реальність, відображені в поняттях, – це вже певним чином «відфільтрована» реальність. У ній виділено ряд суттєвих зв'язків, відношень, але якусь частину пропущено, що є необхідною умовою абстракції. Ці пропущені ознаки не можна відновити лише шляхом логічних операцій, тут необхідне повернення до самої реальності і здійснення нових форм її перетворення, у результаті яких виникають нові образи і нові поняття. У наочних видах мислення відтворюється вся різноманітність характеристик предмета, що виступає не тільки в логічних зв'язках, але й у зв'язках фактичних. Засоби образного мислення також дають можливість відображення в наочній формі руху і взаємодії відразу кількох об'єктів. Є підстави думати, що саме ця властивість наочної мисленнєвої діяльності лежить в основі пізнання дітьми основних кінематичних залежностей – залежності пройденого шляху від швидкості і часу руху, залежності часу руху від швидкості і довжини шляху і т. ін. В. П. Зінченко, аналізуючи специфіку візуального мислення, зазначає, що головна перевага зорового образу (як і візуалізованого образу) полягає в суб'єктивній симультантності та широті охоплення відображуваної ситуації. Враження симультантності, створюване зоровою системою, дуже важливе з точки зору одномоментного, або миттєвого, проникнення в суть проблеми. Дослідження Н. О. Менчинської [7] показують, що взаємодія наочного і абстрактного мислення починається зі здатності до актуалізації образів на основі словесного тексту. Тут виділяються дві форми, різні за ступенем складності: 1) простий «переклад» змісту, описаного в словах, мовою образів; 2) використання при розв'язанні завдань образів, що відповідають словесному тексту. Ці форми взаємодії розвиваються послідовно.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, одним із найбільш суттєвих показників сформованого продуктивного мислення є взаємодія наочних і вербально-логічних компонентів при високому рівні розвитку кожного з них. Понятійна мова фіксує та оформлює результати мисленнєвої діяльності, а засоби наочності моделюють всередині об'єкта такі ситуації, які недоступні навіть кібернетичному мисленню. Більшість людей не володіє прийомами візуалізації й технікою оперування актуалізованими образами. Вищевказані положення зумовлюють необхідність пошуку ефективних методів формування візуально-мисленнєвої діяльності. Проте забезпечення цілеспрямованого розвитку візуального мислення можливе лише на основі знання психологічних закономірностей його формування та функціонування. Аналізу теоретико-методологічних засад вивчення поставленої проблеми присвячено наступний підрозділ нашої роботи.

Список використаних джерел

1. Арнхейм Р. Визуальное мышление / Р. Арнхейм // Общая психология : тексты : в 3 т. / ред. В. В. Петухов ; ред.-сост. : Ю. Б. Дормашев, С. А. Капустин. – изд. 2-е, испр. и доп. – М. : УМК «Психология». – 2001.
2. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / под ред. И. С. Якиманской. – М. : Педагогика, 1989. – 224 с.
3. Валлон А. Психическое развитие ребенка. Пер. с франц. / А. Валлон. – СПб. : Питер. – 2001.
4. Выготский Л. С. О психологических системах / Л. С. Выготский // Сборник сочинений. – М., 1982. – Т. 1. – С. 109–131.
5. Ительсон Л. Б. Лекции по современным проблемам психологии обучения [Электронный ресурс] / Л. Б. Ительсон. – Режим доступа : https://yadi.sk/d/GhNTZv_rWjBE2
6. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – Директмедиа Паблишинг, 2008. – 392 с.
7. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьников / Н. А. Менчинская. – М. : МПСИ, Воронеж : Модэк, 2004. – 512 с.
8. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – СПб. : Питер, 2003. – 192 с.

9. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Т. 1. / С. Л. Рубинштейн. – М., 1989. – 280 с.
10. Симоненко С. М. Психологія візуального мислення: стратегіально-семантичний підхід / С. М. Симоненко. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. – 320 с.

References

1. Arnkheim R. Vyzualnoe myshlenye / R. Arnkheim // Obshchaia psikhologhiya : teksty : v 3 t. / red. V. V. Petukhov ; red.-sost. : Yu. B. Dormashev, S. A. Kapustyn. – yzd. 2-e, uspr. y dop. – M. : UMK «Psikhologhiya» 2001.
2. Vozrastnye y undyvudualnye osobennosty obraznogo myshleniya uchashchyhsia / pod red. Y. S. Yakymanskoi. – M. : Pedahohyka, 1989. – 224 s.
3. Vallon A. Psykhycheskoe razvytye rebenka. Per. s frants. / A. Vallon. – SPb. : Pyter. – 2001.
4. Vyhotskiy L. S. O psikhologicheskikh systemakh / L. S. Vyhotskiy // Sobraniye sochineniy. – M., 1982. – T. 1. – S. 109–131.
5. Ytelson L. B. Lektsyy po sovremennym problemam psikhologyy obucheniya / L. B. Ytelson [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa : https://yadi.sk/d/GhNTZv_rWjBE2
6. Matiushkyn A. M. Problemnye sytuatsyy v myshlenyy y obuchenyy / A. M. Matiushkyn. – Dyrektmedya Pablyshynh, 2008. – 392 s.
7. Menchynskaia N. A. Problemy ucheniya y umstvennogo razvytiya shkolnykov / N. A. Menchynskaia. – M. : MPSY, Voronezh : Modak, 2004. – 512 s.
8. Pyazhe Zh. Psikhologhiya yntellekta / Zh. Pyazhe – SPb. : Pyter, 2003. – 192 s.
9. Rubynshtein S. L. Problemy obshchei psikhologyy. T. 1. / S. L. Rubynshtein. – M., 1989. – 280 s.
10. Symonenko S. M. Psikhologhiia vizualnogo myslennia: stratehialno-semantychnyi pidkhid / S. M. Symonenko. – Odesa : PNTs APN Ukrainy, 2005. – 320 s.

O. V. Ivaniuta. INTERCONNECTION OF DIFFERENT KINDS OF THINKING AS THE PSYCHOLOGICAL PROBLEM

The sources on the investigated problem determine the place and the role of visual thinking in the system of cognitive activity. Thus, the different classifications of thinking are analyzed: cognitive development as a triad; the development of thinking, which is considered in the classical psychology; the parallel development of different kinds of thinking, etc. Visual thinking is regarded as the highest level of the development of visual forms of mental activity. The article confirms that one of the most significant indicators of the formed productive thinking is the interaction of visual and verbal and logical components at a high level of development of each of them.

Key words: *thinking, visual and active thinking, figurative thinking, visual and figurative thinking, verbal and logical thinking, productive thinking, visual thinking, creativity, update of images.*

УДК 159.922.7

Л. В. КЛОЧЕК

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОГРАМА ОПТИМІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

У статті презентуються основні положення програми оптимізації розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, метою якої є актуалізація у вчителів цінності соціальної справедливості та її розвиток до статусу домінантної особистісної та професійної цінності, яка визначає вектор моральної, соціально справедливої поведінки вчителя. Формулюються принципи, за якими має проводитися розвивальна робота з

учителями, визначаються загальні та конкретні завдання. Обґрунтовується структура програми, змістове наповнення її блоків (інформаційного, самопізнання, тренувального). Розглядаються засоби розвитку соціальної справедливості особистості педагога, застосування яких спрямоване на досягнення позитивних змін у її складових.

Ключові слова: соціальна справедливість, засоби розвитку соціальної справедливості, психологічний практикум, міні-лекції.

В статье представлены основные положения программы оптимизации развития социальной справедливости в педагогическом взаимодействии, целью которой является актуализация у педагогов ценности социальной справедливости и ее развитие до статуса доминантной личностной и профессиональной ценности, которая определяет вектор нравственного, социально справедливого поведения учителя. Формулируются принципы, по которым должна проводиться развивающая работа с учителями, определяются общие и конкретные задачи. Обосновывается структура программы, содержательное наполнение ее блоков (информационного, самопознания, тренировочного). Рассматриваются средства развития социальной справедливости личности педагога, применение которых направлено на достижение позитивных изменений в ее составляющих.

Ключевые слова: социальная справедливость, средства развития социальной справедливости, психологический практикум, мини-лекции.

Постановка проблеми. Соціальна справедливість у педагогічній взаємодії досягається перш за все завдяки активізації у цьому процесі особистісної цінності (якості) соціальної справедливості педагогів. Її вияв у діалогічній взаємодії з учнями формує в останніх переконання, що за докладені суб'єктом зусилля при виконанні діяльності неодмінно отримується гідна винагорода, а негативні дії завжди заслуговують на справедливе покарання. Окрім того, позиціонування вчителем себе як психологічно рівноправного партнера щодо учнів сприяє утвердженню у їх свідомості ідеї соціальної справедливості як можливості для кожної особистості усвідомити власну самоцінність, що позначається на ціннісному ставленні до інших людей (С. Л. Рубінштейн) і впливає на гармонізацію стосунків учасників соціальних взаємодій (Дж. Роулз). Як показали результати проведеного нами емпіричного дослідження, якість соціальна справедливість, окремі її сторони представлені в структурі особистості сучасного вчителя. Виявлена динаміка розвитку її складових в сторону збільшення педагогічного досвіду вчителів, що актуалізувало проблему проведення роботи, спрямованої на подальший розвиток у цієї якості як у досвідчених педагогів, так і в тих, хто нещодавно розпочав свою професійну діяльність. Оптимальне забезпечення позитивного результату ми вбачаємо у втіленні спеціальної програми, реалізація якої має сприяти позитивним змінам у розвитку складових соціальної справедливості педагогів, а також розвивати їх навички діалогічного спілкування з учнями, що сприятиме досягненню ціннісно-сміислової рівності між обома учасниками педагогічного процесу, встановленню соціальної справедливості у їх взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Хоча на сьогоднішній день немає досліджень, у яких би пропонувалося вирішення проблеми розвитку у вчителів якості соціальної справедливості, оскільки досліджувана нами тема є новітньою у психологічній науці, варто зупинитися на короткому аналізі програм, які спрямовані на розвиток тих особливостей учителів, що покращують якість їх взаємодії з учнями. Так, І. В. Ульяніч презентувала програму семінару-тренінгу розвитку рефлексивної компетентності вчителів-початківців [9], проведення якого сприяло розвитку особистісної та професійної рефлексії педагогів. Н. О. Чайкіна обґрунтувала технології підвищення адаптованості молодих учителів, у тому числі соціально-психологічної, до змінних умов педагогічної діяльності [10]. У практикумі розвитку кар'єри майбутнього фахівця Н. Ф. Шевченко, М.В. Сурякова пропонувалися вправи, виконання яких учителями позитивно позначалося на їх професійній активності, усвідомленні особистісного сенсу професійного зростання, розвитку ціннісної системи [10].

Формулювання цілей статті. Презентувати основні положення програми оптимізації розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розробка програми здійснювалася з опорою на вихідні наукові положення соціальної справедливості особистості педагога, які були нами обґрунтовані при розробці авторської концептуальної моделі розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії [3]. Очікується, що при її реалізації розвивальна робота з учителями буде проводитися з дотриманням наступних *принципів*.

1. Створення сприятливих умов для актуалізації особистісної цінності педагогів соціальної справедливості.

2. Формування мотивації справедливої поведінки вчителя завдяки трансформації його особистісної цінності соціальної справедливості у професійну цінність (якість).

3. Активізація особистісної та професійної цінностей соціальної справедливості через їх взаємозв'язок із соціальною цінністю соціальною справедливостю.

4. Організація процесу усвідомлення вчителями власних ціннісно-сміслових позицій щодо соціальної справедливості, які виявляються у діалогічній взаємодії з учнями.

При розробці програми ми виходили з таких *змістових критеріїв*.

1. Актуалізація у свідомості педагогів уявлень і знань про соціальні та моральні норми; соціальних та моральних переконань.

2. Ціннісне ставлення педагогів до учнів (у стосунках з якими досягається ціннісно-сміслова рівність) та ціннісне самоставлення.

3. Моральна мотивація вчителів, що спонукає їх до справедливих, соціально прийнятних дій і вчинків.

Передбачається, що розвиток соціальної справедливості особистості педагогів відбуватиметься на різних рівнях: когнітивному, емоційно-оцінному, поведінковому. Когнітивний рівень відбиває знання педагога про соціальну цінність соціальної справедливості; розуміння особливостей взаємозв'язку соціальної, особистісної та професійної цінностей соціальної справедливості в аксіосфері педагога; усвідомлення власної ціннісно-сміслової позиції щодо соціальної справедливості. На емоційно-оцінному рівні формується ціннісне ставлення до соціальної справедливості, де остання набуває особистісної значущості для вчителів; відбувається оцінка педагогами власних професійних якостей, за своїми особливостями та проявами дотичних до соціальної справедливості; привабливою стає ідея досягнення ціннісно-сміслової рівності у діалогічних взаєминах учителя й учнів. На поведінковому рівні формуються наміри педагогів щодо соціально справедливих вчинків у взаємодії з учнями, їх установки вдаватися до справедливих педагогічних дій, стратегії соціально-справедливої поведінки.

Відповідно зміни в особистості педагога, які мають відбуватися в результаті реалізації програми, торкатимуться складових його соціальної справедливості. Так, в рамках розвитку когнітивно-інформаційної складової поповнюватимуться уявлення та знання педагогів про соціальні та моральні норми педагогічної взаємодії, переглядаються та утверджуються соціальні та моральні переконання. Розвиток емоційно-ціннісної складової соціальної справедливості педагога має відбуватися за рахунок зростання ціннісного ставлення вчителів до себе й до учнів як суб'єктів педагогічної взаємодії та психологічно рівних партнерів, прийняття соціальних норм і моральних імперативів. Щодо розвитку мотиваційно-конативної складової, то він виявлятиметься в удосконаленні навичок учителів робити моральний вибір на основі соціально-нормативної мотивації, здатності здійснювати самоконтроль власних педагогічних проявів і самоуправління у педагогічних взаємодіях.

Для розвитку складових соціальної справедливості педагогів мають бути задіяні психологічні механізми: ціннісна рефлексія, соціальна ідентифікація, ціннісна саморегуляція. Завдяки механізму ціннісної рефлексії запускатиметься процес переосмислення вчителями власних уявлень і знань про соціальну справедливість, переконань у необхідності діяти справедливо у взаємодії з учнями. Дія цього механізму має позначитися на усвідомленні педагогами особистісної значущості для них цінності соціальної справедливості. Активізація механізму соціальної ідентифікації сприятиме тому, що вчителі будуть розвивати свою

здатність так уподібнюватися у взаємодії з учнями їх переживанням з приводу різних обставин, що сприятиме виникненню порозуміння у стосунках та досягненню психологічної рівності між обома учасниками навчально-виховного процесу. Завдяки механізму ціннісної саморегуляції запускатиметься процес трансформації особистісної цінності соціальної справедливості педагогів у мотиви їх соціально справедливих дій щодо учнів. Дія механізму має позначатися на необхідності для вчителів у їхніх стосунках з учнями керуватися цінністю соціальною справедливістю і відповідно до її змісту узгоджувати власні й учнів ціннісно-сміслові позиції.

Метою програми оптимізації розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії є актуалізація цінності соціальної справедливості у вчителів з-поміж інших їх особистісних цінностей та розвиток її до масштабів однієї з домінантних цінностей, яка у подальшому визначатиме вектор моральної, соціально справедливої поведінки вчителя. У відповідності до окресленої мети програми має бути поставлено ряд *загальних та конкретних завдань*. Серед загальних завдань ми виокремлюємо такі: 1) актуалізація у свідомості педагогів цінності соціальної справедливості, яка у площині педагогічної діяльності виявляється у рівному розподілі вчителем винагород і покарань за діяльність учнів, але з урахуванням величини зробленого індивідуального внеску в її виконання; 2) утвердження педагогів в ідеї цінності особистості учня, прийняття його індивідуальних особливостей, когнітивних можливостей, життєвих обставин; 3) формування у вчителів мотивації справедливої поведінки. Конкретні завдання передбачають досягнення наступного: 1) забезпечити засвоєння теоретичних знань педагогів з проблеми соціальної справедливості у педагогічній взаємодії; 2) сприяти розвитку здатності педагогів давати адекватну оцінку проявам учнів, з опорою на об'єктивні критерії; 3) розвивати рефлексивні навички вчителів; 4) спонукати педагогів активно осмислювати, узгоджувати і приймати ціннісно-сміслові позиції учнів та власну; 5) формувати адекватне ставлення до особистості учнів (з опорою на доброзичливість, емпатію, толерантність) та самоставлення (на рівні самоприйняття, самоповаги та конструктивної самокритики); 6) розвивати здатність учителів до діалогічного, на демократичних засадах спілкування; 7) формувати вміння педагогів, через ведення з учнями конструктивної дискусії, змістовно наближувати ціннісно-сміслові позиції учнів і свою щодо справедливості у розподілі між людьми міри винагород і покарань за результати їх діяльності.

Ми вважаємо, що розвиток соціальної справедливості особистості педагогів має здійснюватися із використанням ряду заходів, серед яких найбільш вагомими є: активізація процесів осмислення педагогами і рефлексія ними власних систем цінностей; предметно-практична та пізнавальна діяльність учителів; педагогічне та міжособистісне спілкування. Окремо варто відмітити роль переживання, якому ми надаємо особливого значення. Виходячи з погляду Ф.Є. Василюка на переживання як «специфічну діяльність, особливу роботу з перебудови психологічного світу, спрямовану на встановлення смислової відповідності між свідомістю і буттям» [2], варто спонукати вчителів осмислювати цінність соціальну справедливість та особливості її дотримання у педагогічній взаємодії з точки зору особистісного контексту, що за С. Л. Рубінштейном, є частиною реального та подією внутрішнього життя особистості [7]. Окрім того, у розробці авторської програми ми зважаємо на необхідність вдаватися у розвивальній роботі до таких заходів, які спрямовані на розвиток моральної сфери педагогів у цілому, на адекватність сприймання ними особистості школяра та продуктів його діяльності.

У підборі засобів та методів розвитку соціальної справедливості особистості педагогів ми поділяємо погляди ряду вчених (І.С. Булах, І. С. Кон, П. В. Лушин, С. Д. Максименко, В. О. Семиченко) про те, що особистість як така є динамічним утворенням, в якому її стійкість і мінливість діалектично поєднуються: особистість може бути стійкою саме тому, що вона має здатність змінюватися [1; 4; 5; 6; 8]. Особистість учителя, його ціннісна система, професійні якості, які на певному етапі професійного життя є сформованими і сталими, можуть піддаватися змінюванню, в залежності від ситуацій, зовнішніх впливів чи внутрішніх змін особистості педагога. Кількісні та якісні зміни в структурі соціальної справедливості вчителя, за умови успішного варіанту її розвитку, сприяють оптимальному її прояву у взаємодії з

учнями, досягненню взаєморозуміння, емоційного благополуччя обох сторін педагогічного процесу, моральному розвитку вчителя та реалізації можливостей школярів.

Ми вважаємо, що реалізувати мету і завдання програми розвитку соціальної справедливості педагогів можна із застосуванням таких засобів: міні-лекції, психологічний практикум, елементи психологічного тренінгу. Проведення міні-лекцій з учителями передбачає усний виклад матеріалу, який змістовно їх підводить до розуміння і розмежування соціальної, особистісної, професійної цінностей соціальної справедливості. Передбачається, що педагоги будуть розширювати та поглиблювати свої знання про соціальні та моральні норми педагогічної взаємодії, доповнювати уявлення про них новими значеннями, набувати нових моральних переконань. Оскільки у нашій роботі задіюється категорія освічених людей, з відповідним рівнем інтелектуального розвитку, то матеріал, з яким вони ознайомлюються, відрізняється складністю логічних зв'язків, доказовістю, носить роз'яснювальний і узагальнюючий характер. У викладі тем, які пропонувалися для опанування, прослідковувалися міжпредметні зв'язки психології й педагогіки, етики, філософії, соціології. Використання міні-лекцій як одного із засобів розвитку соціальної справедливості педагогів було доцільним, оскільки на них вчителі отримали інформацію, яка у педагогічних колах, на перший погляд, є непопулярною: на сьогодні більш актуальними є теми оптимізації навчання учнів, готовність до впровадження освітньої реформи, методичного забезпечення освітнього процесу тощо. Отримані (чи розширені) знання про аспекти моральної діяльності вчителя сприяли розширенню смислового простору педагогів, зорієнтовували на проблеми, які стосуються перспектив формування школярів як гідних особистостей, які зі шкільних років засвоїли модель морального ставлення до іншої людини та виробили навички гідного ставлення до своєї особистості.

Психологічний практикум, який нами був виокремлений як ще один засіб розвитку соціальної справедливості педагога, передбачав проведення ряду заходів, спрямованих на самопізнання вчителем своїх особливостей, які сприяють налагодженню соціально справедливих стосунків з учнями. У межах практикуму застосовувалися методики, спрямовані на самопізнання педагогами різних аспектів своєї особистості, психогімнастичні вправи, давалися психологічні поради та рекомендації, що стосувалися удосконалення різних складових соціальної справедливості особистості педагогів та розвитку моральної сфери вчителя в цілому. Застосування елементів психологічного тренінгу сприяло розвитку професійно-значущих та особистісних якостей особистості вчителів, які виявлялися у педагогічній взаємодії з учнями, позначалися на справедливості цього процесу. Виконання вчителями окремих вправ відкривало можливості покращення ними рівня самоусвідомлення своїх професійних і особистісних якостей, які є дотичними чи змістовно поєднаними із соціальною справедливістю. Оскільки за допомогою тренінгу сформувані сутнісні характеристики особистості неможливо (через незначну кількість часу, який відводиться на його проведення), то тренінговим технологіям відводилася своя роль: вони були одним із компонентів розробленої нами комплексної програми розвитку соціальної справедливості особистості педагогів.

Реалізація програми передбачала проведення 10-ти занять з педагогами, по 90 хвилин кожне. Композиційно кожне заняття поділялося на три блоки: 1) інформаційний блок; 2) блок самопізнання; 3) тренувальний блок. У межах інформаційного блоку проводилися міні-лекції на теми, які змістовно відповідали темам занять. На них учителі ознайомлювалися або з новим для себе матеріалом, або актуалізували вже відомі теоретичні дані. Фактично на міні-лекціях у стислому вигляді подавався теоретичний виклад теми чергового заняття. Блок самопізнання переважно зводився до проведення психодіагностичних методик, що досліджували особливості особистості вчителів, які співвідносилися з темами заняття та міні-лекції. Тренувальний блок включав підібрані вправи, за допомогою яких розвивалися певні якості вчителів. Таким чином, кожне заняття складалося з двох основних частин: теоретичної та практичної. Теоретична частина заняття проходила в межах інформаційного блоку. Практична частина заняття включала заходи, що презентували блок самопізнання і тренувальний блок програми. При визначенні тем занять, міні-лекцій, підборі методик для самопізнання, тренувального інструментарію ми очікували, що в комплексі їх реалізація

дасть позитивний результат, що виявлятиметься у розвитку складових соціальної справедливості особистості педагогів і цієї якості в цілому. Окрім того, ми зважали на те, що у процесі проведення вказаних заходів і застосування означених вище засобів будуть задіяні психологічні механізми розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії ціннісна рефлексія, соціальна ідентифікація, ціннісна саморегуляція. Описані елементи програми оптимізації розвитку соціальної справедливості особистості педагогів ми відобразили в таблиці 1.

Таблиця 1.

Структура програми оптимізації розвитку соціальної справедливості особистості педагогів

№ заняття	Тема, мета заняття	Зміст заняття	
		Теоретична частина (інформаційний блок)	Практична частина (блоки самопізнання, тренувальний)
1.	<i>Ціннісна система особистості педагога</i>		
	Сприяти розумінню педагогами особистісних цінностей як інтеріоризованих, особистісно значущих соціальних цінностей	Міні-лекція «Особистісні цінності в ціннісній системі вчителя»	Експрес-діагностика соц. цінностей; психогімнастичні вправи; бесіда
2.	<i>Соціальна справедливість у структурі моральної сфери педагога</i>		
	Сприяти розвитку розуміння у вчителів ролі та місця цінності соціальної справедливості у структурі його моральної сфери	Міні-лекція «Соціальна справедливість педагога як особистісна та професійна цінність»	Діагностика об'єктивності; само-аналіз моральних переконань; практичні завдання; бесіда
3.	<i>Особистість учня у ціннісному вимірі</i>		
	Актуалізувати проблему ціннісного ставлення вчителя до особистості учня як об'єкта справедливих педагогічних дій	Міні-лекція «Учень – найвища цінність для вчителя»	Самодіагностика емпатійних тенденцій; тренінг. вправи; обговорення
4.	<i>Самоцінність особистості педагога</i>		
	Сприяти формуванню у вчителів ціннісного ставлення до своєї особистості, впевненості в правильності власних моральних переконань і справедлив. вчинків	Міні-лекція «Психологія ставлення особистості вчителя до себе»	Діагностика само-оцінки; психогімнастичні вправи; практ. завдання
5.	<i>Мотивація справедливості в діяльності вчителя</i>		
	Визначити особливості мотивації справедливості педагога, цілі педагогічної діяльності, з якими вона співвідноситься, та вплив на характер педагогічних дій учителя	Міні-лекція «Мотиви справедливості у структурі педагогічної діяльності вчителя»	Самодіагностика установок у потребнісно-мотиваційній сфері; тренінг. вправи; проектування ситуацій
6.	<i>Психологічні особливості соціально справедливої поведінки вчителя</i>		
	Визначити ознаки та прояви справедливої поведінки вчителя, її вплив на якість педагогічної взаємодії з учнями	Міні-лекція «Роль і місце справедливого вчинку в моральній поведінці вчителя»	Самодіагностика здатності до самокорекції; проектування та програвання ситуацій; обговорення
7.	<i>Педагогічна взаємодія вчителя й учнів: психологічний аспект</i>		

	Сприяти розумінню вчителями педагогічної взаємодії як різновиду соціальної взаємодії, коли за умов діалогічних стосунків встановлюється психологічна рівність між її партнерами	Міні-лекція з елементами бесіди «Феноменологія педагогічних взаємодій учителя й учнів»	Самодіагностика стилю взаємодії; тренінгові вправи; програвання ситуацій; обговорення
8.	<i>Психологічні основи досягнення ціннісно-сислової рівності вчителів і учнів</i>		
	Сприяти усвідомленню вчителями особливостей ціннісно-сислової рівності між учасниками педагогічної взаємодії, ціннісно-сислові позиції яких стають наближеними одна до одної	Міні-лекція «Ціннісно-сислова рівність учасників педагогічної взаємодії»	Дослідження характерологічних тенденцій; програвання ситуацій; тренінгова вправа
9.	<i>Умови досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії</i>		
	Визначити, за яких умов у педагогічній взаємодії вчителів і учнів встановлюється соціальна справедливість	Міні-лекція «Зовнішні та внутрішні чинники соціальної справедливості у пед. взаємодії»	Тренінгові вправи; програвання ситуацій; обговорення
10.	<i>Особистісний сенс соціальної справедливості у педагогічній взаємодії</i>		
	Сприяти тому, щоб цінність соціальної справедливості набула для педагогів особистісного сенсу	Міні-лекція «Психологічні особливості соціальної справедливості у пед. взаємодії»	Тренінгові вправи; програвання ситуацій; обговорення

Як видно з таблиці, композиційно програма представлена 10 заняттями, у межах яких проводяться міні-лекції за передбаченими темами (що входять до інформаційного блоку програми), ряд заходів, спрямованих на самопізнання педагогів (що презентує блок самопізнання) і проведення психогістичних чи тренінгових вправ (що проводиться у межах тренувального блоку). Системна реалізація програми має оптимізувати розвиток у педагогів якості соціальної справедливості, що покращує характер взаємодії з учнями, гармонізує цей процес.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Розроблена програма спрямована на розвиток особистісної цінності (якості) вчителів та на її складові із запуском у цьому процесі психологічних механізмів ціннісної рефлексії, соціальної ідентифікації, ціннісної саморегуляції. Вчитель, володіючи соціальною цінністю соціальною справедливістю як особистісною цінністю, буде прагнути до встановлення психологічної рівності між собою та учнями, реалізовуватиме цю мотивацію, що виявлятиметься у справедливому ставленні до кожного школяра. **У подальшому** варто презентувати змістове наповнення описаної програми та результати її застосування у розвивальній роботі з учителями.

Список використаних джерел

1. Булах І. С. Змістовний контекст поняття «особистісне зростання» в ракурсі феноменологічного та гуманістичного напрямків у психології / І. С. Булах // Психологія : зб. наук. пр. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – Вип. 2 (9). – С. 176–185.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
3. Клочек Л. В. Вихідні наукові положення розвитку соціальної справедливості особистості педагога / Л. В. Клочек // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – 2017. – Вип. 3, т. 2. – С. 30–36.

4. Кон И. С. Постоянство и изменчивость личности / И. С. Кон // Психологический журнал. – 1987. – Т. 8, № 4. – С. 126–137.
5. Лушин П. В. Психология личностного изменения. / П. В. Лушин. – Кировоград : Імекс ЛТД., 2002. – 360 с.
6. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – Київ : Изд-во ООО "КММ", 2006. – 240 с.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – 720 с.
8. Семиченко В. А. Психология личности / В. А. Семиченко. – Київ : вид. Ешке О. М., 2001. – 427 с.
9. Ульянич І. В. Розвиток рефлексивної компетентності вчителів-початківців / І. В. Ульянич // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 10. – С. 11–19.
10. Чайкина Н. О. Комплекс психологических методов исследования профессиональной адаптации молодого учителя / Н. О. Чайкина // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 2. – С. 16–36.
11. Шевченко Н. Ф. Практикум з розвитку професійної кар'єри майбутнього фахівця / Н. Ф. Шевченко, М. В. Сурякова // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 6. – С. 49–62.

References

1. Bulakh I. S. Zmistovnyi kontekst poniattia "osobystisne zrostannia" v rakursi fenomenologichnoho ta humanistychnoho napriamkiv u psykholohii / I. S. Bulakh // Psykholohiia : zb. nauk. pr. – Kiev : NPU im. M. P. Drahomanova, 2000. – Vyp. 2 (9). – S. 176–185.
2. Vasiljuk F. E. Psihologija perezhivaniia: analiz preodoleniia kriticheskikh situacij / F. E. Vasiljuk. – M. : Izd-vo MGU, 1984. – 200 s.
3. Klochek L. V. Vykhidni naukovі polozhennia rozvytku sotsialnoi spravedlyvosti osobystosti pedahoha / L. V. Klochek // Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Seriia «Psykhologichni nauky». – 2017. – Vyp. 3, t. 2. – S. 30–36.
4. Kon I. S. Postojanstvo i izmenchivost' lichnosti / I. S. Kon // Psihologicheskij zhurnal. – 1987. – Т. 8, № 4. – С. 126–137.
5. Lushin P. V. Psihologija lichnostnogo izmeneniia / P. V Lushin. – Kirovograd : Imeks LTD., 2002. – 360 s.
6. Maksymenko S. D. Henezys sushchestvovaniia lichnosti / S. D. Maksymenko. – Kyiv : Yzd-vo ООО "КММ", 2006. – 240 s.
7. Rubynshtein S. L. Osnovi obshchei psykholohyy / S. L. Rubynshtein. – SPb. : Pyter, 2000. – 720 s.
8. Semichenko V. A. Psihologija lichnosti / V. A. Semichenko. – Kiev : vid. Eshke O. M., 2001. – 427 s.
10. Chajkina N. O. Kompleks psihologicheskikh metodov issledovaniia professional'noj adaptatsii molodogo uchitelja / N. O. Chajkina // Praktichna psihologija ta social'na robota. – 2009. – № 2. – С. 16–36.
11. Shevchenko N. F. Praktykum z rozvytku profesiinoi kariery maibutnoho fakhivtsia / N. F. Shevchenko, M. V. Suriakova // Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota. – 2010. – № 6. – С. 49–62.

L. Klochek. PSYCHOLOGICAL PROGRAM ON DEVELOPMENT OPTIMIZATION OF SOCIAL JUSTICE IN PEDAGOGICAL INTERACTION.

The article presents the main provisions of the program on development optimization of social justice in pedagogical interaction, the purpose of which is the actualization of the social justice value with a teacher and its development to the status of dominant value, which determines the vector of moral, socially just behavior of the teacher. The principles under which the developmental work with teachers should be carried out are formulated, general and specific tasks are defined. It is noted that the development of social justice of teachers' personality should be

carried out using a number of measures, among which the most important ones are the intensification of the teachers' processes of reasoning and reflection of their own axiological systems; subject-practical and cognitive activity; pedagogical and interpersonal communication. The program structure and the subject matter of its informational, self-knowledge, training blocks are substantiated.

The means of the teacher's personality social justice development are considered, the application of which is aimed at achieving positive changes in its cognitive-informational, emotional-value-based and motivational-connotative components with the launch in this process of psychological mechanisms of value-based reflection, social identification, value-based self-regulation. The program implementation involves the teacher's development of the skills of dialogical communication with students, which contributes to the achievement of value-rational equality between both participants in the pedagogical process and establishment of social justice in their interaction.

Key words: social justice, means of social justice development, psychological practicum, mini-lectures.

УДК 316.612

Н. В. КОРЧАКОВА

СТИМУЛЮВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНИХ ТЕНДЕНЦІЙ ОСОБИСТОСТІ У ПЕРІОДИ ДИТИНСТВА ТА ПІДЛІТКОВOSTІ

У статті висвітлюються питання теоретичних основ розвитку та стимулювання просоціальності особистості в дитинстві та підлітковості. Презентується авторська концепція структури та етапів розвитку просоціальності як інтрапсихічного утворення, обґрунтовуються критерії його розвитку на різних етапах онтогенезу. Відповідно до концепції окреслюються основні цілі, способи та прийоми стимулювання просоціальності в ранньому, дошкільному, молодшому шкільному віці та в період підлітковості.

Ключові слова: просоціальність, структура просоціальності, критерії розвитку просоціальності, стимулювання просоціальності.

Статья освещает вопросы теоретических основ развития и стимулирования просоциальности личности в детском и подростковом возрасте. Представлена авторская концепция структуры и этапов развития просоциальности как интрапсихического конструкта, обоснованы основные критерии его развития на разных этапах онтогенеза. В соответствии с концепцией описаны основные цели, способы и приёмы стимулирования просоциальности в раннем, дошкольном, младшем школьном и подростковом возрасте.

Ключевые слова: просоциальность, структура просоциальности, критерии развития просоциальности, стимулирование просоциальности.

Постановка проблеми. У загальній сукупності здатностей людини, що звеличують її та забезпечують духовний рівень самореалізації, особливе місце належить просоціальним схильностям особистості – здатності надавати підтримку й допомогу Іншому, дбати про його емоційне благополуччя. Як і всі інші моральні чесноти особистості, просоціальність проходить тривалий шлях онтогенетичного становлення та розвитку. Враховуючи унікальну значущість просоціальних схильностей особистості, суспільство в цілому, і кожна людина зокрема, глибоко зацікавлені в організації їх належного формування. Успішність цього процесу значною мірою залежить від урахування вікових закономірностей розвитку інтрапсихічних основ просоціальної поведінки при організації виховних і коригуючих впливів, що адресовані людині як суб'єкту соціалізації на кожному етапі онтогенезу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема просоціальних тенденцій особистості виокремилася у самостійну лінію психологічного аналізу у кінці ХХ століття. Поступово у психологічній науці сформувалося два відносно самостійні напрями аналізу:

вивчення просоціальної поведінки та аналіз просоціальності як особистісної якості. У кожній із цих ліній почали інтенсивно обговорюватися питання стимулювання просоціальних схильностей. Визнаючи наявність природних схильностей людини до гуманістичної поведінки, психологи однак у необхідності організованих соціалізуючих впливів. Вроджені задатки до альтруїзму можуть розвинути лише за умови їх постійного стимулювання. Сучасні наукові дослідження підтверджують позитивний вплив багатокомпонентних програм соціального й емоційного навчання на поведінку дітей та молоді (І.Д.Бех [1], Н. А. Грищенко [2], В. В. Драченко [3], В. І. Кириченко [4], Ю. В. Мазур [6], N. Arnold [7], J. A. Durlak [8]; E. C. Hair [9]).

Формулювання цілей статті. Наукове повідомлення спрямоване на висвітлення особливостей стимулювання просоціальних тенденцій особистості на кожному з періодів висхідного онтогенезу. Основою цього процесу, за нашим розумінням, є врахування вікової специфіки розвитку інтрапсихічного конструкту «просоціальність».

Виклад основного матеріалу дослідження. Як особистісна якість, просоціальність є інтегративним, ієрархізованим, усвідомленим психологічним конструктом, який визначає основні патерни соціально-ціннісної поведінки. У структурі просоціальності ми виокремлюємо дві взаємопов'язані системи: *центральну та зовнішню*. Центральна (ядерна) система включає просоціальну ідентичність, мотиваційний, когнітивно-рефлексивний та емоційний компоненти. Зовнішня система об'єднує розмаїття поведінкових форм та видів просоціальної самореалізації. Домінуючу функцію у структурі феномена виконує просоціальна ідентичність та просоціальна спрямованість, заснована на ціннісно-смыслових установках особистості.

Вивчення стадіальності вікового розвитку просоціальності дозволяє виокремити *шість онтогенетично зумовлених етапів* розвитку особистісного конструкта: етап елементарної, соціально-нормативної, нормативно-диспозиційної, позиційної, особистісно-досягнутої та інтегративної просоціальності. На підставі визначених критеріїв, показників та особливостей функціонування просоціальності особистості на кожному з періодів онтогенезу нами виокремлені стратегічні лінії її стимулювання.

Як засвідчують результати дослідження, на *етапі елементарної просоціальності (ранній вік)* віковою особливістю розвитку першооснов гуманістичних тенденцій є обумовленість процесу трансформування генетично-зумовлених форм допомоги у дії просоціального типу механізмами соціальної перцепції. Критерієм функціонування *когнітивного компонента* у цей період є розуміння дітьми взаємозв'язків між змінами в предметному світі та намірах і станах інших людей. До основних показників соціального пізнання належать: наявність уваги дитини до змін у предметному світі (предметний світ як об'єкт пізнання); наявність уваги до діяльності та поведінки іншої людини (інший як об'єкт пізнання); здатність простежувати взаємозв'язок між системою дій людини та її намірами; відсутність знань про норми просоціальної поведінки; здатність виокремлювати ситуації емпатогенного чи потенційно просоціального характеру. Функціонування *емоційного компонента* висвітлює критерій емоційної чутливості (первинної здатності до продукування емоційного відгуку на зміни в фізичному та соціальному світі). Його показниками є: поява первинних емоційних реакцій не емпатійної групи (реакції зацікавлення, здивування, подиву, страху) при виникненні змін у предметному світі чи поведінці людини; здатність виявляти реакції емоційного збентеження; переживання особистісного дистресу; культурогенний характер антиципуючої емпатії. Критерії функціонування *поведінкового компонента* просоціальності (активність, ініціативність, екстенсивність, складність) у період раннього дитинства виявляються у реактивності та епізодичності просоціальних дій; їх зовнішній детермінації; спрямованості на найближче коло людей; простоті й елементарності.

Спираючись на вищезначені критерії та показники функціонування просоціальних схильностей дітей раннього віку доходимо висновку, що основне спрямування програми психологічного супроводу у цей період можна означити як **«Інший та його потреби»**. Метою стимулюючих впливів у цей період є спрямування уваги дітей на ситуації з потенційним просоціальним контекстом через позначення потреби Іншого у допомозі

(співчутті) та прямого заклику до надання йому необхідного дієвого сприяння чи емоційного відгуку. Зазначимо, що, у нашому розумінні ситуації з просоціальним контекстом – це соціальні життєві контексти, у яких інша людина (не обов'язково партнер по взаємодії) відчуває необхідність у допомозі.

До основних завдань, на реалізацію яких повинна зосереджуватися увага у процесі реалізації розвивальних програм можна віднести: зосередження уваги дитини на змінах у предметному світі, що спричиняють ускладнення у діяльності іншої людини; вказівка на відсутність у потенційних партнерів матеріалів, необхідних для початку чи продовження діяльності; вербальний опис та невербальне позначення негативних змін самопочуття партнерів; виокремлення позитивних наслідків активних дій дитини (чи навпаки їх припинення) для іншої людини; позначення реальних дій, які можуть сприяти вирішенню чи послабленню проблеми іншого; ознайомлення із елементарними прийомами вияву співпереживання та емоційної підтримки; схвальна оцінка просоціальних спроб дитини та загальна позитивна оцінка її якостей.

Загальні принципи розвивальної роботи: виокремлення із загального побутового контексту доступних і зрозумілих для дитячого сприйняття життєвих ситуацій із потенційним просоціальним контекстом; використання вербальних чи невербальних способів спрямування уваги дітей; адресатами допомоги повинні виступати найрідніші люди чи рівні партнери; прийняття дитячої допомоги; вияв вдячності дитині за її просоціальні дії; транслявання емоційної прихильності та прийняття.

Коротко зупинимось на особливостях розвивальної роботи по розвитку просоціальності у період раннього дитинства. Як засвідчують результати теоретичного й емпіричного аналізу проблеми вікової генези просоціальності, ранній вік – перший період онтогенезу, коли природна схильність до сприяючої поведінки починає відчувати на собі дію соціалізуючих впливів. Відповідно, період можна розглядати як етап первинного стимулювання просоціальних тенденцій. Обмеженість когнітивних здібностей дитини вимагає виокремлення найбільш зрозумілих життєвих контекстів, у яких відкриваються можливості для елементарних дій сприяння. Оскільки ментальний простір іншої людини ще мало доступний для дитячого розуміння, його виокремлення необхідно здійснювати через спрямування уваги на предметний світ і вже від нього – до намірів іншої людини чи її яскраво представлених емоційних станів. Виконане дослідження дозволяє виокремити чотири типи життєвих ситуацій, які найкраще підходять для реалізації виховних цілей у розвитку просоціальності дитини: раптові чи інтенсивні зміни у предметному світі іншої людини; зупинка діяльності у зв'язку із відсутністю необхідних предметів; прямі звернення за допомогою; емоційне неблагополуччя партнера. У ситуаціях трьох перших типів мимовільна увага дитини у процесі соціального стимулювання поступово переключається із сприйняття предметно-діяльнісного контексту ситуації до виокремлення іншої людини і її потреб. Ситуації четвертого типу уже від самого початку зорієнтовані на сприйняття партнера у зв'язку із наявністю емоційного дискомфорту та схильності дитини до емоційного зараження. Незалежно від типу ситуації, що використовується у розвивальних цілях її доступність для дитячого розуміння підвищується при використанні вербального опису чи прийомів невербального стимулювання.

Другий етап розвитку просоціальності особистості випадає на період дошкільного та молодшого шкільного віку. На нашу думку, цей етап можна класифікувати як *етап соціально-нормативної просоціальності*. При розробці програм стимулювання моральної якості у ці вікові періоди варто враховувати процеси, які відбуваються у кожному з компонентів просоціального конструкта. Зокрема, можна орієнтуватися на наступні показники функціонування конструкта:

– у *мотиваційному компоненті* – увага до трансльованих норм просоціальної групи; поява елементів особистісного ставлення до просоціальних цінностей; використання нормативних приписів при оцінюванні ситуації та власної поведінки; наявність ознак дифузної відповідальності; домінування в просоціальній поведінці мотивів егоїстичної групи;

– у *когнітивно-рефлексивному компоненті* – увага до ментального світу іншої людини, здатність виокремлювати наміри та почуття іншого, простежувати зв'язок між ними; здійснення декодування ситуації із потенційним просоціальним чи емпатогенним характером; виокремлення наслідків дотримання чи порушення норми; розуміння причин змін у емоційних станах Інших; знання базових норм просоціальної поведінки; здатність використовувати посилення на норму в її описовій формі; виникнення спроб до уточнення їх змісту; застосування просоціальних норм при взаємооцінюванні; усвідомлення неготовності дотримуватися норм справедливого розподілу при наявності власної зацікавленості; поява особистісної рефлексії як здатності до самопізнання; здійснення самоатрибуції просоціальних якостей, включення окремих якостей просоціальної групи до Я-образу; здатність застосовувати просоціальні норми при самооцінюванні власної поведінки; усвідомлення мотивів власної поведінки; переживання позитивних емоцій у зв'язку зі своєю просоціальною поведінкою;

– у *емоційному компоненті* – поява емоційної децентрації; емпатійне реагування на негаразди партнера на рівні співпереживання чи особистісного дистресу; адекватне реагування на дотримання просоціальних норм, здатність переживати гордість за свої вчинки; поява просоціальних афектів (гордість, сором); поява здатності до співчуття та співраді;

– у *поведінковому компоненті* – реактивна просоціальна поведінка; перевага пасивних форм сприяння; невисока здатність до ініціювання допомоги; наявність високої готовності до надання підтримки партнерам за умови зовнішнього стимулювання; допомога дорослим та одноліткам із найближчого кола спілкування, вибірковість у стосунках; здатність надавати прості види допомоги у процесі гри, виконання навчальних чи побутових завдань; наявність спроб ставати на захист іншого; здійснювати справедливий поділ ресурсом за умови реципрокних стосунків чи за відсутності власної зацікавленості; поєднання достатньо високої когнітивної варіативності з низькими показниками дієвості.

Спрямування програми розвитку просоціальності в дошкільному віці можна позначити через ідею – **«Ментальний світ іншого як об'єкт для пізнання та просоціального реагування»**. Мета стимулюючих впливів – розвиток здатності дитини самостійно виокремлювати наміри та стани іншого у ситуаціях проблемного характеру, здійснювати поведінкове самовизначення на основі первинних моральних інстанцій. До основних завдань розвивальної роботи можна віднести: забезпечення поступової переадресації уваги дітей із реалій предметного світу на ментальні процеси іншої людини; сприяння виокремленню дітьми потреб інших у допомозі і співпереживанні; розширення кола потенційних реципієнтів допомоги; ознайомлення із прийомами надання інструментальної допомоги і дієвої підтримки у процесі побутової і ігрової діяльності; розширення прийомів вияву співчуття і співпереживання; ознайомлення із моральними нормами справедливого розподілу матеріального ресурсу; передачі ресурсу як вияв підтримки і гуманізму; диференціація емоційних станів людини залежно від вибору нею рольової позиції у ситуаціях із потенційним просоціальним контекстом; врахування просоціальних аспектів поведінки при само- та взаємооцінюванні.

До загальних принципів розвивальної роботи у період дошкільного дитинства ми відносимо наступні: позначення дій допомоги як нормовідповідних стратегій, що визначають загальні норми співжиття; забезпечення у процесі когнітивного аналізу проблемних ситуацій простеження взаємозв'язку між поведінкою людини, її мотивами та емоційним самопочуттям; використання для просоціального аналізу як реальних життєвих ситуацій, так і поведінки казкових та ігрових персонажів, героїв мультфільмів; утвердження нормовідповідних стратегій допомоги; застосування елементів публічного оцінювання просоціальних форм поведінки дітей; втілення гендерного принципу при розробці і реалізації програм просоціального виховання; демонстрування позитивних наслідків просоціальної поведінки як для її реципієнта, так і суб'єкта сприяння. Спрямування програми розвитку просоціальності в молодшому шкільному віці – **«Особистість як суб'єкт і реципієнт допомоги»**. Її мета, загальні принципи й зміст описані у одній із наших робіт [5].

З настання підліткового віку у просоціальному конструкті відбуваються важливі зміни, які дозволяють інтерпретувати цей період як етап нормативно-диспозиційної просоціальності. Орієнтирами у процесі розробки й реалізації програм психологічного супроводу просоціального розвитку у цей період є система показників функціонування конструкта:

- у мотиваційно-ціннісному компоненті – визнання доцільності і значущості просоціальних норм співжиття, їх позитивне сприйняття; здатність до виокремлення та оцінювання власної поведінки згідно просоціальних норм; готовність вносити корективи у власні плани у зв'язку з проблемами іншого; наявність схильності до стереотипізації ситуації з потенційним просоціальним контекстом (за критерієм «правильно-неправильно», «свій-чужий») здатність оцінювати затрати і вигоди як мотиваційні основи прийняття просоціальних рішень; наявність ознак дифузної відповідальності; домінування у просоціальній поведінці мотиву взаємності; готовність до альтруїстичних форм поведінки у публічно-презентаційних ситуаціях; готовність до альтруїстичних дій щодо людей, які входять до кола найрідніших та найбільш значущих партнерів по взаємодії;

- у когнітивно-рефлексивному компоненті – здатність простежувати та пояснювати причиново-наслідкові зв'язки розгортання соціальних ситуацій; визначати сутнісні характеристики просоціальних понять; розпізнавати латентні аспекти ситуацій; виокремлювати варіативні шляхи сприяння та доречність різних стилів допомоги; виявляти готовність до обговорення власних переживань у зв'язку з проблемами іншої людини; відчувати сумніви, щодо особистісного ресурсу надання допомоги та просоціальних налаштувань інших; виявляти схильність до позитивної самоатрибуції; здатність описувати свій Я-образ у контексті просоціальних якостей, стійке присвоєння якостей; поява змістової просоціальної ідентичності; включення просоціальних цінностей до Я-образу;

- у емоційному компоненті – здатність до емоційної децентрації, спроможність відволікатись від власних емоційних переживань і сприйняття емоційних станів іншої людини; виявляти співчуття і співпереживання відносно партнерів по спілкуванню та взаємодії, поява елементів трансцендентного емпатійного ставлення зі збереженням ознак егоцентричних ставлень; різка диференціація значущості об'єктів емпатії; монособ'єктність та групоцентричність емпатійних ставлень;

- у поведінковому компоненті – перевага реактивних форм сприяння у ситуаціях просоціального типу; визначальний вплив значущості стосунків на рівень просоціальної активності; переважання пасивних форм сприяння; визначальна роль ситуаційних чинників на рівень активності та ініціативності особистості; вибірковість у дотриманні просоціальних норм щодо представників референтних спільнот та аут-груп; здатність продукувати широкий спектр видів, стилів та стратегій сприяння, розширення соціальних навичок; здатність враховувати широкий спектр показників ситуації.

Спрямування програми розвитку просоціальності у період підліткового віку відображається в наступній ідеї – **«Я як суб'єкт просоціальної активності»**. Метою стимулюючих впливів є розвиток диспозиційних основ просоціальної поведінки, включення просоціальних якостей у структуру Я-образу, розширення варіативності допомоги та нормовідповідності її стильових характеристик, здатності протистояти булінгу та віктимізації.

До основних завдань стимулювання просоціальних тенденцій можна віднести наступні: розвиток соціальної активності та готовності докладати зусилля для забезпечення благополуччя іншого; формування емпатійної чутливості; розвиток механізмів ідентифікації з просоціальним Я-образом розширення здатності до виокремлення і реалізації різних стратегій надання підтримки і допомоги іншому; формування здатності враховувати позиції людей у ситуаціях із просоціальним контекстом при оцінюванні їх особистісних якостей; розвиток здатності виокремлювати просоціальний контекст ситуацій, здійснювати пошук релевантних способів допомоги; послаблення вибіркової при виборі реципієнтів допомоги, універсалізація гуманістичного принципу; розвиток довіри до людей і їх просоціальних якостей; вправління у застосуванні нормовідповідних стратегій допомоги.

Загальними принципами розвивальної роботи у період підліткового віку є: забезпечення сприятливого соціального клімату у підліткових спільнотах як умова розвитку гуманістичних тенденцій особистості; залучення до активної участі у просоціальній діяльності як епізодичного, так і тривалого характеру; використання принципу рефлексивного аналізу участі підлітка у житті інших людей; сприяння процесам диференціації завдань-обов'язків і діяльності просоціального типу.

Зупинимося на особливостях розвивальної роботи на нормативно-диспозиційному етапі. Як засвідчує проведене дослідження, на цьому етапі формування просоціального конструкту соціальне пізнання посилюється дією рефлексивних процесів. Увагу підлітків переорієнтують із сприйняття соціальної значущості і нормативності просоціальної поведінки на аналіз особистісних налаштувань на підтримку і турботу про інших. Предметом аналізу виступають власні гуманістичні установки та особистісні ресурси як предиктори активності просоціального типу. Відбувається коригування надмірних егоїстичних налаштувань, стимулюються процеси відокремлення дій підтримки і сприяння від повсякденних завдань-зобов'язань. Посилюється формування віри у просоціальну сутність людини, універсальність просоціальної активності. Виокремлюються стратегії заступництва як шляхи протидії булінгу і віктимізації у класних колективах.

Отже, розвиток просоціальності – важлива лінія соціального та морального розвитку особистості. Її стимулювання є однією з ліній соціалізуючого впливу усіх інститутів соціалізації. Організація виховних процесів розвивального чи коригуючого змісту повинна здійснюватися відповідно до вікових особливостей становлення та розвитку просоціального конструкта та змін, що відбуваються у кожному із його компонентів на всіх етапах онтогенезу. Проблема стимулювання просоціальних тенденцій особистості має особливу гостроту у віковій періоді, коли закладаються основи гуманістичних програм поведінки, відбувається поступове онтогенетичне становлення інтрапсихічної основи поведінки зорієнтованої на благо іншої людини, просоціальності особистості.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2006. – 272 с.
2. Грищенко Н. А. Просоціальний напрямок сучасного виховання студентської молоді в межах особистісно-соціального підходу / Н. А. Грищенко // Соціальна педагогіка. – 2009. – № 1. – С. 39–46.
3. Драченко В. В. Виховання морально-ціннісних орієнтацій підлітків засобами творів світової художньої культури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / В. В. Драченко. – Київ, 2008. – 18 с.
4. Кириченко В. І. Сучасні підходи до формування просоціальної поведінки учнів / В. І. Кириченко // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал. – 2014. – С. 84–86.
5. Корчакова Н. В. Стежинами добра: програма психологічного супроводу просоціального розвитку дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку / Н. В. Корчакова. – Рівне : Волин. обереги, 2017. – 70 с.
6. Мазур Ю. О. Тренинг личностного роста как средство развития просоциального поведения / Ю. О. Мазур // Человеческий фактор: социальный психолог. – 2008. – № 2. – С. 122–128.
7. Arnold N. Understanding the Relationship Between Parenting and Children's Prosocial Motivation / N. Arnold. – Toronto : University of Toronto, 2014. – 35 p.
8. Durlak J. A. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions / J. A. Durlak, R. P. Weissberg, A. B. Dymnicki // Child. Development. – 2011. – Vol. 82. – P. 405–432.
9. Hair E. C. Helping Teens Develop Healthy Social Skills and Relationships: what the Research Shows about Navigating Adolescence / E. C. Hair, J. Jager, S. B. Garret // Child Trends Research Brief. – Washington : DC, 2002. – 8 p.

References

1. Bekh I. D. Vychovannia osobystosti: ikhodzhennia do dukhovnosti / I. D. Bekh. – Kyiv : Lybid, 2006. – 272 s.
2. Hryshchenko N. A. Prosotsialnyi napriamok suchasnoho vykhovannia studentskoi molodi v mezhakh osobystisno-sotsialnoho pidkhodu / N. A. Hryshchenko // Sotsyalna pedahohika. – 2009. – № 1. – S. 39–46.
3. Drachenko V. V. Vychovannia moralno-tsinnisnykh oriientsii pidlitkiv zasobamy tvoriv svitovoi khudozhnoi kultury : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.07 / V. V. Drachenko. – Kyiv, 2008. – 18 s.
4. Kyrychenko V. I. Suchasni pidkhody do formuvannia prosotsialnoi povedinky uchniv / V. I. Kyrychenko // Suchasnyi vykhovnyi protses: sutnist ta innovatsiinyi potentsial. – 2014. – S. 84–86.
5. Korchakova N. V. Stezhynamy dobra: prohrama psykholohichnoho suprovodu prosotsialnoho rozvytku ditei starshoho doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku / N. V. Korchakova. – Rivne : Volyn. oberehy, 2017. – 70 s.
6. Mazur Yu. O. Trenynh lychnostnoho rosta kak sredstvo razvytyia prosotsyalnoho povedenya / Yu. O. Mazur // Chelovecheskyi faktor: sotsyalnyi psykholoh. – 2008. – № 2. – S. 122–128.
7. Arnold N. Understanding the Relationship Between Parenting and Children's Prosocial Motivation / N. Arnold. – Toronto : University of Toronto, 2014. – 35 p.
8. Durlak J. A. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions / J. A. Durlak, R. P. Weissberg, A. B. Dymnicki // Child. Development. – 2011. – Vol. 82. – P. 405–432.
9. Hair E. C. Helping Teens Develop Healthy Social Skills and Relationships: what the Research Shows about Navigating Adolescence / E. C. Hair, J. Jager, S. B. Garret // Child Trends Research Brief. – Washington : DC, 2002. – 8 p.

Korchakova N. V. STIMULATING PERSONALITY PROSOCIAL TENDENCIES IN CHILDHOOD AND ADOLESCENCE.

The paper deals with the issue of the features of stimulating personality prosociality at the different stages of ontogenesis. Prosociality is considered as an integrative, hierarchical, conscious intrapsychic construct, which determines the main patterns of social-valued behavior. Its structure includes the inner core components and peripheral one. Inner core combines a prosocial identity, cognitive, emotional and motivational components. The peripheral part is represented by a behavioral component, which serves as an indicator of the evolution of this personality trait. The author considers the age-related genesis of personality prosociality as a lifetime evolution of the personal trait, expressed in a large diversity of developmental changes based on the shifts of the determinants and mechanisms that cause the varying levels and the features of prosocial activity. This idea is implemented in the author's six-stage model of the genesis of personality prosociality: the stage of elementary, social-normative, normative-dispositional, positional, self-achieved, and integrative prosociality.

It is noted that prosociality has a long way of formation and development. Despite the existing of natural human tendencies to cooperative help-giving behavior, there is a need for organized stimulating influences. The success of this process depends on the taking in to account the age-related features of the structure and mechanisms of the prosociality in organizing educational and correctional influences addressed to children as the subjects of socialization at the childhood and adolescence. It is distinguished several benchmarks and indicators of prosociality functioning at the different stage of ontogenesis. In this regard the principles, tasks, goals and recommendations for stimulating prosociality at the each stage of childhood and adolescence are presented.

Key words: prosociality, structure of prosociality, criteria of development of prosociality, stimulating prosociality.

УДК 159.94:159.922.76-053.6-056.36

М. О. КОЦЬ, Т. М. ЯТЧУК

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У статті проаналізовані особливості проведення корекційних занять з дітьми молодшого шкільного віку, які мають особливі освітні потреби. Висвітлено переваги та недоліки корекційних програм та специфіку підбору вправ для такої категорії дітей. Визначено, що порушення емоційно-вольової сфери – одна з найбільш складних та найменш досліджених проблем у психології. Обґрунтовано, що психокорекційна робота базується не на особливостях навчального закладу, а на індивідуальних особливостях дітей, які незалежно від системи освіти мають отримувати весь комплекс необхідних корекційно-розвивальних заходів, спрямованих на її адаптацію у соціальному середовищі.

Ключові слова: молодший шкільний вік, корекційна робота, особливі освітні потреби.

В статье проанализированы особенности проведения коррекционных занятий с детьми младшего школьного возраста, имеющие особые образовательные потребности. Освещены преимущества и недостатки коррекционных программ и специфику подбора упражнений для такой категории детей. Определено, что нарушения эмоционально-волевой сферы – одна из самых сложных и наименее исследованных проблем в психологии. Обосновано, что психокоррекционная работа базируется не на особенностях учебного заведения, а на индивидуальных особенностях детей, независимо от системы образования должны получать весь комплекс необходимых коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на ее адаптацию в социальной среде.

Ключевые слова: младший школьный возраст, коррекционная работа, особые образовательные потребности.

Постановка проблеми. На сьогодні питання організації ефективної корекційної роботи з дітьми молодшого шкільного віку є гострим та актуальним. Особлива увага приділяється пошуку корекційних вправ того чи іншого напрямку, які б були дієвими в конкретній групі дітей. Проте, до сьогодні не існує універсальних програм, які б давали значні результати занять з дітьми, що мають особливі освітні потреби. Організація корекційних занять є одним з важливих питань, як для психологів, так і для освітян. Правильне та своєчасне включення дитини в подібну роботу дозволить їй розвинути певні особистісні структури, розкрити компенсаторні можливості та змінити її уявлення як про особистість. Саме корекційні заняття допоможуть дітям, що мають особливі освітні потреби повірити в себе та знайти своє місце в соціальному середовищі, навчитися встановлювати здорові соціальні контакти, а також адекватно оцінювати свої можливості та недоліки. Тому, саме організація корекційних занять для осіб, які цього потребують є одним з важливих завдань сучасного українського суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Корекційно-розвитковій роботі присвячено низку досліджень у різних галузях дефектології та психології. Дослідженнями у цій сфері займалися такі вчені, як В.І.Бондар, Н.Ф.Засенко, І.Г.Єременко, С.П.Миронова, В.М.Синьов, Є.П.Синьова, С.В.Федоренко, Л.І.Фомічова, О.П.Хохліна, А.Г.Шевцов, М.К.Шеремет та ін. Серед вітчизняних дослідників особливу увагу цим питанням приділяли А.І.Захаров, М.І.Буянов, А.В.Запорожець, Л.С.Виготський та ін.

Основні принципи, методи і можливі форми організації корекційної допомоги дітям, що зазнають емоційне неблагополуччя, виділені в роботах таких вітчизняних і зарубіжних дослідників, як С. А. Беличева, Г. В. Бурменской, І. П. Воропаєва, І. В. Дубровіна, О.А. Карабанова, І. Ю. Левченко, А. К. Маркова, Є.А. Медведева, О. С. Нікольська, Г. І. Репринцева, Г.А. Лендрет, К. Роджерс, К. Рудестам, В. Сатир, К. Фопель, Г. Еберлейн та

ін. У в педагогіці проблемі емоційного розвитку та виховання дітей приділялося менше уваги. Тим не менше, як указує Л. В. Крюкова на основі узагальнення низки досліджень, питання емоційного розвитку отримали відображення у пошуках способів оптимізації навчально-пізнавальної та суспільно-корисної діяльності таких педагогів, як Ю.К. Бабанський, А.В. Занков, А.Д. Кошелева, Н.Г. Морозова, Я.З. Неверович, З. І. Равкин, К. Д. Радіна, Г.І. Щукіна, М. І. Юр'єва та ін. [2, с. 102].

Порушення емоційно-вольової сфери – одна з найбільш складних та найменш досліджених проблем у психології. Так, С. Г. Шевченко, узагальнюючи наукові підходи до організації цілісної системи корекційно-розвивального навчання дітей із затримкою психічного розвитку різного генезу, а також дітей, що мають парціальні порушення, що створюють специфічні труднощі в засвоєнні навчальних програм, в адаптації до вимог школи, вказує на ті, які набули найбільшого розповсюдження: 1) це діти функціонально несформованістю префронтальних (лобних) відділів головного мозку та дефіцитарністю підкіркових утворень (базальних ядер) (за нейропсихологічною класифікацією А.В. Семенович); 2) діти з астенічними, станами і конфліктними переживаннями та діти з психопатоподібними формами поведінки і з початковими проявами психічних захворювань (за класифікацією Г.Н. Коберника, В.М. Синьова); 3) діти зі спотвореним (дисгармонійним розвитком) (за класифікацією Є.А. Лапшина, Б.П. Пузанова); 4) діти з викривленим та дисгармонійним розвитком (за класифікацією В.В. Лебединського) [7, с. 217].

У той же час значно менше вивчені внутрішні чинники, які впливають на психічне здоров'я дітей та умови становлення здорової психіки. Одним з таких внутрішніх факторів є емоційна сфера як складно організована система регуляції поведінки дитини. Стійкість емоційної сфери дитини напряму залежить від якості емоційного спілкування з батьками, і в першу чергу з матір'ю. Дефіцит батьківської любові призводить до уповільнення формування самосвідомості дитини, а в подальшому – до закріплення в соціальному досвіді агресивного, ворожого ставлення до світу. Все це призводить до виникнення у дітей різного роду емоційних порушень. Спектр емоційних порушень у дитячому і підлітковому віці надзвичайно великий. Це можуть бути важкі невротичні конфлікти, неврозоподібні стани у дитини внаслідок органічного ураження центральної нервової системи, преневротичні стани, акцентуації характеру, крім того достатньо розповсюджені страхи, тривожність, агресивність тощо. У психологічній літературі емоційні порушення у дітей трактуються як негативний стан, що виникає на тлі важко вирішуваних особистісних конфліктів [1, с. 191]. Проте, незалежно від класифікації та спектру порушень, вони неодмінно потребують комплексного та компетентного підходу до проведення та організації корекційної роботи. Саме така робота здійснюється у межах навчального процесу, тому досить важливим є розуміння специфіки навчання дітей з особливими освітніми потребами.

У початковій школі передбачено чотири варіанти навчання для дітей з особливими потребами з урахуванням структури і складності психофізичного порушення і можливостей учня: I варіант – загальноосвітня підготовка; II варіант – корекційно-розвивальне навчання (для подолання труднощів у навчанні, пов'язаних із соціальною депривацією, педагогічною занедбаністю, затримкою психічного розвитку); передбачає поглиблену роботу з корекції психічних функцій, пізнавальної діяльності, навичок спілкування, а також з розвитку вмінь і навичок у процесі трудового навчання спроможності і здібностей дітей; III варіант – компенсаторно-адаптаційне навчання (для дітей із вираженими інтелектуальними порушеннями та комбінованими вадами розвитку); IV варіант – абілітаційне навчання (для дітей зі складними комплексними відхиленнями в розвитку) [6, с. 325].

Корекційна робота – це діяльність, спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання психофізичних вад учнів у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості та підготовки до самостійного життя [5, с. 28]. Проте, існує у вжитку термін «корекційно-розвивальна робота», його на разі закріплено у документах про спеціальну та інклюзивну освіту. Корекційна робота базується не на особливостях навчального закладу, а на індивідуальних особливостях дітей, які в ньому навчаються. Тому досить важливо, щоб дитина не залежно

від системи освіти отримувала весь комплекс необхідних корекційно-розвивальних заходів, які спрямовані на її адаптацію у соціальному середовищі.

Також, варто звернути увагу на основні корекційні прийоми, які можна використовувати при роботі з дітьми, які мають порушення емоційно-вольової сфери, а саме основні серед них наступні:

- повторюйте вказівки. Записуйте їх. Промовляйте їх. Людям з гіперактивності потрібно чути одне і те ж більше одного разу;

- підтримуйте постійний візуальний контакт. Ви можете одним поглядом «повернути» дитину «до реальності». Робіть це частіше. Погляд може пробудити дитину від мрій, дозволити поставити запитання або заспокоїти. Посадіть дитину поблизу від себе. Це допоможе зберігати увагу;

- установіть кордони, це не покарання: межі стримують і заспокоюють. Робіть це послідовно, впевнено і просто. Не вступайте у складні силові дискусії про справедливість. Такі дискусії та суперечки тільки відволікають, діти все одно вас «не почують»;

- стежте за прогресом. Постійний зворотний зв'язок приносить дітям величезну користь. Він дозволяє знати, чого від них очікують і чи досягли вони поставлених цілей, а також значно заохочує і підтримує;

- розбивайте довгі завдання на коротші. Це один з найважливіших методів роботи вчителя з дітьми з гіперактивністю. Коли завдання розбивають на складові частини, які можна виконати окремо, кожна частина здається досить маленькою, щоб впоратися з нею і виконати її. Це дозволяє дитині відкласти в бік відчуття перевантаження і нездатності виконати завдання. Зазвичай такі діти здатні на більше, ніж їм здається;

- на другому етапі корекційної роботи поступово формуйте здатність стримувати імпульсивні реакції, не відволікатись, розвивати цілеспрямованість діяльності. З цією метою можна поступово збільшувати інтервал часу між стимулом та реакцією;

- задавайте питання, які спонукають до саморозуміння та рефлексії. «Ти знаєш, що ти тільки що зробив?», «Як ти вважаєш, чому ця дівчинка засмутилася, коли ти таке сказав?», «Давай подумаємо, що тут потрібно зробити», «Так на чому ми зупинилися?»;

- звертайте увагу на взаємне спілкування дітей. Цим дітям необхідно відчуття зайнятості та залученості. Доки вони зайняті, у них є мотивація, а тому менше шансів, що вони «відключаться». Покладіть на дитину відповідальність, коли це можливо [3, с. 57-60].

Формулювання цілей статті. На основі попередньо проведеної нами діагностики сформованості емоційно-вольової сфери дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами, подальше завдання полягає у розробці та проведенні комплексної корекційної роботи з дітьми першого та четвертого класів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вибірка дітей складалась з 19 учнів спеціалізованого навчального закладу, які мають порушення мовлення. До дослідження були залучені учні 1 та 4 класу, які склали дві досліджувані групи. Корекційні заняття проводилися в першій та другій групі відповідно. Тривалість заняття коливається в межах 35-45 хвилин. Заняття включають психогімнастичні вправи, вправи на розвиток та корекцію емоцій та волі та арт-терапевтичні вправи.

Під час проведення першого корекційного заняття у першому класі, було використано заняття розроблене Г. М. Нижник, практичним психологом дошкільного навчального закладу № 2 «Дударик» Коломийської міської ради. Програма заняття складалась з наступних вправ: вправи «Знайомство», «Я вмю»; казка «Секрет працьовитості» (М. Скребцової); гра «Маленькі помічники»; вправи «За що мене любить мама?», «Релаксація». Проте, проведене заняття виявило певні складнощі у виконанні підібраних завдань. Дітям такого віку досить складно сприймати матеріал на слух, а також за допомогою жестів зобразити певні дії. Також певні труднощі викликала вправа «Я вмю», діти не змогли диференціювати власні вміння та запропоновані їм висловлювання. Тому, наступним етапом було спрощення завдань та корегування подальших занять.

Друге заняття у цьому ж класі складалось з наступних вправ: «Будь-ласка», «Змінюємо обличчя», «Вгадай емоцію», «Будівники», «Тренуємо емоцію», «Розвиток мімічних рухів», «Прощання-побажання». Завдання були дещо спрощені, проте і ці вправи дітям виконати було тяжко. Досить тяжко давались вправи на зображення емоцій а також їх відгадування, оскільки як показало виконання вправи не всі присутні знали базові емоції. Проте, це заняття мало і свої плюси, а саме вдалося розвинути мімічні рухи та від тренувати деякі емоції, проте це вдалося за рахунок ігрової невимушеної форми.

Третє, проведене нами заняття, базувалось на досить не складних формах роботи. Саме такі форми мали ігрову форму, проте були направлені на розвиток необхідної сфери. Воно базувалось на вправах з м'ячем, що спрямовані на розвиток дрібної моторики дітей, а також одночасне включення емоційної та вольової сфери учнів. Вправа «Передай м'яч збоку» дозволила зосередити більшу увагу на вольовому компоненті особистості дитини, у виконанні не вимагала певних вмінь та особливих знань чи навичок. Тому, саме з нею труднощів помічено не було. Також, було використано завдання, яке полягало у з'єднанні малюнку та його розфарбовуванні. Перший компонент вправи дозволив розвинути вольові якості дитини, а другий – емоційну сферу. Саме вона частково викликала перешкоди у виконанні, особливо перша частина завдання. Тому, з метою підвищення продуктивності корекційних занять з дітей першого класу було сформовано дві підгрупи. Подальші заняття будуть проводитися в першій та другій групі учнів відповідно.

Під час проведення корекційних занять у четвертому класі було використано елементи програми культури життєвого самовизначення у поєднанні з вправами інших корекційних програм. Перше корекційне заняття складалося з наступних завдань: Вправи «Моє ім'я», «Що я люблю», «Малюю автопортрет», «Я вмію», «Тренуємо емоції»; домашнє завдання. Врахувавши, недоліки попередніх занять у іншій групі це заняття було сформовано більше на знайомство з дітьми та налагодження контакту, ніж на розвиток та корекцію емоційно-вольової сфери. Звертаючи увагу на вікові особливості цієї групи, помітних труднощів під час цієї зустрічі помічено не було. Друге ж заняття було більше спрямоване на мету нашого дослідження та побудоване на наступних вправах: «Місток дружби», «Емоція по колу», «Броунівський рух», «Крокодил», «Мої емоції», «Дерево». Звертаючи увагу на кращу обізнаність дітей в сфері емоцій та їх старший вік проводити заняття було досить легко, діти швидко включались в заняття, розуміли зміст інструкцій, використовували свої шкільні знання, що вплинуло на продуктивність цієї зустрічі. Скелет третього корекційного заняття утворили такі підібрані нами вправи: «Комарі», «Будівники», «Чарівні острови», «Мімічна гімнастика», «Зобрази на обличчі», «Вгадай емоцію», «Зафарбуй емоції». Під час проведення було зафіксовано поглиблення учнівських знань про емоції людини, відтренувати мімічну сторону емоцій, змінити загальну атмосферу в групі на більш позитивну та невимушену, а також краще ознайомлення дітей з основними проявами базових емоцій людини. Складнощі під час цієї роботи не виникали, учні активно включалися в роботу та охоче виконували поставлені завдання.

Четверте ж корекційне заняття було сформовано за допомогою наступних вправ: «Нетрадиційне привітання», «Зобрази свою іграшку», «Кричалки – шепотілки – мовчалки», «Малюємо настрої», «Золоті рибки», «Квіти». У цій зустрічі завдання було спрямовано як на емоційну, так і на вольову сферу дитини, а також на її особистісні якості. Вправа «Малюємо настрої» носить як ар-терапевтичне спрямування, так і спрямована на будування асоціативного зв'язку між кольором та певним емоційним станом людини. Інші ж вправи задіявали як і вольові якості дитини, так і на розвиток пантоміміки та жестів. А також спрямовані на покращення особистісного та групового емоційного фону.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. У дослідженні визначено напрямки організації корекційних занять з дітьми молодшого шкільного віку, спрямованих на розвиток емоційно-вольової сфери. В учнів з особливими освітніми потребами спостерігаються певні труднощі у володінні власними емоціями та включенні вольової регуляції діяльності. Також, виявлено відсутність достатніх знань про емоції людини, а також способи їх вираження.

Перспективою подальшої роботи буде формування адекватних знань учнів про емоційно-вольову сферу особистості, розвиток вмінь контролю власних емоційних проявів та вольової сфери та формування орієнтовних корекційних програм для учнів першого та четвертого класу, що мають особливі освітні потреби.

Список використаних джерел

1. Кротенко В. І. Психологічна корекція емоційних порушень у дітей молодшого шкільного віку засобами арт-терапії (у проєктивному ключі) / В. І. Кротенко, К. С. Стрілець // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – Вип. 29. – С. 190–196.
2. Крюкова Л. В. Корекція емоційної сфери молодшого школяра як основного чинника адаптації у соціумі / Л. В. Крюкова // Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. пр. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. – Рівне, 2013. – Вип. 2. – С. 102–105.
3. Миронова С. П. Засоби корекційної роботи у навчально-виховному процесі спеціальних та інклюзивних закладів / С. П. Миронова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. пр. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 26. – С. 149–152.
4. Миронова С. П. Олігофренопедагогіка : компакт. навч. курс : навч. посіб. / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. держ. ун-т, 2008. – 204 с.
5. Савчук Л. І. Корекційне навчання дітей із зпр в умовах загальноосвітньої школи / Л. І. Савчук // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр. / Відкр. міжнар. ун-т розвитку людини "Україна", Ін-т вищ. освіти НАПН України, Ін-т спец. педагогіки НАПН України. – Київ : Ун-т "Україна". – 2004. – Вип. 1 (3). – С. 324–330.
6. Терещук А. Д. Психологічна допомога дітям з порушеннями емоційної сфери / А. Д. Терещук // Збірник наукових праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2012. – Т. 24, ч. 5. – С. 217–229.
7. Шевченко С. Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей : пособ. для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / С. Г. Шевченко, Н. Н. Малофеев, А. О. Дробинская и др. ; под ред. С. Г. Шевченко. – М. : АРКТИ, 2001. – 224 с.

References

1. Krotenko V. I. Psihologichna korekciya emocijnih porushen' u ditej molodshogo shkil'nogo viku zasobami art-terapii (u proektivnomu klyuchi) / V. I. Krotenko, K. S. Strilec' // Naukovij chasopis NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriya 19 : Korekciyna pedagogika ta special'na psihologiya : zb. nauk. pr. – Kiiv : NPU imeni M. P. Dragomanova, 2015. – Vip. 29. – S. 190–196.
2. Kriukova L. V. Korektsiia emotsiinoi sfery molodshoho shkoliara yak osnovnoho chynnyka adaptatsii u sotsiumi / L. V. Kriukova // Psykholohiia: realnist i perspektyvy : zb. nauk. pr. Rivnen. derzh. humanit. un-tu. – Rivne. – 2013. – Vyp. 2. – S. 102–105.
3. Mironova S. P. Zasobi korekciynoї roboti u navchal'no-vihovnomu procesi special'nih ta inklyuzivnih zakladiv / S. P. Mironova // Naukovij chasopis NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriya 19 : Korekciyna pedagogika ta special'na psihologiya : zb. nauk. pr. – Kyiv : NPU imeni M. P. Dragomanova, 2014. – Vip. 26. – S. 149–152.
4. Mironova S. P. Oligofrenopedagogika : kompakt. navch. kurs : navch. posib. / S. P. Mironova. – Kam'yanec'-Podil'skij : Kam'yanec'-Podil. derzh. un-t, 2008 – 204 s.
5. Savchuk L. I. Korekciyne navchannya ditej iz zpr v umovah zagal'noosvitn'oї shkoli / L. I. Savchuk // Aktual'ni problemi navchannya ta vihovannya lyudej z osoblivimi potrebami : zb. nauk. pr. / Vidkr. mizhnar. un-t rozv. lyudini "Ukraina", In-t vishch. osviti NAPN Ukraini, In-t spec. pedagogiku NAPN Ukraini. – Kyiv : Un-t "Ukraina". – 2004. – Vip. 1 (3). – S. 324–330.

6. Tereshchuk A. D. Psihologichna dopomoga dityam z porushennyami emocijnoї sferi / A. D. Tereshchuk // Zbirnik naukovih prac' In-tu psihologii im. G. S. Kostyuka NAPN Ukraїni. Problemi zagal'noї ta pedagogichnoї psihologii. – 2012. – T. 24, ch. 5. – S. 217–229.

7. Shevchenko S. G. Diagnostika i korrekciya zaderzhki psihicheskogo razvitija u detej : posob. dlja uchitelej i specialistov korrekcionno-razvivajushhego obuchenija / S. G. Shevchenko, N. N. Malofeev, A. O. Drobinskaja i dr. ; pod red. S. G. Shevchenko. – M. : ARKTI, 2001. – 224 s.

M. A. Kots, T. M. Yatchuk. FEATURES OF PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF THE EMOTIONAL-VOLITIONAL SPHERE OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS.

The article analyzes the peculiarities of conducting remedial classes with children of primary school age with special educational needs. The advantages and disadvantages of corrective programs and the specifics of the selection of exercises for this category of children. It is determined that violations of the emotional and volitional sphere is one of the most difficult and least researched problems in psychology.

It is stated that the organization of remedial classes is one of the important issues for psychologists and teachers. The correct and timely inclusion of the child in such work will allow her to develop certain personal structures, to open compensatory opportunities and change her idea as a person. It is correction classes that will help children with special educational needs to believe in themselves and find their place in the social environment, learn how to establish healthy social contacts, and adequately assess their opportunities and shortcomings.

It is revealed that students with special educational needs have certain difficulties in owning their own emotions and including the volitional regulation of activity. Also, there is a lack of sufficient knowledge about human emotions, as well as ways to Express them.

It is proved that psychological intervention work is based not on the characteristics of the institution and on the individual characteristics of the children who regardless of the system of education must obtain all necessary remedial and developmental measures aimed at its adaptation to the social environment.

Keywords: primary school age, correctional work, special educational needs.

УДК 316.614:316.334.55/.5

З. Ю. КРИЖАНОВСЬКА, Т. В. НОВОСАД

**ПСИХОЛОГІЧНІ ВІДМІННОСТІ В САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ
МІСТА ТА СЕЛА**

У статті здійснено аналіз процесу самореалізації особистості. Визначено, що розвиток наукового розуміння цього феномену належить представникам екзистенційно-гуманістичного напрямку. Констатовано, що з підліткового віку особистість психологічно готова до повноцінної самореалізації себе в суспільстві.

Емпірично встановлено, що соціалізація дітей в місті, а ніж у селі, більшою мірою сприяє їх самореалізації в суспільстві.

Ключові слова: самореалізація, гуманістична школа, підлітковий вік, соціалізація.

В статье осуществлен анализ процесса самореализации личности. Определено, что развитие научного понимания этого феномена принадлежит представителям экзистенциально-гуманистического направления. Констатируется, что с подросткового возраста личность психологически готова к полноценной самореализации себя в обществе.

Эмпирически установлено, что социализация детей в городе в большей степени, нежели в деревне, способствует их самореализации в обществе.

Ключевые слова: самореализация, гуманистическая школа, подростковый возраст, социализация.

Постановка проблеми. Психологічний претекст звертання до емпіричного аналізу феномену самореалізації дітей підліткового віку в нинішньому суспільстві має сенс і він змістотворчий з огляду на ті соціальні зміни, які робляться дійсністю у нових демократичних умовах. Проблема самореалізації особистості у зазначений нами період життя сприймається актуальною і з тих причин, що в цей віковий етап дослідниками зауважуються відчутні психологічні зміни: розвивається готовність до функціонування в дорослому світі, що, в свою чергу, формує прагнення застосувати свої можливості, проявляти себе, загострює потребу в самовизначенні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасним дослідженням феномену самореалізації властивим є вивчення цілісного процесу життєвизначення людини (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Б. Богоявленська, Л. Мова, Т. Титаренко та ін.), виокремлення складових, механізмів, зв'язків особистісної самореалізації із віковою і гендерною динамікою змін (Є. Вахромов, В. Гупаловська, Л. Долинська, Н. Ісаєва, С. Кудінов, М. Мушкевич та ін.), а також вивчення мотивів, які забезпечують ефективну професійну самореалізацію особистості (З. Карпенко, З. Крижановська [3], Я. Коломінський, Н. Кузьміна, М. Муртазаєва, М. Чобітько, Т. Щербан та ін.).

Формулювання цілей статті: здійснене теоретико-емпіричне дослідження має на меті проаналізувати феномен самореалізації особистості та виокремити психологічні відмінності самореалізації дітей підліткового віку, які мешкають в місті та селі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Багатогранність феномену самореалізації особистості почала всебічно вивчатися психологією з розвитком екзистенційно-гуманістичного напрямку (А. Маслоу, Р. Мей, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фром, Е. Шостром [4] та ін.). Попри сучасний інтерес науковців до зазначеного феномену, недостатньо вивченим залишається питання самореалізації підлітків, що сформувало наш науковий інтерес до нього. Аналіз наукової літератури з проблем самореалізації особистості підлітка засвідчує, що є найрізноманітніші підходи до трактування цього поняття. На думку вчених процес самореалізації стає можливим в 14 – 15 років. В цей період розвивається можливість до функціонування в дорослому світі. Саме це породжує прагнення застосувати свої можливості, проявити себе, загострює потребу в самовизначенні.

Дослідники підкреслюють (І.С. Булах [1], Л. П. Василенко, Л. С. Виготський, М. В. Савчин та ін.), що саме в підлітковому віці впродовж незначного часу відбуваються інтенсивні та глибокі особистісні зміни, які призводять до формування потреби зростання, розвитку, самовдосконалення. Саме система взаємин із соціальним середовищем є визначальною в спрямованості психічного розвитку підлітка. Своєрідність розвитку підлітка полягає ще й у тому, що він входить у нову систему взаємин і спілкування з дорослими і товаришами, займаючи серед них нове місце, виконуючи нові функції, які найчастіше зумовлені соціальним середовищем (Н.В.Корчакова [2]). Формування такого комплексу потреб підлітка стає основою його подальшої самореалізації в суспільстві.

Аналіз основних результатів емпіричного дослідження. Теоретичне обґрунтування проблеми дало змогу розробити програму фіксації, аналізу й оцінки характеристик самореалізації дітей підліткового віку. Відтак, експериментальною базою та контингентом дослідження виступили учні 8 – 10 класів Луцького навчально-виховного комплексу загальноосвітньої школи І - ІІІ ступенів № 22 – ліцей Луцької міської ради Волинської області та Березовичівської загальноосвітньої школи І – ІІІ ступенів Володимир-Волинського району Волинської області. Чисельність досліджуваних становила 117 осіб. Вік досліджуваних знаходився в межах від 14-ти до 15-ти років. За статевою ознакою – це гетерогенна вибірка.

Для досягнення мети наукового дослідження контингент досліджуваних, на основі місця проживання, був поділений на дві групи: група 1 (57 підлітків) – міські жителі, група 2 (60 підлітків) – діти сільської місцевості. Аналіз емпіричних даних здійснювався за встановленим критерієм. Дослідження проводилось в груповій формі. Методичним забезпеченням дослідження став опитувальник РОІ Е. Шострома. В його основі лежать ідеї самоактуалізації А. Маслоу та інших теоретиків екзистенційно-гуманістичного напрямку в

психології. Діагностовані характеристики опитувальника РОІ Е. Шострома поділені на систему блоків, які проаналізуємо нижче. Перший блок включає в себе дві характеристики: “Компетентність у часі” та “Самопідтримку”, які сукупно утворюють *блок базових шкал*. Як засвідчують результати, за шкалою “Компетентності у часі” у двох досліджуваних груп виявлено середні показники (65% та 40% досліджуваних відповідно). Це може свідчити, що підлітки здатні цілісно сприймати минуле, теперішнє і майбутнє (переживають поточний момент свого життя у всій його повноті, а не просто як фатальний наслідок минулого або підготовку до майбутнього “справжнього” життя). За шкалою “Підтримки” у наших досліджуваних також виявлений середній показник (65% та 40% досліджуваних відповідно). Це свідчить, що діти підліткового віку демонструють незалежність у своїх вчинках, здатність приймати рішення, керуватися власними прагненнями й думками, цілями, переконаннями, установками і принципами. Це є ознакою вільності у виборі, незалежності від зовнішнього впливу. Наступні шкали утворюють *блок додаткових шкал*, які також поділені на блоки. На відміну від базових, які вимірюють основні характеристики самоактуалізації, додаткові шкали орієнтовані на реєстрацію окремих її аспектів. Для додаткових шкал високий бал характеризує високу міру самоактуалізації досліджуваних.

Блок цінностей включає в себе такі шкали, як: “Ціннісні орієнтації” та “Гнучкості поведінки”. За шкалою “Ціннісних орієнтацій” у досліджуваних двох груп виявлений середній показник (58,3% підлітків групи 1 та 55% підлітків групи 2), який свідчить про те, що діти сповідують такі цінності як і властиві самоактуалізованій особистості. Тобто, наші досліджувані схильні керуватися лише власними цілями й цінностями; здатні легко змінювати свій стиль і тактику поведінки, зможуть швидко й адекватно реагувати на мінливу ситуацію; відкриті до нового досвіду; надають перевагу новому та невідомому; в цілому позитивно орієнтовані на зовнішній світ. Показник за шкалою “Гнучкість поведінки” характеризується середнім рівнем вираження також у двох групах (41,6% та 61,6% досліджуваних відповідно). Ця ознака виявляється в гнучкості людини в реалізації своїх цінностей, в поведінці, взаємодії з оточуючими людьми, здатністю швидко й адекватно реагувати на мінливу ситуацію.

Блок почуттів включає в себе характеристики за такими шкалами як: шкала “Сензитивності” та шкала “Спонтанності”. За шкалою “Сензитивності” виявлено, що для 65% підлітків, які проживають в місті характерний середній рівень вираження ознаки, а підлітки, які проживають в селі, (38,3%) демонструють низький, а 36,6% – середній рівень вираження ознаки. Ця шкала дає змогу виявити міру усвідомлення особистістю власних потреб і почуттів, можливість їх рефлексії. Тому, отримані бали можуть слугувати підставою для висновку про те, що діти міської місцевості демонструють краще розуміння власних відчуттів та думок, здатність їх структурувати та виражати. За шкалою “Спонтанності” виявлено, що для 46,6% міських дітей характерний середній рівень за цією шкалою, а для 40% сільських підлітків – низький. Ця характеристика виявляє здатність особистості до спонтанного й безпосереднього вираження власних почуттів, до можливості вільного, автентичного, природного поведіння себе з-поміж інших.

Наступний *блок самоприйняття* включає в себе такі шкали: “Самоповаги” та “Самоприйняття”. Як засвідчують результати, у підлітків першої групи, домінує середній рівень (56,6%) за шкалою “Самоповаги” і низький (40%) у другій. Результати за цією шкалою відображають здатність людини цінувати власні гідності, позитивні якості характеру, поважати себе за них. Результати дослідження за шкалою “Самоприйняття” відображають міру прийняття людиною себе такою, якою вона є, незалежно від оцінки своїх переваг, досягнень чи недоліків (можливо, і всупереч їм). Відтак, за цією шкалою найбільша чисельність досліджуваних групи 1 відображає середній рівень вираження ознаки (40% опитаних), а досліджувані другої групи – низький (45% опитаних). Це може слугувати основою для припущення про те, що особистість здатна до саморефлексії, проте є труднощі з раціоналізацією власного “Я”.

За шкалою “Уявлення про природу людини” у дітей-міських жителів (група 1) переважає середній рівень вираження ознаки (66,6% опитаних), а в дітей-сільських жителів –

низький показник (45% опитаних). Отримані результати досліджуваних виявили проблему в сприйманні підлітками двох груп природи людини, несформованість гуманістичної позиції щодо неї.

За шкалою “Синергії” підлітки двох груп демонструють низькі показники: група 1 – 35% дітей, а група – 45% досліджуваних. Ці результати можуть свідчити про несформовану здатність опитаних до цілісного сприйняття світу та людей, до розуміння інтеграції протилежностей, таких як гра і робота, тілесне та духовне й інше.

Ще один блок додаткових шкал представлений шкалою “Прийняття агресії” та “Контактності”. Результати за цим блоком розподілились таким чином: за шкалою “Прийняття агресії” у досліджуваних першої групи виявлено середній рівень – 50% досліджуваних, а у другої – низький рівень (43,3% досліджуваних). Ці результати свідчать про погану здатність молодшої особи приймати своє роздратування, гнів і агресивність як природний прояв людської природи, про недостатню інтегрованість у власному “Я” його негативних, “тіньових” суб-я. За шкалою “Контактності” у досліджуваних першої групи виявлено середній показник (55% досліджуваних), а у другої – низький показник (41,6% досліджуваних). Як бачимо, менших проблем у встановленні міжособистісних взаємин маємо у дітей міста. Тобто, ці підлітки краще, а ніж діти сільських місцевостей встановлюють контакти з людьми. Ці результати узгоджуються з результатами за попередньою шкалою у дітей сільських місцевостей.

І, наостанок, нашого аналізу результатів методики РОІ Е. Шострома, проаналізуємо емпіричні дані за блоком відношення до пізнання, який включає в себе: шкалу “Пізнавальних потреб” та шкалу “Креативності”. За шкалою “Пізнавальних потреб” виявлено домінування середнього показника у дітей, які проживають в місті (48,3% досліджуваних) і низький показник у дітей сільської місцевості (55% досліджуваних). Шкала визначає міру вираженості у людини прагнення до набуття знань про навколишній світ. Це означає, що у наших досліджуваних недостатньою мірою розвинені пізнавальні потреби, діти не проявляють захоплення до набуття нових знань, не прагнуть до розвитку. За шкалою “Креативності” у дітей першої групи виявлено середній показник (61,6% досліджуваних), а в дітей другої групи – низький (45% досліджуваних). Ця шкала характеризує вираженість творчої спрямованості особистості і за результатами наших досліджуваних ми спостерігаємо, що молодь не надає особливого значення творчим пошукам у власному житті.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Отож, узагальнений аналіз результатів за опитувальником самоактуалізації РОІ Е Шострома демонструє домінування середніх показників за усіма шкалами методики у дітей, які проживають у місті, та, здебільшого, низькі показники у дітей сільської місцевості. Жодна із груп досліджуваних не демонструє у повній мірі характеристик самоактуалізованої особистості, що може слугувати підґрунтям для припущення про те, що в підлітковому віці лише починається повноцінне входження молодшої людини в соціальний простір, що перешкоджає максимальному виповненню в цьому віці. Окрім того, процес самореалізації тісно пов’язаний з проходженням соціалізації особистості і в цьому аспекті ми можемо фіксувати кращі характеристики цього процесу в дітей міста, а ніж села.

Отримані нами результати, ясна річ, не вичерпують усіх аспектів цього багатогранного процесу і подальші пошуки в цьому напрямку стануть підґрунтям для нових досліджень.

Список використаних джерел

1. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи / І. С. Булах. – Вінниця : Нілан-лгд, 2016. – 340 с.
2. Корчакова Н. В. Атрибуція просоціальних якостей як важлива лінія особистісного розвитку підлітків / Н. В. Корчакова // International scientific-practical conference «Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social science» (Kielce, Poland, December 28-29, 2016). – Kielce : Holly Cross University, 2016. – С. 255-259.

3. Крижановська З. Ю. Самореалізація особистості після виходу на пенсію, як спосіб її самовиповнення / З. Ю. Крижановська, О. О. Сичак // Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. пр. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. – 2016. – Вип. 7. – С. 106–109.
4. Шостром Э. Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации / Э. Шостром. – Москва, 2003. – 116 с.

References

1. Bulakh I. S. Psykholohiia osobystisnoho zrostantia pidlitkiv: realii ta perspektyvy / I. S. Bulakh. – Vinnytsia : Nilan-ltd, 2016. – 340 s.
2. Korchakova N. V. Atrybutsiia prosotsialnykh yakostei yak vazhlyva liniia osobystisnoho rozvytku pidlitkiv / N. V. Korchakova // International scientific-practical conference «Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social science» (Kielce, Poland, December 28-29, 2016). – Kielce : Holly Cross University, 2016. – С. 255-259.
3. Kryzhanovska Z. Yu. Samorealizatsiia osobystosti pislia vykhodu na pensiiu, yak sposib yii samovypovnennia / Z. Yu. Kryzhanovska, O. O. Sychak // Psykholohiia: realnist i perspektyvy : zb. nauk. pr. Rivnen. derzh. humanit. un-tu. – 2016. – Vyp. 7. – S. 106–109.
4. Shostrom Э. Chelovek-manypuliator. Vnutrennee puteshestvye ot manypuliatsyy k aktualyzatsyy / Э. Shostrom. – Moskva, 2003. – 116 s.

Z. Kryzhanovska, T. Novosad. PSYCHOLOGICAL DIFFERENCES OF TEENAGERS' SELF-REALIZATION IN THE CITY AND IN THE COUNTRYSIDE.

The article presents the analysis of the process of self-realization. It was determined that the development of scientific understanding of this phenomenon belongs to representatives of the existential-humanistic direction. It was found that adolescent personality psychologically ready for full of self-realization in society. Empirical evidence shows that the socialization of children in the city, rather than in the village, greatly contributes to their self-realization in society.

Key words: self-realization, humanistic school, teenage age, socialization.

УДК 159.922.76:615.857

**Н. І. ЛИТВИН, О. В. БОРЕЦЬКА,
О. В. СОЙКО**

КОМПЛЕКСНА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

У статті розглядаються особливості проведення комплексної психолого-педагогічної реабілітації дітей з особливими потребами засобами сенсорної інтеграції. Висвітлено результати попередніх наукових досліджень, у яких обґрунтовано значення сенсорної інтеграції для розвитку дітей з психофізичними порушеннями. Сенсорна інтеграція пропонує нове розуміння причин поведінкових порушень дитини та ознайомлює з новими стратегіями підвищення концентрації уваги, мотивації та комунікації. Доведено, що комплексне поєднання психолого-педагогічних та медичних заходів у створенні єдиного збагаченого педагогічного середовища має синергетичний ефект – ефективність комплексного впливу значно перевищує сумарну ефективність тих самих заходів у випадку їх окремого застосування.

Ключові слова: комплексна психолого-педагогічна реабілітація, соціальна реабілітація, реабілітологія, сенсорна інформація, сенсорна активність, «сенсорна кімната», сенсорна корекція, сенсорна інтеграція.

В статье рассматриваются особенности проведения комплексной психолого-педагогической реабилитации детей с особыми потребностями средствами сенсорной интеграции. Представлены результаты предыдущих исследований, в которых обосновано значение сенсорной интеграции для развития детей с психофизическими нарушениями.

Сенсорная интеграция предлагает новое понимание причин поведенческих нарушений ребенка и знакомит с новыми стратегиями повышения концентрации внимания, мотивации и коммуникации. Доказано, что комплексное сочетание психолого-педагогических и медицинских мероприятий в создании единой обогащенной педагогической среды имеет синергетический эффект - эффективность комплексного воздействия значительно превышает суммарную эффективность тех же мер в случае их отдельного применения.

Ключевые слова: комплексная психолого-педагогическая реабилитация, социальная реабилитация, реабилитология, сенсорная информация, сенсорная активность, «сенсорная комната», сенсорная коррекция, сенсорная интеграция.

Постановка проблеми. Українська система соціальної реабілітації дітей з фізичними, сенсорними та розумовими вадами вийшла на етап свого практичного розвитку, потребує створення відповідного методичного забезпечення реабілітаційного процесу. Водночас соціальне замовлення на комплексну та безперервну реабілітацію змушує до застосування нових реабілітаційних технологій, розробки методичного забезпечення у принципово нових галузях психолого-педагогічної та соціальної реабілітації. Для нашого дослідження особливо цікавими є процеси синтезу підходів та моделей, які ми спостерігаємо у роботі центрів соціальної реабілітації дітей з інвалідністю. Теоретико-методологічне осмислення практичного досвіду соціальних установ у цій сфері з позицій системно-синергетичної парадигми приводить нас до нового поняття «реабілітаційної системології», що діє в семантичному полі міждисциплінарної науки – «реабілітології», яка функціонує на стикові корекційної педагогіки, психології, медицини, соціальної роботи тощо. Проекції єдиного процесу реабілітації можуть бути різними, залежно від того, як ми будемо розглядати об'єкт реабілітації – особистість, суб'єкт соціальної взаємодії, суб'єкт діяльності, біологічний організм. Таким чином, у рамках реабілітаційної системології можливе вирішення завдань з упорядкування всієї сукупності моделей, методик та підходів у центрах і установах соціальної реабілітації дітей з інвалідністю, через побудову класифікації базових «реабілітаційних одиниць» та визначення типологічних новотворів у реабілітаційній теорії та практиці.

Термін «реабілітація» стосується процесу, що має на меті допомогти дітям з інвалідністю досягти їхнього оптимального фізичного, інтелектуального, психічного і соціального рівня діяльності та підтримувати його. Схема комплексної реабілітації містить такі складові частини:

1. Соціальна реабілітація забезпечує реабілітацію дитини з інвалідністю як соціального суб'єкта.
2. Психологічна реабілітація – реабілітація на рівні особистості.
3. Педагогічна реабілітація – реабілітація дитини як суб'єкта діяльності.
4. Медична реабілітація – реабілітація дитини як об'єкта діяльності.

Важливо, що соціальна реабілітація дитини розглядається на одному рівні з медичною. Таким чином, системність та комплексність у процесі реабілітації дітей з інвалідністю нерозривно пов'язані з педагогікою, психологією, медициною [7].

Реабілітація дитини психолого-педагогічними засобами означає досягнення максимально можливої для даної дитини інтеграції в суспільство в доступних для неї сферах, потребує спеціально організованих додаткових і специфічних засобів, методів, шляхів навчання, особливим чином побудованих, що передбачають «обхідні шляхи» тих освітніх завдань, які в умовах норми досягаються традиційними способами. Реабілітація засобами освіти означає:

- на рівні віку – збіг початку цілеспрямованого навчання з моментом визначення порушення в розвитку дитини;
- на рівні змісту освіти – завдання, що не включаються в зміст освіти дитини з нормальним розвитком;

- на рівні методів навчання – побудова «обхідних шляхів навчання», використання спеціальних психолого-педагогічних засобів, диференційоване навчання, що не застосовується в освіті у звичайній ситуації;
- на рівні організації – особливі форми організації освітнього середовища;
- на рівні міжосвітнього простору – максимальне розширення психолого-педагогічного простору;
- на рівні тривалості освіти – це пролонгованість процесу навчання та вихід за рамки шкільного віку;
- на рівні підготовки фахівців для системи спеціальної освіти – це принципова зміна профілю професійної підготовки фахівця;
- на рівні визначення кола осіб, що беруть участь у реабілітації психолого-педагогічними засобами – обов'язкове включення батьків у процес реабілітації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні проблемою сенсорної корекції та інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку займається ряд фахівців, що досягли значних позитивних результатів у своїх науково – практичних дослідженнях: Т. Скрипник, Н. Луньова та ін. Терапія сенсорної інтеграції набула своєї популярності у нашій країні завдяки працям Е.Джин Айрес та Улли Кіслінг.

Теорія Дж. Айрес ґрунтується на фундаментальних засадах, що враховують закономірності розвитку дитини та визначає 4 етапи сенсорної інтеграції, послідовне досягнення кожного з яких дає дитині змогу повноцінно адаптуватися в суспільстві [4].

Тетяна Скрипник виділяє такі етапи становлення базових передумов навчання і розвитку дитини: відчуття себе як фізичного тіла; оволодіння рухами свого тіла; зорово-моторна координація; поява самоконтролю, відчуття тіла як вправного сенсомоторного цілого.

Формулювання цілей статті. Реабілітація психолого-педагогічними засобами відіграє особливу роль у системі комплексної реабілітації саме тому, що тільки спеціальна освіта дозволяє здійснити відновлення та корекцію розвитку. Виховання та навчання, в процесі якого відбувається психолого-педагогічна корекція, залежать від нозології та складності дефекту (наприклад, різного ступеня важкості порушення опорно-рухового апарату в поєднанні із вадами мови, зору, слуху, інтелекту). Специфіка організації і змісту корекційної роботи створює найбільш сприятливі умови для здійснення корекційно-відновлювальних заходів щодо формування вищих функцій мозку (мови, просторово-часових уявлень, стереогнозису мозку) і різних видів діяльності (маніпулятивної, предметно-практичної, навичок самообслуговування тощо) [7].

Клінічні засади, значимі для спеціальної педагогіки та психолого-педагогічної реабілітації дозволяють:

- побачити біологічні та соціальні причини відхилень у розвитку;
- зрозуміти сутність ушкоджень, що відбулися в організмі;
- зрозуміти особливості розвитку дитини з відхиленнями у діяльності ушкоджених органів та систем організму;
- визначити компенсаторні шляхи розвитку дитини на основі збережених органів, аналізаторів, систем;
- побудувати спеціальну психолого-педагогічну систематику та класифікацію усередині кожної предметної галузі реабілітації;
- здійснювати профілактичну роботу з попередження відхилень у розвитку спеціальними педагогічними методами;
- скоординувати корекційно-освітній процес з психологічним та медичним супроводом.

Таким чином, комплексний підхід також є одним із методологічних принципів побудови системи психолого-педагогічної корекції, що забезпечує всебічний гармонійний розвиток особистості.[2]

Виклад основного матеріалу дослідження. У віці дитини 1 – 3 роки провідною формою діяльності є предметно-маніпулятивна. Основними формами діяльності у цей період

є формування локомоторно-статичних функцій, стимуляція мовного і предметно-діючого спілкування з оточуючими, з'єднання почуттєвого сприйняття об'єктів та їх властивостей зі словесним позначенням на основі предметно-практичної діяльності, закріплення зв'язку між словом, предметом і дією.

Основним завданням дитини у віці від 3 до 7 років є розвиток пізнавальної діяльності, корекція мовних і рухових порушень. Провідна форма діяльності – гра, в процесі якої формується спілкування з однолітками, здійснюється корекція порушених функцій, розвивається мовлення, зорово-моторна координація, формуються просторово-часові уявлення, розширюються знання про навколишній світ, формуються основні поняття, необхідні для засвоєння математичних уявлень. Значна увага приділяється тренуванню функціональних можливостей кисті, потрібних для оволодіння навичкою письма. Варто зауважити, що проведення психологічної реабілітації таких дітей вимагає якісного комплексного підходу: оптимальної системи реабілітаційних впливів (методів реабілітації), оскільки у дітей часто наявні різноманітні поєднання порушень психічного розвитку. Результат при психологічній реабілітації може досягатися не лише завдяки відновленню порушеної функції, а й розвитку інших збережених функцій. Важливо, що позитивні результати психологічної реабілітації дитини залежать і від роботи психолога із батьками та найближчим оточенням. Адже головна проблема, яку гостро відчувають родини з такими дітьми – їхня непристосованість і безпорадність у світі людей [5]. Сенсорна корекція – один із немедикаментозних методів впливу на мозок. Процес пізнання навколишнього світу дитини починається з відчуття і сприйняття навколишніх предметів за допомогою різних сенсорних органів, з яких важлива роль належить зору. Сенсорна інтеграція – призначена покращити здатність дитини до упорядкування та модуляції сенсорних сигналів, сприяти формуванню адаптивних відповідей, розвитку моторного планування, і як наслідок, у подальшому покращити функціонування дитини у повсякденних ситуаціях. Якщо у дитини є порушення рухового розвитку, зору, слуху або інші особливості розвитку, то їй просто необхідна допомога спеціаліста, який скерує її. Причиною багатьох порушень у розвитку дитини є недостатня інтеграція відчуттів, які забезпечують нас інформацією про дотики, положення тіла, рухи.

Сенсорна інтеграція – це несвідомий процес у головному мозку, який організує та фільтрує сенсорну інформацію (отриману від органів чуття), та дозволяє усвідомлено та адаптивно реагувати на цю інформацію. Для становлення чуттєвого досвіду – методика сенсорної інтеграції, спрямована на різнопланову взаємодію з довкіллям задля: набуття різнопланового чуттєвого досвіду, досягнення здатності осмислено діяти і реагувати на актуальну ситуацію з використанням адаптивної відповіді (адекватної реакції) [6]. Успішна інтеграція сенсорної інформації формує базу для соціальної поведінки і оволодіння навчальними навичками. Процес сенсорної інтеграції активно розвивається з пренатального періоду до кінця дошкільного віку. За певних причин відбувається порушення обробки сенсорної інформації. Такими причинами можуть бути: особливості морфологічної будови та функціонування мозкових структур. У такому випадку людині важко визначати, яка сенсорна інформація є важливою, а яка ні, складно адаптивно відповідати ситуації. Порушення обробки сенсорної інформації може проявлятися у вигляді гіпочутливості або гіперчутливості до певних стимулів.

Вибір правильної сенсорної активності полягає у:

- активності, в якій дитина може керувати чи спрямовувати гру;
- розповсюдженні набутого сенсорного досвіду на інші сторони життя дитини;
- врахуванні різниці між реальним віком дитини та віковим рівнем її розвитку;
- залученні членів родини до сенсорної активності.

Дитина з РАС може бути чутливою до різних звуків, шумів, текстур предметів, а також до нових вражень та зміни середовища. Чим більша кількість сенсорних подразників, тим більша ймовірність того, що у дитини може виникнути сенсорне перенавантаження. До його основних ознак належать: втрата рівноваги чи орієнтації; пришвидшення пульсу, надмірне потовиділення; істерика, плач; відмова від активності; розлади шлунку, нудота,

раптове поблідіння чи почервоніння шкіри; нестійкий емоційний стан; ехололії; стереотипії; аутоагресія, агресія, спрямована на інших.

Серед новітніх реабілітаційних технологій, що активно використовуються як інструмент сенсорної реабілітації дітей з особливостями психофізичного розвитку, є так звана реабілітація за допомогою «сенсорної кімнати». «Сенсорна кімната» - це оточення, що складається з різного роду стимуляторів. До них належать проектори спеціальних ефектів, басейни, спеціальна музика, світлові, звукові і тактильні настінні панелі тощо. Мозок активізується через стимуляцію базових почуттів – зору, слуху, нюху, дотику, вестибулярних та інших рецепторів, розвивається саморегуляція процесів збудження та гальмування. В умовах «сенсорної кімнати» проводяться як цілеспрямовані заняття, так і релаксаційні заходи.

«Сенсорні кімнати» у світовій практиці використовують для :

- корекції психічного розвитку людей із захворюваннями нервової системи;
- розвитку пізнавальної діяльності у людей з психоневрологічними відхиленнями;
- розвитку мовлення і діагностики хворих з порушеннями слуху і мови;
- зменшення невротичних та вегето-судинних реакцій;
- зменшення мимовільних рухів;
- реабілітації людей з підвищеною агресивністю й аномальною поведінкою;
- реабілітація після стресових ситуацій тощо.

Дитина з порушенням сенсорної інтеграції не може ефективно та плавно адаптуватися до навколишнього середовища і отримувати задоволення від усього, що її оточує. Тому вона потребує специфічного, спеціально організованого для неї, середовища, яким є «сенсорна кімната».

Метод сенсорної інтеграції сприяє злагодженій роботі усіх сенсорних систем, які є взаємопов'язаними: зорової, тактильної, рухової, нюхової, слухової, смакової та вестибулярної. Займатися з дитиною сенсорною інтеграцією можна вже від її народження, адже сенсорні системи у неї починають формуватися ще в утробі матері. Заняття з сенсорної інтеграції є потужним стимулом для подальшого розвитку дитини та мають безпосередній вплив на формування у неї рухових навиків. Програма сенсорного розвитку може відбуватися як окремий курс або у комплексі з різними програмами фізичної терапії. Терапія сенсорної інтеграції рекомендована дітям із затримкою психоемоційного розвитку, дітям із СДУГ (синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю), особливо дітям з РАС (розладом аутичного спектру), у яких часто спостерігаються порушення обробки сенсорної інформації. Сенсорна інтеграція пропонує нове розуміння причин поведінкових порушень дитини та ознайомлює з новими стратегіями підвищення концентрації уваги, мотивації та комунікації. Для проведення сеансів терапії сенсорної інтеграції необхідно пройти спеціальне навчання.

Спеціальний педагог завдяки методу спостереження та опитувальникам діагностує актуальний рівень розвитку дитини, її моторні уміння та особливості обробки сенсорної інформації. Далі на основі цих результатів розробляє програму роботи з дитиною, з переліком вправ для виконання вдома. Для занять використовують різне обладнання: роликові дошки, різноманітні гойдалки, балансири, сенсорні панчохи, утяжені сенсорні жилети тощо. Завдяки терапії сенсорної інтеграції дитина здатна створювати комфортні для себе умови, які допоможуть їй в боротьбі з проблемною ситуацією. Також терапія може сприяти подоланню порушень сенсорного сприйняття. Терапія проходить на основі сенсорної діагностики. Найчастіше використовують комплексний підхід, для поліпшення роботи всіх видів сприйняття. Серед них: вправи для тактильної стимуляції: розробка стоп, кистей рук, поверхні тіла; вправи для зорової стимуляції: вправи з яскравими предметами, або навпаки, сеанси з приглушеним світлом; стимуляція нюху: відбувається даний вид терапії за допомогою подразників різної сили, в залежності від індивідуальних особливостей; стимуляція вестибулярного апарату: для такого виду терапії необхідно помістити пацієнта в рух, це можуть бути перекиди, повороти, стрибки.

Стимуляційні заняття проходять кілька разів на день, в більшості випадків 2-3 рази. Системні заняття відбуваються протягом одного сезону, після чого переглядаються, можливі

поправки в силу результативності методики. Вправи можуть ускладнювати, можуть вводити елементи тренінгів для поліпшення моторики і тілесної координації залежно від індивідуального результату.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Особливо добре методика працює для корекції проявів аутизму, при роботі з дітьми із синдромом Дауна. Зокрема, допомагає дитині поступово інтерпретувати свої сенсорні відчуття і адаптуватися до нових. Також ця методика обов'язково застосовується в лікуванні дітей з ДЦП. Самостійно, в домашніх умовах, проводити подібні техніки неможливо і навіть небезпечно. Рекомендують використовувати цю методику в поєднанні з іншими техніками, для більшої результативності. Важливо пам'ятати, що розвиток сенсорики дозволяє дитині навчитися краще пізнавати світ і відчувати його, а саме за допомогою цієї методики ми формуємо у дитини необхідні для цього механізми, маємо можливість виділити основні аспекти на базі індивідуального підходу.

Отже, комплексне поєднання психолого-педагогічних та медичних заходів у створенні єдиного збагаченого педагогічного середовища має синергетичний ефект – ефективність комплексного впливу значно перевищує сумарну ефективність тих самих заходів у випадку їх окремого застосування.

Список використаних джерел

1. Айрис Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрис. – М. : Терревинф, 2013. – 272 с.
2. Дегтяренко Т. М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами / Т. М. Дегтяренко, Л. С. Вавіна. – Суми : Університ. кн., 2016 – 302 с.
3. Скрипник Т. В. Розквіт: комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом / Т. В. Скрипник. – Київ : Мандрівець, 2016. – 240 с.
4. Скрипник Т. В. Сенсомоторна інтеграція як основа успішного навчання дитини з аутизмом : метод. рек. / Т. В. Скрипник. – Київ, 2017. – 42 с.
5. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму : монографія / Т. В. Скрипник. – Київ : Фенікс, 2010. – 368 с.
6. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : навч.-наоч. посіб. / уклад. Т. Скрипник. – Харків : Факт, 2015. – 40 с.
7. Шевцов А. Г. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з інвалідністю / А. Г. Шевцов. – Київ : НТІ, 2004. – 240 с.

References

1. Airis E. J. Rebionok i sensornaya integratsyya. Ponimaniye skrytyh problem razvitiya / E. J. Airis. – M. : Terrewinf, 2013. – 272 s.
2. Dehtiarenko T. M. Korektsiyno-reabilitatsiyna robota v spetsialnyh doshkilnyh zakladakh dlya ditey z osoblywymi potrebamy / T. M. Dehtiarenko, L. S. Vavina. – Sumy : Uniwersyt. kn., 2016 – 302 s.
3. Skrypnyk T. V. Rozkwit: kompleksna prohrama rozwytku ditey doshkilnoho wiku z autyzmom / T. V. Skrypnyk. – Kyiv : Mandrivets'. – 2016. – 240 s.
4. Skrypnyk T. V. Sensomotorna intehtatsiya yak osnova uspishnoho navchannya dytyny z autyzmom : metod. rek. / T. V. Skrypnyk. – Kyiv, 2017. – 42 s.
5. Skrypnyk T. V. Fenomenolohiya autyzmu : monohrafiya / T. V. Skrypnyk. – Kyiv : Feniks, 2010. – 368 s.
6. Tekhnolohiyi psykhologo-pedahohichnoho suprovodu ditey z autyzmom v osvitiomomu prostori : navch.-naoch. posib. / uklad. T. Skrypnyk. – Kharkiv : Fakt, 2015. – 40 s.
7. Shevtsov A. H. Metodychni osnovy orhanizatsii sotsialnoyi reabilitatsii ditey z invalidnistiu / A. H. Shevtsov. – Kyiv : NTI, 2004. – 240 s.

N. I. Lytvyn, O. V. Boretska, O. V. Soiko. COMPLEX PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL REHABILITATION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS BY MEANS OF SENSORY INTEGRATION.

The article deals with the conduction peculiarities of complex psychological and pedagogical rehabilitation of children with special needs by means of sensory integration. The results of previous scientific researches, which grounded the importance of sensory integration for the development of children with psychophysical disorders, have been highlighted. Of particular interest are the processes of synthesis of approaches and models that we observe in the social rehabilitation centers work for children with disabilities. The theoretical and methodological comprehension of the practical experience of social institutions in this field from the standpoint of the system-synergetic paradigm brings us to the new concept of «rehabilitation systemology» that operates in the semantic field of multidisciplinary science – «rehabilitology», which functions at the junction of correctional pedagogy, psychology, medicine, social work, etc. Sensory integration offers a new understanding of child behavioral disorders causes and introduces new strategies of improving the attention concentration, motivation and communication. Special training is required to conduct sensory integration therapy sessions. Special pedagogue, due to the observation method and questionnaires, diagnoses the actual level of a child development, motor skills and peculiarities of the sensory information processing. Further, based on these results, develops a program of work with a child, with a list of exercises to perform at home. Different equipment is used for classes: roller boards, various swings, balancers, sensory stockings, woven sensory vests, etc. Thanks to the sensory integration therapy, a child is able to create self comfortable conditions that will help to deal with the problem situation. It has been proved that complex combination of psychological, pedagogical and medical measures in creation of a unified enriched pedagogical environment has a synergistic effect - the effectiveness of complex influence significantly exceeds the total effectiveness of the same measures in the case of their separate use.

Key words: complex psychological and pedagogical rehabilitation, social rehabilitation, rehabilitology, sensory information, sensory activity, "sensory room", sensory correction, sensory integration.

УДК 159.922+340.6-047.37

Л. І. МАГДИСЮК, Б. В. ПАВЛОВА

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ СУДОВО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ У СУДОЧИНСТВІ

Стаття присвячена висвітленню процедури проведення та аналізу видів судово-психологічної експертизи. Визначено спільні і відмінні характеристики, які присутні у кожному із видів експертизи, етапи її проведення для надання достовірної інформації психологом-експертом у суді. Описано основні завдання судово-психологічної експертизи, яке значення вона відіграє у досудовому слідстві та наскільки приймається до уваги під час прийняття рішення судом. Проаналізовано причини призначення судово-психологічної експертизи судом, використання певного блоку судових експертиз. Встановлено, що ефективна оцінка психологом емоційних станів свідка, підсудного залежить не тільки від досвіду самого психолога, але й від обсягу інформації у матеріалах кримінальної справи, яку надає представник правоохоронних органів.

Ключові слова: судово-психологічна експертиза, підекспертний, афект, психологічний стан, емоційний стан, індивідуально-психологічні особливості, правопорушник, судовий процес, судочинство, соціально-психологічні особливості.

Статья посвящена освещению процедуры проведения и анализа видов судебно-психологической экспертизы. Определены общие и отличительные характеристики, которые присутствуют в каждом типе, этапы реализации для предоставления достоверной информации психологом-экспертом в суде. Описываются основные задачи

судебно-психологической экспертизы, какое значение она играет в досудебном расследовании и как она принимается во внимание при принятии решения судом. Проанализированы причины назначения судебно-психологической экспертизы судом, использование определенного блока судебных экспертиз. Установлено, что эффективная оценка психологом эмоциональных состояний свидетеля, зависит не только от опыта самого психолога, но и от количества информации в материале уголовного дела, предоставленного представителем правоохранительных органов.

Ключевые слова: судебно-психологическая экспертиза, субэксперт, привязанность, психологическое состояние, эмоциональное состояние, индивидуальные психологические особенности, правонарушители, судебные процессы, судебные разбирательства, социально-психологические особенности.

Постановка проблеми. На сьогоднішній день проведення експертизи психологом, зокрема, судово-психологічної експертизи є досить актуальним. Не вистачає спеціалістів цієї галузі у судочинстві, хоча ця галузь психології досить стрімко розвивається і співпрацює з правоохоронними органами. Результати судово-психологічних експертиз використовуються судом при ухваленні рішення по справі. Зокрема, правоохоронці за власною ініціативою залучають спеціалістів психологів до співпраці, для перевірки отриманої інформації у ході слідства, і досить часто, психологи не готові до такої співпраці, оскільки мають досить малий досвід роботи у даній сфері.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженнями у сфері судової психології займаються багато зарубіжних та вітчизняних вчених. Варто сказати, що на наших теренах, це досить нова дисципліна, і як наслідок, проблема судово-психологічної мало розглядається. Проте, історичний шлях встановлення судово-психологічної експертизи в Україні розпочався ще у 1902 році з праць В. Бехтерева. У його роботах виконана спроба простежити конкретну процедуру проведення цього виду експертизи. Пізніше у 1907 році, за ініціативи того ж В. Бехтерева та Д. Дриля було створено Психоневрологічний інститут, у якому вперше почав викладатися курс судово-психологічної експертизи. У 1928 – 1929 роках точилися суперечки навколо проблеми злочинності, дослідження особистості злочинця, і у 1929 році ця проблема висвітлювалась у праці А. Брусиловського «Судово-психологічна експертиза. Її предмет, методика та межі». Варто зазначити, що судово-психологічна експертиза переживала своє друге зародження у післявоєнний період – 60 роки ХХ століття. У наступному десятилітті у багатьох вишах почалося викладання юридичної, судової психології, а також, як спеціальний курс викладалася судово-психологічна експертиза. З 1980 року і до сьогодні, дійсний методичний лист «Призначення та проведення судово-психологічної експертизи». Він став нормативною базою у кримінальному процесі, коли потрібно провести будь-який вид психологічної експертизи.

Формулювання цілей статті. Провести теоретичний аналіз судово-психологічної експертизи, її видів, етапів проведення для надання інформації психологом-експертом у суді. Заохочення співпраці психологів та правоохоронних органів для більш валідних результатів під час ведення досудового слідства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш за все, за відносно не великий період розвитку, судова психологічна експертиза, уже має своє теоретичне обґрунтування і є науково-практичною галуззю. Даний вид експертизи базується на знаннях із загальної психології, соціальної та вікової психології, юридичної психології, на правових засадах нашої держави. Також, психологи, які проводять судово-психологічну експертизу системно використовують методи діагностики запозичені з клінічної, загальної, диференціальної психології, психолінгвістики, психофізіології. Зрозуміло, що об'єктом судово-психологічної експертизи є підекспертна особа, її поведінка у певній юридично значимій ситуації. Діяльність і психічна діяльність суб'єкта, закономірності і структура перебігу діяльності, шляхи і методи її дослідження є предметом судово-психологічної експертизи (СПЕ) [4].

Важливим є питання про призначення судово-психологічної експертизи, адже, воно повинне нести обґрунтований і доцільний характер і характеризуватися такими умовами:

1. Відносно підекспертного не має сумнівів щодо його психічного здоров'я.
2. Під час самого процесу проведення СПЕ не виявлено будь-яких психічних розладів у суб'єкта.
3. Коли виявлено будь-які психічні розлади у підекспертного, але вони зовсім не вплинули на здатність правильно сприймати і усвідомлювати свої дії, емоції, поведінку та керувати ними.
4. Якщо психолог під час проведення судової експертизи виявляє досить високі відхилення у психіці досліджуваного, то усі матеріали справи передаються іншій компетентній особі – психіатру [7].

Залежно від ситуації, яка потребує судово-психологічної експертизи, виділяють такі її види:

- судово-психологічна експертиза емоційних станів;
- судово-психологічна експертиза соціально-психічних особливостей членів злочинної групи;
- судово-психологічна експертиза визначення здатності неповнолітніх правопорушників усвідомлювати значення вчинених ними дій;
- судово-психологічна експертиза індивідуально-психологічних особливостей особистості;
- посмертна судово-психологічна експертиза;
- психолінгвістична експертиза;
- судово-психологічна експертиза потерпілих у справах про сексуальні злочини [3].

Зрозуміло, що кожен із вище перелічених видів експертиз характеризується певною послідовністю проведення, конкретними відмінностями. Тому, досить важливо, розуміти самому психологу, як правильно провести той чи інший вид судово-психологічної експертизи, адже, її результати використовуються судом при встановленні певного вироку підекспертному [3]. Судово-психологічна експертиза емоційних станів має місце тоді, коли потрібно кваліфікувати дії підекспертного або підсудного як ті, котрі вчинені у стані душевного хвилювання, тобто, фізіологічному стані афекту. Зрозуміло, якщо психолог переконає у цьому суд, то це виступатиме пом'якшуючою обставиною у ході слідства для підсудного. Варто зазначити, що у психології поняття "афект" означає короткочасний емоційний стан, що супроводжується певними відхиленнями від "норми" поведінки, прояву емоцій, психологічної включеності. Цей стан може виникнути у ситуації конфлікту між особами, будь-якій екстремальній ситуації. Існують певні інформативні ознаки, котрі допоможуть психологу зрозуміти чи дійсно перебував підекспертний у такому емоційному стані під час вчинення конкретної дії:

1. афективна звуженість свідомості (концентрації уваги лише на певному подразнику, фрагментація сприйняття зовнішнього оточення). У такий період свідомість досліджуваного характеризується насиченістю образи, гніву, зниженням орієнтації в середовищі, відсутність реакції на такі подразники: крик, вигляд крові тощо;
2. порушення поведінки та діяльності (імпульсивність чи притупленість поведінки; не характерна для підекспертного діяльність);
3. вегетативні реакції та рухові прояви (порушення саморегуляції функцій організму: серцево-судинна, дихальна, рухова. Порушення рухів: стрімкість, рухливість і навпаки – млявість. Часте чи сповільнене дихання, реакції шкірних покривів – почервоніння, збліднення) [8].

Ефективна оцінка психологом емоційних станів свідка, підсудного залежить не тільки від досвіду самого психолога, але й від обсягу інформації у матеріалах кримінальної справи, яку надає представник правоохоронних органів. Встановлення неформальних лідерів злочинного угруповання, розкриття форм зв'язку між членами групи під час підготовки злочину, скоєння злочину, встановлення структури злочинного угруповання, визначення ролі кожного із учасників угруповання займається судово-психологічна експертиза соціально-психічних особливостей членів злочинної групи. Даний вид експертизи призначається в період попереднього слідства. Експерт-психолог здатний дати висновок про ступінь впливу

злочинної групи на кожного із її учасників, визначити найбільш типові форми взаємодії між ними. При аналізі організованої злочинної групи, психолог перш за все повинен визначити певний ступінь її антисоціальної спрямованості, цілі, мотиви, принципи, чим керується дана злочинна організація [3].

Під час проведення судово-психологічної експертизи стосовно неповнолітніх правопорушників, важливим є визначення ступеня розуміння, усвідомлення ними скоєного. А під час такого дослідження досить часто у неповнолітніх проявляються різноманітні ознаки відставання у психічному розвитку, а це в свою чергу, впливає на розуміння скоєного ними. Тому, головним завданням психолога під час проведення даного виду експертизи є встановлення таких характеристик:

- визначення рівня інтелектуального та емоційно-вольового розвитку підлітка;
- визначити індивідуально-типологічні особливості особистості підлітка;
- визначити мотиваційні лінії поведінки, які дозволять розкрити внутрішню картину злочину;
- ретельно проаналізувати рівень самосвідомості досліджуваного [5].

Важливим є те, що психолог повинен опрацювати інформацію про умови життя підлітка, правосвідомість, самооцінку, виховання, захоплення, оточення. Також, важливу інформацію для слідства несуть ті характеристики, які психолог може визначити за допомогою методу інтерв'ю. Тобто, мета вчинення даного правопорушення підлітком, співвідношення мети і засобів досягнення, які загалом використовує підсудний підліток. І зокрема, стійкість мети і її визначеність під час скоєння певного злочину [5, с. 187].

Для судово-психологічної експертизи індивідуально-психологічних особливостей особистості характерне складання психологом психологічного портрету злочинця, яке, в свою чергу, допоможе зрозуміти психологічний механізм вчинення даного правопорушення, і як наслідок – правильно прийняти рішення судом по даній справі.

Даний вид СПЕ проводиться за певних обставин, до яких відносимо наступні ситуації:

- коли під час дослідження психологом матеріалів справи, виникають сумніви про особу підсудного;
- коли потрібен аналіз мотивації, мотивів поведінки підсудного, як важливих обставин, що характеризують особу підсудного;
- коли необхідно дослідити конкретні чи окремі психологічні особливості підсудного. До таких відносимо: імпульсивність, характер розумових рішень, ригідність, поведінку, тощо;
- коли необхідно певною мірою інтерпретувати окремі дії досліджуваного з урахуванням його окремих індивідуально-психологічних характеристик [6, с. 86-89].

Посмертна судово-психологічна експертиза перш за все проводиться стосовно осіб, котрі вчинили самогубство і коли потрібно розмежувати поняття самогубства і смерті в результаті нещасного випадку. Також необхідність проведення посмертної СПЕ може виникати і під час розслідування справ різних категорій, наприклад, самогубство військовослужбовця, відповідно цим повинен займатися військовий психолог [2].

Зрозуміло, що об'єктом даного виду експертизи є загибла особа і ця експертиза вирішує такі завдання:

- дослідження особистості загиблого, його індивідуальні та психологічні характеристики;
- дослідження психологічного стану загиблого під час скоєння суїциду, що передувало обставинам його смерті і чи, можливо, що саме ця обставина спровокувала самогубство;
- якщо виявлено психологічний стан, який спровокував вчинення суїциду, то потрібно дослідити причини і умови розвитку цього стану у загиблого [2].

Важливим є те, що фахівці цього напрямку визначили, що даний вид судово-психологічної експертизи є найбільш складним та відповідальним, бо психолог не має можливості провести очне дослідження матеріалів справи. З цього виділяємо наступне: матеріали справи даного виду експертизи повинні містити не лише свідчення оточуючих,

близьких та рідних загиблого, а й його листи, записні книги, щоденники тощо. Психолог, досліджуючи ситуацію вчинення суїциду, повинен розуміти, що саме самогубство може мати парадоксальний характер вчинку. Тобто, загиблий саме так бачив вихід із, наприклад, важкої конфліктної ситуації, суперечки чи навіть помсти за кривду на рахунок нього [2].

Об'єктом дослідження психолінгвістичної експертизи є письмові документи в певній кримінальній справі. Також, даний вид судово-психологічної експертизи займається дослідженням встановлення авторства (почерковознавча експертиза). Досить цікавим є те, що експерти-психолінгвісти мають можливість встановити автора і друкованого тексту, а це вони можуть зробити, коли досліджують емоційний стан, індивідуальні характеристики даного тексту, порівнюючи його з певними примірниками. Це досить складний вид експертизи, проте, він досить актуальний у нашій країні, отже, є досить кваліфіковані психолінгвісти, психологи, котрі займаються цим видом судової експертизи. До основних ознак мови, які вивчаються психологом у процесі психолінгвістичної експертизи належать: звукові особливості (характерні для усного мовлення, є досить інформативними: вивчаємо темп, емоційність мовлення); семантико-граматичні (вибір слів, конструкцій, характер їх виконання; міра виразності, організованість, правильність тексту); категоріальні (спеціальні, територіальні, вікові, національні). Цей вид експертизи проводять після почерковознавчої і її результати також використовуються судом як докази по матеріалах справи [1].

Виокремлюють судово-психологічну експертизу потерпілих у справах про сексуальні злочини. Існують певні підстави для призначення даного виду експертизи: малолітній вік та неповноліття; відомості про "провокуючу поведінку"; непослідовність, суперечливість показань усіх осіб, котрі причетні до скоєння даного злочину. Об'єктом даного виду СПЕ виступають такі особи: чоловіки, жінки, малолітні, неповнолітні жертви статевих злочинів. Тому до компетенції даного виду експертизи відносять оцінку своїх діянь підекспертного, який здатний психічно-здорово мислити, характер та оцінку злочинних дій, рівень здатності потерпілих чинити опір під час даної конкретної ситуації, дослідження інтелектуальних здібностей та індивідуально-психологічних особливостей. Щоб якісно вирішувати питання по даному виду експертизи, потрібно ретельно зібрати усі матеріали, котрі доступні слідству, зібрати максимум інформації про поведінку постраждалих (можливо, провокуючу поведінку) та поведінку гвалтівника. Проте, важливим під час проведення збору вище перерахованої інформації є необхідність виключення психологічно-травмуючих впливів на досліджуваних осіб.

Висновки з даного дослідження та перспективи проведення подальших розвідок.

На основі визначеної мети, котра полягала у дослідженні усіх складових судово-психологічної експертизи та залучені психологів і правоохоронців до спільної діяльності, було розкрито етапи проведення кожного із видів судово-психологічної експертизи. Охарактеризовано можливі шляхи співпраці під час досудового слідства між психологами та представниками правоохоронних органів, судочинства. На сьогоднішній день є досить важливою така співпраця, оскільки, це дозволить вдосконалювати як правову, судову так і психологічну служби в Україні. Подальші дослідження проблеми судово-психологічної експертизи вбачаємо в аналізі шляхів вдосконалення і валідації видів даної експертизи.

Список використаних джерел

1. Абрамов В. А. Медична психологія : навч. посіб. для самопідготовки студентів / Центр. метод. кабінет з вищ. мед. освіти ; Донец. держ. мед. ун-т ім. М. Горького / В. А. Абрамов. – Донецьк : Каштан, 2003.
2. Бедь В. В. Юридична психологія : навч. посіб. / В. В. Бедь. – Львів : Нов. Світ, 2002.
3. Експертизи в судовій практиці / за заг. ред. В. Г. Гончаренка. – Київ : Юрінком Інтер, 2004.
4. Кикоть В. Я. Юридическая психология / В. Я. Кикоть, В. Ю. Рыбникова. – М. : Закон и право, 2006.

5. Кудрявцев И. А. Судебно-психологическая экспертиза / И. А. Кудрявцев. – М. : Юрид. лит. – 187 с.
6. Магдисюк Л. І. Методи роботи практичного психолога у суді / Л. І. Магдисюк, Б. В. Павлова // Zbiór artykułów naukowych z Konferencji Międzynarodowej Naukowo Praktycznej (on-line) zorganizowanej dla pracowników naukowych uczelni, jednostek naukowych oraz badawczych z państw obszaru byłego Związku Radzieckiego oraz byłej Jugosławii. (30.01.2018). – Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2018. – S. 86–89.
7. Магдисюк Л. І. Судово-психологічна експертиза в системі судової психології / Л. І. Магдисюк, Б. В. Павлова // Zbiór artykułów naukowych z Konferencji Międzynarodowej Naukowo Praktycznej (on-line) zorganizowanej dla pracowników naukowych uczelni, jednostek naukowych oraz badawczych z państw obszaru byłego Związku Radzieckiego oraz byłej Jugosławii. (30.11.2017). – Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2017. – S. 104–106.
8. Панасюк А. Ю. Судебная психология : избр. лекции. – М. : Норма, 2007.

References

1. Abramov V. A. Medy`chna psy`xologiya : navch. posib. dlya samopidgotovky` studentiv / Centr. metod. kabinet z vy`shh. med. osvity`; Donecz. derzh. med. un-t im. M. Gor`kogo / V. A. Abramov. – Donecz`k : Kashtan, 2003.
2. Bed` V. V. Yury`dy`chna psy`xologiya : navch. posib. – L`viv : Nov. Svit, 2002.
3. Eksperty`zy` v sudovij prakty`ci / za zag. red. V. G. Goncharenka. – Kyiv : Yurinkom Inter, 2004.
4. Kikot` V. Ya. Yury`dy`chna psy`xologiya (z osnovamy` zagal`noyi ta social`noyi psy`xologiyi) / V. Ya. Kikot`, V. Yu. Ry`bny`kova. – M., Zakon i pravo, 2006.
5. Kudrjavcev I. A. Sudebno-psihologicheskaja ekspertiza / I. A. Kudrjavcev. – M. : Jurid. lit. – 187 s.
6. Magdy`syuk L. I. Metody` roboty` prakty`chnogo psy`xologa u sudi / L. I. Magdy`syuk, B. V. Pavlova // Zbiór artykułów naukowych z Konferencji Międzynarodowej Naukowo Praktycznej (on-line) zorganizowanej dla pracowników naukowych uczelni, jednostek naukowych oraz badawczych z państw obszaru byłego Związku Radzieckiego oraz byłej Jugosławii. (30.01.2018). – Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2018. – S. 86–89.
7. Magdy`syuk L. I. Sudovo-psy`xologichna eksperty`za v sy`stemi sudovoyi psy`xologiyi / L. I. Magdy`syuk, B. V. Pavlova // Zbiór artykułów naukowych z Konferencji Międzynarodowej Naukowo Praktycznej (on-line) zorganizowanej dla pracowników naukowych uczelni, jednostek naukowych oraz badawczych z państw obszaru byłego Związku Radzieckiego oraz byłej Jugosławii. (30.11.2017). – Warszawa : Wydawca : Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2017. – S. 104–106.
8. Panasjuk A. Ju. Sudebnaja psihologija : izbr. lekcii / A. Ju. Panasjuk. – M. : Norma, 2007.

L. I. Mahdysiuk, B. V. Pavlova. PECULIARITIES OF APPLYING THE JUDICIAL-PSYCHOLOGICAL EXAMINATION IN LEGAL PROCEEDINGS.

The article is devoted to the coverage of the procedure of conducting and analyzing the types of judicial-psychological examination. The common and distinct characteristics that are present in each type of examination, the stages of its implementation for providing reliable information by a psychologist-expert in court are determined in the article. The types of judicial-psychological examination are outlined: judicial-psychological examination of emotional states; judicial-psychological examination of socio-psychological peculiarities of members of a criminal group; judicial-psychological examination of determining the ability of juvenile offenders for realizing the significance of their actions; judicial-psychological examination of individual psychological peculiarities of personality; post-mortem judicial-psychological examination; psycholinguistic expertise; judicial-psychological examination of victims in cases of sexual offenses.

The main tasks of judicial-psychological examination, the significance it plays in pre-trial investigation and how it is taken into account when making a decision by a court is described. Reasons for prescribing the judicial-psychological examination by a court and usage of a certain block of judicial examinations are analyzed.

It was established that an effective assessment by the psychologist of the emotional states of the witness and the defendant depends not only on the experience of the psychologist himself but also on the amount of information in the criminal case file provided by a representative of the law enforcement authorities. It is determined that for judicial-psychological examination of individual psychological characteristics of personality is the psychological composition of the psychological portrait of the offender, which, in its turn helps to understand the psychological mechanism of committing the offense.

Key words: *judicial-psychological examination, psychological state, emotional state, individual psychological features, offender, trial, legal proceedings, socio-psychological peculiarities.*

УДК 613.86

Н. В. ОКСЕНТЮК

ПРОБЛЕМА ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

Стаття присвячена аналізу проблеми психічного здоров'я у Європі та заходів, запроваджених державними органами та організаціями різних рівнів у ЄС. Психічне здоров'я є станом добробуту з можливістю реалізації власного потенціалу, коли людина здатна впоратись із звичайними напруженнями життя, може працювати продуктивно та плідно, і може вносити свій внесок у свою спільноту. Статистичні дані свідчать, що стан психічного здоров'я населення у світі, зокрема, ЄС та Україні, є поганим і потребує об'єднаних зусиль і негайних обширних заходів. Тому ЄС були зроблені значні зусилля для поліпшення психічного здоров'я населення, які включають різноманітні програми з профілактики та запобігання психічних розладів.

Ключові слова: *психічне здоров'я, благополуччя, психотерапевтична допомога, запобігання психічним розладам, ВООЗ, план дій.*

Статья посвящена анализу проблемы психического здоровья в Европе и мероприятий, введенных государственными органами и организациями различных уровней в ЕС. Психическое здоровье является состоянием благополучия с возможностью реализации собственного потенциала, когда человек способен справиться с обычными напряжениями жизни, может работать продуктивно и плодотворно, и может вносить свой вклад в сообщество. Статистические данные свидетельствуют, что состояние психического здоровья населения в мире, в частности, ЕС и Украины, является плохим и требует объединенных усилий и немедленных обширных мероприятий. Поэтому ЕС были предприняты значительные усилия для улучшения психического здоровья населения, которые включают различные программы по профилактике и предотвращению психических расстройств.

Ключевые слова: *психическое здоровье, благополучие, психотерапевтическая помощь, предотвращение психическим расстройствам, ВОЗ, план действий.*

Постановка проблеми. Всесвітня організація охорони здоров'я визначає психічне здоров'я (ПЗ) як стан благополуччя, у якому людина реалізує свої здібності, може протистояти звичайним життєвим стресам, продуктивно працювати і робити внесок в свою спільноту (Всесвітня організація охорони здоров'я) [3]. У цьому сенсі ПЗ є ключовим фактором соціальної згуртованості, економічного прогресу і стійкого розвитку. Включення ПЗ у освітню політику вивільняє великі соціальні ресурси для добробуту, пізнавальних, емоційних та соціальних навичок («психічний капітал») з подальшими позитивними

наслідками. З іншого боку, ПЗ потребує все більшої уваги суспільства та держави через зростання поширеності психічних розладів і непрацездатності. Реальна картина в Україні свідчить про низьке виявлення психічних і поведінкових розладів, стигматизацію психіатричної служби та небажання населення звертатися до психіатричних закладів по допомогу. Також в останнє десятиріччя переважають непсихотичні психічні розлади, до яких належать неврози, реакції на стрес, розлади особистості та інші порушення, що є функціональними та у більшості випадків потребують амбулаторної допомоги. Показники інвалідності внаслідок психічних розладів та показники смертності від навмисного самоушкодження віддзеркалюють недостатню ефективність реабілітаційних заходів у сфері охорони ПЗ. Крім того, сучасна українська система охорони ПЗ в цілому успадкувала організаційну структуру, а також стратегії та практики радянської системи – з усіма її перевагами та недоліками та залишається переважно сфокусованою на біомедичних підходах, які реалізуються в основному в стаціонарних відділеннях психіатричних та наркологічних закладів охорони здоров'я. Недостатня увага надається профілактиці, психосоціальним методам, організації охорони ПЗ на рівні первинної медичної допомоги, наданні психотерапевтичної допомоги, реабілітаційним заходам, а також службам охорони ПЗ, які функціонують у територіальних громадах, недостатньо розвинуті амбулаторне раннє втручання на рівні територіальних громад та практика домашнього супроводу. Система вищої та післядипломної освіти у сфері охорони ПЗ потребує системного та диференційованого удосконалення як щодо змісту освітніх програм, так і методології навчання та оцінки компетентностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про стратегію охорони ПЗ в Україні писали Угрин О., Волошин П., Романовська Д., Ілашук О., Хобзей М. та ін. У березні проведено громадські обговорення Плану дій щойно схваленої Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року. У Європі проблеми психічного здоров'я досліджували Keyes C., Dhingra S., Simoes E., Leonardi M., Knapp D., McDaid D., Mossialos E., Wittchen H., Jacobi F., Rehm J. та багато інших. Стосовно заходів у Європі, ми можемо почерпнути статистичні дані та програми практичних заходів на сайтах Євростату, Програми охорони здоров'я Європейського Союзу, фундації психічного здоров'я Великобританії та інших країн, WHO (Світової організації здоров'я), МНРА – European Network for Mental Health Promotion and Mental Disorder Prevention (Європейської мережі з профілактики психічного здоров'я та психічних розладів), Спільної діяльності з питань психічного здоров'я та благополуччя (JA МН-WB), розробленої в рамках Європейського пакту про психічне здоров'я та Благополуччя за фінансування Європейського агентства з охорони здоров'я та споживачів, та інших сайтів організацій, таких, як Child and Adolescent Mental Health in Enlarged European Union (CAMHEE); European Alliance Against Depression (EAAD); European Network for Workplace Health Promotion (ENWHP); European Network of Health Promoting Schools (ENHPS); International Union for Health Promotion and Education (IUHPE); Mental Health Economics European Network (MHEEN); Mental Health Europe - Santé Mentale Europe (MHE-SME); WHO Collaborating Centre for Health Promotion in Hospitals and Health Care (hph-hc); Health & Consumer Protection Directorate General (DG SANCO); EC pages on mental health; Imhpa project pages on the EC website. Метою організацій є сприяння психічному здоров'ю та благополуччю, запобігання психічним розладам та поліпшення медичного обслуговування й соціальної інтеграції людей з психічними розладами.

Формулювання цілей статті. Метою статті є популяризація досвіду країн Західної Європи щодо психічного здоров'я особистості, з метою його використання на теренах України.

Статистичні дані ВООЗ свідчать про те, що на неврози сьогодні хворіє 85% населення земної кулі і ця кількість постійно зростає [3]. 16% людей у світі мають розлади ПЗ [9]. Вони вражають кожне співтовариство і кожну вікову групу в країнах з різними рівнями доходу. Близько чверті населення планети як у розвинутих, так і в країнах що розвиваються, потерпає у різні періоди життя від психічних розладів. Так, 120 млн. людей у світі страждають на депресію, 37 млн. – на хворобу Альцгеймера, 50 млн. – на епілепсію, а 24

млн. – на шизофренію [3]. Можна з великою ймовірністю сказати, що у сучасному суспільстві немає людини, яка б хоч короткочасно у своєму житті не переживала виражених невротичних симптомів. На думку професора М. Крамера у ХХІ столітті на людство чекає «пандемія» психічних розладів та захворювань [8, с. 346]. Можливими факторами погіршення ПЗ у сучасному світі виступає урбанізація, індустріалізація, віддаленість від природи та екологічні катаклізми, тотальне засилля цифрових технологій, глобалізація соціальних процесів та ін. У зв'язку з цим слід значну увагу приділити покращенню діяльності системи психологічної допомоги, яка зможе забезпечити належним чином охорону ПЗ населення, а також підтримувати рівень ПЗ, який вже закладений. Рівень психічного здоров'я людини визначається багаточисельними факторами. Так, ВООЗ виокремив найважливіші з них [10, с. 14]:

1. Захисні фактори: соціальний капітал та соціальне забезпечення, здоровий спосіб життя матері під час вагітності, здорова обстановка в дитинстві, здоровий стан речей на роботі та вдома, здоровий спосіб життя;

2. Фактори ризику: бідність, погана освіта, невпорядкованість, великі борги; гіпотрофія плода, жорстоке поводження в дитинстві, погані стосунки з батьками, спадкові проблеми з психічним здоров'ям (у т.ч. генетичні фактори, що спричиняють дисбаланс хімічних речовин у мозку і виникнення, як приклад, депресивних розладів); непрацевлаштованість, ненадійність робочого місця, виробничий стрес; зловживання алкоголем або наркотиками; ситуації, пов'язані з впливом надзвичайних ситуацій та надзвичайного стресу. Разом з цим знайшов своє підтвердження комплексний взаємозв'язок між фізичними і психічними порушеннями. Недоліковані психічні розлади призводять до несприятливих наслідків коморбідних соматичних захворювань. Особи з психічними розладами схильні до підвищеного ризику соматичних захворювань унаслідок зниження імунного захисту, недбалого ставлення до власного здоров'я. Так, депресія може приводити до високого артеріального тиску, інфаркту міокарда, інсульту і, можливо, за даними досліджень, до раку, тобто депресія є незалежним чинником, що підвищує ризик виникнення хронічної патології, прогресування наявної смертності [10, с. 14]. Епідеміологічна оцінка стану психічного здоров'я населення Європи, що здійснена Європейською колегією нейропсихофармакології (ECNP), свідчить про те, що поширеність психічних розладів у Європі значно зросла [1, с. 5]. Суттєве підвищення поширеності відбулося за рахунок збільшення патології у дітей, підлітків та людей похилого віку. Психоневрологічні розлади є другою за значимістю причиною хвороб (після серцево-судинних) [3]. П'ять з п'ятнадцяти важливих факторів, що впливають на тягар хвороб, випадає на долю психічних розладів [11]. З десяти країн світу з найвищими показниками самогубств – дев'ять європейських країн. Щорічно добровільно йдуть з життя близько 150 000 людей, з яких 80% – чоловіки [6].

Як повідомляє Д. Ф. Райан, діючий директор з охорони здоров'я Єврокомісії, з 870 мільйонів людей, що проживають в Європейському регіоні, діагностовано: у 100 млн чоловік – стан тривоги та депресії; 50-70% пацієнтів з депресією не діагностуються, незважаючи на наявність численних медичних та психічних медичних закладів, і навіть депресія є головним питанням охорони здоров'я. До 2020 року депресія стане другою найчастішою причиною інвалідності, ставлячи нові пріоритетні проблеми на ринку праці. У 21 млн. розлади, пов'язані з вживанням алкоголю; у 7 млн. причиною є хвороба Альцгеймера; у 4 млн. – шизофренія; у 4 млн. – біполярні афективні розлади; у 4 млн. – панічні розлади. Більше третини (35-45%) випадків невиходів на роботу пов'язані з проблемами психічного здоров'я [11]. Нервово-психічні розлади є другою за значимістю причиною інвалідності. Хвороби мозку та психічні розлади спричиняють втрати працездатності у 26,6% населення Європи, значно перевищуючи даний показник на інших континентах [1, с.5]. У Європі вартість психічних розладів оцінюється в 461 000 000 000 € в рік [11] і вони накладають значний тягар на окремих людей і їхні сім'ї, а також на суспільство в більш широкому сенсі. Також психічні розлади перевищують порогові значення і впливають на 10% дітей та підлітків в Європі [11].

Дані Великобританії ілюструють серйозність ситуації: у кожного 6-го дорослого діагностували проблеми з ПЗ. Через депресію працівники сумарно пропустили 100 млн робочих днів, втрати країни зросли до 9 мільярдів стерлінгів. Зважаючи на це, у Лондоні стали готувати спеціалістів за спеціальністю «організаційна психіатрія» [9]. З огляду на таку критичну ситуацію, у Європі започаткована в 2013 році Спільна діяльність з питань ПЗ та благополуччя (JA MH-WB), спрямована на побудову основи дій у сфері політики в області ПЗ [11]. Вона розроблена в рамках Європейського пакту про ПЗ та Благополуччя за фінансування Європейського агентства з охорони здоров'я та споживачів. Спільна дія включає 51 партнера, що представляє 28 держав-членів ЄС та 11 європейських організацій. Метою JA MH-WB є сприяння розвитку ПЗ та благополуччя, запобігання психічним розладам та поліпшення медичного обслуговування та соціальної інтеграції людей з психічними розладами у Європі. Спільні дії вирішують питання, пов'язані з п'ятьма сферами: пропаганда психічного здоров'я на робочих місцях; пропаганда психічного здоров'я у школах; сприяння боротьбі з депресією та самогубством та впровадження підходів до охорони здоров'я; розвиток психічного здоров'я для людей з тяжкими психічними розладами, що охоплюють громадську та соціальну інтеграцію; сприяння інтеграції психічного здоров'я в усі сфери політики. Відповідно створені окремі робочі групи (поширення; оцінка; депресія, запобігання самогубству та електронне здоров'я; підходи до психічного здоров'я на рівні громад; психічне здоров'я на робочих місцях; психічне здоров'я в усіх політиках; психічне здоров'я та школи), які відповідають за координацію спільних дій. Туди увійшли 28 країн та 51 партнерів (30 асоційованих та 21 співробітників).

У межах 2008 European Pact for Mental Health, та нової WHO Mental Health Strategy [11] побудована Пропозиція рекомендацій щодо дій для:

- вжиття заходів проти депресії та запобігання самогубству у різних цільових групах (підлітки, молоді люди, люди середнього віку та люди похилого віку), впровадження в життя доказових втручань, включаючи електронне психічне здоров'я та покращення сталого розвитку належної практики;
- розповсюдження найкращих практик, створення інструментів, що базуються на доказах, для дій в різних громадах;
- посередництво впливу економічних криз на депресію та самогубство, зосередження на найбільш уразливих групах;
- сприяння транснаціональним підходам до електронної підтримки меншин, присутніх у більшості європейських країн;
- оптимізація співпраці між професіоналами та організаціями громадянського суспільства;
- інтеграція втручання електронного здоров'я в пакет медичних послуг та клінічної практики медичних працівників;
- робота з подальшими результатами минулих і поточних європейських проєктів (наприклад, SEYLE, WESTAY, SUPREME, IMHPA, EMIP, EAAD, MONSUE, OSPI-Європа, EUREGENAS, MHPHands, PROSPECT, PREDI-NU, PROYOUTH).
- розширення участі місцевих та міжнародних мереж, зміцнення їх співпраці та сприяння їх сталому розвитку;
- заохочення та підтримка ключових зацікавлених сторін для передачі знань, освіти та поширення кращих практик;
- сприяння моніторингу, контролю якості та сталості доказових дій проти депресії та самогубств;

У 2013 році Всесвітня організація охорони здоров'я затвердила Комплексний план дій в галузі психічного здоров'я на період 2013-2020 років. Очевидно, що план спрямований на глобальні та національні дії із зміцнення психічного благополуччя, запобігання психічних розладів, забезпечення медичної допомоги, прискорення одужання, зміцнення прав людини і зниження смертності, захворюваності і інвалідності осіб з психічними розладами. Цей план спрямований на досягнення 4 завдань: зміцнювати ефективне лідерство і керівництво в галузі охорони психічного здоров'я; забезпечувати на первинному рівні комплексну

інтегровану медико-санітарну та соціальну допомогу, яка оперативно реагує на зміни; здійснювати стратегії зміцнення психічного здоров'я та його профілактики; зміцнювати інформаційні системи, статистику і проведення досліджень в області психічного здоров'я.

Особливу увагу в цьому плані дій приділяється захисту і зміцненню прав людини, зміцнення громадянського суспільства та наділення його відповідними повноваженнями, а також центрального місця медичної допомоги на первинному рівні [2]. Програма ПЗ нації є стратегією держави, яка передбачає визнання ПЗ як пріоритету суспільства та визначає конкретні кроки щодо його зміцнення. Такі програми затверджені урядами та діють у Німеччині, Польщі, Данії, Швеції та інших країнах. На пострадянському просторі програма ПЗ діє лише у Вірменії. Слід відзначити, що основні рекомендації стосовно можливих важелів впливу на ситуацію у сфері ПЗ є визначеними у документах, розроблених Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ), Всесвітньою психіатричною асоціацією (WPA) та Європейською психіатричною асоціацією (ЕРА).

Керуючись принципами Гельсінської декларації, ВООЗ визначає такі першочергові завдання у сфері ПЗ на майбутні 10 років для країн-членів [5]:

- сприяти розширенню усвідомлення важливості значення психічного благополуччя;
- здійснювати сумісні дії, спрямовані на боротьбу зі стигматизацією, дискримінацією та нерівністю, а також розширювати права й можливості осіб із вадами психічного здоров'я та членів їхніх родин, надавати підтримку з метою їх залучення до активної участі у цьому процесі;
- розробляти та впроваджувати комплексні, інтегровані та ефективні системи охорони психічного здоров'я, включаючи такі фактори, як зміцнення здоров'я, профілактика, лікування та реабілітація, догляд і відновлення здоров'я;
- забезпечувати задоволення потреб у кваліфікованому персоналі, який спроможний ефективно працювати у сфері психічного здоров'я;
- визнавати важливе значення знань і досвіду користувачів служб охорони психічного здоров'я й осіб, які здійснюють за ними догляд, як основи для планування та розвитку таких служб.

Аналіз механізмів і чинників погіршення психічного здоров'я у Європейському регіоні дозволив ВООЗ запропонувати модель запобігання розвитку психічних і поведінкових розладів, яка націлена на раннє втручання, регрес психопатологічних порушень, відновлення соціального функціонування осіб із вадами психічного здоров'я та зменшення соціально-економічного тягаря суспільства внаслідок порушень психічного здоров'я [1].

Основними компонентами цієї моделі є такі положення:

- соціальний градієнт психічних розладів демонструє наявність взаємозв'язку між психічним здоров'ям та умовами життя людини;
- низький рівень психічного благополуччя та низький соціальний статус пов'язані з такими чинниками ризику, як неякісне харчування, тютюнопаління, зловживання алкоголем і насильство;
- неінфекційні хвороби є потужним чинником ризику психічних розладів, а їх поширеність пов'язана з показником смертності від неінфекційних хвороб;
- для зменшення захворюваності та смертності внаслідок неінфекційних захворювань, а також суїцидів життєво необхідною є доступність ефективної медичної допомоги;
- наявність психічного розладу з високою вірогідністю посилює поведінку високого ризику: тютюнопаління, зловживання алкоголем, неякісне харчування та недостатню фізичну активність. Особа з вадами психічного здоров'я знаходиться у зоні значного ризику ожиріння, серцево-судинних та онкологічних захворювань, цукрового діабету, а також скоєння суїциду;
- наявність психічних розладів може обумовлювати зменшення доступності, забезпечення та якості послуг у державному та приватному секторах та збільшувати страждання, соціальну ізоляцію пацієнта, захворюваність і смертність;

– у сучасних умовах існує можливість планування втручань, що запобігають, пом'якшують і навіть повністю змінюють такі небажані наслідки.

Міжнародні документи, зокрема: Конвенція про захист прав людини; Конвенція про права дитини; Конвенція про права осіб з інвалідністю; Європейська соціальна хартія; Гельсінська декларація Європейської конференції ВООЗ, Європейський план дій в галузі ПЗ; Декларація XIII конгресу Європейського товариства дитячої та підліткової психіатрії (Флоренція, Італія, 2007); Декларація конференції національних координаторів Програми охорони психічного здоров'я ВООЗ (Мерано, Італія, 2008); Комплексний план дій в галузі ПЗ на період 2013-2020 років Всесвітньої асамблеї охорони здоров'я; Резолюція Генеральної Асамблеї ООН "Перетворення нашого світу: Порядок денний в галузі сталого розвитку на період до 2030 року" стали засадничим для нещодавнього створення та схвалення у грудні 2017 року Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року [7]. Важливими орієнтирами розв'язання проблем у сфері охорони психічного здоров'я, закладеними у цій Концепції, стали досягнення Іспанії, Бразилії, Румунії у зазначеній сфері.

У Іспанії в 1986 році було прийнято Загальні законодавчі норми щодо охорони здоров'я, що створило сприятливі умови для реформування психіатричних стаціонарів, деінституалізації спеціалізованої допомоги, висування на перший план служб охорони психічного здоров'я та їх розвитку на рівні первинної медичної допомоги та за місцем проживання [7]. Через 10 років після початку проведення реформи психіатричної служби кількість місць у психіатричних стаціонарах знизилася приблизно із 100 до менш як 25 на 100000 осіб. Було створено близько 500 центрів охорони психічного здоров'я із середнім рівнем охоплення 87000 осіб, 95 психіатричних відділень для стаціонарного лікування в лікарнях загального профілю та 108 денних стаціонарів. Соціальні служби розробили реабілітаційні програми, в тому числі соціально орієнтовані заходи з оплатою праці для осіб, які страждають на психічні розлади. Були організовані програми клінічної підготовки для психіатрів та психологів, за рахунок чого вдалося помітно збільшити кількість спеціалістів такого профілю [7]. У Румунії психосоціальні послуги додані як частина пакета медичних послуг. Доступ до психіатричної допомоги найчастіше здійснюється через лікаря загальної практики - сімейного лікаря, який рекомендує у разі потреби звернутися до лікаря-психіатра, центру психічного здоров'я або психіатричної лікарні. Хоча лікар-психіатр, як правило, несе відповідальність за лікування людей з важкими психічними та інтелектуальними порушеннями, лікар загальної практики - сімейний лікар також залучений до допомоги особам з розладами психіки та поведінки. Цікаві шляхи колективного благополуччя пропонують в Ізраїлі, де проводять філософські бесіди, у яких беруть участь люди, які не обов'язково є психологами. У Швейцарії створюють мережу філософських кафе. Також за ініціативою Всесвітньої федерації психічного здоров'я, глобальної організації з психічного здоров'я запроваджений Всесвітній день психічного здоров'я, який вперше відзначений 10 жовтня 1992 року. Щорічно ВОЗ визначає тему Всесвітнього дня здоров'я. Темою цьогорічного Всесвітнього дня є психічне здоров'я на робочому місці [2].

Співпраця з міжнародними організаціями дає підстави для позитивного оцінювання реальних можливостей ресурсного забезпечення виконання Плану заходів із розвитку психічного здоров'я в Україні до 2030 року [7]. Понад 100 фахівців у сфері охорони психічного здоров'я, головні лікарі, психіатри, психологи, медичні сестри, представники громадських організацій пацієнтів та їх родичів, представники державних установ та соціальних служб долучилися до розробки даного Плану у кінці березня 2018 року з метою створення цілісної, ефективної системи охорони психічного здоров'я.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Стратегія у сфері психічного здоров'я в кожній країні має певну специфіку, яка віддзеркалює особливості соціально-економічного стану, епідеміології психічних розладів, пріоритети державного розвитку. Найтипівішими структурними компонентами стратегії є: міжсекторальна взаємодія, вдосконалення професійної підготовки та структурної організації психіатричної служби, кадрове забезпечення допомоги, надання допомоги в суспільстві, психоосвіта населення, вдосконалення законодавчої бази та інші. Директор Інституту

психічного здоров'я УКУ Олег Романчук наголошує, що «Найкращим механізмом психічного здоров'я є інтеграція. Щоб досягнути успіху, фахівцям потрібно об'єднуватися і працювати разом» [4]. Таким чином інтеграція європейського та українського досвіду у галузі ПЗ у першу чергу у Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року, і, особливо, у практичних заходах дає сподівання на збереження психічного здоров'я українців, що є засадничим для національної безпеки і процвітання України.

Список використаних джерел

1. Волошин П. В. Стратегія охорони психічного здоров'я населення України: сучасні можливості та перешкоди / П. В. Волошин, Н. О. Марута // Український вісник психоневрології. – 2015. – Т. 23, вип. 1 (82). – С. 5.
2. Всесвітній день психічного здоров'я [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
3. Всесвітня організація охорони здоров'я [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/ru/>
4. День психічного здоров'я в УКУ: говорити про психічні розлади несоромно [Електронний ресурс] / веб-сторінка Укр. катол. ун-ту. – Режим доступу : <https://ucu.edu.ua/news/den-psyhichnogo-zdorov-ya-v-uku-govoryty-pro-psyhichni-rozklady-nesoromno/>
5. Корольчук О. Л. Охорона психічного здоров'я в умовах ведення АТО / О. Л. Корольчук // Інвестиції: практика та досвід. – 2016. – № 18. – С. 96–102.
6. Охрана психического здоровья: проблемы и пути их решения [Електронний ресурс] / Европ. регион. бюро Всемир. орг. Здравоохранения. – 2006. – Режим доступу : https://uk.wikipedia.org/wiki/Всесвітній_день_психічного_здоров'я
7. Про схвалення Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні на період до 2030 року [Електронний ресурс] : Розпорядж. Каб. Мін. України від 27 груд. 2017 р. № 1018-р. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1018-2017>
8. Сибірна Р. Значення охорони психічного здоров'я особистості у національній безпеці держави / Р. Сибірна, О. Хомів // Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві : зб. тез II Всеукр. наук.-практ. конф., 20 жовт. 2017 р. / упоряд. Н. М. Бамбурак. – Львів : Львів. держ. ун-т внутр. справ, 2017. – С. 345–348.
9. Чи потрібен фахівець з психічного здоров'я в організаціях? [Електронний ресурс] / веб-сторінка Укр. катол. ун-ту. – Режим доступу : <https://ucu.edu.ua/news/pidvyshhyty-uspil-h-kompaniyi-cherez-turbotu-pro-pratsivnykiv-chy-potriben-fahivets-z-psyhichnogo-zdorov-ya-v-organizatsiyah/>
10. Шафранський В. В. Психічне здоров'я населення України: стан, проблеми та шляхи вирішення / В. В. Шафранський, С. В. Дудник // Україна. Здоров'я нації. – 2016. – № 3 (39). – С. 14.
11. The Joint Action on Mental Health and Well-being [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mentalhealthandwellbeing.eu/depression-suicide-and-e-health>

References

1. Voloshin P. V. Strategija ohoroni psihichnogo zdorov'ja naselennja Ukraïni: suchasni mozhливosti ta pereshkodi / P. V. Voloshin, N. O. Maruta // Ukraïns'kij visnik psihonevrologii. – 2015. – Т. 23, vip. 1 (82). – С. 5.
2. Vsesvitnij den' psihichnogo zdorov'ja [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu : <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
3. Vsesvitnja organizacija ohoroni zdorov'ja [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu : <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs220/ru/> (Data zvernennja: 25.03.2018)
4. Den' psihichnogo zdorov'ja v UKU: govorigiti pro psihichni rozladi nesoromno [Elektronnij resurs] / veb-storinka Ukr. katol. un-tu. – Rezhim dostupu : <https://ucu.edu.ua/news/den-psyhichnogo-zdorov-ya-v-uku-govoryty-pro-psyhichni-rozklady-nesoromno/>

5. Korol'chuk O. L. Ohorona psihichnogo zdorov'ja v umovah vedennja ATO / O. L. Korol'chuk // Investicii: praktika ta dosvid. – 2016. – № 18. – S. 96–102.
6. Ohrana psihicheskogo zdorov'ja: problemy i puti ih reshenija [Elektronnij resurs] / Evrop. region. bjuro Vsemirn. org. Zdravoohranjenja. – 2006. – Rezhim dostupu : https://uk.wikipedia.org/wiki/Vsesvitnij_den'_psihichnogo_zdorov'ja#cite_note-3
7. Pro shvalennja Koncepcii rozvitku ohoroni psihichnogo zdorov'ja v Ukraïni na period do 2030 roku [Elektronnij resurs] : Rozporjadzh. Kab. Min. Ukraïni vid 27 grud. 2017 r. № 1018- r. – Rezhim dostupu : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1018-2017-%D1%80>
8. Sibirna R. Znachennja ohoroni psihichnogo zdorov'ja osobistosti u nacional'nij bezpeci derzhavi / R. Sibirna, O. Homiv // Psihichne zdorov'ja osobistosti u krizovomu suspil'stvi: zb. tez II Vseukr. nauk.-prakt. konf., 20 zhovt. 2017 r. / uporyad. N. M. Bamburak. – L'viv : L'viv. derzh. un-t vnutr. sprav, 2017. – S. 345–348.
9. Chi potriben fahivec' z psihichnogo zdorov'ja v organizacijah? [Elektronnij resurs] / veb-storinka Ukr. katol. un-tu. – Rezhim dostupu : <https://ucu.edu.ua/news/pidvyshhyty-uspikh-kompaniyi-cherez-turbotu-pro-pratsivnykiv-chy-potriben-fahivets-z-psihichnogo-zdorov-ya-v-organizatsiyah/>
10. Shafrans'kij V. V. Psihichne zdorov'ja naselennja Ukraïni: stan, problemi ta shljahi virishennja / V. V. Shafrans'kij, S. V. Dudnik // Ukraïna. Zdorov'ja nacii. – 2016. – № 3 (39). – S. 14.
11. The Joint Action on Mental Health and Well-being [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu : <http://www.mentalhealthandwellbeing.eu/depression-suicide-and-e-health>.

Oksentiuk N.V. PROBLEM OF MENTAL HEALTH: EUROPEAN EXPERIENCE.

The article is devoted to the analysis of the mental health problem in Europe and the measures implemented by state authorities and organizations of different levels in the EU. Mental health is a welfare state with the ability to realize its own potential, when a person is able to cope with normal tensions of life, can work productively and fruitfully, and can contribute to his community. The statistics show that the mental health of the population in the world, in particular the EU and Ukraine, is catastrophically poor and requires united effort and immediate comprehensive measures, since neuroses today afflict 85% of the world's population and 16% of the world's population have mental health disorders. Therefore, the EU has made significant efforts to improve the mental health of the population, including diverse programs for the prevention and prevention of mental disorders and the improvement of medical care and the social integration of people with mental disorders, the promotion of mental health and well-being in Europe, etc. The Joint Mental Health and Well-being (JA MH-WB) includes 51 partners and is aimed at building a framework for mental health policies. It is developed within the framework of the European Pact on Mental Health and Welfare for the financing of the European Agency for Healthcare and Consumers. Their actions are related to the promotion of mental health at workplaces, in schools; Facilitating the fight against depression and suicide and the implementation of e-health approaches; development of mental health for people with severe mental disorders, covering social and social integration; promoting the integration of mental health into all areas of policy.

Key words: mental health, well-being, psychotherapeutic care, prevention of mental disorders, WHO, plan of action.

УДК 519.9 : 316.612

Л. П. ОСЬМАК, В. І. БЕЗЛЮДНА

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У СЕРЕДНЬОМУ ТА СТАРШОМУ ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Стаття висвітлює результати емпіричного аналізу вікових особливостей розвитку соціальних здібностей у період середнього та старшого підліткового віку. Простежуються взаємодетермінуючі зв'язки між показниками соціального інтелекту, полікомунікативної

емпатії та рівнем агресивності й схильності до вибору конкурентних особистісних стратегій у ситуаціях проблемної взаємодії.

Ключові слова: соціальні здібності, підлітковий період, емпатія

Статья освещает результаты эмпирического анализа возрастных особенностей развития социальных способностей в период среднего и старшего подросткового возраста. Прослеживаются взаємодетерминирующие связи между показателями социального интеллекта, поликоммуникативной эмпатии и уровнем агрессивности и склонности к выбору конкурентных личностных стратегий в ситуациях проблемного взаимодействия.

Ключевые слова: социальные способности, подростковый период, эмпатия

Постановка проблеми. Дослідження феномену соціальних здібностей та їх розвитку у підлітковому віці є актуальним завданням вітчизняної науки, вирішення якого забезпечить оптимізацію розробок програм психологічного супроводу міжособистісної взаємодії та гармонізації стосунків. Соціальні здібності – складне, інтегративне, динамічне утворення. Від рівня його сформованості залежить швидкість, легкість, міцність оволодіння уміннями і навичками входження індивіда у соціальні спільноти, налагодження продуктивної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку соціальних здібностей та соціальної компетентності достатньо інтенсивно розробляється у психологічній науці. Увага зосереджується на виокремленні їх сутності (С. Л. Братченко, Г. С. Васильєв, Е. В. Каменська [2], В. В. Соколова, Л. М. Мітіна), структури (Д. М. Гаджикурбанов [1], П. Чатченко [6]), вивченні динамічних аспектах явища (Н. В. Кузьміна, О. М. Леонтьєв), особливостей функціонування та детермінації. Все ж, і на цей час, існує певна неузгодженість не лише у визначенні змістової сутності дефініції, її феноменологічного поля, а й особливостей вікового розвитку соціальних здібностей. Як зазначає А. Д. Сергєєва, попри вагомість проблеми простежується недостатність у відпрацюванні змісту основного поняття. На основі аналізу трьох точок зору – загально психологічної (Р. Немов), історико-філософської (І. Бунакова), управлінської (Ж. Кургаєва) – психолог пропонує власне розуміння сутності поняття та його структури. На його думку соціальні здібності об'єднують такі якості особистості як соціальна мотивація, соціальна перцепція, соціальна та комунікативна компетентність, соціальна рефлексія [5]. У роботі В. Н. Куніциної ці та інші складові (комунікативна компетентність, вербальна, соціально-психологічна компетентність, міжособистісна орієнтація, егокомпетентність обговорюються як елементи структури соціальної компетентності [4].

Формулювання цілей статті. Повідомлення спрямоване на розкриття вікової специфіки змістовно-динамічних особливостей соціальних здібностей підлітків та їх соціальних компетенцій.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі пілотажних досліджень ми дійшли висновку, що основними особливостями розвитку соціальних здібностей у підлітковому віці є зниження рівня комунікативної емпатії та соціального інтелекту на тлі зростання показників агресивності та конкурентності у міжособистісних стосунках. Перевірка цієї гіпотези здійснювалася нами за допомогою чотирьох діагностичних процедур: «Методики діагностики рівня полікомунікативної емпатії», «Методики визначення інтегральних форм комунікативної агресивності» (В. В. Бойко), особистісного опитувальника «Діагностика емоційного інтелекту» (Н. Холл) та методики «Діагностика типових способів поведінки в конфліктних ситуаціях» (К. Томас). У дослідженні брали участь респонденти двох вікових підгруп: учні молодшого та середнього підліткового віку.

Дослідження започатковувалося аналізом рівня полікомунікативної емпатії підлітків. Як відомо, емпатійні процеси є важливим показником соціальної компетентності особистості, її психологічної готовності до взаємодії з партнерами, чутливості до намірів та станів Іншого. Використана у дослідженні методика («Методики діагностики рівня полікомунікативної емпатії») дозволила простежити особливості емпатійних установок підлітків за кожною із шести шкал та встановити загальний показник рівня їх емпатійних

схильностей. Як показало обстеження більш яскраво емпатійні тенденції простежуються у молодшому підлітковому віці. Зокрема до двох найвищих підгруп сформованості полікомунікативної емпатії («дуже високий» та «високий» рівні) віднесено половину учасниць опитування молодшого підліткового віку (відповідно по 25 відсотки у кожній із означених підгруп) та більше третини представників хлоп'ячої вибірки (відповідно, до найвищого рівня було віднесено 8 відсотків, до високого – 25 відсотків учасників) (див. табл. 1). Варто зазначити, що у цій віковій підгрупі ми не виявили учасників із дуже низьким рівнем сформованості якості.

Таблиця 1.

Показники рівнів вияву полікомунікативної емпатії у респондентів молодшого та старшого підліткового віку

Основні підгрупи	Віковий підперіод	Кількісні показники наповнюваності кожної із рівневих підгруп сформованості полікомунікативної емпатії (у %)				
		дуже високий	високий	середній	низький	дуже низький
дівчата	молодший підлітковий	25	25	33	17	-
	старший підлітковий	16	16	39	29	-
хлопці	молодший підлітковий	8	25	25	42	-
	старший підлітковий	-	15	23	47	15
середні показники	молодший підлітковий	18	25	27	29	-
	старший підлітковий	8	16	31	38	7

Дещо інші результати були діагностовано у підгрупі старших підлітків. Лише незначна кількість учасників (8 відсотка) віднесена нами за результатами обстеження до найвищого рівня сформованості полікомунікативної емпатії та шоста частина (16 відсотків) до високого рівня. Натомість обсяг підгруп двох найнижчих рівнів суттєво підвищився (із 29 відсотків у підгрупі молодшому підліткового віку до 45 відсотків у підгрупі учасників старшого підліткового віку). Отже, отримані за допомогою даної методики результати демонструють зниження рівня полікомунікативної емпатії залежно від віку респондентів – чим старшим стає респондент, тим рівень цієї особистісної схильності знижується. У дівчаток рівень емпатії в цілому вищий, ніж у хлопців. Можна припустити, що це пов'язано із статевою ідентифікацією та процесом засвоєння гендерних ролей.

Якщо емпатія є важливим показником соціальних схильностей особистості, то наявність егоїстичних чи агресивних прагнень перешкоджають у реалізації конструктивних соціальних програм (Корчакова Н. В. [3]). Тому наступним кроком вивчення підліткових підгруп став аналіз рівня комунікативної агресивності підлітків. Отримані дані ми знову порівняли за віковим критерієм та критерієм статі. Перш за все розглянемо підгрупи ризику, тобто ті, у яких було діагностовано дуже високі чи високі показники схильностей до агресії. Як показало обстеження, у молодшому підлітковому віці ознаки таких тенденцій було діагностовано у четвертій частині (25 відсотків) учасників дослідження. Більш яскраво несприятливі тенденції простежуються у старшому підлітковому віці. У цій підгрупі 12 відсотків учасників демонструють дуже високі рівні агресивних схильностей, а 43 відсотки віднесені нами до групи із високим рівнем агресії. Співставлення результатів за гендерною ознакою засвідчує, що рівень агресивності у вибірці хлопців у обидва вікові підперіоди зберігає стабільність, у той час як рівень агресивності дівчат з віком підвищується. Це виявляється у розширенні кількості представниць жіночої статі, які були

віднесені нами до двох найвищих рівнів агресивності. Якщо у молодшому підлітковому віці у цю підгрупу було віднесено 9 відсотків учасниць обстеження, то у підгрупі старших підлітків цей показник збільшився до 46 відсотків (див табл. 2).

Таблиця 2.

Показники вияву рівнів агресивності у підлітків

Основні підгрупи	Віковий підперіод	Кількісні показники підгруп підлітків з різним рівнем агресивності (у %)				
		низький	невисокий	середній	підвищений	дуже високий
дівчата	молодший підлітковий	16	50	25	9	-
	старший підлітковий	-	39	15	46	-
хлопці	молодший підлітковий	-	33	25	42	-
	старший підлітковий	-	15	23	39	23
середні показники	молодший підлітковий	8	42	25	25	-
	старший підлітковий	-	27	18	43	12

Паралельно з цими процесами відбувається зменшення з віком кількості учасників, у яких простежується невисокий рівень агресії. Якщо у підгрупах дівчат у молодшому підлітковому віці невисокі рівні агресивних схильностей було діагностовано у половини учасниць, то у підгрупі старших підлітків обсяг цієї підгрупи знизився до 39 відсотка. У вибірці хлопців обсяг підгрупи з невисоким рівнем агресії знизився на половину (із 33 відсотків у молодшому підлітковому до 15 відсотків у старшому).

Аналізуючи розвиток соціальних здібностей не можна оминути питань функціонування емоційного інтелекту. Цю якість пов'язують як із успішністю комунікації, так і рівнем сформованості гуманістичних основ взаємодії. Отримані дані подані нами у таблиці 3, де співставлено отримані результати за віковим та статевим критерієм.

Таблиця 3.

Показники вияву рівня емоційного інтелекту у підлітків

Основні підгрупи	Вікові підперіоди	Кількісні показники наповнюваності підгруп різних рівнів сформованості емоційного інтелекту у підлітків (у %)		
		високий	середній	низький
дівчата	молодший підлітковий	58	25	17
	старший підлітковий	31	46	23
хлопці	молодший підлітковий	25	42	33
	старший підлітковий	17	37	46
середні показники	молодший підлітковий	41	34	25
	старший підлітковий	24	42	34

Аналіз отриманих результатів засвідчує, що попри процеси вікового розвитку обсяг підгруп з ознаками високого емоційного інтелекту з віком не розширюється, а навпаки зменшується. Якщо у середньому підлітковому віці майже половина учасників (41 відсотка) була віднесена до високого рівня сформованості якості, то у старшому підлітковому віці її обсяг зменшився майже удвоє і охопив лише 24 відсотки вибірки. Вивчення обсягів підгруп з низьким рівнем емоційного інтелекту дозволяє говорити про наявність певних позитивних тенденцій, але вони менш яскраві, порівняно із змінами у підгрупі високого рівня. Аналіз гендерної специфіки засвідчує, що більш яскраво ознаки високих рівнів розвитку емоційного інтелекту простежуються у жіночій вибірці. Переваги простежуються у обох вікових підгрупах.

Обговорюючи питання розвитку соціальних здібностей ми не могли оминати аналіз стратегій поведінки підлітків у проблемних ситуаціях. Життя у дитячих і підліткових спільнотах насичене різноманітними ситуаціями протистоянь, у яких кожний із учасників обирає певний стиль поведінки. Здатність учня до продуктивної взаємодії – один із важливих показників його соціального зростання. Провівши обстеження схильностей підлітків до вибору певних типових способів поведінки у конфліктних ситуаціях ми помітили, що пристосування, як особистісна стратегія поведінки є не типовою для представників цього вікового періоду. Зокрема, у нашому дослідженні у жодного із учасників обстеження не було діагностовано схильності до цього типу поведінки у конфліктних ситуаціях. Найбільш типовими для підлітків виявилися два стилі поведінки – це компроміс та змагання. При цьому ми помітили дію як вікової, так і гендерної детермінації. Аналіз вибіркового ставлення до різних стратегій поведінки у проблемних ситуаціях у період молодшого підліткового віку показав, що дівчата віддають перевагу стратегії компромісу. Схильність до цього типу поведінки було діагностовано майже у половини учасниць опитування (42 відсотки) (див. табл. 4).

Таблиця 4.

Порівняльна таблиця діагностики типових способів поведінки підлітків у конфліктних ситуаціях (за методикою К. Томаса)

Стать	Вікові підперіоди	Кількісні показники вибору підлітками певного способу поведінки у конфліктних ситуаціях (у %)				
		змагання	співробітництво	компроміс	унікнення	пристосування
дівчата	молодший підлітковий	8	33	42	17	-
	старший підлітковий	46	23	23	8	-
хлопці	молодший підлітковий	42	25	33	-	-
	старший підлітковий	53	23	16	8	-
середні показники	молодший підлітковий	25	27	39	9	-
	старший підлітковий	48	24	20	8	-

Хлопці цього вікового підперіоду частіше схилиються до вибору стратегії змагання. Цей тип поведінки діагностовано нами у 42 відсотків представників чоловічої вибірки. У старшому підлітковому віці респонденти обох статей віддають перевагу саме стратегії змагання (відповідно 46 відсотків дівчат та 53 відсотків хлопців). Як відомо, змагання це спосіб поведінки в конфліктних ситуаціях, коли людина активно переслідує власні цілі та намагається за будь-яку ціну задовольнити власні інтереси, ігноруючи цілі та інтереси іншої

людини. Вибір підлітками цього стилю підтверджує теоретичні позиції щодо загальних закономірностей особистісного розвитку у цей віковий період. Загострення процесів пошуку власного Я має багато способів реалізації. Одним із них є стратегія відстоювання власних позицій у ситуаціях конфліктних протистоянь.

Схильність до співробітництва діагностовано у 27 відсотків молодших підлітків та 24 відсотків старших. Аспекти вікової динаміки за цим стилем яскравіше простежуються у жіночій вибірці. Зокрема у першій віковій підгрупі цей стиль було діагностовано у третини учасниць обстеження (33 відсотки). У старшому віковому періоді цей показник знизився до 23 відсотків. У хлоп'ячій вибірці вікових відмінностей ми не простежили. У молодшому підлітковому віці перевагу цьому стилю віддала четверта частина учасників опитування (25 відсотків), у старшому підлітковому віці – 23 відсотка. Стратегія компромісу є більш типовою для дівчат. Якщо у вибірці хлопців цей тип поведінки було діагностовано у кожного п'ятого учасника обстеження (20 відсотків), то у дівчат цей показник є вищим майже у два рази (39 відсотків). Більш яскраво схильність до компромісу простежується у кожній із статевих підгруп у період молодшого підліткового віку.

Уникнення як типовий спосіб поведінки в конфліктних ситуаціях - коли людина відмовляється від взаємодії, вбачаючи марність своїх зусиль, або ж відкладаючи взаємодію до кращих часів характерне для 17 відсотків дівчат молодшого підліткового віку та для 8 відсотків дівчат старшого підліткового віку. У хлопців молодшого підліткового віку такий спосіб налагодження взаємодії нами не виявлений. У підгрупі старших підлітків він простежений лише у окремих учасників опитування (8 відсотків), що вказує на нетиповість цієї поведінкової стратегії для підлітків.

Зіставляючи показники емпатійних тенденцій підлітків, рівня їх агресивності та сформованості емоційного інтелекту ми отримали наступні результати. У молодшому підлітковому віці коефіцієнт кореляції між рівнем емпатії та рівнем агресивності вказує на наявність зворотного зв'язку між цими тенденціями ($r_p = -0,32183$; $p \leq 0,001$) (див. табл. 5), а отже можна робити припущення, що формування емпатії сприятиме зниженню агресивності підлітків. Рівень емпатії має зворотний зв'язок зі способами поведінки у конфліктних ситуаціях ($r_p = -0,42636$; $p \leq 0,001$). Співставлення показників емоційного інтелекту та емпатії у вибірці молодших підлітків засвідчує наявність взаємозв'язку між цими змінними ($r_p = 0,646488$; $p \leq 0,001$). При цьому варто зазначити, що емоційний інтелект, сам по собі, не виключає наявності агресивних тенденцій. Показник кореляції цих змінних за нашими результатами складає ($r_p = 0,383969$; $p \leq 0,001$).

Таблиця 5.

Результати кореляційного аналізу параметрів соціальних здібностей молодших підлітків

Параметри соціальних здібностей	Рівні емпатії	Рівні агресивності	Емоційний інтелект	Спосіб поведінки в конфліктних ситуаціях
рівні емпатії	1	-	-	-
рівні агресивності	-0,32183	1	-	-
емоційний інтелект	0,646488	0,383969	1	-
спосіб поведінки в конфліктних ситуаціях	-0,42636	0,860168	0,919092	1

Перейдемо до аналізу взаємозв'язків між змінними емпатії, емоційного інтелекту, рівня агресивності та способів поведінки в конфліктних ситуаціях у підгрупі старших підлітків. Як засвідчують результати дослідження у цьому віковому підперіоді емпатійні тенденції і

показники агресивності мають статистично значущий зворотний зв'язок у порівнянні із попередньою віковою підгрупою ($r_p = -0,91431$; $p \leq 0,001$) (див. табл. 6).

Таблиця 6.

Результати кореляційного аналізу параметрів соціальних здібностей у старшому підлітковому віці

Параметри соціальних здібностей	Рівні емпатії	Рівні агресивності	Емоційний інтелект	Спосіб поведінки у конфліктних ситуаціях
Рівні емпатії	1	-	-	-
Рівні агресивності	-0,91431	1	-	-
Емоційний інтелект	0,908982	0,84723	1	-
Спосіб поведінки в конфліктних ситуаціях	0,89953	0,619554	0,71592	1

У старшому підлітковому віці підвищується і ступінь зв'язку показників емпатії та емоційного інтелекту ($r_p = 0,908982$; $p \leq 0,001$), що свідчить про вікові закономірності формування внутрішніх механізмів та детермінант соціальної взаємодії. Чіткіше простежується також зумовлення поведінки у конфліктних ситуаціях рівнем агресивності ($r_p = 0,619554$; $p \leq 0,001$). Отже, отримані результати засвідчують сенситивність підліткового періоду до розвитку соціальних здібностей та соціальної компетентності. Протягом вікового періоду у цих процесах відбуваються інтенсивні зміни, що вказують на необхідність організації психологічного супроводу та своєчасної корекції несприятливих тенденцій, які виникають у особистісному розвитку підлітків.

Список використаних джерел

1. Гаджикурбанов Д. М. Коммуникативные способности личности / Д. М. Гаджикурбанов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Уфа, 2001. – 24 с.
2. Каменская Е. В. Социальная компетентность: соотношение научных теорий [Электронный ресурс] / Е. В. Каменская // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 1. – [Режим доступа] : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5383>
3. Корчакова Н. В. Егоїстична мотивація як перешкода у розвитку просоціальної поведінки підлітка / Н. В. Корчакова // Психологія: реальність і перспективи: зб. наук. пр. Рівнен. держ. гуманіт. ун-ту. – Рівне : РДГУ, 2017. – Вип. 8. – С. 114–120.
4. Куницына В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношения / В. Н. Куницына // Теоретические и прикладные вопросы психологии / под ред. А. А. Крылова. – СПб., 1995. – Вып. 141. – С. 48–59.
5. Сергеева А. Д. Определение понятия «социальные способности» / А. Д. Сергеева // Молодой ученый. – 2014. – № 4. – С. 1093–1095.
6. Чарченко П. Теоретичні підходи до структури комунікативних здібностей / П. Чарченко // Витоки педагогічної майстерності. – 2012. – Вип. 9. – С. 315–318.

References

1. Hadzhykurbanov D. M. Kommunikativnye sposobnosty lychnosty / D. M. Hadzhykurbanov : avtoref. dys. ... kand. psikholog. nauk. – Ufa, 2001. – 24 s.
2. Kamenskaia E. V. Sotsyalnaia kompetentnost: sootnosheniye nauchnykh teoryi [Elektronnyy resurs] / E. V. Kamenskaia // Sovremennyye problemy nauki y obrazovaniya. – 2012. – № 1. – [Rezhim dostupa] : <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5383>

3. Korchakova N. V. Ehoistychna motyvatsiia yak pereshkoda u rozvytku prosotsialnoi povedinky pidlitka / N. V. Korchakova // Psykholohiia: realnist i perspektyvy: zb. nauk. pr. Rivnen. derzh. humanit. un-tu. – Rivne : RDHU, 2017. – Vyp. 8. – S. 114–120.
4. Kunytsyna V. N. Sotsyalnaia kompetentnost y sotsyalnyi yntellekt: struktura, funktsyy, vzaymootnosheniya / V. N. Kunytsyna // Teoretycheskiye y prykladnye voprosy psykholohyy / pod red. A. A. Krylova. – SPb., 1995. – Вып.141. – S. 48–59.
5. Serheeva A. D. Opredelenye ponyatiya «sotsyalnye sposobnosti» / A. D. Serheeva // Molodoi uchenyi. – 2014. – № 4. – S. 1093–1095.
6. Charchenko P. Teoretychni pidkhody do struktury komunikatyvnykh zdibnostei / P. Charchenko // Vytoky pedahohichnoi maisternosti. – 2012. – Vyp. 9. – S. 315–318.

L. P. Osmak, V.I Bezludna. DEVELOPMENT OF SOCIAL SKILLS IN MIDDLE – AND LATE ADOLESCENCE.

The aim of the article is to present the results of empirical research of age –related features of social skills development in adolescence. Based on the conclusions of previous research we supposed the decreasing of communicative empathy and social intelligence combined with the increasing of aggression and competitiveness in relationships with peers and adults. Therefore we examined the levels of multicomunicative empathy, communicative aggression, emotional intelligence and the type of conflict behavior among middle- and late adolescents. The obtained results confirmed the expectations regarding the empathy declining and aggression increasing in late adolescence. We found strong gender differences regarding the aggression. Surprisingly, older girls demonstrated higher levels of communicative aggression in comparison with younger groups whereas boys tended to keep the stable level of aggression. Some age-related changes were found in the process of development of emotional intelligence. We noted the reducing groups with high level of emotional intelligence at the late adolescence and extension the middle- and low-level-groups.

Analyzing the features of interpersonal interactions in this period we found that adolescents tended to choose competitive strategy more often than other types of behavior. Moreover girls demonstrated greater age-related positive tendency of using competition as a background of interpersonal relationship. It was discovered that all these intrapsychic constructs are correlated. But the significance of those correlations is different in middle and late adolescence.

Key words: social skills, adolescence, emotional intelligence, aggression, empathy.

УДК 159.923.5+316.624

В. Р. ПАВЕЛКІВ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МІНІМІЗАЦІЇ ДЕСТРУКТИВНИХ ПРОЯВІВ АГРЕСІЇ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У статті здійснено науково-теоретичний огляд вітчизняних і зарубіжних досліджень, присвячених проблемі формування деструктивної агресивної поведінки у підлітковому віці. Представлено трактування принципів, структури і змісту, методики впровадження та апробації комплексних інноваційних профілактичних та корекційних технологій, спрямованих на зниження рівня деструктивної агресії у підлітковому віці.

Отримано нові дані стосовно впливу цілеспрямованих методів психокорекції на мінімізацію деструктивної агресії у підлітковому віці. Виявлено особливості залучення однолітків, вчителів та батьків до профілактики та корекції деструктивних форм поведінки. На підставі аналізу науково-теоретичної бази сучасних вітчизняних та зарубіжних вчень виокремлено основні завдання емпіричних психологічних досліджень деструктивної поведінки підлітків.

Ключові слова: підліток, агресивна поведінка, деструктивна поведінка, превенція, профілактика, психологічна корекція.

В статье осуществлено научно-теоретический обзор отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблеме формирования деструктивного агрессивного поведения в подростковом возрасте. Представлены трактовки принципов, структуры и содержания, методики внедрения и апробации комплексных инновационных профилактических и коррекционных технологий, направленных на снижение уровня деструктивной агрессии в подростковом возрасте. Получены новые данные о влиянии целенаправленных методов психокоррекции на минимизацию деструктивной агрессии в подростковом возрасте. Выявлены особенности привлечения сверстников, учителей и родителей к профилактике и коррекции деструктивных форм поведения.

На основании анализа научно-теоретической базы современных отечественных и зарубежных учений выделены основные задачи эмпирических психологических исследований деструктивного поведения подростков.

Ключевые слова: *подросток, агрессивное поведение, деструктивное поведение, превенция, профилактика, психологическая коррекция.*

Постановка проблеми. В умовах складних, динамічних і суперечливих соціально-економічних перетворень сучасного суспільства виникають численні фактори формування особистісних деструкцій. Періоди стагнації соціально-економічного становлення суспільства, падіння рівня життя населення, порушення або ослаблення впливу соціальних інститутів, деструктування старої системи цінностей і стереотипів зумовлюють загострення існуючих та стимулюють виникнення нових соціальних проблем і кризових явищ – все це травматично переживається населенням, відображаючись на його соціальному самопочутті. Травматичним впливам піддаються незахищені суспільні категорії, серед яких особливо вразливими є підлітки, оскільки підлітковий період розвитку особистості представлений складними й суперечливими змінами, які стосуються процесу формування, самовизначення і самоствердження особистості, відбувається перехід від дитинства до юності, від незрілості до зрілості. Підлітки найбільш чутливі до соціальних і психологічних стресів. Саме в цьому віці спостерігається різке зростання кількості конфліктних, недисциплінованих, які не вміють володіти собою підлітків. Зміна загальної ситуації функціонування сучасного суспільства максимально акцентує увагу на роль і значення соціальних факторів у розвитку зростаючої людини. Відбувається поступове усвідомлення цінності особистості, а увага в її психічному розвитку переноситься на індивідуальність, своєрідність, ініціативність і самостійність. Соціально-психологічні дослідження сучасної ситуації розвитку та становлення особистості підлітків свідчать про зростання тенденції виникнення деструкцій в поведінці підростаючого покоління, зниження вікових меж правопорушників. Проблема негативних психічних станів підлітків корелює з гострими проблемами суспільства в цілому – в інтеграційній сукупності суспільних відносин, що впливають на духовний та моральний розвиток молоді. Це викликає глибоке занепокоєння педагогів, батьків, а також науково-практичну увагу психологів-дослідників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема деструктивних змін особистості є однією з найбільш складних проблем філософської антропології, психології, педагогіки, соціології та психіатрії. Накопичений чималий досвід щодо дослідження проблеми формування агресії під впливом соціального середовища (референтні групи, соціальні інститути: сім'я, школа, держава тощо), корекції і профілактики агресивної поведінки. Дослідження асоціальної поведінки сучасних підлітків в її руйнуючі – деструктивній для оптимальної соціалізації функції привертала увагу багатьох науковців. За останні роки психологами і педагогами було виконано ряд досліджень стосовно механізмів утворення і функціонування деструктивних форм агресії, діагностики і попередження асоціальних проявів поведінки особистості. У численних дослідженнях використовуються різні теоретичні та методологічні підходи, концепції та моделі, що пояснюють причини виникнення і розвитку деструктивної поведінки. Існуюча теоретико-методологічна база з даної проблеми представлена різноманітними дослідженнями вчених, щодо яких: Е. Дюркгейм, Ф. Знанецький, Р. Мертон, Т. Парсонс, П. Сорокін, У. Томас (теорія аномалії і

соціальної дезорганізації); Г. Беккер, І. Гоффман, Р. Коллінз, Е. Лемерт (теорія стигматизації); Р. Клауорд, П. Міллер, Л. Оулін, Е. Сатерленд, Т. Селін (формування агресії під впливом культури суспільства); Р. Квінні, Л. Козер, К. Маркс, О. Турк, Ф. Енгельс (конфліктологічні концепції). Основи аналізу феномену соціальної агресивності з позицій психоаналітичної антропології були розроблені З. Фройдом, А. Адлером, К. Юнгом, Е. Фроммом, Г. Маркузе, В. Райхом, Д. Боулбі, Г. Салліваном, К. Хорні, Е. Еріксоном.

Проблема агресивності у соціальному векторі розглядається як форма девіантності (М. Вебер, Е. Дюркгейм, О. Конт, Р. Мертон, Р. Мілз, Т. Парсонс, А. Подгурецький, Н. Смелзер, П. Сорокін, Г. Тард, Е. Феррі, Е. Фромм). Серед вітчизняних вчених проблему деструктивних проявів агресії молоді розглядали О. Александров, Б. Братусь, Л. Божович, Л. Виготський, М. Гернет, Я. Гілінський, В. Кащенко, І. Кон, Ю. Клейберг, В. Лісовський, Н. Максимова, Є. Руденський, С. Шацький, Д. Фельдштейн, М. Ярошевський. Дослідження присвячені проблемі діагностики, профілактики та корекції деструктивних форм агресії у підлітковому віці представлені у роботах психологів-науковців щодо, яких: В. Бехтерев, І. Кон, А. Лічко, Б. Алмазов, В. Радчук, Л. Орбан-Лембрик, Ю. Антонян, А. Макаренко, В. Оржехівська, О. Сухомлинський, Л. Виготський, В. Безпалько, С. Пальчевський, Б. Євтух, Н. Максимова, М. Фіцула, Г. Ващенко, І. Зверева, С. Толстоухова, М. Левітов, В. Галузинський, В. Єрмаков, Г. Абрамова, І. Козубовська, М. Єнікеев, В. Москалець, І. Белінська, Г. Федоришин, В. Ілійчук, Б. Братусь, Л. Леонова, Н. Бочкарьова, А. Гоголева, Н. Сирота, В. Ялтонський, А. Бандура, К. Левін, З. Фройд, К. Хорні, О. Власова та інших.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що психолого-педагогічні передумови профілактики та корекції особистісних деструкцій підлітків розкриті недостатньо та потребують подальшої систематизації і конкретизації, забезпечуючи можливість вивчення психологічних особливостей форм деформованої поведінки, що сприятиме формуванню самодостатньої особистості, здатної критично сприймати оточення, конструктивно долати фруструючі життєві ситуації і протистояти негативному впливу середовища. Подальше теоретичне осмислення і практичне рішення проблеми визначається потребою поглибленого вивчення особливостей даного соціального явища і його наслідків для всього суспільства.

Формулювання цілей статті. Систематизація науково-психологічних знань щодо основ мінімізації деструктивної агресії підлітків дозволить дослідити динаміку становлення і функціонування різних форм агресії, а також проаналізувати досвід використання психологічних профілактичних і корекційних технологій у роботі щодо зниження рівня агресивності поведінки підростаючого покоління. Наукове обґрунтування системи психологічного забезпечення мінімізації деструктивних форм агресії сприяє розробці рекомендацій щодо вдосконалення превентивної роботи з молодіжними середовищем.

Виклад основного матеріалу дослідження. Неповнолітні, які мають деструктивні форми поведінки, не можуть самостійно регулювати свою життєдіяльність і організувати свій час, у них не розвинене смислотворення і постановка цілей, не сформоване ціннісне ставлення до часу. З урахуванням індивідуальних особливостей, а також схильностей негативного соціального досвіду, підвищується ризик виникнення більш складного і соціально небезпечного виду деструктивної поведінки – делінквентності [6]. Підлітки з деструктивною агресивною поведінкою потребують пильної уваги і напруженої індивідуальної роботи. В одних випадках недоліки особистості поглиблюються, стабілізуються, а інколи отримують подальший розвиток, проявляючись в моральній нестійкості, важковиховуваності і тому схильні піддаватися негативному впливу з боку оточуючого середовища. Окремі недоліки особистості переростають в педагогічну занедбаність, а вона в свою чергу, в аморальну поведінку, найнебезпечнішою формою якого є злочинність.

У роботі з підлітками, які мають агресивні форми поведінки, важливо не тільки глибоко розбиратися в основних поняттях агресивності, варіантах прояву і наслідків деструктивної поведінки. Фахівцю, що працює з «важкими» підлітками, необхідно володіти діагностичним психолого-педагогічним апаратом, який доцільно використовувати з метою

вивчення особистісних особливостей неповнолітніх, щоб зрозуміти можливі причини відхилень в їх поведінці, намітити шляхи корекційно-розвивальної та виховної роботи. Профілактика деструктивної поведінки підлітків передбачає систему загальних і спеціальних заходів на різних рівнях соціальної організації: загальнодержавному, правовому, громадському, економічному, медико-санітарному, педагогічному, психологічному [3]. Головними завданнями роботи, спрямованої на зниження деструктивних проявів підліткової агресії, є:

1. Навчання підлітків соціально прийнятним способам вираження гніву та прояву реакцій на негативну ситуацію в цілому.
2. Навчання підлітків навичкам самоконтролю і управління власним гнівом (навичкам саморегуляції).
3. Формування у підлітків конструктивних форм поведінки та основ комунікації у проблемній ситуації.
4. Усунення надмірного емоційного напруження й особистісної тривожності підлітків за допомогою використання техніки релаксації.
5. Розвиток позитивної самооцінки підлітків.
6. Формування здатності усвідомлення власного емоційного світу, та почуттів інших людей, розвиток емпатії [4, с. 27].

Отож, психологічні основи мінімізації деструктивних проявів агресії полягають у використанні трьох основних форм роботи з підлітками: профілактична робота зі школярами; соціально-психологічний тренінг; корекція агресії.

Профілактична робота з попередження деструктивних форм агресії серед молоді має бути невід'ємним компонентом і необхідною ланкою цілісного процесу виховання. Невід'ємною частиною цієї системи роботи повинна бути просвітницька робота з соціальним оточенням, які безпосередньо перебувають у контакті з підлітками. Превенція деструктивної агресивності та насильства в освітньому середовищі має включати:

- організаційно-методичний напрям (ініціювання, обговорення та планування дій спрямованих на профілактику агресивних деструкцій підлітків);
- корекційно-розвивальний напрям (запровадження програм та тренінгів щодо заміщення деструктивної агресії серед дітей, спрямованих на розвиток соціальних навичок, індивідуального виявлення та призупинення проявів агресії, заміни агресивної поведінки на асертивну, формування загальнолюдських моральних цінностей, толерантності);
- аналітико-прогностичний напрям (запровадження механізмів аналізу ризиків виникнення деструктивної агресії та розробка системи постійного відстеження випадків насильства серед дітей);
- підвищення кваліфікації відповідних спеціалістів (застосування інноваційних технологій профілактики та корекції деструктивної агресії у підлітковому віці);
- співпраця з батьками та громадськістю (привертання уваги до існування проблеми насильства серед дітей, її наслідків та виявлення переліку потреб учасників навчально-виховного процесу для її розв'язання).

Психологічний тренінг як метод активного соціально-психологічного навчання є одним з видів психологічної роботи, який стабільно розвивається і є вкрай необхідним для надання психологічної допомоги, особливо при організації роботи з молоддю щодо запобігання деструктивної агресії та профілактики насильства. Означений метод дозволяє ефективно вирішувати задачі, що пов'язані з розвитком навичок спілкування, управлінням особистими емоційними станами, самопізнанням, самовизначенням тощо [2, с. 6]. Соціально-психологічний тренінг – важлива форма роботи, основна мета якої у контексті висвітлюваної теми – розвивальна. Так, тренінг дозволяє розвинути толерантність, навички стримування деструктивних агресивних проявів та правильного їх відреагування, а також навчити адекватно реагувати на прояви агресії з боку групи. Крім того, тренінг може виконувати профілактичну та корекційну функції.

Вважається, що індивідуальна психокорекція у випадку деструктивної поведінки недоцільна: по-перше, вона більш «затратна» у часі та за сукупністю зусиль, по-друге, деструктивна поведінка – той випадок, що потребує інтенсивного та різнопланового зворотного зв'язку, групової динаміки, спільного переживання емоційно насичених подій в групі. Комплексний, системний характер корекції передбачає такі напрями в роботі з агресивною деструктивною поведінкою підлітків: зниження тривожності; підвищення самооцінки та рівня самоприйняття; усвідомлення емоційних станів і переживань; навчання адекватних способів відреагування емоцій; навчання стратегій подолання конфліктних ситуацій і розпізнавання провокуючих елементів ситуацій; створення оптимальних умов розвитку; оптимізація соціальної ситуації розвитку [1]. З урахуванням зазначеного, потрібно створювати програму психологічної корекції схильності до деструктивної агресивної поведінки, основна частина якої представлена комплексом спеціальних вправ. Психокорекційна робота повинна поєднувати модулі тренінгу креативності та соціально-психологічного тренінгу (рольового, комунікативного). Таке поєднання надає можливість:

- передати необхідний обсяг психологічних знань;
- навчити розуміти психологічну сутність і закономірності ситуацій та алгоритмів професійної поведінки;
- об'єктивувати помилкові установки та оціночні стереотипи, розвивати здатність до адекватного самопізнання;
- вдосконалювати здатність до емоційного самоконтролю;
- розвивати здатність до знаходження нових, більш адекватних, варіантів поведінки.

Таким чином, психокорекційна робота будується на використанні когнітивних (формування здатності до аналізу ситуації, своїх переживань, до логічного пошуку шляхів розв'язання конфліктів неагресивними методами), емоційно-вольових (рольове розігрування критичних життєвих ситуацій; навчання конструктивним формам поведінки) та поведінкових (оволодіння техніками саморегуляції для стримування небажаних поведінкових імпульсів) способів корекції. Така побудова обумовлює і вибір методів роботи: групова дискусія, рольове програвання моделей бажаної поведінки, психогімнастика, ауто релаксація, психологічна гра. Провідною стратегією пошуку нових підходів до корекції девіантної поведінки є побудова розвивальних та корекційних соціальних середовищ, створення реабілітаційного простору. Основною формою реалізації корекційних програм, можна обрати тренінг – сукупність групових методів формування умінь та навичок самопізнання, спілкування та взаєморозуміння. Ці методи спрямовані на: розвиток групи або особи, розвиток уміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, розуміти інших людей, обирати та реалізувати адекватні форми спілкування, розвиток внутрішньої і зовнішньої свободи; підвищення самооцінки, впевненості у собі; розвиток уяви, уміння нестандартно, оригінально мислити; підвищення пошукової активності орієнтації на активну позицію. Вони є системою спеціально організованої інтенсивної дії, яка допомагає вирішити багато актуальних проблем життєдіяльності людини та використовується для засвоєння нової або корекції старої поведінки [5, с. 31-33]. Крім цього ці методи використовуються для розвитку здібностей до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності, дають змогу по-новому поглянути на проблеми, сприйняти свою діяльність у ширшому культурному контексті, оволодіти новими навичками через «програвання» – є одними з найбільш доступних шляхів різкого прискорення навчання у групі, яке досягається завдяки сильному емоційному підкріпленню і посиленню зворотного зв'язку.

Останнім часом психологічні ігри знаходять широке застосування в самих різних галузях. Таким чином, в основі психологічної гри лежить імітаційна модель, що реалізується завдяки діям учасників гри. На заняттях із використанням ігрової технології відбувається поглиблення і закріплення комунікативних умінь та навичок діалогічного спілкування, удосконалюються вміння застосовувати їх на практиці. Відзначимо, що в цілому, ігрова діяльність виконує такі функції: комунікативну (засвоєння діалектики спілкування), ігротерапевтичну (перемога труднощів, які виникають у різних видах життєдіяльності),

діагностичну (сприяння самопізнанню), соціалізаційну (включення в систему суспільних відносин). Психологічна гра дає можливість старшокласникам не боятись помилок і активізувати власний творчий потенціал, для ефективної соціалізації в навколишньому середовищі. Учасники гри стають конкретними носіями соціальних відносин, які складаються в колективі однолітків. В основі мінімізації деструктивних проявів агресії лежить формування простору, в якому підліток буде почувати себе комфортно. Сюди входять різні напрями превентивної діяльності, розвивальна робота, яка реалізується у формі соціально-психологічних тренінгів (спрямованих на розвиток толерантності, навичок стримування агресивних проявів та правильного їх відреагування, навичок адекватного реагування на прояви агресії з боку групи), та корекційна робота (у разі потреби).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Теоретична модель психологічного супроводу підлітків з деструктивними проявами агресії, включає: цільовий, змістовий і результативний блоки, сутнісні характеристики яких забезпечують цілісне уявлення про зони ризику в розвитку особистості підлітків, про специфіку діяльності фахівців служби супроводу в напрямку попередження можливих відхилень і корекції первинних деструкцій, обумовлених сформованою на попередньому етапі розвитку диспозиційної системи особистості підлітків. Успішна реалізація психологічного супроводу агресивних підлітків, визначається за допомогою створення психолого-педагогічних умов, що забезпечують виявлення, попередження та усунення факторів ризику, а також зміцнення диспозиційних механізмів регуляції соціально-схвалюваної поведінки підлітків.

Психологічні проблеми розвитку підлітків з особистісними деструкціями – це цілий комплекс взаємопов'язаних проблем розвитку і дорослішання, що вимагає негайного вирішення на рівнях теоретичного осмислення, практичної реалізації, корекційної роботи та профілактики.

Список використаних джерел

1. Авдулова Т. П. Агресивний подросток / Т. П. Авдулова. – М. : Академия, 2008. – 128 с.
2. Грецов А. Г. Тренинг общения для подростков / А. Г. Грецов. – СПб. : Питер, 2009. – 160 с.
3. Зайцева З. Г. Школа і важковиховувані підлітки / З. Г. Зайцева. – Київ : Знання, 2001. – 297 с.
4. Мойсєєва О. Є. Психологія агресивності підлітків : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «педагогічна та вікова психологія» / О. Є. Мойсєєва. – Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2011. – 38 с.
5. Немченко С. Г. Асертивні права особистості. Психологічна корекція девіантної поведінки старшокласників загальноосвітньої школи : метод. рек. для вчителів, психологів загальноосв. шкіл / С. Г. Немченко. – Запоріжжя : Прем'єр, 2004. – 86 с.
6. Туленков Н. В. Социология конфликта и девиантного поведения / Н. В. Туленков. – Київ : Знання, 2004. – 297 с.

References

1. Avdulova T. P. Ahressyvnyi подросток / T. P. Avdulova. – M. : Akademyia, 2008. – 128 s.
2. Hretsov A. H. Trenynh obshcheniya dlia подростков / A. H. Hretsov. – SPb. : Pyter, 2009. – 160 s.
3. Zaitseva Z. H. Shkola i vazhkovykhovuvani pidlitky / Z. H. Zaitseva. – Kyiv : Znannia, 2001. – 297 s.
4. Moiseieva O. Ye. Psykholohiia ahresyvnosti pidlitkiv : avtoref. dys. ... d-ra psykhol. nauk : spets. 19.00.07 «pedahohichna ta vikova psykholohiia» / O. Ye. Moiseieva. – Kyiv : In-t psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 2011. – 38 s.

5. Nemchenko S. H. Asertyvni prava osobystosti. Psykholohichna korektsiia deviantnoi povedinky starshoklasnykiv zahalnoosvitnoi shkoly : metod. rek. dlia vchyteliv, psykholohiv zahalnoosv. shkil / S. H. Nemchenko. – Zaporizhzhia : Premier, 2004. – 86 s.

6. Tulenkov N. V. Sotsyolohyia konflykta y devyantnoho povedenyia / N. V. Tulenkov. – Kyiv : Znannia, 2004. – 297 s.

V. R. Pavelkiv. PSYCHOLOGICAL PRINCIPLES OF DESTRUCTIVE DISPLAYS OF AGGRESSION MINIMIZATION AT JUVENILE AGE.

The article presents the scientific and theoretical survey of native and foreign researches, devoted to the problem of destructive aggressive behavior formation at juvenile age. The explanation of the principles, structure and content, method of application and approbation of complex innovative preventive and corrective technologies, aimed to reduce the level of destructive aggressiveness at juvenile age is introduced.

It is obtained new data concerning to the influence of purposeful methods of psychological correction on minimization of destructive aggressiveness at juvenile age. It is discovered the peculiarities of coevals, teachers and parents involvement to prevention and correction of destructive forms of behavior. According to analysis of scientific and theoretical basis of modern native and foreign studies it is distinguished the main tasks of empirical psychological researches of juveniles' destructive behavior.

Key words: juvenile, aggressive behavior, destructive behavior, prevention, preventive measures, psychological correction.

УДК 159.923.5+316.624

В. М. ПАНАСЮК

КОРЕКЦІЯ АГРЕСИВНИХ ПОВЕДІНКОВИХ КОНСТРУКЦІЙ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті представлений науково-теоретичний огляд вітчизняних і зарубіжних досліджень, присвячених проблемі впливу соціальних чинників на процес формування агресивних поведінкових конструкцій у підлітковому віці. Проаналізовано соціально-психологічні передумови формування деструктивних форм поведінки молоді. Здійснений аналіз феномену особистісної деструкції як соціального фактора, що формується під впливом змін суспільства. Представлений аналіз забезпечує системне уявлення про мотиви та форми деструктивної поведінки особистості у взаємодії з іншими суб'єктами соціального оточення та забезпечує розкриття причинно-наслідкового впливу соціальних змін на становлення та розвиток особистості. Проаналізовано механізми профілактики та психологічної корекції проявів агресивних поведінкових конструкцій у підлітковому віці.

Ключові слова: підліток, агресивна поведінка, деструктивна поведінка, профілактика, психологічна корекція.

В статье представлен научно-теоретический обзор отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблеме влияния социальных факторов на процесс формирования агрессивных поведенческих конструкций в подростковом возрасте. Проанализированы социально-психологические предпосылки формирования деструктивных форм поведения молодежи. Выполнен анализ феномена личностной деструкции как социального фактора, формирующегося под влиянием изменений общества. Представленный анализ обеспечивает системное представление о мотивах и формах деструктивного поведения личности во взаимодействии с другими субъектами социального окружения и обеспечивает раскрытие причинно-следственного влияния социальных изменений на становление и развитие личности. Проанализированы механизмы

профілактики и психологической коррекции проявлений агрессивных поведенческих конструкций в подростковом возрасте.

Ключевые слова: *подросток, агрессивное поведение, деструктивное поведение, профилактика, психологическая коррекция.*

Постановка проблеми. Висока динаміка соціокультурних змін, стан ціннісно-нормативної дезінтеграції соціуму, криза ідейно-ціннісних орієнтацій і життєвих стилів супроводжується станом соціальної аномії та культурної стагнації, що проявляється в характері статусно-рольових та морально-ціннісних установок, деструкції власної особи, деформації світогляду молодого покоління. Суспільство транзитного характеру – простір для актуалізації формування нових аналогів соціально-демографічних особливостей молоді в системі застарілих культурних цінностей та пошуку альтернативних механізмів інтеграції особистості в життя глобалізованого соціуму. Сучасні умови розвитку соціуму характеризуються процесами трансформації соціальних, політичних та економічних відносин, що формує сприятливу ситуацію розвитку агресивних життєвих стратегій особистості.

На думку В. Павелківа, в умовах соціальної кризи найбільше піддається впливам та знеціненню ідеалів молоде покоління, оскільки у них ще не сформована система цінностей, а світогляд настільки мінливий, що зміна настроїв може призвести до втрати морального та психологічного клімату нації [12]. Сучасний стан традиційних моделей соціалізації молодого покоління, в компетенцію яких входить і діяльність щодо попередження та корекції різних видів девіацій, характеризується відсутністю адаптивно-соціалізуючих механізмів до зміни умов розвитку суспільства, що зумовлено втратою впливу і домінуючої ролі референтних інститутів ранньої соціалізації. В. Загв'язинський та Р. Атаханов зазначають, що будь-яка соціалізуюча програма повинна враховувати соціальну обумовленість і безперервне оновлення цілей, змісту і методів виховання та освіти відповідно до вимог суспільства [2].

Напружена та нестійка соціально-економічна ситуація розвитку суспільства зумовлює зростання різноманітних відхилень в особистісному розвитку і поведінці підлітків. Особливу тривогу викликає цинізм, жорстокість, зростання агресивності підростаючого покоління. Вкоріненість агресивної моделі поведінки в середовищі підлітків виступає маркером деформованого способу життя і відображає одну з найгостріших психологічних і соціальних проблем нашого суспільства: збільшення агресивно-насилюючих посягань, поглиблення агресії, збільшення числа злочинів, що відбуваються під впливом ситуативних, імпульсивних поведінкових реакцій та характеризуються неадекватністю мотивів і ступеня заподіяної шкоди. Дестабілізуючі процеси соціокультурного, економічного та політичного розвитку, різке зростання молодіжної злочинності зумовлюють зростання актуальності вивчення та розробки шляхів профілактики і корекції агресивних поведінкових конструкцій у молодіжному середовищі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема формування агресивних поведінкових конструкцій у молодіжному середовищі стала предметом досліджень багатьох сучасних вітчизняних та зарубіжних психологів-науковців, а також спеціалістів у галузі педагогіки, правознавства, криміналістики, соціології, культурології, соціальної антропології. Деструктивні прояви агресивної поведінки молоді представлено з точки зору біологічного, діяльнісного, біхевіористичного, соціального, когнітивного, психоаналітичного, вікового підходів, що характеризуються великою кількістю теорій та концепцій, які потребують переосмислення та інтеграції з метою представлення агресивності як цілісного особистісного утворення. Дослідження різних аспектів агресивної поведінки молодого покоління привертати увагу багатьох науковців. Проблема формування агресії та механізмів агресивної поведінки у підлітків розглядали К. Андерсен, А. Адлер, С. Беван, Р. Берон, Р. Берден, Ж. Вілсон, Дж. Долард, К. Конкейнен, К. Лоренц, К. Левін, Т. Ліпскомб, Є. Маккобі, Д. Річардсон, П. Сімонов, Л. Семенюк, С. Тейлор, І. Фурманов.

Проблема агресивної поведінки у соціокультурному векторі розглядається як форма девіантності (Б. Братусь, Л. Божович, М. Вебер, Л. Виготський, Е. Дюркгейм, Ю. Клейберг

[4], О. Конт, В. Лісовський, Н. Максимова, Р. Мертон, Р. Міллз, Т. Парсонс, А. Подгурецький, Н. Смелзер, П. Сорокін, Г. Тард, Е. Феррі, Е. Фромм, М. Ярошевський). Вивченням різноманітних форм агресивної поведінки молоді, які проявляються в аморальних та асоціальних вчинках займалися Н. Алікіна, М. Блонський, К. Бютнер, Б. Кобзар, Л. Славина, В. Татенко. Дослідження агресивних дій криміногенного характеру в осіб з патопсихологічними відхиленнями розкрито в роботах Л. Балабанової, П. Ганнушкіна, С. Єніколапова, Б. Зейгарник, В. Кудрявцева, О. Лурії, А. Селецького. Дослідження особливостей аутоагресивної поведінки (нанесення шкоди своєму соматичному або психічному здоров'ю), зосереджено в значній кількості наукових робіт (А. Амбрумова, Б. Братусь, І. Берно-Беллекур, А. Вислова, В. Закондирін, М. Зотов, І. Кон, А. Лічко, А. Реан, П. Сидоров та ін.). Особливий сенс і значення проблема агресивної поведінки у підлітковому віці набуває в контексті соціально-психологічних досліджень феномену соціалізації (Г. Андрєєва, Л. Виготський, І. Кон, А. Мудрик, А. Петровський, А. Реан, В. Столін, Д. Фельдштейн) зокрема, при вивченні труднощів і спотворень соціального розвитку особистості (С. Белічева, О. Змановская [3], В. Казанська, М. Оршанская).

Вивчення специфіки впливу референтних груп, зокрема молодіжної субкультури, на формування особистості, виникнення агресії та розвитку девіацій в підлітковому віці, зосереджено в значній кількості наукових публікацій (В. Абраменкова, Ю. Александров, Ю. Антонян, О. Бандура, А. Басс, І. Башкатов, З. Берковіц, Дж. Браун, Ю. Бусел, Г. Гикава, Б. Грушин, Т. Гіштимулт, О. Змановська, П. Кауфман, Ю. Клейберг, К. Лоренц, А. Мудрик, М. Мюррей, С. Небот, В. Павелків [12], Т. Селецька, Т. Сливінська, О. Старков, В. Чалідзе, С. Чернета, З. Фройд, Н. Фролова, Е. Фромм, М. Шакуров, М. Шимановський, О. Шулдик, В. Щорс та ін.). Дослідження присвячені психопрофілактиці та корекції деструктивної агресивної поведінки представлені у роботах вітчизняних вчених щодо, яких: О. Бовть, О. Дроздова, О. Запужляк, Т. Ларіна, О. Лящ, А. Мелоян, О. Мізерна, В. Шебанова.

Аналіз численних публікацій з проблем агресивності підлітків показує, що специфіка прояву агресивної поведінки, її профілактики та корекції недостатньо розроблені. Неоднорідність, варіативність і відсутність єдиної універсальної системи психологічної профілактики та корекції агресивної поведінки у підлітковому віці викликають потребу глибокого вивчення механізмів цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на формування особистості підлітка в умовах сучасного суспільства та розробку інноваційних технологій придатних для соціально-психологічної корекції не тільки поведінки, але і характеру нерациональних, ригідних способів взаємодії підлітків з оточуючими.

Формулювання цілей статті. Метою статті є систематизація науково-психологічних знань про динаміку становлення та соціально-психологічні чинники формування агресивних поведінкових конструкцій у підлітковому віці, осмислення досвіду використання психологічних профілактичних і корекційних технологій у роботі щодо зниження рівня агресивності поведінки з метою проектування оптимальних інноваційних підходів і стратегій соціалізації особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підлітковий період займає провідне місце у процесі формування та становлення особистості, проте неоднозначно тлумачиться у психолого-педагогічній літературі: перехідний, переламний, «транзитний» етап дорослішання, «остання глава дитинства» [17]. Ф. Дольто [7, с. 10-11] вважає підлітковий вік «мутаційною фазою розвитку», порівнюючи її з фазою новонародженого, коли особистість зазнає значного впливу навколишнього середовища і є найбільш чутливою до ситуацій оточуючої дійсності.

Д. Фельдштейн описує специфіку розвитку особистості підлітковому віці як соціально-психологічний феномен зумовлений конкретно-історичними обставинами розвитку суспільства: «Виявляючи гострий інтерес до сучасності, підліток шукає своє місце в навколишньому світі, тонко сприймаючи усі відхилення і недоліки у діяльності, поведінці конкретних людей і суспільних інститутів. Тому дисгармонія соціально-економічного розвитку суспільства чітко позначається на особистісному становленні підлітків» [16, с. 112].

Е. Еріксон вважає, підлітковий вік періодом психосоціальної ідентифікації – суб'єктивне почуття об'єктивного стану самототожності і цілісності індивідуального Я, поєднане з упевненістю людини в тотожності, істинності і цілісності певного образу світу і свого місця в цьому світі, яке потрібно логічно інтегрувати в особисту ідентичність, що є усвідомленням людиною її минулого і майбутнього. На думку Е. Еріксона, виникаючий у цей період параметр зв'язку з навколишнім середовищем коливається між позитивним полюсом ідентифікація «Я» і негативним полюсом плутанини ролей [5].

Підлітковий вік – період активних експериментів, апробації різних моделей поведінки, розвитку і оцінки власного досвіду соціальної взаємодії. Успішність вирішення вікових завдань підлітком значно визначається характером його психосоціального розвитку на попередніх етапах – без сформованості певних внутрішніх умов (механізмів, структур, новоутворень) подальший розвиток особистості не можливий. Можна припустити, що підлітковий вік «проявляє» дефекти психосоціального розвитку раннього онтогенезу [8].

Розвиток сучасного підлітка відбувається в умовах наростання темпу життя, урбанізації, інформаційних перевантажень, адинамії тощо. Теза про підвищену емоційну збудливість і реактивність перехідного віку підтверджується сучасними дослідженнями процесу деформованої соціалізації особистості в пубертатному періоді, який супроводжується негативними емоційними станами: тривога, стрес, знижений емоційний тонус, агресивні реакції [17; 14]. Кризовий характер підліткового періоду, пов'язаний з психогормональними процесами, внутрішніми конфліктами, дезорієнтацією у внутрішніх і зовнішніх відносинах, переосмисленням зв'язків з оточуючими, свого місця серед інших тощо, недостатня соціально-психологічна зрілість для вирішення виникаючих проблем роблять підлітків групою підвищеного соціального ризику, найбільш вразливою до несприятливих соціальних впливів [3]. Підлітковий вік – найбільш сенситивний період для формування і прояву агресивних поведінкових конструкцій. По-перше, у підлітків сформовані і досить стійкі властивості особистості, що впливають на виникнення деструктивних форм поведінки. По-друге, емоційна чутливість і неврівноваженість, властива підлітковому віку, зумовлюють характер імпульсивних дій, в тому числі і агресивних. По-третє, саме в цей віковий період зовнішня детермінація в вигляді моделі агресивної поведінки як найбільш успішної форми активності серед однолітків має високу значимість. У сукупності ці фактори роблять максимальний вплив на виникнення і закріплення агресивної поведінки серед підлітків. Аналізуючи агресивну поведінку підлітків, можна виділити, що характерними рисами деструктивної поведінки є емоційна нестійкість і чутливість, сором'язливість і агресивність, напруженість і конфліктність у відносинах з оточуючими, схильність до крайніх оцінок і суджень. У нормі агресія носить оборонний характер і служить виживанню, виступає джерелом активності індивіда, його творчого потенціалу і прагнення до досягнень. В. Павелків зазначає, що агресивна поведінка молодого покоління має свою специфічну природу і розглядається як результат соціопатогенезу, що формується під впливом різних цілеспрямованих, організованих і стихійних, неорганізованих дій на особу юнаків. При цьому, велику роль серед причин, які обумовлюють різні відхилення, грають соціально-психологічні, психолого-педагогічні та психобіологічні чинники, знання яких необхідне для ефективної виховної профілактичної діяльності [11, с. 298].

Провідними методами психологічної інтервенції (подолання, корекція, реабілітація) є психотерапія, психологічне консультування, психологічний тренінг, організація терапевтичного середовища. Найбільш популярною формою психологічної роботи з особистістю є консультування в поєднанні з психотерапією. Корекція агресивної поведінки підлітків носить комплексний характер і передбачає роботу не тільки з підлітком, але і з його референтним оточенням: сім'я, однолітки, педагоги. На думку А. Петрової, психологічна корекція – це діяльність з виправлення (коригування) особливостей психічного розвитку особистості, які не відповідають «оптимальній» моделі загальноприйнятої системи [13, с. 58]. А. Осипова, вважає, що корекція – система заходів, спрямованих на виправлення недоліків психології або поведінки людини за допомогою спеціальних засобів психологічного впливу [10, с. 11].

Аналіз наукової літератури дозволяє виділити кілька напрямків корекційної роботи з агресивними підлітками: індивідуальна психокорекція та психотерапія; групова робота; поведінкова терапія; сімейна терапія [3; 4; 14]. На практиці найчастіше використовується поєднання всіх напрямків, що дозволяє досягти максимального ефекту. При психологічній корекції, перш за все, необхідно з'ясувати причини і функції агресивної поведінки, динаміку її прояви. Р. Овчарова пропонує будувати психокорекційну роботу агресивної поведінки з урахуванням рівнів агресії. Перший рівень становлять переживання емоційно-негативних станів, емоції гніву, люті, роздратування. Автор пропонує навчати агресивних підлітків різних форм саморегуляції. Другий рівень пов'язаний з емоційно-особистісним ставленням, зміною установок у взаємодії і спілкуванні. Для цього пропонується використовувати планомірне і систематичне обговорення проблеми, що викликає дистрес, дистанціювання від неї з подальшою переоцінкою, формування нових форм психологічної підтримки в кризових ситуаціях. На останньому етапі необхідно формування усвідомленої необхідності зміни стилю поведінки [9]. Корекція агресивних проявів підлітка має бути спрямована на формування конструктивних способів взаємодії з оточуючими, навичок саморегуляції своєї поведінки, навчання контролю і управління гнівом, розвиток емпатії. Організація психологічної корекції агресивної поведінки підлітків розпочинається з побудови моделі майбутньої діяльності. В. Долгова та Я. Латюшін пропонують в процесі моделювання формування емоційної стійкості виходити з властивостей системності досліджуваного явища [6, с. 39].

Одним з принципів корекційної роботи є принцип єдності діагностики і корекції, який свідчить про те, що ефективна корекція може бути побудована лише на основі ретельного і всебічного психологічного обстеження, в той же час найточніші і глибокі діагностичні дані безглузді, якщо вони не супроводжуються продуманою системою психолого-педагогічних корекційних заходів. Тому необхідно проводити первинну (до реалізації психокорекційної програми) і повторну діагностику підлітків (після реалізації психокорекційної програми). При організації тренінгової роботи з підлітками психологу необхідно спонукати їх до прояву відносин, установок поведінки, емоційних реакцій, обговорення та аналізу запропонованих ситуацій. Ефективність проведеної роботи залежить також від створення в групі умов для повного розкриття підлітками своїх проблем і емоцій в атмосфері взаємного прийняття, безпеки, підтримки і захисту [10]. У підлітковому і юнацькому віці найкращі результати виявляються при груповій особистісно-орієнтованій роботі. Пізнання підлітком себе відбувається в ході групової роботи через співвіднесення себе з іншими, сприйняття себе іншими (за допомогою зворотного зв'язку), через результати власної діяльності та сприйняття свого зовнішнього вигляду і внутрішніх переживань. Як показує практика одним з найбільш ефективних методів психопрофілактики і психокорекції агресивної поведінки підлітків є методи арт-терапії, яка створює унікальні умови для ефективної роботи з підлітками, мобілізує творчий потенціал і внутрішні механізми саморегуляції підлітків.

Творча комунікація в арт-терапії розглядається в контексті сучасних холистичних практик. Для них характерна інтеграційна спрямованість, здійснювана з використанням різноманітних каналів комунікації і способів творчого самовираження з метою більш тісної взаємодії між мисленням, поведінкою, емоціями, інтуїцією і духовним досвідом. Інтеграція різних модальностей творчого самовираження в умовах групового тренінгу є одним з факторів позитивних змін підлітка, як в особистісному розвитку, так і у взаємодії учасників групи і може бути використана фахівцями психологами, соціальними працівниками, психотерапевтами з метою психопрофілактики, психокорекції, психотерапії і реабілітації. Тілесно-орієнтована терапія трактується як психологічний засіб корекції, що включає фізичний параметр в досвід роботи щодо корекції агресивної поведінки підлітків і є природним доповненням арт-терапії. Тілесна терапія являє собою рівень цілеспрямованої корекційної роботи, на якому відбувається формування саморегуляції на психофізичному рівні, а також зняття емоційної та м'язової напруги. Зміна емоцій та звичного характеру переживань формує зміни в рухах, пластиці, поставі, у зв'язку з чим змінюється ставлення

підлітка до себе і свого тіла. З іншого боку, вплив на рухи, зміна звичної пластики викликають зміни в почуттях і емоціях підлітків [1].

З метою максимальної ефективності роботи з агресивними підлітками і врахування їх індивідуальних особливостей необхідно використовувати поєднання різноманітних способів і методів психокорекції. Соціально-психологічна модель корекції негативних психічних станів особистості підлітка має відображає цілісну структуру сучасних наукових підходів, напрямків, принципів і форм роботи зі зміни соціально-психологічної ситуації розвитку підлітків та зниження проявів особистісних негативних факторів емоційної сфери підлітка.

Корекція агресивних поведінкових конструкцій підлітків повинна включати системоутворюючі чинники впливу на їх розвиток і соціалізацію особистості.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Психологічна профілактика та корекція агресивної поведінки підлітків повинна мати комплексний, системний характер і враховувати основні характерологічні особливості агресивних підлітків: відсутність контролю над своїми емоціями; обмежений набір поведінкових реакцій у проблемних ситуаціях; відсутність емпатії, рівень тривожності, диференційованість і адекватність самооцінки. Ефективним способом корекції агресивної поведінки підлітків є здійснення комплексного підходу в рамках спеціально розробленої програми з розвитку навичок конструктивного управління агресією з використанням поєднання різноманітних способів і методів психологічної профілактики та психокорекції за участю не тільки підлітків, а й дорослих, безпосередньо взаємодіючих з ними.

Проведене дослідження підкреслює необхідність подальшої роботи, спрямованої на вдосконалення професійної психологічної профілактики та допомоги підростаючому поколінню у виробленні максимально адаптивних і конструктивних способів взаємодії, що забезпечують особистісний розвиток молодого покоління.

Список використаних джерел

1. Агрессия у детей и подростков : учеб. пособ. / под ред. Н. М. Платоновой. – СПб. : Речь, 2006. – 336 с.
2. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2005. – 208 с.
3. Змановская Е. В. Девиантное поведение личности и группы : учеб. пособ. / Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников. – СПб. : Питер, 2016. – 352 с.
4. Девиантология : хрестоматия / авт.-сост. Ю. А. Клейберг – СПб. : Речь, 2007. – 412 с.
5. Діденко С. В. Психологія сексуальності / С. В. Діденко, О. С. Козлова. – Київ : Академвидав, 2009. – 304 с.
6. Долгова В. И. Формирование эмоциональной устойчивости личности / В. И. Долгова, А. А. Напримерова, Я. В. Латышин. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. – 167 с.
7. Дольто Ф. На стороне подростка / Франсуаза Дольто ; пер. с фр. А. К. Борисовой; предисл. М. М. Безруких. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2013. – 423 с. – (Авторитетные детские психологи).
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
9. Овчарова Р. В. Практическая психология образования : учеб. пособ. – 3-е изд. / Р. В. Овчарова. – М. : Академия, 2007. – 448 с.
10. Осипова А. А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов / А. А. Осипова. – М. : ТЦ «Сфера», 2000 – 508 с.
11. Павелків В. Р. Агресія як феномен сучасності в системах молодіжних субкультур / В. Р. Павелків // Проблеми сучасної психології. – 2016. – Вип. 31. – С. 293–303.
12. Павелків В. Р. Соціально-психологічний статус молодіжних субкультур як детермінанта формування агресивної поведінки / В. Р. Павелків // Наукові записки

Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія і педагогіка. – 2014. – Вип. 28. – С. 139-149.

13. Петрова А. Б. Психологическая коррекция и профилактика агрессивных форм поведения несовершеннолетних с девиантным поведением: практическое руководство / А. Б. Петрова. – М. : Флинта, 2008 – 152 с.

14. Превентивная педагогика и психология: учеб. пособие / Н. Ю. Костюнина, А. О. Лучинина. – Казань: Издательство «Бриг», 2015. – 144 с.

15. Психологическая работа с девиантными подростками: проблемы и возможности : монография / ФГОУ ВПО «Волгоградская академия государственной службы». – Волгоград : Изд-во ФГОУ ВПО ВАГС, 2009. – 316 с.

16. Психология подростка. Полное руководство / под ред. А. А. Реана. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 432 с.

17. Токарева Н. М. Сучасний підліток у системі психолого-педагогічного супроводу : монографія / Н. М. Токарева, А. В. Шамне, Н. М. Макаренко. – Кривий Ріг, 2014 – 312 с.

References

1. Agressija u detej i podrostkov : uchebnoe posobie / pod redakciej N. M. Platonovoj. – SPb. : Rech', 2006. – 336 s.

2. Zagvjazinskij V. I. Metodologija i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovanija / V. I. Zagvjazinskij, R. Atahanov. – M. : Akademija, 2005. – 208 s.

3. Zmanovskaja E. V. Deviantnoe povedenie lichnosti i gruppy : uchebnoe posobie / E. V. Zmanovskaja, V. Ju. Rybnikov. – SPb. : Piter, 2016. – 352 s.

4. Deviantologija : Hrestomatija / Avtor-sostavitel' Ju. A. Klejberg – SPb. : Rech', 2007. – 412 s.

5. Didenko C. V. Psihologija seksual'nosti / C. V. Didenko, O. S. Kozlova. – Kiïv : Akademvidav, 2009. – 304 s.

6. Dolgova V. I. Formirovanie jemocional'noj ustojchivosti lichnosti / V. I. Dolgova, A. A. Naprimerova, Ja. V. Latjushin. – SPb. : RGPU im. A. I. Gercena, 2002. – 167 s.

7. Dol'to F. Na storone podrootka / Fransuaza Dol'to ; per. s fr. A. K. Borisovoj ; predisl. M. M. Bezrukih. – Ekaterinburg : Rama Pablising, 2013. – 423 s. – (Avtoritetnye detskie psihologi).

8. Jerikson Je. Identichnost' : junost' i krizis / Je. Jerikson; per. s angl. – M. : Progress, 1996. – 344 s.

9. Ovcharova R. V. Prakticheskaja psihologija obrazovanija. Uchebnoe posobie. 3-e izd. / R. V. Ovcharova. – M. : Akademija, 2007. – 448 s.

10. Osipova A. A. Obshhaja psihokorrekcija : uchebnoe posobie dlja studentov vuzov / A. A. Osipova. – M. : TC «Sfera», 2000 – 508 s.

11. Pavelkiv V. R. Agresija jak fenomen suchasnosti v sistemah molodizhnih subkul'tur / V. R. Pavelkiv // Problemi suchasnoï psihologii. – 2016. – Vip. 31. – S. 293–303.

12. Pavelkiv V. R. Social'no-psihologichnij status molodizhnih subkul'tur jak determinanta formuvannja agresivnoï povedinki / V. R. Pavelkiv // Naukovi zapiski Nacional'nogo universitetu «Ostroz'ka akademija». Serija: Psihologija i pedagogika. – 2014. – Vip. 28. – S. 139–149.

13. Petrova A. B. Psihologicheskaja korrekcija i profilaktika agresivnyh form povedenija nesovershennoletnih s deviantnym povedeniem: prakticheskoe rukovodstvo / A. B. Petrova. – M. : Flinta, 2008 – 152 s.

14. Preventivnaja pedagogika i psihologija: ucheb. posobie / N. Ju. Kostjunina, A. O. Luchinina. – Kazan': Izdatel'stvo «Brig», 2015. – 144 s.

15. Psihologicheskaja rabota s deviantnymi podrostkami: problemy i vozmozhnosti : monografija / FGOU VPO «Volgogradskaja akademija gosudarstvennoj sluzhby». – Volgograd : Izd-vo FGOU VPO VAGS, 2009. – 316 s.

16. Psihologija podrootka. Polnoe rukovodstvo / pod red. A. A. Reana. – SPb. : Prajm-EVROZNAK, 2003. – 432 s.

17. Tokareva N. M. Suchasnij pidlitok u sistemi psihologo-pedagogichnogo suprovodu : monografija / N. M. Tokareva, A. V. Shamne, N. M. Makarenko. – Krivij Rig, 2014 – 312 s.

V. M. Panasiuk. IMPROVEMENT OF AGGRESSIVE BEHAVIORAL CONSTRUCTIONS IN ADOLESCENT AGE: THEORETICAL ASPECT.

This study presents academic and theoretical review of Ukrainian and foreign research concerning with the issue of social factors influence on the process of aggressive behavioral constructions formation in adolescent age. The author provides the analysis of social and psychological background for development of youth destructive behavior forms.

This paper conducts the analysis of personal destruction phenomenon as a social factor that is formed being influenced by society changes. Presented analysis gives the rationale for system idea about the motives and forms of personal destructive behavior during the cooperation with other social surrounding entities and reveals cause-and-effect analysis of social changes' influence on personal identity and development.

The study analyzes the mechanisms dealing with prevention measurements and psychological improvement of aggressive behavioral construction expressed in adolescent age.

Key words: adolescent, aggressive behavior, destructive behavior, prevention measurements, psychological improvement.

УДК 316.61:331.56

О. В. РУДЮК

ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОЇ СТРУКТУРИ БЕЗРОБІТНИХ

Статтю присвячено вивченню типологічних особливостей особистісної структури безробітних, врахування яких забезпечить проектування ефективних технологій їх психологічного супроводу, спрямованих на подолання негативних наслідків втрати зайнятості і підвищення толерантності до даної критичної ситуації.

У ході проведеного дослідження було отримано емпіричну типологію безробітних залежно від особливостей їх особистісної структури. Перший тип сформували безробітні з високим рівнем інтернальної і смислової і низьким рівнем професійно ідентифікаційної особистісної диспозиції, другий тип – безробітні з високим рівнем професійно ідентифікаційної особистісної диспозиції, третій тип – безробітні з низьким рівнем інтернальної і професійно ідентифікаційної особистісної диспозиції, четвертий тип – безробітні з низьким рівнем смислової особистісної диспозиції. Передбачається, що змістовно-процесуальні і результативні параметри подолання кризи зайнятості у безробітних визначатимуться передусім типологічними особливостями їх особистісної структури.

Ключові слова: особистість, безробіття, подолання, особистісний фактор, інтернальна особистісна диспозиція, смислова особистісна диспозиція, професійно ідентифікаційна особистісна диспозиція, типологія, тип безробітних.

Статья посвящена изучению типологических особенностей личностной структуры безработных, учет которых обеспечит проектирование эффективных технологий их психологического сопровождения, направленных на преодоление негативных последствий потери занятости и повышение толерантности к данной критической ситуации.

В процессе проведенного исследования была получена эмпирическая типология безработных в зависимости от особенностей их личностной структуры. Первый тип сформировали безработные с высоким уровнем интернальной и смысловой и низким уровнем профессионально идентификационной личностной диспозиции, второй тип – безработные с высоким уровнем профессионально идентификационной личностной диспозиции, третий тип – безработные с низким уровнем интернальной и профессионально идентификационной личностной диспозиции, четвертый тип – безработные с низким уровнем смысловой

личностной диспозиции. Предполагается, что содержательно-процессуальные и результативные параметры преодоления кризиса занятости у безработных будут определяться в первую очередь типологическими особенностями их личностной структуры.

Ключевые слова: личность, безработица, преодоление, личностный фактор, интернальная личностная диспозиция, смысловая личностная диспозиция, профессионально идентификационная личностная диспозиция, типология, тип безработных.

Постановка проблеми. В умовах масштабних і глибоких соціально-економічних перетворень найбільш кардинальні трансформації відбуваються у площині відношень зайнятості. Одним з центральних феноменів кризових відношень зайнятості є безробіття, яке в індивідуально-психологічній проекції людини, що втратила роботу, найчастіше виступає детермінантою негативних психологічних змін. Не кожен суб'єкт професійного виключення в силу, перш за все, суб'єктивних (особистісних) причин може віднайти внутрішні ресурси для конструктивного подолання негативних наслідків професійної депривації і самостійно реінтегруватись на ринок праці. При всій актуальності і важливості вивчення індивідуальних факторів, що визначають суб'єктивно-специфічні способи подолання кризи зайнятості, важливим аспектом психології безробіття є розуміння загальних, незалежних від індивідуальної специфіки і характерних для більшості безробітних закономірностей вирішення кризових протиріч.

Врахування цього аспекту дозволить проектувати ефективні технології психологічного супроводу безробітних, спрямовані на подолання негативних наслідків їх професійного виключення і підвищення толерантності до даної критичної ситуації. Вивчення загальних закономірностей особистісної детермінації поведінки суб'єкта професійного виключення виступає в такому разі необхідною умовою для розробки науково обґрунтованої системи подібних заходів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Найбільш актуальні аспекти зазначеної проблематики представлені у вітчизняному (А. Дьомін, Н. Глуханюк, М. Дмитрієва, С. Євдокимова, М. Кліщевська, Г. Колобкова, Н. Михайлова, Ю. Павлов, Л. Пельцман, О.В. Рябова, Т. Чуйкова, С. Шафікова та ін.) та зарубіжному (А. Барбер, А. Вайнфілд, Дж. Дозьє, Д. Дулі, Б. Ешфорт, Р. Каталано, Р. Лазарус, Дж. Летек, К. Рук, А. Сакс, М. Тіджман, Н. Фізер, С. Фінеман, Б. Хьюстон та ін.) дослідницькому просторі потужним фактажем теоретичних та емпіричних узагальнень. Попри велику кількість досліджень різних аспектів актуальної проблематики поза фокусом наукової рефлексії залишаються фактори, що визначають найбільш характерні прояви поведінки особистості в ситуації втрати роботи і найбільш типові способи її подолання. Тому наукова проблема типологізації особистісної детермінації поведінки суб'єкта в ситуації професійного виключення конкретизується в нашому дослідженні в напрямку розробки емпіричної типології безробітних залежно від особливостей їх особистісної структури. Передбачається, що змістовно-процесуальні і результативні параметри подолання кризи зайнятості у безробітних визначатимуться передусім типологічними особливостями їх особистісної структури.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає в емпіричному дослідженні типологічних особливостей особистісної структури безробітних.

Методика та організація дослідження. Вирішення головного завдання – дослідження типологічних особливостей особистісної структури безробітних – відбувалося у кілька етапів. На **першому** етапі дослідження вимірювалися основні емпіричні кореляти особистісних характеристик безробітних – показники їх смисложиттєвих орієнтацій, особистісної самоактуалізації і особистісних атрибуцій. Для вимірювання показників смисложиттєвих орієнтацій безробітних було використано методики: «Тест смисложиттєвих орієнтацій» (Д. Леонтьєв) [4], «Тест визначення індивідуальної міри рефлексивності» (О. Карпов, В. Пономарьова) [2], «Хто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд) [5].

В якості показників смисложиттєвих орієнтацій безробітних у дослідженні було визначено: «*цілі в житті*» (характеризують наявність або відсутність в житті цілей в майбутньому, які надають йому осмисленість, направленість і часову перспективу); «*процес*

життя» (характеризує те, чи сприймається процес власного життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений смыслом); *«результативність життя»* (відображає оцінку пройденого відрізка життя, відчуття того, наскільки продуктивним і осмисленим воно було); *«локус контролю-Я»* (відображає уявлення про себе як про сильну особистість, що володіє достатньою свободою вибору, щоб побудувати своє життя у відповідності зі своїми цілями і уявленнями про його смисл); *«локус контролю-життя»* (відображає переконання у тому, що людина здатна контролювати власне життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у житті); *«осмисленість життя»* (характеризує здатність наповнювати смыслом всі аспекти власного життя, оцінювати життєві обставини і події у відповідності з загальним смыслом життя); *«рефлексивність»* (визначає рівень особистісної готовності і здатності до глибокого змістовно-смыслового аналізу і структурування власного життєвого досвіду); *«професійну ідентичність»* (визначає рівень усвідомлення своєї тотожності з професійною спільнотою, психологічної значимості членства в ній, відчуття власної професійної компетентності, самостійності і самоефективності, тобто переживання своєї професійної цілісності і визначеності «Я»).

Вимірювання показників особистісної самоактуалізації безробітних було проведено за допомогою методик: *«Діагностика рівня саморозвитку»* (Л. Бережнова) [7] і *«Самоактуалізація особистості»* (Е. Шостром) [6]. В якості показників особистісної самоактуалізації безробітних у дослідженні було визначено: *«часову компетентність»* (визначає рівень компетентності у часі, розглядаючи його у єдності минулого, теперішнього і майбутнього); *«опору на себе»* (характеризує стійку тенденцію керуватися в основному інтеріоризованими принципами і мотивами, не залежати від зовнішнього впливу, у своїх вчинках опиратися на власні почуття і думки, критично сприймати вплив зовнішніх сил); *«сенситивність»* (визначає міру чутливості до власних переживань і потреб); *«спонтанність»* (відображає здатність спонтанно і безпосередньо виражати свої почуття і емоції у поведінці або бути самим собою); *«самоповагу»* (визначає здатність поважати себе за свою силу, високо цінувати себе, подібати собі, причому при умові, що для цього є об'єктивні підстави); *«самоприйняття»* (вимірює здатність приймати себе всупереч власній слабкості, з усіма своїми недоліками); *«синергічність»* (характеризує схильність до цілісного сприйняття світу і людей, здатність знаходити закономірні зв'язки у всіх суперечливих явищах життя, давати їм осмислену оцінку); *«пізнавальні потреби»* (вимірює прагнення до пізнання і набуття знань про оточуючий світ); *«креативність»* (відображає здатність і готовність діяти творчо і нестандартно); *«мотивацію саморозвитку»* (характеризує прагнення до саморозвитку у професійній діяльності через розвиток професійних знань і інтересів, бажання вчитись і розширювати власний професійний простір).

Вимірювання показників особистісних атрибутів безробітних було проведено за допомогою методики *«Рівень суб'єктивного контролю»* (Є. Бажин, О. Голинкіна, О. Еткінд) [6]. В якості показників особистісних атрибутів безробітних у дослідженні було визначено: *«інтернальність в області досягнень»* (виявляє рівень суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями і ситуаціями власного життя, свідчить про стійку тенденцію інтерпретувати свої успіхи і досягнення як результат власної наполегливості і цілеспрямованості); *«інтернальність в області невдач»* (характеризує рівень суб'єктивного контролю по відношенню до негативних подій і ситуацій власного життя, що проявляється у стійкій тенденції звинувачувати себе у невдачах, неприємностях та стражданнях); *«інтернальність в області виробничих відносин»* (виявляє рівень суб'єктивного контролю по відношенню до подій і ситуацій, що виникають у сфері трудових взаємовідносин; свідчить про стійку тенденцію вважати свої дії важливим фактором в організації власного виробництва, у стосунках в колективі і досягненнях у кар'єрі). На **другому** етапі дослідження увесь масив визначених особистісних показників було факторизовано за допомогою методу факторного аналізу [1]. Метою факторного аналізу у нашому дослідженні було, по-перше, – отримання інтегральних особистісних змінних, що визначатимуть змістовно-процесуальні і результативні параметри подолання кризи зайнятості у безробітних, по-друге, – отримання індивідуальних факторних оцінок, які в подальшому

використовувалися для визначення типологічних особливостей особистісної структури безробітних. На **третьому** етапі дослідження було здійснено кластерний аналіз індивідуальних факторних оцінок безробітних, отриманих в процесі факторизації їх особистісних показників [1]. Це дозволило визначити типи безробітних залежно від особливостей їх особистісної структури. Передбачається, що змістовно-процесуальні і результативні параметри подолання кризи зайнятості у безробітних визначатимуться передусім типологічними особливостями їх особистісної структури.

Якісна структура вибірки, яка налічувала 137 осіб різної статі з різним стажем безробіття, відповідала соціально-демографічним і професійним характеристикам безробітних, зареєстрованих Рівненським міським центром зайнятості, на базі якого і проводилася основна частина дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. В результаті факторизації методом головних компонент з наступним варімакс-обертанням матриці об'єднаних показників смисложиттєвих орієнтацій, особистісної самоактуалізації і особистісних атрибуцій безробітних було отримано легко інтерпретовану факторну структуру [1]. Оптимальне трьохфакторне рішення з простою структурою і мінімальними втратами вихідної інформації дозволило перейти до аналізу і змістової інтерпретації факторів, які утворюють факторну модель особистісних характеристик безробітних.

Перший фактор, пояснюючи 21,4% дисперсії ознак, відображає специфічну своєрідність поєднання особистісних показників безробітних. Ядро цього фактору сформовано показниками особистісної самоактуалізації, смисложиттєвих орієнтацій і особистісних атрибуцій. З найбільшою факторною вагою у цей фактор увійшли показники: «опора на себе» (0,885), «локус контролю-Я» (0,795), «самоповага» (0,764), «інтернальність в області невдач» (0,634), «інтернальність в області досягнень» (0,606), «інтернальність в області виробничих відносин» (0,568), «цілі в житті» (0,521), «локус контролю-життя» (0,508).

Якщо змістовно проінтерпретувати особистісні показники, що увійшли до першого фактору, то можна виділити спільну для них особливість – всі вони, в тій чи іншій мірі, відображають настановчу особистісну диспозицію на реалізацію внутрішнього локусу контролю по відношенню до життя і самого себе: незалежність від зовнішнього впливу, контроль над всім і відповідальність за все, що робиш, цільність, впевненість, автономність, здорову амбітність і самодостатність. Можна передбачити, що такі особистісні настанови визначатимуть змістовно-процесуальні і результативні параметри подолання кризи зайнятості у безробітних. Таким чином, змістовно узагальнюючи особистісні показники, які увійшли до першого фактору, ми інтерпретуємо його як фактор *«інтернальної особистісної диспозиції»* безробітних.

Другий фактор, пояснюючи 20,5% дисперсії ознак, також відображає широкий спектр логічно поєднаних особистісних показників безробітних – особистісної самоактуалізації і смисложиттєвих орієнтацій. Його структуру і зміст визначають показники: «часова компетентність» (0,747), «процес життя» (0,736), «осмисленість життя» (0,704), «результативність життя» (0,701), «синергічність» (0,692), «креативність» (0,661), «спонтанність» (0,523). У цьому випадку, процедурою аналізу тут були об'єднані показники, які визначають самоактуалізаційну («часова компетентність» «синергічність», «креативність», «спонтанність») і смисложиттєву («процес життя», «осмисленість життя», «результативність життя») феноменологію особистості.

Якщо звернутися до змістових характеристик включених у цей фактор самоактуалізаційних показників, то стає очевидним, що «часова компетентність» і «синергічність» за своїм змістом дуже близькі до смисложиттєвих орієнтацій. Так, здатність розглядати час у єдності минулого, теперішнього і майбутнього, гармонійно поєднувати їх у єдину життєву лінію, а також цілісно сприймати людей і світ, осмислено оцінювати закономірні зв'язки між суперечливими життєвими явищами – все це є характерними передумовами і результатом рефлексивної позиції особистості по відношенню до життя. Щодо інших структурних показників фактору – «спонтанності» і «креативності», то

природно, що здатність бути самим собою і можливість проявляти свій творчий потенціал у ситуації втрати роботи забезпечуватимуть безробітному вищі шанси конструктивного подолання кризових суперечностей, а тому і підвищення показників осмисленості життя.

Виходячи з результатів дослідження, зауважимо, що об'єднання зазначених особистісних показників в одному інтегральному факторі свідчить якраз про умовний характер їх диференціації на смисложиттєві і самоактуалізаційні, а також про важливу роль смислової складової у детермінації змістовно-процесуальних і результативних параметрів подолання кризи втрати роботи у безробітних. Цю думку підтверджують результати, отримані Д. Леонтьєвим, М. Калашніковим і О. Калішніковою у кореляційному аналізі показників методик «Тест смисложиттєвих орієнтацій» і «Самоактуалізація особистості» [3, 4]. Екстраполюючи ці результати у площину нашого аналізу, можна припустити, що саме у кризові періоди життя (безробіття) смислова сфера особистості виступає тією інстанцією, яка нівелює і нейтралізує негативні життєві чинники і забезпечує високий рівень її цілісності, інтегрованості та ідентичності. Таким чином, з урахуванням узагальнень, зроблених в ході змістової інтерпретації особистісних показників, що увійшли до другого фактору, ми інтерпретуємо його як фактор *«смислової особистісної диспозиції»* безробітних.

Третій фактор, пояснюючи 15,7% дисперсії ознак, об'єднав показники смисложиттєвих орієнтацій і особистісної самоактуалізації. З найбільшою факторною вагою до нього увійшли: «професійна ідентичність» (0,807), «пізнавальні потреби» (0,749), «сенситивність» (0,697), «самоприйняття» (0,644), «мотивація саморозвитку» (0,566), «рефлексивність» (0,530). Процедурою факторного аналізу у ньому були об'єднані переважно ті показники смисложиттєвих орієнтацій і особистісної самореалізації безробітних, які релевантні загальноприйнятим критеріям самореалізації у професійній сфері («професійна ідентичність», «пізнавальні потреби», «мотивація саморозвитку», «рефлексивність»). Параметри «сенситивність» і «самоприйняття» теж органічно впливають на структуру третього фактору і логічно відображають його загальний зміст. Закономірно, що здатність глибоко і тонко відчувати себе, свої переживання і потреби, а також визнання і прийняття як своїх чеснот, так і недоліків виступають важливими передумовами розуміння, розвитку і реалізації власних професійних нахилів, інтересів і прагнень. Приведені аргументи і чітко виражений професійно детермінований характер конфігурації особистісних корелятів третього фактору дозволяють інтерпретувати його як фактор *«професійно ідентифікаційної особистісної диспозиції»* безробітних.

На заключному етапі дослідження вирішувалося завдання визначення типології безробітних залежно від особливостей їх особистісної структури. З цією метою було використано метод кластерного аналізу [1]. Кластерний аналіз було реалізовано методом кластерних центрів, що дозволило отримати кластерну структуру індивідуальних факторних оцінок безробітних. Проаналізуємо змістові характеристики кожної з виділених процедурою аналізу груп безробітних. Перший кластер безробітних, найменш кількісно представлений (n=28), характеризується високими показниками фактору *«інтернальної особистісної диспозиції»* (0,838) і фактору *«смислової особистісної диспозиції»* (0,842), а також низьким показником фактору *«професійно ідентифікаційної особистісної диспозиції»* (-0,835). Процедурою кластерного аналізу сюди було включено безробітних, у яких висока незалежність від зовнішнього світу, критичний погляд на життя, виражена тенденція будувати його траєкторію за власними правилами, висока цільова визначеність, внутрішній локус контролю по відношенню до всіх значимих аспектів власного життя, висока самоповага, часова компетентність, осмисленість, цілісне сприйняття світу і людей, креативність і здатність бути самим собою поєднується з низьким рівнем професійної ідентичності і компетентності, пізнавального потенціалу, мотивації професійної самореалізації, рефлексивності, чутливості до власних переживань і потреб, толерантності до своїх недоліків і слабкості. Таким чином, перший тип сформували безробітні з високим рівнем інтернальної і смислової і низьким рівнем професійно ідентифікаційної особистісної диспозиції. Можна передбачити, що така конфігурація особистісних факторів безробітних

буде детермінувати якісну специфічність їх змістовно-процесуальних і результативних параметрів подолання кризи зайнятості.

Основу другого кластеру склало 42 безробітних з високим показником фактору *«професійно ідентифікаційної особистісної диспозиції»* (1,036). Процедурою аналізу сюди було включено безробітних з високим рівнем усвідомлення своєї тотожності з професійною спільнотою, відчуття психологічної значимості членства в ній, професійної компетентності, самостійності і самоефективності, переживання своєї професійної цілісності і визначеності «Я», чутливості до власних переживань і потреб, толерантності до своїх недоліків і слабкості, розвитку пізнавальної потреби, мотивації професійної самореалізації і рефлексивності. Отже, другий тип сформували безробітні з високим рівнем професійно ідентифікаційної особистісної диспозиції. Як і у першому випадку, можна передбачити, що такий рівень розвитку професійно релевантних особистісних характеристик безробітних буде визначати якісну своєрідність їх змістовно-процесуальних і результативних параметрів подолання кризи зайнятості.

У третій кластер увійшло 30 безробітних з низькими показниками факторів *«інтернальної особистісної диспозиції»* (-1,202) і *«професійно ідентифікаційної особистісної диспозиції»* (-0,817). Процедурою аналізу сюди було включено безробітних, у яких низький рівень незалежності від зовнішнього світу, критичності у поглядах на життя, невиражена тенденція будувати його траєкторію за власними правилами, низька цільова визначеність, низький рівень прийняття рішень і втілення їх у житті, самоповаги і інтернальності по відношенню до всіх значимих аспектів власного життя поєднується з низьким рівнем усвідомлення своєї тотожності з професійною спільнотою, відчуття психологічної значимості членства в ній, професійної компетентності, пізнавального потенціалу, мотивації професійної самореалізації, чутливості до власних переживань і потреб, толерантності до своїх недоліків і рефлексивності. Таким чином, основа третього типу була сформована безробітними з низьким рівнем інтернальної і професійно ідентифікаційної особистісної диспозиції.

До четвертого кластеру процедурою кластерного аналізу було включено 37 безробітних з низьким показником фактору *«смислової особистісної диспозиції»* (-1,128). Це означає, що у безробітних цього типу спостерігається низький рівень орієнтації у часі, осмислення і задоволеності процесуально-результативними аспектами власного життя, цілісного сприйняття світу і людей, пошуку закономірних зв'язків у всіх суперечливих явищах життя та їх осмисленої оцінки, здатності і готовності діяти творчо і нестандартно, а також бути самим собою і безпосередньо виражати свої почуття і емоції у поведінці. З огляду на це, можна констатувати, що у безробітних цієї групи виражений низький рівень смислової особистісної диспозиції, що загалом визначатиме якісну специфіку їх змістовно-процесуальних і результативних параметрів подолання кризи зайнятості.

Насам кінець зазначимо, що проектування ефективних технологій психологічного суповоду безробітних, спрямованих на конструктивне подолання негативних наслідків їх професійного виключення і підвищення толерантності до даної критичної ситуації, може успішно здійснюватись лише на основі врахування специфіки змістової структури особистості суб'єкта професійного виключення. Тому емпірична типологізація змістової структури особистості безробітних, здійснена в даному дослідженні, є необхідною умовою для розробки науково обґрунтованої системи подібних заходів.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Розуміння психологічних умов і закономірностей конструктивного подолання негативних психологічних ефектів професійного виключення, і, як наслідок, проектування ефективних технологій психологічного суповоду безробітних, може успішно здійснюватись лише на основі врахування якісної специфіки змістової структури їх особистості.

В ході проведеного дослідження було отримано емпіричну типологію безробітних залежно від особливостей їх особистісної структури. Так, перший тип сформували безробітні з високим рівнем інтернальної і смислової і низьким рівнем професійно ідентифікаційної особистісної диспозиції, другий тип – безробітні з високим рівнем професійно

ідентифікаційної особистісної диспозиції, третій тип – безробітні з низьким рівнем інтеральної і професійно ідентифікаційної особистісної диспозиції, четвертий тип – безробітні з низьким рівнем смислової особистісної диспозиції. Передбачається, що змістовно-процесуальні і результативні параметри подолання кризи зайнятості у безробітних визначатимуться передусім типологічними особливостями їх особистісної структури.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку пов'язані з вивченням типових способів подолання кризи зайнятості у безробітних.

Список використаних джерел

1. Бююль А. SPSS: искусство обработки информации: анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бююль, П. Цёфель. – СПб., 2002. – 608 с.
2. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М., 2004. – 424 с.
3. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 2-е, испр. изд. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
4. Леонтьев Д. А. Тест смысло-жизненных ориентаций / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Смысл, 2000. – 18 с.
5. Практикум по гендерной психологии / под ред. И.С. Клециной. – СПб.: Питер, 2003. – 480 с.
6. Сыманюк Э. Э. Психология профессионально обусловленных кризисов / Э. Э. Сыманюк. – М., 2004. – 320 с.
7. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М., 2002. – 488 с.

References

1. Byuyul' A. SPSS: iskusstvo obrabotki informacii: analiz statisticheskikh dannyh i vosstanovlenie skrytyh zakonemernostej / A. Byuyul', P. Cyofel'. – SPb., 2002. – 608 s.
2. Karpov A.V. Psihologiya reflektivnyh mekhanizmov deyatel'nosti / A.V. Karpov. – M., 2004. – 424 s.
3. Leont'ev D.A. Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti / D. A. Leont'ev. – 2-e, ispr. izd. – M. : Smysl, 2003. – 487 s.
4. Leont'ev D.A. Test smyslozhiznennyh orientacij / D.A. Leont'ev. – 2-e izd. – M. : Smysl, 2000. – 18 s.
5. Praktikum po gendernoj psihologii / pod red. I.S. Klecinov. – SPb. : Piter, 2003. – 480 s.
6. Symanyuk E. E. Psihologiya professional'no obuslovlennyh krizisov / E. E. Symanyuk. – M., 2004. – 320 s.
7. Fetiskin N.P. Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh grupp / N. P. Fetiskin, V. V. Kozlov, G. M. Manujlov. – M., 2002. – 488 s.

O. V. Rudiuk. TYPOLOGICAL FEATURES OF THE PERSONAL STRUCTURE OF THE UNEMPLOYED.

The article is devoted to the study of typological features of the personal structure of the unemployed. The research is based on the assumption that taking into account the specific features of the personal structure of the unemployed will provide an understanding of the psychological conditions, patterns and ways of constructively overcoming the negative psychological effects of professional exclusion (unemployment). Taking into account this aspect will allow to design effective technologies of psychological support of the unemployed, aimed at overcoming the negative consequences of their professional exclusion and increasing tolerance to this critical situation.

In the course of the study, an empirical typology of the unemployed was obtained, according to the characteristics of their personal structure. The first type is formed by the unemployed with a high level of internal and semantic personal disposition, but low level of professional personal disposition; the second type – by the unemployed with a high level of professional personal

disposition; the third type – by the unemployed with a low level of internal and professional personal disposition; the fourth type – by the unemployed with low level semantic personal disposition. It is assumed that the content-procedural and effective parameters of overcoming the crisis of employment by the unemployed will be determined primarily by typological features of their personal structure.

Key words: personality, unemployment, overcoming, personal factor, internal personal disposition, semantic personal disposition, professional personality disposition, typology, type of unemployed.

УДК 159.923.2

О. О. СТАВИЦЬКИЙ, О. Г. СТАВИЦЬКА

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНОЇ УСТАНОВКИ ДО ІНВАЛІДИЗОВАНИХ ЛЮДЕЙ В ДЕМОГРАФІЧНІЙ ПЛОЩИНІ

Стаття присвячена психологічному аналізу існуючої в сучасному соціумі установки стосовно інвалідизованих її членів. На матеріалах емпіричного дослідження розглянуто ставлення до неповносправних мешканцями різних (за чисельністю та статусом) населених пунктів України за показниками «Узагальнений образ інвалідизованого», «Ставлення до інвалідизації близьких людей», «Ставлення до стосунків близьких людей з інвалідизованими», «Ставлення до побудови близьких стосунків з інвалідизованим», «Ставлення до можливості безпосередньої взаємодії з інвалідизованим». З'ясовано, що прояви гандикапізму, як негативної соціальної установки, упередження щодо неповносправних, більш поширені в обласних центрах, натомість у селах і селищах міського типу вони практично не проявляються.

Ключові слова: соціальна установка, інвалідизована особистість, місто, село, селище міського типу, образ, моделювання, стигматизація, упередження.

В статье рассматриваются вопросы психологического анализа существующей в современном мире социальной установки относительно инвалидизированных ее членов. На материалах эмпирического исследования рассмотрено отношение к инвалидам жителей разных (по численности и статусу) населенных пунктов Украины по измерительным шкалам: «Обобщенный образ инвалидизированных», «Отношение к инвалидизации близких людей», «Отношение к интеракциям близких людей с инвалидизированными», «Отношение к построению близких связей с инвалидизированными», «Отношение к возможности непосредственного взаимодействия с инвалидизированными». Выяснено, что проявления гандикапизма, как негативной социальной установки, предубеждения относительно инвалидов, более распространены в областных центрах, а в селах и поселках городского типа они практически не проявляются.

Ключевые слова: социальная установка, инвалидизированная личность, город, село, поселок городского типа, образ, моделирование, стигматизация, предубеждения.

Постановка проблеми. Співіснування здорової та інвалідизованої частини соціуму було завжди, власне від початку буття самого людства. Та чи постійним було ставлення повносправних до інвалідизованих? Історія дає відповідь на це запитання – ні. Ми володіємо свідченнями про динаміку розвитку цих відношень: від вкрай негативних (Древній Рим) до помірно миролюбивих (епоха виникнення та розвитку Християнства). Річ у тім, що соціальна установка, як мотиваційний рушій, не існує в замкненому просторі, сама по собі. Вона виявляється у відповідних особистісних поведінкових актах: від співчуття та милосердя до дискримінації та фізичного знищення. Та більш руйнівної природи вона набуває в своїх інституціональних формах: знаходить вираження у законодавчих актах, що визначає її (установки) домінуючий, панівний характер у тій чи іншій державі, тобто набуває статусу державної політики щодо інвалідизованих.

За даними ООН кількість інвалідизованих людей у світі – приблизно 600 млн. людей. Тобто близько 10,0 % населення. Кількість інвалідів в Україні впродовж останніх 5 років зросла на 5,5 % і на початок 2013 р. становила 3,2 млн. осіб, або майже 8,0 % загальної кількості населення. У 2017 році цей показник перевищив 10%. Військові дії сьогодення значно підвищили цю статистику (крім фізичного каліцтва, понад 80 % учасників АТО отримують посттравматичний стресовий розлад – ПТСР, а це на сьогодні понад 300 тис. чол. Виходячи із сказаного вище досить актуальним сьогодні стає питання психології стосунків та ставлень здорової частини населення до неповносправних.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науці багато уваги приділяється питанню інвалідності (Л. С. Виготський, О. Р. Лурія, Л. Й. Вассерман, Т. Парсонс, В. В. Радаєв, О. І. Шкаратан, О. Р. Ярска-Смірнова та ін.), росту інвалідизації населення, дослідженню соціально-економічних причин, механізмів та факторів, які детермінують цю проблему. Продовжує розроблятися і вдосконалюватися законодавча база, що містить закони та нормативні акти, метою яких є надання допомоги людям з особливими потребами [1]. Водночас психологія гандикапізму як суспільного явища у вітчизняній науковій традиції почала розроблятися відносно нещодавно [2]. Поняття «гандикапізм» ми тлумачимо як забобони стосовно осіб з певними відхиленнями від норми, що актуалізуються за рахунок негативних уявлень про неповносправних. Такі погляди містяться в суспільній свідомості, а також виявляються на несвідомому рівні як колективне підсвідоме (архаїчні стереотипи), які функціонують за рахунок архетипів [3].

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у з'ясуванні психологічних особливостей ставлення мешканців різних населених пунктів до можливих відносин близьких їм людей (членів сім'ї, родини, друзів) з інвалідизованими.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для досягнення мети ми використали методику ситуативного моделювання ставлення до інвалідів, апробували та стандартизували її [4]. Методика являє собою набір із 30 ситуативних завдань, спрямованих на виявлення ставлення до інвалідів. В основі побудови методики лежить проєктивний принцип, тобто стимульний матеріал має невизначений, нечіткий, розмитий характер, що дозволяє обстежуваному вільно проєктувати на нього свої підсвідомі думки та переживання. Методика поєднує в собі принципи побудови, властиві групі проєктивних методик, типу «Незавершені речення» та «Закінчення розповіді», і спрямована на виявлення ставлення до інвалідів з урахуванням таких його компонентів, як когнітивний, емоційний та поведінковий. Для цього обстежуваному пропонується уявити, щоб він думав, відчував та хотів зробити в різних ситуаціях взаємодії з інвалідом. Обробка отриманих даних передбачає якісний аналіз, в процесі якого всі відповіді розподіляються за трьома критеріями: позитивне, нейтральне та негативне ставлення. При цьому окремо визначається модальність кожного з компонентів ставлення (когнітивного, емоційного, поведінкового). Висловлювання, що відображують позитивне ставлення до інваліда оцінюються в 1 бал; висловлювання, що дозволяють охарактеризувати ставлення до інваліда як нейтральне, чи байдуже – в 2 бала; висловлювання, що несуть негативний характер – в 3 бала. При подальшому аналізі визначається показник кожного обстежуваного шляхом виявлення середнього арифметичного, що отримується при додаванні балів, отриманих за когнітивним, емоційним та поведінковим компонентом, та діленням цієї суми на три.

Дослідження проводилось впродовж 2014-2017 року у населених пунктах Рівненської, Волинської, Київської, Запорізької та Сумської областей України. Загальна чисельність опитаних становила 570 осіб віком від 18 до 70 років різних професій та рівня освіти. Отримані емпіричні дані ми узагальнили в таблиці 1.

За шкалою «Узагальнений образ інваліда» позитивне сприйняття людини з обмеженими можливостями проявляється в більшій мірі в жителів села (12,3 %). У них сформоване сприятливе ставлення до інваліда, готовність при необхідності надати йому допомогу. Образ людини з функціональними обмеженнями не викликає негативних емоцій, оскільки наявна вада сприймається як ознака, що лише підкреслює своєрідність людини. При

цьому прагнення відгородитись від інваліда, уникати контактів з ним не актуалізується, оскільки він не сприймається як «чужий».

Таблиця 1.

Кількісні показники різних типів ставлення до інвалідизованих

Ставлення Шкали	Показники різних типів ставлень до інвалідизованих в залежності від місця проживання респондента (у%)											
	Позитивне				Нейтральне				Негативне			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
узагальнений образ інвалідизованого	8,3	9,8	9,5	12,3	75	75,4	76,7	79,3	16,7	14,8	13,8	8,4
ставлення до інвалідизації близьких людей	5,2	2,3	6,5	2,3	45,6	46,6	43,3	37,5	49,2	54,3	50,2	60,2
ставлення до стосунків близьких людей з інвалідизованим	5,5	8,7	9,7	4,6	77,2	69,8	74,1	72,1	17,3	21,5	16,2	23,3
ставлення до побудови близьких стосунків з інвалідизованим	4,2	6,4	7,2	4,4	70,4	70,3	70,6	76,4	25,4	23,3	22,2	19,2
ставлення до можливості безпосередньої взаємодії з інвалідизованим	16,4	19,2	15,4	20,2	75,4	74,4	77,3	75,5	8,2	6,4	7,3	4,3

Місце проживання: 1 – обласний центр; 2 – селище міського типу; 3 – місто обласного підпорядкування; 4 – село.

Серед мешканців селищ міського типу (СМТ) на міст обласного підпорядкування позитивне сприйняття образу інваліда проявляється в меншій кількості осіб (9,8 % та 9,5 %). Це вказує на їх нездатність об'єктивно оцінити індивідуальні особливості інваліда, оскільки в їхній свідомості панують негативні стереотипи, що призводить до викривлення сприйняття. Найменша кількість опитаних (8,3 %), яким притаманне сприятливе ставлення до незнайомого інваліда була виявлена серед представників обласного центру. Це свідчить про переважання нейтральних та негативних оцінок образу інваліда. Такі особи не здатні вийти за межі стереотипного бачення людини з обмеженими можливостями, схильні до проявів стигматизації, дискримінації та упередженого ставлення до неї. Така ж тенденція зберігається і при аналізі особливостей негативного сприйняття інваліда. Найбільша кількість респондентів (16,7 %), яким притаманне негативне ставлення до людей з обмеженими можливостями була виявлена серед жителів обласного центру, що свідчить про більшу вираженість гандикапізму в великих містах. Він проявляється у вигляді проявів ворожості та агресивної поведінки щодо інвалідів, які розглядаються як неповноцінні люди, наділені низьким рівнем інтелекту, здібностей та можливостей, яким притаманні такі особистісні властивості, як емоційна нестабільність, плаксивість, дратівливість, нав'язливість тощо. Серед мешканців СМТ та міст обласного підпорядкування практично однакова кількість опитаних (14,8 % та 13,8 %) схильна до негативного сприйняття інваліда, яке відбувається за фобічним типом, тобто набуває форми гандифобізму [5], що проявляється у виникненні почуття тривоги, дискомфорту та страху в ситуації зіткнення з інвалідом, що в свою чергу заважає формуванню об'єктивного та адекватного образу інваліда в очах здорової людини. Серед жителів сіл кількість осіб, що негативно сприймає інваліда найменша (8,4 %), що вказує на переважання в них такого виду сприйняття людини з обмеженими можливостями, що дозволяє формувати з нею активну взаємодію.

За шкалою «Ставлення до інвалідизації близьких людей» виявлено, що слабо виражена реакція на набуття значущою людиною вади притаманна 6,5 % осіб, що проживають в містах обласного підпорядкування. Це вказує на те, що такі респонденти готові змиритись з фактом інвалідизації близької людини, не сприймають це як трагедію, оскільки вірять в можливість особистості до адаптації, пристосування до нових умов та її

здатності жити повноцінним життям не зважаючи на наявність дефекту. Серед мешканців обласного центру було виявлено дещо меншу кількість опитаних, що демонструють слабо виражену реакцію на змодельовану ситуацію. Специфіка їх сприйняття інвалідизації близької людини пояснюється вірою в можливості медицини, тобто інвалідність не сприймається як фатальний чинник, особистість готова докласти значних зусиль, щоб повернути значущу для себе людину до звичного життя. В ході дослідження було виявлено, що серед мешканців сіл та СМТ 2,3 % осіб не схильні до бурхливого емоційного реагування на представлену ситуацію. Такі опитанти сприймають інвалідизацію близької людини як подію, що в значній мірі вплине на якість життя родини, що зумовлено недостатньою якістю медичних послуг, які доступні сільськими жителям, територіальною віддаленістю реабілітаційних центрів, що забезпечили б швидку адаптацію до умов, зумовлених наявністю вади, а також архітектурною непристосованістю громадських місць до потреб інваліда.

При аналізі представленості бурхливого реагування на ситуацію інвалідизації близької людини помітно, що найбільш вираженою (60,2 %) вона є серед мешканців сіл. Незважаючи на позитивне сприйняття образу інваліда в цілому такі респонденти схильні оцінювати ситуацію набуття вади як критичну, що зумовлено перерахованими вище причинами. Такий спосіб реагування властивий також мешканцям СМТ (54,3%), що зумовлено специфікою їх життя та значними фізичними навантаженнями, які повинна виконувати людина в процесі здійснення сільськогосподарської та побутової діяльності, що і пояснює сприйняття інвалідизації близької людини як значної проблеми. Досить значна кількість осіб використовує таку модель поведінки і серед представників обласного центру (49,2 %) та міст обласного підпорядкування (50,2 %), що вказує на переважання цієї когнітивної моделі оцінки заданої ситуації в респондентів в цілому.

Показники за шкалою «Ставлення до стосунків близьких людей з інвалідами» також різняться. Найбільша кількість осіб, що позитивно сприймає можливість побудови значущою для неї людиною тісних стосунків з інвалідом була виявлена серед мешканців міст обласного підпорядкування (9,7 %). Такі опитанти не виступають проти дружби та побудови більш тісних стосунків близької людини з особою з функціональними обмеженнями, стверджуючи, що інвалідність не є перешкодою до нормального життя, самореалізації в професійній чи іншій діяльності. Вони сприймають інваліда перш за все як особистість, акцентуючи увагу на його індивідуальних властивостях, а не на фізичному дефекті. Дещо менша кількість опитуваних (8,7 %), що готові підтримати близьку людину в її прагненні до тісних контактів з інвалідом була виявлена серед жителів СМТ. При цьому допустимими стосунками вважаються дружні, тоді як можливість одруження з інвалідом викликає несхвалення. Ще менша кількість людей, що позитивно сприймають змодельовану ситуацію була виявлена серед представників обласного центру (5,5 %) та сіл (4,6 %), що пов'язано з переважанням позиції невтручання, та переконанням, що близька людина сама в змозі визначити з ким контактувати, а з ким ні.

Негативне сприйняття даної ситуації притаманне 23,3 % мешканцям сіл та 21,5 % представників СМТ, що пов'язано з умовами життя в селі, де фізична праця виходить на перший план. Відповідно, людина з обмеженими можливостями розцінюється як нездатна до ефективного виконання багатьох функцій, а одруження близької для опитанта людини з нею розглядається як фактор, що призведе до зниження рівня життя родини в цілому. Однак ситуація побудови дружніх стосунків в більшості випадків розцінюється позитивно. Якісний аналіз результатів показав, що мешканці обласного центру, серед яких 17,3 % осіб, негативно реагують на змодельовану ситуацію, проявляють ознаки гандикапності [6], оскільки причиною, що спонукає їх до недопущення близьких контактів значущої людини з інвалідом є акцентуація уваги на його неповноцінності, нездатність та небажання об'єктивно оцінити особистісні властивості, переважання верхньої позиції та ставлення до нього як до людини «другого ґатунку», що не заслуговує на спілкування зі здоровими людьми. Серед респондентів з міст обласного підпорядкування було виділено 16,2 % осіб, що негативно оцінюють перспективи такої взаємодії. Виявлено, що причиною такого ставлення є почуття тривоги та неспокою, наявність фрустрації та астенічних емоцій при взаємодії з інвалідом.

Цей стан приписується і близьку людину, внаслідок чого ізоляція від інваліда розглядається як механізм захисту її від негативних емоцій.

За шкалою «Ставлення до побудови близьких стосунків з інвалідом» було виявлено 7,2 % жителів міст обласного підпорядкування, які допускають можливість побудови тісних стосунків з інвалідом. Такі респонденти здатні до адекватної оцінки людини з функціональними обмеженнями, визначення її особистісних якостей, сприймання не як представника групи інвалідів, а як повноцінної людини зі своїми потребами та переживаннями. Дещо менша кількість осіб (6,4 %), які позитивно сприймають можливість побудови близьких стосунків з інвалідом була виявлена серед мешканців СМТ. При цьому сприятливо оцінювалась можливість стосунків з людиною, що має незначні фізичні вади та зберігає працездатність. Практично однакова кількість мешканців обласного центру (4,2 %) та сіл (4,4 %) допускає можливість побудови тісних стосунків з інвалідом при наявності відповідних почуттів. Негативна оцінка представленої ситуації переважає у мешканців обласного центру (25,4 %). Такі опитанти проявляють щодо інваліда відкриту ворожість, вербальну агресію, підкреслюють його неповноцінність, застосовують стосовно нього різні форми дискримінації. Думка про можливість встановлення близьких стосунків з інвалідом викликає у таких респондентів обурення, роздратування та супротив. Незначна відмінність показників простежується в мешканців СМТ (23,3 %) та міст обласного підпорядкування (22,2 %). Ці опитанти не бажають зв'язувати своє життя з інвалідами та уникають взаємодії з ними, не проявляючи однак відкритої ворожості. Серед мешканців сіл 19,2 % осіб схильні ухилятися від побудови близьких стосунків з інвалідом, що зумовлено особливими умовами їхнього життя.

Аналіз показників за шкалою «Ставлення до можливості безпосередньої взаємодії з інвалідом» дозволив виявити, що позитивно оцінюють можливість встановлення контактів з людьми з функціональними обмеженнями 20,2% осіб, що проживають в селах та 19,2 % респондентів, що є мешканцями СМТ. Цей досить високий показник пояснюється більш тісними контактами між жителями села в цілому, та сприйманням інваліда як частини спільноти, а не як представника меншини, до якої зазвичай відносять людину з функціональними обмеженнями мешканці великих міст. Серед представників обласного центру позитивно оцінює перспективу такої взаємодії 16,4 % осіб, а серед мешканців міст обласного підпорядкування – 15,4 %. При цьому контакти зазвичай носять формальний характер та зумовлюються необхідністю взаємодії. Негативно сприймають можливість безпосередньої взаємодії з інвалідом 8,2 % мешканців обласного центру. Їх гандикапність проявляється в прагненні принизити інваліда в процесі інтеракції, проявах зневаги до нього. Серед жителів міст обласного підпорядкування було виявлено 7,3 % осіб, що прагнуть уникати взаємодії з інвалідом через схильність до гандифобних реакцій, що унеможливають побудову гармонійних контактів. Натомість, серед мешканців сіл лише 4,3 % опитуваних схильні до ізоляції від інваліда, що зумовлюється конкретною ситуацією взаємодії та індивідуальними рисами людини з обмеженими можливостями.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Прояви гандикапізму, як негативної соціальної установки, упередження щодо неповносправних, більш поширені в обласних центрах, натомість у селах і селищах міського типу вони практично не проявляються. Перспективні напрями подальших досліджень ми пов'язуємо із розробкою дієвих методів впливу та корекції негативного ставлення до людей з особливими потребами.

Список використаних джерел

1. Законодавство про інвалідів. Вся законодавча база. Національна асамблея людей з інвалідністю України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://naiu.org.ua/zakonodavstvo/>
2. Ставицький О. О. Гандикапізм: психологічний аналіз : монографія / О. О. Ставицький. – Рівне : Принт Хаус, 2013. – 352 с.

3. Корсини Р. Энциклопедия психологии [Электронный ресурс] / Р. Корсини, А. Ауэрбах. – Режим доступа : http://enc-dic.com/enc_psy/Gandikap-6053.html.
4. Ставицький О. О. Психологія проявів гандикапізму та їх регуляція : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 – загальна психологія. Історія психології / О. О. Ставицький. – Київ, 2014. – 595 с.
5. Ставицкий О. А. Психологическая модель гандифобности [Электронный ресурс] / О. А. Ставицкий // Перспективы науки и образования. – 2014. – № 1 (7). – С. 211–215. – Режим доступа : <http://psejournal.wordpress.com>.
6. Stavitsky O. A. Psychological model handicapnost' / O. A. Stavitsky // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences : Scientific journal. – 2014. – № 1 (January-February) ; Vol. 1. – P. 301–310.

References

1. Zakonodavstvo pro Invalidy. Vsyazakonodavchabaza. Natsionalnaasambleya lyudey z Invalidnistyu UkraYini. [Elektronniy resurs] – Rezhim dostupu: <http://nau.org.ua/zakonodavstvo/>. Nazva z ekranu.
2. Stavitskiy O. O. GandikapIzm: psihologIchniy analIz : monografIya / O. O. Stavitskiy. – Rlvne: Print Haus, 2013. – 352 s.
3. Korsini R. Entsiklopediya psihologii [Elektronniy resurs] / R. Korsini, A. Auerbah. – Rezhim dostupa : http://enc-dic.com/enc_psy/Gandikap-6053.html. – Nazvanie s ekrana.
4. Stavitskiy O. O. PsihologIya proyavIv gandikapIzmu ta Yih regulyatsIya: dis.. na zdobuttya nauk. stupenya doktora psihol. nauk : spets. 19.00.01 «Zagalna psihologIya. IstorIya psihologIYi» / O. O. Stavitskiy. – Київ, 2014. – 595 s.
5. Stavitskiy O. A. Psihologicheskaya model gandifobnosti [Elektronniy resurs] / O. A. Stavitskiy // Perspektivy nauki i obrazovaniya. – 2014. – № 1 (7). – S. 211–215. – Rezhim dostupa : <http://psejournal.wordpress.com>.
6. Stavitsky O. A. Psychological model handicapnost' / O. A. Stavitsky // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences : Scientific journal. – 2014. – № 1 (January-February) ; Vol. 1. – P. 301–310.

O. O. Stavitskiy, O. G. Stavitska. PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF SOCIAL INSTALLATION TO DISABLED PEOPLE IN DEMOGRAPHIC PLANE.

The article is devoted to the psychological analysis of the installation in the modern society in relation to its disadvantaged members. On the materials of the empirical research the attitude towards the disabled people of different (by number and status) of the settlements of Ukraine according to the indicators "Generalized image of the disabled", "Attitude towards the disability of close people", "Attitude to the relations of close people with the disabled", "Attitude to the construction of relatives relationships with the disabled", "Attitude to the possibility of direct interaction with the disabled".

Positive perception of a person with disabilities is manifested more to the inhabitants of the village. They have formed a favorable attitude towards the disabled, readiness to help him if necessary. The image of a person with functional limitations does not cause negative emotions, because the physical disability is perceived as a sign that only emphasizes the peculiarity of man.

The largest number of respondents who have a negative attitude towards people with disabilities were found among the residents of the regional center, which indicates a greater degree of handicapism in large cities. It manifests itself in the form of manifestations of hostility and aggressive behavior in relation to persons with disabilities that are considered as inferior people, endowed with a low level of intelligence, abilities and opportunities, which are characterized by such personal qualities as emotional instability, tearfulness, irritability, obsession, etc.

Key words: social setting, disabled person, city, village, urban type, image, modeling, stigmatization, prejudice.

АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОДРУЖНЬОЇ ЗРАДИ НА РІЗНИХ СТАДІЯХ ФУНКЦІОНУВАННЯ СІМ'Ї

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню та емпіричному вивченню подружньої зради на різних етапах функціонування сім'ї. Проаналізовано особливості емоційного і фізичного аспектів зради серед шлюбних партнерів. Виявлено, що зі збільшенням подружнього стажу сексуальним стосункам приділяється менше уваги, в тому числі і парами з високою задоволеністю шлюбом. При цьому, у подружжів із низькою та середньою задоволеністю шлюбом частіше прослідковується прояв зради як з боку партнера, так і власної.

Встановлено, що рівень прояву зацікавленості соцімережами є досить високим серед подружніх пар на будь-якій стадії функціонування сім'ї.

Ключові слова: подружня зрада, сімейна деструкція, психологічна сумісність, сексуальне благополуччя, гармонія подружніх взаємин, сексуальні зв'язки, особистісний профіль, задоволеність шлюбом.

Статья посвящена теоретическому анализу и практическому исследованию супружеской измены на разных этапах функционирования семьи. Проанализировано особенности эмоционального и физического аспектов измены среди супругов. Выявлено, что с увеличением супружеского стажа сексуальным отношениям уделяется меньше внимания, в том числе, и парами с высокой удовлетворенностью браком. При этом, у супругов с низкой и средней удовлетворенностью семейными отношениями чаще прослеживается проявление измены как со стороны партнера, так и собственной. Доказано, что уровень проявления заинтересованностью соцсетями достаточно высок среди супружеских пар на любой стадии функционирования семьи.

Ключевые слова: супружеская измена, семейная деструкция, психологическая совместимость, сексуальное благополучие, гармония супружеских отношений, сексуальные отношения, личностный профиль, удовлетворенность браком.

Постановка проблеми. У контексті складних і нестабільних реалій нашого суспільства психологи відзначають розмаїття тенденцій у сфері міжособистісної взаємодії й психології сім'ї. Існує значна кількість теоретичних положень, що породжують спектр концептуальних моделей міжособистісних взаємин і свідчать про актуальність осмислення психології сімейних взаємин, зокрема, особливостей гармонізації шлюбно-сімейних стосунків. Подружня гармонія складається з багатьох компонентів, серед яких визначальними вважають рівень культури та вихованість партнерів, індивідуально-типологічні якості, національні традиції, звичаї, соціальні установки й цінності тощо. Гармонія в сім'ї включає також усі сторони міжособистісних стосунків, сексуальну та поведінкову відповідність. Статистика останніх років показує, що відсоток розлучень залишається стабільним і третина всіх шлюбів виявляється нежиттєздатними. Ці процеси пов'язані з демографічними, соціально-економічними і правовими змінами. Половина всіх сімей, що зберігають свій союз, належить до категорії проблемних, конфліктних і має потенційні причини розлучення.

Науковці стверджують, що важливе місце серед чинників успішності сім'ї займає сексуальне благополуччя в шлюбі. Досвід практичної роботи засвідчує, що гармонія подружніх взаємин залежить безпосередньо від ступеня задоволення потреб у взаємодопомозі, задоволенні почуття власної гідності, ласці, ніжності, турботі і увазі один до одного. Гармонія, створювана обома членами подружжя, зміцнює сім'ю, сприяє оновленню почуттів [4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Постановка проблеми сімейних взаємин, трактування психологічних передумов їх розуміння та дослідження – актуальні завдання не

лише за умови вказаної дослідниками кризи сучасної сім'ї й назрілими у зв'язку з цим психотерапевтичними завданнями, – психологічне розуміння сімейних стосунків матиме теоретичне та практичне значення як у плані досягнення благополуччя й стабільності сім'ї, так і для реалізації евристичних цілей наукового пошуку в ситуації влади інформаційних технологій, кризи суспільних систем [7]. Проблеми психології подружніх взаємин присвячені багаточисельні роботи як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників (Т. Буленко; Л. Гозман, Е. Шлягіна; К. Імелінський; Х. Каплан; М. Мушкевич). У них розглядаються такі проблеми сучасного шлюбу, як: психологічна сумісність партнерів, їх задоволеність шлюбом, структура сімейних ролей, проблема стійкості шлюбно-сімейних стосунків [3; 7]. На думку В. Сисенко, стійкість чи нестабільність шлюбу залежить від задоволення потреб партнерів. Науковець вважає, що для стабільності шлюбу значущим є не лише задоволення матеріального становища подружжя, а й емоційно-психологічних потреб. Робер і Тільман стверджують, що в сім'ї існують сили згуртування, що чинять опір зміні структури, і сили розпаду, які призводять до змін. Рівновага існує в тому випадку, якщо сили згуртування переважатимуть над силами розпаду [6].

Зрада як варіант порушення подружнього життя суттєво відрізняється від інших видів сімейної деструкції: конфліктів, сварок, асоціальної поведінки, криз, розлучень та ін. Подружня невірність може зустрічатися у практично здорових, соціально благополучних сім'ях і бути відсутньою в зруйнованих. Область її прояву – сексуально-любовні стосунки подружжя, тоді як сварка, конфлікт, криза такої якісної визначеності не мають і можуть розвинути у сфері побутових, економічних, батьківсько-дитячих та інших взаємин. Хоча зрада стосується не сімейних взаємин взагалі, а лише подружніх почуттів, проте в її переживання залучаються інші члени сім'ї, що завжди негативно відбивається на сімейній атмосфері в цілому, що може привести до серйозної кризи або розпаду шлюбу [2; 5].

Формулювання цілей статті. Мета дослідження полягає у встановленні особливостей позашлюбних сексуальних зв'язків на різних стадіях подружнього життя, емоційного і фізичного аспектів подружньої зради.

Дослідження передбачає вирішення наступних завдань:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз проблеми психологічних аспектів подружньої зради.
2. Визначити особливості позашлюбних сексуальних зв'язків на різних стадіях подружнього життя.
3. Виконати емпіричний аналіз ставлення респондентів до емоційних та фізичних аспектів подружньої зради.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як засвідчують дослідження М. Обозова, сучасний шлюб – це, перш за все, психологічний союз двох людей, духовно близьких, з однаковими ідеалами та ціннісними орієнтаціями. При цьому, на його думку, у партнерських стосунках отримання задоволення для себе неможливе без принесення насолоди партнерові як у взаєминах взагалі, так і в інтимній сфері [3]. Соціально-психологічні аспекти, на основі яких розвивається сім'я, містяться у особливостях особистості одного чи обох членів подружжя; розвитку подружніх взаємин; періоді виховання дітей; взаєминах партнерів; сексуально-інтимних розбіжностях; впливові батьків і близьких родичів; позашлюбних сексуальних зв'язках. Мова йде про досить широкий спектр обставин: особливостей соціального середовища, умов життєдіяльності сім'ї, змін в особистості одного з подружжя, які можуть ускладнити функціонування сім'ї. Через усі етапи сімейного циклу проходять так звані «нормативні стресори», тобто ті проблеми, які різною мірою переживаються усіма сім'ями: взаємна психологічна адаптація, формування стосунків з родичами при вирішенні житлової проблеми, догляд і виховання дитини тощо. Поєднання вищезазначених проблем в певні моменти життєвого циклу сім'ї може привести до сімейних криз [1; 6].

Вибірку нашого дослідження склали 120 осіб (60 чоловіків та 60 жінок) – віком від 21 до 58 років. Стаж подружнього життя від 5 до 25 років. У всіх подружніх пар вибірки даний шлюб є першим. Для проведення дослідження нами було обрано низку психодіагностичних методик, спрямованих на аналіз особистісного і сімейного профілю. З метою визначення

задоволеності шлюбом партнерами була використана методика «Задоволеність шлюбом» (В. Столін, Т. Романова, Г. Бутенко), що дозволяє визначити відношення особистості до власного шлюбу та рівень задоволеності подружніми взаєминами. Методика «Шкала любові і симпатії» (З. Рубін) використовувалась для дослідження рівня емоційних взаємин, зокрема, рівня любові й симпатії в шлюбних парах. Для підтвердження отриманих за вербальними методиками результатів ми використали у авторській версії методику незакінчених речень. Методика на визначення сексуальної самооцінки (К. Майяр). Тест містить чотири шкали: «Ваше тіло», «Близькі стосунки», «Багата фантазія», «Мистецтво еротики». Методика оцінки сексуального профілю (О. Потьомкіна), орієнтована на виявлення особливостей сексуальної поведінки у вигляді своєрідного профілю.

Одним із завдань дослідження було визначення задоволеності шлюбом подружніми парами вибірки. Отримані результати дали наступні показники: високий рівень задоволеності виявлено у 62,5 % пар зі стажем до п'яти років, зі стажем від п'яти до п'ятнадцяти років показало 27,5 % подружжів, 30 % виявлено у партнерів, що перебувають у шлюбі від 15 до 25 років. Середні показники продемонстрували 25 % подружніх пар із шлюбним стажем до п'яти років та 45 % пар зі стажем від п'яти до п'ятнадцяти років; партнери з тривалістю подружнього від 15 до 25 років склали 37,5 % . незадоволеними своїм подружнім життям виявились 12,5% подружніх пар із шлюбним віком до п'яти років, 27,5 % пар – зі стажем від п'яти до п'ятнадцяти років та 32,5 % подружжів зі стажем від 15 до 25 років. Отже, аналіз результатів дослідження задоволеності подружнім життям засвідчив, що із збільшенням сімейного стажу задоволеність шлюбом знижується, при цьому, задоволеність подружніми взаєминами у жінок на всіх етапах функціонування сім'ї, як правило, є нижчою.

Наступним етапом нашого дослідження було виявлення почуття любові та симпатії у досліджуваних з різним подружнім стажем. Результати дослідження показали, що чим менший стаж подружнього життя, тим вищими є показники прояву любові до партнера. Заслугує на увагу той факт, що почуття любові чоловіки продемонстрували вищими показниками, ніж жінки, на всіх етапах подружнього життя. При цьому, і чоловіки, і жінки засвідчили, що із збільшенням подружнього стажу в успішних сім'ях зростає симпатія до партнера. У подружніх парах із середнім та низьким рівнями задоволеності шлюбом зі збільшенням подружнього стажу почуття любові, як і прояв симпатії до партнера, і в чоловіків, і у жінок зменшується.

Ще одним етапом нашого дослідження було визначення особливостей сексуальної поведінки партнерів. Проаналізуємо результати за запропонованими методикою шкалами «Експресивність» характерна жінкам високого та середнього рівня задоволеності шлюбом. Їм притаманна сексуальна самооцінка групи «Ваше тіло»: сексуальність сконцентрована на власному тілі і залежить від нього. Високих показників набрали жінки зі стажем шлюбу до 5 років, із збільшенням подружнього життя дані зменшуються. Чоловіки зі стажем шлюбу до 5 років також набрали вищі показники, ніж інші категорії, проте дещо нижчі, ніж жінки. Сексуальна самооцінка у таких чоловіків залежить від близьких стосунків, довіри до партнера (група «Близькі стосунки»). «Сміливість» – низькі показники отримали чоловіки із високим рівнем задоволеності шлюбом та сексуальною самооцінкою групи «Багата фантазія». Такі особи надають перевагу віртуальному партнерові. «Вибірковість» – високі показники отримали жінки із високим та середнім рівнем задоволеності шлюбом та із подружнім стажем 5-15 років, дещо нижчі – до 5 років. У таких жінок переважає сексуальна самооцінка групи «Близькі стосунки» та «Ваше тіло». Вищі показники на всіх досліджуваних етапах отримали чоловіки із високими даними задоволеності шлюбом. Сексуальна самооцінка у більшості залежить від близьких стосунків, дещо менше від власного тіла та мистецтва еротики.

«Вразливість» є характерною для 59 % усіх чоловіків, незалежно від задоволеності та стажу подружнього життя. Сексуальна самооцінка таких чоловіків, як правило, залежить від близьких стосунків, дещо менше – від власного тіла. Ще вищі показники (67 %) набрали жінки на усіх трьох етапах нашої вибірки. Найбільше домінує сексуальна самооцінка,

пов'язана із власним тілом, менше – із близькими стосунками, ще нижчі результати – із мистецтвом еротики. Як у чоловіків, так і в жінок прослідковується інтерес до онлайн-спілкування. **«Ніжність»** – високі бали набирають жінки зі стажем шлюбу до 5 років та від 5 до 15 років з високим рівнем задоволеності шлюбом (78 %) і мають приблизно однакові показники за сексуальною самооцінкою, тобто, сексуальні зв'язки залежать від власного тіла, близьких стосунків і мистецтва еротики. Низькі показники продемонстрували жінки з низьким рівнем задоволеності шлюбом на всіх рівнях. Серед чоловіків високі результати виявлені у 57 % осіб зі шлюбом до 5 років – з високим рівнем задоволеності шлюбом, та 51 % – зі стажем від 5 до 15 років з високим рівнем задоволеності шлюбом. Подружжя із середнім та низьким рівнями задоволеності шлюбом продемонстрували досить низькі показники за параметром «ніжність». Сексуальна самооцінка в задоволених шлюбом переважає за параметрами «Ваше тіло», «Близькі стосунки», «Мистецтво еротики», в незадоволених – «Ваше тіло», «Багата фантазія». **«Жертовність»** – високі показники виявлено у жінок зі стажем шлюбу від 5 до 15 років із середнім та низьким рівнем задоволеності шлюбом. Домінуюча сексуальна самооцінка «Близькі стосунки». У чоловіків дуже низькі показники за всіма віковими категоріями. Сексуальна самооцінка залежить від усіх параметрів: власного тіла, близьких стосунків, багатой фантазії та мистецтва еротики.

«Відповідальність» – високі показники набрали чоловіки (56 %) і жінки (68 %) до 5 років шлюбного стажу з високим рівнем задоволеності шлюбом. Від 5 до 15 років і більше відповідальність зменшується незалежно від задоволеності шлюбом. Сексуальна самооцінка відносно рівномірна. **«Любов»** – отримані результати виявились аналогічними даним шкалі «Відповідальність». При цьому, у жінок до 5 років шлюбного стажу дещо вищі показники (73 %) ніж у чоловіків (61 %). **«Різноманітність»** – високі показники виявились у чоловіків (47 %) зі стажем від 5 до 15 років, дещо нижчі – в осіб чоловічої статі зі стажем від 15 до 25 років – 33 %, до 5 років стажу ці показники знизились до 12 %. У жінок дані розмістились наступним чином: до 5 років стажу – 7 %, від 5 до 15 років – 24 %, від 15 до 25 років – 37 %.

У жінок зі стажем шлюбу до 5 років сексуальна самооцінка домінує за шкалами «Власне тіло», «Близькі стосунки» та «Мистецтво еротики». Значний відсоток даних категорії від 5-15 років та 15-25 років вибирають шкалу «Сексуальні фантазії» та надають перевагу спілкуванню з віртуальним партнером. **«Небажаність»** більш характерна для чоловіків (67 %) зі шлюбним стажем до 5 років, зі збільшенням подружнього стажу даний показник зменшується. Вплив задоволеності шлюбом для даної категорії осіб є незначним. За сексуальною самооцінкою розподіл виявився приблизно рівномірним за всіма категоріями. У жінок (73%) виявили низькі показники за шкалою «небажаності сексуальних контактів на роботі», тобто вони не заперечують можливих виробничих сексуальних зв'язків.

Наступним етапом емпіричного дослідження було проведення тесту незакінчених речень з метою виявлення ставлення подружніх пар до сексуальних стосунків на різних етапах функціонування сім'ї. Як показали результати, зі збільшенням подружнього стажу сексуальним стосункам приділяється менше уваги, в тому числі, й парами із високою задоволеністю шлюбом. При цьому, пари з середнім та низьким рівнями задоволеності вважають, що зі збільшенням стажу функціонування сім'ї партнери віддаляються один від одного, байдужіють. Вони стверджують, що на погіршення сексуальних стосунків найбільший вплив має ставлення партнера, різноманіття в сексі, сприйняття тіла партнера. Прослідковується також виявлення зради партнером, про що свідчить відповідь такого змісту: «Мій сексуальний партнер часто намагається...» «...задовільнити сексуальні потреби на стороні». Разом з тим, такі пари стверджують, що на сексуальні стосунки та їх частоту, як правило, впливають взаємини, самопочуття дружини, вживання чоловіком алкоголю. Ставлення до віртуального спілкування у партнерів з низькою та середньою задоволеністю шлюбом є позитивним, вони, здебільшого, вважають, що соціальні мережі відволікають від буденності, підвищують адреналін, підсилюють сексуальний інтерес. При цьому, вважають, що емоційне захоплення онлайн-співрозмовником є безневинною інтрижкою і на подружніх стосунках не відбивається. У подружніх пар з високим рівнем задоволеності шлюбом відповіді є дещо іншими. На їхню думку, із збільшенням подружнього стажу сім'я стає

міцнішою, партнери мають більше уваги і підтримки. Вони вважають, що на сексуальні стосунки впливають взаємини між партнерами, емоційне забарвлення, тіло партнера та ін. Заслугує на увагу той факт, що пари з високою задоволеністю шлюбом на усіх вікових періодах функціонування шлюбу більшу увагу приділяють спільному перегляду порнофільмів, ніж пари з низьким та середнім рівнями.

Отже, як бачимо із результатів дослідження, прояв зацікавленості та спілкування із онлайн-співрозмовниками протилежної статі збільшується із зниженням задоволеності подружніми взаєминами та сімейним стажем. При цьому, інтерес до такого спілкування є характерним як для чоловіків, так і для жінок. Інтерес до онлайн-спілкування проявляють майже в однаковій мірі як чоловіки (59 %), так і жінки (53 %). Аналіз результатів ставлення партнерів до подружньої зради засвідчив, що серед пар із високою задоволеністю шлюбом 13 % жінок і 26 % чоловіків засвідчили факти зради своїм партнерам, з них до 5 років подружнього життя не виявлено жодної жінки, серед чоловіків – чотири особи, при цьому, із їхніх тверджень, свою зраду вони вважають випадковістю. Решта випадків відбулась на подальших стадіях функціонування шлюбу. Слід зауважити, що серед даної категорії опитуваних жодного випадку не виявлено, який би стверджував, що зрада була наслідком захоплення об'єктом протилежної статі. Разом з тим, серед подружніх пар із високими показниками задоволеності своїм партнером позитивне ставлення до онлайн-спілкування виявлене у 28 % жінок і 43 % чоловіків, при цьому лише у двох осіб жіночої статі і шести осіб чоловічої з подружнім стажем до п'яти років. Подружні пари із низьким та середнім рівнями задоволеності шлюбом відмінностей у ставленні до подружньої зради не продемонстрували.

Аналіз результатів дослідження подружніх пар зі стажем сімейного життя 5-15 років (рівень задоволеності – середній та низький) засвідчив, що 74 % чоловіків і 36 % жінок підтверджують факти зради своїм партнерам. При цьому, більшість з них вважають, що подружня зрада є наслідком байдужості партнера та незадоволеності сексуальними стосунками в сім'ї. Слід зауважити, що 16% чоловіків і 19% жінок, свою зраду характеризують як тривале серйозне захоплення особою протилежної статі. Разом з тим, слід зауважити, що позитивне ставлення до онлайн-спілкування та активні пошуки об'єктів такого спілкування найбільш характерні саме даній категорії подружніх пар. Результати подружніх пар зі стажем подружнього життя до п'яти років виявили зраду партнерові чоловіками у 18 % і жінками у 6 %. При цьому, лише троє чоловіків і одна жінка стверджують, що це було (чи є) «серйозне» тривале захоплення особою протилежної статі. Інтерес до онлайн-спілкування проявляють майже в однаковій мірі як чоловіки (59 %), так і жінки (53 %). Як бачимо, жінки, які характеризують свої подружні взаємини як незадовільні, більш схильні до пошуку емоційних контактів, ніж фізичних. Чоловіки, у свою чергу, більш проявляють фізичну зраду партнерові, при цьому, також прагнуть до пошуків сексуальних партнерів поза сім'єю із тривалими стосунками.

З метою виявлення залежності діагностованих від соціальних мереж нами була запропонована анкета із п'яти тверджень. Результати показали, що подружні пари із виявленим високим рівнем задоволеності на усіх етапах функціонування сім'ї перевагу надають пошуку цікавої інформації, спілкуванню з друзями, іграм. Партнери із низьким і середнім рівнями задоволеності шлюбом, на усіх періодах подружнього життя, виявили, окрім озвучених, підвищені інтереси до оновлення статусів, викладання нових фотографій, пошуку нових знайомств для спілкування. Як бачимо, рівень прояву інтересу до соціальних мереж на сьогоднішній день є досить високим серед подружніх пар на будь-якій стадії функціонування сім'ї. Проте зацікавленість у пошуку нових спілкувань, викладання власних фотографій здебільшого є характерними для подружжів із низькою та середньою задоволеністю сімейними взаєминами. Партнери, задоволені сімейним життям, надають перевагу різним додаткам, іграм, пошуку нової інформації, а також спілкуванню з друзями.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Теоретико-методологічний аналіз проблеми психологічних аспектів подружньої зради та проведене емпіричне дослідження дали змогу зробити наступні висновки. Із збільшенням подружнього

стажу задоволеність сімейним життям знижується, при цьому, на всіх етапах функціонування сім'ї у жінок задоволеність взаєминами з партнером є нижчою, ніж у чоловіків. Чим меншим є стаж подружнього життя, тим вищі показники прояву любові до партнера. Зі збільшенням сімейного стажу почуття любові зменшується, при цьому, у сім'ях з високою задоволеністю шлюбом зростає симпатія із кожним наступним досліджуваним етапом функціонування сім'ї. При цьому, чоловіки продемонстрували вищі показники прояву любові до партнера, ніж жінки, на всіх етапах функціонування сім'ї. У подружніх парах із середнім та низьким рівнями задоволеності шлюбом зі збільшенням подружнього стажу почуття любові, як і прояв симпатії до партнера, і у чоловіків, і у жінок зменшується. Зі збільшенням подружнього стажу сексуальним стосункам приділяється менше уваги, в тому числі і парами із високою задоволеністю шлюбом. Разом з тим, подружжя із середнім та низьким рівнем задоволеності стверджують, що зі збільшенням стажу функціонування сім'ї партнери віддаляються один від одного. У таких подружжях прослідковується також виявлення зради як з боку партнера, так і власної.

Прояв зацікавленості та спілкування із онлайн-співрозмовниками протилежної статі підвищується із зниженням задоволеності подружніми взаєминами та сімейним стажем. Як бачимо, рівень прояву інтересу до соціальних мереж на сьогоднішній день є досить високим серед подружніх пар на будь-якій стадії функціонування сім'ї. Проте зацікавленість у пошукові нових спілкувань, отриманні емоційного задоволення, викладення власних фотографій здебільшого є характерними для подружжів із низькою та середньою задоволеністю сімейними взаєминами. Партнери, задоволені сімейним життям, надають перевагу різним додаткам, іграм, пошуку нової інформації, а також спілкуванню з друзями.

У подальшому видається за доцільне вивчення особливостей дошлюбного сексуального досвіду і його зв'язку із готовністю партнерів до подружньої зради. Отримані у процесі дослідження результати та сформульовані висновки можуть бути успішно використані в практиці психологічного консультування подружніх пар, що потребують психологічної допомоги, та індивідуальній роботі з партнерами, таким чином сприяючи зміцненню інституту сім'ї.

Список використаних джерел

1. Андреева Т. В. Психология современной семьи : монография / Т. В. Андреева. – СПб. : Речь, 2005. – 244 с.
2. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї : курс лекцій / О. І. Бондарчук ; МАУП. – Київ, 2001. – 170 с.
3. Дружинин В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – 3-е изд., испр. и допов. – СПб. : Питер, 2005. – 208 с.
4. Психологія сім'ї : навч. посіб. / В. М. Поліщук, Н. М. Ульяна, С. А. Поліщук та ін. ; за заг. ред. В. М. Поліщука. – 2-ге вид., допов. – Суми : Університ. кн., 2009. – 282 с.
5. Сатир В. Психотерапия семьи : пер. с англ. / В. Сатир. – СПб. : Речь, 2000.
6. Федоренко Р. П. Психологія молодії сім'ї та сімейна криза : монографія / Р. П. Федоренко. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. – 168 с.
7. Федоренко Р. П. Психологія сім'ї : навч. посіб. / Р. П. Федоренко. – Луцьк : Вежа-Друк, 2015. – 364 с.

References

1. Andreeva T. V. Psihologija sovremenoj semji : monografija / T. V. Andreeva. – SPb. : Rech, 2005. – 244 s.
2. Bondarchuk O. I. Psihologija simji : kurs lekcij / O. I. Bondarchuk ; MAUP – Kyiv, 2001. – 170 s.
3. Druzhinin V. N. Psihologija semji / V. N. Druzhinin. – 3-e izd., ispr. i dopov. – SPb. : Piter, 2005. – 208 s.
4. Psihologija simji : navch. posib. / V. M. Polishchuk, N. M. Ul'ina, S. A. Polishchuk ta in. ; za zag. red. V. M. Polishchuka. – 2-e vid., dopov. – Sumy : Universit. kn., 2009. – 282 s.

5. Satir V. Psychotherapija semji : per. s angl. / V. Satir. – St. Petersburg : Rech, 2000.
6. Fedorenko R. P. Psychologija molodoi simji ta simeina kruza : monografija / R. P. Fedorenko. – Luts'k : RVV "Vega" Volyn. Nats. un-th im. Lesia Ukrainka, 2007. – 168 s.
7. Fedorenko R. P. Psychologija simji : navch. posib. / R. P. Fedorenko. – Luts'k : Vega-Druk, 2015. – 364 s.

R. P. Fedorenko. ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ADULTERY AT DIFFERENT STAGES OF FAMILY FOUNDATIONING.

The article is devoted to theoretical justification and empirical study of adultery at different stages of family functioning. The features of emotional and physical aspects of adultery are analyzed.

One of the objectives of the study was to analyze the marital satisfaction over the family life cycle, as well as the association between the relationship satisfaction and a display of love and sympathy at different stages of marriage.

The results of the study showed that the longer family life cycle, the lower satisfaction with family life, while the shorter period of cohabitation, the higher the indicators of love. The analysis of sexual self-esteem has shown that both male and female levels of marital satisfaction do not play a significant role in this choice.

The longer family life cycle, the less attention is paid to sexual relations, including couples with a high marital satisfaction. At the same time, middle and low-satisfied spouses state that the longer marital experience, the sooner the partners are growing apart. These couples also tend to committing adultery.

It is noteworthy that the marital satisfaction decline and the growth of family life cycle of both men and women increases the interest and communication with online interlocutors of the opposite sex. At the same time, partners who are happy with married life, prefer playing games, searching for new information, communicating with friends to adultery.

Key words: *adultery, family destruction, psychological compatibility, sexual well-being, harmony of marital relations, sexual relations, personality profile.*

УДК 159.9:373.29–044.332

І. С. ХОМИЧ

**ФІЗІОЛОГІЧНІ І ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ
СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДИТИНИ ДО ШКОЛИ**

Стаття присвячена аналізу фізіологічних і психологічних аспектів соціальної адаптації дитини до школи. Готовність дитини до навчання визначається її фізичним і психічним розвитком, станом здоров'я, розумовим і особистісним розвитком, тобто велике значення має весь комплекс факторів. У нашому дослідженні розглядається поняття соціальної зрілості як потреби дитини у спілкуванні з ровесниками та вміння підпорядковувати власну поведінку законам дитячих груп, а також здатність виконувати роль учня в ситуації шкільного навчання. Схвалення вчителя має значний вплив на визначення потреби дитини в новій соціальній позиції. Гарна поведінка та успішність у навчанні конструюють відносини із батьками та з товаришами по класу.

Ключові слова: *адаптація, соціалізація, школяр, навчання, розвиток, ровесники, вчитель, батьки.*

Статья посвящена анализу физиологических и психологических особенностей социальной адаптации ребенка к обучению в школе. Готовность ребенка к обучению определяется его физическим и психическим развитием, состоянием здоровья, умственным и личностным развитием, то есть огромное значение имеет весь комплекс факторов. В нашем исследовании мы говорим о понятии социальной зрелости как необходимости в

общении со сверстниками и умении приспосабливаться к законам детских групп, а также способности исполнять роль ученика в ситуации школьного обучения. Одобрение учителя имеет значительное влияние на потребность ребенка в новой социальной позиции. Примерное поведение и успешное обучение конструируют отношение к родителям и сверстникам.

Ключевые слова: адаптация, социализация, школьник, обучение, развитие, сверстники, учитель, родители.

Постановка проблеми. Ключовим у дослідженні певного організму є поняття «адаптація», оскільки саме механізми адаптації, вироблені в результаті тривалої еволюції, забезпечують можливість існування організму в мінливих умовах середовища. Для опису різних проблем і труднощів, що виникають у школі, використовується термін «шкільна адаптація». Із цим поняттям пов'язують відхилення в навчальній діяльності – труднощі в навчанні, конфлікти з однокласниками, неадекватну поведінку. Цілком природно, що подолання тієї чи іншої форми дезадаптованості повинне бути спрямоване на усунення причин, що її викликають. Адаптаційний процес торкається всіх рівнів організму: від молекулярної до психічної регуляції діяльності. У цьому процесі психічна адаптація відіграє важливу роль.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. М. П. Лукашевич характеризує поняття соціальної адаптації як різновид взаємодії особистості (або соціальної групи) із соціальним середовищем, під час якої узгоджуються вимоги й очікування її учасників та яка містить решту рівнів взаємодії: біологічний, психологічний та ін. А отже, шкільна адаптація перебуває в тісному взаємозв'язку з соціальною, особливо для учнів - початківців [6; с.101]. Стан здоров'я школярів є одним із головних критеріїв перебігу соціалізації. Процес фізіологічної адаптації дитини до школи можна розділити на кілька етапів або періодів, кожен із яких має свої особливості і характеризується різною мірою напруження функціональних систем організму. Те, як проходить цей процес, які зміни в організмі дитини наявні при адаптації до школи, протягом багатьох років вивчали спеціалісти в галузі медицини (М. В. Антропова, М. М. Кольцова, О. Г. Хрипкова) [5]. Ці комплексні дослідження включали вивчення показників вищої нервової діяльності, розумової працездатності, стану серцево-судинної системи, системи дихання, ендокринної системи, стану здоров'я, успішності, режиму дня, навчальної активності на уроках. Дослідники М. М. Безруких і С. П. Єфімова також звертають особливу увагу на залежність процесу адаптації до школи від стану здоров'я [3]. Як стверджує Т. В. Архиреева, готовність дитини до школи визначається її фізичним і психічним розвитком, станом здоров'я, розумовим і особистісним розвитком, тобто велике значення має весь комплекс факторів [2; с. 36]. І. В. Дубровіна характеризує поняття соціальної зрілості як потребу дитини у спілкуванні з ровесниками та вміння підпорядковувати власну поведінку законам дитячих груп, а також здатність виконувати роль учня в ситуації шкільного навчання [5]. Ключ до вирішення проблеми шкільної дезадаптації, судячи з положень концепції Б. Г. Ананьєва, знаходиться в розвитку індивідуальності дошкільнят [1]. Р. В. Овчарова бачить головну причину шкільної дезадаптації в молодших класах у характері сімейного виховання. Якщо дитина приходить до школи із сім'ї, де вона не відчувала переживання "ми", то і адаптація до школи проходить важко [7].

Формулювання цілей статті. Ми взяли собі за мету дослідити психологічні аспекти адаптації дитини до школи та всебічно розглянути процес соціалізації молодших школярів. Складність проблеми зумовлена теоретичною значущістю розкриття закономірностей цього процесу, а також необхідністю застосовувати отримані знання у практиці роботи із першокласниками. Згідно із сформульованою метою нашими завданнями є: здійснення теоретичного аналізу зазначеної проблеми; виявлення найбільш актуальних аспектів проблеми соціалізації молодших школярів; розкриття взаємозв'язку фізіологічних та психологічних особливостей із успішністю соціальної адаптації дитини; опис умов, за яких відбувається успішна соціальна адаптація школярів; розкриття сутності взаємодії вчителів та

шкільних практичних психологів у напрямку соціалізації молодших школярів у їх взаємодії з батьками (останньому твердженню вважаємо за доцільне присвятити окреме дослідження).

Виклад основного матеріалу дослідження. У нашому дослідженні мова йтиме про три основні етапи адаптації. Перший етап – орієнтовний, коли у відповідь на весь комплекс нових впливів, пов'язаних із початком систематичного навчання, бурхливо реагують усі системи організму. Ця “фізіологічна буря” триває два-три тижні. На цьому етапі організм дитини витрачає все, що в нього є, та іноді і “бере у борг”, що свідчить про надзвичайно високу “ціну” плати за цей період. Тому вчителю важливо пам'ятати про дану особливість. Другий етап – “буря” вгамовується, “ціна” знижується. Помітне нестійке пристосування, коли організм шукає і знаходить певні отримані (або близькі до отриманих) варіанти реакцій на ці впливи. Третій етап – період відносно стійкого пристосування, коли організм знаходить найбільш оптимальні варіанти реагування на навантаження, які вимагають меншої напруги всіх систем.

Яку б роботу не виконував школяр, чи то розумова робота із засвоєнням нових знань, чи то фізичне навантаження, чи то психологічне навантаження, що пов'язане із процесом спілкування у великому колективі, кожна із систем організму повинна відреагувати своїм напруженням, своєю активністю. Тому чим більшу напругу буде “видавати” кожна система, тим більше ресурсів витратить організм. Але можливості дитини далеко не безмежні, а тривала, напружена утома і перевтома можуть завдавати значної шкоди здоров'ю [4]. Характеристика фізіологічних аспектів адаптації дає можливість здійснювати управління процесом навчання, сприяє розумінню вчителем можливості уникнення надмірної інтенсифікації навчальної праці. Відповідно до цього необхідно будувати весь педагогічний процес так, щоб не завдавати шкоди здоров'ю кожної дитини. Не слід також забувати, що готовність дітей до систематичного навчання різна, різний стан їхнього здоров'я, отже, процес адаптації до школи в кожному окремому випадку буде відрізнятися. Тривалість усіх трьох фаз адаптації 5-6 тижнів, причому найбільш складним є період між першим і четвертим тижнем.

Розглянемо, що відбувається в організмі дитини в перші дні навчання. М. М. Безруких, С. П. Єфімова зазначають, що передусім – спостерігається низький рівень і нестійкість працездатності, дуже високий рівень напруження серцево-судинної системи. Тільки на 5-6 тижні спостерігається стабілізація показників працездатності, знижується напруження головних систем організму, що забезпечують життя людини, тобто настає відносно стійке пристосування до всього комплексу навантажень, пов'язаних із навчанням. Дослідники звертають особливу увагу на залежність процесу адаптації до школи від стану здоров'я. Велике значення мають такі фактори як особливості життя дитини в школі (наскільки різко відрізняється звичайний для неї режим від шкільного). Безумовно, першокласники, які відвідували раніше дитячий садок, значно легше адаптуються до школи, ніж “домашні”, які не звикли до тривалого перебування в дитячому колективі й режиму дошкільного закладу [3]. Одним із головних критеріїв, що характеризують перебіг адаптації до систематичного навчання, є стан здоров'я дитини і зміна його показників під впливом навчального навантаження. Існують показники, за якими вчитель і батьки можуть визначити порушення стану здоров'я. Однією із характеристик, яка легко контролюється, є маса тіла. Ще один дуже інформативний показник – артеріальний тиск [5; с.25]. Режим навчальних занять і ступінь навчального навантаження насамперед впливає на стан нервової системи дітей. У школярів із певними порушеннями нервово-психічної функції дуже важко проходить адаптація до школи. Практика показує, що протягом першого півріччя погіршення нервово-психічного стану дітей більш виражене, тому варто звертати увагу на будь-яке порушення поведінки школяра – роздратованість, надмірну збудженість, в'ялість, апатію. Такі діти потребують особливої уваги, індивідуального підходу.

Успішна адаптація до шкільного життя залежить від рівня готовності дитини до навчання в першому класі, сформованості основних передумов навчальної діяльності. Чим краще готовий організм дитини до всіх змін, пов'язаних із початком навчання в школі, доланням труднощів, яких не уникнути, тим легше вона їх подолає, тим спокійнішим буде

процес пристосування до школи. Практика показує, що у дітей, не готових до систематичного навчання, набагато важче і триваліше проходить адаптація, пристосовування до школи. Тобто, фактично “неготові” діти – це контингент ризику, що має найбільші труднощі, ризик невстигання, ризик поглиблення вже наявних відхилень в стані здоров’я або захворюти від надмірних навантажень і перевтоми. Саме тому такі діти вимагають особливого підходу і особливої уваги вчителя і тому так важливо визначити рівень готовності до школи ще до початку навчання. Як показують багаторічні дослідження цієї проблеми, готовність дитини визначається її фізичним і психічним розвитком, станом здоров’я, розумовим і особистісним розвитком, тобто велике значення має весь комплекс факторів [5; с.36].

Психологічна готовність до навчання передбачає готовність розумову, мотиваційну, емоційно-вольову й соціальну. Проаналізуємо складові компоненти психологічної готовності, оскільки рівень їх розвитку обумовлює успішність адаптації дитини до школи, її навчальні успіхи [5; 7]. Інтелектуальна готовність до навчання – це достатній рівень розвитку деяких пізнавальних процесів. Можна сказати, що інтелектуальна зрілість відображає функціональне дозрівання структур головного мозку. Але розумова готовність дітей до школи не зводиться тільки до оволодіння певною сумою знань про навколишнє середовище, а включає мислительні дії та операції. Тому вона визначається як уміння дошкільнят розв’язувати прості задачі, робити звуковий аналіз слова або зв’язно розповідати про зображення на картці. Важливим є не стільки обсяг знань дитини, скільки їх якість, ступінь усвідомлення, чіткість уявлень.

Мотиваційна готовність до навчання характеризується наявністю в дитини бажання навчатися. Це прагнення до діяльності, що має суспільне значення, до нової соціальної позиції. Якщо у дитини сформоване бажання навчатися в школі, що ґрунтується на адекватних уявленнях про неї, про її вимоги, то це сприятливий фактор, який забезпечує нормальний перехід до навчання у школі. Прагнення до школи заради зовнішніх атрибутів свідчить про недостатню мотиваційну готовність дитини. У такому випадку школяр виявляється не готовим до труднощів учіння, швидко розчаровується в шкільних справах, а це негативно позначається на процесі адаптації до школи, на навчальних досягненнях учнів. Успішне засвоєння різноманітних знань створює у маленького школяра гарне емоційне самопочуття. В шкільні роки виникають досить виражені зв’язки із товаришами по класу. І якщо дома, в сім’ї гарний психологічний клімат, то це ще й пора близьких, відвертих відносин з батьками. Важливо, аби дитячий розвиток відбувався без психологічних травм. Такі травми можуть бути зумовлені переляком, переживанням образи, несправедливості, боязню невдачі в навчанні чи насмішок однокласників. Вони викликають у дітей стан підвищеної тривожності і відображаються на їхній поведінці та навчанні.

Позитивно впливає на розвиток особистості дитини та призводить до успішної соціальної адаптації і відсутність внутрішніх конфліктів. Основою таких конфліктів може бути невідповідність між сформованим рівнем домагань в різних областях (навчання, спортивні заняття, статус серед однолітків та статус у сім’ї) і дійсним станом справ. Наприклад, молодший школяр звик до похвали, а тепер його не хвалять. Дома він був у центрі уваги, а тепер народився братик, і вся увага дістається йому. Із цього всього може виникати дратівливість, незадоволення, заздрість, якщо небажані особливості вчасно не помічаються дорослими і якщо ті, в свою чергу, не приймають застережні міри. Визначну роль мотивації готовності дитини до шкільного навчання підкреслює у своїх роботах Л. І. Божович. У структурі мотиваційної сфери першокласника представлені різні мотиви, але лише якийсь один може домінувати [4]. У випадку домінування соціальних мотивів навчання дитина прагне до школи, щоб зайняти в суспільстві нову позицію (школяра). Пізнавальна потреба виражена у неї слабо, тому в школі дитину цікавлять не знання, які дає вчитель, а виконання ролі учня, яке задається новим статусом. Саме похвала вчителя вмотивовує навчальну діяльність дитини. Але як тільки ця позиція стане для неї звичною і їй вже не треба буде підтвердження, що вона добре справляється зі своєю роллю, похвала вчителя перестане справляти мотивуючий вплив, то в учня будуть спостерігатися труднощі в навчанні. Якщо домінує пізнавальна мотивація діти прагнуть дізнатися в школі багато

цікавого, нового. Але якщо на уроках їм стане нецікаво, то вони можуть відволіктися і зайнятися сторонніми справами. Оскільки у дитини слабо розвинені соціальні мотиви учіння, то у неї не спостерігається прагнення добре виконувати обов'язки учня, як того вимагає нова соціальна позиція. Діти з домінуванням пізнавальної мотивації, але слабо вираженими соціальними мотивами навчання можуть опинитися менш готовими до шкільного навчання, ніж діти з домінуванням соціальних мотивів навчання.

Зі вступом до школи змінюється зміст і характер ставлення дитини до оточуючого світу і до самої себе. Вона усвідомлює особливу важливість навчальної діяльності – це суспільно-значуща діяльність (людина вчиться, щоб стати корисною суспільству). Учень має нові обов'язки, за виконання яких звітується перед суспільством в особі вчителя: регулярно ходити до школи, робити уроки, не запізнюватися, виконувати правила для школярів тощо. Система дитина – дорослий якісно змінюється, диференціюється. У стосунках дитина-вчитель діє мораль однобічної поваги, слухняність. Вчитель – центральна персона не тільки на уроці, а на певний час у всьому житті дитини. Цим і характеризується в першу чергу “внутрішня позиція учня” (Л. І. Божович) [4]. Вчитель – носій та еталон усіх тих соціальних норм, які повинен засвоїти учень. Вчитель має незаперечний авторитет і є моделлю поведінки дітей. Тільки він ставить вимоги, перевіряє якість їх виконання, оцінює – чим і створює умови для подальшої соціалізації, доводить поведінку до певної стандартизації в системі соціальних обов'язків та прав. Взаємини між учителем та школярем будуються не на основі емоційних контактів (як це було в дитсадку між вихователем та дитиною), а на основі виконання учнем соціальних норм, правил для учнів, обов'язків школяра. Гарна поведінка та успішність у навчанні конструюють відносини із батьками, з товаришами по класу. Таким чином, емоційний стан учнів не тільки в класі, а й удома, і в спілкуванні з товаришами визначає вчитель. Оцінюючи його на уроках у школі, вперше взаємини між дитиною і вчителем стають взаєминами між дитиною і суспільством. Кожен учень чутливо ставиться до оцінок учителя. І якщо останній до одних ставиться поблажливо, а до інших суворо, система вчитель-учень руйнується зсередини: до вчителя виникає образа, недовіра, навіть злість. Соціальний статус дитини в групі товаришів багато в чому залежить також від успіхів її в учінні, від оцінного ставлення до неї вчителя. У багатьох сім'ях теж у першу чергу цікавляться, яку оцінку одержала дитина в школі, взаємини між дитиною і батьками визначаються успіхами чи невдачами в навчанні. Хоча з новими обов'язками дитина набуває і нових прав: у неї повинні бути години для виконання завдань, дитина може вимагати від батьків купити письмові приладдя, спортивну форму тощо. Змінюється система відносин з ровесниками. Підпорядкування кожного учня загальним правилам – це в першу чергу ставлення до групи, до класу. З'являються нові соціальні ролі й нові офіційні стосунки між дітьми (староста, черговий, відповідальний та інші). Формується дитячий колектив, який відіграє важливу роль у соціалізації особистості кожного її члена. Встановлюються міжособистісні стосунки, які визначаються якостями особистості, вмінням спілкуватися.

Отже, молодший школяр повинен зайняти дві соціальні позиції: стосовно вчителя і стосовно членів свого класу. Ці позиції не повинні вступати в протиріччя (наприклад, учитель високо оцінює одні якості, а діти – зовсім інші). Якщо спочатку коло вимог до кожного визначає вчитель, то з розвитком групи розвиваються вимоги до кожного з боку дитячого колективу. Емоційна децентрація допомагає молодшому школяреві взаємодіяти з ровесниками на принциповому рівноправ'ї, тобто мати власну думку та емоційну оцінку того, що відбувається в групі. Задоволення від спільних занять, бажання бути разом з усіма допомагає переборювати труднощі, що пов'язані з різницею в намірах, бажаннях і думках. Учитель сприяє формуванню дитячого колективу, навчає дітей з перших днів у школі виявляти один до одного уважність, готовність надати допомогу, працювати разом, будувати співробітництво. Група є середовищем народження ініціативної поведінки й у пізнавальній сфері, якщо вчитель використовує групові форми праці, вміло спрямовує зусилля кожного на спільне вирішення навчальних завдань. Виникає і нове ставлення учня до самого себе (гордість, радість, смуток, образа, прикрість та ін., що значною мірою визначається успіхами у навчанні). У молодших школярів вимоги до інших більш суворі, оцінки більш категоричні,

ніж оцінка себе. Коли стикається бажання та обов'язок, “хочу” та “треба”, дитина частіше дотримується бажань. Але внутрішнього конфлікту, мук сумління не виникає. Дитина виправдовує себе: “Я цього не хотів зробити”, або “Я не знаю, як це вийшло”. І так на довільному рівні вчиняє завжди “Як треба”, а на мимовільному – слухає свої наміри, саме тому виникає неузгодженість мотивів реальних та тих, про які говорять. Про вчинки товаришів теж судять за їх наслідками, в мотиви не вникають. Самооцінка частіше завищена, хоча більш критична, ніж у дошкільників [5]. Соціальна готовність дитини до навчання в школі – це уміння будувати взаємовідносини із дорослими і ровесниками. Цей комплекс готовності включає в себе формування у дітей якостей, завдяки яким вони мали б можливість спілкуватися з іншими дітьми, вчителем.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Ми розглянули соціальну готовність дитини до навчання в школі як уміння будувати взаємовідносини із дорослими і ровесниками. Основними сторонами психологічної готовності до школи є: ставлення до дорослого, ставлення до ровесника, ставлення до самого себе. Взаємовідносини в системі “учитель-учень” визначають психологічну адаптацію дитини до школи. Проведене дослідження дає нам можливість узагальнити чинники, що негативно впливають на соціальну адаптацію молодших школярів та обґрунтувати її психолого-педагогічні умови. Зокрема, були виокремлені такі основні чинники соціальної адаптації: рівень соціальної готовності дитини до школи; стиль і методи виховання в сім'ї; стиль спілкування вчителя з учнями.

Проведений аналіз літератури та сучасного стану справ із соціальної адаптації молодших школярів показав, що дана проблема є міждисциплінарною та потребує комплексного вирішення. Вважаємо за доцільне в подальшому охарактеризувати особливості роботи шкільного психолога із соціально дезадаптованими учнями та принципи взаємодії психолога з батьками.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
2. Архиреева Т. В. Становление критического отношения к себе у детей младшего школьного возраста / Т. В. Архиреева // Вопросы психологии. – 2002. – № 3.
3. Безруких М. М. Как подготовить ребенка к школе / М. М. Безруких, С. П. Ефимова, М. Г. Князева. – М., 1997. – 238 с.
4. Божович Л. И. Проблема формирования личности / Л. И. Божович. – Воронеж, 2001. – 349 с.
5. Дубровина И. В. Практическая психология образования / И. В. Дубровина. – М., 2004. – 592 с.
6. Лукашевич М. П. Соціальна робота: (теорія і практика): підручник / М. П. Лукашевич, Т. В. Семигіна. – Київ : Каравела, 2009. – 368 с.
7. Овчарова Р. В. Технологии практического психолога образования. / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ «Сфера», 2000. – 448 с.
8. Цылев В. Р. О проблеме психологической адаптации школьников / В. Р. Цылев // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 3–4. – С. 31–38.

References

1. Anan'ev B. N. Chelovek kak predmet poznaniya. / B. N. Anan'ev. – SPb. : Pyter, 2001. – 288 s.
2. Arkhyreeva T. V. Stanovlenye krytycheskoho otnosheniya k sebe u detei mladsheho shkolnoho vozrasta / T. V. Arkhyreeva // Voprosy psykholohyy. – 2002. – № 3.
3. Bezrukykh M. M. Kak podhotovyit rebenka k shkole / M. M. Bezrukykh, S. P. Yefymova, M. H. Kniazeva. – M., 1997. – 238 s.
4. Bozhovych L. Y. Problema formyrovaniya lychnosty / L. Y. Bozhovych. – Voronezh, 2001. – 349 s.

5. Dubrovyna Y. V. Praktycheskaia psykholohyia obrazovanyia / Y. V. Dubrovyna. – M., 2004. – 592 s.
6. Lukashevych M. P. Sotsialna robota: (teoriia i praktyka) : pidruchnyk / M. P. Lukashevych, T. V. Semyhina. – Kyiv : Karavela, 2009. – 368 s.
7. Ovcharova R. V. Tekhnolohyy praktycheskoho psykholoha obrazovanyia. / R. V. Ovcharova. – M. : TTs «Sfera», 2000. – 448 s.
8. Тsylev V. R. O probleme psykholohycheskoi adaptatsyy shkolnykov / V. R. Tsylev // Psykholohycheskaia nauka y obrazovanye. – 1998. – № 3–4. – S. 31–38.

I. S. Khomych. PHYSIOLOGICAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF CHILD'S SOCIAL ADOPTION TO SCHOOL.

The paper concerns with the analysis of physiological and psychological aspects of child's social adoption to school. Child's readiness to study is determined by his or her physical and psychic development, health, mental and personal development. The author points out that the complex of these factors has the important meaning in researched issue. This study considers the notion of social maturity as child's need in communication with peers, skills to order the own behavior according to child group laws and ability to be a student in the situation of school studying. Teacher's approval has a significant influence on child's need determination in a new social position. Good behavior and achievements at studying construct relations with parents and classmates.

Key words: adoption, socialization, student, studying, development, peers, teacher, parents.

УДК [378.147:159.9-051]:316.46

Н. О. ХУПАВЦЕВА, В. Б. МАКСИМЧУК

**ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ
СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ**

У статті уточнено сутність і структуру лідерських якостей студентів-психологів. Охарактеризовано лідерські якості як сукупність індивідуально-особистісних та соціально-психологічних властивостей особистості, що дозволяють їй виконувати роль лідера у групі. Студентський вік названо сенситивним періодом для формування лідерських якостей. Розглянуто шляхи формування та розвитку лідерських якостей студентів-психологів. Показано, що найбільш сприятливі умови для формування та розвитку лідерських якостей студентів створюються при правильній організації навчального процесу, використанні методу проєктів, ігрового методу, тренінгу та активної участі у студентському самоврядуванні.

Ключові слова: лідер, ініціативність, самостійність, самооцінка, лідерські якості, професійна підготовка.

Статья посвящена формированию и развитию лидерских качеств студентов-психологов. Охарактеризованы лидерские качества как совокупность индивидуально-личностных и социально-психологических свойств личности, позволяющие ей выполнять роль лидера в группе. Студенческий возраст назван сенситивным периодом для формирования лидерских качеств. Рассмотрены пути формирования и развития лидерских качеств у студентов-психологов. Показано, что наиболее благоприятные условия для формирования и развития лидерских качеств студентов создаются при правильной организации учебного процесса, использовании метода проектов, игрового метода, тренинга и активного участия в студенческом самоуправлении.

Ключевые слова: лидер, инициативность, самостоятельность, самооценка, лидерские качества, профессиональная подготовка.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство потребує компетентних активних фахівців, здатних швидко й уміло визначати цілі власної діяльності, прогнозувати досягнення, долати труднощі, будувати взаємини з людьми, працювати в команді, тобто повною мірою проявляти свій творчий потенціал і лідерські якості. Лідери, які можуть задавати правильний напрям, забезпечувати колективну діяльність, спонукати людей з цілковитою віддачею до праці, завжди необхідні у всіх галузях та сферах життя. Очевидно, що формування ефективних лідерських якостей необхідно здійснювати цілеспрямовано у процесі професійної підготовки студентів, а особливо студентів-психологів. Психолог у своїй професійній діяльності часто змушений проявляти лідерські якості: бути організатором психологічної просвіти серед колег-педагогів, батьків та учнів, відповідати за якість підготовки різноманітних виховних заходів, згуртовувати навколо себе психологів-однодумців.

Професійна діяльність психолога висуває вимогу щодо високого рівня розвитку лідерства як здатності вести за собою і окремого клієнта, і групу, і організацію в цілому. Специфіка майбутньої професійної діяльності зобов'язує студентів виявляти та розвивати власні лідерські якості. Отож, ще у процесі навчання у вищій школі мають бути створені усі необхідні умови, які б сприяли пізнанню майбутнім психологом власних лідерських якостей, їх розвитку та реалізації в процесі життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Лідерство як феномен суспільних відносин завжди викликало багато суперечностей стосовно своєї природи та було центром наукових досліджень. У низці наукових праць аналізується природа, специфіка, функції та типологія лідерства (Г. Ашин, О. Віханський, В. Гончарова, Н. Жеребова, В. Зацепіна, Л. Зубанова, О. Євтихов, Є. Кудряшова, Р. Кричевський, Т. Мальковська, А. Менегетті, А. Наумов). Наукові аспекти формування якостей лідера розглянуто в працях В. Мерліна, І. Кравченка, С. Походенко, В. Ягоднікова. Розвитку лідерських якостей у системі вищої освіти присвячено праці З. Гапонюк, О. Зоріна, К. Ємелін, Л. Кайдалова, О. Кін, Л. Конишева, Н. Шафеева, Л. Шигапова (у студентів загалом), А. Пільганчук, В. Кузьменко (у майбутніх психологів).

У дослідженнях психолого-педагогічного спрямування наголошується, що прагнення до лідерства варто підтримувати та розвивати, починаючи із середньої ланки освіти, а у вищій школі створювати спеціальні умови його стимулювання (В. Большаков, Т. Вежевич, І. Кон, Р. Кричевський, О. Лозинський, Є. Лук'янчук, Є. Цикаршвілі, Н. Белякова, В. Каширін, Н. Мараховська, О. Маковський, А. Первиська, С. Пільова, М. Пучков, О. Романовський, К. Сергеева, Т. Щеглова). Створення умов для розвитку лідерських якостей і формування соціально активної особистості стали предметом дослідження Д. Алфімової, Л. Локошко, Т. Прохоренко, К. Садохіної, В. Татенко, О. Тихомирової, О. Чорної, В. Ягоднікової та ін. На жаль, до цього часу у вищих навчальних закладах України не склалося чіткої системи розвитку лідерських якостей студентів-психологів. Це визначає необхідність теоретичного обґрунтування проблеми розуміння лідерських якостей студентів та виокремлення детермінуючих чинників їхнього розвитку.

Формулювання цілей статті. Метою статті є уточнення сутності поняття «лідерські якості» та визначення шляхів їх формування й розвитку у студентів-психологів.

Виклад основного матеріалу. У різних теоріях і наукових школах проблема лідерства розглядається по-різному: з позиції задоволення потреби суспільства в управлінні; з точки зору домінування особистості та її впливу на спільноту; як найвища форма влади; як засіб задоволення різноманітних потреб; як складова організації та управління суспільними процесами в малій групі. Лідер (від англ. *leader* – ведучий, керівник) – це людина, яка завдяки своїм особистісним рисам має переважний вплив на колектив. Так, В. Зацепін визначає лідера як людину, яка свідомо і активно веде інших до досягнення певної мети. За визначенням Н. Жеребової, лідер є представником малої групи, який висувається в результаті взаємодії її членів, або організує навколо себе групу при відповідності його норм і ціннісних орієнтацій з груповими, і організовує та керує цією групою задля досягнення групових цілей. Лідер – це новатор та ентузіаст. Він надихає, довіряє, працює згідно своїх

цілей, покладається на людей, використовує емоції, дає імпульс руху, а основа його дій – бачення. Н. Вербицька зазначає, що лідер володіє картиною майбутнього і надихає інших на пошук шляхів перетворення цього образу в реальність [7]. Лідер не обов'язково повинен ясно бачити шлях вперед, однак він зобов'язаний відчувати напрямок, направляти оточуючих, справжній лідер повинен не тільки керувати, а й зберігати єдність команди, підтримувати на високому рівні її моральний дух та виявляти турботу до кожного в команді [2]. У психології існують різні класифікації лідерів: за змістом діяльності – лідер-натхненник і лідер-виконавець; за характером діяльності – лідер універсальний і лідер ситуативний; за спрямованістю діяльності – лідер емоційний і лідер діловий.

Цікавий підхід до розподілу типу лідерів на активних та інтелектуальних. За визначенням І. Адісеса, активний тип лідера впливає на групу за допомогою сили його особистості. Лідери студентських рад є прикладами активних лідерів. Інтелектуальний тип лідера, навпаки, впливає на групу за допомогою його знань та ідей. Студентська молодь, обдарована в будь-якій із галузей навчання, має потенційні можливості зайняти лідерську позицію [1]. Лідер здійснює найбільший психологічний вплив на групу загалом і окремих її членів, коли виконує роль координатора та організатора групових справ. Однак, сучасний соціум розглядає лідера як активну, віддану своїй справі, високо інтелектуальну людину, яка здатна не тільки відходити від стереотипів у процесі власної діяльності та знаходити нетривіальні нові рішення для вирішення соціальних завдань, а й брати на себе відповідальність за наслідки важливих рішень, здатна стати виразником ідейних переконань, що імпонували б більшості представників соціальної групи, тобто здатна взяти на себе виконання функції духовного ідеалу певної спільноти, здатна змінити сучасність та створити нове майбутнє. Лідером здатен стати лише той індивід, який не боїться переосмислювати та вносити раціональні зміни в уже усталені принципи моралі та соціальні норми, при цьому виражаючи повагу до традиційних засад своєї спільноти.

Становлення індивіда як лідера залежить від лідерських якостей та вміння їх ефективно використовувати у різних життєвих обставинах. Лідерські якості, як зазначає М. Кіпніс, – це відносно стабільні й пов'язані між собою утворення особистісних характеристик, які забезпечують закономірності лідерства в різноманітних групових та організаційних ситуаціях і охоплюють характер, темперамент, мотиви, розумові здібності, вміння, знання й досвід особистості [5]. Н. Мараховська, Н. Семченко визначають лідерські якості як сукупність характеристик особистості, що допомагають їй займати позицію лідера в групі, виявляються в організаторських здібностях, умінні суттєво впливати на поведінку й настрій людей, бути прикладом для наслідування [8]. С. Заккаро пов'язує ядро лідерських якостей особистості з розвитком «соціального інтелекту», до складу якого входять такі характеристики, як соціальна свідомість, соціальна пильність, самоконтроль, адекватне реагування на ситуацію та соціальне оточення [4]. Лідерські якості особистості – це риси, які забезпечують здатність виділитися в конкретній справі й приймати відповідальні рішення в значущих ситуаціях; використовувати інноваційні підходи для розв'язання проблеми; успішно впливати на послідовників у напрямі досягнення спільних цілей; створювати позитивну соціально-психологічну атмосферу в колективі. Тобто, ефективне лідерство забезпечується наявністю в особистості лідерських якостей – індивідуально-особистісних і соціально-психологічних особливостей особистості, що впливають на групу і сприяють досягненню мети.

Відомо, що студентський вік є сензитивним для формування лідерських якостей в силу своїх психічних особливостей, оскільки в юнацькому віці починається процес життєвого і професійного самовизначення людини, з'являється потреба в суспільно корисній діяльності, формуються переконання, почуття обов'язку і відповідальності, досягають певного рівня розвитку такі волевові якості, як самостійність, ініціативність, наполегливість та ін. [1; 8]. Достатньо змістовно обґрунтував перелік лідерських якостей М. Рожков. За автором, до переліку таких якостей входить: спроможність управляти собою, повною мірою використовувати свій час, енергію, вміння долати труднощі, виходити зі стресових ситуацій; наявність чітких цілей, розуміння реальності поставлених цілей та оцінка просування до них;

вміння вирішувати проблеми, виокремлювати головне та другорядне, оцінювати варіанти, прогнозувати наслідки, оцінювати і розподіляти ресурси; творчий підхід до вирішення управлінських задач, вміння генерувати ідеї, готовність до нововведень; знання особливостей організаторської та організаційної діяльності, вміння керувати людьми, мотивувати і стимулювати їх до роботи, вміння працювати з групою, наявність специфічних організаторських якостей особистості [9]. Дж. Адаір визначає такий «еталонний набір» лідерських якостей студентів-психологів: ентузіазм, цілісність, упевненість у собі, стійкість характеру, справедливість, сердечність та скромність [1]. Р. Фрейджер, Д. Фейдімен називають такі лідерські якості сучасного фахівця: цілісність, енергія, стійкість до стресу, самовпевненість, внутрішній локус контролю, емоційна зрілість, мотивація до влади, орієнтація на досягнення успіху та потреба в афіліції [7].

Серед якостей ефективного лідера американські вчені Дж. Каузес та Б. Познер виокремлюють чотири системоутворювальні: чесність, вміння прогнозувати, здатність надихати та компетентність. Проте, щоб стати лідером, необхідно досягти певного рівня культури, освіченості, професіоналізму, життєвого досвіду та внутрішньої зрілості. В основі цього – постійна робота над собою, розвиток власного потенціалу. Вважається, що лідера не можна створити, бо він створює себе сам [6]. Однак, як показали численні дослідження, «універсального», на всі випадки, набору лідерських якостей не існує. На послідовників впливають не якості, а справи і вчинки лідера. Особистісні та ділові якості лідера також мають далеко не останнє значення і, будучи забезпеченням діяльності, багато в чому зумовлюють її результативність. Отож, успішність лідера залежить від його здатності проявити потрібні якості у відповідних ситуаціях [2; 8].

У розробленій О. Євтіховим трьохрівневій моделі лідерських якостей, перший рівень – індивідуальний, представлений індивідуально-особистісними характеристиками людини, що визначають її лідерську Я-концепцію. Другий рівень – лідерської внутрішньогрупової взаємодії, включає соціально-психологічні та організаційно-управлінські якості, які реалізуються в процесі взаємодії з іншими членами групи. Третій рівень – актуально-лідерський, поєднує в собі якості і властивості, якими наділяє лідера група [4].

У структурі лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів виділяють індивідуально-особистісний, мотиваційний, соціально-психологічний, індивідуально-комунікативний та організаторський компоненти [1]. Існують різні підходи до виокремлення ефективних лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів, але більшість авторів виділяють такі: активність, ініціативність, товарищескість, уміння слухати співрозмовника, рішучість, готовність до самостійного виконання завдань, упевненість у собі, цілеспрямованість, наполегливість, потреба успіху, креативність, здатність активно впливати на інших, уміння говорити, уміння розуміти емоційний стан людини, здатність до організаторської роботи, організаторська проникливість, чесність і порядність у стосунках, відповідальність, комунікативність, готовність до ризику, уміння управляти собою, наявність сили волі, здатність до емпатії, інтелектуальна лабільність, уміння розв'язувати конфлікти, стресостійкість, уміння приймати відповідальні рішення в будь-яких ситуаціях, адекватна самооцінка, самовладання та розвиток рефлексії.

Отже, під лідерськими якостями студентів вищих навчальних закладів розуміють сукупність стійких характеристик особистості, які забезпечують ефективність діяльності та допомагають особистості займати позицію лідера в групі, виявляються в організаторських здібностях, умінні суттєво впливати на поведінку й настрій людей, бути прикладом для наслідування. Л. Казанцева, Є. Жигарева у своєму дослідженні визначають лідерські якості студентів як динамічне професійно-особистісне утворення, яке має бути сформоване в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі та включає наступні компетенції: індивідуально-лідерську як здатність реалізувати природні задатки лідера, вміння презентувати себе і мобілізувати свій індивідуальний потенціал; управлінсько-лідерську як здатність впливати на інших людей, вміння ставити цілі і визначати шляхи їх досягнення у сфері внутрішньо-групових, емоційних відносин; комунікативно-прогностичну як здатність будувати продуктивні ділові та емоційні взаємини, реалізувати власний

лідерський потенціал і потенціал інших [1; 2].

Слід також звернути увагу на умови, яких повинен дотримуватися, як вважає А. Дяків, офіційний лідер (наприклад, староста студентської групи) для регулювання стосунків у групі загалом: використовувати добре організовану цікаву справу, щоб залучати всіх студентів у ділові стосунки; урахувати стосунки в кожній мікрогрупі, сприяти збагаченню та зміцненню зв'язків між ними; в оцінках товаришів бути справедливим, об'єктивним, не протиставляти мікрогрупи одна одній, не підтримувати суперництва, конкуренцію між ними; уміти прогнозувати соціально-психологічні наслідки тих чи тих спільних справ [3]. Стає очевидним, що студент, який займає позицію лідера чи претендує на неї, має володіти певним набором особистісних якостей, серед яких вочевидь можна виділити: соціальну компетентність, довіру до себе, внутрішню свободу, самоконтроль, гнучкість мислення, здатність до роботи в групі, ініціативність та багато інших.

Аналіз лідерських якостей студентів, їх компонентів, потреба у формуванні компетентних, конкурентноспроможних фахівців зумовлює пошук дієвих методів, які сприятимуть формуванню та розвитку професійно важливих якостей особистості, у тому числі й лідерських. У навчальній діяльності формування лідерських якостей відбувається під час упровадження саме творчих, нестандартних, інноваційних методів навчання, які характеризуються низкою особливостей, серед яких можна виділити: суб'єктний характер взаємовідносин між студентами та викладачем на основах співробітництва; діалогічний, проблемний стиль викладання; демократичний стиль взаємовідносин; використання переважно групових форм організації освітнього процесу; використання проблемно-пошукових, дослідницьких методів навчання; створення ситуації успіху у навчанні, забезпечення психологічного комфорту; реалізація принципу селективності (вибору) у навчанні. Ці особливості створюють передумови для формування аналітичного, творчого мислення, мотивують до самовдосконалення, самореалізації, розвитку особистісного потенціалу студентів, формуванню їх власної позиції та вміння обґрунтовувати і відстоювати свою думку, погляди, що у подальшому може стати підґрунтям для розвитку лідерських якостей.

Упровадження методів, в основі яких лежить інтерактивна модель навчання, а саме методу проектів, ігрового методу, тренінгу, впливає на розвиток вмінь роботи в групі, колективної взаємодії, відповідальності за її результат, управління обговоренням, самостійності прийняття рішення, лідерських якостей тощо. Виконання вправ із застосування студентами низки умінь сприяють розвитку інтегративно-діяльнісного та спрямовально-діяльнісного компонентів лідерських якостей [7]. Одним із найбільш ефективних засобів актуалізації та розвитку лідерських якостей студентів-психологів є соціально-психологічний тренінг. Метою тренінгу є розширення уявлень про лідерство як способи організації та управління малою групою, активізація лідерського потенціалу як сукупності умінь самоуправління і управління іншими людьми. У процесі тренінгу учасникам дається можливість побачити зі сторони свої лідерські схильності (потенціал), відчувати переваги і труднощі лідерських позицій, визначити для себе свої сильні і слабкі сторони щодо лідерства в тих чи інших ситуаціях, оволодіти техніками лідерського впливу та згуртування групи, розвинути лідерські вміння [4].

Науковці виділяють види діяльності, які максимально сприятливі для розвитку лідерських якостей: навчальна діяльність (індивідуальна, групова, колективна); конкурсна діяльність (участь у конкурсах, змаганнях); дослідницько-пошукова діяльність (участь у конференціях, тренінгах, проектах, програмах); проєктивна діяльність (розробка та захист індивідуальних і колективних справ); громадська діяльність (волонтерський рух, участь у роботі органів самоврядування, в молодіжній організації, асоціаціях); представницька діяльність (уміння належно презентувати себе, групу однолітків, молодіжну організацію) [2; 5; 8]. Роботу зі збагачення лідерського досвіду студентів науковці пропонують здійснювати за двома напрямками: організація і проведення групових, факультетських і вузівських заходів та участь у студентських науково-практичних конференціях – публічна самопрезентація [3].

Успішному становленню лідерської позиції студентів-психологів сприяє активна участь у студентському самоврядуванні, що являє собою самостійну громадську діяльність студентів з реалізації функцій управління закладом вищої освіти. Система студентського самоврядування – це практична школа лідерства, середовище виховання гами особистісних якостей, необхідних кожному студенту-психологу в його подальшій професійній діяльності.

Формування та розвиток лідерських якостей студентів-психологів забезпечується завдяки: мотиваційно-ціннісному спрямуванню студента на успішну професійну діяльність за допомогою актуалізації позитивного досвіду досягнень і почуття успіху в спеціально змодельованих ситуаціях; забезпеченню засвоєння студентом системи практично-орієнтованих, інтегрованих знань про феномен лідерства на основі пізнавальної активізації і критичної інтерпретації ними навчального матеріалу; застосуванню різноманітних технологій, спрямованих на формування у студента прикладних лідерських умінь; формуванню сукупності інтегрованих знань, умінь і навичок, спрямованих на розвиток лідерських якостей на основі тренінгових вправ [7].

Таким чином, підготовка студентів-психологів повинна бути спрямована на підвищення рівня не тільки їх професійної, але й соціальної компетентності та розвиток лідерських якостей.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Формування лідерських якостей – це процес і результат розвитку внутрішньої структури, тобто психологічної організації особистості в єдності їх прояву з персональною організаторською та комунікативною готовністю до зовнішнього керівництва. Лідерські якості студентів-психологів змінюються під час навчання у вузі під впливом певних обставин та індивідуальних особливостей. Формуючи лідерські якості майбутніх фахівців, необхідно розглядати студентів як учасників навчально-виховного процесу, суб'єктів пізнання й діяльності, носіїв перетворювальної активності.

Розвиток лідерських якостей можливий за умови залучення студентів до різних видів соціально значимої діяльності. Тому ефективно формування та розвиток лідерських якостей студентів-психологів може бути реалізовано в навчальній діяльності у процесі вирішення навчальних завдань, у науковій роботі через участь у різних наукових студентських товариствах, виступах на науково-практичних конференціях, тренінгах, у позанавчальний час через громадську діяльність (волонтерський рух, участь у роботі студентського самоврядування, в молодіжних організаціях тощо).

Для подальших науково-практичних досліджень відкритими залишаються питання визначення рівня сформованості лідерських якостей у студентів-психологів.

Список використаних джерел

1. Адизес И. К. Развитие лидеров: как понять свой стиль управления и эффективно общаться с носителями иных стилей / И. К. Адизес ; пер.с англ. – 3-е изд. – М. : Альпина Паблишер, 2012. – 259 с.
2. Головешко Б. Р. Про деякі проблеми розвитку лідерських якостей у студентів вищих навчальних закладів / Б. Р. Головешко // Вестник НТУ «ХПИ» : сб. науч. работ НТУ «ХПИ» : Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2012. – № 32. – С. 89–96.
3. Дяків А. А. Виховання лідера / А. А. Дяків. – Київ : Наук. думка, 2011. – 231 с.
4. Евтихов О. В. Тренинг лидерства : монография / О. В. Евтихов. – СПб. : Речь, 2007. – 256 с.
5. Кипнис М. Ш. Тренинг лидерства / М. Ш. Кипнис. – 2-е изд. – М. : Ось-89, 2006. – 144 с.
6. Мармаза О. І. Ефективне лідерство як інструмент стратегічного управління / О. І. Мармаза // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – Вип. 29. – С. 289–297.
7. Осокин Р. В. Феномен лидерства. Первый среди равных / Р. В. Осокин, Н. С. Носова. – М. : Гросс Медия : РОСБУХ, 2008. – 200 с.

8. Психология лидерства : хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. – Минск : Харвест, 2004. – 368 с.
9. Рожков М. И. Теория и практика развития самоуправления в ученических коллективах / М. И. Рожков. – М., 1990. – 144 с.

References

1. Adizes I. K. Razvitie liderov: kak ponjat' svoj stil' upravlenija i jeffektivno obshhat'sja s nositeljami inyh stilej / I. K. Adizes; per.sangl. – 3-e izd. – M. : Al'pina Pabliher, 2012. – 259 s.
2. Goloveshko B. R. Pro dejaki problemi rozvitku liders'kih jakostej u studentiv vishhih navchal'nih zakladiv / B. R. Goloveshko // Vestnik NTU «HPI» : sb. nauch. rabot NTU «HPI» : Problemi ta perspektivi formuvannja nacional'noï gumanitarno-tehnicnoï eliti. – 2012. – № 32. – S. 89–96.
3. Djakiv A. A. Vihovannja lidera / A. A. Djakiv. – Kyiv : Nauk. dumka, 2011. – 231 s.
4. Evtihov O. V. Trening liderstva : monografi. – SPb. : Rech', 2007. – 256 s.
5. Kipnis M. Sh. Trening liderstva / M. Sh. Kipnis. – 2-e izd. – M. : Os'-89, 2006. – 144 s.
6. Marmaza O. I. Efektivne liderstvo jak instrument strategichnogo upravlinnja / O. I. Marmaza // Pedagogika formuvannja tvorchoï osobistosti u vishhij i zagal'noosvitnij shkolah. – 2013. – Vip. 29. – S. 289–297.
7. Osokin R. V. Fenomen liderstva. Pervyj sredi ravnyh / R. V. Osokin, N. S. Nosova. – M. : Gross Medija : ROSBUH, 2008. – 200 s.
8. Psihologija liderstva: Hrestomatija / sost. K. V. Sel'chenok. – Minsk : Harvest, 2004. – 368 s.
9. Rozhkov M. I. Teorija i praktika razvitija samoupravlenija v uchenicheskikh kollektivah / M. I. Rozhkov. – M., 1990. – 144 s.

N. O. Hupavtseva, V. B. Maksimchuck THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE LEADERSHIP QUALITIES OF PSYCHOLOGY STUDENTS.

The essence and structure of the leadership qualities of psychology students are elaborated in the article. These qualities are characterized as the totality of individual-personal and social-psychological qualities of a personality that give him/her the possibility to play the part of a leader in the group. Activity, initiative, amicability, the ability to listen to an interlocutor, resoluteness, readiness for independent fulfilment of tasks, self-confidence, purposefulness, a need for success, creativity, striving for self-realization and self-confirmation, the ability to have an influence on others and readiness for a risk are ascribed to leadership qualities.

The age of students is named the sensitive period of the formation of leadership qualities. The ways of the formation and development of the leadership qualities are also studied. It is shown that the most favourable terms for the formation and development of the leadership qualities of students of psychology are created in the conditions of the right organization of educational process, of the use of the methods of projects and plays, of training and of active participation in self-governing of students.

The effective formation and development of leadership qualities may be realized in educational activity in the process of fulfilment of instructional tasks, in the scientific work through the participation in different scientific societies of students, by means of making reports at scientific and practical conferences, with the aid of training, and through the social work. The development of the leadership qualities is possible on condition that students should be involved in the activity of social significance.

Key words: a leader, initiative, independence, self-appraisal, leadership qualities, professional training.

УДК 159.9:378.091.2

М. М. ЩЕДРІНА

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СТУДЕНТА У ПЕРІОД АДАПТАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ У ВУЗІ

Професійний розвиток особистості майбутнього фахівця починається у вищому навчальному закладі, де формуються його професійно значущі якості, інтереси, потреби, творчі здібності, зростає загальний рівень культури.

У статті наведено теоретичний аналіз існуючих у сучасній науці підходів до вивчення проблеми адаптації студентів до навчання у вищих навчальних закладах. Розкрито основні проблеми адаптації студентів до навчання у ВНЗ. Представлено результати анкетування студентів-першокурсників та надано рекомендації щодо вдосконалення процесу адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ. Запропоновано програму соціально-психологічного супроводу студентів нового набору в адаптаційний період.

Ключові слова: адаптація, адаптаційний процес, соціалізація, студент-першокурсник, форми адаптації, соціально-психологічний супровід.

Профессиональное развитие личности будущего специалиста начинается в высшем учебном заведении, где формируются его профессионально значимые качества, интересы, потребности, способности, растет общий уровень культуры. В статье приведен теоретический анализ существующих в современной науке подходов к изучению проблемы адаптации студентов к обучению в высших учебных заведениях. Раскрыты основные проблемы адаптации студентов к обучению в вузе. Представлены результаты анкетирования студентов-первокурсников и даны рекомендации по совершенствованию процесса адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе. Предложена программа социально-психологического сопровождения студентов нового набора в адаптационный период.

Ключевые слова: адаптация, адаптационный процесс, социализация, формы адаптации, социально-психологическое сопровождение.

*Ми вступаємо в різні періоди нашого життя так, як немовлята, не маючи за плечима ніякого досвіду, хоч би скільки нам було років.
(Ф. Ларошфуко)*

Постановка проблеми. Сучасна реформа освіти актуалізує питання підготовки відповідального, ініціативного, вмотивованого, висококваліфікованого фахівця, здатного до ефективної роботи зі спеціальності на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного удосконалення.

Професійний розвиток особистості майбутнього фахівця починається у вищому навчальному закладі, де формуються його професійно значущі якості, інтереси, потреби, творчі здібності, зростає загальний рівень культури. Оскільки студент перебуває у складній ситуації знайомства з новими формами діяльності, спілкування, дозвілля, співвідносить власні сподівання з реальністю, формується його ставлення до навчальної діяльності, тому процес адаптації майбутніх фахівців до умов вищого навчального закладу є важливим етапом професійної підготовки.

Формулювання цілей статті. З цією метою були поставлені завдання дослідити основні теоретико-методологічні принципи і підходи до проблеми соціально-психологічної адаптації студентів ВНЗ; вивчити структурні компоненти і функціональні механізми адаптаційного процесу до умов життєдіяльності ВНЗ; розробити рекомендації по створенню програми соціально-психологічного супроводу спрямованої на забезпечення успішної адаптації студентів до навчання у ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури вказує на те, що питання адаптації студентів до умов навчання у вищому навчальному закладі займає одне

з провідних місць у дослідженнях щодо проблем формування особистості майбутнього фахівця. Питанням адаптації присвячені наукові дослідження О. Безпалько, Н. Заверико, Л. Коваль, Г. Лактіонової, А. Мудрик. Труднощі початкового етапу навчання і чинники, що впливають на процес адаптації у своїх наукових працях розкривали О. Прудська, А. Андрєєва, С. Гапонова, Ю. Бохонкова. Проблеми адаптації студентів до навчання в умовах вищого навчального закладу приділяється багато уваги такими науковцями як Т. Алмазова, Ю. Бохонкова, Н. Герасімова, Н. Жигайло, О. Кочерук. Адаптацію як необхідну умову соціалізації людини розглядають М. Лукашевич, А. Мудрик, С. Пальчевський. В. П. Каземіренко та інші науковці розробили програму дослідження соціально-психологічних чинників адаптації молоді до навчання у ВНЗ та майбутньої професії. Такі вчені, як Л. Красовська, М. Прищак, Л. Гармаш, О. Маріна, О. Стягунова роблять акцент на важливості адаптації першокурсників до навчання, підкреслюючи те, що успішність перебігу процесу адаптації є запорукою сприятливого розвитку у певному соціумі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Великому психологічному словнику під редакцією Б. Р. Мещерякова, В. П. Зінченко вказано, що адаптація (adaptation) (від лат. adaptatio – пристосування) – процес і результат ефективної взаємодії особистості із середовищем, в результаті якого встановлюється відповідність між загальним рівнем найбільш актуальних на даний момент потреб особистості і наявним (перспективним) рівнем задоволення даних потреб, що визначає безупинний розвиток особистості [7, с. 16]. Період адаптації першокурсника пов'язаний із руйнуванням раніше сформованих стереотипів, що може породжувати труднощі як у навчанні (порівняно зі школою низька успішність), так і в спілкуванні. Адаптаційний період у різних студентів відбувається по-різному, залежно від їхніх індивідуально-психологічних особливостей, рівня готовності до навчання у вищій школі. Як зазначив А. А. Налчаджян, ліміти його адаптивних можливостей не безмежні. І для того, щоб досягти стану адаптованості, необхідно вибирати певний вид поведінки і певні внутрішні умови (розвиненість адаптивних механізмів, певний загальний рівень психічної зрілості тощо). Адаптованість як результат процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі може досягатися з різною динамікою, мати різний вихідний вид [5, с.28].

Досліджуючи питання адаптації студентів-першокурсників у вищому навчальному закладі можна зазначити, що адаптаційний період, який починається з перших днів навчання є дуже важливим етапом, адже саме в цей час відбувається «активне, творче пристосування студентів нового прийому до умов вищої школи, в процесі якого в студентів формуються оптимальні взаємини, покликання до обраної професії, раціональний колективний режим праці та побуту» [4, с.15]. Усі ці труднощі різні за своїм походженням. Деякі з них є об'єктивно неминучі, інші носять суб'єктивний характер і пов'язані зі слабкою підготовкою, прогалинами виховання у родині та школі.

Критеріями успішної адаптації студентів до умов вищого навчального закладу (за Е.Ф.Зесром) є адаптація до навчально-пізнавального середовища, особистісне самовизначення і вироблення нового стилю життєдіяльності. Т. Цепеліна, О. О. Стягунова в свою чергу, виділяють такі критерії успішної адаптації студентів першого курсу до навчання в умовах ВНЗ [2, с. 21]:

- пізнавальний (дидактичний) - відповідність навчальних і професійних інтересів; стійка потреба у знаннях із фахових дисциплін; наявність певних знань із майбутньої професійної діяльності; порівняння попереднього досвіду спілкування з учасниками групи, функціонування у попередньому соціумі із теперішнім, із наявною системою ціннісних орієнтацій і установок;

- емоційний - стійке позитивне та зацікавлене ставлення до обраного фаху; позитивна оцінка нової групи, прийняття групових норм, в результаті чого відбувається поступова ідентифікація індивіда з цією групою;

- діяльнісний (чи практичний) - стійка потреба в діяльності, максимально наближеної до майбутньої професії; активна позиція при опануванні професійно значущих дисциплін; прийняття активної участі в житті студентського колективу;

– вольовий - упевненість як у подоланні труднощів, пов'язаних з оволодінням професійною діяльністю, так і у вирішенні проблемних ситуацій на соціальному і побутовому рівнях.

Науковці виділяють 3 сфери адаптації студентів: навчальний процес і навчальне навантаження; новий колектив (як студентський, так і педагогічний); інші умови життя (самостійна організація навчальної діяльності, побуту та вільного часу) [7-с.26].

Тому, процес адаптації студентів у вищому навчальному закладі можна розглядати як комплексну проблему, адже їм доводиться пристосовуватись до зміни відпочинку і праці, до нової системи навчання та входження в новий колектив. Саме тому, постає необхідність у створенні відповідної програми соціально-психологічного супроводу студента у період адаптації до навчання у вузі.

Програма передбачає:

- соціально-психологічний супровід, спрямований на успішну соціалізацію студентів-першокурсників в умовах вищого навчального закладу;
- індивідуальну роботу із студентами, відповідно до їхніх потреб та проблем;
- групові заходи, розраховані на створення позитивного емоційного комфорту в академічній групі нового набору;
- проведення необхідної просвітницької, консультативної, діагностичної та корекційно-розвивальної роботи з усіма учасниками навчально-виховного процесу;
- методичну роботу, зокрема, підготовку методичних рекомендацій батьківському та педагогічному колективам, укладання різноманітних пам'яток, бюлетенів, посібників для студентів, розробку тренінгових занять, годин спілкування, інших заходів тощо.

Програма адаптації може формуватися за такими напрямками: інформаційно-організаційний; діагностичний; консультативно-просвітницький; корекційно-розвивальний; підсумково-оцінювальний.

Інформаційно-організаційна робота. На цьому етапі доцільно вивчити особові справи, зустрітись з керівниками академічних груп, познайомитись зі студентами нового набору, оформити стенд з порадами щодо успішної адаптації до навчання у закладі.

Діагностичні дослідження дають змогу констатувати, що психодіагностика адаптаційних можливостей студентів першого року навчання дуже важлива, тому, що дезадаптації може позначитися погіршенням роботи пізнавальної сфери, зміни в емоційно-почуттєвій сфері [3]. Обов'язковим на цьому етапі є дослідження соціальної адаптованості за П. Кузнецовим. Соціальна адаптація – активний процес пристосування людини до нового соціального середовища. За результатами методики П. Кузнецова (м. Сарни, педагогічний коледж, вересень-жовтень 2017 року) більша частина студентів нового набору має середній рівень соціальної адаптованості. Цей показник коливається від 36% до 84% по групам.

Варто зазначити, що не менш важливим є вивчення особистісних характеристик студента. Для цього можна використати методику визначення реактивної (ситуативної) та особистісної тривожності за Шкалою Ч.Д. Спілбергера – Ю. Л. Ханіна. Так, за показниками у студентів було виявлено низького рівня ситуативної тривожності лише 6%, середнього рівня 57%, високої ситуативної тривожності 37%. Особистісної тривожності низького рівня у студентів виявлено 4%, середнього рівня виявлено 37%, високого рівня 59%. Ці результати говорять, що більше половини опитаних схильні до високих рівнів, як ситуативної так особистісної тривожності, а це говорить про постійне хвилювання, невпевненість в собі, недостатнє емоційне пристосування до тих чи інших соціальних ситуацій.

Внаслідок цих проявів розвиваються : непродуктивні форми реагування; симптоми порушення поведінки; емоційні розлади різного ступеня.

Дослідження адаптаційного періоду також передбачає вивчення провідного навчального мотиву. Мотивація студента один з найважливіших пунктів в процесі навчання. Правильна мотивація є правильним фундаментом у навчанні, є базою для подальшого розвитку у професійній сфері.

Існують різні групи мотивів:

соціальні (прагнення особистості через навчання створити свій соціальний статус у суспільстві);

спонукальні, які пов'язані з впливом на свідомість тих, хто навчається, певних чинників – вимог батьків, порад, прикладів викладачів, різних членів колективу);

пізнавальні, що виявляються в пробудженні пізнавальних інтересів і реалізуються через отримання задоволення від самого процесу пізнання і його результатів;

професійно-ціннісні, які відображають прагнення студентів отримати ґрунтовну професійну підготовку для ефективної діяльності в різних сферах життя.

У формуванні студента як суб'єкта навчання позитивну роль відіграють саме навчально-пізнавальні мотиви, які спонукають його до навчальної діяльності.

Для вивчення змісту мотивів до навчання у студентів першого курсу доцільно використати методiku вивчення мотивації Т. І. Ільїної, яка включає три шкали: «Набуття знань» (прагнення до набуття знань, допитливість); «Оволодіння професією» (прагнення оволодіти професійними знаннями та сформувати професійно важливі якості); «Отримання диплома» (прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів при складанні іспитів та заліків).

Аналіз отриманих даних за методикою Т. І. Ільїної показує, що 63% студентів мають високий та вище середнього мотив набуття знань, тоді як низький рівень мають 30% студентів, мотив оволодіння професією, формування важливих професійних знань присутній у 40% студентів (високий рівень та вище середнього). 37% студентів першого курсу не стурбовані намірами оволодіти професійними навичками. Це може бути пов'язане з тим, що студенти-першокурсники не чітко уявляють зміст майбутньої професійної діяльності. Отримати диплом при формальному засвоєнні знань мають намір 52% студентів (високий та вище середнього). Для більш глибокого вивчення особистості студента, у разі виявлення критичних показників за попередніми методиками, доцільно проведення індивідуальних діагностичних обстежень таких сфер: вивчення самооцінки схильності до депресивних тенденцій (Шкала самооцінки); дослідження поведінкової сфери (Методика виявлення схильності до неадекватної поведінки; Методика диференційної діагностики депресивних станів авт. В.Зунг, адапт. Т. І. Балашової; Шкала депресії Е. Бека).

Консультативно-просвітницька діяльність. Результати роботи психолога на другому етапі повинні стати основою для формування узагальненої картини щодо перебігу процесу адаптації новоприбулих студентів. Окрім того, визначається коло осіб, які потребують особливої уваги з боку як викладацького складу, так і психолога (рівень «дезадаптація» і «стійка дезадаптація»), та які перебувають у «зоні ризику» (рівень «переддезадаптація»). Із такими студентами планується **корекційно-розвивальна робота**, яка може здійснюватись у вигляді групової корекційно-розвивальної роботи, індивідуальної корекційної роботи зі студентами «групи ризику».

Підсумково-оцінювальна робота передбачає оцінку результативності консультативно-просвітницької, корекційно-розвивальної роботи проведеної психологом.

Спостереження та дослідження процесу адаптації студентів груп нового набору на базі Сарненського педагогічного коледжу РДГУ, дозволяють виділити наступні головні труднощі:

- переживання, пов'язані з перехідним періодом: від шкільного до дорослого життя; невизначеність мотивації вибору професії;
- недостатня психологічна підготовка до самостійного життя, необхідності приймати рішення, брати на себе відповідальність за власні дії та вчинки;
- пошук оптимального режиму праці і відпочинку в нових умовах;
- налагодження побуту і самообслуговування, особливо при переході до життя у гуртожитку;
- неготовність до сприйняття великого обсягу навчального матеріалу та опрацювання великої кількості інформації;
- відсутність навичок самостійної роботи;

- невміння будувати міжособистісні стосунки у студентському колективі, бути толерантними та терпимими до недоліків інших (при спільному проживанні у кімнаті гуртожитку) тощо.

Усі ці труднощі різні за своїм походженням. Деякі з них є об'єктивно неминучі, інші носять суб'єктивний характер і пов'язані зі слабкою підготовкою, прогалинами виховання у родині та школі.

Спираючись на результати роботи практичних психологів можна виділити наступні симптоми психологічної дезадаптації у студентів:

- підвищення показника емоційного збудження, тривожності.
- зниження комунікабельності, емоційної стійкості, самоконтролю, соціальної сміливості;
- з'являється почуття неповноцінності у стосунках із товаришами, викладачами, батьками, а в поведінці в цілому - надмірна сором'язливість;
- зниження успішності, недостатня увага й зосередженість на заняттях;
- скарги на погане самопочуття, сон.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Провівши теоретичні та практичні дослідження можна зробити висновок, що процес адаптації студента-першокурсника до умов навчання у вищому навчальному закладі – це прийняття норм нового соціального середовища, внутрішнє та зовнішнє ставлення до цих норм та включення до системи міжособистісних стосунків у групі. Грамотно складена програма соціально-психологічного супроводу студента у період адаптації до навчання у вузі сприятиме зменшенню труднощів навчально-пізнавальної діяльності студентів (труднощі становлення самооцінки, формування позитивного образу «Я»); подоланню дезадаптаційних проявів у поведінковій та емоційній сфері студентів; формуванню сприятливого психологічного клімату в студентському середовищі; залученню студентів до позанавчальної діяльності як передумови успішної адаптації у вузі; створенню сприятливого освітнього середовища з метою адаптації студентів до майбутньої професії (засвоєння професійних компетенцій; формування необхідних якостей).

Список використаних джерел

1. Авдєєва І. М. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи : навч. посіб. / І. М. Авдєєва, І. М. Мельникова. – Київ : ВД «Професіонал», 2007. – 304 с.
2. Буяльська Т. Б. Теоретичні та практичні аспекти роботи кураторів з адаптації студентів першого курсу в умовах вищого навчального закладу / Т. Б. Буяльська, М. Д. Прищак // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2008. – № 5. – С. 105–112.
3. Дубасенюк О. А. Методичні рекомендації куратору академічної групи з виховної роботи серед студентів педуніверситету / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2000. – 87 с.
4. Дябел Л. І. Методичні рекомендації для занять по соціалізації студентів-першокурсників / Л. І. Дябел. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. – 33 с.
5. Методичні рекомендації до планування виховної роботи з студентами у вищих навчальних закладах освіти III — IV акредитації // Інформ. зб. Міносвіти України. – 1998. – № 17–18. – С. 50–53.
6. Методичний посібник куратора академічної групи (основні нормативно-правові та організаційно-методичні матеріали куратора академічної групи) / уклад. : Є. П. Масюткін, І. М. Грицаєнко. – Мелітополь : Тавр. держ. агротехн. акад., 2001. – 81 с.
7. Большой психологический словарь / под ред. : Б. Р. Мещерякова. – М., 2003. – 672 с.

References

1. Avdjejeva I. M. Innovacijni komunikativni tehnologii' v roboti kuratora akademgrupy : navch. posib. / I. M. Avdjejeva, I. M. Mel'nykova. – Kyiv : VD «Profesional», 2007. – 304 s.

2. Bujal's'ka T. B. Teoretychni ta praktychni aspekty roboty kuratoriv z adaptacii' studentiv pershogo kursu v umovah vyshhogo navchal'nogo zakladu / T. B. Bujal's'ka, M. D. Pryshhak // Visnyk Vinnyts'kogo politehnichnogo instytutu. – 2008. – № 5. – S. 105–112.
3. Dubasenjuk O. A. Metodychni rekomendacii' kuratoru akademichnoi' grupy z vyhovnoi' roboty sered studentiv peduniversytetu / O. A. Dubasenjuk. – Zhytomyr : Zhytomyr. derzh. ped. un-t, 2000. – 87 s.
4. Djabel L. I. Metodychni rekomendacii' dlja zanjat' po socializacii' studentiv-pershokursnykiv / L. I. Djabel. – Kyiv : NPU imeni M. P. Dragomanova, 2005. – 33 s.
5. Metodychni rekomendacii' do planuvannja vyhovnoi' roboty z studentamy u vyshhyh navchal'nyh zakladah osvity III – IV akredytacii' // Inform. zb. Minosvity Ukrai'ny. – 1998. – № 17–18. – S. 50–53.
6. Metodychnyj posibnyk kuratora akademichnoi' grupy (osnovni normatyvno-pravovi ta organizacijno-metodychni materialy kuratora akademichnoi' grupy) / uklad.: Je. P. Masjutkin, I. M. Grycajenko. – Melitopol' : Tavr. derzh. agrotehn. akad., 2001. – 81 s.
7. Velykyj psykologichnyj slovnyk / pid red. : B. R. Meshherjakova. – M., 2003. – 672 s.

Shchedrina M.M. SOCIAL PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE STUDENT DURING THE PERIOD OF THE ADDAPTATION TO THE STUDIES IN THE HIGHER ESTABLISHMENT.

Personal professional development of the future specialist begins at the higher establishment, where his important professional qualities, interests, needs, creative abilities are formed and general level of culture is being developed.

The theoretical analyses of the existing approaches to the students adaptation studies problems in the higher institutions is shown in the article. The main problems of adaptation of students to higher education are revealed. The results of the survey of the freshmen are presented and a proposal for improving the adaptation process of the freshmen to the studies in the higher establishment is given.

УДК 159.9: 37.015.3

О. Ю. ЯНИЦЬКА, О. В. ІВАНЮТА

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЗМІСТОВНИХ КОМПОНЕНТІВ
ВІЗУАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ**

В статті проаналізовано змістовні компоненти візуального мислення підлітків шляхом використання методики Фідлера. Виділено особливості візуального мислення підлітків, як однієї з складових загальної інтелектуальної діяльності. Науково обґрунтовано специфіку розвитку змістовних компонентів візуального мислення підлітків.

Ключові слова: *змістовні компоненти візуального мислення, методика Фідлера, (пиктограма) підлітковий вік, візуалізація.*

В статье диагностированы содержательные компоненты визуального мышления подростков путем использования методики Фидлера. Выделены особенности визуального мышления подростков, как одной из составляющих общей интеллектуальной деятельности. Научно обосновано специфику развития содержательных компонентов визуального мышления подростков.

Ключевые слова: *содержательные компоненты визуального мышления, методика Фидлера (пиктограмма), подростковый возраст, визуализация.*

Постановка проблеми. Візуальне мислення є одним з основних видів інтелектуальної діяльності в підлітковому віці і характеризується певними процесуальними особливостями (здатністю до висування репродуктивних та оригінальних візуальних гіпотез, конструктивною активністю та категоріальною гнучкістю) та наявністю специфічних

операціональних структур (візуальний аналіз та синтез, диференціація та інтеграція елементів образної структури, візуальне аналогізування); його змістовними компонентами є перцептивно-семантичні структури образу світу. Підлітковий період – сензитивним для розвитку візуального мислення, на ефективність якого можна впливати засобами відповідного навчально-розвиваючого тренінгу, розробленого з урахуванням визначених характеристик візуального мисленнєвого процесу.

У вітчизняній психолого-педагогічній літературі відзначається, що особливу роль у розвитку мисленнєвої сфери людини відіграє формування системи значень. З точки зору психології, значення виступає як форма відображення суспільно-історичного досвіду. Саме через систему значень індивід репрезентує образ світу, інших людей, самого себе. Л. С. Виготський вважає найбільш розвиненою формою значення, яка виступає у сфері вербально-логічного мислення, поняття. Однак, ряд дослідників, зокрема Б. Г. Ананьєв [1], Р. Арнхейм [2], Б. Ф. Ломов [3], неодноразово звертали увагу на роль образного сприймання й відображення в процесів організації пізнавальної діяльності. М. О. Холодна [7], а також інші дослідники, які вивчали процес вербально-образного переходу на основі методу піктограм, відзначали, що актуалізація понятійної структури (концепту) вимагає також активізації всієї ієрархії образних структур, починаючи з конкретно-предметних образів і закінчуючи високоузагальненими образними схемами. Тобто концептуальна структура поняття розглядається як така, що має різнорівневу, а не тільки вербальну природу.

Розвиток системи значень відбувається не тільки у сфері вербального інтелекту, але й у сфері образного мислення. Цей розвиток відбувається в напрямку від образів-концептів через образи уявлення до образів-концептів. Змістом функціонування візуального мислення як самостійного продуктивного виду мисленнєвої діяльності є побудова образно-концептуальних моделей, що можуть трансформуватися в різноманітні моделі проблемних ситуацій і структури нових знань. При цьому, С.М. Симоненко розглядає [4] образ-концепт, який з'являється на якісно новому рівні узагальнення, як продукт найвищого розвитку наочних форм мислення, що визначило актуальність цієї статті.

Метою повідомлення є висвітлення результатів емпіричного дослідження змістовних компонентів візуального мислення підлітків шляхом використання методики Фідлера, яка спрямована на визнання концептуального рівня когнітивних процесів

Дана методика дозволяє виявити деякі індивідуальні особливості візуального мислення як однієї із складових загальної інтелектуальної діяльності. Вибір піктограми Фідлера для вивчення змістовних компонентів візуального мислення був обґрунтований також тим, що дана методика вже використовувалася для вивчення структури і змісту наочних образів Ф.С.Василюком У процесі дослідження підліткам було запропоновано 20 слів-стимулів для створення візуального образу та його фіксації в пам'яті. Малюнки (піктограми) досліджуваних було класифіковано за такими групами: сюжетні (С) – персонажі та предмети об'єднані деякою ситуацією, або один персонаж, який здійснює певну діяльність; атрибутивні (Ат) – конкретні предмети, пов'язані з даним поняттям - стимулом; метафоричні (Мф) – зображення у вигляді метафор, художньої вигадки; знакові (З) – знаки або символи (букви, цифри, умовні позначки, геометричні форми тощо); абстрактні (А) – лінії, плями, не оформлені в якийсь визначений образ.

Представленість образів згідно даної класифікації в роботах підлітків різних вікових груп показана в таблиці 1. Дані таблиці 1 свідчать, що в піктограмах усіх вікових груп підлітків переважають сюжетні (С) та атрибутивні (Ат) зображення. Так, сумарний показник С + Ат в роботах 10-11-річних становить відповідно 18 малюнків, у підлітків 12 років – 17 малюнків, 13 і 14 років – 16, 15 років – 14 малюнків. Однак більш детальний аналіз розподілу кількості сюжетних та атрибутивних зображень у різних вікових групах досліджуваних виявляє, що одночасно з абсолютним домінуванням частки сюжетних малюнків, яке зберігається в роботах підлітків протягом всього досліджуваного вікового періоду, спостерігається чітка тенденція до зменшення їх кількості та зростання числа атрибутивних образів відповідно до збільшення віку досліджуваних. На третій позиції за кількісним показником знаходяться метафоричні зображення (Мф). Виходячи з даних

таблиці 1, необхідно відзначити, що збільшення кількості даного виду образів теж відбувається відповідно до вікового зростання підлітків (від 1,68 у 10 років до 2,32 у 15 років).

Таблиця 1.

Середні показники кількості зображень різних видів у виділених групах досліджуваних

Вікові підгрупи	Види образів					
	Сюжетні (С)	Атрибутивні (Ат)	Метафоричні (Мф)	Знакові (З)	Абстрактні (А)	Загальна кількість
10 років	14,32	3,72	1,68	0,2	0	19,92
11 років	13,8	4,32	1,72	0,16	0	20,0
12 років	11,8	5,8	1,92	0,44	0	19,96
13 років	9,92	6,52	2,08	1,48	0	20,0
14 років	9,2	6,8	2,2	1,72	0,08	20,0
15 років	8,8	5,6	2,32	3,04	0,2	19,96

Наступний вид піктограм складають знаково-символічні зображення (З). Якщо в роботах підлітків молодшої вікової групи (10-11 років) зустрічається 0,2 – 0,16 таких зображень, то піктограми підлітків 15 років містять до 3 малюнків знаково-символічного характеру.

Абстрактні зображення (А) в піктограмах досліджуваних даної вікової групи практично відсутні. Так, у роботах підлітків 10-13 років $A = 0$; у піктограмах підлітків 14 років зустрічаються 2 абстрактних малюнки з 30 робіт; у 15 років – 5 зображень абстрактного характеру.

Отже, загальний аналіз розподілу кількості різних видів зображень згідно даної класифікації виявляє в групах досліджуваних 10-14 років таке співвідношення (від найвищих до найнижчих показників):

$$C - At - Mф - З - A.$$

У роботах підлітків 15 років це співвідношення є дещо іншим:

$$C - At - З - Mф - A.$$

Як вже відзначалося вище, у всіх вікових групах підлітків під час вивчення результатів дослідження виявилася тенденція до одночасного зниження числа сюжетних та зростання кількості атрибутивних та знакових зображень, також спостерігається підвищення активності використання метафоричних образів відповідно до віку досліджуваних.

Для інтерпретації визначених нами закономірностей розподілу вказаних видів піктографічних зображень у роботах підлітків як показників формування та співвідношення різних змістовних компонентів візуального мислення необхідно враховувати загальні психологічні особливості інтелектуального розвитку на даному етапі онтогенезу.

З точки зору сучасних досліджень [2; 5; 7] онтогенетичного розвитку інтелектуальної сфери, у мисленні індивіда існують два коди: вербальний та образний. Але їх функціонування не є ізольованим. Навпаки, воно відбувається у взаємодоповненні та взаємопроникненні. Тобто формування складних процесів переробки інформації, що здійснюються за допомогою таких мисленнєвих операцій, як аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування тощо, відбувається як на рівні вербального, так і візуального мислення; при цьому поняття та наочні образи виступають як різні форми інтелектуальної діяльності, яка спрямована на розв'язання однієї задачі – відображення зв'язків і відношень між об'єктами, але реалізується різними засобами. Отже, у процесі загального розумового розвитку індивіда спостерігається паралельне функціонування різних видів мисленнєвої діяльності, які проходять у своєму формуванні певні етапи від нижчого до вищого рівня.

Усі слова-стимули, використані в процедурі дослідження, можна розподілити відповідно до понять, які вони позначають, за такими групами:

1. Конкретні: важка робота, смачна вечеря, темна ніч, дівчинці холодно, хвороба, переможець, зустріч. Цю групу утворюють слова та словосполучення, що позначають конкретні події, явища, предмети, фізичний стан людини.

2. Абстрактні:

- абстрактно-конкретні: розвиток, рух – ці слова можна використовувати для позначення як абстрактних, так і конкретних явищ;
- модальні: страх, радість, смуток.
- загальнолюдські цінності: добро, зло, справедливість, щастя;
- любов, дружба (слова, які можуть позначати як загальнолюдські цінності, так і взаємовідносини людей (соціальні поняття)).

3. Соціально значущі поняття: веселе свято, сміливий вчинок (пов'язані із соціалізацією особистості).

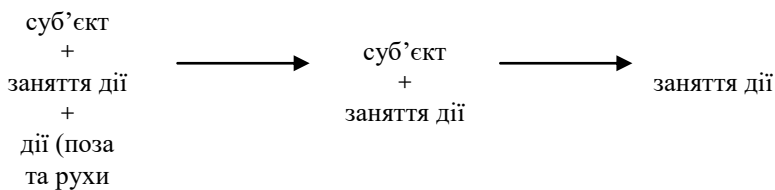
Для більш повного якісного аналізу зображень, створених підлітками, було використано таку додаткову класифікацію піктограм:

1. Стандартні образи (Ст) – образи, що зустрічаються більше ніж у 20 % робіт.
2. Оригінальні образи (Ор) – одна робота з 30.
3. Образи, що повторюються (П) – займають середнє положення між Ст і Ор.

Як ми відзначали раніше, у роботах підлітків усіх вікових груп спостерігається тенденція до зменшення кількості сюжетних малюнків і зростання числа атрибутивних, метафоричних та знакових зображень. За своїм змістом сюжетні малюнки є найбільш розгорнутими, насичені значною кількістю деталей, у той час як атрибутивні та знакові піктограми є менш «об'ємними», більш «лаконічними» щодо графічних засобів передачі змісту.

Проаналізуємо, як виявляється дана закономірність у процесі образного кодування вербальної інформації, здійсненого підлітками різного віку. Розглянемо характер образної трансформації зображення поняття «важка робота» в різних вікових групах. У роботах підлітків 10-11 років переважають малюнки, які відображають суб'єктно-дійовий зміст даного поняття: людина виконує конкретну роботу, наприклад, копає. У 12-13 років підлітки зображують людину з лопатою, яка не виконує ніяких дій. Підліткам 14-15 років для візуальної фіксації поняття «важка робота» достатньо намалювати тільки лопату.

Тобто спостерігається зменшення кількості змістовних компонентів у малюнках підлітків різного віку, яке відбувається наступним чином:



Хоча перших два зображення формально підпадають під категорію сюжетних, практично тільки перше з них є дійсно таким. Якщо малюнок «людина копає» відображає процес активної взаємодії суб'єкта з об'єктом (сюжет), то на малюнку «людина з лопатою» акцент зміщується з самої дії на її атрибут. Зображення людини як пасивного суб'єкта в даному випадку не має ніякого інформаційного значення. Таким чином, ми можемо так описати трансформацію образного кодування поняття «важка робота» в підлітковому віці:

$S \rightarrow At/S \rightarrow At$.

Тенденція до спрощення зображень спостерігається в піктограмах практично всіх вербальних стимулів. Для підтвердження даної закономірності розглянемо ще одне поняття, наприклад «справедливість». В ілюстраціях всіх підлітків до цього слова домінує тема рівності. Однак візуалізується це значення в кожній віковій групі по-різному:

Вікові підгрупи		
10-11 років	12-13 років	14-15 років
Троє людей. Той, що посередині, ділить яблуко між двома іншими	Дві половинки яблука	Математичний знак «=»
С	Ат	З

Також яскраве прагнення до лаконізації образних засобів спостерігається в роботах на тему «смуток» (або «радість»):

Вікові підгрупи		
12-13 років	12-13 років	12-13 років
Учень тримає щоденник з «2» і «5»	Щоденник з «2» («5»)	«2» («5»)
С	Ат	З

Виявлені закономірності трансформації зображень, яка здійснюється в процесі візуалізації понять підлітками різних вікових груп, дозволяють зробити висновок, що в підлітковому віці відбувається активний розвиток концептуального рівня образного мислення, який включає вміння аналізувати значення, абстрагуватися від індивідуального досвіду, за допомогою аналізу та синтезу відділяти головне від другорядного. Зменшення кількості сюжетних і зростання атрибутивних та знакових зображень є свідченням процесів трансформації смислових структур образного мислення, які є базисом для переходу на якісно новий рівень функціонування даного виду мислення, змістом якого стане побудова візуальних концептуальних моделей. Характерні ознаки процесу активного формування особистості саме в підлітковому віці яскраво простежуються на матеріалі даних, які являють вплив змістовних компонентів понять на чуттєву сферу досліджуваних різного віку, що здійснюється в процесі використання вербальних стимулів.

Розглянемо зміст малюнків, в яких відображено індивідуальні особливості світосприймання, особисті почуття людини через змалювання суб'єктивного досвіду досліджуваних. Провідна роль процесу соціалізації у формуванні особистості підлітка яскраво простежується на прикладі візуалізації таких вербальних стимулів, як «радість» і «смуток». Ці поняття пов'язані з емоційним світом людини і тому мають модальний характер. Для піктографічної передачі цих понять більшість підлітків використали асоціативний метод, тобто малюнки, що відтворюють дані поняття, зображують в основному ситуації або предмети, що викликають відповідні емоції. Важливо відзначити також той факт, що для фіксації цих емоцій підлітки скористалися сюжетами з власного життя. Так, у молодшому підлітковому віці (10-11 років) переважають мотиви, пов'язані з навчанням, тому найбільш типовими (Ст) є зображення щоденника з «п'ятірками» (радість) або з «двійками» (смуток). У роботах підлітків середнього віку (12-13 років) зменшується відсоток малюнків такого типу, у старших підлітків (14-15 років) вони практично відсутні. Проте в роботах підлітків 12-13 років починають домінувати образи, що відображають особистісний життєвий досвід, взаємовідносини з людьми. У малюнках підлітків даного віку з'являються мотиви смерті, втрати близької людини або тварини, самотності, розлуки. У старших підлітків спостерігається зростання кількості образних, романтичних, можна навіть сказати, поетичних сюжетів (Мф-Ор): лист, що падає з дерева; кіт під дощем; плачуча верба; баба біля розбитого корита. Такі образи свідчать про те, що у підлітків з'являється здатність вийти за межі суб'єктивного досвіду, абстрагуватися від нього, піднятися до рівня загальнолюдських цінностей, метафор. У той самий час кількість стандартних образів, таких як сльози, сумна міміка (смуток) або посмішка, веселе обличчя (радість) залишається практично на одному рівні в усіх вікових групах. Важливо відзначити також роботи, які виявляють активну орієнтацію підлітків на «дорослість». Це малюнки, які містять зображення алкогольних напоїв та цигарок. У піктограмах підлітків 10-11 років такі

зображення відсутні. Для передачі поняття «веселе свято» сюжет застілля (Ст) використаний у 40 % від загальної кількості робіт. Однак на малюнках молодших підлітків стіл або порожній, або на ньому зображено посуд чи святкові страви (торт тощо). Зображення спиртних напоїв як атрибутів «веселого свята» починають з'являтися в роботах 13-річних. У малюнках старших підлітків їх кількість зростає. Цікаво зауважити, що зображення пляшки зі спиритним однаково активно використовувалось як для позначення смутку, так і радості.

Інший бік розвитку особистості підлітка полягає в прагненні до пізнання себе, до самореалізації. Саме в цьому віці формується усвідомлення себе не тільки як члена суспільства, соціальної групи, але і як особистості. Проблема самоствердження, активного пошуку власного «Я» яскраво відображена в малюнках-ілюстраціях поняття «сміливий вчинок». Так, у роботах підлітків 10-11 років абсолютна більшість (95%) сюжетів пов'язана з мотивами порятунку, допомоги. Стандартні образи: врятування з води або з вогню. Зустрічаються також сюжети, що змальовують допомогу слабким, немічним (П): людина переводить сліпого через дорогу, подає милостиню жебраку, захищає іншу людину (часто дівчину) від кривдників. Третє місце за кількістю зображень посідає тема піклування про тварин (П): дерево з годівничкою, шпаківнею тощо. Якщо в роботах молодших підлітків переважають образи, пов'язані з самопожертвою, безкорисливістю, тобто їхній «сміливий вчинок» з повним правом можна назвати «благородним вчинком», то в піктограмах підлітків 13 років з'являється тематика особистої хоробрості, героїзму. Вона виявляється в таких сюжетах (П), як лицар у латах; людина з мечем або з луком; людина з гранатами кидається під танк. В основному це образи, взяті з літератури або історії, і які не відповідають власному досвіду підлітка, але при цьому займають певну позицію в ієрархії його моральних цінностей. На противагу підліткам середньої вікової групи, які в більшості змальовували «чужий» героїзм, у роботах підлітків 14-15 років спостерігається значне збільшення кількості сюжетів, що свідчать про прагнення до самореалізації. Це зображення ситуацій, в яких підлітки можуть випробувати себе, які допомагають виявити здібності людини, розкрити її потенціал (П): стрибок з парашутом; перехід по мосту над прірвою; стрибок у воду з висоти. Незвичайні сюжети (Ор) зустрічаються в роботах 15-річних: пограбування магазину (С.А.), самогубство (Н.С.).

Як бачимо, одні й ті ж самі вербальні стимули викликають неоднакову чуттєву реакцію в різних вікових групах підлітків. Д.І.Фельдштейн, досліджуючи мотиваційну сферу діяльності підлітків, відзначає, що тоді як головним мотивом 10-11-річних виступає потреба у визнанні з боку інших людей, суспільства («я з усіма»), у 14-15 років на перший план виходить мотив самовизначення, самореалізації («хто я?»). Як вже відзначалося вище, мотиваційна сфера підлітка не є статичною – навпаки, саме цей онтогенетичний період характеризується активною перебудовою її компонентів. Саме тому однаковий стимульний матеріал викликає специфічну реакцію в різних вікових групах підлітків. На думку Д. І. Фельдштейна [6], на кожному етапі розвитку особистості, із зміною соціальної позиції, відбувається змістовна зміна мотиваційного комплексу. Причому в усіх випадках широке розгортання позиції дитини по відношенню до суспільства виступає необхідною умовою інтенсифікації її психічного, у тому числі й інтелектуального, розвитку, забезпечуючи відкритість, спрямованість на суспільство.

Отже, завдяки якісним змінам, які відбуваються у внутрішній структурі особистості, активному розвитку психіки підлітка, інтенсивному формуванню образу світу, візуальне мислення учнів 10-15 років здійснює такий якісний стрибок, який дозволяє значно розширити межі сприймання і уявлення. Тобто з допомогою розвиненого візуального мислення людина долає просторову та часову обмеженість сприймання. Аналізуючи результати дослідження за методикою Фідлера, ми дійшли висновків щодо характерних особливостей розвитку змістовних компонентів візуального мислення підлітків.

1. Абсолютне домінування сюжетних та атрибутивних зображень у роботах усіх груп досліджуваних свідчить, що репрезентація об'єктів та явищ навколишнього світу у свідомості підлітків здійснюється переважно у вигляді образів-уявлень.

2. Поява та поступове зростання кількості знаково-символічних зображень вказує на активний розвиток інтелектуальної сфери підлітків, у тому числі й здатності до відображення зв'язків і відношень об'єктів реальності за допомогою образного кодування, що, у свою чергу, є основою формування концептуального рівня візуального мислення.

3. У підлітковому віці відбувається значне збагачення образу світу шляхом розширення індивідуальної системи значень через сприймання й засвоєння загальнолюдських категорій; з'являється вміння абстрагуватися від особистісного досвіду.

4. Наявність достатньої кількості малюнків, в яких відображені моральні орієнтири та індивідуальні цінності підлітків, свідчить про значний вплив мотиваційної сфери особистості на процеси сприймання, інтелектуальної обробки та репрезентації об'єктів, явищ і зв'язків дійсності.

Таким чином, встановлені особливості розвитку змістовних компонент візуального мислення підлітків дають можливість вирішити основні показники його розвитку, з урахуванням яких розробити програму їх розвитку у дітей підліткового віку. Теоретичні положення, експериментальні результати, висновки й рекомендації можуть бути цікавими для студентів та аспірантів психологічних факультетів, а також можуть бути корисними в роботі психологів-практиків у системі шкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 2001. – 279 с.
2. Арнхейм Р. Визуальное мышление [Електронний ресурс] / Р. Арнхейм. – Режим доступу : <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1465.html>
3. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б. Ф. Ломов. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 1174 с.
4. Симоненко С. М. Психологія візуального мислення: стратегіально-семантичний підхід / С. М. Симоненко. – ПНЦ АПН України, 2005. – 320 с.
5. Розенфельд М. Я. О структуре чувственного образа в структуре личностного значения / М. Я. Розенфельд // ВЕСТНИК ВГУ. Серия: Филология. Журналистика, 2009. – № 1. – С. 95–98
6. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности / Д. И. Фельдштейн // Избранные труды : в 2-х т. / Д. И. Фельдштейн. – М. ; Воронеж : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; МОДЭК, 2005. – 566 с. + 455 с.
7. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадокси исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

References

1. Ananiev B. H. Psykholohyia chuvstvennoho poznanyia / B. H. Ananiev. – M. : Nauka. – 2001. – 279 s.
2. Arnkheim P. Vyzualnoe myshlenye [Electronic resource] / P. Arnkheim. – Access mode: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1465.html>
3. Lomov B. F. Metodolohycheskye y teoreticheskye problemy psykholohy / B. F. Lomov – M. : Dyrekt-Medya, 2008. – 1174 s.
4. Symonenko S.M. Psykholohiia vizualnoho myslennia: stratehialno-semantychnyi pidkhid / S. M. Symonenko. – PNTs APN Ukrainy, 2005. – 320 s.
5. Rozenfeld M. Ia. O strukture chuvstvennoho obraza v strukture lychnostnoho znacheniya / M. Ya. Rozenfeld // VESTNYK VHU. Seryia : Fylolohyia. Zhurnalystyka, 2009. – № 1. – S. 95–98.
6. Feldshtein D. Y. Psykholohyia razvytyia cheloveka kak lychnosty / D. Y. Feldshtein : yzbrannyye trudy : v 2 t. – M. ; Voronezh : Yzd-vo Mosk. psykhol.-sots. yn-ta : MODЭК, 2005. – 566 s.+ 455 s.
7. Kholodnaia M. A. Psykholohyia yntellekta: paradoksy yssledovaniya / M. A. Kholodnaia – 2-e yzd., pererab. y dop. – SPb. : Pyter, 2002 – 272 s.

O. Yu. Yanytska, V. Ivaniuta PECULIARITIES OF DEVELOPMENT OF MEANINGFUL COMPONENTS OF THE TEENAGERS' VISUAL THINKING

The article deals with diagnosing of content components of adolescents' visual thinking by Fiedler technique that allowed to allocate peculiarities of adolescents' visual thinking as one of the components of the general intellectual activity. The specificity of content components of adolescents' visual thinking is scientifically substantiated.

Keywords: content components of visual thinking, Fiedler technique (icon), adolescence, visualization.

УДК 159. 922

О. Ю. ЯНИЦЬКА

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ АВТОРИТЕТУ ВИКЛАДАЧА

У статті розкрито актуальні проблеми формування та зміцнення авторитету викладача: зменшення психологічної дистанції зі студентами; підвищення загальної культури та інтелігентності викладача; розширення знань з педагогіки та психології вищої школи; впевненість у важливості проблем, які розв'язуються під час лекційних занять та встановлення безпосереднього контакту з аудиторією (розмовна манера викладу, доброзичливе ставлення до запитань студентів під час лекцій тощо), відсутність вікової та професійної деформації.

Ключові слова: авторитет, спілкування, ідеал, психологічна дистанція, мимовільне наслідування, професійна деформація.

В статье раскрыты актуальные проблемы формирования и укрепления авторитета преподавателя: уменьшение психологической дистанции со студентами; повышение общей культуры и интеллигентности преподавателя; расширение знаний по педагогике и психологии высшей школы; уверенность в важности проблем, которые решаются во время лекционных занятий и установления непосредственного контакта с аудиторией (разговорная манера изложения, доброжелательное отношение к вопросам студентов во время лекций и т.д.), отсутствие возрастной и профессиональной деформации.

Ключевые слова: авторитет, общения, идеал, психологическая дистанция, невольное подражание, профессиональная деформация.

Постановка проблеми. В умовах ECTS, коли студенти можуть вибирати викладача, важливу роль відіграє його авторитет. Авторитет підсилює інтерес до предмету, який викладається [1; 2]. Тому сучасному викладачу потрібно докладати зусилля для становлення, зміцнення та підтримання свого авторитету. Цього можна досягти науково обґрунтованими методами та прийомами, якими повинен володіти викладач. Авторитетного викладача студенти мимовільно наслідують, що в подальшому сприятиме продуктивному впровадженню використовуваних методів і прийомів у власну практику та їх творчому розвитку. Однак останні десять років ця проблема менше приваблює вчених ніж раніше; деякі теоретичні аспекти залишаються не достатньо дослідженими; практика навчання студентів потребує викладачів, у яких є не лише професійні знання та компетенції, а й справжній авторитет, який базується не тільки на рольовій позиції.

Проблему формування авторитета педагога досліджували А. Р. Вазієва [1], І. Ю. Зубкова [2], І. А. Зязюн [3], Н. В. Кузьміна [4], С. С. Чабанова [5] та ін. Однак в педагогічних дослідженнях автори наукових публікацій найчастіше звертаються до проблеми авторитета викладача серед учнів, що спонукає нас до нових досліджень.

Формулювання цілей статті. Дослідити найбільш актуальні проблеми формування та зміцнення авторитету викладача вузу. Для досягнення мети вирішуються такі завдання:

з'ясувати, які фактори визначають вплив викладача на студентів; визначити шляхи зміцнення та утримання авторитету викладача ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спілкування викладача на лекціях і практичних заняттях має свої особливості. Воно докорінно відрізняється від спілкування на уроках. Його специфіка – в значній монологічності. Така форма взаємодії має багато обмежень. У цьому випадку для посилення впливу на аудиторію надзвичайно важливим є авторитет викладача. Коли студент іде на лекцію авторитетного викладача, в нього виникає певне налаштування, яке підсилює інтерес до предмету та підтримує стійкість уваги упродовж лекцій. Звичайно, це не означає, що авторитетний викладач не повинен долати пасивність аудиторії, різними способами залучати її до активного обговорення навчального матеріалу. Авторитет викладача – потужний каталізатор особистого впливу. Сила авторитету повинна бути не руйнівною, а – творчою. Якщо ж вона принижує, деформує то авторитет стає знаряддям маніпулювання [3].

Любов до студентів – є важливою умовою формування педагогічного авторитету. Важливо в кожному вихованні бачити справжню людину [4, с. 34]. Авторитетному педагогу притаманний педагогічний такт, який виявляється у творчій, педагогічно виправданій винахідливості, спритності, ініціативності, в обміркованості дій, в самовладанні, витримці, в чуйності і вимогливості. Сучасні дослідження [1; 2; 5] свідчать про зміни в уявленні людей про авторитетного педагога: збільшується частка особистих зусиль у підтримці авторитету та зменшується вклад рольової позиції. Не слід розраховувати на те, що саме положення викладача ВНЗ повністю визначає його вплив на студентів. Марно деякі викладачі сподіваються лише на вплив рольової позиції, і тому не прикладають зусиль для становлення, зміцнення та підтримки свого авторитету. Найбільш простою, поширеною формою впливу авторитету особистості є мимовільне наслідування. Наслідування пов'язане з інтуїтивним, цілісним сприйняттям людини, з її зовнішніми і внутрішніми якостями. Голос, жести, манери ніби фіксуються, і цей образ не усвідомлено керує поведінкою того, хто наслідує. Такий персоніфікований спосіб подачі ідеалу у вигляді образу в деякій мірі недосконалий. Лише усвідомлення і називання якостей авторитетного викладача і використовуваних ним методів і прийомів сприяють надалі не лише продуктивному впровадженню їх у власну практику, але і творчому виконанню та розвитку. Зміна установок людини може відбуватися трьома способами: шляхом інтеріоризації (засвоєння), ідентифікації (наслідування) і зовнішньої покори. Причому найбільш вагома зміна відбувається при інтеріоризації, коли думка авторитетної людини включається у систему цінностей, стаючи особистою думкою людини.

Встановленню безпосереднього контакту з аудиторією сприяє розмовна манера викладу (а не монотонне читання конспекту) і доброзичливе ставлення до питань, що задаються під час лекції. Перетворюючи відповіді на них у взаємний обмін думками, викладач може активізувати інтерес аудиторії і тим самим полегшує засвоєння знань. На жаль, відсутність відповідних підручників і друкарських конспектів лекцій інколи затрудняє налагодження такого психологічного контакту, оскільки студенти посилено конспектують висловлювані відомості, не намагаючись навіть їх розуміти, а лектор бачить перед собою зосереджених на бездумній фіксації роботів, з якими неможливо встановити емоційний контакт. Коли студент отримує перед початком лекції опорний конспект (багато наших викладачів є авторами підручників з грифом МОН України), лектор має достатньо часу для відповідей на питання, це підвищує активність студентів і дозволяє зберегти жваве спілкування під час лекції.

Справжній вклад у майстерність викладача вносить дослідницький підхід до проблеми і залучення студентів в процес активної розумової праці. Манера викладу, коли викладач йде немовби поряд із слухачами і трохи попереду, надаючи їм можливості передбачити хід аргументації, створює ефект співпраці, підвищує їх упевненість в собі і зміцнює мотивацію до засвоєння знань. Такий спосіб викладу базується на довірі до самостійного мислення студентів, стимулює їхню розумову діяльність. Дієвість такого прийому подачі матеріалу підсилює використання персоніфікованої форми, коли лектор

підносить інформацію не лише як загальновизнану в науці, але і як надбання свого особистого наукового досвіду. Такий спосіб викладу зближує, полегшує спілкування, сприяє налагодженню емоційних контактів із аудиторією. Авторитет викладача тісно пов'язаний з його особистими здобутками в науково-дослідній роботі. Наведене в дослідженні Н. В. Кузьміної [4] порівняння рейтингу і самооцінки викладачів засвідчує, що викладачі з переважаючою науковою спрямованістю мають тенденцію акцентувати на проблемах, які вони науково розробляють, тим самим перетворюючи загальні курси на спеціальні, а викладачі з вузько-педагогічною спрямованістю поступово втрачають інтерес до спеціальної літератури і тому недостатньо володіють сучасними науковими даними.

Від викладачів потрібні безперервні зусилля не лише для створення і зміцнення, але і для утримання свого авторитету серед студентів, тому такі дії, що здатні його порушити, вони повинні ретельно контролювати. Так, безконтрольне повторення однотипних повідомлень, однієї і тієї ж інформації призводить до перенасичення, такого стану, при якому відбувається різке зниження здатності людей до сприйняття, виникає роздратування проти «словесної жуйки», падає довіра до інформації, що повідомляється. На жаль, досвідчені викладачі схильні до вікової і професійної деформації. Її вияви можуть бути різними.

Вікова деформація може виражатися в переконанні, що і тепер найкраще навчати інших так, як колись навчали їх самих. Педагоги забувають, що з тих пір, коли вони вчилися, минуло багато років. За цей час змінилися не лише знання, але й форми та методи їхнього викладання, а зрілому викладачеві, як і кожній людині, здається, що сприйняте в молодості – це найправильніше, найпотрібніше, найкорисніше. Тому він схильний триматися за старі методи і упереджено, а нерідко і вороже, сприймає нові способи навчання, адже, оволодіння ними вимагає від нього додаткових зусиль. Крім того, вікова деформація може виявитися в прагненні викладача формувати кожного студента за своїм образом та подобою, не усвідомлюючи того факту, що він став викладачем саме тому, що був одним з найкращих студентів. Тепер він ставить перед студентами підвищені вимоги, чекаючи від кожного прояву тих же здібностей, якими сам володів у його віці. Виявляється вікова деформація і в тому, що старші викладачі, маючи власних дітей студентського віку, нерідко переносять спосіб взаємодії з ними на своїх учнів, поводяться з ними, як з дітьми. Це може оцінюватися студентами, що вважають себе дорослими людьми, як недостатньо тактовна поведінка.

Професійна деформація може виникати як наслідок тиску повторюваності – необхідності багаторазового відтворення одного і того ж курсу лекцій, практичних або лабораторних занять. У цьому випадку спостерігається виникнення мовних стереотипів, що і веде до «закостеніння» курсу. Такий відпрацьований курс читати викладачеві легко, оскільки він викладається автоматично, водночас нецікаво, і у самого викладача знижується повага до самого себе, падає самооцінка і зростає тривожність. Емоційна привабливість педагогічної праці у зв'язку з цим може знижуватися, що інколи приводить до втрати майстерності. Для того, щоб уникнути деформуючого впливу багаторазового повторення одних і тих же відповідей, на консультаціях перед іспитами можна використовувати консультації в режимі телекомунікації. Вони надають допомогу в період підготовки до іспитів, наприклад, їх активно використовують викладачі нашого університету.

Для попередження симптомів професійної деформації корисно не лише щороку оновлювати зміст або форму викладу матеріалу, але й регулярно використовувати особливу форму викладу матеріалу та особливу форму зворотнього зв'язку з аудиторією – рейтинг. Рейтинг – це оцінка якості роботи викладача студентами.

З метою виявлення актуальних проблем формування та зміцнення авторитету викладача ЗВО ми провели анкетування, в якому брали участь 300 викладачів університету. Питання анкети:

1. Які дії викладачів можуть:
 - сприяти підвищенню авторитету;
 - сприяти зменшенню або втраті авторитету?
2. Які якості викладача сприяють зростанню його авторитету?

3. Як змінилося уявлення про ідеального викладача під час Вашої роботи в університеті?
4. Які об'єктивні труднощі в зростанні авторитету викладача Ви могли б відмітити?

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що більшість викладачів розуміє зв'язок між рівнем свого авторитету та продуктивністю роботи. Відповідаючи на запитання про якості авторитетного викладача, колеги досить повно перераховували особистісні та професійні якості, усвідомлюючи їхню необхідність в процесі спілкування зі студентами. Респонденти відзначили, що їм легше писати про властивості, аніж про вчинки. Таким чином, відповідаючи на запитання, які саме якості сприяють підвищенню авторитету викладачів, лише небагато опитуваних можуть трансформувати навіть названі, тобто усвідомлені якості у конкретні вчинки. Створюється враження, що така ситуація – один із наслідків недостатнього використання активних форм навчання.

Під час відповіді на питання про ідеал викладача респонденти розділилися на дві групи. До першої увійшли викладачі, що мали стаж роботи до 10 років. Більшість з них (71 %) вважала, що ідеал викладача не змінився з часу їхнього навчання. Їхні старші товариші (друга група – зі стажем 10–30 років) в переважній більшості випадків (93 %) відзначили, що їхній ідеал змінився. Фіксує ці зміни, вони виділили позитивні та негативні моменти. Позитивним, на їх думку, є зменшення психологічної дистанції між викладачем та студентом, виникнення тісніших, «безпосередніх форм спілкування». Негативним визнано зниження загального світогляду й інтелігентності викладача. Цікаво відзначити, що приблизно 20 % опитаних, відповідаючи на це питання, не виокремлювали властивостей і якостей ідеального викладача, а просто посилалися на високий ідеал, який вони наслідують все життя, називаючи прізвище викладача, у якого вони вчилися у ВНЗ і який став для них втіленням ідеалу. Відповідаючи на запитання про об'єктивні труднощі посилення авторитету вищої школи окремі викладачів відмітили недостатню кількість знань із психології та педагогіки, необізнаність із новітніми способами й методами викладання. Низьку мотивацію до зростання лекторської майстерності викладача виокремили 15 % респондентів.

Розглянемо, яка поведінка є очікуваною від людини в ролі викладача ЗВО, тобто які спільні норми визначають сподівання по відношенню до його вчинків, і які форми поведінки в цій ролі протипоказані, тобто порушують позитивне уявлення про нього як сумлінного викладача, руйнуючи його авторитет. Роботи психологів і соціологів дали змогу виявити ряд таких якостей. Перш за все, це – безумовна відповідність слова і справи. Коли безвідповідальний щодо своїх обов'язків викладач грамотно висловлює думки про порядність, говорить про відповідальне ставлення до праці, він викликає у слухачів скептицизм, втрату віри в силу високих слів і сприяє їхній суспільній пасивності. Для визначення рейтингу викладачів студентам були запропоновані відповідні анкети із запитаннями. Ось декілька питань з цієї анкети: 1. Чи вважаєте Ви, що ваш викладач добре знає свій предмет? 2. Чи вважаєте Ви, що свій предмет він знає, але не вміє викладати? Зазначимо, що після опрацювання анкети узагальнені, неперсоніфіковані результати повідомляються тільки самому викладачеві. Такий зворотній зв'язок дозволяє не лише підтримувати викладання на певному рівні, але й безперервно удосконалювати лекторську майстерність викладача.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок. Можна зробити висновок, що психолого-педагогічні знання викладача щодо поняття «авторитет», його ролі у підтримці інтересу студентів до предмету сприятимуть прагненню педагогів створювати, зміцнювати та утримувати свій авторитет науково обґрунтованими та психолого-педагогічними шляхами: дослідницьким підходом до предмету, залученням студентів до процесу активної розумової діяльності, створенням ефекту співпраці; використанням персоніфікованої форми, налагодженням емоційних контактів з аудиторією, використанням особистісних здобутків в науково-дослідницькій діяльності тощо.

Список використаних джерел

1. Вазиева А. Р. Ученые о проблеме авторитета педагога / А. Р. Вазиева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2016. – № 4. – С. 5–8.
2. Зубкова І. Ю. Динаміка Я-образу вчителя професіонала : автореф дис. ... канд. психол. наук / І. Ю. Зубкова. – Київ, 2011. – 21 с.
3. Зязюн І. А. Проблема самовизначення вчителя у контексті педагогічної дії / І. А. Зязюн // Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Житомир, 22-23 трав. 2014 р. / за ред. : О. А. Дубасенюк, В. А. Ковальчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 8–20
4. Кузьмина Н. В. Понятия «педагогическая система» и критерии их оценки (методы системного педагогического исследования) / Н. В. Кузьмина. – Л., 1980. – 112 с.
5. Чабанова С. С. Феномен авторитета учителя в отечественной педагогике второй половины XIX–XX вв. : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С. С. Чабанова. – М., 2011. – 23 с.

References

1. Vazyeva A. R. Uchenye o probleme avtoryteta pedahoha / A. R. Vazyeva // Nauchnoe obozrenye. Pedahohycheskye nauky. – 2016. – № 4. – S. 5–8.
2. Zubkova I. Yu. Dynamika Ya-obrazu vchytelia profesionala : avtoref dys. ... kand. psykhol. nauk / I. Yu. Zubkova. – Kyiv, 2011. – 21 s.
3. Ziazium I. A. Problema samovyznachennia vchytelia u konteksti pedahohichnoi dii / I. A. Ziazium // Innovatsiini pidkhody do vykhovannia studentskoi molodi u vyshchykh navchalnykh zakladykh : materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Zhytomyr, 22-23 trav. 2014 r. / za red. : O. A. Dubaseniuk, V. A. Kovalchuk. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2014. – S. 8–20.
4. Kuzmyna N. V. Poniatyia «pedahohycheskaia systema» y krytery ykh otsenky (Metody systemnoho pedahohycheskoho yssledovanyia) / N. V. Kuzmynoi. – L., 1980. – 112 s.
5. Chabanova S. S. Fenomen avtoryteta uchytelia v otechestvennoi pedahohyke vtoroi polovyny XIX–XX vv. : avtoref dys. ... kand. ped. nauk / S. S. Chabanova. – M., 2011. – 23 s.

O. Yu. Yanytska PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF THE TEACHER'S AUTHORITY FORMATION.

The article deals with current problems of development and strengthening of teacher's authority: reducing the psychological distance with students; improving the overall culture and intelligence of a teacher; increasing knowledge in pedagogy and psychology of high school; belief in the importance of problems solved during lectures and establishing of direct contact with the audience (colloquial manner of presentation, friendly attitude to students' questions during lectures, etc.), the lack of age and professional deformation. The article analyzes the results of the survey of teachers and students.

Key words: *authority, communication, ideal, psychological distance, involuntary imitation, professional deformation.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Артемова О. І.** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Безлюдна В. І.** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Березюк Т. П.** – старший викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Бігунов Д. О.** – старший лаборант кафедри практики англійської мови, пошукувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Борецька О. В.** – вчитель-логопед вищої категорії Державної реабілітаційної установи «Центр комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю «Пролісок»».
- Василюк В. М.** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії і методики фізичного виховання кафедри теорії і методики фізичного виховання Рівненського державного гуманітарного університету.
- Вірна Ж. П.** – доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології та соціології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
- Гаврилюк Н. П.** – практичний психолог Луцького закладу дошкільної освіти № 41 «Берегиня».
- Грицюк І. М.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
- Дружиніна І. А.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Замелюк М. І.** – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри психолого-педагогічних дисциплін Луцького педагогічного коледжу.
- Іванюта О. В.** – кандидат психологічних наук, доцент Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука.
- Клочек Л. В.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.
- Корчакова Н. В.** – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Коць М. О.** – кандидат психологічних наук, старший викладач, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
- Крижановська З. Ю.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної і соціальної психології та соціології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
- Литвин Н. І.** – вчитель-дефектолог вищої категорії Державної реабілітаційної установи «Центр комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю «Пролісок»».
- Магдисюк Л. І.** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності

- Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
- Максимчук В. Б.** – студентка 5 курсу магістратури психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
- Новосад Т. В.** – студентка 6 курсу магістратури факультету психології та соціології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
- Оксентюк Н. В.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри суспільних дисциплін Національного університету водного господарства та природокористування.
- Ольхова Н. В.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики природничо-математичних дисциплін початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
- Павелків Р. В.** – доктор психологічних наук, професор, перший проректор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Павелків В. Р.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики, декан психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
- Павлова Б. В.** – студентка 3 курсу факультету психології та соціології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
- Панасюк В. М.** – аспірант кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Рудюк О. В.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Сидорук І. М.** – студентка 4 курсу факультету психології та соціології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
- Сойко О. В.** – практичний психолог вищої категорії, психолог – методист Державної реабілітаційної установи «Центр комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю «Пролісок»».
- Ставицька О. Г.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Ставицький О.О.** – доктор психологічних наук, професор, старший науковий співробітник Національного університету «Острозька академія».
- Федоренко Р. П.** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
- Хомич І. С.** – викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
- Хупавцева Н. О.** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
- Щедрина В. В.** – практичний психолог, викладач Сарненського педагогічного коледжу Рівненського державного гуманітарного університету.
- Юдкіна Х. В.** – викладач циклової комісії легкої атлетики Івано-Франківській коледж фізичного виховання Національного університету

- Ятчук Т. М.** – фізичного виховання і спорту України
студентка III курсу факультету психології та соціології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі
Українки.

З М І С Т

<u>Павелків Р. В., Василюк В. М., Юдкіна Х. В. Змістовий аналіз визначення "емоційне вигорання в спорті"</u>	
<u>Вірна Ж. П., Повар К. О. Статсьвоорлова ідентифікація як чинник психологічного добробуту сімейного подружжя</u>	
<u>Артемова О. І., Дружиніна І. А. Креативність як запорука професіоналізму провідної тренерської групи</u>	
<u>Березюк Т. П. Методологія комплексного психологічного дослідження проблеми формування професійно-особистісного становлення майбутніх менеджерів у умовах ВНЗ</u>	
<u>Бігунов Д. О. Мовленнєва поведінка особистості: комунікативні стратегії та тактики</u>	
<u>Гаврилюк Н. П. Вплив типів сімейного виховання на психоемоційний стан дитини</u>	
<u>Грицюк І. М., Сидорук І. М. Теоретико-методологічні передумови нейротеології: особливості мозку та поведінки релігійного людини</u>	
<u>Замелюк М. І., Магдисюк Л. І., Ольхова Н. В. Арт-терапія як засіб творчої самореалізації особистості</u>	
<u>Іванюта О. В. Психолого-педагогічні аспекти формування авторитету викладача</u>	
<u>Іванюта О. В. Особливості розвитку змістовних компонентів візуального мислення підлітків</u>	
<u>Клочек Л. В. Психологічна програма оптимізації розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії</u>	
<u>Корчакова Н. В. Стимулювання просоціальних тенденцій особистості в періоди дитинства та підлітки</u>	
<u>Коць М. О., Ятчук Т. М. Особливості психологічної корекції емоційно-вольової сфери дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами</u>	
<u>Крижановська З. Ю., Новосад Т. В. Психологічні відмінності в самореалізації підлітків міста та села</u>	
<u>Литвин Н. І. Борецька О. В. Сойко О. В. Комплексна психолого-педагогічна реабілітація дітей з особливими потребами засобами сенсорної інтеграції</u>	
<u>Магдисюк Л. І., Павлова Б. В. Особливості застосування судово-психологічної експертизи в судовому процесі</u>	
<u>Оксентюк Н. В. Проблема психічного здоров'я: європейський досвід</u>	
<u>Осьмак Л. П., Безлюдна В. І. Розвиток соціальних здібностей у середньому та старшому підлітковому віці</u>	
<u>Павелків В. Р. Психологічні основи мінімізації деструктивних проявів агресії у підлітковому віці</u>	
<u>Панасюк В. М. Корекція агресивних поведінкових конструкцій у підлітковому віці: теоретичний аспект</u>	
<u>Рудюк О. В. Типологічні особливості особистісної структури безробітних</u>	
<u>Ставицький О. О., Ставицька О. Г. Психологічний аналіз соціальної установки до інвалідизованих людей у демографічній площині</u>	
<u>Федоренко Р. П. Аналіз психологічних особливостей подружньої зради на різних стадіях функціонування сім'ї</u>	
<u>Хомич І. С. Фізіологічні та психологічні аспекти соціальної адаптації дитини до школи</u>	
<u>Хупавцева Н. О., Максимчук В. Б. Формування та розвиток лідерських якостей студентів-психологів</u>	
<u>Щедріна М. М. Соціально-психологічний супровід студента в період адаптації до навчання в ВУЗі</u>	
<u>Яницька О. Ю., Іванюта О. В., Динаміка формування та розвитку операціональних характеристик візуального мислення у підлітковому віці</u>	
<u>Яницька О. Ю. Взаємозв'язок різних видів мислення як психологічна проблема</u>	
<u>Відомості про авторів</u>	