

З М І С Т

Передмова

Павелків Р.В. Місце просоціальної поведінки у формуванні моральних цінностей особистості

Литвиненко С.А. Ігротерапія як метод психологічної допомоги дітям і підліткам

Литвиненко С.А., Ямницький В.М. Актуальні проблеми практики супервізії у професійній підготовці майбутніх психологів

Петренко О.Б. Діяльність педагога зі збереження психічного здоров'я дитини: актуалізація ідей Василя Сухомлинського

Артемова О.І. Розвиток креативного потенціалу майбутніх практичних психологів в процесі професійної підготовки

Артимовець А.П., Литвиненко С.А. Теоретичний аналіз проблеми творчого мислення

Бабак К.В. Професійний розвиток особистості у практиці діяльності психологічної служби

Борейчук І.О., Свінтозельська І.В. Психологічна готовність вчителя як компонент регуляції взаємин між учнями.

Бурдова М.В., Ямницький В.М. Проблема страху смерті у похилому віці

Бучко В.Б. Психологічна допомога у розв'язуванні конфліктів шляхом переговорів

Воробійов А.М. Психолого-соціальні концепти внутрішнього конфлікту в учнівської молоді

Гаврилець Ю. Д., Тукаєв С. В., Різун В. В., Макаrchук М. Ю. Закономірності психоемоційного впливу телевізійних новин на молоду студентську аудиторію

Главінська О.Д. Аналіз психологічної суверенності як феномену особистісного стилю

Демчук О.О., Хунавцева Н.О. Метод проєктів як засіб активізації діяльності студентів-психологів

Демянюк О.Б. Образ світу в контексті проблеми буття людини і її відношення зі світом

Донченко О.С. Креативність в контексті педагогічної творчості вихователя дошкільного навчального закладу

Дружиніна І.А. Проблема професійної підготовки студентів-психологів: теоретико-прикладний аспект

Єфимець О.О., Демчук О.О. До проблеми емоційного інтелекту студентів

Івашкевич Е.З., Михальчук Н.О. Сенситивність та соціальна уява в структурі соціального інтелекту майбутнього психолога

Козачок К.В., Романюк В.І. Особливості післяопераційного стресу у пацієнтів із захворюванням жовчних шляхів в умовах хірургічного відділення

Кондратюк А.Ю., Литвиненко С.А. Гендерні відмінності самореалізації особистості в юнацькому віці

Корчакова Н.В. Ранні витоки про соціальності

Крюкова Л.В. Вплив емоційних чинників на соціально-психологічну адаптованість молодших школярів.....

Кулаков Р.С. Психологічний аналіз самооцінки та рівня домагань у структурі професійного самовизначення старшокласників

Кулакова Л.М. Психологічні аспекти дослідження почуття власної гідності у молодшому шкільному віці

Макарчук М.Ю., Федорчук С.В., Чікіна Л.В., Трушина В.А. Зв'язки ефективності виконання вправ на уявну ротацію з короткочасною пам'яттю у жінок

Макарчук М.Ю., Федорчук С.В., Чікіна Л.В., Трушина В.А. Успішність уявної ротації простих і складних геометричних об'єктів у жінок і чоловіків із різним рівнем інтелекту

Мамчук Л.П., Ямницький В.М. Творчість та творчі здібності особистості у сучасній психології

Марчук Ю.С., Созонюк О.С. Психологія розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовки

Мельник А.М. Аналіз психологічних механізмів зниження тривожності студентів коледжу через призму соціальних агентів: сім'ю, освіту та соціум

Мичко М.В., Ямницький В.М. Вплив соціального страху на формування особистості в юнацькому віці

Назаревич В.В. Формування соціальної ідентичності в гандикапних клієнтів у процесі психологічного супроводу ...

Новік Л.О. Психологічні основи формування іміджу у студентів-психологів у процесі фахової підготовки....

Ногачевська І.О. Потенціал бібліотерапії у психотерапевтичній допомозі молоді

Озарчук О.І., Назарець Л.М. Психологічні основи профілактики суїцидальної поведінки у підлітковому віці.....

Осипчук О.П. Особливості розуміння моральних аспектів ситуації у молодшому шкільному віці

Павелків В.Р., Панасюк В.М. Теоретико-методологічна характеристика девіацій молодіжного середовища

Рудюк О.В. Верифікація концепту «психологічне здоров'я» у площині аналізу подолання кризи втрати роботи у безробітних

Семенюк О.А., Безлюдна В.І. Розвиток та корекція емоційної готовності дітей до шкільного навчання

Смалько Ф.В., Ямницький В.М. Сучасні аспекти вивчення поведінкової та вербальної агресії

Созонюк О.С. Розвиток готовності майбутніх психологів до особистісно зорієнтованого спілкування

Ставицька О.Г., Шиманська Ю.Ю. Особливості застосування методів психологічного впливу на особистість у професійній діяльності слідчого

[Степанчук І.А., Литвиненко С.А. Психологічні особливості розвитку смислової сфери особистості в юнацькому віці](#)

[Стернійчук М.Ю., Литвиненко С.А. Психологічні особливості впливу батьківських фігур на становлення ідентичності доньки](#)

[Сторож О.В. Технологія розвитку творчої соціалізації старшокласників](#)

[Сушинська Т.С. Особливості довільної невербальної експресії дітей з різними типами образу "Я"](#)

[Федоренко Р.П. Вплив фінансової незалежності жінки на сексуальні взаємини](#)

[Федюк Т.М., Безлюдна В.І. Психологічні особливості соціалізації дітей з вадами слуху](#)

[Шевчик О.М., Немеш О.М. Психологічні особливості тривожності у старшокласників](#)

[Шпак С.Г. Особливості виникнення стресу у молодших школярів в процесі адаптації](#)

[Ямницький О.В. Розвиток психологічної науки та професійної підготовки психологів у Фінляндії](#)

[Яцюк Г.В. Розвиток когнітивно-мотиваційних основ інтимної сфери людини](#)

[Відомості про авторів](#)

ПЕРЕДМОВА

За визначенням О.Ф. Бондаренка, одного із провідних фахівців у галузі практичної психології, «зміст психологічної допомоги полягає у забезпеченні емоційної, смислової та екзистенційної підтримки людини або суспільства в ситуаціях ускладнення, які виникають під час їх особистісного та соціального буття». Тобто психологічна допомога є певною реальністю, психосоціальною практикою, полем діяльності якої є сукупність питань, ускладнень та проблем, що стосуються психологічного життя людини (Бондаренко, О. Ф. Психологічна допомога особистості : Навч. посібник / О. Ф. Бондаренко. – Х. : Фоліо, 1996. – С. 237).

Соціальними реаліями проведення III Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психологічна допомога особистості: сучасний стан та перспективи розвитку», яка проходила 14-15 листопада 2014 року на базі Рівненського державного гуманітарного університету, є революційні перетворення системи державної влади, ініційовані народом України, які спричинили військове протистояння на східних кордонах нашої держави. За короткий проміжок часу кардинально змінився характер запитів до фахівців у галузі практичної психології: від поточних «побутових» проблем спеціалісти переключилися спочатку до активної підтримки учасників майдану, а надалі виникла гостра потреба у психологічному супроводі, реабілітації та терапії безпосередніх учасників військових дій: військових, членів їх сімей, біженців, мирного населення, що потрапило у зону АТО тощо. Сучасна практична психологічна галузь опинилася перед неприхованою гостротою екзистенційних проблем, викликаних зустріччю зі смертю близьких людей, втратою звичного способу та місця існування, руйнуванням системи цінностей. Катастрофічно збільшилася кількість осіб, які потребують кваліфікованої психологічної допомоги – як невідкладної, так і відстроченої у часі. Фахівці повинні бути готовими до того, що після першої хвилі гострих, критичних, кризових станів через певний проміжок часу країну накриє хвиля посттравматичних стресових розладів, які можуть тривати роками і навіть десятиліттями.

Зважаючи на це, першорядного значення набувають сьогодні як теоретичні, так і практичні методи роботи із травмою, стресовими станами, посттравматичним синдромом як у формі індивідуальної роботи, так і з різними групами постраждалих. Відповіддю на вимоги ситуації є виникнення та активізація різноманітних форм волонтерської діяльності – від телефонів довіри до соціальної терапії, від висококваліфікованих фахівців до студентської активності.

Означений збірник покликаний насамперед актуалізувати існуючі теоретичні моделі психологічної допомоги як постраждалим, членам їх сімей, так і всім іншим громадянам країни, які перебувають у стані підвищеного стресу та ознайомити з практичними методами надання такої допомоги.

Також поза увагою науковців не залишилися проблеми підготовки практичних психологів у ВНЗ, їх професіоналізації, актуальні проблеми психологічного супроводу, сучасні моделі психотерапевтичної допомоги, реабілітаційно-відновлювальна робота психолога, психологічні аспекти професійного становлення фахівці тощо.

*З повагою і побажанням творчих успіхів -
доктор психологічних наук,
професор В.М. ЯМНИЦЬКИЙ*

МІСЦЕ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У ФОРМУВАННІ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Резюме. Стаття присвячена вивченню природи і сутності просоціальності та взаємозв'язку морального і просоціального контексту соціальної взаємодії. Характеризується виникнення і розвиток просоціальної стратегії як однієї із основних психологічних проблем, що мають широке інтегративне поле. Автором аналізується просоціальність як особлива форма соціальної поведінки, як прагнення діяти на благо іншої людини, або ж соціальної спільноти.

Ключові слова: просоціальність, просоціальна стратегія, просоціальна поведінка, соціальна поведінка, моральна поведінка, моральність.

Постановка проблеми. Унікальною здатністю людини, яка унаочнює і висвітлює суспільний характер її сутності є прагнення діяти на користь соціальному оточенню. Тому очевидним є те, що серед психологічних проблем, які мають широке інтегративне поле, питання виникнення і розвитку просоціальної стратегії займає одне з провідних місць. Адже просоціальна проблематика об'єднує велике коло психологічних питань, що розкривають закономірності соціалізації індивіда.

Проблема просоціальності на сьогодні є унікально значущою передусім тому, що життя пересічної людини настільки ускладнилося, що психологічна допомога та запит на неї стає невід'ємним елементом соціального супроводу особистості.

Закономірності сутності та природи просоціальності для вітчизняної психологічної науки є відносно новою лінією науково аналізу. А це вимагає опису наукового простору проблеми, виокремлення основних ліній її аналізу, позначення її меж і полюсів, взаємозв'язку із суміжними науковими ідеями та сферами пізнання. Слід зазначити, що у сучасних психологічних джерелах описані лише окремі прояви просоціальної поведінки, які стосуються вивчення природи, особливостей і розвитку альтруїзму як особливої форми міжособистісної взаємодії (Багмет І.М. [3]), виховання альтруїзму (Стецько І.І., [8]) виокремлення умов його становлення (Мангутова І.В. [5]), аналізу закономірностей становлення моральної сфери особистості, змісту, структури і вікових особливостей моральної свідомості та самосвідомості (Алексеева Ю.А. [1], Павелків Р.В. [6], Старостін В.П. 7)).

Метою даної статті є аналіз просоціального та морального контексту соціальної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Просоціальна стратегія належить до особливих форм соціальної поведінки, у центрі якої лежить дія на благо іншої людини чи соціальної спільноти. Така ідея породжує прагнення віднести дану соціальну стратегію до сфери моральної поведінки, що виявляється у ототожненні просоціальних і альтруїстичних поведінкових форм. У багатьох зарубіжних і вітчизняних джерелах ми зустрічаємося саме з таким розумінням цього феномену. Та детальніший аналіз даного явища дозволяє стверджувати, що між просоціальною і моральною поведінкою існує більш складний та неоднозначний зв'язок. В першу чергу слід зауважити, що поведінкове поле двох стратегій і їх когнітивно-мотиваційні основи мають різні рівні співпадіння. Зокрема, всі дії на благо іншого, за зовнішніми характеристиками, співпадають з моральними приписами і, відповідно, можуть бути проінтерпретовані як моральні форми поведінки. У той час як поведінка, що відповідає моральним імперативам за зовнішніми ознаками не завжди може легко оцінюватися як морально відповідна. Особливо це стосується ситуацій, коли, дотримуючись моральної норми, людина призупинила власну активність чи скоординувала поведінку. Як наслідок, поведінка людини узгоджена з моральною нормою, але не може бути легко оцінена оточуючими як така, оскільки відсутній поведінковий набір прояву морального припису. Людина не порушила норму, але про моральність її вчинків оточуючі можуть дізнатися не через дії, а навпаки за їх відсутністю, через аналіз ситуації.

При зіставленні когнітивно-мотиваційних основ моральної і просоціальної поведінки можна стверджувати про існування певних розбіжностей у даних формах соціальної поведінки і на рівні функціонування індивідуальної свідомості та самосвідомості. Дотримання морального припису чітко усвідомлюється людиною і лягає в основу морального вчинку. Тут особистісна норма постає як регулятор поведінки. У основі дій на користь іншого лежить більш широкий пласт спонук. Та не завжди соціально прийнятна, корисна поведінка у своїй основі має сформовану моральну мотивацію. Адже прагнення допомогти, підтримати, захистити іншого може стимулюватися егоїстичними спонукми, тим самим порушуючи гармонію між красою зовнішніх дій і вчинків та їх внутрішнім джерелом, характером зовнішньої соціальної оцінки та суб'єктивними переживаннями.

Таким чином, аналіз питання зіставлення просоціальної і моральної поведінки дав нам змогу констатувати, що це близькі, але не тотожні форми соціальної поведінки, які різняться як поведінковим набором дій, так і специфікою когнітивно-мотиваційних основ. Аналізуючи соціальну значущість даних стратегій необхідно визнати, що, з точки зору соціальних наслідків, кожна з них є соціально бажаною стратегією. Дотримання моральних приписів чи конкретна дія на благо іншої людини належить не лише до соціально прийнятних, але й соціально схвалюваних форм поведінки. Також варто зазначити, що значний пласт просоціальних вчинків у своїй основі має моральні приписи, а, отже, ці форми поведінки і за зовнішньою, і за

внутрішньою структурою належать до моральних виявів. В такому випадку просоціальний і моральний контексти дії співпадають. Аналіз змістового поля просоціальної поведінки дозволяє стверджувати, що, у порівнянні з моральними аспектами, воно має більш широкий контекст, включаючи як усі типи моральних проявів, так і соціально схвалювані вчинки, мотиваційна основа яких не дозволяє відносити їх до власне моральних.

Виходячи з положення проте, що центральним аспектом просоціальної поведінки є дія на благо інших, коротко зупинимося на категорії соціально спрямованого блага, користі. Що може оцінюватися як «благо»? Аналіз даної категорії у контексті просоціальної поведінки вимагає оцінювання дії чи вчинку у двох ракурсах: з точки зору наслідку для реципієнта просоціального впливу та зі сторони рівня навантажень, втрат чи обмежень для суб'єкта просоціальної дії. У найбільш узагальненому вигляді благо може мати матеріальний чи духовний вимір. При цьому його цінність залежить не від категорії, а від ситуативних чинників чи особливостей суб'єктивного прийняття.

Особливу значущість для аналізу просоціальної поведінки має вивчення втрат чи обмежень, які зазнає людина у зв'язку з дією на користь партнера. Очевидним стає той факт, що кожен просоціальний прояв, так чи інакше, знижує потенційні можливості задоволення власних потреб. Це зумовлено використанням певних індивідуальних (суб'єктивних чи об'єктивних) ресурсів: часу, фізичних чи духовних сил, матеріальних цінностей. Таким чином, просоціальна дія може інтерпретуватися як певне обмеження, втрата, реальна чи потенційна загроза для її суб'єкта. Яскравим прикладом цього є донорство. Адже прагнучи врятувати життя іншої людини донор певною мірою ризикує власним здоров'ям чи навіть життям.

Серед основних видів про соціальних дій особливе місце займають стратегії заступництва. Сучасні дослідження засвідчують, що використання даних форм поведінки започатковується ще у період дошкільного дитинства. Заступництво - особливий вид просоціальної поведінки, у якому виявляється не лише знання людиною моральних приписів чи певних соціальних норм, але і її особистісна позиція, ставлення до оточуючих. Така стратегія виникає як протидія агресивним проявам, причому унікальність даної стратегії зумовлена тим, що соціальна дія виникає не як відповідь на вербальні чи невербальні агресивні впливи, спрямовані на суб'єкта, а як прояв сприяння, захисту об'єкта нападу. Та ситуації заступництва ускладнюються тим, що, стаючи на сторону одного з партнерів, людина змушена зайняти конфронтуючу позицію щодо іншого. Вибір особистісної позиції передбачає правильне декодування соціальних ситуацій, розуміння сутності цього типу поведінки, логіки її причинно-наслідкових зв'язків. Тому ситуація заступництва є виявами активного ставлення, способом реалізації засвоєних моральних норм у реальній життєвій ситуації.

Втілення даної соціальної стратегії передбачає наявність потенційної загрози для особистості. Протилежним типом поведінки є байдужість. У першому випадку акцент уваги суб'єкта зосереджений на аналізі якості соціальних процесів і їх відповідності моральним нормам, а у другому – на власну безпеку та особисті інтереси. Велика кількість життєвих трагедій виникає у зв'язку з тим, що у проблемних ситуаціях люди обирають для себе роль спостерігача, не втручаючись у перебіг подій.

Для людини, що стала на захист іншого виникають загрози, що пов'язані з загрозою для особистісного благополуччя, депривацією власних інтересів, погіршенням стосунків з людьми, що здійснюють вербальний чи фізичний напад, аж до можливого переходу із категорії спостерігача в категорію жертви. Тому поведінка у відповідності до моральних норм досить часто є особистісно менш привабливою, порівняно з діями, спрямованими на свою користь. Піднятися до усвідомлених моральних вчинків дозволить лише прийняття норми на особистісному рівні. Зіставлення даної форм просоціальної поведінки з діями допомоги вказує на вищий рівень психологічного навантаження особистості у процесі прийняття рішення на входження у проблемну ситуацію у ролі заступника.

Більша гострота провокує і більш негативне оцінювання особистості при виборі нею відстороненої позиції. Згідно проведених досліджень, навіть діти молодшого шкільного віку демонструють прохолодну позицію в оцінюванні суб'єкта, що залишився осторонь проблеми. Вчинки та висловлювання дітей характеризуються більшою категоричністю та різкістю суджень. Аналіз когнітивних можливостей показує, що в цілому діти досить чітко визначають особистісні характеристики людей, які не втручаються в ситуації конфліктного характеру. Проте, на початку молодшого шкільного віку це завдання є більш складним порівняно із виокремленням позитивних характеристик особистості.

Моральна поведінка може розгортатися лише на фоні усвідомлення свободи вибору. Лише розуміння і прийняття свободи вибору дозволяє людині переходити від просоціальних типів поведінки до моральних вчинків. Аналіз проведеного дослідження засвідчує [6], що навіть діти молодшого шкільного віку розуміють детермінуючі основи даного типу поведінки, усвідомлюють, що у подібних ситуаціях ніхто не змушує людину ставати на захист іншої, це її вільний вибір, її добра воля. Більшість дітей вважає, що основною спонукою, яка змушує людей ставати на сторону ображеного, є «совість». Так як саме совість визнається як центральна категорія, що визначає моральний розвиток людини, її загальну соціальну сутність, то здатність дітей до її виокремлення можна розцінювати, як важливий показник розвитку моральної свідомості. Незаперечним є той факт, що формування моральної позиції неможливе без емоційного ставлення до подій соціального життя. Адже недаремно ще в давніх філософських трактатах підкреслювалося, що мораль бере свій початок із жалості, співчуття однієї людини до іншої. Вивчення дитячих суджень показало, що більшість молодших школярів розуміють детермінуючу роль емоційної складової заступництва. Дітям молодшого шкільного віку характерний достатньо високий рівень когнітивної компетентності у сфері заступництва як різновиду нормативної форми

поведінки, у якій виявляється гуманне ставлення до оточуючих.

Важливою лінією аналізу просоціальності є вивчення значущості даної стратегії. На нашу думку, оцінка просоціальної дії, її ціннісної складової повинна передбачати врахування двох показників: соціального наслідку для об'єктів впливу та міри обмежень для суб'єкта дії. Цілком закономірно, що цінність просоціальної дії з точки зору жертвовності буде тим вищою, чим більші суб'єктивні втрати понесе людина у зв'язку із своїм вчинком.

Слід зазначити, що просоціальна поведінка може мати різну міру усвідомлення. Досить часто жертвовні прояви у реальному житті здійснюються як миттєві реакції. Швидкість реагування в екстремальних ситуаціях фактично є важливим показником соціалізації особистості, засвоєння нею моральних основ співжиття, загальної цінності особистості. Щодо професійної діяльності, то є цілий ряд професій, які передбачають високу готовність людини до просоціальної поведінки: робота пожежника, діяльність працівників міліції та служб надзвичайних ситуацій, рятувальників і т.д. Особливості та умови їхньої діяльності передбачають поєднання професійних умінь із закріпленими соціальними стратегіями. Соціальна спільнота щоденно зустрічається із виявами професіоналізму і жертвовності. Та все ж з психологічної точки зору, ціннісні характеристики просоціальної поведінки перш за все пов'язані з рівнем усвідомлення суб'єктом своїх дій та їх наслідків як для партнерів по спілкуванню, так і для самого себе. Реалізація просоціальної стратегії, за умови усвідомлення негативних наслідків для себе, підвищує психологічну цінність вчинку та відповідно оцінку особистості.

Закономірності просоціальної поведінки залежать від багатьох змінних, важливе місце серед яких належить параметрам близькості партнерів по взаємодії, особливостям особистісних зв'язків між ними. Адже стати на захист знайомого, близького партнера і підтримати незнайому людину - це різні соціальні ситуації. Вони мають не лише інший соціальний контекст, але й різний рівень психологічного навантаження. Ідея допомогти незнайомим може зумовлюватися багатьма чинниками різної модальності. Вона може народжуватися як у сфері емоційних переживань, так і на основі логічних розмірковувань і оцінок. Стимуляція просоціальних вчинків емоційними спонуканами виникає при асоціюванні з власним досвідом чи за умови включення механізмів. Логічні підстави реагування виникають на основі усвідомлення власних потенційних можливостей надати допомогу, розуміння відповідності даного вчинку соціальним нормам, бажанні отримуватися певних зразків поведінки.

Просоціальна дія може характеризуватися різною ініціацією та мірою активності суб'єкта. У одних випадках ініціатором дії на користь інших є людина, що прийняла рішення про допомогу чи сприяння. Таке рішення може ґрунтуватися на усвідомленні наявності ускладнень у життєдіяльності окремо взятої людини чи певної спільноти. З іншої сторони, бажання чи вияв реального сприяння може ґрунтуватися лише на власних ідеях зробити життя партнерів більш щасливим, без наявності у них об'єктивних підстав отримати допомогу. В інших ситуаціях, просоціальні форми поведінки можуть виникати як відповідь на звертання за допомогою.

Ще однією з ключових характеристик людської просоціальності є те, що допомога може надаватися навіть без прямого прохання про неї. Часто трапляються випадки, коли, побачивши випадково загублену річ, люди виявляють активність, щоб повернути її господарю, помічаючи розсіпані речі, докладають зусиль, щоб допомогти зібрати їх. Це свідчить про те, що люди використовують досить складні когнітивні схеми та здібності для ідентифікації необхідності надання допомоги, а також реалізують просоціальну поведінку досить лабільно. Цей тип поведінки отримав назву «проактивна просоціальність». Вона ініціюється без поведінкової чи вербальної стимуляції, на відміну від форм реактивних, виникнення яких зумовлене проханням про допомогу.

Просоціальні ситуації завжди передбачають наявність двох учасників: об'єкта (реципієнта) і суб'єкта взаємодії. Цікавою лінією наукового аналізу є аналіз психологічних особливостей реагування реципієнта на допомогу. Зарубіжні дослідження засвідчують, що сприйняття і оцінка суб'єктом цінності отриманого сприяння перш за все пов'язані з наявністю чи відсутністю їхнього звернення за допомогою. Якщо у проблемній ситуації людина змушена попросити допомогу у оточуючих, то міра її вдячності є нижчою у порівнянні з емоційними переживаннями і оцінками, що виникають у ситуації несподіваної підтримки. Це вказує на те, що звернення за допомогою є для особистості не особливо привабливою стратегією. Міра вдячності зростає, коли оточуючі самі помічають труднощі у партнерів і проявляють власну ініціативу на їхню користь. Запит і реагування на різні форми допомоги зі сторони суб'єкта детермінується значною кількістю змінних. Перш за все можна виокремити такі показники як гострота проблеми і її суб'єктивна значущість, характер дистанції і міра близькості між тим хто потребує допомоги і тим, хто її надає, оцінка різного виду затрат, кожного із учасників взаємодії. Зокрема, якщо людина при зверненні за допомогою відчувала велике напруження, зумовлене цією ситуацією, міра її розчарування при відмові буде вищою ніж тоді, коли прохання не викликало особливих душевних страждань.

Просоціальна поведінка не завжди може сприйматися реципієнтом як бажана. Причиною виникнення даного типу реакцій є розлагодженість у системі особистісних зв'язків. Загальне напруження у стосунках веде до відхилень у системі оцінювання вчинків партнера та небажання прийняти допомогу. Прийняття допомоги зумовлює виникнення вдячності, що є утрудненим при переживанні емоцій гніву, образи, заздрощів. Амбівалентне ставлення до просоціальних дій партнерів може зумовлюватися також наявністю сумніву щодо щирості його намірів.

Особливим аспектом психологічного аналізу проблеми є питання онтогенетичної первинності вищезначених форм поведінки. Тобто питання полягає у тому, яка з двох соціальних форм поведінки, моральна чи просоціальна, виникає раніше. Аналіз наукових джерел та власних експериментальних спостережень [3; 5; 6] дає можливість робити припущення, що саме просоціальна поведінка є більш ранньою формою соціальних виявів. Спостерігаючи різноманітні форми взаємодії між дорослими та однолітками діти навчаються

виокремлювати та наслідувати різноманітні форми сприяння партнерам. Перші дії просоціального характеру можна фіксувати у кінці періоду раннього дитинства. Цікавим є той факт, що різні форми взаємодопомоги і підтримки виникають між дітьми не у предметній чи ігровій діяльності, а у процесі виконання найпростіших трудових дій по самообслуговуванню. Постійно спостерігаючи за дорослим, який допомагає справлятися із складними завданнями, діти розпочинають виявляти активність просоціального типу. Таким чином, основою нової форми поведінки є злиття у єдиний комплекс сприйнятого зразка дій дорослого та переживання дитиною власних утруднень при виконанні завдань по самообслуговуванню. Застосовуючи перші форми просоціальної поведінки діти молодшого дошкільного віку не використовують позитивні вчинки для підвищення свого статусу у колі однолітків чи отримання схвальної оцінки з боку дорослих. (Ці прагнення виникнуть у кінці даного вікового періоду). На нашу думку, це відбувається тому, що дитина ще не здатна здійснювати оціночну діяльність. Тому, з точки зору усвідомлення дітьми сутності і значущості вчинку, ми не можемо ще інтерпретувати його як моральний, але за характером дій він має ознаки альтруїстичних тенденцій. Зазначимо, що педагог відіграє важливу роль як у стимулюванні дій просоціального типу, так і їх спрямуванні та реалізації.

Саме просоціальна поведінка дозволяє дітям взаємодіяти з оточуючими більш успішно та ефективно. Особливими її компонентами є соціальне вміння декодувати ситуацію та обирати найбільш адекватну стратегію, яка забезпечить позитивний результат. У зарубіжних джерелах стверджується, що все розмаїття дитячих просоціальних проявів можна об'єднати у три категорії: вміння ділитися чи дарувати; допомагати та підтримувати; співпрацювати (Dodge K.A, Feldman E. [9]). Слід зазначити, що деякі дослідники включають до категорій просоціальної поведінки також демонстрацію симпатії, позитивний словесний та фізичний контакт, турботу, вміння усвідомлювати цілі іншої людини та організувати співпрацю. У найбільш загальному вигляді у дитячих просоціальних проявах виокремлюють два типи поведінки: співпрацю та допомогу. При цьому співпраця розглядається як робота разом, що спрямована на досягнення спільної мети. Допомога ж трактується як спосіб нівелювання дистресу іншої людини.

Особлива увага вчених при аналізі просоціальної поведінки зосереджена на простеженні поетапності її становлення та виокремленні основних структурних компонентів. Просоціальна стратегія розглядається як трьохкомпонентний процес. На першому етапі діти повинні здійснити декодування життєвої ситуації з точки зору наявних утруднень у життєдіяльності партнерів. На другому етапі дитина повинна прийняти рішення щодо своєї участі у даній ситуації: На третьому етапі відбувається вибір певної стратегії реалізації допомоги. Основою кожного з етапів просоціальної дії є система когнітивних умінь, які дозволяють оцінити ситуацію і власні можливості вплинути на її перебіг. У теорії соціального пізнання (Dodge K.A, Feldman E. [9]) досить чітко описані дії, які обумовлюють рівень реалізації дітьми соціальних програм. До їх складу віднесені уміння виокремлювати соціальні сигнали, здійснювати їх інтерпретацію, усвідомлювати соціальні цілі, розробляти можливі стратегії подолання проблеми, оцінювати їх ефективність та наслідки. Просоціальна поведінка вимагає від дитини знання соціальних правил, збереження і накопичення досвіду, мати очікування на перспективу.

Важливе місце у процесі розвитку основ просоціальної поведінки у дитячому віці займають однолітки. Адже саме їх реакції на вчинковий набір дитини можуть виконувати стимулюючу чи гальмуючу дію. У процесі ігрової та трудової взаємодії діти навчаються робити вибір та приймати його наслідки, узгоджувати конфлікти та запобігати виникненню напружень.

Та все ж провідну роль у розвитку основ про соціальності, звичайно, відіграють дорослі. При цьому увага батьків, педагогів і психологів повинна зосереджуватися на формуванні як когнітивних, так і поведінкових проявів. Просоціальні уміння не формуються автоматично, вони є результатом соціального навчання.

Грунтовний аналіз питання взаємозв'язку семантичного поля моральної і просоціальної поведінки дозволяє стверджувати, що дані форми соціальної поведінки є близькі за своєю сутністю, але не тотожні процеси. Просоціальна поведінка охоплює більш широке коло особистісних проявів і стосується більш широкого кола питань. Вона є онтогенетично первинною у порівнянні з моральною поведінкою. Основи просоціальної поведінки закладаються в дитинстві під впливом дорослих та однолітків. У своєму розвитку вона проходить ряд етапів. У структурі просоціальних дій чітко представлені як когнітивні, так і емоційні та виконавчі дії. Ми вважаємо, що подальші дослідження доречно спрямувати на вивчення всіх аспектів просоціальної стратегії, що забезпечить виокремлення як морально відповідних, так і егоїстично спрямованих дій про соціального типу.

Список використаних джерел:

1. Алексеева Ю.А. Становлення моральної самосвідомості підлітків у процесі психологічного консультування: автореф. дис. канд. пед. наук: 19.00.07 / А.Ю.Алексеева, Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2006.
2. Аронсон Э. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме / Э.Аронсон, Т.Уилсон, Р.Эйкерт. — СПб.: Прайм – Евронекс, 2004. 560с.
3. Багмет І.М. Індивідуальні та гендерні відмінності альтруїзму-егоїзму особистості [Текст]: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.01 / І.М.Багмет; Одеський національний ун-т ім. І.І.Мечникова. - О., 2004.
4. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності [Текст]: навч. посібник / І.Д. Бех. - К. : Академвидав, 2009. - 248 с.
5. Мангутова И.В. Психолого-педагогические условия развития альтруизма у детей старшего подросткового возраста: автореф. дис. канд. пед. наук / И.В.Мангутова. — Нижний Новгород, 2007.

6. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці: автореф. дис...д-ра психол. наук / Р.В. Павелків. – Київ: Б.в., 2005.
7. Старостин В.П. Сострадание как социально-философский феномен: автореф дис канд. философ. наук / В.П. Старостин. – Якутск, 2008. – 22 с.
8. Стецько І.І. Традиції виховання альтруїзму в учнів загальноосвітніх шкіл України. / І.І. Стецько. – Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2007. – № 34. – С. 156-161.
9. Dodge K.A, Feldman E. Issues in social cognition and sociometric status //Peer rejection in childhood. /S.Asher, J. Coie (Eds). – Cambridge, England: Cambridge University Press, 1990. – P. 119-155.

Резюме. Стаття посвящена изучению природы и сущности просоциальности и взаимосвязи нравственного и просоциального контекста социального взаимодействия. Характеризуется возникновение и развитие просоциальной стратегии как одной из основных психологических проблем, имеющих широкое интегративное поле. Автором анализируется просоциальность как особая форма социального поведения, как стремление действовать на благо другого человека, или социальной общности.

Ключевые слова: просоциальность, просоциальная стратегия, просоциальное поведение, социальное поведение, нравственное поведение, нравственность.

Summary. The article is devoted to the study of the nature and essence of the prosociality and relationship of moral and prosocial context of the social interaction. It is characterized by the emergence and development prosocial strategy as one of the major psychological problems that have wide integrative field. The author analyzes prosociality as a special form of social behavior and as a desire to act for the benefit of another person, or a social community. The author presents an analysis of the following categories prosocial behavior as a socially oriented benefit and advantage.

Keywords: prosocialist, prosocial strategy, prosocial behavior, social behavior, moral behavior, morality

УДК 159.922.7: 159.98 (075.8)

С.А. ЛИТВИНЕНКО

ІГРОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ І ПІДЛІТКАМ

Резюме. У статті здійснений теоретичний аналіз ігрової терапії як методу психологічної допомоги дітям і підліткам, обґрунтовано механізми корекційного впливу гри, функції психолога-ігротерапевта. Ігротерапія розглядається не лише як спосіб зростання і розвитку особистості через самоприйняття і повагу до себе, усвідомлення власних почуттів, проблем і конфліктів, а і як форма профілактичної психогігієни для здорових дітей.

Ключові слова: ігротерапія, психологічна допомога, корекційний вплив, форма профілактичної психогігієни, психолог-ігротерапевт.

Постановка проблеми. Найприроднішим засобом проникнення в дитинство, всебічного його пізнання, а також впливу є гра. У зв'язку з цим ООН проголошено гру універсальним та невід'ємним правом дитини. У грі відбувається вільне самостійне розкриття сутнісних людських сил, розвиток творчої уяви, а також зняття напруги і відновлення душевного комфорту. Гра є джерелом задоволення, тому активізує, як дітей, так і дорослих. Пізнати глибинну сутність і неповторність гри протягом усього періоду соціально-культурного розвитку людства намагалися філософи, психологи, педагоги, літературознавці та фольклористи.

Метою статті виступило узагальнення теоретичних підходів до ігротерапії як провідного методу психологічної допомоги дітям і молодшим підліткам.

Результати дослідження. Ігрова терапія - відносно молода галузь психології, що народилась у першій половині ХХ століття у психоаналітичних пошуках і поступово поширилася на інші напрями психології, створюючи теоретичне підґрунтя розмаїттю сучасних підходів. Принциповими основами становлення ігротерапії виступило визнання важливого значення гри в розвитку дитини та в терапевтичній і корекційній роботі з нею. Гра почала розглядатися дослідниками як головний метод пізнання дітей, оскільки в ній діти щиро і вільно виражають свої почуття, оволодівають новими вміннями, розвивають соціальну компетентність і збагачують індивідуальний досвід, засвоюють нові способи розв'язання проблем і виходу із складних ситуацій. Більшість вітчизняних і зарубіжних дослідників (А.Варга, О.Захаров, В.Екслейн, О.Карабанова, Л.Костіна, Г.Лендрет, К.Мустакас, Р.Овчарова, В.Оклендер, А.Осіпова, А.Співаковська та ін.) переконані, що гра може бути корисним інструментом для діагностики і корекції будь-яких порушень дитячого розвитку.

Загальновідомо, що кожна дитина прагне до самостійності, незалежності і зрілості, а тому їй необхідна підтримка і увага, свобода у прийнятті рішень і дій відповідно своїх бажань. Так само як кожній рослині необхідні сонце, волога і родючий ґрунт для росту, так і кожній людині необхідні право бути собою, визнання і прийняття іншими її цінності. Такі дитячі особливості були помічені різними дослідниками та враховувалися в розробці технік психотерапевтичного впливу, заснованих на природних самозцілюючих особливостях психіки дитини, здатної через гру творчо розв'язувати проблеми і зцілювати психічні травми. Спостереження за грою батьків і дітей забезпечують можливість вивчення батьківських виховних позицій, розкривають причини

внутрішньосімейних труднощів і конфліктів. Гра дозволяє досліджувати не тільки уявлення батьків про виховання, але й безпосередній, реальний процес взаємодії дорослих і дітей.

Серед усього розмаїття технік і завдань ігротерапії існують певні загальні закономірності дитячої психіки, які визначають застосування ігрових методів саме в роботі з дітьми і підлітками. Однією з таких особливостей є те, що в переважній більшості випадків діти відчують труднощі щодо опису власних переживань. Тому для дітей є більш прийнятною невербальна експресія з використанням різноманітних ігрових предметів і матеріалів, особливо у випадках мовленнєвих порушень. Крім того, діти більш спонтанні, щиро виявляють у грі почуття й переживання, володіють рольовою пластичністю, і водночас менше, ніж дорослі, здатні до рефлексії почуттів і дій. Оскільки дитяче мислення є конкретно-образним, тому через гру, малювання, фантазію, маніпуляцію з різноманітними предметами і матеріалами відбувається осмислення оточуючої дійсності. Засобами ігротерапії можуть виступати: гра з ляльками, ліплення, малювання, ігри з піском, набори різних предметів (фігурки людей, тварин, іграшкові будиночки, машини, дерева тощо). Ігрові предмети і матеріали досить часто виявляються для дитини більш значимими «комунікативними партнерами», ніж дорослий. В ігровій діяльності діти й підлітки мають змогу вільного вияву щодо них певних емоційних реакцій, пов'язаних з набутим досвідом. Все вищезгадане зумовлює створення особливої атмосфери гри і творчості в ігровій кімнаті.

На думку багатьох авторів (Т.Бетелхейм, В.Екслайн, Г.Лендрет, К.Мустакас та ін.) гра використовується в терапії і корекції тому, що виступає для дітей символічною мовою для самовияву. Уважається, що «відігравання» дітьми свого досвіду і почуттів є найбільш природною, динамічною і оздоровчою діяльністю. Гра може відкрити: все, що пережила дитина, та її реакції на пережите; почуття, пов'язані з тим, що вона пережила; бажання, мрії, потреби та особливості Я-концепції. Психокорекційний ефект ігрових занять у дітей досягається завдяки встановленню позитивного емоційного контакту між дітьми і дорослими. Через гру коригуються витіснені і пригнічені негативні емоції, страхи, невпевненість у собі, розширюється здатність дітей до спілкування, розширюється діапазон доступних дитині дій з предметами. Ознакою розгортання гри є швидкозмінні ситуації, в яких опиняється об'єкт після дій з ним, а також швидке пристосування дій до нової ситуації.

У переважній більшості випадків гра виступає методом реконструктивного лікувально-корекційного впливу (при наявності в дитини емоційних і поведінкових порушень невротичного характеру); в інших випадках як допоміжний засіб, що дозволяє стимулювати дитину, розвивати її сенсомоторні навички, знизити емоційну напругу та ступінь дезадаптації (аутичні, педагогічно і соціально занедбані діти та діти з особливими потребами); можливе застосування ігрових методів суто як психопрофілактичного, розвивального засобу. Найприйнятнішим для застосування ігротерапевтичного методу вважається вік від 3 до 12-13 років.

Зміст дитячої гри, ступінь її сюжетної складності, особливості організації, дійові особи, конфлікти, вияв почуттів – усе це має інформаційно-діагностичне значення для психолога або педагога. Програючи свої почуття, дитина знайомиться з ними, проживає, усвідомлює та навчається їх контролювати. Важливою темою гри є «програвання» стосунків або ситуацій так, як бачать їх діти. Кусання, биття, руйнування, вияв бурхливих емоцій в ігровій кімнаті є прийнятними, оскільки виражаються символічно. Об'єднання, примирення або синтез полярних (позитивної і негативної) сторін особистості дитини є запорукою динамічного розвитку і здорового образу життя. Дитячі ролі бувають реверсивними: при збереженні активної, іноді антагоністичної, позиції у грі, водночас у реальному житті можливе лише пасивне сприйняття оточуючого.

Згідно Г.Лендрета, ігротерапія визначається як динамічна система міжособистісних стосунків між дитиною і терапевтом, який забезпечує дитину ігровим матеріалом і полегшує побудову безпечних стосунків для того, щоб дитина могла найбільш повно виразити і дослідити своє «Я» (почуття, думки, переживання і вчинки) з допомогою гри – природного для дитини засобу комунікації [9, с.24]. Дослідник підкреслював, що у грі проявляється минулий досвід та реакції й почуття щодо пережитого. Відтак, ігротерапія – це взаємодія з дитиною на її власних умовах, яка надає можливість для вільного самовияву з одночасним прийняттям почуттів дитини дорослими [9, с.107].

Згідно К.Мустакаса «ігротерапія – це взаємодія між дитиною і терапевтом у межах ігрової кімнати, коли дитину заохочують до того, щоб вона почувалася вільно, звільнила приховані почуття, подолала страх і злість, щоб вона змогла досягти внутрішньої гармонії і розвинути свої потенціали і здібності» [10, с.181].

В.Екслайн розглядала гру як процес, у якому дитина програє свої почуття, виражаючи їх, та одержує можливість їх споглядання або управління ними.

Аналіз досліджень (О.Захаров, Г.Лендрет, К.Мустакас, А.Осипова, А.Співаковська та ін.) дозволяє виокремити провідні психологічні механізми корекційного впливу гри.

1. Моделювання системи соціальних стосунків у наочно-образній формі в особливих ігрових умовах.
2. Діалогічне спілкування дитини з дорослим через прийняття, відображення і вербалізацію вільно виражених нею у грі почуттів.
3. Формування (поряд з ігровими) реальних стосунків, як рівноправних, партнерських стосунків співробітництва і кооперації між дитиною і дорослим, дитиною і однолітками, що забезпечують можливість позитивного особистісного розвитку.
4. Зміна позиції дитини в напрямі подолання пізнавального і особистісного егоцентризму та послідовна децентрація, завдяки чому відбувається усвідомлення власного «Я» у грі, розвивається соціальна компетентність і здатність до розв'язання конфліктних ситуацій.
5. Формування здатності дитини до довільної регуляції діяльності на основі засвоєння правил виконання

ігрових ролей, а також правил поведінки в ігровій кімнаті.

Використання різноманітних методик у практиці сучасної ігротерапії доповнюється обговоренням і аналізом перебігу ігрового процесу, а саме: розгортання сюжету, послідовності тем та ігровому контексту; особливостям та чисельності предметів ігрової діяльності; розміщенню дитини у просторі ігрової кімнати у процесі гри; стилю ігрової діяльності.

Терапевт у ході ігротерапії може виконувати різні ролі, зокрема: пасивного спостерігача, партнера і співучасника гри, керівника. Орієнтиром для дорослого у ході ігротерапії здебільшого слугують почуття дитини, а не її поведінка. Через відображення почуттів дорослим відбувається пізнання і прийняття їх дитиною. У процесі ігротерапії психолог (педагог) демонструє глибоку віру в особистість дитини, в потенціали її розвитку. До головних функцій психолога (педагога), який проводить ігрові заняття належать:

1. Створення атмосфери прийняття дитини.
2. Емоційне співпереживання дитині.
3. Відображення і вербалізація її почуттів і переживань у максимально точній і зрозумілій дитині формі.
4. Забезпечення у процесі ігрових занять умов, що актуалізують досягнення переживання дитиною почуття власної гідності і самоповаги.

Водночас ігротерапевт повинен бути обережним і не поспішати з висновками щодо смислу дитячої гри. Ні іграшки, які використовує дитина, ні спосіб їх використання не є достовірним індикатором тієї сфери, в якій знаходяться проблеми дитини. В багатьох випадках визначальними можуть бути фактори середовища та останні життєві події.

Кожна дитина в сім'ї, дошкільному закладі і школі стикається з численними і часто досить жорсткими нормами, стандартами і обмеженнями, тому перебувати там, де можна бути собою – унікальний і особливий досвід. Крім того, в насиченому та інтенсивному ритмі сучасного життя досить рідкісним явищем є шире пратнерське спілкування дітей з дорослими, в якому дитина є центром уваги і безумовного прийняття. Діти, почуття яких зневажаються, відчуваються самотніми і безпорадними. Досить часто переживають серйозні проблеми діти, яким довелося пережити серйозну хворобу, автокатастрофу, пожежу, війну, смерть близьких, розлучення батьків, перехід в іншу школу. Ігрова терапія дозволяє дитині вступати у значимі особистісні стосунки з дорослим, насолоджуватися комфортом і безпекою в умовах відкритого і захищеного спілкування. В ігровій кімнаті дитина навчається вільно виражати свої думки і почуття, самостійно приймати рішення, оскільки дорослий розуміє і поважає всі її прояви. В таких умовах дитина починає усвідомлювати, що її не будуть карати, критикувати, змушувати відчувати провини. Вона може виявляти агресію, тривогу, ображатися і вередувати, реалізовувати у грі свої фантазії і мрії.

Одним із напрямів дослідження виступив розвиток методів ігрової діагностики як цінного інструмента, що дозволив вивчати різні аспекти внутрішнього світу дитини, рівень її психосоціальної зрілості, когнітивні та емоційні процеси та інші значимі характеристики. Інтерактивні ігрові техніки почали розглядатися як важливий інструмент оцінки внутрішньосімейної структури і динаміки, особливостей взаємовідносин дитини з однолітками. Також вони використовуються для вибору способів корекційного впливу і оцінки його результатів, прогнозування поведінки.

Ігротерапія як спосіб зростання і розвитку через самоприйняття і повагу до своєї особистості, усвідомлення почуттів, проблем і конфліктів є також формою профілактичної психогігієни для здорових дітей. Завдяки ігротерапії відбувається нове відкриття власного буття, відокремлення від зовнішніх оцінок і помилкових уявлень про себе. Дитина по-новому пізнає своє тіло і почуття, потенційні можливості. Провідні фахівці-ігротерапевти (Ф.Аллан, О.Захаров, В.Екслайн, Г.Лендрет, К.Мустакас та ін.) наголошують на тому, що через процес самовияву і значимі міжособистісні стосунки, через реалізацію внутрішньої цінності дитина стає позитивно мислячою, самостійною та самоактуалізованою індивідуальністю, відкритою для нового досвіду взаємин з оточуючими.

Висновки. Отже, у загальному вигляді ігротерапія розглядається як провідний метод психотерапевтичного і психокорекційного впливу в роботі з дітьми і молодшими підлітками. Ціль ігрової терапії – не змінювати й не «переробляти» дитину, не навчати її спеціальним поведінковим навичкам, а дати можливість «прожити» у грі хвилюючі ситуації при повній підтримці і співпереживанні дорослого. Професійні стандарти, необхідні для використання ігротерапії, відповідають професійним стандартам, які існують у роботі з дорослими. Спеціалісти-ігротерапевти повинні володіти необхідними знаннями і вміннями, що дозволяють досягти ефективності в роботі і служити інтересам дітей. Сучасні дослідження спрямовуються на удосконалення методів ігротерапії, підвищення вимог до їх використання, диференціацію технік з урахуванням різних умов роботи та особливостей дітей.

Список використаних джерел:

1. Аллан Дж. Ландшафт детской души/ Джон Аллан.- СПб.: «Речь», 1997.- 305 с.
2. Захаров А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия/ А.И.Захаров.- М.: «Изд-во ЭКСМО»-Пресс, 2000.- 448 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М. Практикум по креативной терапии/ Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева, Т.М.Грабенко.- СПб.: «Речь», 2001.- 400 с.
4. Игумнов С.А. Основы психотерапии детей и подростков: Справ. Пособие/ С.А.Игумнов.- М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001.- 176 с.

5. Костина Л. Коррекция тревожности методом интегративной игровой терапии/ Л.Костина // Дошкольное воспитание.- 2003.- №10.- С.54-61.
6. Лебедева Н.Н. Принципы и методы игротерапии/ Н.Н.Лебедева.- М., 1997.- 178 с.
7. Лэндрет Г. Игровая терапия: искусство отношений/ Г.Лэндрет.- М.: Изд-во, 1994.- 368 с.
8. Мустакас К. Игровая терапия/ Кларк Мустакас.- СПб.: Речь,- 2003.- 282 с.
9. Осипова А.А. Общая психокоррекция. Учебное пособие/ А.А.Осипова.- М.: «Сфера», 2002.- 510 с.
10. Экслейн В. Игровая терапия/ Вирджиния Экслейн.- М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000.- 480 с.

Резюме. В статье представлен теоретический анализ игровой терапии как средства психологической помощи детям, описаны механизмы коррекционного влияния игры, функции психолога-игротерапевта. Игротерапия рассматривается не только как способ роста и развития личности посредством самовосприятия и уважения к себе, осознания собственных чувств, проблем и конфликтов, но и как форма профилактической психогигиены для здоровых детей.

Ключевые слова: игротерапия, психологическая помощь, коррекционное влияние, профилактическая психогигиена, психолог-игротерапевт.

Summary. This article provides a theoretical analysis of play therapy as a method of psychological assistance for children and adolescents, mechanisms of corrective influence of game, functions of psychologist-therapist. Specialists of play therapy should have the necessary knowledge and skills to achieve efficiency in work and serve the interests of children.

Keywords: play therapy, psychological services, correctional impact, specialists of play therapy.

УДК: 37.015.3

С.А. ЛИТВИНЕНКО, В.М. ЯМНИЦКИЙ

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРАКТИКИ СУПЕРВІЗІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Резюме. У статті здійснено теоретичний аналіз актуальних проблем супервізії та розкрито особливості використання практики супервізії у професійній підготовці майбутніх психологів. Супервізія розглядається як специфічна форма професійно-педагогічного супроводу входження в професію, що виконує практико-орієнтовану функцію, оскільки вона виступає засобом розвитку рефлексивної компетентності майбутніх психологів.

Ключові слова: супервізія, професійна підготовка майбутніх психологів, функції супервізії, консультування, психотерапія, психокорекція.

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку України обумовлює необхідність реформування системи освіти, теоретичне осмислення та практичне вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців. Розширення розмаїття напрямів соціально-психологічної допомоги, психокорекції та психотерапії вимагає вироблення стандартів та критеріїв професіоналізму. Динаміка суспільних процесів змушує по-новому підійти до особистості сучасного психолога, його функцій та професійної компетентності, пошуку нових освітніх технологій підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців. Крім того, важливою професійною вимогою до фахівців в галузі допомагаючи професій є зростання відповідальності за результати праці.

Метою статті виступив теоретичний аналіз актуальних проблем супервізії та розкриття особливостей використання практики супервізії у професійній підготовці майбутніх психологів.

Вклад основного матеріалу. Професійно-предметний простір практичної психології ще недостатньо чітко окреслений, хоча в останні роки відбувається процес систематизації понять практичної психології та її професійних меж. Окреслюються напрями та види діяльності практичного психолога, визначаються функції фахівця в галузі практичної психології та види професійно-психологічних завдань (О.Бондаренко, І.Булах, Л.Долинська, В.Панок та ін.). Дослідники вказують на те, що модель діяльності практичного психолога, характеристики його професіоналізму в технологічному плані ще недостатньо вивчені, через багатоплановість й різноспрямованість діяльності психолога й відносно «молодість» спеціальності; осмислення професіоналізму, зумовлюється постійними соціально-економічними змінами в суспільстві і змінами у змісті вищої освіти. Водночас у суспільстві актуалізуються потреби у забезпеченні кваліфікованої і доступної психологічної допомоги та підвищення психологічної культури громадян. Так, за свідченням джерел, лише 1 із 7 звернень про психологічну допомогу адресоване фахівцям. В більшості випадків допомоги шукають у магів, знахарів або провидців. Очевидно саме вони демонструють реальність попиту послуг практичної психології [5, с.38].

В умовах модернізації освіти оцінка ефективності професійної діяльності здійснюється з позицій компетентнісного підходу, що характеризує уміння фахівця використовувати в конкретній ситуації засвоєні знання і особистий досвід. Окрім знань, умінь та навичок як підвалин традиційної освіти, у підготовці психолога-практика необхідний розвиток спеціальної рефлексії та формування професійної ідентичності і

професійного мислення, розвиток професійної комунікації й прилучення майбутніх фахівців до професійної традиції. Освіта фахівця в галузі психологічної допомоги має бути не тільки практико-орієнтованою, тобто провідником від теорії до практики, але й теоретико-орієнтованою, що передбачає «занурення» освітнього процесу в психологічну практику і здійснення теоретичної рефлексії живого практичного досвіду. Моделлю такого підходу слугує супервізія як загальнонавчальний метод освіти, підвищення кваліфікації та підвищення якості роботи фахівців у сфері допомагаючих професій.

Аналіз сучасних моделей супервізії (В.Булюбаш, Г.Залевський, О.Махнач, П. Ховкінс, Ю. Щукіна, Watkins та ін.) доводить, що вони спрямовані на супровід і підтримку фахівця в його роботі з конкретним клієнтом, тобто допомогу в розумінні своїх професійних дій і в розумінні особистості клієнта. Відповідно, наукові дослідження супервізії проводяться з точки зору її ефективності як методу навчання та супроводу психологічної практики професіонала.

Практика супервізії як форми наставництва та діалогу з'явилася на початку 30-х років минулого століття в межах психоаналітичної підготовки. За кілька десятиріч існування практики супервізії в ній відбулася інтеграція науки, практики та освіти. У сучасних умовах супервізія поряд із засвоєнням теорії виступає необхідною складовою професійної підготовки і підвищення професійної майстерності фахівців допомагаючи професій. Такі відносини мають певну часову тривалість, припускають оцінку і ставлять своєю метою поліпшення професійного функціонування. Актуалізувалася потреба у впровадженні супервізійної практики у професійну підготовку та діяльність практичних психологів, проте інститут супервізорства лише починає розвиватися.

Розвиток інституту супервізії зумовлюється потребами підвищення якості підготовки фахівців, що працюють у різних галузях соціальної та освітньої практики, а також удосконаленням діяльності психологічної і соціально-психологічної служби, формування професійної та рефлексивної компетентності фахівців. Логіка розвитку практичної психології як професії, на думку Ю.Щукіної, вказує на необхідність розширення розуміння змісту і ролі супервізії як діалогічної рефлексивної практики для професійного розвитку фахівців (а не тільки відтворення готового знання і досвіду), творчої лабораторії початківців і досвідчених фахівців; зустрічі науки, практики та освіти в галузі психологічної допомоги, консультування та психотерапії; пошуком відповіді на творчий виклик з боку реальності клієнта і реальності професійного спілкування з ним, дослідження себе як професіонала; систематичного наукового дослідження самої психологічної практики (зокрема, проблем ефективності того чи іншого методу, його результативності і т.д.) [7].

Водночас, поряд з творчо-розвивальним, супервізія містить і нормативно-контролюючий потенціал, тому моделі сертифікації, атестації, ліцензування психолога-практика народжуються і розвиваються з практики супервізії, і не можуть бути результатом лише адміністративних заходів. На думку Ю.Щукіної, практика супервізії повинна бути осмислена як «точка зростання» психологічної теорії, як релевантне місце діалогу науки, практики, освіти [8].

Не секрет, що психологічна освіта та підготовка майбутніх психологів не встигає за бурхливими темпами розвитку галузі психологічної допомоги. Традиційно у ВНЗ забезпечується академічна освіта з додатками у вигляді практико-орієнтованих курсів, які не завжди адаптовані до динамічних соціальних змін й актуальних, часто конкретно-ситуативних запитів психологічної допомоги. У зв'язку з цим в умовах ВНЗ неможливо повною мірою підготувати молодого фахівця до зустрічі з реальністю та викликами практики. Виходить, що потрібно постійно тримати руку на пульсі професії, щоб належати їй. На основі традицій підготовки психологів і запитів психологічної допомоги, що склалися у світовій практиці, можна виділити обов'язкові базові елементи професійної освіти в галузі допомагаючих професій, як-от: теорія; професійний тренінг (майстер-класи); супервізія; клієнтський досвід; самопізнання.

Узагальнюючи, можна виокремити провідні цілі супервізії: забезпечення професійного розвитку психолога-практика; стимуляція розвитку спеціальних навичок і компетенцій для підвищення якості роботи; експертиза професійної діяльності фахівця сфери психологічної допомоги (в тому числі, атестація, сертифікація, підтвердження і оновлення ліцензії), збільшення відповідальності фахівців по відношенню до стандартів професійної психологічної допомоги. Результатом супервізії є розвиток не тільки професійної діяльності, а й професійної особистості.

Отже, попри відсутності єдиного підходу та існування різних концепцій та моделей супервізії, більшість науковців (Г.Залевський, Н.Кравцова, С.Смирнова, Ю.Щукіна та ін.) розглядають супервізію як специфічну форму професійно-педагогічного супроводу входження в професію, що виконує практико-орієнтовану функцію. Супервізія полягає у здійсненні студентами професійної практичної діяльності в певній галузі під керівництвом уповноваженого кваліфікованого фахівця, що має досвід самостійної роботи у сфері практичної психології або соціальної роботи.

Метою супервізії у підготовці майбутніх психологів є підготовка студентів до здійснення самостійної професійної діяльності та виконання провідних професійних функцій, що дозволяє усвідомлювати, розуміти і аналізувати свої професійні дії і професійну поведінку. Завданнями супервізії є: створення умов для розвитку професійної рефлексії та усвідомлення себе у професії, формування професійної свідомості і мислення; застосування студентами отриманих знань, умінь і навичок при вирішенні теоретичних і практичних завдань; формування і вдосконалення необхідних для самостійної професійної діяльності, розвиток важливих особистісно-професійних якостей. До найважливіших супервізійних завдань належить підтримка атмосфери довіри, спільного дослідження та діалогу в процесі роботи, що сприяє забезпеченню професійного становлення і

розвитку майбутніх психологів.

Провідними функціями керівника супервізії є створення оптимальних умов для формування й розвитку у студентів рефлексії та ключових фахових компетенцій, необхідних для вирішення професійних завдань; взаємодія зі студентами й обговорення з ними ходу і результатів виконання професійних завдань і функцій; оцінювання рівня розвитку професійних компетенцій студентів у процесі проходження супервізії; допомога й підтримка студентів в освоєнні ними необхідних професійних функцій.

Супервізійний простір стає місцем, у якому студенти досліджують всі процеси власної практики, в які свідомо та несвідомо включаються. До провідних характеристик супервізійного простору належать: відмежованість від усіх особистісних і професійних ролей, що дозволяє рефлексивно осмислювати власну практику; стабільність і безпека – забезпечується умовами регулярності та гарантіями конфіденційності; □ чіткість дотримання правил участі в супервізійній групі; створення умов для досліджень та розвитку творчого підходу; емоційний комфорт, завдяки чому пов'язаний з роботою особистий дискомфорт може бути висловлений і досліджений.

До супервізійної практики залучаються студенти випускних курсів, які оволоділи базовими теретичними знаннями та практичними уміньми й навичками. Проходження супервізійних груп після завершення виробничої практики забезпечує для студентів більш широкий контекст становлення адекватної професійної самооцінки й отримання професійної підтримки. Приймаючи те, що й у інших можуть бути труднощі й помилки, студенти приймають більш реально і власні труднощі професійного становлення. У ході проходження супервізії майбутні фахівці навчаються рефлексивній позиції і комплексному аналізу проблемних ситуацій; визначенню професійних завдань і постановці проблем згідно видів і напрямів професійної діяльності; розвивають уміння розробки й кваліфікованого впровадження діагностичних програм, оволодівають методами надання допомоги та взаємодії з клієнтами; навчаються технікам та розвивають здатність втілювати набуті знання й уміння в реальну практику роботи; оцінюють власну професійну компетентність.

Водночас необхідна поетапна підготовка до проходження супервізії, що включає лекції та тренінгові заняття (робота в парах і трійках, моделювання психотерапевтичних ситуацій і т.ін.) щодо формування знань, практичних умінь і навичок здійснення консультативної, діагностико-корекційної роботи. У процесі супервізії, крім аналізу професійних знань, умінь і навичок, студенти отримують особистісно-професійну підтримку, що сприяє розвитку необхідних особистісно-професійних якостей, допомагає у виробленні індивідуального стилю практичної роботи та зниженню тривоги і страху в роботі з клієнтами, розвиває пізнавальну мотивацію та професійну рефлексію.

Висновки. Постійне становлення й розвиток виступає виразною ознакою й особливістю сучасних психологів-практиків. Відтак, супервізія виступає засобом розвитку рефлексивної компетентності майбутніх психологів, що спонукає студентів до більш глибокого і осмисленого процесу професійного становлення й розвитку; усвідомлення поєднання професійних функцій зі своїми власними способами поведінки і безпосереднім суб'єктивним досвідом. Оскільки супервізія є новою освітньою практикою, що вимагає розробки організаційно-методичних засад її впровадження у процес підготовки майбутніх психологів у ВНЗ.

Список використаних джерел:

1. Залевский Г.В. Супервизия: практика в поисках теории/ Г.В.Залевский // Сибирский психологический журнал.- 2008.- №30.- С.7-13.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании/ И.А.Зимняя.- М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.- 30 с.
3. Кулаков С.А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии/ С.А.Кулаков.- СПб.: Речь, 2002.- 215 с.
4. Смирнова С.В. Супервизия в процессе профессионального становления личности специалистов-психологов/ С.В.Смирнова// Сибирский психологический журнал.- 2008.- №30.- С.49-53
5. Хайгл-Эверс А., Хайгл Ф., Отт Ю., Рюгер У. Базисное руководство по психотерапии/ Аннелизе Хайгл-Эверс, Франц Хайгл, Юрген Отт, Ульрих Рюгер. – СПб.: «Восточно-Европейский Институт Психоанализа», 1998.- 784 с.
6. Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: Монографія / Шевченко Н.Ф. – К.: Міленіум, 2005. - 298 с.
7. Щукина Ю.В. Функции супервизии в обучении методу понимающей психотерапии (Электронный ресурс) / Ю.В. Щукина. Режим доступа к странице: http://pk.mgppu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=269&Itemid=128
8. Щукина Ю.В. Актуальные проблемы супервизорской практики// Теоретические и прикладные аспекты деятельности Центра экстренной психологической помощи МГППУ. (Электронный ресурс)/ Ю.В. Щукина. Режим доступа: http://psyjournals.ru/cepp/issue/45364_full.shtml

Резюме. В статье осуществлен теоретический анализ актуальных проблем супервизии и раскрыты особенности использования практики супервизии в профессиональной подготовке будущих психологов. Супервизия рассматривается как специфичная форма профессионально-педагогического сопровождения вхождения в профессию, которая выполняет практико-ориентировочную функцию, поскольку она выступает

средством развития рефлексивной компетентности будущих психологов.

Ключевые слова: супервизия, профессиональная подготовка будущих психологов, функции супервизии, консультирование, психотерапия, психокоррекция.

Summary. This article provides a theoretical analysis of topical issues of supervision and using the features of supervision practices in the training of future psychologists. To supervisory practices involved graduate students who have mastered basic theoretic knowledge and practical skills.

Keywords: supervision, training future psychologists functions of supervision, counseling, psychotherapy, psychological correction.

УДК [159.9:613]:37(091)

О.Б. ПЕТРЕНКО

ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА ЗІ ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДИТИНИ: АКТУАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО

Резюме. Розглянуто діяльність педагога щодо збереження психічного здоров'я дітей у навчальному закладі, визначено основні показники та критерії психічного здоров'я людини. Проаналізовано праці і досвід роботи В. О. Сухомлинського щодо захисного виховання як глибокої індивідуальної творчості педагога. Зазначено, що сьогодні захисне виховання розглядається як частина психотерапії. Схарактеризовано своєрідну психотерапевтичну функцію слова вчителя, яку особливо відзначав В. О. Сухомлинський, вважаючи його обов'язковою умовою створення стану душевного благополуччя. На підставі аналізу виокремлено ефективні способи поведінки педагога з метою реалізації психотерапевтичної функції. Виділено визначені педагогом моделі захисту дитячої душі. Констатовано, що ідеї Василя Олександровича дають можливість знайти оптимальний шлях для збереження психічного здоров'я школярів в умовах надмірного впливу сучасної індустріальної культури.

Ключові слова: дитина, психічне здоров'я, психотерапевтична роль педагога, захисне виховання, Василь Сухомлинський, моделі захисту дитячої душі.

Постановка проблеми. Сьогодні нікого не треба переконувати у тому, що здоров'я – це фундаментальна цінність буття людини. У наш час категорія здоров'я набула особливої актуальності, трансформувалась у глобальну проблему існування людської цивілізації, зумовивши перегляд ставлення населення до власного здоров'я та впровадження у життя оздоровчої ідеології. У 2000 р. Всесвітня організація охорони здоров'я ВООЗ проголосила глобальну стратегію “Здоров'я для всіх”, яка містить 6 принципів, 10 положень, 38 завдань, спрямованих на попередження загрози здоров'ю. Основа таких змін – у формуванні природовідповідних життєвих позицій людини щодо світу, самої себе і власного здоров'я [6].

Сучасні дослідження феномену здоров'я людини виявили обмеженість суто медичного підходу, що визначає здоров'я як відсутність хвороби. За сучасними уявленнями категорію здоров'я дослідники (М. Амосов, Г. Апанасенко, Д. Венедиктов, Ю. Лісичин, Д. Ізуткін, С. Максименко) визначають як інтегровану якість повноцінного гармонійного людського буття в усіх його вимірах та аспектах [3; 5; 6; 11]. Категорія здоров'я – це стан організму та форма життєдіяльності, що забезпечує достатню тривалість життя, необхідну його якість і соціальну дієздатність, а за визначенням ВООЗ, це стан *повного фізичного, психічного, духовного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних вад* [11].

Мета статті. Відтак, діяльність педагога зі збереження психічного здоров'я дитини з позиції актуалізації ідей Василя Сухомлинського є метою пропонованої розвідки.

Виклад основного тексту дослідження. По суті, здоров'я є своєрідним дзеркалом соціально-економічного, екологічного, демографічного і санітарно-гігієнічного благополуччя країни, одним із соціальних індикаторів суспільного прогресу, важливим чинником, який впливає на якість та ефективність трудових ресурсів. Все більше уваги у сучасному соціумі приділяється проблемі збереження психічного здоров'я особистості. Що ж таке психічне здоров'я? Аналіз зарубіжної й вітчизняної літератури дає змогу констатувати, що *психічне здоров'я* – це внутрішньо системна основа соціальної поведінки особистості. У ньому відображається стан мозку, коли його вищі відділи забезпечують активну інтелектуальну, емоційну та свідомовольову взаємодію індивідуума з довкіллям.

Основними показниками психічного здоров'я вважають:

- ~~стан психічного здоров'я людини~~ *психічний рівень розвитку особистості*;
- наявність розумових якостей;
- розвиненість мовлення;
- доброзичливість, радість [11, с.11].

Психічний рівень здоров'я обумовлений психічними особливостями людини, можливостями забезпечити і подолати хворобу, способом життя і розумінням того, що здоров'я – це не тільки стан організму, але й стратегія життя. До сфери психічного здоров'я відносять індивідуальні особливості психічних процесів і властивостей людини (збудливість, емоційність, чутливість). Психічне життя індивіда складається з потреб,

інтересів, мотивів. Психічне здоров'я пов'язане з особливостями мислення, характеру, здібності. Все це обумовлює особливості індивідуальних реакцій на однакові життєві ситуації, вірогідність стресів, афектів. Суттєво впливають на здоров'я людини її особливі психічні стани, які не є постійними її якостями, але виникають спонтанно або під впливом зовнішніх факторів (розлад свідомості, зміни настрою, апатія, стани афекту, напруженість тощо).

Іншими словами, психічне здоров'я – стан душевного благополуччя, який характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів і забезпечує адекватну умовам дійсності регуляцію поведінки й діяльності. Психічно здорова людина – це людина творча, оптимістична, життєрадісна й весела, яка пізнає навколишній світ розумом, почуттями й інтуїцією. Вона повністю приймає саму себе й при цьому визнає цінність та унікальність оточуючих її людей, бере відповідальність за своє життя на себе, її життя наповнене сенсом [23].

Ще у 1980 р. укладачі “Шостого огляду ...” ВООЗ змушені були визнати, що у більшості країн приблизно 10% населення страждає важкими і хронічними формами психічних захворювань або розладами психічної діяльності, в той час як інша група – 10% населення – страждає непсихотичними психічними розладами (включаючи психічне недорозвинення, невротичні хвороби та інші розлади особистості). Президент Всесвітньої асоціації психіатрів, стверджує, що у світі сьогодні психічними розладами страждає не менше 400 млн. людей. Він передбачає, що це число буде зростати, особливо у субпопуляції дітей і молоді [10].

Ще одним свідченням актуальності проблеми збереження психічного здоров'я є наступне. За даними спеціальних вибірових досліджень, виконаних у 60 країнах за дев'яносто років ХХ століття, поширеність психічних хвороб збільшилася в 6,4 рази. При цьому характерно, що поширеність психозів, обумовлених в основному ендогенно-генетичними факторами (шизофренія, маніакально-депресивний психоз та ін.), збільшилася у 3,4 рази, а група неврозів у 40,6 рази. Ця цифра безсумнівно відображає зрослу соціально-психологічну напруженість, якій піддається особистість у сучасному суспільстві. У збільшенні числа психічних хворих серед населення Землі, крім зазначених факторів, беруть участь і демографічні, і екологічні, і культурні.

Ситуація у психічному здоров'ї населення України відрізняється динамізмом, і трактувати її досить складно. Загалом на диспансерному обліку лише в психіатричних закладах перебуває понад 1 млн. жителів України, що складає більше 2 % населення. За даними недавніх досліджень, не менше 30% хворих, що лікуються у терапевтів, потребують лише допомоги психотерапевтів і психологів.

Особливу увагу експерти ВООЗ звернули на те, що саме в дитинстві проблеми психічного здоров'я мають безпосередній прямий зв'язок з оточуючим світом, системою навчання й виховання [7, с.34]. Ця думка має найбільше підтвердження у педологічному напрямі, який сприяв регуляції психофізичного розвитку дитини на основі використання результатів її цілісного вивчення і був сформульований Ст.Холлом: “Знання, куплене ціною здоров'я, яке у вищому сенсі є саме по собі щось досконале або святе, не варте такої дорогої ціни. Здоров'ям обумовлено вищі радості життя, здоров'я означає досконалу зрілість, національний добробут. Чи не повинні ми поставити собі з тривогою запитання: яка користь дитині, якщо вона оволодіє пізнанням усього світу, але втратить при цьому здоров'я?” [24, с.83].

Сьогодні експерти ВООЗ відзначають помітне поширення нервово-психічних розладів у дітей і підлітків. Невротичні стани діагностують у 63 з 1000 дітей. Серед дітей та підлітків в Україні зросло число осіб із відхиленнями, девіантною поведінкою, що знаходить відображення в кримінальній статистиці. Статистика свідчить, що осіб, що не страждають якими-небудь психічними порушеннями, тобто “абсолютно здорових”, на сьогодні налічується в середньому лише 35% [25]. У Росії (за даними Інституту соціально-політичних досліджень РАН) число абсолютно здорових у психічному відношенні школярів знижується – з 30% в 3 кл. до 16% в 11 кл. Загалом, за період навчання стан здоров'я учнів, за свідченням Міністерства охорони здоров'я Росії, погіршується в 4-5 раз [10, с.18].

Однак, як стверджують вчені, від 22 до 89% з тих, хто має певні порушення – люди, які не мають потреби в психіатричній допомозі. Вони самостійно адаптуються до середовища й потребують тільки психологічного консультування, психотерапевтичної допомоги.

Зарубіжний досвід свідчить, що основне психотерапевтичне навантаження припадає на психологів. І це пов'язано, в першу чергу, з успіхами в розробці ефективних методів психологічної корекції особистості. Наприклад, у США за 35 років приріст кількості психіатрів у службі психічного здоров'я склав 183%, в той час, як психологів – 322% [10].

В Україні вже понад 20 років існує психологічна служба системи освіти, основною метою діяльності якої є психологічне забезпечення та підвищення ефективності педагогічного процесу, захист психічного здоров'я і соціального благополуччя усіх його учасників: вихованців, учнів, студентів, педагогічних і науково-педагогічних працівників. Так, на кінець 2010/2011 н.р. кількість фахівців служби становить 22 тис.102 педагогічні працівники, у навчальних закладах працює 15 тис. 441 практичних психологів, що становить 44,4% забезпеченості від загальної кількості навчальних закладів всіх типів. Слід відмітити, що міські навчальні заклади забезпечені практичними психологами краще, ніж сільські і показник, відповідно, становить 66,4% та 28,3% [4]. у цілому, найгірша ситуація щодо забезпечення практичними психологами у позашкільних навчальних закладах України: на 17,3% забезпечені міські ПНЗ та на 9,5% ПНЗ, які знаходяться в сільській місцевості [там само].

Такий стан справ, безперечно, актуалізує психотерапевтичну роль педагога у збереженні психічного здоров'я дитини, а у цьому контексті – погляди видатного українського педагога Василя Олександровича Сухомлинського на цю проблему, який був упевнений, що “турбота про людське здоров'я, тим більше про

здоров'я дитини – це не просто комплекс санітарно-гігієнічних норм і правил, не перелік вимог до режиму, харчування, праці, відпочинку. Це насамперед турбота про гармонійну повноту всіх фізичних і духовних сил ...” [21, с.109].

Спадщина В. Сухомлинського – явище унікальне і до кінця ще не вивчене і не досягнуте: у ній при вдумливому прочитанні можна знайти відповіді на велику кількість хвилюючих проблем сьогодення. Вона є джерелом цінних психолого-педагогічних знань на шляху до тонкого і професійно майстерного проникнення у загадковий світ дитинства, дитячих переживань і проблем. Після розгрому педології В. Сухомлинський, по суті, був першим педагогом, який акцентував увагу на правах і цінностях дитини, на її здоров'ї, зокрема й психічному. У працях “Павлиська середня школа”, “Серце віддаю дітям”, “Народження громадянина”, “Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості”, “Сто порад учителів”, “Найкращі ліки (Роздуми про педагогічну культуру)”, “Вмійте читати душу”, “Людина – найвища цінність”, “Як любити дітей” та ін. він розглядав проблему збереження психічного здоров'я дітей [12-22].

Василь Олександрович закликав педагогів: “Дорогі друзі педагоги, пам'ятайте, що у нас в школі не механізми для заучування знань, а люди, у яких можуть бути горе, сум, тривога, сумнів, потреба у співчутті, в очищаючих сльозах. У горі і печалі людська душа відкрита іншій людині – нехай ця істина визначить для нас правила виховання. *Необхідно вміти читати людську душу*” [13, с.109] (курсив наш – О.П.).

Сучасні психологи (М. Корольчук, С. Максименко, Ю. Мельник та ін.) вважають, що психічне здоров'я потрібно розуміти як аспект здоров'я загалом, наголошують на важливості душевного комфорту, відсутності патологічних психічних виявів і здатності до ефективної діяльності й саморегуляції відповідно до власних (відрефлексованих) цілей та інтересів людини [5]. Критеріями ж психічного здоров'я людини визначають:

- адекватний до віку рівень зрілості пізнавальної, емоційно-почуттєвої та волевої сфер особистості;
- здатність керувати своєю поведінкою;
- здатність вибирати життєві цілі та розумно планувати їхнє досягнення;
- особистісний та соціальний оптимізм, душевний комфорт;
- задоволення від діяльності, особистого й суспільного життя, спілкування, споглядання картин природи;
- розуміння прекрасного, комічного й трагічного;
- відповідність суб'єктивних образів об'єктам, що їх відображають, а характеру реакції – зовнішнім подразникам;
- здебільшого стабільний позитивний настрій;
- адаптивність у мікросоціальних відносинах;
- відчуття щастя тощо [11].

Таким чином, значимою складовою психічного здоров'я людини є психологічний комфорт. Про це неодноразово говорив і В. Сухомлинський, зокрема, у статті “Найкращі ліки” (1967): “Говорячи про взаємозв'язок здоров'я і духовного життя дитини, треба пам'ятати, що від повноти цього останнього – гордості від успіху, радості виконаного обов'язку, життєрадісних інтелектуальних почуттів – від усього цього величезною мірою залежить здоров'я дитини. Не тільки здоров'я впливає на дух, а й навпаки” [18, с.92].

Василь Олександрович застерігав педагогів (“Як любити дітей” (1967)): до школи можуть прийти діти, у яких якраз і відсутній стан душевного благополуччя, душевний комфорт. Це діти, які почуваються духовно самотніми. Вони є вихідцями переважно із сімей, у яких мати й батько з різних причин не відгукуються на індивідуальні запити й порухи дитячого серця. Емоційне невігластво батьків, обмеження матеріальними проблемами, іноді інстинктами тваринного походження – усе це калічить дитячу душу.

Із тяжкою психічною травмою до школи приходять діти, які розуміють, що вони народилися на світ випадково, і що ні батькові, ні матері вони не потрібні. Як правило, таким дітям притаманна озлобеність, зневіра, настороженість і недовіра до людей. До школи приходять діти, яких виховували в сім'ї в дусі обману, нечесності, егоїзму, зневаги до людей. Вони не здатні вірити в людину й добро.

Понівеченими приходять до школи ті діти, які з перших кроків свідомого життя зазнали фізичних покарань. То було насильство не лише над тілом, а й травмуючими ударами по чутливому дитячому серцю

Своєрідної уваги потребують діти, яких надмірно пестять батьки, “розбещені повною й нічим не обмеженою свободою самовиявлення” у сім'ї [22, с.303].

До найстрашнішого в дитячій душі В. Сухомлинський відносив дитячий цинізм, що породжений сімейними обставинами, за яких принижується людина, спотворюється, огидно виставляється все, що є світлого й доброго в людині, де все робиться тільки задля особистої користі.

До школи приходять діти, що пережили розлучення батьків, яке сприймають як зраду батька чи матері. У психіці такої дитини формується ставлення до себе як до такої людини, яку кидають, лишають. До школи приходять діти, які пережили смерть близької людини, одну з найважчих подій у житті [22].

Отже, до школи кожного дня приходять діти з проблемами, яким необхідно повернути стан душевного благополуччя, душевний комфорт. В. Сухомлинський був переконаний, що таких дітей “треба вже не виховувати, а перевиховувати”, їхнє виховання педагог називав “захисним вихованням”: “Захисне виховання – це глибоко індивідуальна творчість педагога”, таке доторкання до серця дитини, при якому виховання не стає стражданням [там само, с.304].

Сучасні психологічні словники єдині у визначенні психотерапії як вербальної чи невербальної психологічної допомоги, спрямованої на вирішення емоційних проблем людини, яка ґрунтується переважно на бесіді з особою, що потребує допомоги [1, с.416]. У такому широкому розумінні психотерапії захисне виховання є, власне, її частиною.

У часи Василя Олександровича практичних психологів у школах не було, про психотерапію чули лише у певних колах, а психологічної допомоги потребували і дорослі, і діти, і в першу чергу такі діти, про яких ми говорили вище, а надавати психотерапевтичну допомогу дітям мали б вчителі.

Тому великою заслугою Василя Олександровича вважаємо те, що він у 60-х роках минулого століття розробив цілу методику захисного виховання, ефективність якої багато в чому залежить від особистості педагога та рівня його професійної підготовки. Від педагога, його здатності “доторкатися” до душ вихованців багато в чому залежить формування, збереження і зміцнення фізичного, психічного й духовного здоров’я дітей, стверджував В. Сухомлинський у статті “Людина неповторна” (1961): “У руках кожного педагога доля десятків, сотень людських життів. Доторкніться до серця, до душі вихованця дбайливою, люблячою рукою, відкрийте в ньому майстра-творця, і людина заграє своїм неповторним слайвом, як починає сяяти коштовний камінь у руках ювеліра, що зумів розкрити за сірою, непривабливою зовнішністю чарівне слайво. ... В ім’я індивідуального щастя кожної людини нам, вихователям, треба бути не тільки інженерами людських душ, а й майстрами-ювелірами, що відкривають у кожній дитині неповторну людську красу” [16, с.96].

Психотерапевтичну роль педагога Василь Сухомлинський вбачав у тому, що вчитель надає дитині вчасну психологічну допомогу, спрощує, а не ускладнює життя учня, запобігає виникненню в його житті конфліктів, пом’якшує або компенсує негативні впливи, допомагає жити у злагоді з оточенням та у згоді із самим собою. (Психотерапію казкою, технологію надання психологічної допомоги дітям, які пережили горе у спадщині В. Сухомлинського ми вже аналізували раніше [8; 9]).

Недооцінка психічного стану дитини, її переживань неприпустима, вважав Василь Олександрович: “Немає діла важливішого, ніж жива людина. Коли вона принесла до вас свою душу, ви повинні зустріти її стоячи і вислухати теж стоячи, тому що перед вами – людина” [16, с.451]. І далі: “Я вбачав свою місію в тому, щоб уберегти дитину від страждань”, але при цьому зауважував, що “і індивідуальні бесіди з дітьми, які відкривали мені своє серце, і бесіди з усім колективом ніколи не були утішенням – я дуже боявся того заспокоєння солодкими словами, за якими душа, що прокинулася, волає: але що ж все-таки робити? Як жити?” [там само, с.465].

Особливо павлівський педагог відзначав своєрідну психотерапевтичну функцію слова вчителя, вважаючи його обов’язковою умовою створення стану душевного благополуччя. Такі поняття як “душа дитини” і “слово вчителя” він ставив поряд. У “Батьківській педагогіці” В. Сухомлинський писав: “Я глибоко переконаний, наскільки важлива для дітей проста людська бесіда, в якій би дитина відчула, що вихователь ставиться до неї, як до рівної людини, ділиться своїми думками і почуттями” [15, с.65].

Василь Олександрович був переконаний, що дитина, яка пережила в дитинстві образу, несправедливість, горе, стає хворобливо вразливою до навіть мізерних проявів несправедливості, байдужості. Кожна зустріч з образою, неправдою знову і знову вражає дитяче серце, і дитина бачить зло навіть там, де його немає (“Рани дитячого серця”). Іншими словами, незадоволення значущих для дитини потреб призводить до спотвореного сприймання ставлення до неї оточуючих. Дитина все більше замикається в собі, протиставляючи справжньому чи уявному злу те, що вона здатна протиставити – непослух, агресивність, грубість, свавілля, бажання робити все не так, як вимагають дорослі, щоб нагадати про себе, заявити людям про своє право на увагу [12]. І головним у такій ситуації педагогу для збереження психічного здоров’я дитини є наступне:

- ставитись до дитини з терпінням;
- вміти вислухати дитину;
- намагатись включити дитину в діяльність спільно з найкращими друзями, аби забезпечити прийнятність у групу;
- бути завжди чесним з дитиною. Не боятись “важких” питань. Вміти сказати “Я не знаю”;
- показати дитині, що у вас теж є емоції, не приховувати своїх власних переживань;
- прагнути зберегти контакт із дитиною, і з її сім’єю;
- особливо уважним бути до дитини, яка не адаптована до шкільного навчання;
- знизити особистісну тривожність дитини;
- забезпечити емоційну сенситивність і емоційну стабільність;
- не боятись бути ласкавим, добрим до дітей.

Таким чином, аналіз праць і досвіду роботи В. Сухомлинського дає підстави стверджувати, що психотерапевтична робота, яку проводив павлівський вчитель, своєрідна і актуальна сьогодні.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Здійснений аналіз дає можливість виокремити ефективні способи поведінки педагога з метою реалізації психотерапевтичної функції, виділити визначені педагогом моделі захисту дитячої душі, знайти оптимальний шлях для збереження психічного здоров’я школярів з врахуванням ідей Василя Сухомлинського. Адже саме Василь Олександрович вчив і вчить нас, як допомогти дитині прийняти себе і світ, який її оточує, як зберегти психічне здоров’я в умовах надмірного впливу сучасної індустріальної культури.

Список використаних джерел:

1. Большой психологический словарь / Сост. И общ. Ред. В.Мерещяков, В.Зинченко. – Спб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
2. Доклад Комитета экспертов Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) 1979 года: Психическое здоровье и психосоциальное развитие детей Режим доступа : http://alldata.narod.ru/WHO_1982_ke/010.html
3. Завгородня О.В. Проблема психологічного здоров’я: спроба теоретичного аналізу / О.В.Завгородня //

- Практ. психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1. – С. 55-60.
4. Інструктивно-методичний лист “Про стан, проблеми та основні завдання психологічної служби на 2011/2012 рік” : Режим доступу : mkrmk.at.ua/psycholog.doc
 5. Максименко С.Д. Психічне здоров'я дітей / С.Д.Максименко // Психолог. – січень1(1) 2002. – С.4.
 6. Мельник Ю.И. Психология здоровья / Ю.И.Мельник // Журн. практ. психолога. – 2000. – № 3. – С. 11-14.
 7. Петраков Б.Д. Психическое здоровье народов мира в XX веке / Б.Д.Петраков, Л.Б.Петракова // Медицина и здравоохранение. Серия : социальная гигиена и организация здравоохранения. – М., 1984. – 69с.
 8. Петренко О.Б. Проблема психологічної допомоги дитині у спадщині В. О. Сухомлинського / О. Б. Петренко // Вісн. Луганськ. держ. пед. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. – 2000. – № 7 (серп.). – С. 108-114.
 9. Петренко О.Б. Роль казки у формуванні орієнтації дитини на цінності своєї статі (на матеріалі спадщини Василя Сухомлинського) / О. Б. Петренко // Зб. наук. пр. Сер. Пед. науки. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2009. – Вип. LIII. – С. 421-429.
 10. Психология здоровья / Г. С. Никифоров и др. – СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000. – 504 с.
 11. Психологічне забезпечення психічного і фізичного здоров'я / Навчальний посібник : М.С.Корольчук, В.М.Крайнюк, А.Ф.Косенко, Т.І.Кочергіна. – К. : Фірма “ІНКОС”, 2002 – 272с.
 12. Сухомлинский В.А. Раны детского сердца / В.А.Сухомлинский // ЦДАВО України. – Ф.5097.- Оп. 1.- спр. 748.- 6 арк.
 13. Сухомлинский В.А. Умейте читать душу /“Обережно: дитина!” В.О. Сухомлинський про важких дітей: тематич. зб. / упоряд. Т.В.Філімонова; за наук. ред. проф. О.В. Сухомлинської. – Луганськ: державний заклад “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, 2008. – 264с. – С.106-115.
 14. Сухомлинский В.А. Человек неповторим / В. А. Сухомлинский // Нар. образование. – 1961. – № 5. – С. 71-76.
 15. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1978. – 263 с.
 16. Сухомлинський В.О. Людина – найвища цінність / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 5. – С. 446-472.
 17. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1971. – 208 с.
 18. Сухомлинський В.О. Найкращі ліки (Роздуми про педагогічну культуру) /“Обережно: дитина!” В.О.Сухомлинський про важких дітей: тематич. зб. / упоряд. Т.В.Філімонова; за наук. ред. проф. О.В.Сухомлинської. – Луганськ: державний заклад “Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, 2008. – 264с. – С.91-94.
 19. Сухомлинський В.О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 283–582.
 20. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. –Т. 4. – С. 7–392.
 21. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 3. – С. 7–282.
 22. Сухомлинський В.О. Як любити дітей/ В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 5. – С. 292–308.
 23. Філімончук А.В. Психологічні чинники порушення психічного здоров'я дитини//Психолог. – 2009. № 6. – С. 26-31.
 24. Холл С. Собрание статей по педологии и педагогике/ Под ред. Н.Д. Виноградова. – М., 1912. – 444с.
 25. Школа и психическое здоровье учащихся / Под ред. С.И.Громбаха. – М.: Медицина, 1988. – 272с.

Резюме. Рассмотрены вопросы деятельности педагога по сохранению психического здоровья детей в контексте актуализации педагогического наследия В. А. Сухомлинского. Определены основные показатели и критерии психического здоровья человека. Проанализированы труды и опыт работы В. А. Сухомлинского по защитному воспитанию как глубокому индивидуальному творчеству педагога, такому прикосновению к сердцу ребенка, при котором воспитание не становится страданием. Отмечено, что сегодня защитное воспитание рассматривается как часть психотерапии. Рассмотрена своеобразная психотерапевтическая функция слова учителя, которую особо отмечал В. А. Сухомлинский, считая его обязательным условием создания состояния душевного благополучия. На основании анализа выделены эффективные способы поведения педагога с целью реализации психотерапевтической функции. Выделены определенные педагогом модели защиты детской души. Констатируется, что идеи Василия Александровича позволяют выбрать оптимальный путь сохранения психического здоровья школьников в условиях чрезмерного воздействия современной индустриальной культуры.

Ключевые слова: психическое здоровье, психотерапевтическая роль педагога, защитное воспитание, В. А. Сухомлинский, модели защиты детской души.

Summary. The questions of mental health in children, which are updated today psychotherapeutic role of the teacher in modern educational institution. The main indicators and criteria of mental health. Analyzes the works and experience V. A. Suhomlinsky over protective upbringing as a deep individual creativity of the teacher, such a touch to the heart of a child, in which education becomes suffering. Noted that today protective education is seen as part of psychotherapy. Considered a kind of psychotherapeutic function of the teacher's words, which emphasized V. A. Suhomlinsky, considering it a prerequisite of creating a state of mental well-being. Based on the analysis highlighted effective teacher behaviors to implement psychological functions. Highlighted certain teacher model

protection of children's soul. Ascertained that the ideas Vasily Aleksandrovich allow us to find the optimal way to preserve the mental health of schoolchildren in conditions overexposure modern industrial culture.

Key words: mental health, psychotherapeutic role of the teacher, protective parenting, V. A. Suhomlinsky, security model child's soul.

УДК 159.923-026.15

О.І. АРТЕМОВА

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Резюме. У статті аналізується поняття креативного процесу; розглянуто поняття "креативна особистість"; охарактеризовано основні якості майбутнього практичного психолога; проаналізовано особливості розвитку креативного потенціалу особистості майбутнього практичного психолога в умовах професійної підготовки.

Ключові слова: креативність, креативна особистість, творчість, креативний процес, креативна компетентність, креативний потенціал.

Постановка проблеми. Одним із найголовніших завдань сучасної національної освіти є оптимізація навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах з метою гармонійної і якісної підготовки майбутніх фахівців. Досить часто у професійній діяльності випускників вищих навчальних закладів спостерігаються суперечності між рівнем набутих теоретичних знань, методичних умінь та можливістю їх продуктивного використання у своїй роботі. Такий стан справ значною мірою пояснюється недостатньою розробленістю особистісно орієнтованих, креативних підходів до професійної підготовки студентів, хоча саме такі підходи спроможні забезпечити гармонійний розвиток та розкриття особистісного, творчого потенціалу студентів як основи подальшої продуктивної професійної діяльності. Особливо актуальним це твердження є у формуванні особистості майбутнього практичного психолога, оскільки його професійна діяльність, в першу чергу, зорієнтована на відповідальну роботу з усіма категоріями дітей і дорослих, із родинами. Окрім того, практичні психологи покликані створити систему психологічної допомоги у розвитку особистості, умови всебічного сприяння та внутрішнього комфорту.

Метою статті є аналіз основних аспектів розвитку креативного потенціалу особистості майбутнього психолога в процесі професійної підготовки.

Педагогічні та психологічні аспекти розвитку творчих здібностей особистості, формування її креативного потенціалу досліджували В.І.Андрєєв, Д.Б.Богоявленська, Е.Боно, М.Волах, Дж.Гілфорд, В.Д.Дружинін, О.І.Кульчицька, О.Н.Лук, О.М.Матюшкін, В.О.Моляко, Я.О.Пономарьов, В.А.Роменець, С.О.Сисоева, Р.Стернберг, Б.М.Теплов, Е.Торренс та інші науковці. Особливості розвитку креативності в професійній підготовці розглядали в своїх працях С. Овчинникова, Т. Андрущенко, В. Бондарьова, З. Заболотських, І. Колобутіна, Н. Мілютіна, А. Морозов, 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. Увага науковців приділялась і питанню органічного «вплетення» творчості в професійне життя практичного психолога. У межах акмеологічного підходу (К. О. Абульханова, О. О. Бодальов, А. О. Деркач, А. С. Гусева та ін.) детермінантою професійної компетентності практичного психолога є наявність ціннісних інваріантів, які дозволяють визначити напрямок інноваційно-творчої діяльності та виконувати діяльнісні функції на високому професійному рівні. Н. І. Пов'якель основний акцент робить на набутті майбутніми практичними психологами професійної компетентності, зокрема, на оригінальності, критичності мислення, творчості, готовності вирішувати складні питання та використовувати інноваційні ідеї. Н.М. Давидюк визначила психологічні умови активізації творчої навчально-пізнавальної діяльності майбутнього психолога, результатом якої є реалізація його суб'єктності на основі самопізнання, самоактуалізації.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури 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; вміння 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; вміння 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.

Креативна особистість рівнозначно повинна бути:

- особистістю, яка реалізує себе творчо, соціально та професійно;
- особистістю із яскраво вираженим прагненням до підтримки та допомоги іншим;
- особистістю, 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 ін. проблеми суспільних відносин.

Навчання студентів психологічних факультетів потребує удосконалення на основі впровадження в навчально-виховний процес системи особистісно-креативного підходу. Особливістю такого підходу є спроможність підвищення рівня та якості засвоєння навчального матеріалу шляхом розкриття креативного потенціалу особистості студента. Креативна освіта повинна відповідати такій організації навчання, виховання і розвитку творчої особистості, її активності, у якій викладач і студент мають сприятливі умови для самореалізації.

Провідними психолого-педагогічними засадами розробки та реалізації особистісно-креативного підходу в навчанні студентів є орієнтація на концептуальну модель особистості; взаємозв'язок психодіагностики та психокорекції в процесі навчально-виховної взаємодії; система креативно-розвивальних засобів.

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.

Креативний підхід у процесі підготовки майбутніх психологів надасть можливість сформувати творчу, креативну, професійну конкурентоспроможну особистість. Це означає узгодження процесу навчання студента з процесом наукового дослідження та практичного його впровадження; творчо-креативний розвиток студентів та використання змісту освіти для подальшого удосконалення особистості; різноплановість та різноманітність творчої діяльності; домінуючу відповідальність студента за результатами навчальної, творчо-креативної, наукової і практичної діяльності; тісну пізнавальну взаємодію викладача, організатора, експерта, консультанта та студента у навчально-виховній, науковій, практичній діяльності; співтворчість студента і викладача як дослідників у творчому процесі; розуміння кожного студента як окремої здібної особистості; позитивної комунікативної взаємодії викладача і студента в процесі творчої взаємодії та практичної діяльності; щирого і вільного формування волевиявлення особистості студента в процесі творчості; позитивна адаптація та соціалізація в творчому колективі; різноманітні активні творчо-креативні засоби, методи, прийоми, технології навчання та виховання; зворотні зв'язки у співпраці та співтворчості; аналіз творчих досягнень особистості студента, розробка індивідуальних програм, планів, звітів студентів; діяльність груп співтворчості студентів [3].

Проблема оптимізації особистісно-професійного розвитку майбутнього практичного психолога, що передбачає формування креативної особистості, здатної гнучко та успішно адаптуватися до умов нових соціальних реалій, генерувати нові ідеї, творчо мислити, є однією з найактуальніших у системі психологічної освіти. В контексті теоретико-методологічного аналізу особливостей творчого розвитку креативний потенціал майбутнього практичного психолога розглядається нами як 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 [4].

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 ваговою 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, 13].

Креативність є чинником, який забезпечує:

- 1) створення принципово нових інтелектуальних продуктів, пов'язаних з новою професійною сферою знань, та вирішення на їх основі нестандартних завдань;
- 2) побудову оригінальних підходів до розуміння та інтерпретації знань;
- 3) використання фахових знань у нестандартних ситуаціях;
- 4) створення умов для саморозвитку знань, що підвищує рівень їх універсальності [1, с. 146].

Відповідно до психологічної моделі креативного потенціалу практичного психолога нами виділено 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; 5) соціальна креативність; 6) 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.

Відповідно кожному компоненту критеріями визначення рівнів (високий, середній, низький) розвитку креативного потенціалу особистості майбутнього практичного психолога є: наявність внутрішніх творчих резервів особистості майбутнього практичного психолога; творча активність особистості; оригінальність творчого продукту; схильність до ризику в творчій діяльності; складність творчих пошуків; творче самовираження в процесі міжособистісної взаємодії; адекватна та реалістична оцінка власного творчого потенціалу майбутніми практичними психологами.

Вивчення динаміки креативного потенціалу майбутніх практичних психологів упродовж всього періоду навчання засвідчило домінування середнього рівня розвитку зазначеної властивості, що вказує на недостатню впевненість студентів-психологів у силі власних потенційних ресурсів, несформованість чітких уявлень про креативність, помірну рішучість, наполегливість у здійсненні ініціативних новаторських дій; відсутність достатньої гнучкості та адаптивності в дослідженні складних явищ, застосуванні незвичайних способів інформаційної діяльності; у процесі соціальної взаємодії простежується бажання презентації власної індивідуальності, творчого саморозкриття, участі в особистісно та професійно значущій справі, однак, жорстка регламентація й здебільшого консерватизм у роботі ускладнюють процес генералізації креативних ідей.

У межах традиційної системи фахової підготовки рівень креативного потенціалу майбутніх практичних психологів дещо збільшується, тобто оволодіння фаховими знаннями, уміннями та навичками певною мірою позитивно впливає на розкриття творчих можливостей студентів, проте високі показники демонструє лише незначний відсоток майбутніх фахівців, а переважній більшості респондентів притаманні середні показники з тенденцією до нижче середніх за основними структурними компонентами креативного потенціалу: 1) занижена самооцінка у близько половини досліджуваних вказує на невпевненість студентів у собі, страх невдачі, що уповільнює їх пошуково-перетворювальну та пізнавальну активність (прагнення до відшукування нової інформації свідомо не проєктуються на навчальну діяльність, а потребують початкового зовнішнього стимулювання); 2) оцінка оригінальності творчого продукту вказує на статичність поглядів, недостатню експресивність, наполегливість та інтенсивність пошукових дій у продукуванні незвичайних ідей; 3) майже у третини респондентів спостерігається недостатня готовність до інтелектуального ризику й парадоксів, нездатність діяти під впливом раптового бажання, без підготовки й планування, змінювати підхід до проблеми або ракурс її дослідження; 4) значна частина майбутніх фахівців демонструє нестійкий пізнавальний інтерес до вирішення складних творчих завдань; 5) середній рівень розвитку креативного потенціалу свідчить про яскраво виражене прагнення до створення нових образів, надання «життєвої сили» вже відомим фактам, однак вільнодумство студентів і бажання розширити творчі межі гальмується залежністю від зовнішніх соціальних впливів, страхом неадекватного сприйняття, надмірною критичністю та самокритичністю, що призводить до пасивності у ситуаціях інформаційної взаємодії.

Нами розроблена психотренінгова програма «Розвиток креативного потенціалу майбутніх практичних психологів», яка сприятиме підвищенню емоційно-ціннісного ставлення юнаків та дівчат до себе, зростанню особистісної, соціальної й професійної значущості креативності, здатності до здійснення ініціативно-новаторських дій, відкритості новому досвіду, схильності до ризику та складності у творчих пошуках, генералізації креативних ідей, творчого самовираження в процесі соціальної взаємодії. Виконання вправ програми переконують, що творча складова є одним із компонентів професійного становлення майбутнього практичного психолога, а креативність відноситься до складових професіоналізму, виступає умовою творчого саморозвитку особистості, є істотним резервом її самоактуалізації.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. 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.

Отже, 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.

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

Список використаних джерел:

1. Березанская Н. Разработка системы психологического обследования и мониторинга универсальных умений в целях аттестации и подбора персонала / Н. Березанская и др. // Развитие личности. – 2002. – № 2. – С. 136–155.
2. Вишнякова Н. Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии. – Автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Вишнякова Н. Ф. – М., 1996. – 24 с.
3. Кукуленко-Лукач І.В. Психологічні засади особистісно-креативного підходу в навчанні студентів університету (на матеріалі іноземної мови) / І.В. Кукуленко-Лукач. – Автореф. дис. канд. психол. наук. – Ін-т педагогіки та психології проф. освіти АПН України. – К., 2003. – 22 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. – 312 с.

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

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

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

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

УДК 159.955: 159.9 – 051

А.П. АРТИМОВЕЦЬ, С.А. ЛИТВИНЕНКО

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ

Резюме. У статті розкрито теоретичні засади дослідження основних підходів до вивчення проблеми творчого мислення. Зазначено, що творче мислення – це мислення, результатом якого є відкриття принципово нового або вдосконаленого рішення того чи іншого завдання, пошук необхідних і нестандартних способів дій, через встановлення різноманітних зв'язків, комбінацій, аналогій, реконструкцій із багатьох можливостей, синтезуючи і пов'язуючи елементи новим оригінальним шляхом.

Ключові слова: творче мислення, продуктивне мислення, репродуктивне мислення, креативність, креативне мислення, дивергентне мислення, конвергентне мислення.

Постановка проблеми. З урахуванням сучасних наукових досліджень можна стверджувати, що стрімкий розвиток нашого суспільства створює нові умови життєдіяльності, які вимагають швидкої екстраполяції досвіду та знань у русло практичного застосування. Адже саме зараз країні потрібні люди, що здатні приймати нестандартні рішення, які вміють творчо мислити та вміло і доцільно керувати своїми емоціями. Творче мислення допомагає створити нові ідеї, які є ціннісними для сучасного, перевантаженого інформаційним потоком, суспільства. Підвищення творчого потенціалу та стимулювання творчого мислення є важливими засадами функціонування повноцінної особистості.

Мета статті: проаналізувати основні підходи до проблеми розвитку творчого мислення особистості.

Виклад основного матеріалу. Дослідження особистості в контексті творчого розвитку переважно

втілюється у сфері психології творчості (Н. І. Булка, О. І. Кульчицька, В. О. Моляко, Л. Г. Чорна та ін.). Проблема виявлення творчого мислення охоплює великий спектр психологічних досліджень як зарубіжних, так і вітчизняних вчених. Слід зазначити вагомий внесок в аналіз цих досліджень вітчизняних науковців, зокрема І. В. Воронюк, Н. М. Макаренко, Л. А. Мойсеєнко, В. О. Моляко, В. В. Рагозіна та інші. Я. О. Пономарьов, наголошував на тому, що мислення завжди є творчим, оскільки виникає в ситуаціях задач, для розв'язання яких у суб'єкта немає готових засобів. Мислення людини не лише відображає світ, але й творить його, воно необхідне для пізнання існуючої реальності і для створення чогось нового, раніше невідомого [6, с. 305].

Як зазначає Л. А. Мойсеєнко, мислення є предметом дослідження багатьох наук: філософії, соціології, логіки, фізіології, кібернетики, психології, педагогіки тощо., проте специфіка його психологічного вивчення полягає в тому, що психологія вивчає процес мислення конкретної людини і охоплює своїм аналізом той його бік, від якого абстрагуються теорії пізнання й логіка [1; 3]. Також слід зазначити, що існують численні психологічні підходи і теорії щодо пояснення природи і походження мислення (історичний, діяльнісний, генезисний, механістичний, теологічний, цілісний, системний, особистісно-мотиваційний тощо). Детальний аналіз цих підходів здійснено у працях Л. А. Мойсеєнко, Н. М. Макаренко, В. О. Моляко.

Дослідження творчого мислення в зарубіжній психології проводилося відомими психологічними школами і течіями, які пояснювали його через систему концептуальних схем і понять. Серед них варто виділити Вюрцбургську школу (О. Зельц, О. Кольпе, К. Марбе); гештальтпсихологію (М. Вертгеймер, К. Дункер, В. Келер, К. Кофка, Н. Майер, Л. Секей); теорії бісоціацій мислення і біхевіоризм (У. Торндайк, Д. Уотсон, С. Холл); психоаналіз (З. Фрейд, К. Юнг); емпіричну суб'єктивну психологію тощо. Як зазначає Л. А. Мойсеєнко, активні дослідження творчого мислення у вітчизняній психології здійснювалися під керівництвом С.Л. Рубінштейна та О. М. Леонтьєва.

Праці С. Л. Рубінштейна, Л. І. Анциферової, А. В. Брушлінського, О. М. Матюшкіна, К. О. Абульханової-Славської, Ю. А. Самаріна присвячені вивченню свідомої ланки у творчій діяльності. Вважаючи, що мислення виникає із проблемної ситуації і спрямоване на її розв'язання, автори роблять акцент на процесуальній стороні безперервної взаємодії суб'єкта з об'єктом [5]. У свою чергу, О. М. Леонтьєв, Я. О. Пономарьов, Ю. Б. Гіппенрейтер вивчали механізми здогадки, поділяючи процес розв'язання творчих задач на два етапи: знаходження адекватного принципу розв'язання і його застосування. При цьому перший етап вважався найбільш творчим.

Слід відзначити важливий внесок українських психологів (В. В. Клименка, А. Б. Коваленко, Г. С. Костюка, О. І. Кульчицької, І. Т. Кучерявого, С. Д. Максименка, В. О. Моляко, В. А. Роменця, М. Л. Смульсон та ін.) у розробку теорії творчого мислення, зокрема і в руслі професійної діяльності. Історичний розвиток проблематики творчого (креативного) мислення проаналізувала і інтегрувала Н. М. Макаренко, виділивши три його етапи: імпліцитний (з античності до кінця XIX ст.), на якому формується уявлення про природу творчості, розглядаються закономірності процесів мислення, що відповідають принципам наукового детермінізму; експліцитний (кінець XIX – 80-ті рр. XX ст.), який складався з інкубаційного періоду розвитку творчості та номінаційного, під час якого з'явився термін «креативність»; рефлексивний (90-ті рр. XX ст. – поч. XXI ст.), пов'язаний з осмисленням та узагальненням результатів дослідження креативності, креативного мислення, перспектив розвитку. Відтак, історичний розвиток проблеми творчого мислення зазнав якісних змін і на сучасному етапі перебуває в інтегральній позиції, поєднуючи в собі всі попередні відкриття, намагаючись створити при цьому цілісну картину даного психічного явища.

Аналіз поняття «творче мислення» у сучасній науці відображає низку підходів і напрямів. Так, у психології творчості вживаються поняття «продуктивне (творче) мислення» і «репродуктивне (відтворююче) мислення». Учені П. П. Блонський, О. М. Матюшкін, Н. О. Менчинська, Я. О. Пономарьов, В. Н. Пушкін, О. О. Тихомиров та ін. поділяють мислення на два види: продуктивне і репродуктивне [6]. Умовою виникнення продуктивного мислення є наявність ситуацій, які сприяють усвідомленню потреби у відкритті нових знань та стимулюють високу активність суб'єкта. Новизна проблеми визначає своєрідність шляху її виконання: включення евристик, пошук проблем, тощо. У результаті продуктивного мислення відбувається формування психічних новоутворень – системи зв'язків, нових форм психічної саморегуляції, властивостей особистості, що характеризує крок у розумовому розвитку.

Отже, продуктивне мислення характеризується високою новизною продукту, своєрідним процесом його створення й істотним впливом на розвиток особистості. Воно забезпечує реальний рух до нових знань. У свою чергу, З. І. Калмикова [2] вважає, що у продуктивному мисленні вченого, який відкриває нові закони світу, і продуктивному мисленні учня, що відкриває будь-що для себе, існують ті ж самі загальні психологічні закономірності. Різними є умови пошуків і рівень мисленнєвої діяльності, що призводить до відкриття. Тому мислення учня вважається продуктивним, а вищий ступінь розумової діяльності вченого, в результаті якої відкриваються принципово нові знання, творчим. Репродуктивне мислення має не менш важливе значення у творчій діяльності людини, завдяки йому вирішуються завдання знайомої суб'єкту структури. А. В. Брушлінський, як стверджує Н. М. Макаренко, виступає проти розподілу мисленнєвої діяльності на репродуктивну і продуктивну, вважаючи мислення завжди творчим, хоча творчий процес не може бути зведений до мисленнєвого.

Усі терміни на зразок «творче» і «репродуктивне» мислення, на думку М. Л. Смульсон, є зайвими, оскільки мислення як діяльність і як процес – завжди самостійний пошук і відкриття людиною суттєво нового. З психологічної точки зору можна узагальнено розглядати і відкриття нового для конкретного індивіда, і

відкриття нового для всього людства, оскільки нове, невідоме, шукане, яке відкриває людина в процесі мислення, є таким тільки відносно вихідних (попередніх) стадій мисленнєвого процесу, лише частково виводиться з них і завжди зберігає з ними генетичний зв'язок.

І. О. Морозова у своїх дослідженнях засвідчує, що автори багатьох досліджень, проведених у США, поділяють точку зору Гізеліна, що різниця між творчою й нетворчою діяльністю залишається зовсім суб'єктивною. Відповідно до даної точки зору, будь-яке мислення є пошук й відкриття істотно нового, тому немає підстав розділяти розумову діяльність на репродуктивну й продуктивну [4].

Отже, здійснений аналіз дає підстави вважати, що творче мислення виступає синонімом продуктивного, крім того, творче мислення включає в себе як продуктивну (нешаблонну продуктивну), так і репродуктивну (стереотипну, шаблонну) функцію. Воно створює щось, нове, спираючись на попередній досвід.

Важливим здобутком для розуміння творчого мислення є дослідження В. О. Моляко [5]. Розглядаючи поняття конструктивного мислення, він вважає його завжди творчим. Як зазначає Т. М. Третяк, конструктивне мислення спрямоване на відображення, вивчення, дослідження наявної ситуації, стану речей, що підлягають розумінню, – взагалі актуальної інформаційної структури – на основі структурно-функціонального аналізу елементів цієї системи у їх взаємодії – з метою її трансформації (перетворення) відповідно до зовнішніх і внутрішніх умов. В основі конструктивного мислення лежить система КАРУС за В. О. Моляко, що означає: комбінування, аналогії, реконструювання, універсальність, випадкові підставки, тобто основні стратегії, якими можна охарактеризувати діяльність конструктора, творчу діяльність.

Вектор розвитку конструктивного мислення школярів спрямований від матеріалізації задуму, розробленого іншими, до самостійної постановки проблеми; від ситуативного застосування певних засобів конструкторської діяльності до стратегіальної організації мислення; від суб'єктивної новизни до об'єктивної.

Термін «креативне мислення» використовується в контексті прояву або характеристики креативності як такої (І. Н. Булка, В. М. Дружинін, Е. Ландау, Н. М. Макаренко, Н. І. Пов'якель, О. Є. Тунік) [7,8]. Його почали використовувати з виникненням тестів креативності Дж. Гілфорда, П. Торренса, тому поняття «креативність», по суті є синонімом поняття «креативне мислення». Розумінню самої креативності присвячено досить багато досліджень, зокрема роботи І. В. Воронюк, Н. М. Макаренко, В. В. Рагозіної висвітлюють стан вивчення проблеми креативності в сучасній психології творчості. За визначенням у психологічному словнику креативність – це здатність, або творча здібність, або риса особистості породжувати багато різноманітних оригінальних ідей у нерегламентованих умовах діяльності; креативність у вузькому значенні слова – це «дивергентне мислення» – «як вид мислення, який іде в різних напрямках», спрямований на пошук інноваційних шляхів, нестандартних ідей, в протидію «конвергентному мисленню» – лінійному, логічному (дискурсивному) мисленню, яке передбачає одне-єдине правильне вирішення проблеми (Дж. Гілфорд, А. Г. Грецов, П. Торренс, Ф. Вільямс); креативність у широкому значенні слова – це творчі інтелектуальні здібності, тощо (Ф. Баррон, М. Уаллах).

Узагальнюючи результати аналізу наукової літератури можна стверджувати, що під творчим мисленням вчені розуміють: продуктивне мислення (П. П. Блонський, З. І. Калмикова, Я. О. Пономарьов, Дж. Пойа, В. Н. Пушкін, В. В. Рагозіна, М. Л. Смульсон, О. О. Тихомиров); конструктивне мислення (В. О. Моляко); креативне мислення (Н. І. Булка, Е. Ландау, Н. М. Макаренко, Н. І. Пов'якель, Н. І. Череповська, Л. І. Шрагіна).

Теоретичні дослідження Н. М. Макаренко засвідчили, що креативне мислення є синонімом «творчого мислення», тому, на її думку, розповсюджена позиція про продуктивність, творчий характер мислення призвела до відсутності у деяких психологічних словниках та підручниках визначення поняття «творче мислення». Крім того, на думку Н. М. Макаренко, потрібно розрізнити поняття «творче мислення» (як процес створення чогось нового на певних етапах); «продуктивне» (як наявність результату процесу мислення); «евристичне» (як специфічність розумового пошуку); «дивергентне» (як здатність генерувати велику кількість ідей з одного джерела інформації) [1]. Дослідження В. В. Рагозіної також підтвердили, що у вітчизняній психології, зокрема в радянській, поняття креативності розглядається як синонім поняття творчість, в свою чергу продуктивне мислення (синонім творче, евристичне, креативне мислення).

Результати теоретичного дослідження: здійснений нами аналіз засвідчив, що творче мислення виступає синонімом продуктивного, креативного, дивергентного, евристичного, конструктивного мислення. При цьому творче мислення вміщує в собі як продуктивну (нешаблонну продуктивну, дивергентну, асоціативну), так і репродуктивну (стереотипну, шаблонну, конвергентну) функцію. Звісно, даний інтегральний аналіз не є кінцевим висновком щодо розуміння «творчого мислення» і повністю об'єктивним у запропонованих функціях творчого мислення. Роботу в цьому напрямку необхідно продовжувати. При аналізі творчого мислення також важливо врахувати його структуру, тобто з яких компонентів воно складається, зокрема до особливостей творчого мислення належать: швидкість, гнучкість, оригінальність, деталізація мислення, що в повній мірі відображає творчий процес особистості.

Творче мислення проявляється у таких когнітивно-інтелектуальних характеристиках, як: швидкість (продуктивність), гнучкість, оригінальність, деталізація (розробленість).

Висновки та перспективи подальшого дослідження: творче мислення дозволяє досягати ситуацію цілісно, не спираючись на чіткі логічні ланцюжки, оригінально кодувати інформацію за допомогою абстрактних символів, яскраво і насичено передавати будь-який зміст інформації. Це ще раз засвідчує і підтверджує необхідність вивчення творчого мислення саме в контексті професійної підготовки майбутніх психологів, адже професійна діяльність психолога вимагає постійної творчості, новаторства, постійного вдосконалення і пошуку нових ідей.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания [Текст] / Б.Г. Ананьев - СПб.: Питер, 2001. - 272 с.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
3. Вертгеймер М. Продуктивне мислення [Текст] / М.Вертгеймер. - М.: Прогрес, 1987. - 336 с.
4. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала [Текст] / М.М.Кашапов. - М.: ПерСЭ, 2006. - 640 с.
5. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В. А. Моляко. – К. : Освіта України, 2007. – 388 с.
6. Сторож О. В. Теоретико-методологічний аналіз основних підходів до вивчення творчого мислення особистості / О. В. Сторож // Актуальні проблеми психології : проблеми психології творчості : зб. наук. праць / за ред. В. О. Моляко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – Т. 12, вип. 6. – С. 304–312.

Резюме. В статье раскрыты теоретические принципы исследования основных подходов к изучению проблемы творческого мышления. Отмечено, что творческое мышление - это мышление, результатом которого является открытие принципиально нового или усовершенствованного решения того или другого задания, поиск необходимых и нестандартных способов действий, через установление разнообразных связей, комбинаций, аналогий, реконструкций из многих возможностей, синтезируя и связывая элементы новым оригинальным путем. Творческое мышление направлено на создание новых идей.

Ключевые слова: творческое мышление, производительное мышление, репродуктивное мышление, креативность, креативное мышление, дивергентное мышление, конвергентное мышление.

Summary. Theoretical principles of research of the basic going are exposed near the study of problem of the creative thinking. It is marked that the creative thinking is thinking the result of that is opening fundamentally new or improved decision of that or other task, search of necessary and non-standard methods of actions, through establishing various connections, combinations, analogies, reconstructions from many possibilities, synthesizing and binding by elements a new original way. The creative thinking is sent to creation of new ideas.

Key words: creative thinking, productive thinking, reproductive thinking, creativity, креативне thinking, divergence thinking, convergence thinking.

УДК 371.125:371.135

К.В. БАБАК

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ У ПРАКТИЦІ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ

Резюме. У статті розглядаються особливості психологічного супроводу професійного розвитку особистості в умовах діяльності психологічної служби професійного навчального закладу. Аналізуються організаційні засади роботи психологічної служби навчального закладу.

Ключові слова: професійний розвиток особистості, психологічна служба.

Постановка проблеми. Проблема професійного розвитку особистості знаходиться на перетині двох визначальних напрямів сучасної психологічної науки – психології розвитку та психології життєвого шляху особистості, і цілком обґрунтовано посідає особливе місце серед інших психологічних досліджень. Особливістю означеної проблематики є: врахування онтогенетичних закономірностей розвитку особистості, що складає її процесуальний аспект; розуміння того факту, що етап професіоналізації особистості безпосередньо пов'язаний із побудовою власного життєвого проекту, вибору спрямованості власної життєвої активності, що складає змістовний, сутнісний аспект проблеми. Продуктивний психологічний супровід професійної освіти можливий за умови створення психологічної служби в професійному навчальному закладі, здійсненні постійного моніторингу професійного розвитку (І.В.Дубровина [3], Е.І.Рогов [6], Ю.В.Суховершина [7], Т.В.Демидова [8] та ін.) . Він повинен стати обов'язковою складовою особистісно-орієнтованого соціально-професійного виховання.

Мета статті - проаналізувати організаційні засади роботи психологічної служби навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. За даними літературних джерел, передумовами виникнення вітчизняної психологічної служби були перші спроби практичного використання психології у навчанні та вихованні дітей, відомі як педологія. Початок розвитку шкільної психологічної служби нерозривно пов'язаний з іменами таких вчених, як А.Г.Асмолов [1], Л.С.Виготський [2], І.В.Дубровина [3], Д.Б.Ельконін [5] та ін.

Поява психологічної служби в Україні пов'язана із прийняттям Закону України про освіту (№ 1060-ХІІ від 23 травня 1991 року) [52], згідно якого у закладах освіти були введені посади практичних психологів. У січні 1991 року на базі Науково-дослідного Інституту психології було створено науково-методичний центр психологічної служби освіти України (В.Г.Панок). Надалі її діяльність регламентувалася документами МОН України, що складають нормативне забезпечення діяльності психологічної служби [10]. У липні 1998 р. Міністерство освіти України спільно з Академією педагогічних наук України створили Український науково-методичний

центр практичної психології і соціальної роботи як наукову установу Академії педагогічних наук України і як головну організацію психологічної служби системи освіти України (Л.Є. Бегеза, Л.І. Гриценко, Н.П. Демидюк, Л.І.Зуб, Т.Д. Ілляшенко [4] та ін.).

Національна соціально-психологічна служба є основою загальнодержавної системи охорони психічного здоров'я населення України. Вона виконує дорадчі та експертні функції в усіх державних і територіальних установах. Діяльність соціально-психологічної служби є одним із вирішальних чинників гуманізації відносин у суспільстві, оскільки ґрунтується виключно на індивідуальному підході до особистості людини.

Сьогодні шкільна психологічна служба є одним з пріоритетних напрямків використання психологічних знань у практиці навчально-виховного процесу. Її метою є вирішення проблем психологічного забезпечення навчально-виховного та управлінського процесів освіти.

Психологічна служба освіти – інтегральне явище, що представляє собою єдність чотирьох складових – наукової, прикладної, практичної та організаційної. Кожна складова має свої задачі, вирішення яких вимагає від виконавців спеціальної підготовки. Сучасна психологічна служба являє собою цілісну систему декількох аспектів: спеціальний напрям психологічної науки, що інтегрує загальні досягнення педагогічної психології, психології розвитку і акмеології, соціальної психології, організаційної психології тощо; психологічне і психолого-педагогічне забезпечення досягнення основних цілей навчального закладу, що полягають у розвитку особистості і підготовці фахівців; безпосередня діяльність психологів і соціальних педагогів. Таким чином, існує єдність трьох провідних аспектів діяльності служби. Науковий аспект діяльності психологічної служби припускає проведення дослідницько-аналітичної роботи з виявлення проблем вищої освіти, методологічне і теоретичне обґрунтування, розробку психодіагностичних, психокорегувальних і розвивальних програм, способів, засобів і методів застосування психологічних знань в конкретних умовах сучасної освіти. Прикладний аспект припускає психологічне забезпечення всього процесу навчання і виховання, включаючи аналіз і розробку психологічних підстав учбових програм, дидактичних і методичних матеріалів. Практичний аспект – безпосередня робота психолога у вузі. Практико-зорієнтована діяльність психологічної служби спрямована на забезпечення цілісної адаптації студентів до змісту і організації освітнього процесу в цілому і конкретним життєвим завданням студентів, що виникають в ході їх особистісно-професійного розвитку, а також на вирішення конкретних проблем освітнього середовища.

Виділяють дві лінії діяльності психологічної служби освіти – актуальну і перспективну, що нерозривно пов'язані між собою. Актуальна – зорієнтована на вирішення «поточних» проблем, пов'язаних з тими або іншими моментами на кожному етапі навчання, з труднощами в навчанні і розвитку, відхиленнями в поведінці і спілкуванні. Перспективна – націлена на розвиток, становлення особистості й індивідуальності кожного студента, на формування його психологічної готовності до самовизначення, саморозвитку, життєтворчості. Ця лінія також пов'язана із збереженням і підтримкою психологічного здоров'я студентів.

Психологічна служба освіти має на меті підвищення ефективності навчально-виховного процесу, своєчасного виявлення труднощів, проблем та умов індивідуального розвитку особистості, корекції міжособистісних відносин усіх учасників педагогічного процесу, профілактики відхилень в індивідуальному розвитку та поведінці. Вона є системою, що спрямована передусім на індивідуальну роботу з людиною з метою максимального виявлення її творчих здібностей та умов їхнього розвитку, формування здорового способу життя, подолання кризових життєвих ситуацій тощо.

Психологічна служба у системі освіти передбачає два типи організації: психологічна служба навчально-виховного закладу і центр практичної психології відповідного рівня. Психологічна служба навчально-виховного закладу діє в закладах і установах освіти та підпорядковується адміністративно – керівникові закладу, методично – керівникові психологічної служби відповідного рівня. Очолює психологічну службу навчально-виховного закладу, як правило психолог. Регіональні центри практичної психології (районні, міські, обласні) є головними методичними та адміністративними закладами психологічної служби на даному рівні.

Згідно проекту «Концепції розвитку психологічної служби системи освіти України», сучасні тенденції розвитку освіти формують загальне спрямування діяльності психологічної служби, яка повинна сприяти вирішенню освітніх і виховних задач, професійної гнучкості молоді, формуванню готовності до особистісного, професійного, політичного вибору, формуванню соціальної компетентності як передумови ефективної соціалізації молоді [10].

Основною метою діяльності психологічної служби є: соціально-психологічне забезпечення процесу реформування освіти на всіх її рівнях; підвищення ефективності навчально-виховної діяльності закладів освіти; професійне сприяння саморозвиткові особистості учня, вихованця, студента і, одночасно, захист психічного здоров'я усіх учасників навчально-виховного процесу шляхом здійснення психологічної експертизи і діагностики, соціально-психологічної корекції, профілактики, соціальної реабілітації, психологічної просвіти всіх учасників навчально-виховного процесу. Основними *задачами* діяльності служби є:

1. Забезпечення якісного психологічного супроводу процесу навчання школярів і студентів. Зокрема, здійснення діагностики готовності дітей до навчання у школі та проведення психолого-педагогічної корекції тих дітей, які виявились не готовими або відстають у навчанні. Виявлення та розвиток здібностей і обдарованостей дитини, і на цій основі побудова методик профільного навчання та особистісно-орієнтованої професійної орієнтації.

2. Науково-методичне і практичне забезпечення корекційно-розвивальної та реабілітаційної роботи. Зокрема, діагностика особистісного розвитку, ціннісних орієнтацій та соціального статусу учнів (студентів), виявлення вад і проблем соціального розвитку дитини; розробка й психологічне забезпечення розвивально-

корекційної та реабілітаційної роботи з учнями (студентами).

3. Орієнтація виховної роботи на соціально-психологічну профілактику негативних явищ в учнівському та студентському середовищі, превентивну освіту, профілактику девіантної і ризикованої поведінки підлітків. Зокрема, профілактика наркоманії, алкоголізму, поширення ВІЛ/СНІДу та хвороб, що передаються статевим шляхом, бродяжництва, безпритульності, насильства, незаконних форм дитячої праці тощо.

4. Здійснення соціально-педагогічної реабілітації учнів і студентів, які зазнали різних форм насильства, були втягнуті у протиправні дії, наркоманію, незаконні види праці; які з тих чи інших причин не відвідують школу, підпали під вплив псевдорелігійних культів, знаходяться у скрутному життєвому становищі тощо.

5. Підвищення ефективності діяльності практичних психологів і соціальних педагогів.

6. Розвиток мережі та організаційно-правове забезпечення діяльності служби.

7. Розширення і вдосконалення нормативно-правової бази діяльності психологічної служби.

Основні напрями діяльності служби:

1. Підвищення психологічної культури всіх учасників навчально-виховного процесу - учнів (студентів), вчителів (викладачів, вихователів), батьків, педагогічної громадськості.

2. Соціально-психологічна діагностика, моніторинг особистісного розвитку і соціальної ситуації розвитку учнів (студентів), прогнозування змін освітньої ситуації та визначення основних її тенденцій.

3. Проектування і соціально-психологічна корекція розвитку учнів (студентів) у навчально-виховному процесі.

4. Психологічна експертиза педагогічних інновацій, методів і методик, оцінка ефективності впровадження програм і проектів.

5. Підвищення кваліфікації практичних психологів і соціальних педагогів, атестація працівників служби.

6. Соціально-психологічна і педагогічна реабілітація дітей і підлітків, які знаходяться у кризовій життєвій ситуації, соціально-незахищених дітей і дітей з особливими потребами.

7. Консультативно-методична допомога всім учасникам навчально-виховного процесу та керівникам освіти різних рівнів.

Найбільш розвинутою формою психологічного супроводу сьогодні є шкільна психологічна служба. Вона представлена як теоретико-прикладний напрям в психологічній науці у єдності трьох її аспектів: вивчення закономірностей психічного розвитку і формування особистості школяра з метою розробки способів, засобів і методів професійного застосування психологічних знань в умовах сучасної школи (науковий аспект); психологічного забезпечення процесу навчання і виховання, включаючи складання учбових програм, створення підручників, розробку психологічних основ дидактичних і методичних матеріалів, психологічну підготовку вчителів (прикладний аспект); безпосередньої роботи психологів в школі (практичний аспект).

Супровід в контексті шкільної психологічної служби розглядається як свідома спроба допомоги учням у набутті знань і навичок, розвитку настанов, самосвідомості. Такий супровід зорієнтовано на активізацію сил і потенціалу самої дитини, розвиток здатності будувати свідому діяльність з розв'язання проблеми в потрібному для себе напрямі. У процесі супроводу виділяється три взаємопов'язані компоненти: вивчення особистості учня; створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості; безпосередня психологічна допомога.

Усі професійні дії працівників служби спрямовані на створення сприятливих умов для розвитку особистості учня, визначення основної проблеми та умов, за яких вона виникла, на розробку можливих варіантів вирішення проблеми і розв'язання життєвої ситуації. У системі психологічного забезпечення навчально-виховного процесу використовуються наступні форми роботи:

- психологічна просвіта - формування в учнів та їх батьків, у педагогічних працівників та керівників потреби у психологічних знаннях, бажання використовувати їх в інтересах власного розвитку; створення умов для повноцінного особистісного розвитку та самовизначення учнів на кожному віковому етапі;

- психологічна профілактика – своєчасне попередження відхилень у розвитку особистості, виникнення конфліктів та проблем у між особистісних стосунках, на запобігання створенню конфліктних ситуацій у навчально-виховному процесі;

- психолого-педагогічний консиліум - організаційна форма, в межах якої здійснюється розробка та планування єдиної психолого-педагогічної стратегії супроводу кожної дитини в процесі її навчання, а також визначених учнівських груп та паралелей. Консиліум дозволяє поєднати інформацію про окремі складові шкільного статусу дитини, якою володіють педагоги, класний керівник, шкільний медик та психолог, і на основі цілісного бачення учня з урахуванням його актуального стану та динаміки попереднього розвитку розробити та реалізувати загальну стратегію його подальшого навчання та розвитку;

- психологічне консультування – вирішення різноманітних психологічних проблем, які пов'язані з труднощами у міжособистісних відносинах. У межах діяльності психолога закладу освіти консультативна робота допомагає вирішити наступні задачі: консультування адміністрації школи, вихователів, вчителів, батьків з проблем навчання та виховання дітей; індивідуальне консультування учнів з питань навчання, розвитку, проблем життєвого самовизначення, взаємовідношень з дорослими та однолітками, самовиховання та ін.;

- діагностична робота - виявлення особливостей психічного розвитку дитини, сформованості визначених психічних новоутворень, відповідності розвитку умінь, знань, навичок, особистісних та між особистісних особливостей віковим критеріям, вимогам суспільства та ін.;

- психокорекційна робота у шкільній практиці орієнтована на школярів з різним рівнем психологічних проблем та спрямована на їх вирішення. Може здійснюватись у формі групової й індивідуальної діяльності. Зміст та вибір методів психокорекційної роботи обумовлені специфікою об'єктів, їх станом, а також предметом

корекції, який формулюється учнями, педагогами або батьками. За змістом розрізняють загальну особистісну корекцію, корекцію окремих сфер та якостей особистості, діяльності і відношень;

- розвиваюча робота - зорієнтована, насамперед, на пізнавальну, емоційно-особистісну, соціальну сферу психічного життя та самосвідомості учнів. Психологічний розвиток може здійснюватись через різноманітні традиційні та звичні школярам форми шкільної роботи, які плануються педагогами та психологом з урахуванням розвиваючого ефекту;

- психологічний супровід процесу навчання школярів і студентів: здійснення діагностики готовності до навчання у школі та проведення психолого-педагогічної корекції тих дітей, які виявились не готовими або відстають у навчанні; виявлення та розвиток здібностей і обдарованостей дитини; побудова методик профільного навчання та особистісно-орієнтованої професійної орієнтації.

Принцип комплексної побудови діяльності психологічної служби означає безперервний зв'язок, взаємозв'язок цих напрямів діяльності і вимагає орієнтації діяльності психологів на різні організаційні рівні: основного колективу, тобто всієї організації в цілому; адміністративно-управлінський рівень; рівень підрозділів; рівень первинного колективу (наприклад, учбової групи); індивідуальний рівень, тобто окремої особи.

Висновки. Системність роботи психолога забезпечується, з одного боку, розглядом особистості клієнта як складної системи, що має різну спрямованість свого прояву, починаючи від власної внутрішньої активності індивіда, до включення в різні групи, а з іншого - виявленням всіх його індивідуальних характеристик. Інший аспект системного підходу побудови діяльності психологічної служби полягає в охопленні всіх сфер життєдіяльності особистості в процесі навчання.

Список використаних джерел:

1. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования / А. Г. Асмолов. – М., 1984. – 168 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М., 1991. – 390 с.
3. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба : вопросы теории и практики / И. В. Дубровина. – М. : Педагогика, 1991. – 232 с.
4. Бегаза Л. Є. Науково-методичні засади діяльності психологічної служби : навч.-метод. посіб. : в 2 т. / Л. Є. Бегаза, Л. І. Гриценко, Н. П. Демидюк ; АПН України ; Український наук.-метод. центр практичної психології і соціальної роботи ; В. Г. Панок (наук. ред.), І. І. Цушко (наук. ред.). – К. : Ніка-Центр, 2005. – Т. 1. – 328 с.
5. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии // Д. Б. Эльконин ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М., 1995. – 224 с.
6. Рогов Е. И. Выбор профессии : становление профессионала / Е. И. Рогов. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 336 с.
7. Суховершина Ю. В. Психологическое сопровождение личностно-профессионального развития студента службой практической психологии вуза : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ю. В. Суховершина. – Курск, 2006. – 155 с.
8. Демидова Т. П. Психологическое сопровождение профессионально-личностного становления обучающихся в средних профессиональных учебных заведениях : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. П. Демидова. – М., 2005. – 171 с.
9. Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи МОН та АПН України : проект «Концепція розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2012 року».

Резюме. В статье рассматриваются особенности психологического сопровождения профессионального развития личности в условиях деятельности психологической службы профессионального учебного заведения. Анализируются организационные основы работы психологической службы учебного заведения.

Ключевые слова: профессиональное развитие личности, психологическая служба.

Summary. The article deals with the peculiarities of psychological support professional development of the individual in terms of activity psychological services vocational school. We consider the organizational principles of psychological services institution.

Key words: professional development of personality, psychiatric services.

УДК 159.923.2

І.О. БОРЕЙЧУК, І.В. СВИНТОЗЕЛЬСЬКА

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК КОМПОНЕНТ РЕГУЛЯЦІЇ ВЗАЄМИН МІЖ УЧНЯМИ

Резюме. У статті розглядаються питання формування міжособистісних відносин між учнями з позиції впливу на них шкільного середовища. Аналізується психолого-педагогічна та соціальна значущість проблеми формування умінь вчителя впливати на суть спілкування, налагоджувати взаємостосунки старшокласників та її недостатня розробленість.

Ключові слова: особистість, педагогічне спілкування, компетентність, професійні якості.

Постановка проблеми. Успіх педагогічної діяльності залежить від характеру та змісту відносин між її учасниками. Вплив педагога багато в чому визначається тими відносинами, які склалися між ним і його учнями.

Головне завдання педагога в умовах навчально-виховного процесу, що змінюється, – вміти швидко орієнтуватися, фактично оцінювати ситуації та приймати рішення, що матимуть важливе значення.

Це стає можливим, якщо педагог не тільки вміє адекватно сприймати та цінувати вчинки дітей, змістовно приймати мотиви, але й розвиває в собі такі риси особистості, як витримка, терплячість, чуйність.

Спілкування вчителя зі школярами передбачає наявність тривалих та інтенсивних контактів. Для того, щоб віднаходити шляхи впливу на учнів, вчителю необхідно знати особливості емоційної сфери вихованців, потрібен певний комплекс знань та умінь.

Мета статті полягає у розкритті змісту психологічної готовності особистості педагога до позитивної регуляції взаємин між старшокласниками.

Розглядаючи педагога як суб'єкта діяльності, дослідники виділяють професійно-педагогічні якості. До важливих професійних якостей, за А.К. Марковою, включають: педагогічна ерудиція, педагогічна цілеспрямованість, вчительське (практичне і діагностичне) мислення, педагогічна підсвідома здогадка, педагогічна імпровізація, педагогічна спостережливість, оптимізм, педагогічна кмітливість, педагогічне передбачення та педагогічна рефлексія. На думку А.К. Маркової, ці якості близькі до терміну «здібності» [3].

За Н.В. Кузьміною, педагогічні здібності поділяються на рефлексивні та проєктивні. Перцептивно-рефлексивні містять у собі три види чутливості: почуття об'єкта, пов'язане з емпатією, відчуття міри чи такту, та почуття приналежності. Проєктивні здібності пов'язані з вмінням продукувати нові результативні способи навчання. Цей рівень включає гностичні, системні, конструктивні, комунікативні та організаторські здібності [5].

Л.М. Мітіна, розглядаючи професійно значущі риси педагога, співвідносить їх з двома рівнями здібностей вчителя (за Н.В. Кузьміною): проєктивними та перцептивно-рефлексивними. Л.М. Мітіною було визначено більше п'ятидесяти як професійно-значущих, так і особистісних атрибутів вчителя [4].

Узагальнюючи особистісні якості, необхідні педагогам для ефективної роботи, англійський психолог і педагог Р. Бернс на перше місце ставить наступні:

- активне бажання до максимальної гнучкості;
- здатність до емпатії;
- вправність надавати викладанню особистісного забарвлення;
- можливість створення позитивних стимулів для самосприйняття вихованців;
- володіння неформальною, теплою комунікацією з учнями;
- емоційна рівноваженість, впевненість у собі, радісність [1].

За К. Роджерсом, якщо вчитель перестає бути владним «інструментом», він бере на себе місію іншого навчання, віддає пріоритет емоційному існуванню учнів. Взаємостосунки з учнями набувають забарвлення «внутрішньо особистісних зустрічей». Вчитель стає самим собою, приятелем, товаришем. З точки зору К. Роджерса, головною метою вчителя є полегшення та одночасне стимулювання навчання, тобто вміння створювати в класі відповідну інтелектуальну та емоційну атмосферу [4].

Психічні особливості та органічні риси характеру «ефективних вчителів» надають їм перевагу над іншими, але, на думку зарубіжних фахівців, більшість педагогів також можуть навчитись «діяти ефективно»: головне – прагнути, намагатись бути хорошим учителем. Адже професійний успіх у кінцевому підсумку визначає сама особистість.

Отже, потрібні методи, що каталізують пізнавальну діяльність, творчість. Ця вимога закономірно веде до застосування способів активного навчання.

Успіх прийде до того педагога, помічає І.П. Іванов, який буде розвивати в єдності всі три сторони особистості: пізнавальну, емоційно - вольову та дійову. Інколи ж робиться акцент на одну із сторін людини, особливо часто на формування знань, а відчуття залишаються на другому плані [4].

У зв'язку з цим постає питання про педагогічне спілкування, його функції та значення. В.А. Кан-Калик вважає, що «педагогічне спілкування є утворенням природної соціально-психологічної взаємодії вихованців та педагога, змістом якої є обмін інформацією, виконання виховного впливу, організація взаємин за сприянням комунікативних засобів» [6, с. 12].

Педагогічне спілкування передбачає вміння наставника швидко і правильно орієнтуватися у змінюваних паттернах спілкування; швидко і точно знаходити адекватні змісту акти спілкування, комунікативні засоби, які відповідають одночасно і творчій індивідуальності педагога і становищу спілкування, а також індивідуальним особливостям підопічного - постійно відчувати і підтримувати взаємні стосунки у спілкуванні.

Розуміння особистості дитини вчителем, у працях Б.Г. Ананьєва, О.О. Бодальова, Н.В. Кузьміної та ін., розглядається як важлива умова керівництва навчально-виховним процесом і розвитком особистості, як компонент педагогічних вмінь, що впливає на розвиток інших компонентів. На роль розуміння вчителем особистості дитини і розуміння ними один одного у регуляції взаємин в учнівському класі вказує і Я.Л. Коломінський [5].

С.В. Кондратьєва підкреслює, що розуміння вчителем учнів має місце на різних рівнях. Високому рівню розуміння особливостей особистості властиві такі риси: пізнання особистості з врахуванням наукових знань, виявлення провідних цілей та мотивів поведінки, встановлення зв'язку між вчинком та особистістю

послідовника в цілому, здатність передбачити виникнення тих чи інших атрибутів поведінки та діяльності учня і на цій основі намічати подальший розвиток його особистості. Вчителям, з середнім рівнем розуміння особливостей дитини, властиве відображення лише окремих зовнішніх деталей та фактів з життя школяра, що розглядаються зв'язком з особистістю в цілому, носять особистий характер оцінювання особистості [4].

У безпосередньому міжособистісному спілкуванні педагог отримує найрізноманітнішу інформацію про своїх вихованців, про особистість в цілому, про внутрішні процеси в ньому [6, с. 18].

Організуючи конкретний педагогічний вплив, акцентує В.А. Кан-Калик, необхідно чітко уявляти форми його комунікативної реалізації. Дослідником було виявлено, що нерідко педагог, підібравши правильний метод впливу і правильно переписавши ситуацію, часом не може комунікативно забезпечити власне місце в цьому процесі.

Для того, щоб ефективно керувати процесом створення та розвитку стосунків у групі, щоб стимулювати одні з них та викорінювати інші, треба знати природу, суть стосунків між старшокласниками, знати як і в чому вони проявляються у розбіжних за своїм характером рівнем згуртованості груп тощо.

Найбільш поширеними і реальними способами керування групових стосунків з боку педагога п+рийнято вважати наступні: спілкування з учнями, висунення педагогічних приписів, неупереджене ставлення, використання загальної думки та оцінки поведінки старшокласників.

Це відбувається у процесі підведення підсумків практики, оцінки способів її реалізації, участі в ній учнів, аналізу стосунків у ході діяльності. Якісна підготовка вчителів, поновлення їх знань та вмінь, безперервне підвищення ступеню професійної компетентності розглядається як важлива передумова результативного вирішення педагогічних задач на діяльності.

Відповідність, готовність та включеність людини у вчительську діяльність є трьома сторонами суб'єктної атестації. Природньо, що тільки повне поєднання цих трьох сторін відповідності індивідуально-особистісних ознак людини педагогічній діяльності забезпечує повну її ефективність. Проте, реально зустрічаються різні різновиди комбінацій цих сторін відповідності при різному рівні прояву кожної з них [5].

Як відмічав Ф.Н. Гоноболін, можна добре знати предмет, який викладаєш, методику його подачі, розумієш, як треба виховувати дітей виявляти багато старанності в роботі з ними і все ж бути поганим педагогом. [3].

Виходячи з концепції динамічної функціональної побудови особистості, М.І. Томчук виділяє в структурі духовної готовності до діяльності наступні підструктури: соціально-психологічну, фахову та емоційно-вольову. Соціально-психологічна готовність включає в себе рівень розвитку спрямованості особистості на діяльність, в основі якої лежить система мотивів і її моральних рис [2].

На думку М.І. Дяченко, готовність як психічний стан, як «реакція» на певне поводження при виконанні різноманітних завдань, установка на активні і раціональні дії, актуалізація і пристосування можливостей індивіда для успішних дій активуються наступними механізмами: пізнавальні (точку зору професійних завдань, оцінка їхньої сутності, знання способів розв'язання; уявлення про правдиві зміни трудової обстановки); емоційні (професійна честь і відповідальність, впевненість у досягненні, наснага); мотиваційні (потреба успішно втілювати в життя перші завдання, інтерес до процесу їхнього рішення, прагнення домогтися досягнення і показати себе з кращого боку); вольові (активація сил, подолання сумнівів і т.і.).

Готовність фахівця містить у собі професійну спроможність особистості (сукупність індивідуальних особливостей індивіда, здібностей і характерологічних рис, важливих для вдалого професійного спілкування і діяльності, а також відсутність свідчень, що роблять неможливою участь людини у професійній педагогічній діяльності) і підготовленість до діяльності (розум, уміння й навички, отримані у процесі фахової підготовки).

В.А. Сластьонін та Л.Ф. Спірін виділяють наступні рівні психологічної готовності до педагогічної роботи:

1. інтуїтивний рівень (пошук рішень педагогічних ситуацій за допомогою систематичних проб і помилок),
2. репродуктивний рівень (алгоритм є основним у роботі),
3. творчо-репродуктивний рівень (має місце сформована система науково-педагогічних знань, умінь, навичок синтетичного і конструктивного характеру, оригінально вирішуються задачі, чергове вирішення утворюється на підставі попереднього),
4. творчий рівень (має місце яскраво виражена педагогічна спрямованість особистості, наявні культурні, аналітичні, прогностичні, конструктивні, виконавські навички, оригінальні способи рішення педагогічних задач, пошук нових методик, засобів тощо) [2].

У готовності педагога до професійної діяльності відпускають три взаємообумовлені і взаємозалежні підвиди – функціональний, емоційний й особистісний [6].

Професійну готовність учителя О.Г. Мороз репрезентував у вигляді системи, яка включає: а) психологічне бажання (потреба в педагогічній діяльності; внутрішнє сприйняття вимог цієї практики тощо); б) теоретичну підготовленість до педагогічної діяльності (присутність глибоких знань основ наук, достатній рівень підготовки у певній галузі навичок, володіння психолого-педагогічними знаннями, а також методами постійного поповнення знань); в) прикладну готовність до професії вчителя (вміння готувати і організовувати навчально-виховну роботу з дітьми); г) ідейно-політичну підготовку; д) педагогічний хист [2].

Результати теоретичного дослідження показали, що процес професійного психологічного становлення педагога – складний процес, при якому особистість поступово переключається із одного внутрішнього стану в інший. Якості особистості динамічні, тому при формуванні бажання до вчительської діяльності важливо акцентувати увагу на тих якостях особистості, які презентують засади готовності до успішного виконання професійних діяльностей.

Один із напрямків удосконалення психолого-педагогічної компетентності вчителів полягає у суттєвому перегляді узвичаєних уявлень про кінцевий результат вдосконалення вчительської майстерності як результат теоретичної педагогічної підготовки, покликаної забезпечити вчителя арсеналом прийомів педагогічного впливу на учнів.

Ідеї про перетворення психолого-педагогічних знань у вчительській діяльності, про оцінювально-рефлексивну позицію вчителя як необхідний момент і символ зрілості педагогічної практики приводять до висновку про необхідність заміни узвичаєного інформаційного підходу при підвищенні кваліфікації наставника на новий проблемно-методологічний підхід, що розвиває визначену методологію розв'язування типових педагогічних питань учителем.

Як стверджує І.Д. Бех, «важливою стороною професійної практики сучасного вчителя виступає поглиблене самовдосконалення, співвіднесення своїх особистісних особливостей з домаганнями гуманістичної орієнтації у педагогічній взаємодії [5, с.85].

Останнім часом розглядаються методи активного соціально-психологічного навчання, які стають все більш популярними в системі підготовки та перепідготовки вчителів.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Тенденції сучасного розвитку освіти підвищують потребу компетентності педагога, передбачаючи високий рівень його соціально-психологічної підготовки. Як бачимо, в опрацьованих нами наукових джерелах з цієї проблеми відсутні дані, у яких були б визначена структура психологічної готовності вчителя до регуляції взаємовідносин між старшокласниками, що може слугувати мотивом до подальших наукових розвідок з даної проблематики.

Список використаних джерел:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович // Избранные психологические труды. Под ред. Д.И. Фельдштейна. - М.: Междунар. пед. акад., 1995. - 212с.
2. Бочелюк В.Й. Формування психологічної готовності вчителів до особистісно-орієнтованого навчання. Навчально - методичний посібник для шкільних психологів та викладачів ВНЗ / В.Й. Бочелюк, Л.В. Долинська. - К., 1999. - 51 с.
3. Вачков И.В., Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе: Учебное пособие / И.В. Вачков, Дерябо С.Д. - СПб., - 2004. - 272 с.
4. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал / Л.М. Митина. - М., 1994.
5. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности в условиях взаимодействия субъектов // Психологический журнал. - 2000. - Т.21. - №3. - С.96 - 103.

Резюме. В статье автора рассматриваются современные научные вопросы формирования межличностных отношений между учениками с позиции влияния на них школы, делается попытка анализа психолого-педагогической и социальной важности проблемы формирования умений учителя влиять на суть общения, налаживать взаимоотношения старшеклассников и ее недостаточная разработанность. Авторы исследуют личность учителя как важного регулятора ученических отношений и возможностей формирования необходимых умений и навыков в процессе подготовки к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: личность, педагогическое общение, компетентность, профессиональные качества.

Summary. In view of current research on the formation of interpersonal relationships between pupils from positions of influence in their school, activated psychological and pedagogical and social problems of importance formation of teacher skills affect the essence of communication, build relationships and its lack of seniors is developed. In the article the teacher identity as an important regulator of student relations and possibilities of forming the necessary skills and abilities in preparation psychologist as a profession.

Key-words: personality, pedagogical communication, competence, professional quality.

УДК 159.922.63:[159.97:616 – 036.88]

М.В. БУРДОВА, В.М. ЯМНИЦЬКИЙ

ПРОБЛЕМА СТРАХУ СМЕРТІ У ПОХИЛОМУ ВІЦІ

Резюме. У статті розкрито теоретичні засади дослідження проблеми страху смерті людей похилого віку. Зазначено, що смерть, з точки зору психології, - це припинення відчуттів та роботи психіки в цілому, шлях у невідоме. Страх смерті - розуміння того, що ми виростемо, розквітнемо і неминуче зів'янемо і померемо, - одвічний супутник нашого життя.

Ключові слова: геронтологія, старіння, похилий вік, емоційна криза, страх смерті.

Постановка проблеми. У ХХ столітті вперше відзначено тенденцію до старіння населення планети, яка у ХХІ столітті стає дедалі поширенішою. Збільшення тривалості життя людини потребує вирішення багатьох питань і сприяє актуалізації геронто-психологічних проблем. Старість в онтогенезі людини виступає як механізм, який пов'язує життя і смерть. Усвідомлення того, що життя безмежне, особливо чітко й остаточно з'ясовується людиною саме у період похилого віку. Страх смерті проявляється переважно у вигляді так званих

негативних емоцій – переживання власне страху, печалі, страждання, вини, що неодмінно впливає на психоемоційний стан людини похилого віку [1].

Мета статті - вивчення феноменології проблеми страху смерті у геронтологічних клієнтів з метою надання ефективної психологічної допомоги.

Виклад основного матеріалу. Методологічною основою вивчення проблеми дослідження стали праці видатних науковців. Так, Е. Фром стверджував, що позбутися страху смерті – все одно, що позбутися власного розуму [6]. Г.Крайг визначила динаміку думок людини про смерть упродовж онтогенезу. Е.Кюблер-Рос виокремила типові стадії пристосування людини до помирання. З.Фрейд визначив сутність інстинкту смерті та потягу до смерті. К.Юнг розглядав проблему біологічного старіння і наближення до смерті як домінуючу силу у другій половині життя. Люстінгер Жан-Марі виділив чинники, що свідчать про ставлення до смерті. Л. Уотсон визначив стадії зміни ставлення людини до власної смерті. М. Єрмолаєва стверджувала, що страх смерті відчувають люди, які не прийняли старість як закономірний етап життя. Д. Бромлей виділила типи пристосування до старості [4].

Для періоду пізньої дорослості характерні специфічні зміни в емоційній сфері людини: схильність до безпричинного смутку, сльозливості. У більшості літніх людей з'являється тенденція до ексцентричності, зменшенню чуйності, зануренню в себе і зниження здатності справлятися зі складними ситуаціями. Ослаблення емоційної сфери позбавляє нових вражень барвистості і яскравості, звідси - прив'язаність літніх людей до минулого, влада спогадів. Найважчим завданням цього періоду можна назвати здійснення внутрішньої роботи в системі життя-смерть. Старіння виступає зв'язуючим механізмом життя і смерті, літня людина відчуває присутність близької смерті, і переживання цієї присутності носить глибоко особистий характер, вносить свій вклад у відчуття самотності старих людей.

У пізній дорослості підвищується рівень страхів, це пов'язано з тим, що з одного боку, вони накопичуються протягом життя, з іншого - загрозу представляє наближення кінця. Проблема страху смерті досить важка для обговорення. Індивідуальні відмінності стосовно смерті обумовлені їх життєвими цінностями, адаптованістю до життя, станом здоров'я. Смерті бояться люди, що не прийняли старість, як неминучий етап життя, неадаптовані до неї [1].

Основні причини появи страхів у похилому віці:

1) Втрата близьких людей. Розлука з рідними по причині їх смерті, переїзду, вступу в шлюб завжди дуже болісно сприймається людьми похилого віку. Відчуття своєї самотності, непотрібності і марності для близьких провокують появу багатьох психологічних порушень: депресії, панічних атак, страхів, фобій, неврозів і т.д.

2) Завершення професійної діяльності. Вихід на пенсію більшість людей у даному віці розцінюють як показник своєї фізичної слабкості, професійної непридатності. Саме тому багато старших жінок і чоловіків прагнуть довгий час «залишатися в строю», щоб «формально» відстрочити час своєї старості. Професійна зайнятість, затребуваність людини в деяких випадках, дійсно, є заходом профілактики психологічних розладів.

3) Порушення фізичного і психологічного здоров'я. Поява страхів і фобій іноді може бути спровоковано фізичними або психологічними захворюваннями (стреси, соматичні хвороби).

4) Соціальна ізоляція. Самотність, ізоляція від зовнішнього світу, відсутність поруч уважного співрозмовника, людини, з якою можна просто поговорити, поділитися своїми проблемами можуть стати чинниками появи різних фобій. Таким чином, причини підвищеної тривожності, хворобливого неспокою літніх людей різні [2].

Коли людина молода, здорова і знаходиться в працездатному віці, думки про майбутню смерть її майже не відвідують. Але ось підходить пенсійний вік, і ці думки починають турбувати. Спочатку це неприйняття того, що ти повинен зникнути, розчинитися в вічності. Свідомість не може з цим змиритись, хоча всі ми розуміємо, що це закон пророди і ніщо не може його змінити. Ерік Еріксон описав вісім стадій розвитку особистості. Кожну з них людина проходить з тією чи іншою часткою успішності, але для максимального успіху на наступній - попередні повинні бути "освоєні" з позитивної сторони. Кожному віку, в тому числі середньому і літньому, притаманні свої емоційні кризи (це так звані специфічні конфлікти стадій розвитку). Тема "пенсійного" (умовно, звичайно) віку з його страхом смерті - це остання, восьма стадія. При проходженні якої особистість набуває або стану цілісності, або - безнадійності. Слід зауважити, що коли безнадійність захоплює людину, то це означає, що він не пройшов, як йому слід було, всі стадії успішно. І йому доведеться потихеньку пройти їх заново, для, хоча б внутрішньої, коригування [3].

Дослідження свідчать про багатовимірність уявлень про смерть. Так, страх самої смерті слід відокремлювати від страхів, які стосуються процесу вмирання, тж як і страхи, пов'язані з власною смертю, від страхів, пов'язаних зі смертю значущих інших. Люди можуть усвідомлювати або не усвідомлювати власні страхи перед смертю або умиранням, і відсутність вираженого страху смерті може просто відбивати успішне заперечення смерті, - в такому випадку ці страхи можуть виявитися на несвідомому рівні. Людина, що боїться смерті, може мати погане самопочуття, поганий сон і апетит, проблеми при виконанні повсякденних обов'язків або проявляти підвищену турботу про благополуччя інших.

Страх смерті, як і будь-яка інша емоція вплетена у живу тканину світовідчуття у кожного в процесі соціалізації і, під впливом індивідуальних уроджених особливостей складаються відповідні способи емоційного ставлення до світу, стійкі риси такого ставлення й виражають світовідчуття людини. Через це світовідчуття визначають як чуттєво-емоційне переживання людиною свого буття у світі. Таким чином, воно також пов'язане з віддзеркаленням і творенням у свідомості минулого й майбутнього, на основі яких у людини виробляється ставлення до свого сьогоденного або сучасного стану в суспільстві. Ці почуття та емоції можна поділити на

дві групи позитивні як наслідок розуміння свого становища в суспільстві, сприйняття світу в цілому, негативні, які ведуть до тенденції заперечення цього світу в цілому або яких-небудь його явищ. В обох випадках людина нібито дає чуттєво-емоційну оцінку свого місця й ролі в суспільстві та світові, протилежному її внутрішньому світу [5].

Страх може відігравати і важливу позитивну роль, оскільки створювана ним напруженість іноді є стимулом до творчої активності, розвиває почуття відповідальності, сприяє самозаглибленню особистості. Окрім того, у будь-якому сучасному суспільстві страх виступає одним із засобів, що забезпечує функціонування системи соціального контролю. Однак перебільшений страх веде до розчарування і появи почуття власного безсилля [1].

Слід зауважити, що "страх смерті" — неоднорідне явище, і це дає підставу виділити чотири різновиди страху. Перший різновид — страх перед "просто смертю", перед зникненням людини як індивіда, перед болем — провісником смерті і т. ін. Такс почуття страху може поєднуватися з думками, спрямованими на пошук шляху рятування від небезпеки. Це почуття може виливатися як в активну, так і в пасивну поведінку або взагалі зовнішньо ніяк не проявлятися. З початком дії небезпечних чинників відчуття страху може трансформуватися в інші емоційні переживання: радість протистояння з носієм загрози, веселість, гнів або лють, сміх.

Другий різновид "страху смерті" — це феномен, який задіяний виключенням особини зі стада, зграї. У людській свідомості він віддзеркалюється дуже неприємним уявленням про втрату соціального статусу. Таким чином, страх набирає редукованої форми, тобто без будь-якого усвідомлення загрози безпосередньої смерті, а лише як дискомфортні переживання де соціалізації, що можуть виникнути (почуття ганьби, неуспішності, неповноцінності, непотрібності тощо). Інколи дискомфорт, спричинений сильними переживаннями, спонукає людину до самогубства.

До третього різновиду належать явища, які умовніше належать до "страху смерті". Це скоріше опосередковане віддзеркалення у свідомості людини, не усвідомлюване нею ані як страх, ані як тривога, не асоційоване з поняттям "смерть". Це різної інтенсивності дискомфортні відчуття, аж до відчуття "смертельної нудьги", яка "гірша від самої смерті", тому що може бути одним із провісників потягу до самогубства. Такий стан дуже складно висловити. Він, і то тільки приблизно, передається виразом: на душі нудно, моторошно, гидко і т. ін.

Четвертий різновид "страху смерті" — це відчуття, зумовлене "страхом" за збереження популяції (і окремих його членів), до якої належить особина, яка підтримує збереженість її членів. Зникнення більшості з популяції деяких видів тварин позбавляють особин, які залишилися, здатності успішно боротися за своє існування. Очевидно, цей тваринний "страх" став основою страху за дітей, батьків, рідних та знайомих. Водночас, саме цей інстинкт страху за інших людей породжує власну безстрашність.

Отже, тільки перший різновид страху безпосередньо пов'язаний з усвідомленням людиною своєї скінченності як біологічної істоти, загибель якої неминуче веде за собою й зникнення особистості. В основі трьох інших різновидів укорінені глибокі соціальні чинники, які заважають задоволенню багатьох важливих потреб людини і призводять до стану фрустрації [4].

Літні люди, як правило, не повідомляють про страх перед самою смертю. Набагато сильніше вони бояться процесу вмирання - вмирання хворобливого, вмирання на самоті або втрати контролю над подіями повсякденного життя або тілесними функціями. Страх смерті, може маскуватися іншими страхами, оскільки людина, знає, що неминуче помре. І психіка ховає найголовніший страх, людини. Приміром, страх старості, часто замаскований під страх смерті.

Часто, почуття страху - це похідна невідомості: коли ми чогось не знаємо або не можемо, хоча б частково передбачити, ми боїмося. Незнання і невизначеність нас сильно лякають. Ми не знаємо, що там, за гранню і це лякає багатьох.

Багато людей прагнуть все контролювати, як і все дізнатися. Ті, хто побоюється втрати контролю, можуть спробувати піти з життя через суворі, а іноді і шкідливі здоров'ю ритуали. Протягом часу, люди з цим типом *Thanatophobia* можуть піддаватися небезпеці роздобути obsесивно-компульсивний розлад, іпохондрію і навіть маревні думки.

Деякі люди з начебто очевидним страхом смерті, насправді не бояться саме її. Замість цього, вони бояться обставин, які часто оточують акт смерті. Вони можуть бояться сильного болю, виснажливої хвороби, утруднити родичів, своєї немічності або навіть пов'язаної зі смертю втратою гідності [5].

Таким чином, страх смерті зумовлюють різні соціальні чинники, які заважають зрозуміти й реаналізувати справжній сенс життя і позбавляють людину надії отримати статус соціального довголіття.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Теоретичний аналіз досліджень з проблеми дав можливість визначити поняття страху смерті та встановити, що у період геронтогенезу відбувається осмислення поняття смерті та формування чіткого ставлення до неї. В подальшому планується розробка корекційної програми та методів, спрямованих на психологічну допомогу людям похилого віку, щодо проявів наявного страху смерті та профілактики неврозів через опосередкований вплив на емоційно-вольову сферу особистості.

Список використаних джерел:

1. Абрамова Г.С. Вікова психологія. / Г. С. Абрамова. — Єкатеринбург: Вид. Ділова книга, 1999. — 300 с.
2. Вульф Л. С. Одиночество пожилых людей / Л. С. Вульф // Социальное обеспечение. — 1998. — № 5. — с. 49–59.
3. Грановская Р. М. Психологическая защита / Р. М. Грановская. — Санкт-Петербург : Речь, 2007. — 476 с.
4. Коваленко-Кобылянская И. Г. Смерть в контексте геронтопсихологии / И. Г. Коваленко-Кобылянская //

- Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. академіка С. Д. Максименка. – К. : Міленіум, 2006. – Вип. 29. – С. 173–181.
5. Риман Ф. Основные формы страха / Ф. Риман ; пер. с нем. Э. Л. Гушанского. – М. : Алетея, 1998. – 336 с.
6. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э. Фромм. – М., 1994. – 235 с.

Резюме. В данной статье раскрыты теоретические основы исследования проблемы страха смерти в период поздней взрослости. Указано, что смерть, с точки зрения психологии, - это прекращение ощущений и работы психики в целом, путь в бессознательное. Страх смерти - понимание того, что мы вырастаем, расцветаем и неизбежно увядаем и умираем, - это извечный спутник нашей жизни.

Ключевые слова: геронтология, старение, пожилой возраст, эмоциональный кризис, страх смерти.

Summary. In this paper, the study of theoretical foundations of the research problems of fear of death in the elderly. Indicated that death from the point of view of psychology - is the cessation of sensations and the work of the psyche as a whole, the path to the unconscious. Fear of death - this is the understanding that we grow, blossom and inevitably wither and die - is the eternal companion of our lives.

Key words: gerontology, aging, old age, emotional crisis, the fear of death.

УДК 159.92:316.48

В.Б. БУЧКО

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА У РОЗВ'ЯЗУВАННІ КОНФЛІКТІВ ШЛЯХОМ ПЕРЕГОВОРІВ

Резюме. Стаття присвячена висвітленню ролі психолога у наданні допомоги для розв'язування конфліктів шляхом переговорів та розкриттю переваг самих переговорів як конструктивного та альтернативного способу вирішення різного роду протистоянь учасниками конфліктної взаємодії. Автор наводить емпіричні та теоретичні дані на підтвердження сильних сторін процедури переговорів та пропонує офіційно запровадити таку процедуру у процесуальному праві України для створення можливості надавати психологічну допомогу у веденні переговорів під час судових проваджень.

Ключові слова: переговори, конфлікт, психологічна допомога, альтернативні способи розв'язування конфліктів.

Постановка проблеми. Процес переговорів – це альтернативна форма розв'язування конфліктів самими учасниками конфліктної взаємодії, в результаті чого сторони мають можливість знайти такий варіант вирішення конфлікту, який задовольняв би їхні спільні інтереси та потреби. За умови посередництва виграш перебиває витрати, зближує учасників, покращує відносини (взаємну довіру) між ними та, в кінцевому результаті, призводить до позитивних змін для всіх залучених сторін. Відтак, посередництво можна вважати конструктивною формою розв'язування конфліктів, хоча не завжди учасники конфліктної взаємодії до цього готові. Власне, роль психолога полягає у допомозі учасникам стати на шлях переговорів та їх ефективно провести. При цьому така діяльність психолога під час допомоги у переговорному процесі не зводиться до посередництва (медіації), оскільки це уже буде окрема форма вирішення конфліктів – медіація (що не є предметом дослідження у даній статті). Аналіз наукової літератури щодо використання переговорів як альтернативної форми розв'язування конфліктів дає підстави стверджувати про ефективне сприйняття учасниками конфліктної взаємодії кваліфікованої допомоги психолога і, як правило, така допомога схиляє сторін до співпраці чи компромісу на відміну від уникнення, пристосування чи протистояння. Поради психолога як нейтральної сторони, на відміну від пропозицій самих сторін, викликають більше довіри, перш за все, через його статус (роль) та досвід. Однак, переговори можливі тільки тоді, коли обидві сторони добровільно погодились на їх проведення.

Проблемними моментами на шляху психологічної допомоги у посередництві є недостатня практика (непопулярність) використання посередництва як альтернативного способу розв'язування конфліктів, відсутність достатньої кількості кваліфікованих для цієї ніші психологів, окремі теоретичні та емпіричні прогалини у дослідженні даної тематики.

Мета статті: теоретично та емпірично висвітлити доцільність залучення психолога для надання кваліфікованої допомоги при розв'язуванні конфліктів шляхом посередництва.

Результати емпіричного та теоретичного дослідження. Для встановлення ефективності ролі психолога у допомозі вирішувати конфлікти шляхом переговорів проведено експеримент. До участі в контрольному етапі залучено 100 студентів. Загальний вік учасників експерименту становив від 18 до 23 років, серед них 56 осіб жіночої та 44 - чоловічої статі.

Методика навчального експерименту була спрямована на те, щоб детальніше дослідити та зробити спробу відкоригувати навички раціональної поведінки сторін в конфлікті, рівень оцінки агресивності у відносинах, вираження установки на результат діяльності, а також вираження та підсилення стратегії на співпрацю та компроміс на відміну від суперництва, уникнення та пристосування. Для цього були підібрані відповідні теоретичні та практичні заняття, інтерактивні міні-лекції, мозкові штурми; інтерактивні бесіди, проведено модельовані процеси переговорів. Окрім того, психолог експериментальну групу навчав адекватно

реагувати на негативні емоції, керувати ними, підвищувати їх емоційний інтелект, посилювати установку на результат діяльності, сприяти сильнішому вираженню стратегії компромісу та співпраці.

Розподіл на контрольну та експериментальну групи проводився пропорційно по 50 чол. із врахуванням віку та статі студента. Ефективність методики навчаючого впливу та наявність або відсутність статистично значимих змін перевірено методом "тест-ретест". Для встановлення статистично значимих кореляцій використовувався коефіцієнт кореляції Пірсона, рівні значимості обраховувались за допомогою програмного забезпечення для обробки статистичних результатів „SPSS 17.0”.

Рівень самооцінки раціональної поведінки визначався за тестом „Самооцінка раціональної поведінки в конфлікті”. Оцінка агресивності у відносинах проводилась за методикою А. Ассінгера. Для визначення установок на процес та результат діяльності в якості опитувальника використано методику „Діагностика соціально-психологічних установок особистості у сфері мотивацій і потреб”, розроблену Потьомкіною О. Ф. Стратегії поведінки сторін у конфлікті визначались за методикою К. Томаса „Діагностика схильності особистості до конфліктної поведінки (адаптація Н. В. Гришиної)”

Дослідження експериментальною та контрольною групами результатів оцінки агресивності у відносинах показали статистично значиму різницю між експериментальною та контрольною групами після проведення навчаючого експерименту, експериментальна група рівень агресивності оцінювала нижче ніж контрольна група. До початку навчаючого експерименту статистично значимої відмінності в оцінюванні рівня агресивності у відносинах між експериментальною та контрольною групами не було. Це дає нам підстави стверджувати, що теоретичні та практичні заняття з експериментальною групою в плані альтернативного способу розв’язування конфліктів шляхом переговорів спричинили зміну рівня агресивності учасників навчаючого експерименту у відносинах.

Проведений етап експерименту на визначення самооцінки раціональної поведінки в конфлікті між контрольною та експериментальною групами показали зміну рівня самооцінки раціональної поведінки в конфлікті в учасників експериментальної групи на статистично значимому рівні. Зміна цього фактора також відбулася внаслідок проведення навчаючого експерименту.

У мотиваційній сфері нами проведено ретест на встановлення наявності чи відсутності зміни вираження установок на „процес та результат діяльності” в експериментальній групі в порівнянні з контрольною групою. Як і в попередніх випадках, причиною зміни чинника установки на результат діяльності (збільшення) та зменшення установки на процес діяльності був формуючий вплив, який включав в себе низку теоретичних та практичних занять, в тому числі модельовані процеси переговорів. Те ж саме в плані статистично значимих змін між експериментальною та контрольною групами стосується стратегій поведінки та кореляційних зв’язків між ними.

Таким чином, проводячи переговори, обираючи курс на компроміс і співпрацю, сторони зменшують стиль суперництва, пристосування та уникнення. Сам факт застосування процедури переговорів на мотиваційному рівні спрямовує очікування сторін домовитись про спільне розв’язування конфлікту.

Результати емпіричного та теоретичного дослідження дають підстави припускати про доцільність узаконення процесу переговорів на законодавчому рівні шляхом внесення змін до відповідних процесуальних кодексів України. Зокрема, потрібно в статті, що передбачає підстави зупинення провадження у справі, однією з таких підстав передбачити ініціювання вирішення сторонами спору шляхом переговорів та можливість залучати психолога для ефективного їх проведення. По-перше, це дасть сторонам можливість проводити переговори, не втрачаючи строку, передбаченого на вирішення тієї чи іншої справи. По-друге, надання законного статусу процедурі переговорів у відповідних процесах (цивільному, адміністративному, господарському) підвищить у сторін віру у вагомість та дієвість такого альтернативного способу розв’язування конфліктів. По-третє, на психологічному рівні наявність альтернативи сприятиме зменшенню рівня фрустрації, оскільки сторони будуть бачити можливість (в першу чергу відповідач) домовитись з опонентом, при цьому учасники конфлікту будуть усвідомлювати необхідність йти на взаємні поступки та виконувати свої зобов’язання, відновлювати порушені права та законні інтереси тощо.

Перевагою переговорів перед іншими способами розв’язування конфліктів є те, що вони дають можливість конфліктуючим сторонам дійти згоди, яка буде задовольняти обидві сторони і при цьому уникнути тривалих судових процесів, наслідками яких часто є суттєві матеріальні витрати [4, с. 274].

При застосуванні процедури переговорів зона згоди кожної сторони більш чітко окреслена, оскільки переговори передбачають більше співробітництва при вирішенні предмета спору, який є ядром конфліктної ситуації. Переговори дають можливість сторонам розширити сферу можливої поведінки [1, с. 395].

Для проведення переговорів психолог може допомогти сторонам розпізнати використання різних неконструктивних тактик. Наприклад, Н. П. Дедов, А. В. Морозов, Є. Г. Сорокіна, Т. Ф. Суслова виділяють наступні тактики:

- тактика демонстративного співробітництва, за якою сторона демонструє намір співпрацювати, в опонента відповідно складається враження позитивного ходу переговорів, однак конкретного результату не досягається;
- тактика, спрямована на дезорганізацію партнера. Партнер для руйнування плану дій іншого партнера може запропонувати рішення, пропозицію, погрозу. Головна мета – заставити сторону відмовитись від наміченого плану та очікувань;
- тактика провокації співчуття у партнера – створення образу нещасної сторони, відтак згода є ознакою відновлення справедливості, рівноваги. Дана тактика ґрунтується на спекуляції на співчуттях, справедливості іншого учасника [4].

Для конструктивного розв'язування конфліктів шляхом переговорів, психолог може допомогти дотримуватись наступних технік:

- охолодження емоцій;
- зниження рівня психологічної напруги та тиску;
- подолання недовіри;
- зменшення рівня фрустрації, тривоги, роздратування, вербальної агресії, підозрілості;
- безпосереднє спілкування для в'яснення суперечностей щодо підстав та предмета конфлікту;
- виявлення прихованих емоцій, мотивів, намагань, очікувань;
- проведення „мізкового штурму” для спільного розв'язання проблеми;
- рефлексію сприймання та розуміння.

Згідно з твердженнями Г. Бройнінга, Ч. Карасса, В. Козлова, Д. Ніренберга, Б. Саркісяна, Р. Фішера, У. Юри та ін. сторонам на переговорах потрібно бути жорсткими щодо предмету спору, а м'якими до опонента [8]. Відповідно, психологічна допомога повинна бути спрямована у цьому напрямку.

Психолог має розуміти, що одностороння аргументація на переговорах зводиться до демонстрації правоти, плюсів свого рішення і приховання мінусів. Не варто учаснику конфліктної взаємодії думати, що опонент не усвідомлює суті чи причин спору, але все таки багато з того, що не договориється для опонента, залишається ніби в тіні. При веденні переговорів слід дотримуватись так званого „Гомерівського порядку” подання аргументів та доказів, тобто починати потрібно з сильного, потім наводити слабший, ще слабший, а в кінці найсильніший [9].

Бізнес-тренер О. А. Деревиський описує формулу переговорного успіху, сенс якої полягає в тому, що в переговорах перемагає не той, хто має сильнішу позицію чи вагоміші аргументи, а той, хто контролює переговорний темп. Темп, на думку вченого, можна регулювати за допомогою „акселераторів” та „гальм”. Професійний переговорник користується „акселераторами”, впливає на опонента темпом. Для початківців більш характерним є використання „гальм” [2]. До них автор відносить:

- звернення сторони за порадою. Така тактика знімає емоційне напруження, переводить розмову в іншу площину. Крім того, розповідь опонента містить корисну інформацію;
- забалакування – викликає гальмування;
- інструменти презентації: світлові та звукові ефекти (наприклад, програма PowerPoint);
- втома сторони дає можливість опоненту запропонувати зробити паузу, перерву, відкласти обговорення питання;
- використання подразників: яскраве світло, холодний потік повітря, шум, висока чи низька температура, флірт секретарки тощо;
- відведення уваги на інший предмет, наприклад, протирання окулярів, перегортання щоденника тощо;
- начебто випадковий візит іншої особи;
- вироблення спільного сприйняття термінології та умов переговорів (регламент, мета, повноваження та сфери відповідальності та ін.);

- екскурсія по місту, підприємству сторони, парку, спільне відвідування музею тощо. Мета – відволікти увагу та налагодити зв'язок. Окрім того, можливість побачитись та поспілкуватись в неформальній обстановці пришвидшує досягнення згоди. Чим частіше сторони бачаться, тим легше їм досягти компромісу [2]. Таким чином, психолог, допомагаючи проводити переговори, повинен коригувати та оптимізувати переговорний темп.

Р. Л. Крічевський та Е. М. Дубовская визначають наступні умови готовності до переговорів:

- ресурси двох сторін оцінюються як рівні чи приблизно рівні;
- ворожість або (і) агресія взаємодії сторін не перевищують того рівня, до якого вони виконують тільки мобілізаційну функцію;

- потрібно, щоб хоча б одна зі сторін була менш ригідна відносно іншої і була готова робити певні уступки [3].

Психологічними факторами, на які повинен звертати увагу психолог і які визначають динаміку переговорів, є:

- статус учасників переговорів (вимірюється можливістю впливу на опонента) [3, с. 105];
- наявність третіх осіб, що виступають чи можуть виступати посередниками при розв'язуванні конфлікту;
- спосіб підготовки переговорів, а також причини виникнення та ескалації конфлікту;
- особисті характеристики учасників, які ведуть переговори – їх установки, вміння та навички, спосіб спілкування та поведінки, емоційна стійкість, конформність та ін.
- взаємовідносини в групі;
- групова культура (домінуючі думки та настрої, установки, стереотипи, звичаї) [4, с. 230].

З психологічної точки зору, до початку переговорів сторони мають сформовану думку про опонента, ряд установок, певне стереотипне бачення проблеми. До поширених викривлень сприйняття сторони слід віднести ефект ореолу, який полягає в приписуванні опоненту позитивних чи негативних оцінок і якостей, які в момент переговорів не спостерігаються. Ще одним викривленням сприйняття ситуації та учасників розв'язування конфлікту є стереотипізація, яка полягає в тому, що судження про сторону та вчинки робляться на основі власного або чужого обмеженого досвіду. Стереотипізація спрощує процес сприйняття іншої людини, але разом з тим викликає неупереджене ставлення, неадекватне сприйняття [4, с. 246].

Ефект новизни полягає в тому, що перше враження про людину сильніше ніж наступне. виправлення першого враження про людину потребує додаткових зусиль і тривалого пізнання. Таким чином, завдання психолога – допомогти досягнути психологічного контакту та перейти в наступний етап ділового спілкування –

орієнтацію, яка дозволяє вибрати стратегію та тактику розмови, в ході якої має розв'язатись певний конфлікт. Для цього психолог повинен зрозуміти цілі та мотиви поведінки (потреби та інтереси), установки, переживання, очікування, наявність сумнівів та переконань [4, с. 247].

Якщо процес переговорів завершується прийнятим рішенням, а насправді нічого не відбувається, то це може стати детонатором наступних, більш сильних та триваліших конфліктів або спричинити ескалацію та трансформацію існуючого конфлікту. Повторні переговори проводити надто складно. У такому випадку більш прийнятним буде залучення посередника.

Основою вирішення неузгоджень та протистоянь є методи переговорів, які класично поділяються на три типи: м'який, жорсткий та метод принципів переговорів. М'який полягає в стратегії уступок, жорсткий – змагання волі, принциповий – об'єднує перший з другим та вирішує проблеми по суті [8].

Психологи Сполучених Штатів Америки практикують принципові переговори (Гарвардський метод ведення переговорів), що передбачає позицію, властиву для м'якого та жорсткого стилів. Конфлікти вирішують, виходячи із суті спору, а не торгу, на що може піти кожна із сторін. Принципові переговори дають можливість знайти вигоду, виходячи з власних інтересів та враховуючи інтереси протилежної сторони [8].

Метод принципів переговорів детально описаний в книзі Р. Фішера і У. Юрі „Шлях до згоди або переговори без поразки”. Там, де інтереси сторін не співпадають, сторони досягають результату, керуючись справедливими нормами, незалежно від волі сторін. Основними тезами таких переговорів є:

- 1) сторони – розмежування між конфліктуючими учасниками та предметом спору;
- 2) варіанти – перш ніж вирішити, що робити, треба виділити коло питань;
- 3) інтереси – концентрація на інтересах, а не на позиціях;
- 4) критерії – наполягання на тому, щоб процес базувався на об'єктивних нормах [6].

Пропозиція сторін на переговорах повинна бути ретельно обґрунтована, якщо вона альтернативна, то співставлена з іншими альтернативами, якщо новаторська думка, то її слід підкріпити вагомими аргументами, якщо використовуються статистичні дані, то вони повинні бути валідними (достовірними). Пакет пропозицій не повинен містити завищених вимог, а навпаки: давати опоненту зрозуміти бажання досягнення компромісу [7, с. 134].

В процесі принципів переговорів важливу роль відіграє комунікативний аспект, який на думку М. В. Цурупи передбачає співставлення „Я-позицій”, обмін інформацією з приводу підстав та предмета конфлікту, обговорення можливих альтернативних варіантів вирішення конфлікту [7, с. 106].

І. О. Трухін зазначає, що гендерний фактор комунікації полягає в тому, що при спілкуванні з представниками іншої статі спостерігається більша стриманість манер і тем розмов, ніж у спілкуванні з представниками тієї самої статі [5].

Виходячи з власних спостережень за гендерними особливостями розв'язування конфліктів студентами шляхом переговорів протягом більше ніж чотирьох років, вважаю за необхідне зазначити наступне:

- у жінок краще розвинена емпатія, ніж у чоловіків;
- в чоловіків мислення більше раціональне ніж емоційне, типовою чоловічою реакцією є уникнення емоцій, в той час як у жінок спостерігається протилежна тенденція;
- в чоловіків легше викликати вибух агресії чи гніву;
- жінки мають набагато сильнішу схильність до мирного врегулювання конфлікту, тому презюмую, що за умови введення інституту переговорів на законодавчаому рівні, сторони конфлікту жіночої статі (також жінки юристи) частіше ініціюватимуть вирішення спору альтернативним методом, хіба крім тих випадків, коли будуть твердо впевнені в потенційному розв'язуванні конфлікту на свою користь і відсутності загроз з боку опонента.

Психологу при допомозі розв'язувати конфлікти слід переконувати за допомогою доказів та фактів. При схильності сторін до навіювання слід враховувати, що навіювання, як правило, не так потребує конкретних доказів та логічного аналізу фактів, як базується на вірі сторони, яка появляється під впливом авторитету, суспільної ролі, інтелектуальної та вольової переваги, привабливості суб'єкта спілкування тощо [4, с. 254].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Підсумовуючи викладене в даному підрозділі, слід зазначити, що перевагою переговорів перед іншими формами розв'язування конфліктів є те, що вони дають можливість конфліктуючим сторонам дійти згоди, яка буде задовольняти обидві сторони і при цьому уникнути ескалації конфлікту, тривалих судових процесів, наслідками яких, як правило, є суттєві матеріальні витрати, неможливість вплинути на кінцевий результат, а це, в свою чергу, є причиною стресу, фрустрації, негативних емоцій.

Допомога психолога у розв'язуванні конфліктів шляхом переговорів зменшує фрустрацію, тривожність та ригідність сторін. Під час та після досягнення сторонами згоди шляхом переговорів, роль психолога полягає в аналізі ситуації, зменшенні негативного фону, недопустимості переходу з предмета конфлікту на особистісні образи, надання консультативної допомоги на стадії виконання отриманих домовленостей.

Психологу слід спрямовувати сторін на використання техніки охолодження емоцій, зниження рівня психологічної напруги та тиску, подолання недовіри, зменшення рівня фрустрації, тривоги, роздратування, вербальної агресії, підозрілості; використовувати безпосереднє спілкування для виявлення суперечностей щодо підстав та предмета конфлікту, виявлення скритих емоцій, мотивів, намагань, очікувань, проведення „мізкового штурму” для спільного розв'язання проблеми, рефлексії сприймання та розуміння тощо.

Дана стаття стосується окремих аспектів допомоги психолога у конструктивному розв'язуванні конфліктів шляхом переговорів. Перспективним напрямком подальших досліджень є пошук валідних методик для оптимального відбору психологів і (або) корекції їх спеціальних здібностей, особистісних характеристик для досягнення максимальної позитивної допомоги сторонам при розв'язуванні конфліктів шляхом посередництва.

Список використаних джерел:

1. Гришина Н. В. Психология конфликта / Сост. и общая редакция Н. В. Гришиной. – СПб. : Питер, 2001. – 448 с.: ил. (Серия „Хрестоматия по психологии”).
2. Деревницкий А. А. Переговоры специального назначения / А.А.Деревницкий. – СПб. : Питер, 2005. – 240 с.
3. Кричевский Р. Л. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. — М. : МГУ, 1991. – 207 с.
4. Социальная конфликтология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. П. Дедов, А. В. Морозов, Е. Г. Сорокина, Т. Ф. Сулова / Под ред. А. В. Морозова. – М. : Академия, 2002. – 336 с.
5. Трухін І. О. Соціальна психологія спілкування: Навч. посібн./ І.Трухін. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 336 с.
6. Фишер Р. Путь к согласию или переговоры без поражения / Р. Фишер, У. Юри: [Пер. с англ. А. Гореловой]. – М. : Наука, 1990. – 155с.
7. Цурупа М. В. Основи конфліктології та теорії переговорів: Навч. посібн./ М.В.Цурупа. – К. : Кондор. 2004. – 172 с.
8. Roger Fisher, William Ury. Getting to Yes : Negotiating Agreement Without Giving in. – Boston : Houghton Mifflin, 1983. – P. 162.
9. Morton Deutsch, Peter T. Coleman Rozwiązywanie konfliktów: teoria i praktyka, Kraków : Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005. – 648 s.

Резюме. *Статья посвящена рассмотрению роли психолога в оказании помощи для решения конфликтов путем переговоров и раскрытию преимуществ самих переговоров как конструктивного и альтернативного способа решения разного рода противостояний участниками конфликтного взаимодействия. Автор представляет эмпирические и теоретические данные в подтверждение сильных сторон процедуры переговоров и предлагает официально ввести такую процедуру в процессуальном праве Украины для создания возможности оказывать психологическую помощь в ведении переговоров при судебных разбирательствах.*

Ключевые слова: *переговоры, конфликт, помощь в ведении переговоров, альтернативные способы решения конфликтов.*

Summary. *The article is devoted to describing the role of psychologist in solving conflicts through negotiation and finding benefits in negotiation as a constructive and alternative way to resolve a problem between the opponents. The author introduces empirical and theoretical evidence to argue the advantages of the negotiation process and offers to implement such a procedure in the procedural law of Ukraine officially to create opportunities for providing psychological assistance in negotiations during the court proceedings.*

Key words: *negotiation, conflict, psychological assistance, alternative ways of resolving conflicts.*

УДК: 159.964.21-053.6

А.М. ВОРОБІЙОВ

ПСИХОЛОГО-СОЦІАЛЬНІ КОНЦЕПТИ ВНУТРІШНЬОГО КОНФЛІКТУ В УЧНІВСЬКІЙ МОЛОДІ

Резюме. *У статті внутрішньоособистісний конфлікт у підлітковому та юнацькому віці розглядається як вияв нормативних вікових тенденцій становлення особистості. Результати проведеного емпіричного дослідження дозволяють стверджувати, що стан внутрішнього конфлікту особистості у зазначені вікові періоди виявляється у розриві між потребою у досягненні внутрішньо значимих ціннісних об'єктів і можливістю такого досягнення в реальності.*

Ключові слова: *внутрішньоособистісний конфлікт, потреби, цінності, доступність, смислово-життєві орієнтації.*

Постановка проблеми. У сучасній психології під конфліктом розуміють зіткнення протилежно направлених, несумісних одна з одною тенденцій у свідомості окремо взятого індивіда, міжособистісних стосунках, пов'язаних з гострими негативними емоційними переживаннями та виділяють наступні його види: міжгруповий конфлікт; міжособистісний конфлікт; внутрішньо особистісний конфлікт [1, 12].

Категорія внутрішніх особистісних конфліктів об'єднує психологічні конфлікти, які виникають через зіткнення різноманітних особистісних утворень: мотивів, цілей, інтересів, які представлені в свідомості індивіда відповідними переживаннями. Конфлікти цього виду в психологічній літературі позначаються як внутрішні особистісні конфлікти, особистісні, інтрасуб'єктивні, інтраперсональні. Внутрішній особистісний конфлікт являє собою протистояння двох начал в психіці людини: того, що сприймається і емоційно переживається як важлива для людини психологічна проблема, що потребує свого розв'язку і викликає внутрішню роботу, спрямовану на його подолання [1, 229]. Вони супроводжують людину протягом усього життя.

Внутрішньоособистісний конфлікт — один із найскладніших видів конфліктів. Саме цей вид конфлікту та шляхи виходу з нього стали предметом дослідження у різних психологічних наукових школах (З. Фрейд, А. Адлер, К. Юнг, К. Левін, К. Роджерс, А. Маслоу, Е. Еріксон, В. Франкл, О. Леонтьєв, В. Мерлін, Л. Фістінгер;

У. Джемс та ін.).

Подібно до того, як існує багато класифікацій конфліктів, є різні підходи до класифікації видів внутрішньоособистісних конфліктів. Так, М.Робер та Ф.Тильман розрізняють три їх типи: конфлікт потреб; конфлікт між потребою і соціальною нормою та конфлікт соціальних норм [1, 312]. Н. Гришина, виділяючи структури внутрішнього світу людини, що вступають у конфлікт (мотиви - «хочу» (потреби, інтереси, бажання), цінності - «треба», самооцінка - «можу»), називає наступні типи внутрішньоособистісних конфліктів: мотиваційний; моральний та конфлікт нереалізованого бажання [1, 235]

Наявність ознак внутрішньоособистісної конфліктності є виявом нормативних вікових тенденцій особистості у підлітковому та юнацькому віці. Суб'єктивні показники переживання внутрішнього дискомфорту зростають в період переходу від підліткового до раннього юнацького віку, який вважається сенситивним для формування світогляду, ціннісних орієнтацій та суспільних норм [3, 534].

Соціальна ситуація як умова розвитку і буття в підлітковому віці принципово відрізняється від соціальної ситуації в дитинстві не стільки за зовнішніми обставинами, скільки за внутрішніми причинами. Підліток продовжує жити в сім'ї, навчатися, він оточений більшою мірою тими ж однолітками, однак сама соціальна ситуація трансформується в його свідомості в абсолютно нові ціннісні орієнтації – підліток починає інтенсивно рефлексувати на себе, на інших, на суспільство. Тепер вже інакше розставляються акценти: сім'я, школа, однолітки набувають нових значень і смислів. Для підлітка здійснюються зрушення в шкалі цінностей. Все освічується проекцією рефлексії, передусім найближчі: дім, сім'я.

Кардинальні зміни в структурі особистості підлітка зумовлюють його особливу чутливість до засвоєння норм, цінностей та способів поведінки, притаманних світові дорослих. Власне, йдеться про переорієнтацію з норм і цінностей дитячого світу на інші, дорослі, вироблення особистісних новоутворень, які відіграють особливу і вирішальну роль в оволодінні дитиною соціальною ситуацією дорослого.

Мета статті — визначити вплив внутрішніх конфліктів на процес особистісного зростання у підлітковому та юнацькому віці.

Методика та процедура дослідження. З метою вивчення психологічних особливостей особистісного зростання в підлітковому та юнацькому віці, визначення впливу внутрішніх конфліктів, протиріч на цей розвиток було проведено дослідження, в якому брали участь 74 респонденти (учні 8-А та 10-А класу ЗОШ № 5 м. Рівне, студенти 1-го курсу РДГУ). Для того, щоб виявити внутрішньоособистісні суперечності та дискомфорт, визначити причини їх появи, сфери прояву, зовнішні вияви в поведінці особистості та у відносинах з іншими, було використано методики «Рівень співвідношення «цінності» і «доступності» в різних життєвих сферах», «Шкала оцінки дискомфорту» та «Тест смисло-життєвих орієнтацій Д. А. Леонтьєва (СЖО)» [5, 4-6].

Аналіз результатів дослідження. Результати дослідження рівня співвідношення «Цінності» і «Доступності» в різних життєвих сферах вказують на домінування у більшості підлітків (77% учнів 8-го та 52% учнів 10-го класу) внутрішньої гармонії, узгодженості. Середній рівень внутрішньої конфліктності мають 15% учнів 8-го класу та 48% – 10-го. Лише 8% восьмикласників мають виражену внутрішню дисгармонію, високий рівень відмінності між «Цінністю» та «Доступністю».

Результати дослідження рівня суб'єктивного дискомфорту підлітків свідчать про переважання внутрішньої комфортності (73%), і лише 27% восьмикласників почувають себе дискомфортно, переживають почуття тривоги, пригніченості, розладу з самим собою.

У десятикласників також домінує відчуття внутрішньої комфортності та гармонії (56% опитуваних), 44% підлітків почуваються дискомфортно або присутнє помірно виражене почуття тривоги, дисгармонії.

Результати вивчення рівня співвідношення «Цінності» і «Доступності» в різних життєвих сферах вказують на переважання в юнаків (74%) узгодженості в мотиваційно-особистісній сфері, високий рівень задоволеності теперішньою життєвою ситуацією, внутрішній комфорт і самореалізацію. Тобто, оскільки, індекс «Цінність» – «Доступність» – показник розходження «бажаного» і «реального» в житті особистості в цілому, то виявлено, що розходження між «хочу» і «можу», між «хочу» і «маю», а також між тим, що є і тим, що з точки зору досліджуваних «має бути», знаходиться на низькому рівні. Причини такої ситуації можуть бути різні фактори, зумовлені як зовнішніми, так і внутрішніми умовами розвитку. У 17% опитуваних виявлений середній рівень розходження «Цінності» і «Доступності», і 9% юнаків часто відчують внутрішні протиріччя, невпевненість у майбутньому, суперечності між власними бажаннями, уявленнями та наявною життєвою ситуацією.

Результати дослідження рівня дискомфорту в юнаків свідчать про переважання внутрішньої узгодженості, комфортності та злагодженості (39%), однак 35% опитуваних почувають себе дискомфортно, переживають почуття тривоги, пригніченості, розладу з самим собою. 26% респондентів не можуть визначитися з власним внутрішнім станом, переживають суперечливі почуття, стан спокою та дискомфорту, що часто змінюють один одного.

Порівняння розходження «Цінності» і «Доступності» та актуального внутрішнього стану опитуваних призвело до таких висновків:

- 19% учнів 8-го класу, 16% учнів 10-го класу, 35% юнаків відчувають себе дискомфортно, хоча рівень розходження між «Цінністю» і «Доступністю» знаходиться в межах норми;
- 8% учнів 8-го класу, 28% учнів 10-го класу та 26% юнаків при відсутності внутрішньої дисгармонії не можуть визначитися щодо власного психологічного благополуччя;
- більшість респондентів почуваються комфортно, внутрішня потреба в самореалізації та інтеграції

повністю задоволені (73% восьмикласників, 56% учнів 10-го класу, 39% юнаків).

Порівнюючи внутрішнє самопочуття в середньому та старшому підлітковому віці, можна помітити тенденцію до зростання особистісної невизначеності, зниження рівня рефлексії щодо власного внутрішнього самопочуття у старшому підлітковому віці, зниження рівня внутрішньої гармонії та підвищення рівня внутрішніх суперечностей. В юнацькому віці зберігається тенденція невизначеності внутрішнього стану (26% опитуваних), однак підвищується рівень внутрішнього дискомфорту (35% юнаків).

Серед цінностей, які мають для підлітків велике значення і водночас важко доступні, можна виділити наступні: цікава робота, матеріально-забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів), впевненість в собі (свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів), щасливе сімейне життя. Отже, саме ці сфери життя здаються підліткам найбільш вагомими, і, водночас, важко доступними.

Для юнаків значущими, і, водночас, важко доступними являються такі цінності: щасливе сімейне життя та матеріальне забезпечення, що вказує на специфічні погляди молодих людей на своє майбутнє, невпевненість у завтрашньому дні, і, насамперед, у тих сферах, самореалізація в яких забезпечує достойне життя у суспільстві. Велика різниця між цінністю і доступністю існує відносно таких понять як кохання, активне діяльне життя і впевненість у собі. Отже, саме і сфери являються для юнаків значущими і такими, що викликають найбільше внутрішніх переживань та суперечностей.

За результатами дослідження смисложиттєвих орієнтацій виявлено, що найбільший загальний показник СЖО притаманний учням десятого класу, найменший – учням восьмого класу, про що свідчать середні значення показника в даних вікових групах (рис.1).

За даними дослідження виявлено, що восьмикласники сприймають своє життя як цікаве, насичене, емоційне і наповнене змістом, але не схильні орієнтуватися на результативність життя, продуктивність та осмисленість прожитої його частини. Тобто підлітки незадоволені прожитим життям, більшість з них ще не змогли реалізувати власні бажання та наміри.

Учні десятого класу однаково орієнтовані на результативність, продуктивність власного життя та на її емоційну насиченість, цікавість, змістовність.

Юнаки також рівномірно спрямовані як на емоційну насиченість, цікавість життя, так і на її продуктивність, змістовність. Однак намічені цілі домінують над рівнем їх реалізації та рівнем задоволеності наявною життєвою ситуацією.

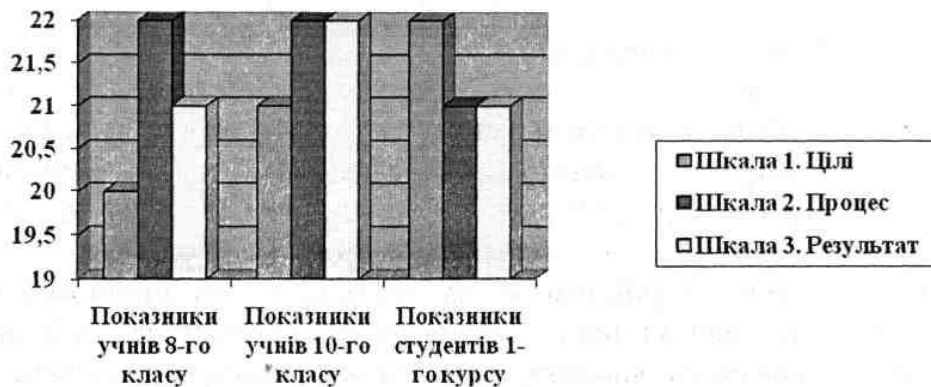


Рис. 1. Середні значення показників шкал «Цілі», «Процес», «Результат»

«Локус контролю - життя» домінує у всіх вікових категоріях досліджуваних (рис. 3), що свідчить про впевненість у собі, у можливості керування власним життям, вільно приймати рішення та втілювати їх у життя. «Локус контролю - Я» знаходиться на середньому рівні розвитку, що вказує на впевненість опитуваних у собі як особистості, яка здатна самостійно побудувати своє життя у відповідності із власними цілями та принципами.



Рис. 2. Середні значення показників шкал «Локус контролю - Я», «Локус контролю - життя»

Отже, досліджуваним притаманна спрямованість на життя як процес, в період з середнього підліткового

до юнацького віку великого значення набуває не тільки емоційна насиченість, забарвленість життя, а й його продуктивність, змістовність, рівень самореалізації, чіткішими стають життєві цілі, наміри. В більшості досліджуваних домінує «Локус контролю – життя», що вказує на впевненість у можливості керувати своїм життям, вільно приймати бажані рішення.

Виявлено, що сучасним підліткам притаманна внутрішня гармонія, узгодженість між бажаннями, домаганнями та можливістю їх задоволення. Оскільки теоретично внутрішній конфлікт притаманний для підліткового періоду розвитку особистості, то можна припустити, що незначний його прояв у досліджуваних може свідчити про високу самовпевненість, невміння реально оцінити наявну ситуацію, власні можливості, несформованість внутрішніх механізмів саморозвитку. Однак у юнацькому віці прослідковується тенденція до поглиблення внутрішніх протиріч, дисгармонії, що може бути наслідком нестабільної життєвої ситуації, зумовленої як суб'єктивними факторами, особливостями даного віку (необхідність вибору подальшого життєвого шляху і сумніви у зв'язку з цим, утвердження світоглядних установок, пріоритетів та цінностей, невпевненість у майбутньому), так і зовнішніми чинниками (хитка суспільна ситуація, недостатня підтримка з боку оточення та сім'ї стосовно правильності зробленого вибору).

За результатами кореляційного аналізу виборів «Цінності» та «Доступності» виявлено негативний зв'язок між рівнем значущості краси природи та мистецтва і доступністю активного діяльного життя для десятикласників, тобто чим доступнішим стає активне життя, тим меншого значення набуває краса природи та мистецтва. Подібний зв'язок відмічено також між матеріально-забезпеченим життям та впевненістю в собі. На думку десятикласників, невпевненість у собі перешкоджає у досягненні матеріальної забезпеченості.

Чим більш значущою стає свобода у діях і вчинках для підлітків, тим менш доступним та значущим їм здається щасливе сімейне життя. Та ж закономірність виявляється при порівнянні щасливого сімейного життя та творчості. Тобто для десятикласників щасливе сімейне життя та свобода, творчість існують як взаємовиключні поняття: при зростанні важливості одного з них відбувається зменшення доступності іншого.

Позитивний кореляційний зв'язок виявлений між цінністю та доступністю наявності вірних друзів та між свободою і впевненістю в собі, тобто при появі вірних друзів, їх наявність стає для підлітків ціннішою, при зростанні впевненості у собі десятикласникам стає ціннішою свобода, незалежність у діях і вчинках.

На думку восьмикласників, при збільшенні цінності і доступності матеріально-забезпеченого життя і кохання, збільшується цінність краси природи і мистецтва. Чим менш доступним виявляється щасливе сімейне життя, тим більш доступним стає активне, діяльне життя. Подібний зв'язок прослідковується і між такими поняттями як цікава робота і пізнання, щасливе сімейне життя і краса природи, тобто чим менш доступною є цікава робота, тим менш доступним та цінним стає пізнання (можливість розширення освіти, світогляду), також чим менш доступним є щасливе сімейне життя, тим менш доступною і цінною стає краса природи, мистецтва.

Специфічною виявилась думка восьмикласників щодо зв'язку творчості та матеріальної забезпеченості. На думку учнів, низький рівень матеріальної забезпеченості сприяє підвищенню цінності творчої активності, можливості творчої діяльності.

За результатами кореляційного аналізу виборів «Цінності» та «Доступності», здійснених юнаками, виявлений негативний зв'язок між матеріально-забезпеченим життям і впевненістю в собі, тобто, на їх думку, невпевненість у собі не сприяє матеріальному забезпеченню.

Відмічений позитивний кореляційний зв'язок між рівнем значущості пізнання та значущістю творчості, а також рівнем доступності краси природи та мистецтва, впевненості в собі, свободи, що вказує на уявлення юнаків про те, що чим більш цінним для людини є пізнання, тим ціннішою для неї є творчість, можливість реалізувати себе, тим доступнішою стає можливість милуватися красою природи та мистецтва, бути впевненішим в собі, отримати більше незалежності у вчинках і діях. Чим ціннішою є наявність хороших і вірних друзів, а також можливість творчої діяльності, тим доступнішою стає особистісна свобода.

Рівень доступності краси природи та мистецтва на думку юнаків обернено пропорційно впливає на рівень доступності свободи, творчості, впевненості в собі. А чим доступнішою є любов та можливість пізнання, тим менш доступною стає свобода та впевненість у собі, про що свідчить негативний кореляційний зв'язок між даними поняттями.

Серед цінностей, які мають для восьмикласників велике значення і водночас важкодоступні, можна виділити: цікава робота, матеріально-забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів), свобода як незалежність у діях і вчинках, щасливе сімейне життя.

Дещо відмінна оцінка значимих і важкодоступних цінностей у десятикласників. Так, учні вважають надзвичайно цінними і водночас важко доступними такі поняття: здоров'я (фізичне і психічне здоров'я), любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною), матеріально-забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів), свобода як незалежність у діях і вчинках, щасливе сімейне життя. Тобто у старших підлітків з'являється орієнтація на цінність здоров'я, а також відмічено відмінність понять кохання та щасливого сімейного життя у розумінні підлітків: на думку опитуваних щасливе сімейне життя не обумовлюється коханням і, навпаки, кохання не зумовлює створення сім'ї та щасливого життя.

Юнаки важко доступними, але цінними визначили такі поняття: цікава робота, краса природи та мистецтва, любов, матеріально-забезпечене життя, наявність хороших і вірних друзів, щасливе сімейне життя. Тобто у першокласників, порівняно з підлітками, з'являється більше цінних, але важкодоступних понять, значущість краси природи та мистецтва і хороших друзів починає домінувати над значущістю здоров'я та свободи.

Висновки та перспективи подальших досліджень. За результатами проведеного нами емпіричного дослідження виявлено внутрішньоособистісну гармонію та відчуття комфорту в більшості досліджуваних. Це свідчить про задоволеність основних потреб респондентів, їх впевненість у власних силах. Розходження між бажаннями, домаганнями та можливістю їх задоволення знаходиться в межах норми. Однак виявлено індивідуальні випадки поглибленої внутрішньої конфліктності, дисгармонії, тож з даними респондентами слід провести корекційно-відновлювальну роботу.

Оскільки внутрішній особистісний конфлікт завжди індивідуальний, носить особистісний характер, його подолання залежить від таких факторів особистості, як вік, стать, характер, темперамент, соціальний стан, цінності й ін. Це вказує на те, що універсальних способів подолання внутрішніх особистісних конфліктів, що однаково підходять для всіх людей і ситуацій, не існує. Ефективні стратегії подолання внутрішнього особистісного конфлікту спрямовані на «роботу» з самою проблемою, зі змістом виниклого протиріччя і мають своєю метою подолання тих перешкод, які створює дана проблема на шляху можливості самоактуалізації особистості, її самореалізації і повноцінного життя. Саме у пошуку таких стратегій подолання внутрішнього особистісного конфлікту ми вбачаємо перспективи подальших наукових розвідок.

Список використаних джерел:

1. Гришина Н.В. Психология конфликта. / Н.В. Гришина. – СПб: Питер, 2000. – 464 с. – (Мастера психологии).
2. Дмитриев А.В. Социальный конфликт: общее и особенное. / А.В. Дмитриев. - М.: Гардарики, 2002. – 526 с.
3. Крайг Г. Психология развития / Г.Крайг, Д.Бокум. – 9-е изд. – СПб.6 Питер, 2005. - 939 с. – (Мастера психологии).
4. Максименко С.Д. Развитие личности: разгортання чи новоутворення / С.Д. Максименко. // Психолог. – 2005. – №46 (грудень). – С. 4-10.
5. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. / Е.Б. Фанталова. – Самара: Издат. Дом «Бахра-М», 2001. – 127 с.

Резюме. В статье рассматриваются проблемы психолого-социальных концептов внутреннего конфликта в подростковом и юношеском возрасте. Результаты проведенного эмпирического исследования показали, что состояние внутреннего конфликта личности в подростковом и юношеском возрасте выражается в разрыве между потребностью в достижении внутренне значимых ценностных объектов и возможностью их достижения в реальности.

Summary. This article considers an inner conflict of a personality at an adolescence and preadult age, which is a manifestation of the normative age standards of a personality. The results of the empirical study proved, that a condition of the inner conflict of a personality at the indicated age periods reveals itself as a gap between a need of the significant inner values and a capability to assume those values in reality.

Keywords: inner conflict of a personality, needs, values, availability, existential meaningful orientations.

УДК 007: 304: 659.3

Ю.Д. ГАВРИЛЕЦЬ, С.В. ТУКАЄВ, В.В. РІЗУН, М.Ю. МАКАРЧУК

ЗАКОНОМІРНОСТІ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО ВПЛИВУ ТЕЛЕВІЗІЙНИХ НОВИН НА МОЛОДУ СТУДЕНТСЬКУ АУДИТОРІЮ

Резюме. Які ефекти викликають телевізійні новини? Чи суттєвим є погіршення настрою від перегляду сюжетів? Чи викликають новинні телематеріали тривогу в студентів? На ці та інші питання відповідає запропонована стаття. Її новизна – в тому, що в ній були використані дані експерименту, проведеного у Київському університеті імені Тараса Шевченка. Загалом це одне з перших досліджень впливу телеконтенту на психоемоційний стан студентської молоді, здійснених в Україні.

Ключові слова: психоемоційний стан, медіаефекти, тривожність, настрої, експеримент, теленовини.

Постановка проблеми. Вплив мас-медіа зазвичай оцінюється в контексті негативних оцінок залежності людини від масової інформації. Наука давно визнала факт масмедійного впливу – від відкритого, сильного до непрямого, послабленого. Проте існує наукова проблема у розумінні окремих випадків впливу засобів масової комунікації (ЗМК) на людину: наскільки ці випадки є закономірними, чи медіаефекти мають вирішальне для поведінки й діяльності людини значення, чи може людина уникати впливу ЗМК, чи не чинять газети, телебачення, радіо та інтернет прихованого впливу на людину, а може, вплив медіа зводиться лише до короткотривалих реакцій, які не мають у момент дії важливого значення, а носять накопичувальний характер. Тому принциповим є поділ медіаефектів на довготривалі та короткотривалі. Останні – є легшими для фіксації та визначення причин.

Нинішній час неможливо порівнювати із минулим. Однією з головних причин цього є те, що інформація оточує нас на кожному кроці, що може спричиняти стрес у сучасних людей. Не є таємницею, що особливо інтенсивний потік інформації продукується і поширюється в соціумі масовокомунікаційними джерелами. Це як

рекламні ролики і комерційні інформаційні продукти на замовлення, так і кінофільми, різного виду ток-шоу. Проте провідне місце в палітрі телепрограм посідають новини, бо саме вони і є журналістикою в найчистішому вигляді як сферою продукування і трансляції повідомлень про факти. Новини часто формують сприйняття людиною тієї реальності, до якої реципієнт не має безпосереднього стосунку (не знає, не бачив на власні очі, часто не може перевірити). Тому телебачення, яке робить із своїх реципієнтів інертних глядачів, яким часто просто лінь перевіряти подані в новинах відомості. А тоді, коли глядач не перевіряє подану в медіа інформацію, він її сприймає на віру. Прості речення, мінімум складної лексики, спрощений (порівняно з друкованими медіа) виклад матеріалу – все це робить телевізійні новинні випуски «легкозаставним» продуктом, якому довіряють. Проте деякі дослідники справедливо стверджують про викривлену картину реальності, сформовану ЗМК. Т. зв. теорія нав'язування порядку денного, підвалини якої закладені М. МакКомбсом та Д. Шоу у дослідженні [1], має реальне підґрунтя. Підтверджують цю концепцію відмінності у сприйнятті реальності між тими, хто часто і тривало дивиться телевізор і тими, хто цього не робить. Перші вважають світ недружнім і небезпечним середовищем, тоді як останнім здебільшого нехарактерна така призма сприймання довколиньої дійсності.

Пояснення цьому просте. Більшість сюжетів у середньому новинному випуску на телебаченні становлять сюжети негативні. Так Дж. Хаскінс, М. Міллер та Дж. Кварлз [2] вказали, що близько 60 % сюжетів у середньому американському випуску новин на телебаченні можуть розглядатися як негативні, тоді як позитивних є лише 22 %. Решта є або нейтральними, або суб'єктивно-залежними від індивідуального сприймання кожного реципієнта. Можливо, такі відмінності сприймання мають місце через вплив медіа.

Медіаефекти, або наслідки впливу засобів масової комунікації, – доволі складне і багатогранне для дослідження явище. Нині в науці про медіа чи не найпопулярнішими є дослідження, в яких розглядається контент мас-медіа з різних боків. Але в таких працях неможливо навіть приблизно простежити, який реальний вплив здійснює те чи інше повідомлення на свідомість та поведінку аудиторії. Саме в цьому полягає актуальність нашого дослідження, а саме – у перенесенні основного акценту з сутності трансльованого медійного повідомлення на психоемоційні реакції аудиторії як вияви короткотривалих ефектів впливу мас-медіа.

Метою статті було виявити, як новинні сюжети телевізійних каналів змінюють психоемоційний стан аудиторії, а саме настрій, самопочуття, тривожність, і чи є суттєві закономірності у цьому процесі.

Гіпотеза нашого дослідження полягала в тому, що за всіма згаданими параметрами негативні новинні сюжети чинять суттєвий вплив на психоемоційний стан реципієнтів. Крім того, припускалося, що є явна відмінність між сприйняттям досліджуваними емоційно-негативних та емоційно-нейтральних сюжетів (контрольна умова).

Перші та фундаментальні експериментальні дослідження причинно-наслідкових зв'язків між переглядом насильства по телебаченню чи в кіно та подальшою агресивною поведінкою були проведені у 60-х роках минулого століття А. Бандурою на маленьких дітях, а також Л. Берковічем та його колегами, які вивчали вплив відео на дітей та підлітків [3; 4; 5]. Результати цих ранніх досліджень показали, що діти, які подивилися більш агресивні кадри, поводитися себе після цього агресивніше в ігровій кімнаті, ніж ті діти, які не спостерігали агресивних моделей поведінки. З того часу було проведено багато експериментальних досліджень, але більшість із них стосувалися показу актів агресії у кіно й на телебаченні загалом. Багато було досліджень ефектів реклами. Проте праць, присвячених вивченню впливу телевізійних новин, – в Україні не було взагалі, а у світі їх кількість вимірюється одиницями (В. Джонстон, Г. Дейві [6], Дж. Ньюхейгена [7], А. Шабо [8], Дж. Гербнера [9]).

Методика та процедура дослідження. Для вивчення впливу негативних телевізійних новин на глядачів ми провели експеримент із переглядом двох добірок відеоматеріалів, кожна складалася з п'яти відеофрагментів – емоційно-негативних і емоційно-нейтральних новинних сюжетів. Для експерименту добиралися сюжети з вільного доступу в інтернеті, які раніше демонструвалися по телебаченню. При цьому сюжети були відібрані за емоційним навантаженням інформаційного приводу новини. Якщо йшлося про насильство чи природну катастрофу, то сюжет про таку подію долучався до добірки негативних. Якщо у сюжеті подавався аналітичний огляд ринків чи повідомлення про якийсь вузькоспеціалізований захід, а явні негативні події у сюжеті не згадувалися, то такий телесюжет відносився до нейтральних.

Під час перегляду відеофрагментів обстежувані перебували у спеціальній екранованій, звуко- та світлоізолюваній камері у зручному кріслі в напівлежачому стані. До перегляду відео учасникам повідомлялася інструкція щодо їхньої поведінки під час експерименту – за командою експериментатора розплющити очі та приготуватися до перегляду, подивитися відео (з паузами між ними), посидіти з розплющеними очима у паузах, а потім заплющити очі і посидіти розслаблено. Експеримент проходив з травня 2011 р. до квітня 2012 р. на базі ННЦ «Інститут біології» Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Обидві відеодобірки були приблизно рівні за тривалістю і сукупна тривалість усіх сюжетів кожної добірки становила 7 хвилин 10 секунд.

Вибірка експерименту становила 47 студентів обох статей 1–2 курсів Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Із них 28 дівчат і 19 хлопців. Досліджувані з нормальною чутливістю всіх аналізаторів на час проведення експерименту були дібрані у випадковому порядку.

Експеримент, який проходив з 10 до 13 години ранку, полягав власне у перегляді однієї відеодобірки в один день. В інший день досліджувані приходили і переглядали іншу добірку відео. До і після безпосереднього перегляду відеофрагментів досліджувані відповідали на запитання психодіагностичних тестів для констатації змін у психоемоційних станах. Ці тести є успішним інструментарієм психологів, не раз випробуваним для вивчення впливу різних подразників (не тільки медіаінформації) на психіку та емоційний стан досліджуваних. Серед таких методик у ході нашого експерименту були використані:

- шкала ситуативної та особистісної тривожності Ч. Спілбергера-Ю. Ханіна (частина, яка відповідає лише ситуативній тривожності) [10];
- опитувальник САН (самопочуття, активність, настрій) [11];
- самооцінка власної втоми після перегляду відеодобірок;
- самооцінка настрою за «лінійкою» зі 100-бальною шкалою.

Первинні дані цих анкет опрацьовувалися у програмі Statistical Package for the Social Sciences. Потім із цих даних для всієї вибірки виводилися середні показники змін психоемоційних реакцій. На обидва тести досліджувані відповідали до і після перегляду відеодобірок, що дало змогу простежити динаміку змін станів до і після перегляду двох добірок відео.

Аналіз результатів дослідження. Зміни ситуативної тривожності (Ч. Спілбергер).

Відчуття тривоги як таке, є цілком нормальним явищем, яке проявляється абсолютно у всіх людей. Чинники, що викликають цей стан, дуже різноманітні. Проте основна проблема полягає в тому, що тривожність часто буває невиправданою (як у випадку з переглядом негативних новин). І це призводить до погіршення настрою, внутрішньої напруженості, різного роду неприємностей [12]. Тривожність, як і більшість інших емоцій, може бути ситуативною чи особистісною. Іншими словами, тимчасовою чи сталою ознакою конкретної особи [10].

У нашому випадку особливо цікавою є ситуативна тривожність, яка може викликатися певними стимулами чи ситуаціями, наприклад переглядом теленовинних сюжетів. Для дослідження впливу цих стимулів слід порівняти показники змін ситуативної тривожності при перегляді негативної та нейтральної добірок новинних телевізійних сюжетів. Методика Ч. Спілбергера [там само] дає можливість це зробити. Тому вирішено було не просто фіксувати показник тривожності після перегляду відеофрагментів, а порівняти рівень тривожності до і після перегляду відео, що дало змогу відстежити ефект впливу.

Зміни ситуативної тривожності в середньому для нашої вибірки становлять зростання 1,72 пункта для емоційно-нейтральних сюжетів та 3,7 пунктів для емоційно-негативних сюжетів. Різниця – понад удвічі. Наголошуємо, що це середні показники для всієї досліджуваної вибірки.

Після перегляду кожної добірки фрагментів досліджуваному пропонувалося оцінити власну втому від участі в експерименті двома значеннями: 1 (якщо втому відчуває) чи 0 (якщо не відчуває). Нас цікавило відчуття втоми, пов'язане саме з проведенням досліджу.

Цікавим є порівняння середніх показників втоми для негативних і нейтральних новинних сюжетів. Нагадаємо, що обидві відеодобірки телесюжетів подивилися одні й ті ж досліджувані.

Судячи з середніх показників, найменше втому в середньому відчули досліджувані від перегляду негативних новинних сюжетів (0,26 пункта). Більшою мірою втому вони відчували від нейтральних новин (0,32 пункта).

Слід зазначити, що при підготовці дослідження ми припускали, що найнижчий рівень втоми викличуть нейтральні новини. Проте ми бачимо, що саме від нейтральних новин наша вибірка втомилася більше. А від негативних – меншою мірою (можливо, через звичність такого контенту для досліджуваних). З іншого боку, можливо, більша втома від нейтральних сюжетів виникла через їх «нецікавість», і глядачі стомлювалися від того, що вони переглядали нецікаву інформацію (реальній ситуації перегляду вдома вони просто б вимкнули телевизор, а тут змушені були дивитися до кінця, що власне і стомлювало їх).

Зміни настрою («лінійка»). Зміна настрою, за «лінійкою» (оцінка свого настрою самими досліджуваними), має такий вигляд: якщо підбити середній показник зміни настрою для всіх переглянутих добірок відеофрагментів і для всієї вибірки, то маємо картину, яку ми передбачали: найбільше погіршується середній показник настрою досліджуваних від перегляду негативних новинних сюжетів (-9,72 пунктів), менше – через нейтральні новини (-7,02 пунктів). Дещо дивно виглядає те, що нейтральні новини теж погіршують настрій. Проте це могло відбутися через незацікавленість у тому, що досліджувані чули і бачили в цій добірці відео.

Зміни настрою (анкета САН (самопочуття, активність, настрій)). Тест САН призначений для оцінки змін самопочуття, активності і настрою. Досліджуваних просили констатувати свій стан за низкою ознак та багатоступеневою шкалою. Шкала складалася з індексів (0 1 2 3 4 5 6 7 8 9) і була розташована між тридцятьма парами слів протилежного значення, що відображали рухливість, швидкість і темп протікання функцій (активність), силу, здоров'я, втому (самопочуття), а також характеристики емоційного стану (настрій). Досліджуваний повинен був вибрати і позначити цифру, яка найточніше відбиває його стан на момент обстеження [11].

Слід наголосити, що, на відміну від самооцінки настрою досліджуваними («лінійки»), оцінка настрою за тестом САН давала можливість опосередковано оцінити зміни настрою до і після перегляду відеоматеріалів. Адже досліджуваним не напругу кажуть оцінити свій настрій, а вони відповідають на кілька питань, які опосередковано (невідомо, яким чином для досліджуваного) оцінюють настрій суб'єкта до і після показу відеодобірок.

Якщо розглядати всю вибірку сукупність, то нейтральні новинні сюжети найменше погіршили настрій у процесі експерименту (-0,13 пункта), понад у чотири рази сильніше погіршили настрій досліджуваним негативні сюжети (-0,5 пункта). Основна тенденція змін настрою підтверджується показниками настроєвої «лінійки».

Самопочуття (анкета САН). Самопочуття – це усвідомлення власного тіла, його відчуттів і разом з цим розрізнення у навколишньому світі людей і речей. *«Це важливий рівень самосвідомості, починає формуватися ще у ранньому дитинстві і, розвиваючись протягом життя людини, стає необхідним засобом орієнтації у*

світі й управління життям свого тіла» [11]. Самопочуття може бути представлено у вигляді деякої узагальнювальної характеристики (бадьорість, нездужання тощо), а також може бути локалізоване щодо певних форм відчуття (відчуття дискомфорту в різних частинах тіла) [11].

Різниця у середньому погіршенні самопочуття від обох показаних відеодобірок виглядає так: -0,46 пункта від нейтральних новин і -0,28 пункта від негативних. Але чому негативні сюжети погіршують самопочуття досліджуваних меншою мірою, ніж нейтральні? У наступних дослідженнях можна буде дослідити детальніше цей феномен.

За сукупною вибіркою досліджуваних осіб було отримано найбільший показник зниження самооцінки активності (а отже, збільшення пасивності) у випадку з нейтральними новинними сюжетами (-0,64 пункта). Негативні сюжети послаблюють психічну активність у 2,5 рази меншою мірою за нейтральні (-0,27). Тож з-поміж середніх показників активності нема жодного додатного значення, яке б указувало на збудження і активізацію процесів мислення.

Можливими причинами цього є дискомфорт від перегляду нейтральних новин через нецікавість. Як було видно вище, через це могло відбуватися і погіршення настрою у досліджуваних.

Висновки та перспективи подальшого дослідження.

Найважливішим результатом дослідження є значний рівень тривоги, що виникає під впливом перегляду негативних новин. Він удвічі більший, ніж від перегляду нейтральних сюжетів. Долати тривогу і поганий настрій, які виникають через перегляд поганих новин важко через просте відволікання уваги (читання книги, прогулянка тощо). Як стверджує А. Шабо, набагато краще для цієї мети підходять спеціальні техніки прогресивної релаксації, які дають змогу глядачам краще позбутися негативних відчуттів [8]. Також негативні новини викликають суттєве погіршення настрою. Натомість нейтральні повідомлення у більшості досліджуваних спричинили погіршення самопочуття більше, ніж негативні.

На підставі отриманих результатів слід наголосити на тому, що підсумки нашого дослідження носять у загальнонауковому контексті попередній характер і їх слід буде перевіряти у подальших експериментальних дослідженнях на різних вибірках аудиторії.

Оскільки проблема наслідків медіавпливів є доволі масштабною і мало вивченою, то її дуже важко зусібіч пізнати у рамках кількох поодиноких досліджень. Проте попри значну недослідженість доступними для вивчення є своєрідні «цеглини», які лежать в основі цієї проблеми – медіаефекти. Вони мають накопичувальний характер, їхнє глибоке «проростання» у поведінку та свідомість, психоемоційну сферу людини залежить від багатьох чинників. Проте сам факт існування довго- і короткотривалих медіаефектів дає підставу вести пошуки впливу мас-медіа на людей і в інших аспектах.

Список використаних джерел:

1. McCombs, M; Shaw, D (1972). The agenda-setting function of mass media". Public Opinion Quarterly 36 (2).
2. Haskins, J. B., Miller, M. M., & Quarles, J. (1984). Reliability of the news direction scale for analysis of the good-bad news dimension. Journalism Quarterly, 61, 524–528.
3. Bandura, A., Ross, S. A., & Ross, D. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models // Journal of Abnormal Psychology, 66:1.
4. Berkowitz, Leonard, and Rawlings, Edna. Effects of film violence on inhibitions against subsequent aggression // Journal of Abnormal and Social Psychology, Vol. 66, No. 5, May, 1963, pp. 405–412.
5. Berkowitz, Leonard. Aggression: a social psychological analysis. McGraw-Hill Book Company, 1962.
6. Johnston, Wendy M., Davey, Graham C. L. The psychological impact of negative TV news bulletins: The catastrophizing of personal worries [Electronic resource]. – Mode of access : URL : <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.2044-8295.1997.tb02622.x/abstract>. – Title from the screen.
7. TV news images that induce anger, fear, and disgust: effects on approach-avoidance and memory // Journal of Broadcasting & Electronic Media. March 22, 1998 / Newhagen, John E. [Electronic resource]. – Mode of access : URL : <http://www.highbeam.com/doc/1G1-20750357.html>. – Title from the screen.
8. Szabo, A., & Hopkinson, K. L. (2007). Negative psychological effects of watching the news in the television: Relaxation or another intervention may be needed to buffer them!. International Journal of Behavioral Medicine, 14(2), 57–62.
9. Gerbner, George. Cultivation analysis. New Directions in Media Effects Research. 1994 [Electronic resource]. – Mode of access : URL : <http://www.asc.upenn.edu/gerbner/Asset.aspx?assetID=2741>. – Title from the screen.
10. Тест «Исследование тревожности» (опросник Спилбергера) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL : <http://psyllist.net/praktikum/istre.htm>. – Название с экрана.
11. Опросник «САН» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL : <http://testoteka.narod.ru/lichn/1/28.html>. – Название с экрана.
12. Состояния тревожности. Его источники и вытекающие последствия [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL : http://www.psi-color.com/ru/Articles_sostoj%С3%A0nie_trevozhnosti_ego_istochniki_i_vytekayu.aspx. – Название с экрана.

Резюме. Какие эффекты вызывают телевизионные новости? Существенно ли ухудшение настроения от просмотра сюжетов? Вызывают ли телематериалы новостей тревогу у студентов? На эти и другие вопросы отвечает предложенная статья. Ее новаторство в том, что в ней использованы данные

експеримента, проведеного в Киевском національному університеті імені Тараса Шевченка. В целом это одно из первых исследований телеконтента на психоэмоциональное состояние студенческой молодежи, проведенных в Украине.

Ключевые слова: психоэмоциональное состояние, медиаэффекты, тревожность. Настроение, эксперимент, теленовости.

Summary. What is the effect caused by the TV news? Is worsening of viewers mood essential during viewing of TV news? Do news stories cause anxiety effect in students? These and other questions are highlighted by this paper. Its main novelty is in conducting an experiment, which was held in Taras Shevchenko National University of Kyiv. Generally this is one of the first studies of the impact of TV on psychoemotional state of students, implemented in Ukraine.

Keywords: psychoemotional state, media effects, anxiety, mood, experiment, TV news.

УДК 159.923/928

О.Д. ГЛАВІНСЬКА

АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СУВЕРЕННОСТІ ЯК ФЕНОМЕНУ ОСОБИСТІСНОГО СТИЛЮ

Резюме. У статті розглядається сутність феномену суверенності особистості як реального психологічного явища у площині стилю її життя, а також виділені конструктивні ознаки особистісної суверенності та витоки її розвитку. Відображено новий підхід до розгляду особистісного стилю життя як психо-просторового явища, ключовим в рамках якого є поняття психологічного простору та психологічна суверенність. Стан і збереження психологічного простору, цілісність його кордонів зумовлюють та відображають психічне здоров'я індивіда, яке є критерієм, складовою особистісної суверенності.

Ключові слова: психологічна суверенність, стиль життя, психологічний простір, феномен особистісного стилю.

Постановка проблеми. Особистісна суверенність – категорія, що потребує психологічного, фізіологічного та соціокультурного уточнення. Вивчення життєдіяльності особистості вимагає досконалого детального визначення поняття як такого і шляхів його набуття. Внаслідок наукових обмежень і розподілу функцій психологія, фізіологія і соціальні науки не можуть на сьогодні чітко відслідкувати це поняття, а й відтак і не можуть розробити систему факторів, що забезпечать у людини власний феномен особистісної суверенності.

Суверенізація особистості – це її духовне і моральне розкріпачення, позбавлення від політичної та ідеологічної закомплексованості, синдрому невпевненості, безправ'я, віднаходження нею власного «Я». Даний процес свідчить про відновлення в особистості почуття самоповаги, впевненості в надійній захищеності своїх прав, власній гідності, що особливо актуально у зв'язку з останніми суспільними подіями. Разом з тим суверенна особистість – це правова особистість, яка розуміє та поважає закон, яка володіє необхідним мінімумом юридичної культури. Потреба саме в такій реалізації та самовідчутті підтверджується сучасною українською дійсністю, де девальвація духовних цінностей, породжена трансформацією критеріїв добра та зла, справедливого та несправедливого, унеможливило демократичні процеси в соціумі і призводить до багатьох особистісних залежностей громадян.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Розмаїття уявлень про зміст, природу і функцію особистісної суверенності підкреслює особливий пласт реальності, який вказує на «людину, що стається як особистість» (В.П. Зінченко), здатну здійснити «акт виходу за свої межі» (М.К. Мамардашвілі), що і позначалося спочатку у психології поняттями «автентичність», «автономність», а згодом поняттям «суверенність». У переважній більшості випадків вказані поняття розглядаються швидше як синоніми, аніж поняття, що мають свій обсяг і феноменологію.

Дж. Бюдженталь вважає змістовно близьким до саморозвитку поняття «автентичність». Він розуміє автентичність скоріше як сам процес проживання власного життя. У його концепції ключовим поняттям є «присутність», що означає не просто фізичне перебування, а усвідомлення своєї суб'єктності, контакт із внутрішнім життям. Виділяючи умови прояву автентичності ряд дослідників (С.Мадді, Д.О.Леонтьєв, Є.М.Осін, Р.Пивоваров) однією з основних називають усвідомлення як відкритість власного досвіду, чутливість до самого себе, здатність слухати себе. А.Ленглі описує автентичність одночасно як спосіб життя і як певну іманентну характеристику, внутрішнє джерело трансценденції особистості, внутрішню силу, яка апіорі існує в кожному, але не кожна людина готова до неї прислухатися. У С.Мадді автентичність подана як певна морально-етична інтегральна характеристика, яка проявляється у життєстійкості особистості. Автентичність, так само, як і здатність до саморозвитку визначає життєстійкість особистості, оскільки дозволяє людині проживати справжнє (своє) життя і при цьому зберегти динамічну рівновагу: розвивається життя, і розвивається особистість. Автентичність та суверенність можна розглядати як умову та підставу для саморозвитку особистості. Саме вони уможливають внутрішню свободу, згоду із собою, самостійність вибору і відповідальність за нього.

Констатується, що досягнення суверенності (особистісної автономії) являє собою результат і фактор

ненасильницького, шанобливого ставлення до суб'єкта і самого суб'єкта до світу. Суверенність являє собою також умову і результат продуктивної діяльності в різних галузях і тому може корелювати з об'єктивними і суб'єктивними показниками життєвої успішності, адекватними віковій стадії і конкретній життєвій ситуації людини.

Визначаючи перспективу дослідження автономії особистості, потрібно виділити роботи сучасних науковців С.В.Вльцева, В.А.Вейника, І.А.Ільїна, Р.А.Порошина, С.А.Попової, А.Д.Поخیлко та ін. усі ці дослідники сходяться в думці, що зростання особистості можливе за умови прояву її творчих зусиль. Автономія («самозаконність») – основна форма людського буття. Бути автономним означає вміти керувати собою [4].

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз проблеми психологічної суверенності як особистісного новоутворення та його впливу на стиль життя особистості.

Виклад основного матеріалу. Стиль життя, що складається в різних соціальних групах, є узагальнюючим показником якості буття усього суспільства [2]. Специфічні характеристики виробництва і споживання соціокультурних послуг, набір та зміст вільної діяльності та системи цінностей утворюють стійкий соціально-психологічний конструкт, який можна визначити як спосіб або стиль життя [3, с.14]. Однією з передумов організації та упорядкування особистого стилю життя є відчуття власної суверенності, яка дозволяє особистості розкривати динаміку змін соціально-психологічних норм та уподобань людини.

Спробуємо виділити ключові ознаки автономно розвиненої особистості:

- цілеспрямованість – наявність високої мети відрізняє автономну особистість. Саме мета довжиною в життя визначає вектор автономного розвитку людини;
- самодостатність. Цікавий той факт, що категорія «самодостатність» є однією з найбільш вживаних в описовій психологічній характеристиці особистості, але ні в жодному психологічному словнику немає її визначення. Самодостатня особистість – це особистість переконана, впевнена, вона сама собою задоволена, тому що сама всього досягла. Самодостатня людина володіє внутрішньою незалежністю, знаходиться у гармонії з собою та зі світом;
- здатність до самоспостереження. Автономно розвинена особистість потребує і набуває особисто пережитого досвіду;
- творча здатність. Це здатність до створення образу власного світосприйняття;
- позитивне мислення стає неодмінним атрибутом автономної особистості, яка розуміє перетворення суті в матерію за допомогою творчої сили розуму, усвідомлює потенціал своїх думок і не випускає в свій розум негатив;
- духовна еволюція. Духовний розвиток автономної особистості завжди йде через індивідуально-духовну еволюцію, яка являє собою підняття особистості на вищий рівень. Це не разова акція, не поодинокий випадок, а щоденна праця особистості над собою, над своїм розвитком. Від духовного розвитку неможна відпочивати, про нього не можна забувати. Призупинення в особистісному духовному розвитку неминує визначає духовну деградація, втрату духовної автономії.

Проте, говорячи про особисту автономність, частіше мають на увазі незалежність, здатність приймати рішення, спираючись на внутрішню підтримку (сильний, сепаративний образ Я). Для нас цінним є те, що у визначенні суверенності, на відміну від автономності, більший акцент робиться на здатності особистості не тільки активно управляти своїм життям, а приймати його обставини. Ключовою ознакою при цьому є внутрішня згода. Таким чином, якщо в дослідженнях незалежності, не комфортності здійснюється зіставлення вчинку із заданими зовні нормами та зразками поведінки, то аналіз психологічної суверенності передбачає внутрішню емоційну згоду людини з обставинами її життя. Суверенність являє собою не просто ознаку гармонії з самим собою, як інтрапсихологічне явище, а й синергетичне ставлення до життєвих ситуацій, які подаються на мові середовища. Тому суверенність можна розглядати через ставлення до різних вимірів психологічного простору. Суверенність проявляється у переживанні автентичності власного буття, доречності в просторово-часових і ціннісних обставинах життя, що сприяє прийняттю і впевненості людини в тому, що вона діє згідно з власними бажаннями і переконаннями.

Як відомо, у психологічній літературі суверенність тлумачиться як особистісна характеристика, що виражається в глибокому пізнанні дійсності і освоєнні нею соціального середовища. Передумовою усвідомлення особистістю своєї суверенності є кристалізація «Я», зрілість емоційно-психологічного ставлення до світу, розвиток самосвідомості.

На думку С.К.Нартової-Бочавер, психологічна (особистісна) суверенність - це здатність людини контролювати, захищати і розвивати свій психологічний простір, заснована на узагальненому досвіді успішної автономної поведінки [1]. Психологічна суверенність являє собою форму суб'єктивності людини і дозволяє в різних формах спонтанної активності реалізувати потреби.

Психологічна суверенність передбачає не зіставлення вчинку із заданими зовні нормами і зразками поведінки, а внутрішню емоційну згоду з обставинами життя людини. На противагу дослідженням у рамках психосинтезу, гуманістичної і екзистенціальної психології особистості, суверенність являє собою не просто ознаку гармонії особистості з самим собою, а й її ставлення до життєвих ситуацій. Тому суверенність може бути вивчена виключно через відношення до різних вимірів психологічного простору. К.О. Абульханова-Славська зазначає, що поняття «суверенності» багато в чому перетинається з категорією суб'єктності [6]. Поняття суб'єктності конкретизується, розкривається в різноманітних суб'єктних проявах особистості. До суб'єктних проявів (властивостей) особистості, різними авторами належать: активність, відповідальність, креативність, рефлексивність, цілепокладання, саморегуляція, самоконтроль, тимчасова організація діяльності,

внутрішня свобода, гідність, особистісні смисли, цінності, самовизначення, самодіяльність, самооцінка, самовиховання, самоідентифікація і багато інших.

Розвиток суверенності та уточнення меж відбувається протягом усього життя людини, однак, особливо інтенсивно ці процеси протікають в дошкільному і підлітковому віці. У підлітковому віці суверенність знаходить своє вираження в прагненні як до соціальної, так і територіальної автономії, недоторканності свого особистого простору.

Психологічна суверенність є важливим показником стану кордонів психологічного простору особистості, порушення яких веде до прояву агресії та самозахисту і в той же час є причиною різних форм психічних порушень. Наприклад, порушення суверенності психологічного простору особистості можуть виявлятися як насильство над тілом, вторгнення на чужу особисту територію, використання речей без дозволу власника. За наявними у літературі даними суверенні особистості:

- мають високі показники соціально-психологічної адаптованості до оточуючої її дійсності, чудово орієнтуються в подіях;
- орієнтовані на сьогодення, переживають тут і тепер момент свого життя у всій його повноті; відчують нерозривність минулого, сьогодення і майбутнього, тобто бачать своє життя цілісно; депривовані особистості орієнтовані лише на один з відрізків тимчасової шкали (минуле, сьогодення або майбутнє) і (або) мають дискретне сприйняття свого життєвого шляху.
- мають високий рівень суб'єктивного контролю над будь-якими значущими ситуаціями, вважають, що більшість важливих подій у їхньому житті є результатом їх власних досягнень, що вони можуть ними керувати, і, таким чином, вони відчують свою власну відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя в цілому.
- незалежні в своїх вчинках, прагнуть керуватися в житті власними цілями, переконаннями, установками; вільні у виборі, не схильні до зовнішнього впливу («зсередини спрямована» особистість); депривовані залежні, несамостійні («ззовні спрямована» особистість), мають зовнішній локус контролю.
- здатні до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційно-насичених контактів з людьми, до суб'єкт-суб'єктного спілкування;
- прагнуть до домінування і відчують емоційну комфортність у будь-яких ситуаціях;
- цінують свої достоїнства, позитивні властивості характеру, поважають себе за них, приймають себе такими, які вони є.

Висновки. Таким чином, психологічну суверенність можна окреслити як якісну характеристику особистісного стилю людини, яка проявляється у здатності захищати і розвивати свій психологічний простір. Вона являє собою форму суб'єктності людини і дозволяє в різних формах спонтанної активності реалізовувати потреби, формуючи тим самим власний стиль життя. Суверенні особистості незалежні у своїх вчинках, орієнтовані на сьогодення і здатні спрямовувати свій життєвий шлях.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Максименко С.Д. Психологія особистості / С.Д. Максименко. – К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
3. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С.К.Нартова-Бочавер. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
4. Похилько А.Д. Социокультурная автономность сознания: экзистенциально-антропологическое измерение / А.Д. Похилько. – Ростов-на-Дону: Изд-во СКНЦ ВШ. Актуальные проблемы современной науки. -2006. – 248 с.
5. Психология личности и образ жизни / Отв. ред. Е. В. Шорохова. — М.: Наука, 1987. — 219 с.
6. Сохань Л.В. Жизненная программа личности как способ сознательной организации жизнедеятельности / Л.В.Сохань, М.В.Кириллова // Стиль жизни личности. Теоретические и методические проблемы. — К., 1992. — С. 223-255.
7. Швалб Ю.М. Психологічні критерії визначення стилю життя / Ю.М. Швалб. // Соціальна психологія . — 2003. — № 2. — С. 14-20.

Резюме. В статье рассматривается сущность феномена суверенности личности как реального психологического явления в контексте стиля ее жизни, выделены конструктивные признаки личностной суверенности и истоки ее развития. Отображен новый подход к рассмотрению личностного стиля жизни как психо-пространственного явления, ключевыми в рамках которого есть понятия психологического пространства и психологической суверенности личности. Состояние и сохранение психологического пространства, целостности его границ обуславливают и отражают психическое здоровье индивида, которое является критерием личностной суверенности.

Ключевые слова: психологическая суверенность, стиль жизни, психологическое пространство, феномен личностного стиля.

МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Резюме. У статті визначено сутність проектної методики та фактори, що зробили її актуальною у сучасному освітньому просторі, простежується її історичний розвиток, проаналізовано дослідження методу проектів, виконані вітчизняними та зарубіжними науковцями, та практичне його застосування психологами-практиками.

Ключові слова: метод проектів, проектна діяльність, компетентнісний підхід, навчання через діяльність, командна робота, студенти-психологи, інтелектуальний розвиток.

Постановка наукової проблеми. Сучасне суспільство характеризується динамізмом і фактором невизначеності, стрімким розвитком інформаційних і комунікаційних технологій, інноваційним характером виробництва, посиленням ролі особистісного розвитку. Щоб прийняти історичний виклик ХХІ ст. освіта повинна мати випереджальний характер, тобто бути націленою на майбутнє, на розв'язання проблем нового століття, розвиток ключових компетенцій майбутніх фахівців, формування у них проектної культури, нових способів мислення і діяльності. А це вимагає докорінного переосмислення фундаментальних концептуальних засад освіти, посилення її компетентнісної спрямованості, суть якої полягає у переорієнтації від загальноосвітньої спрямованості (передачі найрізноманітніших знань на будь-який випадок) до освоєння способів адекватної інтеграції в українське суспільство. Перехід до компетентнісно спрямованої освіти обумовлює потребу у розробці проектних методик, а також оволодіння педагогами теорією і методологією проектування, проектною культурою.

Зміни в суспільстві ведуть до змін пріоритетних напрямків функціонування вищих навчальних закладів на засадах гуманізму, демократії, взаємоповаги, індивідуалізації, створення умов для саморозвитку і самонавчання, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей.

Під час роботи над проектом викладач виконує функцію консультанта. Він допомагає студентам у пошуку інформації, координує процес роботи, підтримує. Знаючи добре свою дисципліну, він має бути компетентним і в інших галузях науки, розуміти своїх студентів, враховувати їхні можливості й інтереси, бути комунікабельним, толерантним, творчим.

Реформування освіти вимагає широкого впровадження в практику навчання активних методів, до яких належить і метод проектів. Професор С. Кримський писав: Досвід майбутньотворення та конструювання в сучасній цивілізації показав, що здійснення актів переходу від теорії до практики, від минулого до майбутнього, від потенціального до актуального потребують діяльності особливого типу. Такою діяльністю і виявляється проектування та його головне концептуальне вираження – проект. Розробку методу проектів здійснювали Дж. Дьюї, Д. Каттерік, В. Кілпатрик, В. Монда, А. Папандреу, Д. Снезден та ін. У вітчизняній педагогіці метод проектів досліджували українські вчені К. Баханов, С. Ізбаш, А. Касперський, Т. Кручиніна, О. Олексюк, О. Пехота, О. Пометун, С. Сисоєва, М. Чобітько, та ін. Практичні аспекти використання методу проектів детально розробили автори системного курсу „Intel Teach to the future (Навчання для майбутнього)” [5, с.3-5.].

Метою статті є теоретичне обґрунтування методу проектів як засобу активізації діяльності студентів-психологів.

Виклад основного матеріалу досліджень. Освіта ХХІ ст. відповідно до вимог сучасності потребує практичної реалізації методу проектів. Студенти-психологи мають «навчитися пізнавати, навчитися працювати, навчитися жити разом, навчитися жити» [1, с.5]. Метод проектів є однією з педагогічних технологій, яка відображає реалізацію особистісно зорієнтованого підходу в освіті і сприяє формуванню уміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини постіндустріального суспільства. Означена технологія використовується для побудови процесу навчання, спрямованого на активізацію діяльності суб'єктів навчання відповідно до їх інтересів для здобуття певних знань, відчутного теоретичного чи практичного результату [7, с.73-79.].

В основу методу проектів покладена ідея спрямованості на результат, який отримано при вирішенні тієї чи іншої практично чи теоретично значущої проблеми. Головним є те, що цей результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності. Щоби досягти такого результату, необхідно навчити учнів самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, використовуючи для цього знання з різних галузей, прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів розв'язання проблеми, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Вирішення проблеми при цьому набуває характеру проектної діяльності.

Проектну діяльність І. Єрмаков, С. Шевцова розглядають як суспільно значущу цінність компетентісно спрямованої освіти, яка має носити випереджувальний характер і сприяти формуванню в учнів проективної культури [6, с.38]. На думку Г. Ковганича, проектна діяльність стимулює процес саморозвитку кожної особистості передумовами якого є самоусвідомлення, самовизначення, самоствердження, самореалізація. Наслідком саморозвитку є усвідомлення соціально ціннісних особистих життєвих перспектив [3, с.22].

У процесі проектної діяльності студент виступає архітектором свого розвитку як особистості, демонструючи автономність, відповідальність, обов'язковість. І. Єрмаков тлумачить проектування як ідеальну побудову „практичного втілення того, що можливо або того, що має бути” [1, с.32]. Проектна діяльність дозволяє визначити смисложиттєві орієнтації особистості: цілі в житті, насиченість життям (через рефлексію

теперішнього), задоволеність самореалізацією (через аналіз минулого), керуваність життям (через активну творчість) [4, с.161].

Позиція творчого ставлення до життя – складова частина проектної діяльності у світлі ідей життєтворчості. У процесі проектування студенти демонструють свободу волі, керуються потребами як джерелом активності; суб'єктна активність виступає поштовхом для творчості, яка є передумовою самореалізації особистості [4, с.280-281].

Метод проектів дозволяє розвивати пізнавальні інтереси, уміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити. Він завжди орієнтований на самостійну діяльність студентів-психологів (індивідуальну, парну, групову) протягом визначеного часу. Вирішення проблеми методом проектів передбачає, з одного боку, використання сукупності різноманітних засобів навчання, а з іншого, необхідність інтегрування знань і умінь з різних сфер науки, техніки, культури тощо. Результати виконаних проектів мають бути відчутними: теоретична проблема вимагає конкретного її вирішення, практична – конкретного результату, готового для впровадження. Тому метод проектів сприяє створенню соціально значущих ситуацій. При цьому соціальна ситуація розвитку не створюється ззовні, а складається в процесі живого спілкування між учнем та його оточенням.

Метод проектів містить у собі сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних, творчих за самою своєю сутністю підходів, сприяє творчому розвитку учнів, використанню ними певних навчально-пізнавальних прийомів, які в результаті самостійних дій дозволяють вирішувати ту чи іншу проблему. Крім того, метод проектів передбачає обов'язкову презентацію результатів [7].

Метод проектів постає як технологія створення самого себе, а студенти, створюючи життєтворчі проекти, мають змогу здійснювати певні дії над душею, думками, поведінкою, способом життя, перетворюють себе для досягнення щастя, мудрості, досконалості, а здатність до самовдосконалення – „один із складників успіху” [2, с.7]. В проектній технології однаково цінними є як результати діяльності, так і сам процес, що свідчить про життєвокомпетентісний потенціал методу проектів.

У процесі створення життєтворчих проектів формується „Я”-концепція: визначається „Я” актуальне (самоідентифікація себе), „Я” соціальне (погляд на себе з точки зору соціального оточення), „Я” потенційне (якості та цінності особистості за суттєвих змін життєвого світу), „Я” ідеальне (тенденції розвитку та самоздійснення особистості) [5, с.192]. Крім того, проектна діяльність дає можливість визначити „Я” динамічне (ідентифікація з ідеалами, уявлення про бажані статуси та ролі).

Джерелами формування „Я”-концепції виступають:

- досвід індивідуальної діяльності (індивідуальна робота у складі групи; самостійна робота над оформленням проекту);
- досвід спілкування з однолітками (інтерактивна груповою робота) й дорослими (взаємодія з викладачем);
- оцінні судження (учнівське взаємоцінування, цінування та оцінювання викладачем).

Одним з ключових моментів цього процесу є рефлексія. Вона розглядається як складова „Я”-концепції, феномен суб'єктивності людини (суб'єктивність – „засіб існування самосвідомості”, „ключовий момент духовного розвитку особистості” [4, с.100-101].

Таким чином відбувається орієнтація зростаючої особистості в тому, „якою вона є, якою може бути і якою хотіла б бути” [4, с.100-101], створення й реалізація життєвого проекту, що є важливою умовою гармонійного розвитку учня протягом життя, вироблення життєвої стратегії самореалізації, в основі якої – творча активність [5, с.91].

С. Сисоєва виокремлює такі основні вимоги щодо використання методу проектів:

- формулювання значущої у дослідницькому і творчому аспектах проблеми (задачі), вирішення якої потребує інтегрованого знання, дослідницького пошуку;
- практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів;
- самостійна (індивідуальна, парна, груповою) діяльність;
- структуризація змістовної частини проекту із визначенням результатів окремих етапів;
- використання дослідницьких методів, що передбачає певну послідовність дій: обговорення методів дослідження, способів оформлення кінцевих результатів, збір, систематизація, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, оформлення результатів, їхня презентація, висновки, висунування нових проблем для дослідження.

Вибір тематики проектів може бути різним. В одних випадках викладачі визначають тематику з урахуванням навчальної ситуації з конкретного предмета, в інших, особливо в проектах для позаурочної діяльності, тематика пропонується самими студентами і цілком відповідає їхнім інтересам: пізнавальним, творчим, прикладним.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури С. Сисоєва пропонує таку типологію проектів:

- за діяльністю, домінуючою у проекті - дослідницький, пошуковий, творчий, рольовий, прикладний, інформаційний;
- за предметно-змістовною галуззю знань - монопроект у рамках однієї галузі знання, міжпредметний проект;
- за характером координації проекту: безпосередній (жорсткий, гнучкий), опосередкований (неявний, що імітує учасника проекту);
- за характером контактів;
- за кількістю учасників проекту;

- за тривалістю виконання проекту.

Плануючи самостійну роботу студентів доцільно використовувати дослідницькі проекти. Це дасть змогу студентів не тільки опрацювати матеріал з психології, збільшити словниковий запас – тезаурус, а й підвищувати інтелект, розвиватиме самостійність, навички аналізу, інтерпретації та оцінювання. Викладач, у такому разі, одержить дієвий засіб для зростання мотивації та контролю за результативністю самостійного дослідження шляхом організації публічного захисту проектів.

Дослідницькі проекти виконуються за логікою і структурою наукового дослідження. Творчі проекти відрізняє від інших відповідне оформлення результатів: такі проекти не мають детальної структури спільної діяльності учасників, вона тільки намічається, а згодом розвивається, підкоряючись вимогам кінцевого результату, логіці спільної діяльності, інтересам учасників проекту.

Отже, проект можна інтегрувати у навчальний процес як засіб активізації діяльності та альтернативний спосіб впровадження комунікативно-спрямованого навчання та інтелектуального розвитку студентів-психологів. Аналіз теоретичних основ впровадження методу проектів у процес викладання психологічних дисциплін і результатів його застосування на практиці свідчить, що проекти надають нові можливості для розв'язання методичних задач та інтелектуального розвитку.

Висновки і перспективи: Метод проектів є однією з педагогічних технологій, яка відображає реалізацію особистісно зорієнтованого підходу в освіті (саме педагогічною технологією, хоча у назві технології використовується слово "метод") і сприяє формуванню уміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини постіндустріального суспільства.

Означена технологія використовується для побудови процесу навчання, спрямованого на активізації діяльності студентів-психологів відповідно до їх інтересів для здобуття певних знань, відчутного теоретичного чи практичного результату. Тому при реалізації методу проектів необхідно використовувати власну зацікавленість студентів-психологів у знаннях і показувати, де отримані знання можна застосовувати у реальному житті.

Отже, суть проектної технології – стимулювати інтерес студентів-психологів до певних проблем, які передбачають володіння певною сумою знань, і через проектну діяльність, яка передбачає розв'язання однієї або цілої низки проблем, показати практичне застосування надбаних знань. Від теорії до практики, гармонійно поєднуючи академічні знання з прагматичними, дотримуючись їх відповідного балансу на кожному етапі навчання.

Список використаних джерел:

1. Єрмаков І. Проектний підхід у школі життєвої компетентності / І. Єрмаков // Підруч. для дир. – 2005. – № 9–10. – С. 32–49.
2. Клепко С. Компетенція освіти: обмеження та перспективи / С. Клепко // Завуч. – 2005. – № 19. – С. 6–13.
3. Ковганич Г. Метод проектів у формуванні життєвої компетентності особистості / Г. Ковганич // Завуч. – 2005. – № 19. – С. 19–22.
4. Мистецтво життєтворчості особистості : наук.-метод. посіб. : у 2 ч. / ред. рада : В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань та ін. – К., 1997. – Ч. 1. Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.
5. Ницета В. Метод проектів і його життєво-компетентнісний потенціал / В. Ницета // Укр. мова та літ. – 2008. – № 8 (552) лют. – С. 3–5.
6. Особистісні кризи студентського віку : зб. наук. ст. / [за ред. Т. М. Титаренко]. – Луцьк : Вежа : Волин. Держ. ун-т ім. Лесі Українки, 2001. – 112 с.
7. Сисоєва С. Особистісно орієнтовані педагогічні технології: метод проектів / С. Сисоєва // Неперервна проф. освіта: теорія і практика. – 2002. – Вип. 1(5). – С. 73–79.

Резюме. В статті определена сущность проектной методики и факторы, сделавшие её актуальной в современном образовательном пространстве, прослеживается её историческое развитие, анализируются исследования метода проектов, выполненные отечественными и зарубежными учёными, и практическое его применение психологами-практиками.

Ключевые слова: метод проектов, проектная деятельность, компетентный подход, учеба сквозь деятельность, командная работа, студенты-психологи, интеллектуальное развитие.

Summary. In the article the essence of the project method is defined, the factors that made it topical in the present-day education are revealed. The author analyzes development of the method in the historical retrospective and reviews the results of the latest research of the phenomenon by the Ukrainian and foreign scientists and its practical application psychologists practicing.

Key words: project method, project activities, competency-based education, learning through practical activity, team work, students-psychologists, intellectual development.

ОБРАЗ СВІТУ В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ БУТТЯ ЛЮДИНИ І ЇЇ ВІДНОШЕННЯ ЗІ СВІТОМ

Резюме. У статті здійснений теоретичний аналіз психологічних особливостей формування образу світу у контексті проблеми буття людини та її відношення зі світом, а саме через аналіз життєвих стратегій, життєвих орієнтацій, життєвих програм, модусів життя, життєвих ситуацій, життєвої позиції, життєвого світу особистості.

Ключові слова: образ світу, життєвий простір, життєвий світ, життєва стратегія, життєва орієнтація, життєва програма, модус життя, життєва ситуація, життєва позиція, життєтворчість.

Постановка проблеми. Динамічні та радикальні зміни, що відбуваються в сучасному світі, істотно впливають на кожну людину, відображаючись у її свідомості. Суспільство висуває нові вимоги до особистості, що зумовлює постійний рух до нових форм взаємодії та існування в мінливому світі. Адаптація до нових соціокультурних і економічних умов передбачає якісні зміни в способі життя людей, що безпосередньо відображається на їх світосприйнятті та, насамперед, на їх образі світу. Необхідно зазначити, що категорія «образ світу» є однією з основних у сучасній психології. Вивчення суб'єктивного простору особистості було і залишається одним з актуальних завдань психологічної науки. Проблеми становлення і розвитку образу світу представлені в дослідженнях Є. Артем'євої, Г. Берулави, О. Івашкіна, Є. Клімова, О. Леонтьєва, В. Петухова, Дж. Ройса, В. Серкіна, С. Смірнова, М. Холодної, Д. Уордела та ін. Під образом світу розуміється певна «цілісна, багаторівнева система уявлень людини про світ, інших людей, себе, власну діяльність» [11, 350].

Ідея єдності образу світу та образу себе у світі імпліцитно присутня у багатьох теоріях особистості, що розглядають складні проблеми буття людини і її відношення зі світом. Зокрема, вона чітко простежується у дослідженнях К. Абульханової-Славської, Р. Ахмерова, Б. Ананьєва, Л. Анциферової, Ф. Василюка, О. Кроніка, Д. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Т. Титаренко та інших, в яких образ світу є включеним в контекст життєвого шляху особистості, в систему пізнання нею свого буття у світі.

У розвитку сучасної психології найбільш перспективними визнаються ті тенденції, які пов'язані з розумінням людини, по-перше, як «світу людини» (О. Асмолов), а, по-друге, не тільки і не стільки як об'єкта формування зовнішнього впливу, скільки як суб'єкта, включеного в світ через активний, творчий характер своєї життєдіяльності, що створює світ і себе за допомогою власних дій і вчинків.

Мета статті — здійснення теоретичного дослідження психологічних особливостей формування образу світу у контексті проблеми буття людини та її відношення зі світом, а саме через аналіз життєвих стратегій, життєвих орієнтацій, життєвих програм, модусів життя, життєвих ситуацій, життєвої позиції, життєвого світу особистості.

Результати теоретичного дослідження. Образ світу ми будемо розглядати в межах психології життя особистості, що ґрунтується на парадигмі життєтворчості. Згідно означеного підходу, особистість розглядається як суб'єкт життєтворчості, який творчо розробляє та втілює свій особистий життєвий проект. Психологія життя досліджує першооснову індивідуального існування людини як прояву її соціального буття, розкриває психологічні механізми індивідуального життєздійснення та вивчає шляхи досягнення цілісності й повноти індивідуального буття, умови набуття особистісного статусу суб'єкта життєтворчості. Теоретичним підґрунтям психології життя є екзистенційна психологія (Л. Бінсвангер, В. Франкл, Р. Мей, А. Ленгле та ін.) [10].

Серед психологічних напрямів розробки життєвої проблематики в контексті образу світу можна відзначити: теорію життєвого простору (К. Левін), теорію особистості як суб'єкта життя (С. Рубінштейн), теорії розвитку особистості протягом життя (О. Головаха, О. Коржова, О. Кронік), психологію життєвого шляху особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Г. Крайг, С. Рубінштейн та ін.), психологію життєвого світу особистості (Ф. Василюк, Т. Титаренко), дослідження розвитку життєтворчої активності особистості (В. Ямницький) та ін. Охарактеризуємо окремі дослідження означеного напрямку.

Першим, хто поставив перед психологами питання про те, з яким середовищем взаємодіє людина, був К. Левін, який запропонував розглядати людину і її середовище як одну констеляцію взаємозалежних факторів, а сукупність цих факторів отримала назву життєвого простору. Життєвий простір підпорядковується психологічним законам і визначається не так матеріальними благами, якими людина володіє, як знаннями про світ, та можливістю впливу на процеси, які в ньому відбуваються [7].

Ідея єдності людини і світу, їх цілісності є ключовою в теорії С. Рубінштейна. На його думку, людина, як цілісність, включається у взаємовідношення зі світом і як його частина, і як суб'єкт, що пізнає та перетворює цей світ. Саме через людину буття стає усвідомленим, набуває значення, постає світом – частиною і продуктом розвитку людини. Відтак, внутрішній світ людини організується завдяки єдності людини із зовнішнім світом, який вона пізнає і в якому діє. Саме спосіб здійснення власного життя, спосіб прояву активності і характеризує особистість. Суб'єктний розвиток – це здійснення свого життя, врахування усіх можливостей, а не реалізація життя як даності. Особливу увагу С. Рубінштейн надавав цінностям, тому що саме в них відображається діалектика відношень людини зі світом [10].

К. Абульханова-Славська наголошує на тому, що свідомість особистості сприймає не світ в цілому, а те у ньому, що є необхідним для особистості і є для неї значимим. Проблема життя особистості у роботах К. Абульханової-Славської постає як проблема активного керування потоком життєвих подій, її дослідження

відзначаються цілісним підходом до відношення «життя-особистість». Вона наголошує, що тільки особистість як носій активної життєвої позиції виявляється здатною до свідомого конструювання власного життя. За К. Абульхановою-Славською, основними ознаками життєвої стратегії є: вибір способу життя, вирішення протиріччя «хочу-маю» і створення умов для самореалізації, творчий пошук. Всі життєві стратегії поділяються на два загальних типи - активні та пасивні [1].

На думку Т. Рєзнік, Ю. Рєзніка, життєві стратегії особистості розрізняються між собою за характером провідної орієнтації і поділяються на стратегії благополуччя, успіху та самореалізації. При цьому кожному із зазначених типів стратегічного орієнтування особистості відповідає та чи інша модель життєвої поведінки. Стратегії благополуччя відповідає модель життєзабезпечення, за якою сенсом життя стає придбання і споживання життєвих благ; стратегії успіху – життєбудівництво, за умови реалізації цієї моделі сенс життя полягає у досягненні визначених результатів своєї суспільно значущої діяльності. Стратегії самореалізації відповідає життєтворчість як реалізація практичного й усвідомленого настановлення особистості на творчу зміну і перетворення життя, при цьому сенсом життя виступають свобода та творчість [9].

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

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

Актуальною для нашого дослідження є типологія життєвих програм, запропонована Р. Ахмеровим, який виділяє дві життєві програми особистості: соціально-психологічну адаптацію до соціуму (заохочувану суспільством) і самореалізацію – що не завжди збігається з програмою соціально-психологічної адаптації особистості до соціуму. Програма самореалізації часто може і не усвідомлюватися особистістю. Життєва активність особистості може знизитися за умови переживання того, що програма адаптації не сприяє самореалізації, і виявлятися в переживанні смислоутрати, в біографічних кризах [2].

А. Фонарьов виділяє три модуси життя, які також можна розглядати як прояви образу світу людини. Перший модус - модус володіння, основний зміст якого полягає у тому, що життя приймається суб'єктом таким, яким воно є, його не потрібно перетворювати, головне - адаптуватися до певного порядку. Другий модус – це модус соціальних досягнень, який характеризується самореалізацією як прагненням до влади, досягненням соціального статусу, без урахування сутнісних особливостей людини. Третій модус - модус служіння, що може бути описаний таким параметрами як свобода, відповідальність, моральність, любов, творчість. Такий життєвий світ можна назвати трансцендентним, тому що людина може вийти за межі наявного буття, піднятися над обставинами, вона весь час знаходиться в розвитку, здійснює внутрішню роботу за рахунок глибокої рефлексії [13].

В теоріях, які розуміють образ світу як життєвий світ особистості, аналізуються характеристики, що стосуються потребнісно-мотиваційної сфери особистості та її адаптивних можливостей. Зокрема, Ф. Василюк, розглядаючи відношення особистості та її світу, використовує поняття «життєвий світ». Виділені ним типи життєвого світу (життєвого простору) співвідносяться з так званими центральними життєвими принципами (принципами існування). Тип життєвого світу і відповідний йому життєвий принцип характеризують спрямованість особистості. В основу типологічного аналізу Ф. Василюк поклав виділення в життєвому світі внутрішнього і зовнішнього аспектів (внутрішнього і зовнішнього світу). Внутрішній аспект може бути простим або складним, а зовнішній - легким або важким. У результаті можна виділити чотири типи життєвого світу: простий і легкий (інфантильний); простий і складний (реалістичний); складний і легкий (ціннісний); складний і важкий (творчий). За Ф. Василюком гармонізація особистісного розвитку залежно від типу життєвого світу досягається чи залишається недосяжною або гедоністично, або реалістично, або ціннісно, або творчо [3].

Відзначаючи оригінальність та стрункість концепції Ф.Василюка, ми погоджуємося з Т.Титаренко, яка вказує на те, що ця типологія досить статична, вона не дає змоги прослідкувати динаміку модифікацій життєвого світу на різних етапах розвитку. Кут зору наукових пошуків Т. Титаренко спрямований на дослідження просторово-часових вимірів життєвого світу особистості, його динаміки з позиції зростання суб'єктності на різних етапах індивідуальної та загальнолюдської історії, його гармонійності та дисгармонійності. Протягом життя форми інтерпретації світу змінюються, ці зміни можуть бути кардинальними (у випадку переживання кризи) або еволюційними, майже непомітними. У залежності від того, як людина на певних етапах життя звужує, розширює, ущільнює, вповільняє або прискорює перебіг власного психологічного

часу, вона по-різному бачить і світ, і саму себе, перебуває з цим світом у згоді або конфронтації, приймає власну індивідуальність чи заперечує її, прагне самовдосконалення або вибудовує дедалі складніші психологічні захисти. Зокрема, при умові, коли психологічний вік менший, ніж паспортний, тоді і весь світ сприймається як яскравіший, динамічніший, несподіваний. Якщо ж навпаки, то і світ втрачає барви, згущуються перспективи, банальнішим стає повсякденне існування. Отже, життєвий світ особистості постає як цілісний феномен, концептуальна модель універсуму, що має специфічні просторово-часові координати [12].

Центральною категорією, в якій знаходить відображення будь-який життєвий світ, є категорія вибору. І цей вибір буде різним у життєвих світах (образах світу) різного типу. Активність життєвої позиції характеризує здатність особистості керувати подіями свого життя, активно в них втручатися. Д. Леонтьєв виділяє чотири типи життєвої позиції: дієва - характеризується усвідомленістю та активністю, людина усвідомлює плин свого життя, здатна зайняти до нього активну позицію і керувати нею; імпульсивна - за якої виражена активність і відсутня при цьому усвідомленість, в результаті життя стає хаотичним; споглядальна - характеризується усвідомленістю і відсутністю активності; страждальна - відсутність усвідомленості та активності стосовно свого життя, повне пасивне підпорядкування обставинам. Відтак, кожний тип життєвої позиції - це своєрідне відображення образу світу, життєвого світу, їх наслідок [8].

Л. Дорфман, аналізуючи полідетермінацію життєвого світу і позицію людини, виділяє три способи мислення залежно від джерела детермінації: соціоцентристське мислення, в якому конкретний життєвий світ окремої людини поглинається загальним, абстрактним; соціодіяльнісне мислення, яке обґрунтовує і виправдовує підпорядкованість активності людини інтересам суспільства; антропоцентристське мислення, яке передбачає, що людина знаходиться у згоді зі своєю природою і з навколишнім світом. Дослідник відзначає, що кожен з трьох потоків детермінації відображає різний характер існування людини у світі, різну ступінь її волі [4].

Життєтворчість як психологічна категорія є предметом дослідження українських та російських вчених, таких Н. Ануфрієва, І. Бех, О. Донченко, М. Кирилова, Ш. Єрмаков, Д. Леонтьєв, Г. Несен, Т. Резник, І. Семенов, Л. Сохань, С. Степанов, А. Сухоруков, Т. Титаренко, В. Ямницький та ін. У контексті дослідження життєвих стратегій особистості, Ю. Резник і Т. Резник наголошують на складності вивчення життєтворчості як моделі самореалізації, вважають доцільним виокремити два варіанти її реалізації: стратегію світотворчості (світотворення) та стратегію екзистенційної творчості життя. Особливість світотворчої стратегії полягає в тому, що сенсом життя стає творення світу як життєвого світу, тобто світу структурованих значень, об'єктивуваних, символічних уявлень, які особистість створює спільно з іншими людьми. Специфікою стратегії екзистенційної творчості життя автори вважають те, що світ існує для людини винятково як її власне буття [9].

У дослідженнях В. Ямницького представлений новітній підхід до проблеми життєтворчості на рівні аналізу життєтворчої активності особистості. На підставі системного підходу автор розглядає життєтворчість особистості як цілісність вияву її адаптивної, творчої та суб'єктивної активності, яка регламентується мотивацією надлишку й спрямована на реалізацію цільових та смислових аспектів власного життя. Теоретико-методологічною парадигмою життєтворчої активності особистості, за В. Ямницьким, є інтегративний підхід в межах екзистенційно-гуманістичного психологічного напрямку. У широкому сенсі життєтворчість в даному контексті розуміється як акмеологічна складова процесу розвитку особистості, її саморозвиток. Провідним напрямом розвитку життєтворчої активності особистості на рівні внутрішніх структур є рух від Его-ідентифікації з «Я-матеріальним», Я-соціальним» за допомогою рефлексії в напрямку до «Я-духовного», що передбачає максимальну реалізацію у соціумі цільового способу буття, його трансценденцію й перехід до реалізації буттєвих смислів [14].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, можна констатувати той факт, що в останні десятиліття посилюється інтерес до вивчення життєвого простору особистості, її образу світу та картини власного життєвого шляху. Дослідниками розробляється ідея єдності образу світу та образу себе у світі в контексті проблеми буття людини і її відношення зі світом. Згідно означеного підходу образ світу є включеним в контекст життєвого шляху особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Коржова, О. Кронік, С. Рубінштейн та ін.), в психологію життєвого світу особистості (Ф. Василюк, Т. Титаренко); в систему пізнання нею свого буття у світі (Р. Ахмеров, Є. Вахромов, О. Донченко, Л. Дорфман, В. Ключко, Д. Леонтьєв, Г. Несен, С. Нартова-Бочавер, Л. Сохань, А. Фонарьов та ін.).

У межах психології життя особистості, що ґрунтується на парадигмі життєтворчості, використовуються такі категорії психології життя як: життєвий простір, життєва стратегія, життєва орієнтація, життєві програми, модуси життя, життєвий світ, життєва ситуація, життєва позиція тощо. Всі ці поняття є своєрідним відображенням образу світу, вони є за своєю сутністю його наслідком. Відтак, образ світу виступає базовою індивідуальною характеристикою особистості, цілісним особистісним феноменом, що відображає суб'єктивну інтерпретацію реальності, є основою життєдіяльності, стратегії існування людини у світі, відображає індивідуальний суб'єктивно-перетворений та структурований досвід людини в її неповторних зв'язках з оточуючим світом. Кожній людині притаманний власний образ світу, що опосередкований цінностями і смислами, в контексті якого людина живе, здійснює вибір, приймає рішення, вибудовує своє життя. Оскільки поєднання цінностей та смислів відбувається індивідуально, можна говорити про певну типологію життєвих світів. З певним типом образу світу (життєвого світу) люди проявляють активність чи пасивність життєвої позиції, і тому в цьому контексті перспективу подальшого дослідження ми бачимо в розробці поняття та експериментальному дослідженні життєтворчого образу світу.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. - М.: Наука, 1991. - 247 с.
2. Ахмеров Р.А. Жизненные программы личности / Р.А.Ахмеров// Наука и практика. Диалоги нового века: Материалы междунар. научно-практической конференции. Часть 1. - Наб. Челны: Изд-во Камского гос. политехнич. ин-та, 2003. - С. 3-4.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. - М.: Изд-во Московского университета, 1984. - 250 с.
4. Дорфман Л.Я. Метаиндивидуальный мир / Л.Я. Дорфман. - М.: Изд-во «Смысл», 1993. - 265 с.
5. Коржова Е.Ю. Типология жизненных ориентаций на основе субъектного подхода к личности / Е.Ю. Коржова // Психология человека в современном мире: материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15-16 октября 2009 г. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. - Т.1. - С.184-190.
6. Кроник А.А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / Р.А. Ахмеров, А.А. Кроник. - М.: Смысл, 2003. - 284 с.
7. Левин К. Теория поля в социальных науках / К. Левин. - СПб.: Речь, 2000. - 368 с.
8. Леонтьев Д.А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира / Д.А. Леонтьев // 1-я Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений / Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.С. Мазур, А.И. Сосланда. - М.: Смысл, 2001. - С. 100 - 109.
9. Резник Т.Е. Жизненные стратегии личности: поиск альтернатив / Т.Е. Резник, Ю.С. Резник. - М.: Аграф, 2008. - 150 с.
10. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. - М.: Наука, 1997. - 191 с.
11. Словарь практического психолога / [сост. Головин С.Ю.]. — М.: «Издательство АСТ», 2003. — 800 с.
12. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М. Титаренко. - К.: Либідь, 2003. - 376 с.
13. Фонарев А.П. Психология становления личности профессионала / А.П. Фонарев. - М.: НПО «МОДЭК», 2005. - 248 с.
14. Ямницький В.М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія і експеримент: Монографія / В.М Ямницький. - Одеса: ПНЦ АПН України – СВД Черкасов М.П., 2006 – 362 с.

Резюме. Стаття посвячена теоретическому аналізу психологічних особливостей формування образу мира в контексте проблеми бытия человека и его отношений с миром, а именно через анализ жизненных стратегий, жизненных ориентаций, жизненных программ, модусов жизни, жизненных ситуаций, жизненной позиции, жизненного мира личности.

Ключевые слова: образ мира, жизненное пространство, жизненный мир, жизненная стратегия, жизненная ориентация, жизненная программа, модус жизни, жизненная ситуация, жизненная позиция, життєтворчество.

Summary. This article provides a theoretical analysis of the psychological characteristics of the image of the world from the perspective of human existence and its relationship with the world, namely through the analysis of life strategies, life orientation, life programs, modes of life situations, position in life, life's world of the individual.

Key-words: image of the world, living space, living world, life strategy, life orientation, life program, mode of life, life situation, lifestyle, art of life.

УДК 159.954-053.4

О.С. ДОНЧЕНКО

КРЕАТИВНІСТЬ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Резюме. У статті розглядається проблема формування креативності вихователя ДНЗ як найважливішої передумови педагогічної творчості. Автор розкриває поняття педагогічної творчості, аналізує традиційні погляди на феномен педагогічної креативності, яка визначається як багатоаспектна і системна особистісна якість. Особливу увагу приділено визначенню місця і напрямків проявів креативності в професійній діяльності вихователя дошкільного навчального закладу.

Ключові слова: творчість, креативність, педагогічна творчість, педагогічна креативність, ігрова діяльність, індивідуалізація, диференціація, розвивальне середовище.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство висуває нові завдання перед дошкільною освітою, зокрема, однією з найбільш актуальних задач є формування та розкриття творчого потенціалу дитини. Так, закон «Про дошкільну освіту» проголошує такі завдання дошкільної освіти: формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду. У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначається, що: «Найпершим суспільним середовищем для дитини стає дошкільний навчальний заклад, метою

якого є формування механізмів соціальної адаптації та творчого втілення в умовах життя в товаристві незнайомих дітей і дорослих. Дошкільна освіта як перша самоцінна ланка має гнучко реагувати на сучасні соціокультурні запити... Дитина може діяти не тільки за зразком, але й на творчому рівні, що забезпечує гармонійне поєднання рушійних сил активності дитини, спрямованих на здобуття знань, умінь, навичок та реалізацію особистісних механізмів регуляції своєї поведінки для досягнення поставленої мети. Творчі діяльнісні досягнення дитини характеризують прояв її здібностей (рухових, комунікативних, пізнавальних, мовленнєвих, образотворчих, музичних та інших). Базовий компонент дошкільної освіти спрямовує зусилля батьків, педагогів, психологів на розвиток творчого потенціалу дитини, що має свої особливості у дошкільному дитинстві, на своєчасне підтримання досягнень індивідуальної своєрідності неповторного життєвого шляху дитини, забезпечення психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини у дошкільні роки» [2].

Та перш ніж помітити в малюкові щось незвичне, неординарне, талановите, потрібно, насамперед відкрити ці якості в самому вихователі. Тільки творча особистість може виховати творчу дитину. «У вихованні все повинно ґрунтуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості, – писав К. Д. Ушинський. – Тільки особистість може діяти на розвиток і визначення особистості, тільки характером можна утворити характер». Відповідно до досліджень В. Дружиніна, у віці 3-5 років формується «первинна» креативність як загальна творча здатність, неспеціалізована до якої-небудь галузі життєдіяльності, у цей час механізмом формування креативності є наслідування значимого дорослого як креативного зразка. Відтак, виникає необхідність підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості як найважливішого складника кваліфікаційної характеристики фахівця дошкільної освіти.

Мета статті. Теоретичне обґрунтування значення педагогічної творчості у професійній діяльності вихователя дошкільного навчального закладу та креативності як найважливішої її передумови.

Сьогодні маємо, як вказує В. Моляко, наявність чіткого замовлення суспільства не тільки на присутність творчих людей, але й на дослідження феномену творчості. І саме ідея необхідності розробок у сфері психології творчості, а саме навчання творчості, стимулювання творчої активності, виходить на передній план вітчизняної психологічної науки та практики.

Педагогічна творчість була й залишається у центрі наукових інтересів багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Творчість учителя вивчалась як об'єктивна ознака його педагогічної діяльності (В. Андрієвська, Л. Лузіна, О. Приходько, В. Сагарда тощо), визначались основні риси творчого вчителя (В. Лісовська, Н. Кічук, М. Нікандров, М. Поташник), вивчались умови розвитку його педагогічної творчості (Ю. Бабанський, Н. Гузій, В. Загвязинський, Р. Шакуров та ін.), шляхи підвищення рівня творчої діяльності вчителя (Є. Левчук, Е. Карпова, А. Маркова, І. Раченко).

Аналізуючи представлені науковцями точки зору, можна помітити дві основні позиції, що полягають у визначенні педагогічної творчості. По-перше, як високого рівня професіоналізму, показника найвищої якості професійної діяльності (Р. Скульський, І. Раченко, І. Фещенко), по-друге, як необхідності, що виникає з особливостей самої педагогічної праці (І. Дмитрик, В. Кан-Калік, Б. Красовський, М. Нікандров, М. Поташник, Л. Рувинський, Н. Кічук, П. Шевченко).

Постає питання, чи може взагалі діяльність педагога бути нетворчою? У відповідь на дане запитання В. Сухомлинським навіть зазначає: «Я знаю представників багатьох спеціальностей, але немає – я в цьому переконаний – людей більш допитливих, невгамовних, більш одержимих думками про творчість, як учителі». А отже існує думка, що педагогічна праця нетворчою не буває й бути не може, тому що неповторні діти, обставини, особистість самого вчителя і будь-яке його педагогічне рішення не може бути чітко технологізованим.

Подібною думки дотримується і С. Сисоєва, виділяючи чотири рівні творчої педагогічної діяльності вчителя:

1) репродуктивний рівень (працюючи на основі вироблених до нього методик, рекомендацій, досвіду вибирає ті, які найбільше відповідають конкретним умовам його праці та індивідуально – психологічним особливостям учнів);

2) раціоналізаторський (на основі аналізу свого досвіду, конкретних умов своєї педагогічної діяльності вносить корективи у свою роботу, вдосконалює, модернізує деякі елементи існуючих рекомендацій, методик, досвіду відповідно до нових завдань, які виникають у конкретних умовах);

3) конструкторський рівень (на основі власного досвіду, самоаналізу власної діяльності й знань психолого-педагогічних особливостей кожного учня та учнівського колективу в цілому, вчитель, використовуючи існуючі методики, рекомендації, передовий досвід, конструє власні варіанти вирішення педагогічних проблем, прагнучи до найбільш оптимального їх розв'язання);

4) новаторський рівень (вчитель підходить до вирішення педагогічних проблем на принципово нових засадах, які відрізняються новизною, оригінальністю та високою результативністю) [6, с. 103-104].

Отже, навіть найнижчий, репродуктивний рівень педагогічної діяльності є творчим.

Ефективність виконання професійних функцій здебільшого залежить від того, наскільки сучасний спеціаліст є підготовленим до творчої праці. Багато пророхунків у практичній роботі пов'язані передусім із стереотипним мисленням людини. Щоденно виконуючи певні професійні операції у відповідних педагогічних ситуаціях, більшість педагогів виявляє стереотипну поведінку, що і спостерігалось нами у процесі аналізу діяльності вихователів.

В. Бухвалов закликав педагогів пам'ятати про те, що в педагогічній творчості початком всього є особистість педагога і, перш за все, наявність у нього творчих якостей, які виховуються протягом життя.

Аналіз наукових досліджень з цієї проблеми (Л.Кондрашової, І.Кривонос, Н.Тарасевича, В.Сластьоніна) доводить, що психологічна готовність до педагогічної творчості обумовлена рівнем розвитку креативності особистості.

Вперше використав поняття «креативність» в 1922 році Д.Симпсон, визначаючи його як здатність людини відмовлятися від стереотипних способів мислення. Активне вивчення феномену креативності соціологами, психологами та педагогами починається з другої половини XX століття.

Не зважаючи на те, що накопичено великий та змістовний матеріал по вивченню креативності, який дав певні результати як в теоретичному, так і в практичному відношенні, єдиної та стрункої теорії креативності досі не існує.

Тейлор пише, що вже в 60-х рр. XX в. було дано 60 визначень креативності. Вони були розділені на шість типів: 1). гештальтисцькі, що описують креативний процес як руйнування існуючого гештальта для побудови кращого; 2). інноваційні, орієнтовані на оцінку креативності по новизні кінцевого продукту; 3). естетичні, або експресивні, що роблять упор на самовираження творця; 4). психоаналітичні, або динамічні, що описують креативність у термінах взаємин (Воно, Я і Над-Я); 5). проблемні, що визначають креативність через ряд процесів вирішення завдань, до цього типу відноситься і визначення Гілфордом креативності як дивергентного мислення; 6). визначення, що не потрапили ні в один з перерахованих вище типів, у тому числі й досить розпливчасті.

Говорячи про традиційні погляди на креативність, відображені у сучасних дослідженнях, О. Морозов зазначає, що вона «розглядалася як особистісна категорія, і суперечки в основному велися з приводу уточнення її трактування, а саме: креативність як дивергентне мислення (Дж. Гілфорд, О. К. Тихомиров), або інтелектуальна активність (Д.Богоявленська, Л. Єрмолаєва-Томіна), або як інтегрована якість особистості (Я. Пономарьов та ін.) [5, с. 69].

В даний час можна говорити про розуміння креативності як здатності, що відбиває властивість створювати оригінальні цінності, приймати нестандартні рішення, виходити за межі відомого; як інтегральної властивості особистості, що втілює її творчі можливості. Дана тенденція пов'язана з тим, що спочатку креативність розглядалася як функція інтелекту, і рівень розвитку інтелекту ототожнювався з рівнем розвитку креативності. Згодом з'ясувалося, що рівень інтелекту корелює з креативністю лише до певної межі, а надто високий інтелект перешкоджає креативності («теорія інтелектуального порогу» Е. Торренса). Отже, в даний час креативність розглядається як незалежна від інтелекту функція цілісної особистості, що залежить від цілого комплексу її психологічних характеристик (Дж. Гілфорд, Е. Торренс, Р. Вайсберг, К. Роджерс, А. Маслоу, Т. Амабайл та ін.). Відповідно, центральний напрям у вивченні креативності – виявлення особистісних якостей, з якими вона пов'язана, а відтак погоджуємось з Т.Барішевою, Ю.Жигаловим, які визначають креативність як системне (багаторівневе, багатовимірне) психічне утворення, яке не тільки включає інтелектуальний потенціал, а й пов'язаний з мотивацією, емоціями, рівнем естетичного розвитку, екзистенційними, комунікативними параметрами, компетентністю тощо.

Це знайшло відображення і в інвестиційній теорії креативності Р. Стернберга та Т. Любарта. Відповідно до неї, ініціювання оригінальної програми та втілення її в життя залежать від когнітивних, особистісних та мотиваційних ресурсів людини, а також від умов середовища. Таким чином, йдеться про синдром креативності. Для каталізації креативності необхідна наявність кожного з цих ресурсів, хоча силою одного можна компенсувати нестачу інших [7].

Критеріями оцінки креативності традиційно залишаються параметри, висунуті Дж. Гілфордом: продуктивність, гнучкість, оригінальність, розробленість. Д. Перкінс запропонував модель параметрів і характеристик креативності, яку назвав моделлю шестикінечних сніжинок (Six-trait Snowflake Model of Creativity). Основними елементами креативності цей психолог вважає: наявність сильного внутрішнього спонукання, здатність виходити за межі при рішенні проблем, ментальну мобільність, готовність ризикувати і помилятися, прийняття сторонніх точок зору, внутрішню мотивацію.

О.Антоною розроблено найбільш ґрунтовну систему основних параметрів, які характеризують педагогічну креативність:

1) здатність до здійснення творчого підходу у педагогічній діяльності (креативність): швидкість мислення; здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу; здатність до генерування ідей, які відрізняються від загальноприйнятих (пошук нових форм, методів, засобів навчальної та виховної діяльності); відчуття витонченості ідеї; здатність дивуватися; відкритість та інтерес до всього нового; здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити їх до кінця; здатність до гнучкого образного мислення, яке може проявлятися у конструюванні нової оригінальної наочності; гнучкість словесного мислення, яскрава образна мова; вибірковість до пізнання нового; пошуково-перетворюючий стиль мислення; творча фантазія, розвинене уявлення; проблемне бачення ситуації; здатність «порушувати спокій»; здатність глибоко занурюватися у привабливу діяльність; прагнення до винаходів, творчості; інтерес до загадок, парадоксів, імпровізації; здатність самостійно приймати рішення; здатність швидко переключати увагу;

2) здатність постійно розвивати творчий педагогічний досвід, компетентність: бажання підвищувати професійну компетентність, отримувати нові знання, розвивати відповідні вміння, навички педагогічної діяльності; здатність швидко знаходити, набувати у творчих пошуках нові знання, розширювати свій професійний кругозір; уміння цілеспрямовано вивчати питання або проблеми, пов'язані із педагогічною

діяльністю; почуття задоволення від збагачення досвіду педагогічної діяльності і водночас – творчого невдоволення рівнем досягнень, як умова подальшого зростання професійної компетентності;

3) здатність формувати та реалізувати творчу стратегію педагогічної діяльності: стійка потреба у систематичному збагаченні досвіду педагогічної діяльності; здатність до самостійного формування глибоких і систематичних знань у процесі вирішення ключових навчальних та виховних проблем; уміння розробляти гнучку стратегію творчої педагогічної діяльності на основі визначення мети й побудови відповідної до неї програми; здатність мобілізувати власний досвід, або швидко набувати додаткової компетентності з метою розв'язання важливої та складної педагогічної проблеми; почуття відповідальності при виконанні творчих професійних завдань [1, с.50-51].

Зважаючи на те, що професійна діяльність педагога найпершої сходинки освіти має специфічні відмінності від діяльності педагога загалом, вважаємо доцільним визначити ряд основних напрямів місця та прояву креативності у професійній діяльності вихователя.

По-перше, педагог дитячого садка виховує і навчає дітей, що, зважаючи на вікові особливості, мають низький рівень розвитку вольових якостей. А отже, в основі підтримання дисципліни у групі лежить інтерес дітей (не сформованість довільності компенсується за рахунок природної дитячої допитливості). Організація цікавої діяльності потребує від педагога чималих творчих зусиль, а безпосередність та низький самоконтроль дошкільників потребує постійної імпровізації з боку вихователя.

Провідний вид діяльності дошкільника ставить високі вимоги до вміння вихователя якісно організовувати сюжетно-рольові гри. Методи та прийоми керівництва грою вимагають високого рівня креативності вихователя.

Щодо навчальної діяльності зазначимо, що у багатьох працях педагогічного спрямування автори наголошують на необхідності превалювання індивідуальних форм навчальної роботи та диференціації навчального змісту (А.Богущ, З.Борисова, Н.Денисенко, Л.Зайцева, В.Кузьменко, Н.Лисенко, Т.Поніманська, О.Фунтікова та ін.). В. Кузьменко в даному контексті зазначає необхідність здійснення *внутрішньогрупової та внутрішньогрупової диференціації*, що потребує постійної роботи педагогів у напрямі підвищення професійної майстерності та творчого підходу до виконання професійних обов'язків, оскільки підготовка до таких видів занять зростає як якісно, так і кількісно.

Чимале місце в роботі вихователя займає керівництво побутовою діяльністю дітей, що за своєю специфікою є однією з найменш регламентованих та вимагає вміння педагога швидко реагувати та коригувати власну діяльність.

Одним з чинників розвитку дитини є зовнішнє (розвивальне) середовище, в якому відбувається педагогічний процес і яке є його важливою складовою частиною. Усі його елементи покликані забезпечувати і стимулювати вільний вибір і зміну видів діяльності дитини, створювати актуальні для неї і доступні для її розвитку проблемні ситуації. Для цього вони повинні бути інформативними, емоційними та містити в собі пізнавальну та емоційну новизну. Зважаючи на низьку матеріальну забезпеченість сучасних дошкільних закладів, це завдання постає як складна проблема, що потребує знання вихователем вікових ті індивідуальних особливостей дітей, володіння естетичними навичками та, звичайно, креативністю.

Одним з найбільш актуальних питань психології творчості постає проблема можливості та методів розвитку креативності особистості. Деякі дослідники (Ф.Баррон, Х.Грубер, Т. Амабель) вважають, що тренувати креативність не можна, оскільки креативний процес виникає тільки в результаті збігу багатьох факторів: індивідуальних особливостей людини, необхідних навичок, наявності проблеми, спеціального оточення. Однак ряд авторів у своїх дослідженнях доводять можливість розвитку креативності за допомогою різноманітних методів: рішення творчих задач Р.Крачфилда, активізація творчого начала в мисленні за допомогою фольклору Н.Багадасарової, метод імпровізації в діях на сценічному майданчику Н.Рождественської, метод проблемного навчання М.Махмурова, евристичне навчання А.Хуторського тощо.

Висновки. Отже, одним із важливих завдань вузівської підготовки постає формування креативності як здатності до педагогічної творчості майбутнього спеціаліста дошкільної освіти. Педагогічна креативність розглядається як багатоаспектна та системна особистісна якість, а отже її формування можливе за умови чіткого визначення її особливостей і структури та цілеспрямованого розвитку її складових елементів. Одним з найбільш актуальних питань постає проблема пошуку ефективних методів розвитку креативності особистості.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Зважаючи на вищезазначене, вважаємо, що необхідним є визначення поняття «педагогічна креативність вихователя» та її складових компонентів на основі специфіки професійної діяльності вихователя та інноваційних процесів, що відбуваються в дошкільній освіті, а також виявлення методів дослідження та ефективного формування визначеної якості.

Список використаних джерел:

1. Антонова О.С. Креативність як провідний компонент у структурі особистості вчителя/ О.С. Антонова // Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2011. – Вип. 4. – С.44-51.
2. Базовий компонент дошкільної освіти // Дошкільне виховання. – 2012. – №7. – С. 4-19.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей/ В.Н. Дружинин – СПб.: Питер, 1999. — 356 с.
4. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці/ В.О. Моляко. – К.: Знання, 1989. – 48с.

5. Морозов А. В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Морозов Александр Владимирович. – М., 2004. – 445 с.
6. Сисоева С.О. Основы педагогической творчости: Підручник / С.О. Сисоева. – К.: Міленіум, 2006. – 344 с.
7. Sternberg R.J., Lubart T.I. Investing in creativity / R. Sternberg, T. Lubart // American Psychologist. 1996. V. 51. P. 677-688.

Резюме. В статье рассматривается проблема формирования креативности воспитателя ДООУ как важнейшей предпосылки педагогического творчества. Автор раскрывает понятие педагогического творчества, анализирует традиционные взгляды на феномен педагогической креативности, которая определяется как многоаспектное и системное личностное качество. Особое внимание уделено определению места и направлений проявления креативности в профессиональной деятельности воспитателя дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: творчество, креативность, педагогическое творчество, педагогическая креативность, игровая деятельность, индивидуализация, дифференциация, развивающая среда.

Summary. The article describes the problem of forming creative educator preschool educational establishment. The author reveals the basic approaches to the essence of pedagogical creativity. Willingness to pedagogical creativity is seen as a function of the level formation educator's creativity. The concept of "creation" and "creativity" are analyzed, their basic differences are defined. The traditional views on the phenomenon of pedagogical creativity are considered. Pedagogical creativity defined as multifaceted and systematic personal qualities. Attention is drawn to a specific location and directions manifestations of creativity educator's professional activities.

Key words: creation, creativity, pedagogical creation, pedagogical creativity, playing activity, individualization, differentiation, developmental environment.

УДК 378.091.2:159.9-051

І.А. ДРУЖИНІНА

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ: ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТ

Резюме. У статті проаналізовано концептуальні теоретичні підходи до вивчення проблеми професійного навчання психологів, розкрито особливості системи практичної підготовки майбутніх спеціалістів у галузі психології в рамках сучасної вищої освіти, виокремлено умови ефективного професійного становлення фахівців.

Ключові слова: професійна підготовка, практичні та інтерактивні методи навчання, студенти-психологи, активне соціально-психологічне навчання, особистісний розвиток.

Постановка проблеми. Однією з актуальних проблем сучасної освіти є професійна підготовка фахівця-психолога, професійні вміння якого відповідали б актуальній потребі вирішення складних соціальних завдань, пов'язаних з розбудовою України як демократичної держави.

У сучасних дослідженнях прийнято виділяти два аспекти формування професіоналізму майбутнього практичного психолога: оволодіння необхідними теоретичними знаннями, а також вміннями, що відповідають практичній спрямованості професії. Важливим залишається і розвиток особистісних рис психолога та володіння максимально вираженими професійно важливими якостями, що є передумовою ефективного здійснення професійних функцій в рамках психодіагностичної, психокорекційної, консультативної, психотерапевтичної, тренінгової, психопрофілактичної роботи. Відповідно, на перший план виходить питання не просто підвищення рівня теоретичної професійної підготовки студентів-психологів, а насамперед створення умов для практичної насиченості педагогічного процесу професійного становлення майбутніх фахівців на будь-якому етапі навчання.

Мета статті – розглянути теоретичні та практичні підходи до проблеми сучасної професійної підготовки студентів-психологів та виокремити ряд умов успішного професійного становлення майбутніх фахівців у період навчання у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літературних джерел показав, що в сучасній вітчизняній психології є чимало досліджень, присвячених різноманітним психологічним аспектам діяльності практичних психологів, вимог до особистості фахівців, особливостей їх кадрової підготовки (Г.С.Абрамова, О.Ф.Бондаренко, М.Й.Боришевський, Л.Ф.Бурлачук, Н.П.Зубалій, Н.Л.Коломінський, С.Д.Максименко, К.Л.Мілютіна, В.Ф.Моргун, В.А.Татенко, Т.М.Титаренко, М.В.Савчин, В.А.Семиченко, В.Г.Панок, Н.А.Побірченко, Н.В.Чепелєва, Н.Ф.Шевченко, Т.С.Яценко та ін.). У ряді робіт також предметно представлена необхідність формування професійно важливих якостей особистості майбутнього психолога (О.Ф.Бондаренко, С.В.Васьківська, Ж.П.Вірна, В.В.Власенко, П.П.Горностаї, Л.В.Долинська, Ю.Г.Долінська, В.І.Карікаш, Н.Л.Коломінський, В.Г.Панок, Н.І.Пов'якель, Л.Г.Терлецька, Л.І.Уманець, Н.В.Чепелєва, Т.Н.Щербакова, Т.С.Яценко та ін.). У працях даних вчених акцентується увага на створенні системи професійних навичок, які дозволяють досягати професійного успіху, самореалізації, набутті професійної культури спілкування, професійної інтуїції, рефлексії, а також актуалізації професійно важливих особистісних якостей.

Разом з тим, знаходимо думку про необхідність змін в системі освіти і професійної підготовки

майбутніх психологів з переорієнтацією на нову особистісно орієнтовану парадигму (Г.О.Балл, О.Ф.Бондаренко, І.А.Зязюн, О.В.Киричук, В.А.Семиченко, В.А.Татенко, Н.В.Чепелева, Т.С.Яценко і ін.).

Підтримуючи потребу в загальній гуманістичній орієнтації в освіті, процитуємо міркування І.А.Зязюна: «Традиційна модель освіти, спрямована на передання майбутньому спеціалісту необхідних знань, умінь, навичок, у наш час втрачає перспективність. Постає потреба змінити стратегічні, глобальні цілі освіти, перемістити акценти зі знань спеціаліста на його людські, особистісні якості, які постають водночас і як мета, і як засіб його підготовки до майбутньої професійної діяльності» [2, с.7].

Як стверджує Н.В.Чепелева, наявна система підготовки практичного психолога зорієнтована головним чином на оволодіння студентами певною системою теоретичних знань, засвоєння зовнішніх вимог, спеціальних умінь та технік. Однак специфіка професії психолога, її спрямованість передусім на надання психологічної допомоги іншим передбачають те, що основним інструментом його роботи, знань, окрім тестів, спеціальних психологічних методик та іншого, має виступати його власна особистість: самооцінка, цінності, образ себе та навколишнього тощо. Вміння вибрати адекватну форму прояву своїх емоцій, здатність володіти собою, керувати власними емоційними станами – показник розвиненої емоційної культури практичного психолога. Все це сприяє повноцінному спілкуванню, дає змогу знайти вихід із складних конфліктних ситуацій [5].

На думку В.Г.Панка та Л.І.Уманець, оптимальною може бути така система підготовки, відбору й атестації кадрів, у рамках якої на базі мінімальних стартових вимог створюються умови професійної самоідентифікації студента. Під професійною самоідентифікацією розуміється таке оволодіння знаннями, навичками та вміннями, за якими відбуваються самодіагностика, самопізнання, застосування до себе тих чи інших вимог професії, створюються можливості вибору найбільш відповідних індивідуальним особливостям кожного студента інструментів роботи з клієнтами [5; 6].

На думку О.Ф.Бондаренка, проблема професійно-особистісної підготовки психолога-практика включає чотири взаємопов'язані аспекти: побудову теоретичної моделі спеціаліста, яка передбачає розробку стандартів (норм і нормативів), вимог до особистості і діяльності практичного психолога; первинний відбір професійно придатних кандидатів; розробку змісту навчання і розвитку психологів-практиків; розв'язання проблем власне професійного самовизначення спеціалістів[1].

О.Я.Чебикін, аналізуючи актуальні проблеми фахової підготовки психологів, пропонує кілька конструктивних напрямків удосконалення системи їх професійної освіти: підготовка спеціалістів-професіоналів, які володіють основами психодіагностики та психокорекції; підготовка, спрямована на освоєння студентами необхідних вмінь у галузі різних форм спілкування, організаторської діяльності та управління; підготовка, що зорієнтована на формування у майбутніх психологів професійного теоретичного мислення [8].

Н.І.Пов'якель та її співробітниками була розроблена модель фахівця у галузі практичної психології, істотними компонентами якої є: 1) професійно важливі особистісні риси і якості, що дають змогу займатися насамперед запитами і станом клієнта; 2) професійно важливі соціально-когнітивні і комунікативні уміння, що дають можливість, у свою чергу, створювати відповідний рапорт і контакт з клієнтом на засадах етичних принципів і діалогічної інтенції, переконувати клієнта, впливати на нього позитивно і життєстверджуюче; 3) професійно важливі якості і властивості уваги, сприймання, уяви, мислення; 4) психофізичні властивості і психічні якості, що характеризують нервову систему як сталу, міцну, стресостійку і водночас досить гнучку і пластичну; 5) акторські, проєктивні та організаторські здібності, що дають можливість ефективно впроваджувати ігрові засоби психокорекційної, розвиваючої та психотерапевтичної роботи [7].

У більшості досліджень так чи інакше підкреслюється важливість диференціації підготовки студентів-психологів та значимість рівня їх особистісного розвитку, самоактуалізації особистості. Пропонуються різні шляхи активізації цього процесу: формування спрямованості майбутнього практичного психолога на оволодіння практичними знаннями, уміннями і навичками, а також психолого-педагогічними знаннями в цілому (С.В.Яремчук); формування особистісної позиції у процесі освоєння спеціальності психолога (О.Л.Подоланюк, І.А.Слободянюк, О.О.Холодова), самопізнання як елемент освіти майбутніх практичних психологів у ВНЗ (В.О.Михайлова, Т.В.Скрипченко); використання активних методів навчання, різноманітних тренінгів, розв'язування психологічних ситуацій, робота з інтеракційними методиками (В.В.Власенко, С.В.Васьківська, П.П.Горностаї, Л.В.Долинська, В.І.Карікаш, В.М.Федорчук, Т.С.Яценко та ін.).

Розглядаючи питання про особистісну підготовку психологів, Р.Кочюнас зазначає, що при навчанні психотерапії і психологічному консультуванні поряд з необхідністю набуття відповідної теоретичної бази під кваліфікованим керівництвом важливим є поглиблення самопізнання психолога (консультанта) [3].

Крім особистісного самопізнання, важливою умовою підготовки психолога-практика є психокорекція, що гармонізує його психіку в єдності свідомих та несвідомих аспектів. Проходження глибинної психокорекції сприяє процесу особистісної корекції, нівелює деструктивні прояви психіки, стабілізує внутрішню структуру, що дозволяє оптимально адаптуватися до соціуму. Відмінність відкоректованої та не відкоректованої людини полягає в ступені розвитку навичок самокорекції та пізнання власної особистості, можливості кваліфіковано наблизитися до пізнання істотних характеристик власного Я. Невідкоректованість – це обтяженість особистісною проблемою (внутрішньою суперечністю), нерозв'язаність якої призводить до таких дисфункційних характеристик особистості, як закритість для набуття нового досвіду, різкі зміни настрою, невдоволеність собою й іншими людьми, непослідовність поведінки та наявність в ній агресивних включень, розбіжності у системі цінностей та життєвих позицій тощо.

Як зазначає Р.Мей, «бачити людей через призму власних упереджень – ось головна перешкода для

особистості консультанта» [4, с.103]. Повністю уникнути впливів особистих упереджень неможливо, але їх, принаймні, спершу потрібно усвідомити. Ось чому багато психотерапевтичних шкіл наполягають на тому, щоб студенти самі пройшли власну психотерапію та психокорекцію для того, щоб усвідомити власні комплекси і по можливості позбутися їх. Інакше, як стверджує Р.Мей, вони підсвідомо будуть виходити з цих комплексів при консультуванні клієнтів. У процесі роботи з клієнтом психолог буде переносити на нього свої власні проблеми. Тут спрацьовує механізм психологічного захисту, що спотворює реальну терапевтичну ситуацію.

Захисні механізми починають свою дію, коли досягнення мети звичним способом є неможливим або ж коли людина вважає, що воно неможливе. Важливо наголосити, що це не способи досягнення бажаної мети, а способи створення часткової, тимчасової душевної рівноваги з тим, щоб зібрати сили для реального подолання труднощів. Люди по-різному реагують на свої внутрішні труднощі. Одні, заперечуючи їх існування, придушують нахили, які завдають їм незручностей, та відкидають деякі свої бажання, що є нереальними та неможливими. Пристосування у цьому випадку досягається за рахунок зміни сприймання. Спочатку людина відкидає те, що є небажаним, але поступово може звикнути до такої орієнтації, дійсно забути болочі сигнали і діяти так, мовби вони не існують. Інші люди долають конфлікти, намагаючись маніпулювати об'єктами, що їх турбують, прагнучи оволодіти подіями та змінами їх у потрібному напрямку. Треті вдаються до різних форм самообману [9].

Важливе завдання психокорекції – формування мотивації самозмін і саморозвитку, перехід корекції у самокорекцію. Допомогти студентам-психологам у створенні умов для повноцінного особистісного розвитку, самовдосконалення та відпрацювання власних проблемних зон повинна діяльність психологічної служби, яка функціонує у ВНЗ та забезпечує можливості для профілактичної і просвітницької, діагностичної, корекційної та консультативної роботи.

Впровадження у навчально-виховний процес підготовки майбутніх практичних психологів активних методів навчання, використання соціально-психологічного тренінгу дозволяє розвинути у студентів ряд професійно важливих якостей, підвищити у них розуміння власних психологічних особливостей, а також стимулювати виникнення стійкої мотивації до самостійного особистісного зростання. Робота над собою, спрямована на самопізнання, саморозвиток та активізацію особистісного потенціалу є необхідним елементом професійної підготовки практичних психологів.

Важливо також заохочувати студентів, що освоюють психологічні спеціальності, до самостійної, пошукової діяльності, стимулювати бажання вирішувати та ставити завдання власного розвитку. При цьому, використовуючи різні методи, техніки та прийоми активного соціально-психологічного навчання (І.В.Вачков, Ю.М.Ємельянов, Л.А.Петровська, Т.С.Яценко та ін.) або інших інтерактивних форм роботи, можна максимально ефективно регулювати процес самопізнання та самовдосконалення.

Загалом, застосування групових методів роботи в навчальному процесі студентів-психологів (зокрема, таких прийомів, як групові дискусії, рольові ігри, мозковий штурм, невербальні прийоми, психомалюнок, вправи на самопізнання і самооцінювання) обумовлено можливістю, насамперед, активізувати їх інтерес до психологічних і педагогічних знань та набувати практичні навички в безпосередній взаємодії з людьми. Також з'являється можливість підвищити рівень рефлексії, здатність до емпатії та набути новий досвід, що дозволяє розширити межі власного образу Я.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Підготовка майбутнього практичного психолога є однією з актуальних проблем, яка вимагає як від викладача, так і від студента складної роботи над формуванням системи професійно важливих знань, умінь, навичок, відповідного науково-культурного кругозору, а також ставить завдання здійснення особистісної психокорекції з метою самозміни та самовдосконалення. Цей процес може бути забезпечений за умов реалізації відповідних методів, що орієнтуються на глибинне пізнання психіки. Це вагоме завдання, яке в попередні десятиліття не було реалізоване в достатній мірі через орієнтацію на феномен діяльності, що детермінує соціальну адаптацію особи. Саме тому професійне становлення сучасного кваліфікованого спеціаліста, зокрема і в галузі практичної психології, повинне будуватись на використанні особистісного підходу як психолого-педагогічного принципу організації профільної та професійної підготовки.

Система ж професійної підготовки студентів-психологів має бути нерозривно пов'язана з необхідністю залучення активних методів і форм навчання, спрямованих на зміну самосвідомості, трансформацію цінностей, установок та світоглядних ідеалів, які б призвели до самореалізації та самоактуалізації особистості майбутнього практичного психолога, розвинули б його творчі здібності, рефлексію, індивідуальний стиль діяльності тощо.

Перспективними ми вважаємо дослідження, спрямовані на вивчення і вдосконалення системи підготовки кваліфікованих психологічних кадрів з орієнтацією не просто на отримання теоретичних знань і формування практичних навичок, а і на процес становлення екзистенційно-гуманістичного і функціонального образу Я особистості.

Список використаних джерел:

1. Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А. Ф. Бондаренко. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2000. – 368 с.
2. Зязюн І. А. Сучасні технології професійної підготовки особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // «Персонал». – 2000. – № 5 (59). Приложение. – № 10. – С. 7–14.
3. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас; [пер. с лит.]. – М. : Академический проект, 1999. – 240 с.

4. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мэй; [пер. с англ. Т. К. Кругловой]. – М.: Независимая фирма «Класс», 1994. – 144 с.
5. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. : [підручник]. – К. : Либідь, 1999. – 536 с.
6. Панок В. Г. Концепція національної соціально-психологічної служби / В. Г. Панок // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 1994. – №2 (3), С. 17–27.
7. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика / Н. І. Пов'якель // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 6–7. – С. 3–6.
8. Чебикін О. Я. Актуальні проблеми фахової підготовки психологів / О. Я. Чебикін // Психологічна освіта в системі вищої школи. – К., 1997. – С. 167–170.
9. Яценко Т. С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей / Т. С. Яценко. – К. : Вища школа, 1998. – 110 с.

Резюме.. В статье проанализированы концептуальные теоретические подходы к изучению проблемы профессионального обучения психологов, раскрыты особенности системы практической подготовки будущих специалистов в отрасли психологии в рамках современного высшего образования, выделены условия эффективного профессионального становления специалистов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, практические и интерактивные методы обучения, студенты-психологи, активное социально-психологическое обучение, личностное развитие.

Summary. The article analyzes the conceptual theoretical approaches to the study of professional training of psychologists, the features of the system of practical preparation of future specialists are exposed in industry of psychology within the framework of modern higher education, there are determined the conditions of effective professional formation of specialists.

Key words: professional preparation, practical and interactive teaching methods, students psychologists, active socio-psychological study, personal development.

УДК 159.942:159.925

О.О. ЄФИМЕЦЬ, О.О. ДЕМЧУК

ДО ПРОБЛЕМИ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ

Резюме. У статті розглянуто проблему визначення сутності емоцій та на цій основі – трактування емоційного інтелекту. Проведений аналіз теоретичних позицій щодо проблеми емоційного інтелекту. Вказано на перспективність вивчення впливу емоційного інтелекту на ефективність діяльності, зокрема навчальної діяльності студентів-психологів вищих навчальних закладів.

Ключові слова: особистість, емоційний інтелект, емоційна компетентність, емпатія, студенти-психологи.

Постановка наукової проблеми. З урахування сучасних наукових досліджень емоційний інтелект як предмет соціально-психологічного дослідження є відносно новим, маловивченим феноменом. На даний момент існують різні підходи до розуміння суті і структури емоційного інтелекту однак єдина узгоджена теорія емоційного інтелекту не розроблена. Проте, необхідність вивчення емоційного інтелекту диктується запитом практики, полягає у визначенні факторів, що впливають на ефективність професійної діяльності і соціально-психологічної адаптації особистості.

Актуальність проблеми зумовлена тим, що емоційний інтелект є однією з головних складових у досягненні особистістю успіху в особистому житті та професійній діяльності.

У сучасному суспільстві проблема розуміння і прояву емоцій стоїть досить гостро, оскільки в ньому штучно насаджується культ раціонального ставлення до життя як еталону, в якому немає місця емоціям. Відомо, що заборона емоцій веде до їх витіснення із свідомості людини. В свою чергу, неможливість психологічної переробки емоцій сприяє розростанню їх фізіологічного компоненту, що призводить до неврозів. З особливою силою і чіткістю емоційні проблеми проявляються у людей з низьким рівнем самоконтролю. Звільнившись з-під контролю свідомості, емоції перешкоджають здійсненню намірів, порушують міжособистісні стосунки, не дозволяють належним чином виконувати службові і сімейні обов'язки, утруднюють відпочинок, погіршують здоров'я.

Кожна людина народжується з обов'язковим потенціалом емоційної чутливості, емоційної пам'яті, емоційної обробки та емоційного навчання. Ці чотири вроджені компоненти формують серцевину емоційного інтелекту.

Емоційний інтелект, наприклад, Дж. Майер[6] і П. Селовей визначають як здатність людини сприймати, виражати і розуміти емоції та управляти ними. Вчені доводять, що емоційно інтелектуальні люди відзначаються високим ступенем самосвідомості, вони справляються з життям, не дозволяючи своїм емоціям шкодити їм через депресію, тривожність чи гнів, намагаючись досягти довгострокової винагороди, можуть відкласти одержання винагороди зараз, не діють імпульсивно, орієнтуючись на ситуативні успіхи. Вони, як правило, емпатійні. Ця

їхня здатність дозволяє їм читати емоції оточуючих і вміло реагувати на них, вони знають, що сказати другу, у якого горе, як підбадьорити колегу, як розв'язати конфлікт та інше.

Д. Бек [3] зазначає, що емоції знаходяться в центрі уваги когнітивних процесів (когнітивної терапії), бо вони допомагають людині звільнитися від симптомів дисфункційного мислення і тим самим покращити емоційний стан.

А. Петровський доводить, що емоційно високоінтелектуальні члени групи здатні будувати стосунки на високому рівні розвитку, тому що завдяки цій їхній здатності створюються умови для формування внутрігрупових норм таких, як: не ухилятися від відповідальності; не перекладати вину на іншу особу; не приписувати собі успіх, знижуючи значущість роботи інших для його досягнення; не шукати пояснення недоліків в роботі об'єктивними обставинами та інше, чого не можна домогтися з членами групи, у яких низький рівень розвитку емоційного інтелекту.

Л. Бурлачук, М. Жидко, О. Кочарян, досліджуючи проблеми психотерапії, вказують на пряму залежність і взаємообумовленість когнітивних, емоційних і поведінкових процесів: порушені когнітивні процеси супроводжуються емоційними і поведінковими проблемами, а емоційна невірноваженість людини заважає правильному протіканню когнітивних процесів.

Дж. Майєр[6] і його колеги підкреслили різницю між двома основними моделями емоційного інтелекту. Модель здібностей – це уявлення про емоційний інтелект як про перетин емоцій і пізнання. Змішана модель висуває поняття емоційного інтелекту (EQ) як поєднання розумових і особистісних рис, притаманних кожній конкретній особі.

Прихильник змішаної моделі Р. Бар-Он визначає емоційний інтелект як всі некогнітивні здібності, знання і компетентність, що дають людині можливість успішно вирішувати будь-які життєві ситуації: пізнання власної особистості, навички міжособистісного спілкування, здатність до адаптації, управління стресовими ситуаціями, переважаючий настрій. Запропонована модель об'єднує знання і навички, які визначають як розумові здібності (здатність вирішувати задачі), і те, що може бути охарактеризоване як особливості особистості. Це поєднання і породжує змішану модель.

Вихідна теорія, яку запропонували Дж. Майєр і П. Саловей, пов'язує емоційний інтелект з особистісними факторами – теплою і чуйною. Разом з тим, ці автори довели, що персональні фактори відмінні від рівня емоційного інтелекту. Вони визначають поняття емоційного інтелекту як здатність усвідомлювати сенс емоцій і використовувати ці знання, щоб виявити причини виникнення проблем і вирішити їх[6].

Згідно з концепцією Д. Гоулмена[5], EQ вираховується як сума показників семи здібностей: самоусвідомлення, самотивування, стійкості до фрустрації, контроль за імпульсами, регуляція настрою, емпатія, оптимізм. Якщо IQ є предиктором академічної успішності, то рівень EQ дозволяє говорити про ймовірність життєвого успіху.

Г. Гарскова[4] вважає, що емоції відображають ставлення людини до різних сфер життя і самої себе, а інтелект служить для розуміння цього. Емоційний інтелект(за Г. Гарсковою) – це здатність розуміти відносини особистості, репрезентовані в емоціях, і управляти емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу.

Мета статті - теоретично обґрунтувати та експериментально виявити засоби розвитку складових емоційного інтелекту у системі професійної підготовки юнаків.

Виклад основного матеріалу досліджень. Необхідність розвитку емоційного інтелекту студентів у процесі їх підготовки до професійної діяльності обумовлена необхідністю формування у кожного з них власної індивідуальності, свого «Я», яке передбачає рефлексію всього їх життя, вироблення критичного ставлення до способу свого життя. Саме емоційно-когнітивні процеси дають можливість особистості об'єктивно оцінювати саму себе, адекватно реагувати на різні життєві й професійні ситуації, спостерігати себе у світі власних почуттів, внутрішньо диференціювати «Я, що діє», «Я, що міркує», «Я, що оцінює».

Не дивлячись на те, що, як і кожна особливість людини, емоційний інтелект у певній мірі передбачений генетично і основа для повного використання цього потенціалу закладається у дитинстві, значна кількість необхідних здатностей, якостей людини може бути розвинена. Особливої важливості розвиток емоційного інтелекту починає набувати у студентському віці, оскільки саме в цей період відбувається активне емоційне ставлення особистості до себе та до інших, викликане навчальною діяльністю, відбувається процес удосконалення самосвідомості, здатність до рефлексії і децентралізації (уміння стати на позицію одногрупника чи викладача, враховувати їх потреби, почуття). Студентський період життя відрізняється високою чутливістю і гнучкістю усіх психічних процесів, а також глибоким інтересом до свого внутрішнього світу.

Процес розвитку емоційного інтелекту має свої особливості у кожному віковий період життя, проте основні структурні елементи емоційного інтелекту починають розвиватися у молодшому шкільному віці і з віком у дитини не зникають, а удосконалюються упродовж всього шкільного навчання і особливого значення набувають у процесі професійної підготовки, щоб у професійній діяльності бути здатним організовувати позитивне спілкування з новими людьми у нових соціальних умовах, включатися у різні соціальні зв'язки в процесі практичної діяльності з людьми різного віку, майнового та соціального стану[2].

Розвиток емоційного інтелекту у студентський період не просто важливий і бажаний, для цього є об'єктивні спонукальні фактори, доводять Н. Коврига і Е. Носенко і називають серед них такі.

Перший фактор полягає в тому, що в останнє десятиліття значно вдосконалився інструментарій

вивчення емоцій завдяки розробці інноваційних методів дослідження, впровадженню методів резонансної томографії мозку та інше. Дослідники емоційного інтелекту уже навчилися розпізнавати переживання певних почуттів людиною, її уявлень, мрій; визначати, наскільки ці почуття викликають сльози, гнів або радість. Розуміння нейрофізіологічних механізмів функціонування емоцій дає можливість сконцентрувати увагу на виявленні нових засобів для подолання емоційних криз людини чи всього людства. Дослідники цієї проблеми зауважують, що останнім часом місце почуттів у ментальному житті людини значно применшувалося вченими, залишаючи емоції значною мірою «недослідженим компонентом» у науковій психології. Вони вважають, що нині психологія має змогу досить авторитетно відповісти на складні запитання щодо появи емоцій та можливих форм їх свідомого регулювання.

Другий фактор полягає в тому, що у вітчизняній психології уже існують певні теоретичні основи вивчення складної детермінації психічної діяльності людини, на які спиралися і спираються дослідники проблеми емоційного інтелекту. Серед них, зокрема, такі, як: К. Абульханова-Славська[1], Б. Ананьєв, О. Асмолов, Ф. Василюк, Л. Виготський, В. Вілюнас, Д. Леонт'єв, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн та інші. На основі цих матеріалів є можливість конкретизувати стан вивчення емоційного інтелекту і механізмів його розвитку, хоч слід зазначити, що існуючі тести визначення рівня розвитку емоційного інтелекту недосконалі. Є потреба у розробці більш удосконалених методик дослідження цього феномену.

Отже, об'єктивні спонукальні фактори є, також є можливість розвивати емоційний інтелект у шкільний та студентський періоди життя особистості, хоча існує ряд протиріч, які необхідно розв'язати у студентський період, коли відбувається уже усвідомлене соціальне і професійне становлення особистості. Разом з тим, аналіз досліджень проблеми розвитку емоційного інтелекту, а також матеріали науково-практичних конференцій, проведених останнім часом з цієї проблеми, дозволяють констатувати наявність ряду протиріч, які потрібно долати практичним працівникам у кожному конкретному випадку. Найбільш серйозними є протиріччя:

- між високим рівнем інтелекту і низькими показниками успішності людини у житті, у професійній діяльності;
- між усталеним традиційним трактуванням значущості інтелектуальних можливостей людини і недооцінкою значущості її емоційного стану;
- між об'єктивною необхідністю розвитку емоційного інтелекту і переважанням суб'єкт-об'єктної орієнтації у взаємодії учасників цього процесу;
- між зовнішньою оцінкою значущості емоцій у прийнятті конструктивних рішень і самооцінкою цієї значущості;
- між емоційним станом людини та її здатністю до прийняття обґрунтованих рішень;
- між високим рівнем інтелектуального розвитку і нездатністю адаптуватися до нових умов у конкретному мікросоціумі;
- між зростаючою потребою підвищення рівня розвитку емоційного інтелекту і недостатньою розробленістю механізмів і технологій здійснення цього процесу;
- між усвідомленням необхідності розвивати емоційний інтелект студентів і відсутністю належної уваги учасників освітньо-виховного процесу у ВНЗ до його розвитку у студентів.

Подолання вище означених протиріч завдяки підвищенню значущості емоційного інтелекту не тільки позитивно впливає на життєдіяльність людини взагалі і її професійну діяльність, зокрема, її взаємодію з іншими людьми у суспільстві, але й збагатить психологічну науку новими ідеями, підходами у подальшій розробці проблеми розвитку емоційного інтелекту як суттєвої складової становлення особистості XXI століття. Проте це істотно залежить не тільки від наявності об'єктивних факторів, а й від створення психологічних умов в освітньому закладі, наявності методичного забезпечення (механізмів, методичних матеріалів, технологій, діагностик та інше), готовності учасників освітнього процесу до здійснення цієї роботи[2].

Висновки та перспективи подальшого дослідження.

Емоційний інтелект - здатність ефективно розбиратися в емоційній сфері людського життя: розуміти емоції і емоційні відносини, використовувати свої емоції для вирішення завдань, пов'язаних з відносинами і мотивацією.

Емоційний інтелект є головною складовою у досягненні максимального відчуття щастя та успішної самореалізації. EQ є незамінним чинником, що активізує і підносить нашу розумову вправність; тобто, коли людина визнає свої почуття і керується ними в конструктивний спосіб, то це збільшує інтелектуальні сили особистості.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у вивченні зв'язку між складовими емоційного інтелекту та стабільністю статусу особистості у групі, у системі комунікативних, інтерактивних і перцептивних впливів.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская К.А. Личность в процессе деятельности и общения / К.А. Абульханова-Славская // Психология личности. – Самара, 1999. – Т. 2: Хрестоматия. – С. 301–331.
2. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследование феномена / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 78–86.
3. Бек Д.С. Когнитивная терапия: полное руководство / Д.С. Бек. – М. : Вильямс, 2006. – 400 с.
4. Гарскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологию // Г.Г. Гарскова // Ананьевские чтения – 99 : тезисы науч.-практ. конф. – СПб., 1999. – С. 25–26.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Дэниел Гоулман ; [пер. с англ. А.П. Исаевой]. – М. : АСТ : АСТ МОСКВА : ХРАНИТЕЛЬ, 2008. – 478 с.
6. Mayer J. D. Emotional Intelligence meets traditional standards for an intelligence / J. D. Mayer, D. R. Caruso, P. Salovey // Intelligence. – 1999. – V. 27. – P. 267–298.

Резюме. В статье рассмотрена проблема определения сущности эмоций и на этой основе - трактовка эмоционального интеллекта. Проведенный анализ теоретических позиций по проблеме эмоционального интеллекта. Указано на перспективность изучения влияния эмоционального интеллекта на эффективность деятельности, в частности учебной деятельности студентов-психологов высших учебных заведений.

Ключевые слова: личность, эмоциональный интеллект, эмоциональная компетентность, эмпатия, студенты-психологи.

Summary. The article considers the problem of determining the nature of emotions and on this basis - the interpretation of emotional intellect. The analysis a theoretical positions of the problem of emotional intellect. Specified on the prospects of studying the influence of emotional intellect on the effectiveness of particular learning activities of students - psychologists universities.

Key words: personality, emotional intellect, emotional competence, empathy, students-psychologists.

УДК 925 : 159.923

Е.З. ІВАШКЕВИЧ, Н.О. МИХАЛЬЧУК

СЕНСИТИВНІСТЬ ТА СОЦІАЛЬНА УЯВА В СТРУКТУРІ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Резюме. У статті проаналізовано особливості сенситивності та соціальної уяви як факторів чинників становлення соціального інтелекту майбутнього психолога. Охарактеризовано авторську концепцію соціального інтелекту, яка передбачає, що соціальний інтелект вміщує когнітивну, мнемічну та емпатійну підструктури.

Ключові слова: соціальний інтелект, факторні чинники, сенситивність, соціальна уява, когнітивна, мнемічна та емпатійна підструктури соціального інтелекту.

Постановка проблеми. Проблема становлення соціального інтелекту психолога є недостатньо вивченою в психологічній літературі. Це пояснюється, насамперед, тим, що в сучасних психологічних дослідженнях досить мало уваги приділяється вивченню саме проблеми сутності і функцій соціального інтелекту. Хоча соціальний інтелект, крім того, що він є однією з важливих складових процесу життєдіяльності людини, у великій мірі визначає пізнання і розуміння особистістю як своїх дій, вчинків, діяльності в цілому, так і інших людей. Деякі психологи відносять соціальний інтелект до структурних компонентів комунікативних здібностей людини, оскільки вважають, що саме він відповідає за розуміння або нерозуміння суб'єктом вербальних і невербальних реакцій особистості. Ні в кого не викликає сумніву, що саме соціальний інтелект допомагає людині прогнозувати міжособистісні відносини, інтуїтивно передбачати те або інше завершення певних ситуацій. Це свідчить про сформовану когнітивну емпатію людей з високим рівнем розвитку соціального інтелекту. Такі індивіди, як правило, відрізняються психологічною витривалістю, стресостійкістю, що допомагає їм з гідністю виходити з різного роду проблем, приймати самостійні рішення навіть в екстремальних ситуаціях і, при цьому, не боятися зробити помилку або зазнати невдачі.

На думку О.С.Михайлової [6, с.6], соціальний інтелект – це інтегральна інтелектуальна здатність, що забезпечує успішність спілкування та соціальної адаптації, здатність прогнозувати поведінку людей у різних життєвих сферах, в різних життєвих ситуаціях, розпізнавати наміри, почуття та емоційні стани людини за допомогою невербальної й вербальної експресії.

О.С.Михайлова пише, що формуванню соціального інтелекту сприяють не тільки соціальна перцепція, соціальна пам'ять, соціальне мислення, а й соціальна сенситивність. Під нею вченою, так як і Ю.М.Ємельяновим, розуміється особлива, що має емоційну природу, чутливість щодо психічних станів інших, їх прагнень, цінностей і цілей [6, с. 7].

Сенситивність (як, до речі, й соціальна уява особистості) розглядаються нами як факторні чинники становлення соціального інтелекту психолога, чому й буде присвячено дану публікацію. **Метою** нашої статті є проаналізувати особливості впливу сенситивності та соціальної уяви на становлення соціального інтелекту майбутнього психолога, описати структуру соціального інтелекту тощо.

Результати теоретичного дослідження. У розумінні суті поняття "сенситивність" можна виокремити декілька підходів. Одні автори розглядають її як цілісну, загальну властивість, як здатність передбачати (прогнозувати) почуття, думки та поведінку іншої людини. Інші автори віддають перевагу багатокомпонентній теорії соціального інтелекту. Зокрема, американський психолог Г.Сміт вважає, що відповідь на запитання, яку точку зору варто прийняти, залежить від того, що ми хочемо: знаходити та відбирати сенситивних людей чи актуалізувати, тренувати сенситивність. При виборі має бути віддано перевагу погляду на сенситивність як на загальну особистісну якість [5, с. 62].

Г.Сміт виокремив чотири компоненти сенситивності:

- *дослідницька сенситивність*, яка базується на спостереженні – здатність спостерігати (бачити і чути) іншу людину і, разом з тим, запам'ятовувати, як він/вона виглядав(ла) і що говорив(ла);

- *теоретична сенситивність* – розглядається як здатність відбирати і застосовувати на практиці теорії з

метою більш точних інтерпретацій дійсності та передбачення почуттів, думок і дій інших людей; іншими словами, вивчення різних особистісних теорій може значно поліпшити наше розуміння поведінки оточуючих і самих себе;

- *гіпотетична сенситивність* визначається як здатність людини розуміти типового представника тієї чи іншої соціальної групи і використовувати це розуміння для передбачення поведінки інших людей, які також належать до цієї групи. Така здатність знаходити закономірності та рухатися від загального (цілого) до окремого визначається обсягом знань людини про групу та її досвідом у спілкуванні з іншими індивідами;

- *ідеографічна сенситивність* – здатність розуміти своєрідність кожної окремої людини. Коментуючи цей вид сенситивності, Г. Сміт звертає увагу на те, що його істотно відмінністю від дослідницької та теоретичної сенситивності є залежність від часу спостереження, ступеня знайомства людей тощо. Тому дослідники визначають ідеографічну сенситивність як здатність використовувати досить тривале знайомство з іншими, що дозволить збільшити обсяг інформації про людину з метою більш точних прогнозів її поведінки.

Таким чином, соціальний інтелект розглядається в наукових працях з позицій базових його характеристик, які сприяють формуванню інтелекту. До числа основних факторів становлення соціального інтелекту ряд авторів відносять сенситивність, рефлексію та емпатію.

Отже, соціальний інтелект, який формується одночасно із когнітивним та морально-ціннісним розвитком людини, в той же час являє собою відносно незалежне праксеологічне утворення – те, що цілком можна визначити як “далекоглядність в міжособистісних стосунках” (Е.Торндайк) або як “практично-психологічний розум” (Л.І. Уманський).

Іноді в науковій літературі соціальний інтелект ототожнюється з практичним мисленням. В.М. Дружинін також використовує поняття “практичний розум” як такий, що спрямовує свою дію від абстрактного мислення до практичного, від загальних принципів – до конкретних обставин життя людини, на відміну від теоретичного розуму, спрямованого від простого споглядання до абстрактного мислення особистості [3, с. 51].

О.Л. Южанінова виділяє соціальний інтелект як третю характеристику інтелектуальної структури особистості, як своєрідний додаток до практичного і логічного інтелекту. І якщо останні відображають сферу суб’єкт-об’єктних стосунків, то соціальний інтелект – суб’єкт-суб’єктних. Вчена розглядає соціальний інтелект як особливу соціальну здатність у трьох вимірах: соціально-перцептивних здібностей, соціальної уяви та соціальної техніки спілкування тощо [7, с. 64].

Соціально-перцептивні здібності – це такі, що забезпечують можливість адекватного відображення індивідуальних, особистісних властивостей реципієнта, особливостей плину його психічних процесів, прояви емоційної сфери тощо, а також точність у розумінні характеру взаємостосунків реципієнта з оточуючими. З іншого боку, враховуючи зв’язок рефлексивних процесів із соціально-перцептивними, слід доповнити психологічний зміст даного феномена здатністю самопізнання (усвідомлення своїх індивідуально-особистісних властивостей, мотивів поведінки і характеру сприйняття себе іншими) [2, с. 38].

Соціальна уява – це здатність до адекватного моделювання індивідуальних і особистісних особливостей людей на основі суто зовнішніх ознак, а також здатність до прогнозування характеру поведінки реципієнта в конкретних ситуаціях, точного передбачення особливостей подальшої взаємодії з іншими [2, с. 49].

Соціальна техніка спілкування – це досить результативний компонент, який виявляється у здатності людини виконувати роль іншого, володіти ситуацією і спрямовувати взаємодію в потрібному для особистості напрямку з огляду на багатство технік та засобів спілкування. Найвищим критерієм прояву соціально-інтелектуального потенціалу особистості є здатність впливати на психічні стани і прояви інших людей, а також фасилітувати формування.

У роботах Н.А.Амінова та М.В. Молоканова соціальний інтелект розглядається як умова вибору профілю діяльності майбутніми практичними психологами. В результаті досліджень науковцями виявлено зв’язок соціального інтелекту зі здатністю до ефективної дослідницької діяльності. Ті респонденти, у яких було виявлено високий рівень розвитку соціального інтелекту, продемонстрували більш високі здатності до виконання практичної психологічної діяльності, конструктивного впливу на аудиторію в процесі здійснення міжособистісних ділових форм комунікації [1].

У 1994 р. в межах реалізації проекту “Інтелектуальний потенціал” Н.А. Кудрявцева запропонувала свою концептуальну розробку цієї складної проблеми. Істотним у цьому проекті було прагнення співвіднести загальний і соціальний інтелект людини. Автором з урахуванням уявлень про структуру інтелектуального потенціалу індивіда було розроблено комплекс дослідницьких підходів і конкретних методик, які дозволили виокремити інтегративний показник інтелектуального потенціалу людини. Він позначений як “єдність інтелекту” і відображає суттєві компоненти механізму інтелектуального зростання: загального інтелекту (здатність розв’язувати завдання на суб’єкт-об’єктному рівні) та соціального інтелекту (здатність розв’язувати завдання на суб’єкт-суб’єктному рівні). При цьому, Н.А. Кудрявцева зазначає, що важливим компонентом у структурі соціального інтелекту є самооцінка людини.

Соціальний інтелект розуміється вченою як здатність до раціональних, розумових операцій, об’єктом яких є процеси міжособистісної взаємодії. В емпіричних дослідженнях було встановлено неоднозначну картину взаємозв’язку загального і соціального інтелекту: соціальний інтелект дещо незалежний від загального інтелекту [цит. за 4, с. 376].

У дослідженні М.Л. Кубишкіна було виявлено зв'язок соціального інтелекту з діяльністю, спрямованою на досягнення високих результатів у соціально-значущій діяльності. Дослідження М.Л. Кубишкіна показали, що провідними особливостями людей з неабияким мотивом соціального успіху є досить велика активність і впевненість у собі, висока самооцінка поєднано зі впевненістю в своїй чарівності, високо розвинений соціальний інтелект тощо [цит. за 2, с. 179].

М.І. Бобнева визначає соціальний інтелект в системі соціального розвитку особистості. Науковець зазначає, що механізмом формування особистості є процес соціалізації. М.І. Бобнева розуміє соціалізацію як процес, що забезпечує включення людини в ту чи іншу соціальну групу чи спільноту. Формування людини як представника даної групи, тобто носія їхніх цінностей, норм, настановлень, морально-етичних орієнтацій і т.п. передбачає розвиток у людини необхідних для цього властивостей і здібностей, а також формування соціального інтелекту [цит. за 5, с. 72].

Беручи до уваги наявність зазначених значень, М.І.Бобнева вказує на те, що сама по собі соціалізація не забезпечує цілісного формування людини. Найважливішою закономірністю процесу соціального розвитку індивіда є наявність в структурі особистості двох протилежних тенденцій – типізації та індивідуалізації, які опосередковують становлення і розвиток соціального інтелекту суб'єкта.

Прикладами першої є різноманітні види стереотипізації, формування заданих групою і загальних для її членів соціально-психологічних властивостей. Приклади другої – накопичення людиною індивідуального досвіду соціальної поведінки і спілкування, вироблення власне свого ставлення до приписуваних їй ролей, формування особистісних норм і переконань, систем смислів і значень і т.д.

Таким чином, формування людини є результатом досить складного поєднання процесів соціалізації та індивідуального соціального розвитку особистості, пов'язаного з соціальним навчанням. У цьому зв'язку М.І.Бобнева виокремлює особливу потребу особистості – потребу в соціальному досвіді. Вчена стверджує, що для повноцінного розвитку особистості необхідними є дві форми придбання соціального досвіду – і організоване соціальне навчання, і стихійна практика соціальних взаємодій, що забезпечує спонтанний та, разом з тим, активний розвиток особистості, який також підсилюється рівнем сформованості соціального інтелекту.

Більше того, М.І.Бобнева вважає, що соціальний інтелект передбачає формування здібностей і властивостей, що забезпечують соціальну адекватність особистості в умовах макро- і мікросоціуму.

У якості найважливішого факторного чинника становлення соціального інтелекту постає і соціальна уява. Під нею розуміється здатність людини поміщати себе в умови реального соціального контексту і окреслювати свою власну модель поведінки. Тоді соціальний інтелект може розглядатися як здатність вбачати і вловлювати складні стосунки і залежності в соціальній суспільній сфері.

Ми вважаємо, що соціальний інтелект психолога, однозначно, включає декларативні та оперативні (процедурні) знання, які індивід застосовує в реальному житті для інтерпретації подій, створення планів і прогнозування як дій повсякденного життя, так і професійних ситуацій. Ці уявлення, особисті спогади і правила інтерпретації складають когнітивну підструктуру соціального інтелекту. У свою чергу, мнемічну підструктуру заповнює придбаний психологом досвід, а емпатійні можливості суб'єкта спрямовані на актуалізацію механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем соціального життя.

Отже, когнітивна підструктура соціального інтелекту включає в себе сукупність досить стійких знань, оцінок, правил інтерпретації подій, поведінки людей, їх взаємовідносин і т.д. на основі сформованої системи інтерпретацій на мікроструктурному і макроструктурному рівнях. Мікроструктура когнітивної складової соціального інтелекту детермінується функціями останнього, а саме пізнавально-оцінною, від якої залежить грамотна переробка та оцінювання інформації, яку сприймає суб'єкт; прогностичної, на основі якої здійснюється планування та прогнозування розвитку міжособистісних взаємодій; комунікативної, що забезпечує ефективність власне процесу спілкування (дана функція пов'язана з адекватним сприйняттям і розумінням партнера по спілкуванню); рефлексивної, яка знаходить своє відображення безпосередньо в самопізнанні. У свою чергу, макроструктура когнітивної складової соціального інтелекту виявляється у ставленні індивіда до себе як до цінності, ціннісно-смісловій позиції до міжособистісних відносин, а також в актуалізації мотиваційно-ціннісних орієнтацій особистості, аксіологічного ставлення до професійної та інших видів діяльності.

Джерелом соціального інтелекту на мікроструктурному рівні є безперервна актуалізація перерахованих нами функцій. При цьому результатом їх інтеграції можна вважати сукупність суб'єктивних шкал, що дають можливість суб'єктові орієнтуватися в особливостях міжособистісної взаємодії, розпізнавати й адекватно оцінювати поведінку інших індивідів. Одним з основних результатів соціального інтелекту високого рівня буде наявність у особистості суб'єктивних статистик різних модальностей. Це – простір суб'єктивних психосемантичних шкал, символіка невербальної поведінки, нормативи мовної продукції і т.д.

Завданням соціального інтелекту на макроструктурному рівні є забезпечення можливостей оцінювати себе й інших людей як особистостей. При цьому ціннісні орієнтації окремого індивіда можуть не збігатися із загальноприйнятими соціальними нормами і навіть вступати з ними в конфлікт, але завжди є такий соціум і його конкретні представники, у яких індивідуальне бачення світу, особистісні цінності і смисли людини будуть знаходити підтримку.

Мнемічна складова соціального інтелекту психолога характеризує наявність у індивіда здатності до інтерпретації явищ, подій життя, поведінки інших людей і своєї власної як суб'єкта цих подій. Мнемічна підструктура базується на особистісному досвіді суб'єкта, де суб'єктивні статистики утворюють особистісний

інтерпретаційний комплекс. Полімодальність в даному випадку означає наявність у людини різних інтерпретаційних комплексів відповідно до різних сфер буття індивіда. Формально вони можуть суперечити один одному, проте психологічно в нормі є внутрішньо узгодженими, забезпечуючи єдність мнемічної складової соціального інтелекту.

Наявний на рівні мнемічного компонента комплекс інтерпретацій має власну ієрархію: Я – інші люди – навколишній світ. Кожен з цих рівнів інтерпретацій представлений на рівні мнемічного компонента у вигляді його специфічних залежних підструктур. Ядром особистісного інтерпретаційного комплексу є накопичена індивідом сукупність оцінок самого себе. При цьому оцінне ставлення до себе завжди залишається суб'єктивно незавершеним, відкритим. Ураховуючи особливості взаємодії особистості з навколишнім соціумом, у людини виявляється інтегральна характеристика індивідуального досвіду – самоповага особистості, сполучена з поняттям суб'єктивної вартості. Особистісний інтерпретаційний комплекс психолога характеризується можливістю інтерпретацій інших, їх поведінки і вчинків. Ці інтерпретації дозволяють їх учасникам безперервно розширювати і коректувати інтерпретаційний запас особистісного досвіду, забезпечують перевірку на сполучуваність і подібність різних інтерпретаційних комплексів.

У процесі життєдіяльності в індивіда у зв'язку з необхідністю постійно оцінювати інших, їх особливості поведінки і вчинків, поступово виробляються різні стратегії оцінок за критерієм сумісності свого сприйняття світу і сприйняття його іншими. У свою чергу, ці стратегії оцінок і формують відповідний особистісний інтерпретаційний комплекс у міжособистісній сфері, який є домінантним на рівні мнемічного компонента соціального інтелекту.

Емпатійна складова соціального інтелекту педагога більшою мірою залежить від того, яку форму поведінки індивід обирає в якості пріоритетної, що очікує від оточуючих його суб'єктів, який ціннісний інтерпретаційний комплекс у ставленні до навколишнього світу сформувався у людини, які можливості є у даного індивіда в плані використання механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем соціального життя тощо.

Висновки. Отже, соціальний інтелект психолога, включає застосовувані індивідом в реальному житті знання для інтерпретації подій, створення планів і прогнозування як дій повсякденного життя, так і професійних ситуацій. Ці уявлення, особисті спогади і правила інтерпретації утворюють когнітивну підструктуру соціального інтелекту. Мнемічна підструктура складається з набутого психологом досвіду, тоді як емпатійну підструктуру вибудовують можливості суб'єкта, спрямовані на актуалізацію механізмів антиципації у розв'язанні різних проблем соціального життя. Більш детально структура соціального інтелекту психолога буде проаналізована в наступних наших публікаціях.

Список використаних джерел:

1. Аминов Н.А. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов [Текст] / Н.А. Аминов, М.В. Молоканов // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 5. – С. 104–110.
2. Андреева Г.М. Социальная психология [Текст] / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1999. – 375 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей [Текст] / В.Н. Дружинин. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 368 с.
4. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорьша В.М. Межличностное общение : [учебник для вузов] / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погорьша. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.
5. Либин А.В. Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций [Текст] / А.В. Либин. – М. : Смысл, 1999. – 532 с.
6. Михайлова Е.С. Социальный интеллект: тернистый путь от понятия к методике [Текст] / Е.С. Михайлова // Психологическая газета. – 1996. – № 9. – С. 6–9.
7. Южанинова А.Л. К проблеме диагностики социального интеллекта личности [Текст] / А.Л. Южанинова // Проблемы оценивания в психологии. – Саратов, 1984. – С. 63–67.

Резюме. В статье дан анализ особенностям чувствительности и социального воображения как факторам становления социального интеллекта будущего психолога. Дана характеристика авторской концепции социального интеллекта, которая предполагает, что социальный интеллект включает когнитивную, мнемическую и эмпатийную подструктуры.

Ключевые слова: социальный интеллект, факторы, чувствительность, социальное воображение, когнитивная, мнемическая и эмпатийная подструктуры социального интеллекта.

Summary. In this article the peculiarities of sensitiveness and social imagination of the person as furcative factors of the development of social intellect of a future psychologist were analyzed. The author's conception of social intellect shows us that this intellect includes cognitive, mnemic and emphatic structures.

Key words: social intellect, furcative factors, sensitiveness, social imagination, cognitive, mnemic and emphatic structures of social intellect.

ОСОБЛИВОСТІ ПІСЛЯОПЕРАЦІЙНОГО СТРЕСУ У ПАЦІЄНТІВ ІЗ ЗАХВОРЮВАННЯМ ЖОВЧНИХ ШЛЯХІВ В УМОВАХ ХІРУРГІЧНОГО ВІДДІЛЕННЯ

Резюме: У статті представлено результати дослідження особливостей післяопераційного стресу у пацієнтів відділення планової хірургії з діагнозом гострий калькульозний холецистит (ГКХ) у віці 52-66 р. Виявлено, що у пацієнтів експериментальної групи у перший післяопераційний день зміна показників гомеостазу та емоційної сфери вказувала на особливості динаміки першої стадії стресу (стадія тривоги), а на п'ятий післяопераційний день – на особливості динаміки другої стадії стресу (стадія резистентності). Серед пацієнтів експериментальної групи окремої уваги заслуговує факт домінування парасимпатотоніків щодо симпатотоніків (за індексом Кердо), що може бути додатковим інформаційним джерелом моніторингу, а також вікові і статеві особливості даної соматичної патології.

Ключові слова: стрес, показники гомеостазу, емоції, тривожність, гострий калькульозний холецистит, хірургія.

Постановка проблеми. Ганс Сельє визначав стрес, як загальну неспецифічну реакцію організму у відповідь на дію будь-яких сильних подразників (стрес-чинників): фізичних (спека, холод, травма), психологічних (радість, горе, страх, конфлікти, екзамени), біологічних (інфекція), хімічних (інтоксикація) тощо. Термін стрес часто застосовується до усіх живих організмів, коли виникають екстремальні ситуації. Внаслідок дії різноманітних стрес-чинників в організмі виникають однотипні фізіологічні та біохімічні зміни які спрямовані на їх нейтралізацію [3].

Стрес як загальний адаптаційний синдром (ЗАС) з відповідними стадіями (тривоги, адаптації, виснаження) характеризується змінами показників гомеостазу соматично хворої людини, а також суттєво впливає на її емоційну сферу як складову внутрішньої картини хвороби.

Метою роботи є дослідження динаміки окремих функціональних показників (визначення температури тіла, артеріального тиску (АТ), пульсу, вмісту глюкози, індексу Кердо, а також САН — самопочуття, активності, настрою та реактивної і особистісної тривожності) та їх кореляційні зв'язки в умовах післяопераційного стресу, які були проведені у відділенні планової хірургії Рівненської міської лікарні у 1-й та на 5-й післяопераційний день у 6-ти жінок у віці 52-66 років з діагнозом гострий калькульозний холецистит (ГКХ).

У хворих жінок у 1-й післяопераційний день зміна показників гомеостазу та емоційної сфери вказували на особливості динаміки першої стадії стресу (тривоги), а на 5-й день — другої стадії стресу (адаптації), яка в цілому супроводжувалася посиленням оздоровчих механізмів організму.

Результати практичних досліджень та їх аналіз. Комплексні експериментальні дослідження в умовах соматичної клініки проводили у руслі функціональної шкали: стрес як ЗАС – показники гомеостазу – емоційна сфера особистості.

За Г. Сельє, стрес як ЗАС супроводжується трьома стадіями: 1) стадія тривоги або напруження; 2) стадія резистентності або адаптації; 3) стадія виснаження. Кожна стадія стресу пов'язана з певними показниками гомеостазу, у т. ч. з показниками діяльності серцево-судинної системи та окремими біохімічними показниками (глюкоза крові). Окрім того, стрес суттєво впливає на емоційну сферу соматично хворої особистості.

Температура тіла у пацієнтів у перший післяопераційний день знаходиться на верхній межі норми (перша стадія стресу — стадія тривоги), що характеризує певні запальні процеси, а на п'ятий післяопераційний день — у межах фізіологічної норми, період відновлення (друга стадія стресу — стадія резистентності (таблиця 1).

Таблиця 1

Температура тіла у пацієнтів відділення планової хірургії в перший та п'ятий післяопераційний день

№ п/п	Пацієнти, ім'я	Вік, роки	Температура тіла, °С	
			перший післяопераційний день	п'ятий післяопераційний день
1	Ніна	52	37,7	37,0
2	Любов	58	37,0	36,5
3	Ніна	59	36,6	36,4
4	Леся	63	36,5	36,6
5	Галина	64	37,3	36,2
6	Ольга	66	36,6	36,5
М ± m		60,3 ± 4,0	36,95 ± 0,38	36,53 ± 0,17

Примітка: показники норми щодо температури тіла в організмі людини — 36,0 — 36,9 °С.

У таблиці 2 подані результати показників діяльності серцево-судинної системи — АТ і пульсу у

пацієнтів відділення планової хірургії у перший післяопераційний день з діагнозом — ГКС у віці 52-66 років.

Таблиця 2

Показники діяльності серцево-судинної системи (АТ, пульс) у пацієнтів відділення планової хірургії у перший післяопераційний день

№ п/п	Пацієнти, ім'я	Вік, роки	Показники серцево-судинної системи			Індекс Кердо
			АТ, мм. рт. ст.		Пульс, уд/хв	
			С	Д		
1	2	3	4	5	6	7
1	Ніна	52	130	80	82	3
2	Любов	58	130	90	70	−28
3	Ніна	59	130	80	70	−14
4	Леся	63	160	90	72	−25
5	Галина	64	120	80	72	−10
6	Ольга	66	120	80	72	−10
М ± m		60.3 ± 4,0	131,6 ± 9.4	83,6 ± 4,4	73 ± 3,0	—

Примітка: норма АТ у віці 40-60 р. — до 140/90 мм. рт. ст., більше 60 р. — до 150/90 мм. рт. ст.; норма пульсу у віці до 60 р. — 72 уд/хв, більше 60 р. — 65 уд/хв.; АТ — артеріальний тиск; С — систолічний АТ; Д — діастолічний АТ.

Так, АТ (систолічний та діастолічний) за середніми показниками ($131,6 \pm 9,4$ та $83,6 \pm 4,4$ мм. рт. ст.) у післяопераційному періоді у пацієнтів відділення планової хірургії знаходиться у межах норми, а пульс дещо зростає ($73 \pm 3,0$ уд/хв) щодо норми.

За середнім значенням показники діяльності серцево-судинної системи — АТ систолічний ($125,3 \pm 8,05$), АТ діастолічний ($80 \pm 3,3$) та пульс ($70,6 \pm 0,88$) практично знаходяться у межах норми (таблиця 3).

Таблиця 3

Показники діяльності серцево-судинної системи (АТ, пульс) у пацієнтів відділення планової хірургії на п'ятий післяопераційний день

№ п/п	Пацієнти, ім'я	Вік, роки	Показники серцево-судинної системи			Індекс Кердо
			АТ, мм. рт. ст.		Пульс Уд/хв	
			С.	Д.		
1	Ніна	52	120	75	72	-4
2	Любов	58	125	80	70	-14
3	Ніна	59	125	85	70	-28
4	Леся	63	150	85	72	-18
5	Галина	64	115	80	70	-14
6	Ольга	66	120	75	70	-7
М ± m		60.3 ± 4.0	125.3 ± 8.05	80 ± 3.30	70.6 ± 0.88	—

Примітка: норма АТ у віці 40-60 р. — до 140/90 мм. рт. ст., більше 60 р. — до 150/90 мм. рт. ст.; норма пульсу у віці до 60 р. — 72 уд/хв, більше 60 р. — 65 уд/хв.

За результатами досліджень встановлено, що вміст глюкози в крові пацієнтів знаходиться у межах норми, але слід відзначити чітку тенденцію щодо зростання вмісту глюкози в крові ($5,43 \pm 0,63$ ммоль/л), що свідчить про розвиток післяопераційного стресу у пацієнтів (таблиця 4).

Таблиця 4

Вміст глюкози в крові у пацієнтів відділення планової хірургії у перший післяопераційний день

№ п/п	Пацієнти, ім'я	Вік, роки	Глюкоза крові (ммоль/л)	
			результати досліджень	показники норми
1	Ніна	52	5,5	3,59 – 5,83
2	Любов	58	7,1	3,59 – 5,83
3	Ніна	59	4,6	3,59 – 5,83
4	Леся	63	5,2	3,59 – 5,83
5	Галина	64	4,6	3,59 – 5,83
6	Ольга	66	5,6	3,59 – 5,83

M ± m	60,3 ± 4,0	5,43 ± 0,63	—
-------	------------	-------------	---

Примітка: показники норми щодо вмісту глюкози крові в організмі людини – за даними відділення автоматизованої лабораторної діагностики Рівненського обласного клінічного лікувально-діагностичного центру ім. Віктора Поліщука.

У таблиці 5 подані результати досліджень вмісту глюкози в крові пацієнтів відділення планової хірургії на п'ятий післяопераційний день з діагнозом — ГКХ. Середні показники вмісту глюкози в крові ($5,1 \pm 0,64$ ммоль/л) у цілому були у межах норми.

Таблиця 5

Вміст глюкози в крові у пацієнтів відділення планової хірургії на п'ятий післяопераційний день

№ п/п	Пацієнти, ім'я	Вік, роки	Глюкоза крові (ммоль/л)	
			результати досліджень	показники норми
1	Ніна	52	5,0	3,59 – 5,83
2	Любов	58	6,8	3,59 – 5,83
3	Ніна	59	4,4	3,59 – 5,83
4	Леся	63	5,0	3,59 – 5,83
5	Галина	64	4,4	3,59 – 5,83
6	Ольга	66	5,5	3,59 – 5,83
M ± m		60,3 ± 4,0	5,1 ± 0,64	—

Примітка: показники норми щодо вмісту глюкози крові в організмі людини – за даними відділення автоматизованої лабораторної діагностики Рівненського обласного клінічного лікувально-діагностичного центру ім. Віктора Поліщука.

Особливості емоційної сфери у хворих жінок у післяопераційний період — виражена реактивна та особистісна тривожність на тлі оптимального самопочуття, активності і настрою (таблиця 6).

Таблиця 6

Самооцінка реактивної та особистісної тривожності (РТ та ОТ) у пацієнтів відділення планової хірургії в перший післяопераційний день

№ п/п	Пацієнти ім'я	Вік, роки	Самооцінка психічних станів	
			РТ	ОТ
1	Ніна	52	53	52
2	Любов	58	59	48
3	Ніна	59	58	68
4	Леся	63	48	46
5	Галина	64	37	45
6	Ольга	66	46	55
M ± m		60,3 ± 4,0	50,1 ± 6,1	52,3 ± 6,5

Примітка: середній бал шкали дорівнює 4. Оцінки які перевищують 4 бали, свідчать про сприятливий функціональний стан (ФС), оцінки нижче 4 бали свідчать про зворотнє. Нормальні оцінки функціонального стану лежать у діапазоні 5,0-5,5 балів. Слід враховувати, що при аналізі функціонального стану (ФС) важливі не тільки значення окремих його показників, але й їх співвідношення. Методика «САН» поділена на 3 основні апріорні категорії — самопочуття (С), активність (А), настрої (Н).

За середніми показниками реактивна й особистісна тривожність знаходиться в діапазоні $50,1 \pm 6,1$ та $52,3 \pm 6,5$ відповідно до нормативних норм, що свідчить про суттєві зміни емоційної сфери особистості.

Середні показники трьох основних категорій (самопочуття — $3,11 \pm 0,65$; активність — $3,41 \pm 1,05$; настрої — $3,5 \pm 0,93$) свідчать про оптимальний функціональний стан пацієнтів відділення планової хірургії, що в цілому сприяють їх ефективному оздоровленню.

Окрім того, між показниками гомеостазу та показниками емоційної сфери у хворих жінок у післяопераційному період встановлені суттєві як позитивні, так і негативні кореляційні зв'язки в єдиній біо-психо-соціальній моделі здоров'я людини. Відомо, що кореляція є залежністю двох випадкових величин. При цьому, зміна однієї або кількох цих величин призводить до систематичної зміни іншої або інших величин. Математичною мірою кореляції двох випадкових величин слугує коефіцієнт кореляції.

Встановлені наступні показники кореляції діяльності серцево-судинної системи (АТ, пульс) у пацієнтів

відділення планової хірургії у перший та на п'ятий післяопераційний день:

- між віком пацієнтів та систолічним АТ $r = 0,03$;
- між віком пацієнтів та діастолічним АТ $r = 0,02$;
- між віком пацієнтів та пульсом $r = -0,6$;
- між систолічним АТ та діастолічним АТ $r = 0,7$;
- між систолічним АТ та пульсом $r = -0,03$;
- між діастолічним АТ та пульсом $r = -0,34$.

Слід відмітити, що між віком пацієнтів та пульсом існує вагома від'ємна кореляція ($r = -0,6$), а між систолічним АТ та діастолічним АТ — суттєва позитивна кореляція ($r = 0,7$).

Показники кореляції діяльності серцево-судинної системи (АТ, пульс) у пацієнтів на п'ятий післяопераційний день:

- між віком пацієнтів та систолічним АТ $r = 0,13$;
- між віком пацієнтів та діастолічним АТ $r = 0,17$;
- між віком пацієнтів та пульсом $r = -0,43$;
- між систолічним АТ та діастолічним АТ $r = 0,63$;
- між систолічним АТ та пульсом $r = 0,57$;
- між діастолічним АТ та пульсом $r = 0$.

При цьому відзначаємо, що між систолічним АТ та діастолічним АТ, а також між систолічним АТ та пульсом встановлена вагома позитивна кореляція ($r = 0,63$ та $r = 0,57$).

Окремої уваги заслуговує факт домінування серед хворих жінок парасимпатоніків щодо симпатотоніків (за індексом Кердо). Так, згідно наших досліджень, одна пацієнтка (Ніна, 52 роки) схильна до симпатотонії, а решта — до парасимпатотонії, що співпадає із загальною характеристикою у т. ч. з показниками глюкози і температури тіла (дані представлені у таб. № 2). Також вікові і статеві особливості даної соматичної патології, що сприятиме психотерапевтичній діяльності та ефективності лікувально-профілактичних заходів.

Висновки. У пацієнтів експериментальної групи з діагнозом гострий калькульозний холецистит у перший післяопераційний день зміна показників гомеостазу та емоційної сфери вказувала на особливості динаміки першої стадії стресу (стадія тривоги або напруження), а на п'ятий післяопераційний день — на особливості динаміки другої стадії стресу (стадія резистентності або адаптації), яка супроводжувалася у цілому посиленням оздоровчих механізмів організму.

Серед функціональних і біохімічних показників гомеостазу (артеріальний тиск, пульс, температура тіла, вміст глюкози) найбільші зміни у пацієнтів експериментальної групи у післяопераційний період встановлені щодо пульсу і концентрації глюкози.

Особливості емоційної сфери у пацієнтів експериментальної групи у післяопераційний період супроводжувалася вираженою реактивною та особистісною тривожністю на тлі оптимального самопочуття, активності, настрою (САН).

Окрім того, між функціональними і біохімічними показниками, а також показниками емоційної сфери у пацієнтів експериментальної групи у післяопераційний період встановлені суттєві як позитивні, так і від'ємні кореляційні зв'язки у єдиній біо-психо-соціальній моделі здоров'я людини.

Окремої уваги заслуговує факт домінування серед пацієнтів експериментальної групи з діагнозом гострий калькульозний холецистит парасимпатоніків щодо симпатотоніків (за індексом Кердо), що може бути додатковим інформаційним джерелом моніторингу, а також вікові і статеві особливості даної соматичної патології.

Список використаних джерел:

1. Беляков О.В. Особливості симпатико-адреналової активності і гемодинаміки у хірургічних хворих у найближчому післяопераційному періоді / О.В.Беляков// Одеський мед. журн. — 2000. — № 6. — С. 71-73.
2. Боєчко Ф.Ф. Основні біохімічні поняття, визначення і терміни / Ф.Ф.Боєчко. Л.О.Боєчко. — К.: Вища школа, 1993. — 528 с., іл.
3. Ганс Сальє та його послдователи: Аномалия стресса // Сост. Е. А. Влас. — К.: Медкнига, 2011. — 128 с.
4. Горизантов П. Д. Стресс и система крови / П.Д.Горизантов. — М.: Медицина. — 1983. — 368 с., ил.
5. Клиническая оценка биохимических показателей при заболеваниях внутренних органов // Под ред. В.Г. Передерия, Ю.В. Хмелевского. — К.: Здоров'я, 1993. — 192 с.
6. Комаров Ф.И.. Биохимические исследования в клинике / Ф.И.Комаров, Б.Ф.Коровкин, В.В.Менбшиков. — Л.: Медицина, 1976. — 384 с., ил.
7. Лурия Р. А. Внутренняя картина болезней и иатрогенные заболевания / А.Р.Лурия. — М.: Медицина, 1997. — 112 с.
8. Маньков Ю. У. Психофизиологические механизмы адаптации человека в перед- и послеоперационном периодах / Ю.У.Маньков// Физиология человека. — 1990. — Т. 16. — № 2. — С. 98-106.

Резюме. Исследование особенностей послеоперационного стресса у пациентов отделения плановой хирургии с диагнозом острый калькулезный холецистит (ОКХ) в возрасте 52-66 лет. Обнаружено, что у пациентов экспериментальной группы в первый послеоперационный день изменение показателей гомеостаза и эмоциональной сферы указывали на особенности динамики первой стадии стресса (стадия тревоги), а на

пятый послеоперационный день – особенности динамики второй стадии стресса (стадия резистентности). Среди пациентов экспериментальной группы отдельного внимания заслуживает факт доминирования парасимпатотоников относительно симпатотоников (по индексу Кердо), что может быть дополнительным информационным источником мониторинга, а также возрастные и половые особенности данной соматической патологии.

Ключевые слова: стресс, показатели гомеостаза, эмоции, тревожность, острый калькулезный холецистит, хирургия.

Summary. Investigation of postoperative stress peculiarities in selective surgery department patients (age 52-66 years) with a diagnosis of acute calculous cholecystitis (ACC). On the first post-operative day, it was detected in patients from an experimental group that the change of homeostasis and emotional sphere indicators pointed at peculiarities of the first stage of stress (stage of anxiety); however, on the fifth post-operative day, the change pointed at peculiarities of dynamics of the second stage of stress (stage of resistibility). Among the experimental group patients, the fact of dominance of parasympathotonics over sympathotonics (according to Kerdo index) deserves separate attention since it can be an additional informational source of monitoring, as well as age and sex idiosyncrasies of this somatic pathology.

Key words: stress, homeostasis indicators, emotions, anxiety, acute calculous cholecystitis, surgery.

УДК 159.922.1: [159.9228:159.923]

А.Ю. КОНДРАТЮК, С.А. ЛИТВИНЕНКО

ГЕНДЕРНІ ВІДМІННОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІСІ

Резюме. У статті представлено результати теоретичного аналізу гендерних відмінностей самореалізації старшокласників. Автор стверджує, що гендерні особливості юнаків значною мірою впливають на їх життєвий вибір, зумовлюють відмінності у самореалізації хлопців та дівчат.

Ключові слова: гендер, гендерні особливості, особистість, самореалізація, самоактуалізація, старшокласники.

Постановка проблеми. Проблема гендерних відмінностей самореалізації старшокласників набуває особливого значення, оскільки саме в цей віковий період відбуваються важливі структурні перебудови у сприйнятті світу, себе у світі, набутті нових навичок, опанування нових соціальних ролей, активні пошуки в аспекті професійного вибору, що викликають значні особистісні зміни. Такі зміни набувають якісних визначених відмінностей у самореалізації старшокласників жіночої статі та чоловічої статі.

Означені аспекти знайшли своє відображення у низці наукових праць, присвячених дослідженню питання гендерні відмінності особистісної самореалізації, врахування яких може сприяти підвищенню її ефективності. Проблема гендеру досліджувалася багатьма вченими, а саме: С. Бем, Т. Бендас, Ш. Берн, М. Бутовська, О. Вейнінгер, І. Головащенко, П. Горностаї, А.Грецова, В. Каган, І. Кльоцина, Н. Кочан, В. Кузакова, Л. Куликов, Н. Лавриненко, Л. Малес, Т. Мельник, Г. Назаренко, Н. Серебрякова, М. Скорик, О. Фоменко. Гендерні особливості особистості характеризували С. де Бовуар, М. Мід, А. Палій, А.Річ, Г.Рубін, М. Ткалич. Визначений зміст сучасних завдань освітньої практики та результати проведеного аналізу наукових праць переконують у тому, що проблема самореалізації особистості старшокласників у контексті врахування їх гендерних відмінностей становить інтерес і є актуальною для вчених та психологів-практиків.

Мета статті - здійснити теоретичний аналіз гендерних відмінностей самореалізації старшокласників.

Результати теоретичного дослідження. Проблема відмінності між чоловіками і жінками становила інтерес для багатьох учених, мислителів, пересічних людей. Одними з перших звернулися до цього питання давні греки, передусім Платон (427—347 до н. е.) і Арістотель (384—322 до н. е.), які дотримувалися протилежних поглядів на сутність чоловічого і жіночого. Платон, якого вважають автором поняття «андрогін», що означає поєднання однаково сильно виражених фемінних та маскуліних рис в одній особистості, проповідував ідею рівноправності статей. Арістотель, ототожнюючи відносини між чоловіком і жінкою з відносинами пана та раба, співвідносив жіноче начало з пасивною, покірною матерією, чоловіче — з активною, панівною формою взаємодії. Нерівність статей він вважав природною, біологічно зумовленою, як і відмінності поведінки чоловіків та жінок.

У середньовічну добу основними ознаками понять «чоловік» і «жінка» вважали соціальний статус, соціокультурні ролі, а не анатомо-фізіологічні особливості. В основі цієї системи поглядів на відмінності між статями були релігійні уявлення про тлінність і нестабільність усього тілесного, а також запропонована античним медиком Галеном (130—210 до н. е.) теорія, що проголошувала одностатеву модель людини. Згідно з нею жіночий організм розглядали як недосконалий чоловічий.

З розвитком природничих наук одностатєва модель людини поступилася в епоху Відродження місцем двостатєвій, за якою психологічні та соціальні відмінності між статями пояснювалися специфікою анатомічної будови чоловічого і жіночого організмів.

Біологічну зумовленість відмінностей між чоловіками і жінками вважали незаперечною до кінця XIX ст. Цієї позиції дотримувалися, наприклад, французький мислитель Жан-Жак Руссо (1712—1778), німецькі філософи Імануїл Кант (1724—1804), Артур Шопенгауер (1788—1860) та ін.

Трактування особливостей розвитку чоловіків і жінок було докорінно переглянute під впливом феміністичних ідей XVIII—XIX ст., які суттєво прислужилися виокремленню гендерних досліджень як самостійного наукового напрямку в суспільних науках [7, с. 248].

Проблема гендеру досліджувалась багатьма вченими П. Горностаї, В. Каган, С. Бем, К. Юнг. Питання про професійні інтереси вивчалися в роботах Є.Клімова, А. Голомштока, Л. Йовайши, Є. Павлютенкова. Разом з тим, зв'язок гендерних типів з професійними інтересами особистості ще не знайшло достатнього висвітлення в психологічній літературі.

Представники сучасної соціально-психологічної науки розрізняють поняття статі і гендер. Стать – це термін, який розділяє чоловіків та жінок за їх анатомо-фізіологічними особливостями (основна особливість репродуктивна система). Гендер – це соціально-біологічна характеристика, з допомогою якої соціум дає чітке визначення поняттям «чоловік» та «жінка».

Отже, перший з цих термінів використовувався для позначення тих анатомо-фізіологічних особливостей, на основі яких люди визначаються як чоловіки або жінки. Біологічні особливості (стать) людини є фундаментом і першопричиною психологічних і соціальних відмінностей, які існують між жінками та чоловіками [3, с.142].

З допомогою другого терміну (гендер) підкреслюють наявність ще й соціальних відмінностей між чоловіками та жінками: поділ форм діяльності, відмінності в поведінці і емоційних характеристиках. Антропологи, етнографи та історики давно встановили уявлення про "типово по чоловічому" або "типово по жіночому", це стосується манер поведінки, проявів емоцій і т.д.

Гендер створюється суспільством як соціальна модель (ідеал) жінок і чоловіків, що визначає їх становище і роль у суспільстві та в його інститутах (родині, політичній структурі, економіці, культурі та освіті, та ін.)

Гендерний підхід, заснований на ідеї, що важливі не біологічні чи фізичні відмінності між чоловіками і жінками, а їх культурне і соціальне значення у суспільстві. Основою гендерних досліджень є не просто опис різниці в статусах, ролях та інших аспектах життя чоловіків і жінок, але й аналіз домінування одного з типів, що затверджуються в суспільстві через гендерні ролі і відносини. Тобто основою поняття гендеру виступає саме соціокультурна складова, яка закладається ще дітям у процесі їх виховання. Адже саме те, чому навчають дітей, норми і уявлення про те, хто вони є, допоможуть нам у майбутньому побачити їх такими, якими ми їх хочемо бачити [6, с.137].

Розглядаючи поняття гендер, варто виділити поняття «статеворольові стереотипи». Це цінності, мотиви, типи поведінки, які вважають прийнятливими для представників однієї статі, ніж для іншої. Статеворольові стереотипи суспільства визначають стиль поведінки чоловіків (хлопчиків) і жінок (дівчаток) і відображають зразки, орієнтуючись на які, люди реагують на представників кожної статі. Формування індивідуальних статевокульових стереотипів відбувається у процесі соціалізації дитини через засвоєння суспільного досвіду. Основну роль у ній відіграють статевокульові уявлення. Вони безпосередньо впливають на формування статевокульових ролей і статевої ідентичності, виступаючи когнітивною структурною частиною цих елементів психологічної статі. На основі статевокульових уявлень (стереотипів), засвоєння статевокульових ролей (ідентичностей) формується статева самосвідомість індивіда - усвідомлення себе чоловіком чи жінкою і необхідності виконання відповідних соціальних ролей.

Переважно чоловічий стиль поведінки і спілкування характеризує як більш активний, змагальний, предметно-інструментальний, а жіночий - як експресивний, залежний, пасивний, емпатійний.

Дослідники намагалися з'ясувати: ці відмінності маскулінності-фемінності генетично зумовлені чи сформовані внаслідок середовищних впливів. Щодо цього американський психолог Сандра Бем запропонувала тест маскулінності-фемінності й на основі його результатів виокремила вісім статевокульових типів. Вона запровадила поняття "андрогінний тип" [4, с.241].

У психологічному розумінні з андрогінією пов'язують високі можливості соціальної адаптації. Так, С. Маккобі і К. Джеклін звертали увагу на те, що висока фемінність у жінок часто пов'язана зі заниженою самоповагою і підвищеною тривожністю. Пізніше довели, що високомаскулінні чоловіки і високофемінні жінки мають більше труднощів у тих видах діяльності, які не відповідають традиційним статевокульовим стереотипам, тоді як андрогінні особистості з високими потенціями маскулінності і фемінності легше змінюють тип і стиль діяльності залежно від умов, менше піддаються дистресам [2, с.147].

У нашій країні, як відзначають багато дослідників (М. Скорик, О. Фоменко, М. Ткалич), з одного боку, статево кульові ролі дещо зрушені в бік фемінізації чоловіків, з іншого - відбувається деяке стирання відмінностей між статями, обумовлене одним видом одягу, рівними можливостями у професійній освіті та ін.

Звернувшись до проблеми гендерних особливостей у юнацькому віці, зазначимо, що у старшому шкільному віці відбувається активне експериментування з засвоєними раніше моделями поведінки чоловіка і жінки. Усвідомлення себе як представника певної статі відбувається в процесі взаємодії з однолітками як своєї, так і протилежної статі.

Юнаки і дівчата остаточно усвідомлюють і починають регулювати прояви своєї статевої ролі. Як відзначають Д.Аузубель, Д.Кірк, для юнацького віку характерні підвищення сприйнятливості до соціальної обстановки і відносин між людьми і посилення суб'єктивної значущості статевокульових стереотипів соціальних ролей [5, с.172].

На освоєння статевої ролі мають особливий вплив соціальне походження і сімейний стан. Сім'я є важливою, як джерело батьківського прикладу для наслідування і впливу з боку братів і сестер. Відкритість і

узгодженість поведінки батьків вирішальним чином позначаються на засвоєнні дітьми статевої ролі.

Визначення юності як періоду, під час якого дається "психосоціальний мораторій", орієнтується насамперед на типові (професійно спрямовані) чоловічі біографії: юність розглядається як час підготовки до кваліфікованої роботи, яка надалі дозволить створити власну сім'ю. Специфічний жіночий хід дорослішання зазвичай не розглядається.

У всіх культурах ролі чоловіка і жінки неоднакові (що впливає з особливостей їх функції при продовженні роду) і в основному відповідають сформованим статевоюрольовим стереотипам. Чоловіки, як правило, користуються більшою владою і повагою, їх сексуальна поведінка вважається більш активною і менш регламентованою. Найважливіший аспект жіночої ролі - прихильність до сім'ї і домашнього господарства. Прояви цих особливостей сильно розрізняються залежно від соціального шару і можуть підкреслюватися, посилюватися і доповнюватися громадськими поглядами на соціальні ролі.

У дослідженні І. Кузнецової доведено, що юнаки та дівчата по-різному уявляють собі, якими мають бути сучасні дівчина і юнак. Великі відмінності в оцінках спостерігаються за особистісними якостями, які утворюють і конкретизують поняття "жіночність": довірливість, дбайливість, лагідність, милосердність, ніжність, поступливість. Для юнаків в цілому характерна тенденція до високої оцінки в дівчатах традиційно жіночих якостей. Сучасні дівчата, не акцентуючи цих якостей у своїй зовнішності, виявляють тенденцію до нівелювання статевоюрольових і загальнолюдських якостей. Юнаки вище, ніж дівчата, оцінюють ті якості особистості, які традиційно вважаються чоловічими. Зі статевоюрольових якостей юнаки найвищими бали відзначили такі якості, як воля, сміливість, сила характеру, самовладання. Дівчата вище цінували великодушність, надійність, відповідальність, тобто саме ті якості, які проявляються перш за все по відношенню до інших людей, зокрема, по відношенню до дівчини. У цілому, дівчата більшою мірою орієнтовані на загальнолюдські якості [7, с.248].

Дослідження, проведене Л. Головей, показало, що на професійне самовизначення юнаків, загальне перспективне планування життя суттєво впливає стать та індивідуально-психологічні особливості. Так, у юнаків на професійне самовизначення впливають фактори далекої перспективи: чим більше визначені плани на подальше життя, тим вище рівень сформованості професійного плану і ступінь впевненості в професійному виборі [1, с.153].

У дівчат життєве і професійне самовизначення не пов'язані між собою, для них характерні велика емоційність і ситуативність самовизначення. У юнаків воно органічно формується у руслі загальної життєвої перспективи. Найближчі плани дівчат визначаються в основному пізнавальними інтересами, рівнем емоційної збудливості. У юнаків на планування найближчої перспективи суттєво впливають інтелектуальні показники (комбінаторне мислення, загальний рівень інтелекту) і рівень самоконтролю. На перспективне планування життя молоді незалежно від статі впливають, в першу чергу, рівень сформованості самоконтролю і характеристики соціальної сміливості.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, феномени стать та гендер є багатограними біологічними, психічними і соціокультурними утвореннями, які пронизують усі рівні (організм, індивід, особистість) інтегральної індивідуальності. Гендерні особливості, притаманні старшокласникам, значною мірою впливають на зміст та ставлення до життєвого вибору, що суттєво відображається на їхній самореалізації і зумовлює певні відмінності у перебігу цього феномену в хлопців і дівчат.

Перспективним надалі може бути вивчення шляхів оптимізації процесу самореалізації старшокласників у напрямі забезпечення сприятливих умов навчання, до яких відносимо: організацію профорієнтаційної роботи зі старшокласниками на основі врахування їх гендерних особливостей; застосування активних методів навчання та виховання, які сприяли б розвитку самореалізації; реалізацію творчих зв'язків класного керівника з батьками і вчителями; роботу з батьками з питання сприяння самореалізації старшокласників.

Список використаних джерел:

1. Головей Л.А. Практикум по возрастной психологии /Л.А. Головей. – М. : ЛТА, 2010. – С. 153.
2. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины/ Е.П. Ильин. - СПб.: Питер, 2002. – С. 147.
3. Мінігалієва М.Р. Гендерні проблеми дорослості: цінності, способи розуміння себе і світу, моделі спілкування // Психологія зрілості і старення./ М.Р. Мінігалієва. - К. : Просвіта, 2001. – С. 142.
4. Палій А.А. Дифференціальна психологія / А.А. Палій. - К. : Центр учбової літератури, 2010. – С. 241.
5. Поліщук В.М. Вікова і педагогічна психологія / В.М.Поліщук. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – С. 172.
6. Семенов В.Є. Ціннісні орієнтації сучасної молоді / В.Є.Семенов. – Д. : Бао, 2007. – С.137.
7. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія /О.В. Скрипченко. – К. : Просвіта, 2001. – С. 248.
8. Хрипкова А.Г. Мир детства. Юность/ А.Г.Хрипковой. – М. : Педагогика-Пресс, 1991. – С. 9.

Резюме. В статье представлены результаты теоретического анализа гендерных отличий самореализации старшеклассников. Автор утверждает, что гендерные особенности юношей существенно влияют на их жизненный выбор, обуславливают отличия в самореализации парней и девушек.

Ключевые слова: гендер, гендерные особенности, личность, самореализация, само актуализация, старшеклассники.

Summary. In today's environment where demands are to increase the competitiveness of the individual and at the same time complicated the feasibility of personal potential is actualized the problem of self-identity, enhance its ability to use in daily life and work of acquired competences, their improvement and development, including the creative personally meaningful activities and obtain from her benefit and internal satisfaction.

Key words: gender, gender characteristics, personality, self-realization, self actualization, high school.

УДК 316.627

Н.В. КОРЧАКОВА

РАННІ ВИТОКИ ПРОСОЦІАЛЬНОСТІ

Резюме. Стаття присвячена аналізу теоретичних основ проблеми зародження унікальної соціальної стратегії особистості – здатності діяти на користь інших людей. Висвітлюються передумови виникнення і прояву ознак просоціальності в немовлячому та ранньому віці. Обговорюються результати досліджень розвитку емоційної чутливості немовлят, первинні вияви емпатійності та соціального пізнання

Ключові слова: просоціальність, просоціальна поведінка, просоціальна мотивація, первинне розуміння світу, онтогенез емпатії, емоційна уява, допомога, співробітництво, принцип справедливості.

Постановка проблеми. Однією з нових ліній аналізу соціальної поведінки людини є вивчення її схильності виявляти дієве сприяння оточуючим. Відповідно у психологічній науці з'явилися і нові терміни: «просоціальна поведінка», «просоціальна мотивація», «просоціальність». Поява останньої дефініції вказує на виокремленні у структурі особистості нового конструкту, який забезпечує виникнення і реалізацію цієї поведінкової стратегії. Як і всі інші особистісні характеристики просоціальність підпорядковується законом розвитку, проходячи лінію онтогенетичного становлення. Про її зрілі форми можна говорити лише з епохи підлітковості, коли особистісна якість отримує належну стійкість та чітке представлення у структурі індивідуальної свідомості. У той же час необхідно визнати, що витоки даної характеристики знаходяться далеко за межами цього періоду. Аналіз першооснов просоціальності заслуговує на особливу увагу, оскільки дозволяє не лише простежити основні етапи становлення якості, але й накреслити шляхи її стимулювання.

Мета даного повідомлення полягає у теоретичному аналізі проблеми становлення просоціальності як унікальної здатності людини діяти на користь інших.

Всі аналітичні огляди, присвячені питанню виникнення перших форм просоціальної поведінки, вказують на складність і неоднозначність у вирішенні даної проблеми. Можна виокремити декілька підстав, які зумовлюють дану складність: по-перше, мова йде про явище, яке представлено багатьма формами, кожна з яких має свою специфіку і логіку формування; по-друге, пошуки першооснов здійснюються щодо ранніх періодів онтогенезу, відносно яких діагностичний інструментарій має досить обмежені можливості; по-третє, дослідження проблеми започатковані недавно, що зумовлює існуванню різних точок зору, які ще не отримали належного узагальнення.

Аналіз основних ліній вивчення зазначеної проблеми дозволяє виокремити декілька напрямків наукового пошуку. Зокрема, значна кількість робіт зарубіжних і вітчизняних вчених спрямована на вивчення ознак емоційної чутливості дітей до соціальних об'єктів та готовність до взаємодії з ними. Іншу лінію наукових пошуків складають роботи, які вивчають можливості дітей у сфері допомагаючої поведінки. У когнітивній психології увагу зосереджують на виокремленні первинних уявлень дітей про справедливий і несправедливий розподіл благ. При вивченні просоціальних можливостей дітей враховуються особливості їх соціальної взаємодії та специфіка когнітивного розвитку. Поглянемо на кожну з ліній аналізу основ просоціальності у ранньому онтогенезі. Вивчення наукової літератури та власні спостереження дозволяють стверджувати, що в основі даної форми соціальної поведінки лежать певні вроджені елементи. Перш за все, це стосується налаштування дитини на соціальні контакти і вродженої здатності до первинного розуміння світу, сприйняття і переробки візуальної і слухової інформації. Як відомо, уже з перших тижнів життя немовлята виявляють вибіркове ставлення до зорової стимуляції, вони віддають перевагу фігурам більш складної форми, виокремлюють рухомі та об'ємні предмети. Із всіх складних конфігурацій немовлята, перш за все, концентрують увагу на людському обличчі. Це означає, що біологічно зір немовляти вже налаштований на сприйняття образу людини. На думку американських вчених, підтвердженням теорії про вроджений характер первинних уявлень дітей є рання здатність немовлят не лише диференціювати близьких і чужих людей, але й специфіка їх реагувань на демонстрацію декількох візуальних образів матері. Зокрема, встановлено, що 4-місячні діти легко можуть відрізнити обличчя своєї матері, навіть якщо інші жінки є досить схожими на неї. При цьому у ситуації одночасного демонстрування декількох великих фотографій матері реакція радості у дитини зникає і натомість виникає розгубленість та острах.

Природне налаштування немовляти на соціальну взаємодію виявляється також у здатності дітей не лише сприймати звуки і розрізняти їх по висоті, але й виявляти особливу чутливість до людської мови. При цьому, як показують наукові дослідження, осмислена мова подобається дітям більше, ніж набір непов'язаних складів, а прослуховування власного голосу, записаного на плівку, здатне заспокоїти, навіть якщо дитина тільки-но плакала. До кінця 1-го року життя немовлята здатні вловлювати цілеспрямованість діяльності дорослих. Приблизно з цього віку у дітей формуються початкові уявлення про те, що бачить їхній партнер.

Поступова у дітей виникає здатність розуміти наміри іншої людини. Двохрічні діти вже можуть певною мірою поставити себе на місце іншої людини, що яскраво проявляється в експериментальних ситуаціях, коли дитина допомагає знайти той чи інший предмет. У віці від 2-ох до 3-ох років дитина виявляє увагу до емоційного стану оточуючих. Свідченням цих процесів є поява перших запитань про причини тих чи інших станів. З'являється первинне розуміння відчуттів іншої людини [5].

Просоціальна поведінка передбачає здатність до емоційного сприйняття партнера, емоційно чутливого ставлення до нього. Еволюцію розвитку емоційної чутливості у ранньому онтогенезі простежували Валлон А., Zahn-Waxler С. Так Валлон А. вважає, що на даній стадії розвитку, зв'язок дитини із соціальним світом здійснюється через афективну сферу [2]. Емоційні контакти встановлюються за типом емоційного зараження. Висновки про появу первинних ознак просоціальності на першому році життя висловлюються на основі вивчення емоційних реакцій дитини у природних умовах та особливостей поведінки немовлят у ситуаціях експериментального характеру. Особливу увагу вчених викликають емоційні реакції дітей у відповідь на негативні стани партнерів.

Існує багато життєвих і наукових спостережень щодо первинних ознак емоційної чутливості у немовлят. Найчастіше увага зосереджується на аналізі реакції плачу дітей у відповідь на подібний негативний емоційний стан однолітків. Таку реакцію оцінюють як найпростішу форму просоціальної поведінки. Її можна трактувати як прояв безумовного рефлексу або реакцію на новий сильний стимул. Однак, новонароджений не реагує плачем на інші, подібні за гучністю звуки, стимули. Саме це дозволяє дослідникам припускати не тільки наявність деякої початкової налаштованості дитини на людський голос, але і її включеність у стани іншої людини через емоційне зараження [4].

Усі вчені погоджуються з тим, що такий тип реакції дійсно існує і засвідчує наявність у дитини чуття іншого, але природу плачу і його психологічний зміст вони тлумачать по-різному. Зокрема, у роботах Бюллера К. плач немовлят у подібних ситуаціях розглядався як перша ознака сензитивності до емоційного стану однолітка. У роботах Хофмана М., феномен плачу пояснюється нездатністю немовляти відрізнити себе від інших та його первинною схильністю до емпатії. У той же час необхідно відмітити, що не у всіх експериментальних дослідженнях зафіксовано зв'язок у типах емоційного реагування між малятами, що породжує існування інших точки зору, щодо психологічної природи такої емоційної реакції. Зокрема, при вивченні стосунків 6-ти місячних дітей, психологи не виявили ознак негативного емоційного хвилювання у відповідь на плач однолітка, натомість навпаки, спостерігали повну байдужість дітей до переживань іншої дитини.

До кінця 1-го року життя у дітей виникає відчуття дискомфорту, при спогляданні страждань іншої людини. У 1,5-річному віці дитина вперше проявляє спроби пошкодувати, того хто плаче, кому боляче. У таких ситуаціях емоційний стан дитини явно погіршується. Відбувається своєрідне налаштування на стан іншої людини. При поясненні природи такої реакції представники соціобіологічного підходу стверджують, що турбота про інших є вродженою якістю людини і виникає з переживання найпростішого співчуття. Соціобіологи вважають, що діти генетично запрограмовані допомагати іншим, тим самим забезпечуючи самовиживання і виживання людського роду.

Пояснення соціальної детермінації названих процесів пов'язується з набуттям досвіду соціальної взаємодії під час спілкування з дорослими. Дорослий то заохочує, то призупиняє окремі дії немовляти. Це зумовлює розпізнавання інтонаційних відтінків у голосі, особливостей міміки, жестів і загального емоційного настрою партнера. Вже на 1-му році життя дорослий включає у спілкування з дитиною слова «можна» і «не можна», підкріплюючи їх виразними засобами. Із спонтанних реакцій дитини виокремлюються соціально схвалювані зразки поведінки, які дорослий фіксує у свідомості малюка. На основі встановлення зв'язку між словом і дією з'являються перші форми просоціальної поведінки. Спілкуючись з дитиною, дорослі часто використовують імітацію негараздів. Закривши обличчя руками, дорослий вдавано схлипує, стимулюючи дитину пошкодувати його. За позитивною реакцією дитини обов'язково настає позитивне підкріплення. Дорослий радісно посміхається, пестить дитину хвалить за те, що вона пошкодувала дорослого. Таким чином, у свідомості дитини виникає розуміння позитивної сутності просоціальної дії. Саме такі життєві експерименти були покладені в основу досліджень емпатійних реакцій дітей раннього віку у роботі С. Zahn-Waxler та її колег [9].

На думку автора, онтогенез емпатії передбачає поступовий перехід від особистого страждання у зв'язку із стражданням іншої людини до появи реакції співчуття. Цей процес зумовлений усвідомлення дитиною власного «Я» та відокремлення себе від інших. У дослідженні, проведеному автором і його колегами, дорослі інсценували перед дітьми 21-го місяця біль і страждання. Малята цього віку помічали зміну емоційного стану дорослого і виявляли стурбованість. Спроби пошкодувати дорослого простежувалися лише у дітей 2-річного віку. На думку автора, у простих формах емпатія властива дітям починаючи з п'ятого, шостого етапів емоційного розвитку (за періодизацією Стенлі і Ненсі Грінспені). П'ятий етап характеризується розвитком емоційної уяви і є характерним для дітей від 1,5 до 3-ох років. Він співпадає із «ситуацією симпатії», яку виокремив Валлон А. [2], при описі можливостей дитини співпереживати іншим. На цій стадії первинні вияви просоціальності мають форму «егоїстичної емпатії». Дитина робить спробу надавати підтримку тими ж способами, які використовувалися відносно неї. Як зазначає Ізотова О.І., емпатійні реакції немовляти проявляються у формі емоційної ідентифікації і здійснюються через зараження і наслідування (синтонію). Немовля прагне розділити свої переживання з дорослим і прийняти його стани [3].

Важливою закономірністю розвитку основ просоціальної поведінки є існування емпатійного підкріплення, наявність візуального сприйняття емоційного стану партнера. Саме транслювання дорослим схвалення сприяє усвідомленню цінності соціальних дій. З метою прямого доказу емпатійного підкріплення Аронфрід Ж. і Паскаль В. розробив теоретичну концепцію, згідно з якою в основі альтруїстичної поведінки лежить схильність до співпереживання емоційному стану іншої людини. Автори дослідження поклали в основу своїх експериментів ідею про те, що емоційний стан дорослого виконує функцію підкріплення просоціальної поведінки дитини. У проведених експериментах дитина могла вибирати між двома діями: дією на власну користь (натиснути кнопку й одержати цукерку) і дією, що приносить задоволення іншому (запалити лампочку, яка викликає усмішку у експериментатора). Вибір «дії на користь іншого» пов'язується у дитини із задоволенням партнера. Його усмішка не є ознакою соціального схвалення, вона лише сигналізує про емоційний стан іншої людини. Дана реакція викликає аналогічні переживання у дітей і стимулює їх до альтруїстичної поведінки. Таким чином, при співзвучності співпереживання емоційному настрою іншої людини діти відмовляються від матеріальної винагороди, щоб подарувати радість іншому. Причому вони швидко навчаються не лише діям, які підкріплюються альтруїстичним виявом радості іншої людини, але також і такими (спочатку їх показував експериментатор), які вказували на полегшення страждань іншого. Автори дослідження висловили припущення, що альтруїстична поведінка пов'язана із зоровим сприйняттям чи усвідомленням емоційної цінності своїх дій.

Генезис просоціальних тенденцій у ранньому онтогенезі детермінується характером стосунків з оточуючими, спілкуванням дітей з дорослими та однолітками. До кінця 1-го року життя у дитини виникає досить сильне бажання до спілкування не тільки з дорослими людьми, а й з однолітками, що супроводжується вираженими позитивними і негативними емоціями. Позитивні емоції виникають у немовляти при виокремленні однолітка та демонстрації позитивного ставлення до нього. Такі спостереження і взаємодія сприяє розвитку соціальних потреб, таких як афіліація і мотиви просоціальної поведінки.

У ранньому віці «ділове» спілкування стає переважаючою формою соціальної активності дитини. Воно виступати засобом задоволення багатьох потреб дитини, у тому числі і соціальних спонук, включаючи афіліацію та мотиви просоціальної поведінки. Провідна роль спілкування як форми активності, що сприяє розвитку дитини та задоволенню її основних соціальних потреб, зберігається до кінця дитинства, досягаючи вершини свого розвитку уже за його межами. За цей час відбувається не лише розширення кола соціальних потреб, для задоволення яких дитині необхідне спілкування з іншими людьми, але також вдосконалюється і саме спілкування у своїх засобах, видах і формах, виступаючи як спосіб задоволення відповідних потреб. Ті соціальні потреби, які задовольняються за допомогою спілкування надалі закріплюються у свідомості дитини і перетворюються на мотиви її соціальної поведінки. Відповідно, з віком розширюється і ускладнюється соціальна мотивація спілкування в цілому.

Із 2-го року життя діти починають розуміти нормативні приписи і виявляють їх первинне застосування у своїй поведінці. Маючи елементарні уявлення про право і справедливість 2-річний малюк розуміє, що немає сенсу скаржитися дорослому, якщо сам був ініціатором конфлікту. Також діти здатні вказати на провину іншого при порушенні ним певного правила. Моделі новітніх досліджень підтвердили існування соціальних когніцій у дітей ранніх вікових періодів. Згідно цих наукових стратегій дітям необхідно було не пояснювати ситуації чи висловлювати ідеї щодо можливих варіантів власної поведінки, а безпосередньо реалізовувати принцип справедливого розподілу у процесі власних ігрових програм. Дослідження даного плану виконані у Гарвардському університеті. Партнером дитини в ігрових ситуаціях виступали лялька-маріонетка. Під час експерименту діти повинні були зіграти у гру: разом з лялькою-напарником вони ловили на вудку контейнери з монетками. Цю маніпуляцію дитина і лялька робили по черзі: іноді дитині більше щастило і діставалося більше монеток, а іноді удача була на боці компаньйона. Після виконаного завдання команді давали винагороду. При цьому дитина повинна була вирішити, як її поділити. Очевидно, тут необхідно було співвіднести внесок кожного у загальний результат і вчинити за справедливістю – віддати головну винагороду тому, хто показав кращі результати. Як пишуть дослідники у веб-журналі PLoS ONE, 25 відсотків дітей гідно впоралися із завданням. Вони віддавали більше стікерів ляльці, якщо та діставала більше монеток. У результаті даних досліджень було встановлено, що егоцентричний егоїзм дітей має певні межі. Діти здатні за певних умов помічати партнера і чинити відносно нього згідно принципу справедливості.

Дієвим контекстом просоціальності є допомога і співробітництво. Тому вивчення здатності дітей до надання допомоги є важливим напрямом вивчення основ просоціальності. Низка досліджень показали, що перші активні спроби діяти просоціально з'являються у другій половині 2-го року життя. Просоціальні вияви мають різні форми. До них, перш за все, відносять спроби дітей захистити, втішити чи надати певне дієву допомогу (Зінов'єва Н. О., Михайлова Н. Ф. ; Авдеева Н.Н. ; Eisenberg, Fabes & Spinrad, 2006; Warneken & Tomasello, 2009). Особливу увагу вчених привертає здатність дітей здійснювати адекватне декодування ситуації, спрямоване на виокремлення ідеї необхідності допомоги. Спираючись на виконані дослідження, Шеффер Д. зазначає, що у віці 12-18 місяців діти час від часу роблять спроби допомагати дорослим та ділитися іграшками з однолітками. При цьому діють у цих ситуаціях досить розумно. Так 2-річні діти частіше пропонують свою іграшку однолітку тоді, коли дійсно він відчуває така необхідність [6].

Можна виокремити декілька ліній наукових аналізу інструментальної допомоги дітей. До них можна віднести дослідження, які спрямовані на вивчення поведінкових просоціальних реакцій у відповідь на прямі вербальні звернення дорослого про допомогу (Danfild, & Kuhlmeier 2010; Warneken & Tomasello, 2006),

експерименти, у яких здійснюється демонстрування дорослим емоційних страждань (Bischof-Koehler, 1991; Danfild, Kuhlmeier, O'Connell and Kelly, 2011; Svetlov, Nichols, and Braunell, 2010) і нарешті експерименти, у яких прямі вказівки про необхідність допомоги взагалі не транслювалися. Проведені дослідження показали, що діти активніше надають допомогу при отриманні поведінкових чи комунікативних сигналів (Svetlov та ін., 2010). Їхні реакції на вияв емоційних негараздів дорослого потенційно спираються на власний аналогічний досвід (Harris, 2008; Хоффман, 2000; Кнафо, Steinberg, Goldner, 2011; Vaish та ін, 2009). У той же час, психологи зазначають, що за таких умов немає повної гарантії, що у цьому випадку поведінка дитини зумовлюється просоціальною мотивацією. Допомагаючи дії дітей можуть демонструвати їхню схильність підпорядковуватися вимогам дорослих.

Проактивна допомога має інший психологічний зміст і мотиваційні основи. Витоки та особливості вікового генезу даного типу поведінки у дітей раннього віку інтенсивно вивчаються у роботах Warpeken F. та його колег [8]. Як зазначає автор, у жодному з попередніх досліджень питання про можливість дітей розпізнавати ситуацію і самостійно приймати рішення про допомогу не розглядалося. Вивчення цих особливостей соціальної поведінки дітей дозволяє також простежувати особливості функціонування просоціальної мотивації. У дослідженні приймали участь діти трьох вікових груп: 22-, 24- та 27-місячні діти. Експерименти з дітьми проводилися як у присутності батьків, так і без них. Важливою умовою їх організації було використання відволікаючих технологій. Перед дитиною розмішувалися ігрові матеріали, які забезпечували наявність відстороненої позиції щодо подій, які траплялися з експериментатором. Всі акти просоціальної допомоги не оцінювалися, і не стимулювалися з боку дорослого.

Як показали дослідження, навіть для найменших дітей прямі вказівки на необхідність допомоги не є обов'язковими. Діти у віці 21-22 місяців спонтанно піднімають і подають експериментатору предмет, який «випадково» падає на підлогу. Важливо зазначити, що поведінка 1,5-річних дітей має багато спільного з поведінкою молодих шимпанзе у подібних експериментальних ситуаціях. Експерименти показали, що і ті, і інші готові безкорисно допомагати дорослому, за умови розуміння ситуації, але дитячі можливості розвиваються більш швидкими темпами, поведінка дітей стає більш гнучкою. Дані акти просоціальної поведінки діти здатні виконувати без наявності прямого запиту про допомогу. При цьому малята не ініціюють ніяких допомагаючих дій, у ситуації, коли сам експериментатор кинув предмет. Прояви спонтанної інструментальної допомоги поступово збільшуються у період з 21 до 31-місячного віку. У 21-24 місяці проактивні поведінкові прояви у дітей зустрічаються рідко. Поступово кількість проактивних реакцій зростає. На думку психологів, це зумовлюється як розвитком інтелектуальних можливостей, так і цілеспрямованості діяльності. Дослідження показали наявність тісного зв'язку між когнітивними здібностями дитини та її соціальним розвитком. Питання про те, які саме когнітивні навички лежать в основі збільшення кількості просоціальних дій на даний час залишається ще відкритим [7].

На думку психолога, ці процеси можуть бути результатом поступового поліпшення загальної когнітивної обробки інформації та набуття більшого соціального досвіду. У дослідженні зроблено припущення, що з дворічного віку діти набувають здатність помічати відхилення від бажаного перебігу ситуації. У даний період відбувається покращення також здатності до розуміння візуальної перспективи. Двохрічні діти починають розуміти різницю у сприйнятті оточуючого простору різними людьми. З'являється розуміння, того, що інший не обов'язково бачить всі ті предмети, що бачить сама дитина. (Moll & Tomasello, 2006). Значну роль у цьому процесі відіграє дозрівання нервової системи. За перші два роки життя сенсорні і моторні відділи мозку пройшли значний шлях розвитку. На 3-му році інтенсивні зміни починають простежуватися у найновіших відділах мозку – префронтальній корі, що сприяє засвоєнню соціальних програм. Саме з цього періоду у людини закладається *theory of mind*, і як наслідок – здатність до менталізації, просоціальної поведінки та наслідування соціальних зразків.

Вивчаючи онтогенетичні корені допомагаючої поведінки вчені зосереджують увагу не лише на описі поведінкових проявів, але й прагнуть простежити їх детермінацію і трансформацію під впливом зовнішніх чинників. Зокрема у одному з досліджень перевірявся вплив чотирьох візуальних стимулів на рівень активності дітей щодо просоціальних вчинків. Стимули різнилися характером соціальної взаємодії персонажів, яка пропонувалася для сприйняття (на першій картинці були намальовані цеглинки, на трьох наступних – ляльки: на першій картинці було зображено одну ляльку, на другій – дві ляльки, що стоять поряд; на третій – ляльки, що відвернулися одна від одної. Після перегляду картинок мимо дитини проходив експериментатор, який «випадково» губив маленький предмет. Дослідження показало, що найвищий прояв просоціальних спроб, бажання підняти і подати дорослому загублений предмет виявляли діти, яким пропонувався для перегляду стимул з ляльками, що стояли поряд [9].

Просоціальні процеси і тенденції яскраво виявляються і формуються у процесі співпраці. Аналіз вікового генезису співпраці засвідчує, що у процесі експериментальних досліджень дитячого співробітництва жодна однорічна дитина не виявляла бажання допомагати своїм одноліткам, при виконанні простих завдань. У 1,5 року випадки співпраці були рідкісні і, в основному, випадкові. У 2 роки, при певному сприянні з боку дорослих, майже всі діти були здатні співпрацювати один з одним (Brownell, & Carriger, 1990).

Висновки. Отже, питання про час виникнення перших альтруїстичних проявів і зміна загального рівня просоціальності упродовж життя є досить дискусійним. На думку більшості вчених, перші прояви просоціальної стратегії можна спостерігати в немовлячому віці у формі неусвідомлених просоціальних реакцій. Ознаки усвідомленої соціальної поведінки з'явиться до кінця раннього дитинства. При цьому 3-річні діти ще не в змозі виокремлювати і диференційовано оцінювати фактори, що вносять внесок у таку мотивацію. Мотиви надання

допомоги проявляються у реальній поведінці дітей. З'являються елементи співпереживання, бажання надавати реальну допомогу. Як зазначає Алтунина І.Р. [1], просоціальна мотивація допомоги займає важливе місце у первинній структурі соціальної мотивації, уступаючи за значенням лише мотиву афіліації та маючи певне домінування над мотивом досягнення успіхів. Як і всі інші види спонук, мотив допомоги розвивається у цьому віковому періоді відносно незалежно від інших соціальних мотивів. Провідну роль у стимулюванні просоціальності дітей раннього віку виконують дорослі з їх найближчого соціального оточення. Враховуючи унікальну значущість просоціальної орієнтації та просоціальної поведінки вважаємо, що подальші дослідження повинні поглиблювати існуючі знання щодо розвитку соціальної сфери у ранньому віці та її подальше формування у наступні вікові етапи. Тим самим проблема аналізу вікової генези просоціальності належить до важливих ліній наукового пізнання, теоретичної розробки та практичного застосування

Список використаних джерел:

1. Алтунина И. Р. Развитие мотивов и мотивации социального поведения у детей дошкольного и младшего школьного возрастов / И.Р. Алтунина // Психологическая наука и образование. – 2006. – №2. – С. 5-15
2. Валлон А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон – СПб.: Питер, 2001. – 224 с.
3. Изотова Е.И. Когнитивные и поведенческие репрезентации эмпатии в дошкольном и младшем школьном возрасте [Электронный ресурс] / Е. И. Изотова // Психологические исследования : электрон. науч. журн. – 2011. – № 5(19). URL. – Режим доступа : <http://psystudy.ru> 0421100116/0055.
4. Маленький альтруист: учимся вместе творить добро / под ред. К. Кару ; пер. с эст. Юлии Митрофановой. – Тарту, 2010 – 107 с.
5. Межличностные отношения ребёнка от рождения до семи лет. / под ред. Е. О. Смирновой. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 160 с. (в соавт.)
6. Шеффэр Д. Дети и подростки. Психология развития /Д. Шеффэр; / 6-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 976 с.
7. Van Zomeren M. On conviction's collective consequences: integrating moral conviction with the social identity model of collective action / Van Zomeren M., T. Postmes, R. Spears // British Journal of Social Psychology. – 2012. – No. 51(1). – P. 52–71.
8. Warneken F. Young children proactively remedy unnoticed accidents Cognition / F. Warneken 126 (2013) 101–108 <https://software.rc.fas.harvard.edu/>
9. Zahn-Waxler C. The origins of empathic concern / Carolyn Zahn-Waxler, Marian Radke-Yarrow // Motivation and Emotion. – 1990. – Vol. 14 (June), Issue 2. – P. 107-130.

Резюме. Стаття посвящена аналізу теоретических основ проблемы зарождения уникальной социальной личностной стратегии – способности действовать на благо окружающих. Раскрываются предпосылки возникновения и проявления просоциальности в младенческом та раннем возрасте. Обсуждаются результаты исследований развития эмоциональной чувствительности младенцев, первичные проявления эмпатийности и социального познания.

Ключевые слова: просоциальность, просоциальное поведение, просоциальная мотивация, первичное понимание мира, онтогенез эмпатии, эмоциональное воображение, помощь, сотрудничество.

Summary. We analyze the problem of prosociality development in early childhood. The main concepts of this phenomenon have been highlighted. Results of empirical researches of early prosociality displays have been discussed in our paper. As the most psychologists we suggest that children begin to behave prosocially very early in life, about two years of age. Studying and understanding this phenomenon open new perspectives in developmental, child, social, and other branches of psychological science.

Key words: prosocial behavior, prosociality, prosocial motivation, development of prosociality, early childhood, ontogeny of empathy, cooperation, helping, sharing.

УДК 159.942-044.332-053.5

Л.В. КРЮКОВА

ВПЛИВ ЕМОЦІЙНИХ ЧИННИКІВ НА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНУ АДПТОВАНІСТЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Резюме. Стаття містить короткий аналіз особливостей формування та впливу емоційних чинників на адаптаційний процес першокласників. Вивчені позитивні та негативні сторони даного впливу. Зроблені висновки про результати впливу емоційних чинників на рівень адаптації молодшого школяра.

Ключові слова: емоційний процес, особистість, адаптація, емоційна сфера, потенціал, розвиток.

Постановка проблеми. У нашому щоденному житті ми переживаємо різні емоції – злість, відчай, радість, горе – емоції внутрішнього стану. Внутрішні емоції є досить персональними і часто змішаними. В емоціях відбивається оцінка значущості, що відбувається для людини. Тому емоціям надається велике значення. Емоції визначають психічне здоров'я, адаптацію, працездатність та успіх усієї життєдіяльності людини.

Мета статті. Проаналізувати особливості формування та впливу емоційних чинників на адаптаційний процес першокласників на основі результатів дослідження адаптаційної сфери молодшого школяра.

Результати теоретичного дослідження. Результат емоційного стану – це створення зв'язку між індивідом та подією чи стимулом, які викликають емоції. Інформація, яка надходить з навколишнього середовища, подає імпульс, далі відбувається оцінка ситуації, визначення важливо необхідних аспектів інформації, порівнюється з інформацією, яка є в нашій пам'яті. Відповідно до цього відбувається зародження емоцій – позитивних чи негативних.

Завдяки механізмам другої сигнальної системи, які відіграють велику роль під час виникнення і протікання емоцій, у людини з'являється можливість усвідомити свої емоційні стани, передати емоційний досвід та керувати своїми емоціями. Тривалі негативні емоції можуть виснажити організм людини до крайнього ступеня, викликаючи шкідливі наслідки для здоров'я людини. Але разом з тим їх повна відсутність також несприятлива для організму. Все залежить від інтенсивності та тривалості емоційних переживань.

Будь-яка емоція чомусь навчає, тому дорослі мають допомагати дітям зрозуміти власні емоції, із розумінням ставитися до почуттів решти людей і знаходити ефективні способи справлятися з різноманітними випробуваннями емоціями. Як свідчить педагогічна практика, підвищенню емоційності навчання сприяє використання спеціальних дидактичних методів (демонстрації, використання технічних засобів навчання, змістовність матеріалу), показових прикладів, фактів, створення проблемних ситуацій.

Враховуючи вище сказане, спробуємо виділити компоненти емоційного процесу (рис.1).

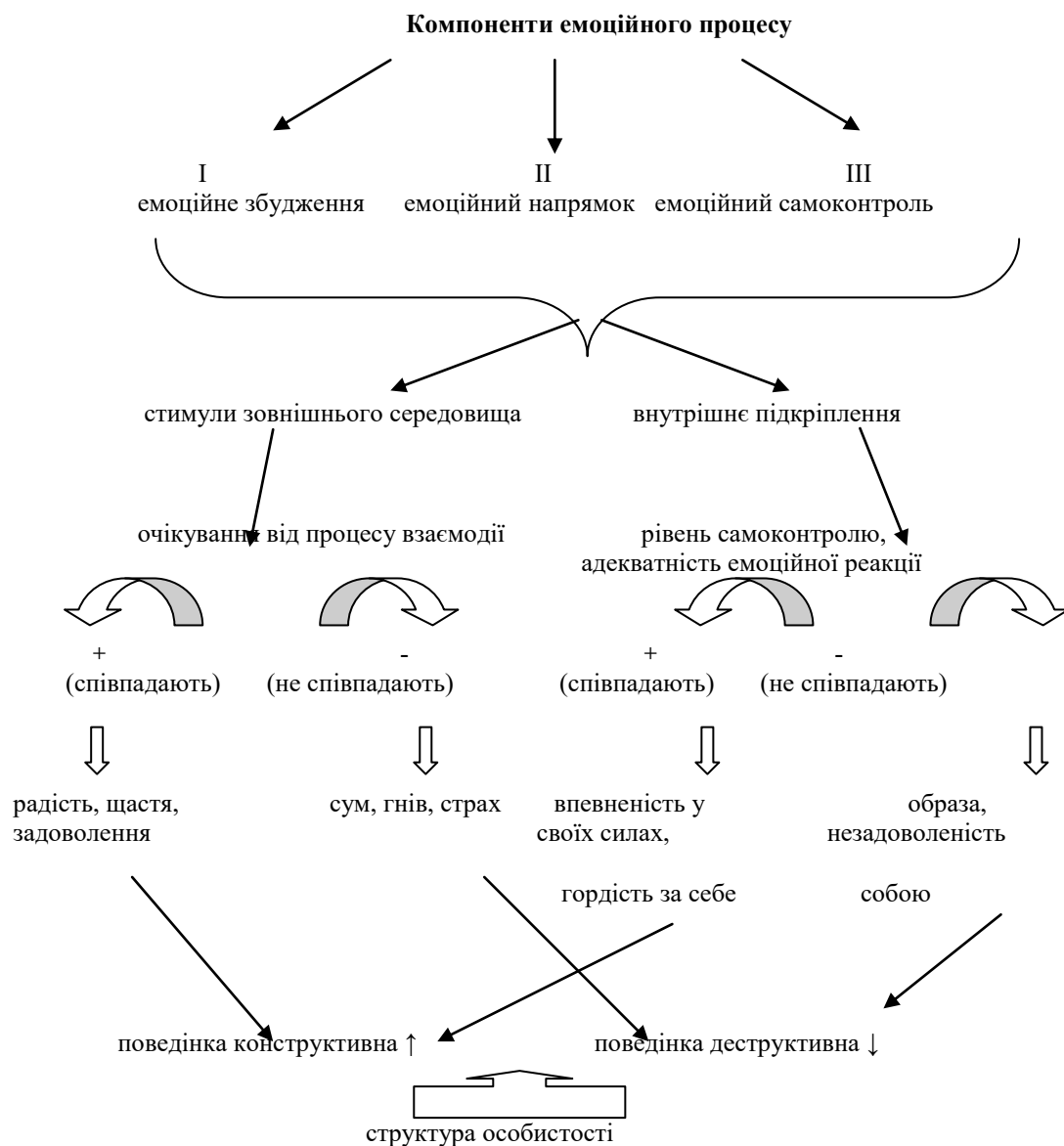


Рис. 1.5. Компоненти емоційного процесу.

Отже, як видно з рис., емоційний процес включає в себе три основних компоненти. Перший – це емоційне збудження, другий компонент – емоційний напрямок, третій – емоційний самоконтроль. Форма емоційного процесу залежить від стимулів зовнішнього середовища та внутрішнього підкріплення (мотивації).

Якщо очікування від процесу взаємодії співпадають зі стимулами зовнішнього середовища, тоді спостерігається конструктивна поведінка особистості, адаптованість до шкільного середовища. Така поведінка школяра, наприклад, передбачає позитивне ставлення до навчання, впевненість у власних силах. Якщо ж спостерігається образа та незадоволеність, проявляються гнів, сум і навіть страх, це означає, що очікування школяра не співпали зі стимулами зовнішнього середовища. Рівень самоконтролю в даному випадку знижується, що і викликає деструктивний тип поведінки. В результаті, школяр не є адаптованим до шкільного навчання, відбувається зниження життєвого тону, фізичної та розумової працездатності.

У зв'язку з тим, що емоційна сфера відіграє домінуючу роль при адаптації першокласника до шкільного навчання, особливого значення набуває вплив емоційних факторів на соціально-психологічну адаптованість молодших школярів. Молодшим школярам властива нестабільність емоцій, їх швидкий перехід від позитивних до негативних та навпаки, часті бурні переживання межують з депресивними станами, байдужістю до всього.

Результати аналізу наукової літератури з проблеми дозволяють виділити у процесі адаптації у першокласників такі характерні зміни: функціональні системи організму намагаються підлаштуватися до нового режиму і навантаження; формуються і засвоюються способи та прийоми нового виду діяльності – навчання; емоційна сфера регулює поведінку та діяльність, оцінюючи зміни в навколишній реальності як суб'єктивно комфортні / дискомфортні [2; 3].

Вивчення періоду адаптації кожної дитини та властивості емоційної сфери необхідна умова для комплексного дослідження загальних адаптаційних можливостей першокласників, прогнозування виховного процесу, який відбувається на протязі всього шкільного життя дитини, та створити необхідні умови для протікання успішної адаптації першокласника до школи. Характер перебігу адаптаційних процесів у школярів з фізіолого-гігієнічних позицій варто вивчати в сучасному світі при експериментальних та інноваційних умовах навчання. При цьому необхідно враховувати фактори, що впливають на формування функціонального стану, на психічне та фізичне здоров'я учнів.

Для дослідження адаптивних особливостей учнів 1-х класів була використана методика Н.Г. Лусканової «Що мені подобається в школі», яка дала змогу виявити рівень шкільної мотивації першокласників в період адаптації. Вибірка складалася з учнів 6-7 річного віку, які навчалися в перших класах шкіл м. Харкова[1]. Обсяг вибірки нараховував 74 дитини контрольної групи та 26 дітей експериментальної групи. В якості експериментальної групи було обрано експериментальний 1-Б клас, який навчається за окремою експериментальною програмою «Інтелект України», запропонованою в 2006 році командою провідних вчених Харкова на чолі з доктором педагогічних наук Гавриш І.В. Дана програма спрямована на виявлення, виховання й навчання обдарованих дітей. Сутність її полягає не в насиченні дитини поглибленими знаннями, а у набутті нею, перш за все, необхідних навичок роботи з інформацією, аналізу, гнучкого творчого мислення, самоконтролю та самооцінки, швидких реакцій, раціональної організації навчальної праці; розвитку пізнавальних процесів — сприйняття, пам'яті, мислення, уваги й уваги; розвитку якостей особистості школяра — цілеспрямованості, працелюбності, організованості, охайності, наполегливості, волі тощо. Програма розроблялася таким чином, щоб врахувати вікові особливості учнів, не лише зберегти, а й збільшити їх інтерес до навчання. Завдяки міжпредметним зв'язкам, засобам наочності та відео матеріалам, об'єкт вивчення стає більш зрозумілим та цікавим.

Анкета Н.Г. Лусканової складалася з 10 запитань, які відображали ставлення дітей до школи та навчального процесу, емоційну реакцію на ситуацію в школі. Дітям давалася інструкція «Спочатку прослухай запитання і три варіанта відповіді, вибери той, який буде відображати твою думку». Негативна відповідь оцінювалася в 0 балів, нейтральна – в 1 бал, позитивна – в 3 бали. Для того, щоб першокласникам було цікавіше виконувати дану методику, було запропоновано в якості відповідей використовувати малюнок: негативна відповідь – діти малювали смайлик з похмурою посмішкою, позитивна – веселий смайлик, нейтральна відповідь – серйозний смайлик. Першокласникам було запропоновано 10 запитань. Розглянемо результати у таблиці 1.

Таблиця 1

Рівень шкільної мотивації учнів 1-х класів

Рівень мотивації	% (контрольна група)	% (експериментальна група)
Високий рівень	17	37,5
Достатній рівень	31,5	25
Середній рівень	26	25
Низький рівень	22	12,5
Шкільна дезадаптація	3,5	-

Отже, згідно зведеної таблиці, ми спостерігаємо, що високий рівень навчальної мотивації та активності в контрольній групі мають 17 % учнів, а в експериментальній групі це є найвищий показник – 37,5 % учнів. Діти з високим рівнем шкільної мотивації відрізняються наявністю високих пізнавальних мотивів, прагненням найбільш успішно виконувати вимоги, які висуває школа, вчитель. Вони дуже чітко сліdkують всім вказівкам вчителя, відповідальні та добросовісні, сильно непокояться, якщо отримують незадовільні оцінки та зауваження викладача. Такий показник класу є досить високим і свідчить про успішну співпрацю вчителя та дітей.

Хороший рівень шкільної мотивації демонструють 31,5 % учнів контрольної групи (найбільша кількість дітей) та 25 % учнів експериментальної групи. Такі діти є успішними в навчальній діяльності.

Окрім того, 26 % учнів контрольної групи та 25 % першокласників експериментальної групи показують середній рівень шкільної мотивації. Це діти, які мають позитивне ставлення до школи, але школа приваблює не навчальними сторонами: можливість спілкування, розваги. Такі діти достатньо добре почувають себе в школі, однак частіше ходять до школи заради спілкування із однолітками. Їм подобається почувати себе учнями, мати гарний портфель, ручки, зошити. Пізнавальні мотиви у таких дітей сформовані в меншій мірі, а навчальний процес їх мало приваблює.

Низький рівень шкільної мотивації мають 22 % учнів контрольної групи та 12,5 % - експериментальної. Даний рівень мотивації свідчить про нестійку адаптацію до школи. Такі учні відвідують школу неохоче. На уроках часто займаються іншими справами, іграми. Мають труднощі в навчальній діяльності. З такими дітьми існує необхідність проведення додаткових занять щодо посилення мотивації до навчання у школі конкретних учнів з боку вчителя, психолога та батьків. Нагадаємо, це є найменший відсоток дітей з експериментальної групи. Але найбільшу увагу слід звернути на учнів, які негативно ставляться до школи і, як наслідок, є дезадаптованими. Так, в контрольній групі таких учнів 3,5 %.

Порівняємо емоційний стан першокласників, який попередньо вивчався за допомогою проективного тесту особистих відношень, соціальних емоцій і ціннісних орієнтацій "Будиночки" та проективної методики «Малюнок школи», та рівень адаптації першокласників (Рис. 1.).

Порівнюючи показники двох методик, ми спостерігаємо, що найбільша кількість учнів мають високий рівень адаптації з перевагою позитивних емоцій (53 % і 62 % відповідно).

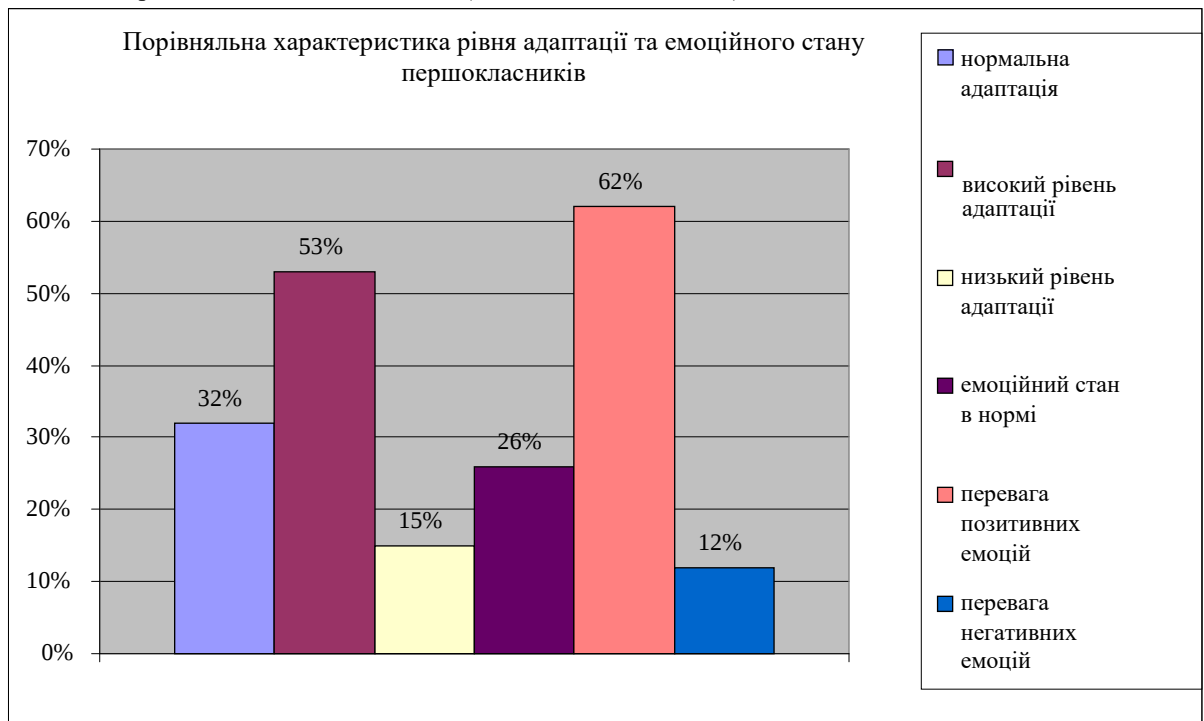


Рис. 1. Порівняльна характеристика рівня адаптації та емоційного стану першокласників.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, необхідно звертати особливу увагу на першокласників, які показали низький рівень адаптації та мають переважаючі негативні емоції. Варто долучати дану категорію дітей до різнобічного активного шкільного життя, їх емоційним комфортом, слідкувати за процесом формування емоційної сфери під час періоду адаптації. У перспективі подальших досліджень доцільно проаналізувати вплив тривожності першокласників на процес адаптації до шкільного навчання.

Список використаних джерел:

1. Луговых Т. А. Диагностика адаптации первоклассников к школе [Електронний ресурс] / Т. А. Луговых // Фестиваль педагогических идей "Открытый урок". – Режим доступу: <http://festival.1september.ru/articles/511644/>
2. Степник О.І. Причины шкільної дезадаптації / О.І.Степник// Психологічна газета. – 2007. – № 14 (86).
3. Шінтарь З.Л. Введення в шкільне життя: Навчальний метод. посібник. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 119 с.

Резюме. В статті розміщен короткий аналіз изучения особенностей формирования и влияния эмоциональных факторов на адаптационный процесс первоклассников. Изучены положительные и отрицательные стороны данного влияния. Для исследования адаптационных особенностей первоклассников была использована методика Н.Г. Лускановой «Что мне нравится в школе». Сделаны выводы о результатах влияния эмоциональных факторов на уровень адаптации младших школьников.

Ключевые слова: эмоциональный процесс, личность, адаптация, эмоциональная сфера, потенциал, развитие.

Summary. The article contains a brief analysis of the peculiarities of formation of emotional factors and their influence on the adaptation process of first graders. The positive and negative aspects of this influence are studied. It was used the methodic developed by N.G. Luskanova "What I like about school" for the investigation of the adaptive characteristics of first graders. It was concluded that there is some effect of the influence of emotional factors on the level of adaptation of the younger pupils.

Key words: emotional process, personality, adaptation, emotional sphere, the potential, development.

УДК 159.923.2

Р.С. КУЛАКОВ

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ САМООЦІНКИ ТА РІВНЯ ДОМАГАНЬ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Резюме. У статті з позицій сучасних теоретико-прикладних наукових досліджень висвітлюється проблема становлення самооцінки і рівня домагань як психологічних детермінант професійного самовизначення особистості в ранньому юнацькому віці. Наводиться аналіз структурних, функціональних та індивідуально-типових взаємозв'язків між розвитком самооцінки, рівнем домагань та мотивацією досягнення на етапі професійного становлення особистості старшокласників. Визначено головні складові готовності особистості до професійного самовизначення у період ранньої юності.

Ключові слова: самооцінка, рівень домагань, рання юність, професійне самовизначення, професійне становлення.

Постановка проблеми. В останні десятиріччя суттєво підвищився інтерес дослідників до проблем професійного самовизначення учнівської молоді. Проте, не дивлячись на помітні досягнення у вирішенні згаданої вище проблеми у теорії і практиці професійної орієнтації, на сьогодні залишається ще багато невирішених проблем. До них належить, зокрема, і проблема інформаційного забезпечення професійного самовизначення, адекватності і повноти якої визначає сформованість професійних домагань дитини, які оцінюються нею адекватно.

Відзначимо, в останні роки у суспільстві складається ситуація, яка, з одного боку, свідчить про накопичення великої кількості інформації професіографічного характеру (різноманітні довідники про напрями продовження освіти, варіанти можливого працевлаштування, інформація про підготовчі курси тощо), а з іншого боку, заявлена професіографічна інформація абсолютно не систематизована. Її хаотичне подання у великій кількості не допомагає, а навпаки, ще більше ускладнює інформаційне забезпечення професійного самовизначення особистості. Крім того така інформація про специфіку сучасних професій постійно змінюється кількісно і якісно (особливо у напрямі її достовірності). Стихийне подання засобами масової інформації професіографічних даних суттєво впливає на уявлення молоді людини про специфіку професійної діяльності людини в умовах ринку праці. А це, беззаперечно, складає змістову основу професійних домагань особистості, які неадекватно оцінюються. Наслідком такого професійного самовизначення випускника загальноосвітньої школи є обрання такої майбутньої професії, яка не відповідає бажанням і можливостям дитини, або ж не користується попитом на ринку праці. В цілому для професійного самовизначення сучасної молоді характерним є: неврахування випускниками загальноосвітніх та професійних навчальних закладів потреб регіону у фахівцях; перевага у молоді матеріальних та суто прагматичних мотивів вибору майбутньої професії; орієнтація сучасної молоді на сфери діяльності, пов'язані з розподілом та перерозподілом фінансових і матеріальних ресурсів; вибір старшокласниками професій, якими сучасний ринок праці перенасичений; невміння випускників шкіл орієнтуватися у питаннях вибору напряму майбутніх занять у рамках суспільного розподілу праці; низька поінформованість молоді про умови праці та перспективи професійного зростання тощо.

Саме тому, на сьогоднішній день перед віковою і педагогічною психологією стоїть актуальне завдання дослідити психологічні особливості професійного самовизначення старшокласників в умовах динамічного попиту ринку праці на кваліфікованих фахівців.

Надзвичайно важливий аспект результативної складової професійного становлення майбутнього професіонала визначається сформованістю рівня професійних домагань старшокласника та їхньою адекватною самооцінкою, функціональний взаємозв'язок яких визначає його прагнення обрати професію й досягнути в майбутньому цілей певної складності. Зазначимо, у вітчизняних дослідженнях напрацьовано вагомий доробок у галузі теорії і практики професійного самовизначення особистості, яке розуміється сучасними вченими (В.Поляков, Н.Побірченко, М.Пряжников, В.Рибалко, В.Сидоренко, В.Синявський, Б.Федоришин, С.Чистякова) як процес формування ставлення особистості до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. За результатами досліджень вітчизняних вчених (К.Альбуханова-Славська, Б.Ананьєв, Л.Анциферова, І.Бех, О.Кононко, Н.Коломинский, Г.Костюк, О.Леонтьєв, К.Платонов) переважна частина випускників школи здатна до усвідомленого й обґрунтованого професійного самовизначення. Л.Божович, Б.Зейгарник, Б.Братусь доведено, що ефективність професійного самовизначення у ранньому юнацькому віці визначається сформованістю

самооцінки особистості, стійкістю й гармонійністю її будови, адекватним рівнем професійних домагань. Це дає можливість стверджувати, що професійні домагання і їх самооцінка є складовими структури самосвідомості особистості, які представляють „Я - образ” соціального, життєвого й професійного самовизначення суб'єкта [7].

Метою даної статті є психологічний аналіз самооцінки та професійних домагань старшокласника у структурі їхнього професійного самовизначення.

Виклад основного матеріалу. Для раннього юнацького віку характерними змінами у житті є близьке завершення середньої освіти, необхідність вибору професії, усвідомлення свого місця в майбутньому, зміна позиції старшокласників у школі, оволодіння новими формами навчання з ускладненням їхньої навчальної діяльності. В юнаків виникає якісно вища форма самосвідомості, яка характеризується її узагальненим характером. У цьому віці процес професійного самовизначення вступає у вирішальну стадію. Адже до закінчення школи у дитини диференціюються, індивідуалізуються і стають усвідомленими інтереси до різних видів діяльності, формується готовність до вибору певної професії.

Необхідність у життєвому самовизначенні і спрямування планів у майбутнє, потреба у самоусвідомленні себе як цілісної особистості, оцінка своїх можливостей у виборі майбутньої професії, самоусвідомлення своєї життєвої позиції, стійкість інтересів, поява професійних намірів, визначення свого місця у суспільстві, формування світогляду і становлення характеру є найсуттєвішими особливостями вікового розвитку особистості у юнацькому віці. Загалом, результати наукових досліджень і виділені вікові особливості юнацького віку свідчать про достатню внутрішню готовність дитини цього вікового етапу розвитку особистості вирішувати на достатньому рівні проблеми професійного самовизначення. Тому цілком очевидним є той факт, що ефективність професійного самовизначення буде залежит від адекватної самооцінки професійних домагань старшокласника.

Розкриємо сутність понять „професійні домагання особистості” та „самооцінка особистості”. Передбачається, що уточнення цих термінів дозволить виявити між ними функціональні взаємозв'язки, перебіг яких задає напрям активності дитини (спрямованість на досягнення успіху і спрямованість на уникнення невдач) у процесі вибору майбутньої професії.

Найбільш узагальнене уявлення вчених гуманістичного напрямку розвитку особистості про значущість самооцінки й рівня домагань особистості у її професійному розвитку, на нашу думку, сформульоване у працях Д.Кори. Дослідник стверджує, що самооцінка й домагання людини характеризують її уявлення про саму себе й віддзеркалюють почуття особистої цінності й компетентності, які люди пов'язують зі своєю „Я - концепцією” [5].

Про значення самооцінки й професійних домагань особистості в її розвитку наголошується в працях Р.Бернса. Вчений стверджує, що ці два поняття характеризують самосвідомість людини. Крім того, на його думку, терміни „Образ Я” або „Картина Я” недостатньо представляють динамічний, оцінний та емоційний характер уявлення особистості про себе й тому їх потрібно використовувати для характеристики лише статичної та когнітивної складової „Я - концепції”. Другою, оцінною складовою самосвідомості особистості має бути її самооцінка. При цьому, відзначає Р.Бернс, проявами самооцінки людини є її свідомі судження про свою значимість, які відкрито або ж приховано присутні у будь-якому акті поведінки [2].

Обґрунтовуючи свою позицію Р.Бернс згадує висловлювання С.Куперсміта, який під поняттям „самооцінка” особистості розуміє ставлення індивіда до себе, що формується поступово й набуває звичного характеру в поведінці. Проявами такого ставлення є схвалення або несхвалення певної дії, потужність якого визначає переконаність індивіда у своїй самоцінності й значущості.

Схоже трактування ми зустрічаємо також і в працях М.Розенберга, який визначає самооцінку як позитивну або негативну установку, спрямовану на специфічний об'єкт власного „Я”. Таке розуміння вченим самооцінки дозволяє аналізувати особистість з позиції рівня розвитку в неї почуття самоповаги, відчуття власної цінності й позитивного ставлення до всього того, що входить у сферу власного „Я”. При цьому, на думку М.Розенберга, занижена самооцінка спонукає людину до неприйняття себе, самозаперечення, негативного ставлення до своїх вчинків.

Як бачимо, представники гуманістичного напрямку розвитку особистості розглядають самооцінку як особистісне судження про власну цінність, що виявляється у властивих індивідові установках. Таким чином, доводять вчені, у процесі будь-якої активності особистості яскраво або ж приховано виявляється її оцінна складова, обумовлена загальноновизначеними у суспільстві нормами, критеріями й цілями, моральними принципами та правилами поведінки.

У працях Р.Бернса особлива увага звертається на три ключові проблеми, які надзвичайно важливі для розуміння значущості самооцінки особистості. Першою проблемою вченим визначено важливість у формуванні самооцінки особистості вміння зіставляти її образ „Я-реальне” з образом „Я-ідеальне”. Досягнення в реальності характеристик, які визначають для людини ідеальний образ „Я” свідчать про сформованість у неї адекватної самооцінки. Якщо ж людина відчуває суттєві розбіжності між ідеальними характеристиками власної поведінки й реальним їх проявом, то, як правило, її самооцінка буде заниженою.

Наступною проблемою, на думку Р.Бернса, і не менш важливою для формування самооцінки особистості є врахування положення, згідно якого людині притаманно оцінювати себе так, як її оцінюють інші. І остання проблема у формуванні самооцінки особистості, на яку звертає увагу вчений, є оцінка власних дій через площину своєї ідентичності відповідному соціальному середовищу. Така ідентичність виявляється в тому що людина отримує задоволення не від того, що вона виконує певні функції якісно, а від того, що обрана саме така діяльність, яка виконується найкраще. Вирішення означених вище трьох ключових проблеми у формуванні

самооцінки особистості дозволяє створити умови для входження неї у відповідну структуру соціально-професійного середовища із заданими морально-етичними стандартами [2].

Отже, самооцінка є компонентом самосвідомості особистості, яка містить у собі знання про власну самоцінність, оцінку самої себе через ієрархію значущих цінностей. При цьому самооцінка людини тісно пов'язана з рівнем її домагань, які якісно характеризують складність сформованих нею цілей і завдань діяльності в перспективі. Тобто, рівень домагань особистості за такого їх розуміння, розглядається як обраний напрям реалізації сформованої у неї самооцінки.

Вперше поняття „рівень домагань” у наукові дослідження було введено німецьким дослідником К.Левиним. Домагання особистості, на думку вченого, є її особистісним утворенням, яке детермінує будь-яку активність і тому визначає не лише поведінку людини в певних умовах, а й стимулює її до процесів самоформування [6].

Зазначимо, перше експериментальне дослідження рівня домагань особистості було здійснено Ф.Хоппе, результатом якого було сформульовано сутність цього поняття у загальному вигляді як ціль наступної дії. В процесі експериментів дослідник також прийшов до висновку про тісний взаємозв'язок рівня домагань особистості й рівня „Я”, тобто рівня самооцінки. Людина прагне споконвічно зберегти досить високий рівень самооцінки, доводить Ф.Хоппе, яка виявляється подвійно: у прагненні уникати невдачі й прагненні досягати успіху в діяльності при максимально високих домаганнях. Саме страх невдачі спонукає людину встановлювати низький рівень домагань і підвищувати його після успіху поступово, а бажання реалізувати гранично можливий успіх продукує високий початковий рівень домагань [8].

У вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях також наголошується на важливості формування у особистості домагань у різних видах активності. Так на думку Б.Ананьєва, рівень домагань пов'язаний з оцінними потребами особистості, які характеризують її домагання на відповідну оцінку соціуму. В працях Є.Серебрякової домагання особистості визначаються як потреба в певній самооцінці, яка прийнята і схвалена індивідом [1].

У дослідженнях Н.Коломинського рівень домагань особистості розглядається як модель власного самоздійснення, як складова прийнятого для себе „Я - образу”. Проте, відзначає вчений, узгодження самооцінки й рівня домагань особистості фіксується далеко не в 100% випадків. Домагання здебільшого виявляються значно нижчими ніж їх вербальна самооцінка [4].

Наголошуючи на самопізнанні, як найголовнішому змісту розвитку дитини старшого шкільного віку, Л.Божович стверджує про становлення у цьому віці стійкої самооцінки, яка базується на рівні домагань. Саме це, на її думку, породжує потребу в дитині бути не лише на рівні вимог оточуючого середовища, а й на рівні власних вимог і власної самооцінки. Дослідницею було виявлено, що нездатність дитини задовольнити сформовані домагання спонукають її до гострої потреби зниження самооцінки, результатом якої стають негативні переживання й афективна поведінка [3].

Обґрунтовуючи сутність поняття „рівень домагань” переважна частина вітчизняних вчених виділяють дві його змістові складові. Перша відображає глибинне ставлення до себе як до особистості і друга виявляється у зовнішньому прояві такого ставлення через встановлений рівень вимог до себе. Співвідношення означених вище складових рівня домагань особистості характеризує адекватність, стійкість і гармонійність її самооцінки, яка безпосередньо визначає саморегуляцію поведінки у різних сферах діяльності.

Висновки. Отже, професійне самовизначення молодшої людини є результатом тривалого процесу розвитку особистості, а задана об'єктивними умовами необхідність у професійному виборі є його етапом у старшому шкільному віці. Оскільки закінчення загальноосвітньої середньої школи дитиною передбачає необхідність зміни соціального статусу, то цілком закономірним є також вирішення в цей період проблеми професійного самовизначення. При цьому сформованість самооцінки й рівня професійних домагань старшокласника визначають його прагнення обрати професію й досягнути в майбутньому цілей певної складності.

Таким чином самооцінка старшокласника є компонентом самосвідомості особистості, яка містить у собі знання про власну самоцінність, оцінку самої себе через ієрархію значущих цінностей. Вона являє собою форму відображення людиною самої себе як особливого об'єкта пізнання і залежить від прийнятих людиною цінностей, її особистісної сутності, міри її орієнтації на суспільно вироблені вимоги до поведінки й діяльності. Самооцінка особистості функціонує у загальній (відображає узагальнені знання суб'єкта про себе і засноване на них цілісне ставлення до себе) і часткова (оцінка конкретних проявів і якостей у діяльності і поведінці) формах. Взаємодія загальної і часткової самооцінки виконує регулятивні функції, виступаючи необхідною внутрішньою умовою організації суб'єктом своєї поведінки, діяльності, відносин. При цьому самооцінка людини тісно пов'язана з рівнем її домагань, які якісно характеризують складність сформованих нею цілей і завдань діяльності в перспективі. Тобто, рівень домагань особистості за такого їх розуміння, розглядається як обраний напрям реалізації сформованої у неї самооцінки.

Означені нами вище окремі результати досліджень і виділені вікові особливості юнацького віку підтверджують припущення про достатню внутрішню готовність дитини цього вікового етапу розвитку особистості вирішувати на достатньому рівні проблеми професійного самовизначення. Крім того функціональний взаємозв'язок між професійними домаганнями і самооцінкою особистості задає напрям активності дитини у процесі вибору майбутньої професії. З поміж інших напрямів такої активності найважливішими є спрямованість дитини на досягнення успіху і спрямованість на уникнення невдач. Саме це й визначає значущість і місце самооцінки й професійних домагань особистості у структурі її професійного самовизначення.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание : [пер. с англ.] / общ. ред., вступ. ст. [с. 5–24] В. Я. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1986 – 420 с.
3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избр. психолог. труды (узд. 2-е) / [Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна]. – Москва-Воронеж, 1997 – 351 с.
4. Коломинский Я. П. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция / Я. Л. Коломинский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
5. Крайг Г. Психология развития / Грэйс Крайг; пер. с англ. П. Мальгина [и др.]. – СПб.: Питер, 2003. – 988 с.
6. Левин К. Регрессия, ретроспектива и развитие / К. Левин // Динамическая психология : избранные труды / К. Левин ; под общ. ред. Д. А. Леонтьева, Е. Ю. Патяевой ; [сост., пер. с нем. и англ. яз. и науч. ред. Д. А. Леонтьев, Е. Ю. Патяева]. – М., 2001. – С. 271–302.
7. Професійна орієнтація старшокласників: теорія і практика: науково-методичний посібник [для пед. працівників] / За ред. О. В. Мельника. – К.: “Четверта хвиля”, 2009. – 223 с.
8. Hoppe F. Erfolg und Misserfolg / F. Hoppe // Psychol. Forsch., 1930. – В. 14. – S. 1 – 62.

Резюме. В статье с позиций современных теоретико-прикладных научных исследований освещается проблема становления самооценки и уровня притязаний как психологических детерминант профессионального самоопределения личности в раннем юношеском возрасте. Приводится анализ структурных, функциональных и индивидуально-типических взаимосвязей между развитием самооценки, уровнем притязаний и мотивацией достижения на этапе профессионального становления личности старшеклассников. Выявлено место и значимость в структуре профессионального самоопределения таких личностных конструктов как самооценка и уровень притязаний. Определены главные составляющие готовности личности к профессиональному самоопределению в период ранней юности.

Ключевые слова: самооценка, уровень притязаний, ранняя юность, профессиональное самоопределение, профессиональное становление.

Summary. The article reveals the problem of the formation of self-esteem and level of claims as psychological determinants of professional self-identity in early adolescence from the standpoint of modern theoretical and applied scientific research. The structural, functional and individual model of relations between the development of self-esteem, level of claims and motivation to achieve at the stage of seniors professional identity formation. The place and importance in the structure of professional self-determination such personal constructs as self-esteem and level of claims are revealed.

Key words: self-esteem, level of claims, early adolescence, professional self-determination, professional becoming.

УДК 159.922.73:17.026.4

Л.М. КУЛАКОВА

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПОЧУТТЯ ВЛАСНОЇ ГІДНОСТІ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Резюме. У статті аналізуються основні психологічні аспекти дослідження почуття власної гідності дітей молодшого шкільного віку. Автором систематизовано численні характеристики гідності як найважливішої моральної якості, інтегративності людської реальності, вищої цінності. Визначено головні закономірності зміни самосвідомості особистості із зростанням рівня почуття власної гідності, набуттям особистісної культури.

Ключові слова: почуття власної гідності, честь, моральність, Я-концепція, смоставлення, самовиховання, самоствердження, гідна поведінка, гідність, самосвідомість, особистість, «образ-Я».

Постановка проблеми. Економічна криза та соціально-політичні зміни, що відбуваються в суспільстві, суттєво впливають на моральний розвиток молодого покоління. Зниження показників моральності, посилення егоїстичних тенденцій в особистісному розвитку дітей, певна деформація їх моральних цінностей призводить до спотворення їх уявлень про такі цінності як доброта, милосердя, справедливість, честь, гідність і т.п. Такі несприятливі умови морального розвитку молоді ставлять перед освітою завдання розробки нових технологій з підвищення морального потенціалу зростаючої особистості, яка буде вести себе гідно в найскладніших життєвих ситуаціях [5].

Неоднозначність розуміння проблеми гідності людини в різних філософсько-етичних школах, напрямках, труднощі емпіричного вирішення особистістю проблем екзистенціального самовизначення (пошуку відповідей на питання про природу і цінності людини), а, отже, і вирішення практичних задач моральності – ціннісного ставлення до іншої людини, особливо в період зміни світоглядних і ціннісних засад суспільства, особливо актуальних у нинішній історичний момент.

Крім того, останнім часом зростає практичний інтерес до даної теми. В області юриспруденції вивчення

справ про захист честі і гідності - одна з найбільш розроблених тем; в практиці кризових психологічних служб і консультацій ведеться активна робота з надання психологічної допомоги постраждалим від насильства і нанесення моральної шкоди; в галузі освіти активно досліджуються психолого-педагогічні технології виховання гідності в школі.

Аналіз теоретичних та емпіричних досліджень. Незважаючи на те, що певні аспекти даного феномена знаходили своє відображення в дослідженнях самосвідомості (І.Чеснокова, В.Столін), самоповаги, самооцінки і «Я-концепції» (Т.Шибутані, В.Куніцина), характерологічних особливостей (О.Якимович), саморегуляції моральної поведінки особистості (С.Рубінштейн, В.Чудновський, Б.Братусь та ін.), неоднозначність розуміння даного феномена в психології, відсутність спеціальних загальнопсихологічних досліджень, предметом яких була б його психологічна специфіка і структура, свідчать про недостатню розробленість даної теми [2].

У вітчизняній науці загально визнаною є ідея про те, що моральне знаходиться в безпосередньому взаємозв'язку з емоційним: філософи (А.Гусейнов, А.Дробницький, Л.Столович, В.Тугарінов) і психологи (П.Анохін, В.Вілюнас, Л.Виготський, Б.Додонов, А.Запорожець, К.Ізард, А.Леонтьєв, А.Петровський, С.Рубінштейн, Л.Рувінський, В.Слободчиков) виділили чинники, що характеризують зв'язок емоційного і морального компонентів. Однак, в психолого-педагогічній науці проблема емоційного і морального розвитку школярів довгий час не визначалася як самостійна. Вперше емоційно-моральний розвиток і виховання учнів як самостійну надзвичайно актуальну науково методичну проблему позначили педагоги (Ш.Амонашвілі, Д.Кабалевський, Б.Неменський, В.Сухомлинський). Однак в масовому психолого-педагогічному досвіді їхні ідеї не знайшли достатнього втілення.

Метою даної статті є характеристика рівнів прояву, а також основних етапів становлення почуття власної гідності у дітей молодшого шкільного віку; визначення умов і методів розвитку особистістю почуття власної гідності.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз етико-психологічних і педагогічних джерел дозволяє визначити такі критерії оцінки рівня розвитку почуття власної гідності у молодших школярів, насамперед визнання власних достоїнств, позитивне самоставлення і гідну поведінку.

Отже, Н.Чиренко представляє критерії та показники почуття власної гідності, а саме: реалістичний образ «Я», заснований на об'єктивному сприйнятті своїх достоїнств і недоліків, а також ціннісне ставлення до себе та інших. Гідність представляється через відповідальність за свої дії, саморегуляцію і самоконтроль, а також чесність, скромність, доброзичливість.

Позитивна «Я-концепція» і самоставлення в цілому є критерієм сформованості почуття власної гідності на думку таких вчених, як В.Кадоць, Т.Коротковських, В.Савельєв та ін.

В роботах Н.Емузова, В.Петрушенко, Н.Третяк, С.Удовичького та ін. поняття «гідної поведінки» виступає головним критерієм розвитку почуття власної гідності. Вченими визначаються загальні показники гідної поведінки: особистість почуває власну гідність, не приймає приниження інших і не дозволяє цього по відношенню до себе; має власну позицію і здатність відстоювати свої погляди; її вчинки характеризуються гуманізмом і справедливістю; володіє своїми емоціями; захищає свою гідність; коригує свої недоліки і розвиває свої здібності; демонструє самостійність як життєву позицію в прийнятті рішень і несе відповідальність за них.

На основі аналізу наукових джерел з даної проблеми ми виявили показники розвитку почуття власної гідності (ПВГ) у молодших школярів, визначили рівні за відповідними критеріями.

Отже, головними критеріями розвитку ПВГ є визнання особистістю власних досягнень, позитивна «Я-концепція» і поведінка, яка характеризується наявністю гідної поведінки, емоційне ставлення дітей до моральних і аморальних вчинків (рівень емоційного реагування). Таким чином, нами визначено такі рівні прояву ПВГ у молодших школярів.

Високий рівень ПВГ.

- Визнання власної гідності: молодші школярі об'єктивно визначають і розуміють наявність і особливості прояву моральних якостей особистості; пояснюють і бачать власні моральні якості; усвідомлюють і поважають сильні і намагаються коригувати слабкі сторони власної особистості; ставляться до себе як до суб'єкта моральних відносин і поведінки.

- Позитивна «Я-концепція»: молодші школярі об'єктивно оцінюють свої моральні якості, висловлюють позитивну оцінку власних поведінкових проявів; переконані в наявності можливостей щодо розвитку і вдосконалення себе і своїх можливостей; пишаються собою і своїми досягненнями.

- Гідна поведінка: молодші школярі у власній поведінці проявляють впевненість в собі; об'єктивно сприймають; мають власну особистісну позицію і з гідністю висловлюють її; радіють успіхам однолітків, доброзичливі; розуміють спроби інших принизити їх гідність і проявляють позицію щодо протистояння таким спробам з боку однокласників і дорослих.

Середній рівень ПВГ.

- Визнання власної гідності: учні початкової школи не в повному обсязі визначають зміст моральних якостей особистості; пояснюють і бачать власні моральні якості переважно з допомогою дорослих; частіше усвідомлюють власні уподобання і не визнають слабкі сторони власної особистості;

- Позитивна «Я-концепція»: молодші школярі оцінюють свої моральні якості за допомогою дорослих, проявляють некритичне ставлення до образу власного «Я» частіше визнаючи переваги і не завжди зазначають наявність недоліків; роблять позитивну оцінку власним поведінковим проявам; впевнені у власній привабливості; рідко говорять про свої досягнення;

- Гідна поведінка: молодші школярі іноді у власній поведінці проявляють невпевненість в собі і поведуться агресивно; необ'єктивно сприймають зауваження і не розуміють що саме потрібно виправити; мають власну особистісну позицію, але невпевнені в необхідності відстоювати її; не завжди радіють успіхам однокласників, проявляють ревності; не завжди розуміють спроби інших принизити їх гідність і не можуть впевнено протистояти таким спробам з боку однокласників і дорослих.

Низький рівень ПВГ.

- Визнання власної гідності: молодші школярі визначають зміст тільки деяких моральних якостей особистості; не можуть пояснити і показати власні моральні якості і тільки за вказівкою дорослих визнають свої переваги, досягнення; частіше усвідомлюють власні слабкі сторони і невпевнені в своїй моральності;

- Позитивна «Я-концепція»: учні неадекватно оцінюють свої моральні якості; критично ставляться до себе, проявляють підвищене почуття провини; визнають в собі ті поведінкові прояви, які відзначають дорослі; тривожні і невпевнені в собі, у власних можливостях, відчувають самотність і незацікавленість для інших; не поважають себе і власні досягнення;

- Гідна поведінка: частина молодших школярів демонструють необ'єктивну самовпевненість в поведінкових проявах, захисну демонстративність; агресивно реагують на зауваження, на приниження і переважно не намагаються виправитися; випробовують страх в ситуаціях коли треба відстояти власну позицію, точку зору; нешанобливо ставляться до інших дітей, критикують і висміюють їх недоліки, принижують інших; не вміють радіти успіхам однокласників, недружелюбні.

З деякою мірою умовності можна виділити основні етапи становлення ПВГ, які можуть надати допомогу вихователю з визначення рівня сформованості якостей, що цікавлять нас, а саме:

- Знайомство з моральними нормами;

- Перевірка їх важливості на досвіді (своєму і чужому, позитивному і негативному), досягнення завдяки цьому переконаності щодо даних норм і осмислення їх ціннісного значення;

- Практичне застосування або нехтування ними.

Для накопичення особистістю почуття власної гідності і честі необхідно створити таку систему виховних впливів і такі соціальні умови діяльності (педагогічні, психологічні, правові та ін.), за яких у кожного молодшого школяра відбуватиметься зрушення від прямих зовнішніх вимог до самостійних спонукань, від довільної саморегуляції до мимовільної саморегуляції, від оцінок інших людей до моральної самооцінки.

Основними з цих умов і методів є:

1. Моральна освіта молодших школярів і формування в їх свідомості відповідних зразків людей з розвиненим почуттям честі і гідності.

2. Накопичення досвіду моральних переживань, пов'язаних з почуттям честі і власної гідності.

3. Самоствердження особистості в різних сферах життєдіяльності як основний шлях формування ПВГ.

4. Позитивні оцінні відносини як необхідна умова формування ПВГ.

5. Емоційні стани успіху, викликані позитивним ставленням оточуючих до себе.

6. Прагнення до самовиховання, поліпшення себе. «Самовиховання - це людська гідність в діях», - ці слова В.Сухомлинського точно визначають установку в виховній роботі на самовиховання особистості, тому необхідно навчати молодшого школяра аналізу власного морального досвіду, створювати умови для розвитку морального самосвідомості особистості [6, с.78]. З цією метою необхідним ми вбачаємо:

а) подачу молодшому школяреві необхідної інформації про якості особистості та їх становлення;

б) інформування учнів про можливість морального самовиховання і формування у них спеціальної установки на вдосконалення своїх відносин;

в) організація засвоєння школярами зразків честі, гідності і досвіду становлення їх в процесі різних видів діяльності;

г) навчання учнів прийомам і навичкам аналізу та оцінки своєї поведінки, визначення конкретних завдань самовиховання, здійснення морального самоконтролю.

7. Засвоєння позитивних традицій спілкування. Засвоєння культурних коренів, ріст національної самосвідомості, використання величезної сили національних традицій можуть стати опорою у виховній роботі будь-якого педагога.

8. Використання можливостей сучасних дитячих громадських організацій, які створюють необхідні умови для соціальної творчості, різноманіття форм діяльності, що дозволяють молодшому школяреві усвідомлювати себе як особистість; самостверджуватися; розвивати інтереси і здібності особистості у змінюються соціально-економічних умовах.

За результатами теоретичного аналізу проблеми дослідження нами визначено рівні емоційно-морального розвитку молодших школярів, що характеризують сформованість почуття власної гідності особистості:

- *Високий* - обговорення моральних проблем викликає позитивні емоції, школяр проявляє інтерес до моральної проблеми; дитина має притаманні даному віку уявлення про моральні цінності; вміє застосувати отримані знання для організації своєї поведінки.

- *Достатній (середній)* - обговорювані моральні питання періодично викликають у школяра позитивну емоційну реакцію; дитина має притаманні для молодшого шкільного віку уявлення про моральні цінності; має нестійку позицію щодо вчинків; поведінка нерідко залежить від думки вчителя.

- *Нестійкий (нижче середнього)* - відношення до моральних проблем емоційно нестійке, знання про моральні якості особистості епізодичні, не завжди пов'язані з реальною поведінкою; моральні прояви залежать

від думки вчителя; присутні випадки негативної поведінки.

- Негативний - обговорення моральних тем не викликає у школяра позитивних емоцій, учень проявляє байдужість до розглянутих моральних питань; знання дитини про моральні цінності безсистемні або помилкові; власні судження про моральні вчинки висловлюються вкрай рідко; переважає негативна поведінка.

Незаперечним є той факт, що рішення поставленої проблеми потребує дослідження генези почуття власної гідності молодших школярів, вивчення відхилень у розвитку почуття власної гідності у дітей та шляхи їх корекції, дослідження гендерних особливостей його розвитку.

Список використаних джерел:

1. Бандзеладзе Г.Д. О понятии достоинства / Г.Д.Бандзеладзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1979. – 106 с.
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / под ред. Д.И.Фельдштейна. - [3-е изд.] / Л.И.Божович. – М. – Воронеж, 2001. – 349 с.
3. Боришевский М. Дорога к себе: От основ субъективности к вершинам духовности: монография / М.Боришевский. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
4. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С.Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
5. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в дитячому віці: Моногр. / Р.В.Павелків. – Рівне: Волин. обереги, 2004. – 247с.
6. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. / В.А.Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1979. – 335 с.
7. Шибутани Т. Я-концепция и чувство собственного достоинства / Т.Шибутани // Самоознание и защитные механизмы личности. – Самара: ИД «Бахрах-М». – М., 2003. – С. 220-232.
8. Шилова М.И Учителю о воспитанности школьников / М.И.Шилова. – М.: Педагогика, 1990. – 144с.
9. Эриксон Э. Идентичность / Э.Эриксон // Психология самосознания: Хрестоматия. – Самара: ИД «Бахрах-М». – М., 2003. – С. 517-533.

Резюме. В статье анализируются основные психологические аспекты исследования чувства собственного достоинства детей младшего школьного возраста. Автором систематизировано многочисленные характеристики достоинства как самого важного нравственного качества, интегративности человеческой реальности, высшей ценности. Определены главные закономерности изменения самосознания личности с ростом уровня чувства собственного достоинства, повышением личностной культуры.

Ключевые слова: чувство собственного достоинства, честь, нравственность, Я-концепция, самооотношение, самовоспитание, самоутверждение, достойное поведение, достоинство, самосознание, личность, образ-Я.

Summary. The basic psychological aspects of the study of self-esteem of children of primary school age are analyzed in the article. Numerous characteristics of self-respect as the most important moral quality and integrality of human reality, and as the highest value are systematized. The major regularities of personality self-identity alterations with increasing level of dignity, the acquisition of personal culture are defined.

Key words: self-esteem, honor, morality, self-concept, smootnoshenie, self-education, self-assertion, dignified behaviour, dignity, self-identity, personality, "image-I".

УДК 612.821:612 82/.83

М.Ю. МАКАРЧУК, С.В. ФЕДОРЧУК, Л.В. ЧІКІНА, В.А. ТРУШИНА

ЗВ'ЯЗКИ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОНАННЯ ВПРАВ НА УЯВНУ РОТАЦІЮ З КОРОТКОЧАСНОЮ ПАМ'ЯТТЮ У ЖІНОК

Резюме. Досліджено взаємозв'язки ефективності уявної ротації простих і складних геометричних об'єктів з короткочасною пам'яттю у жінок. Чим більше була розвинута пам'ять у обстежених жінок, тим швидше виконувалася уявна ротація простих об'єктів, вищою була точність і меншою – швидкість уявного обертання складних геометричних фігур при використанні куткової невідповідності між ними і запам'ятовування фігури-еталону. З'ясовано відсутність взаємин короткочасної пам'яті і успішності уявної ротації фігур невизначеної форми без використання фігури-еталону.

Ключові слова: уявна ротація геометричних об'єктів, короткочасна пам'ять.

Постановка проблеми. Як відомо, існує дві адаптаційні стратегії щодо взаємодії людини зі світом, і відповідно до цього деякі автори виділяють два типи особистості – консервативний і творчий. Саме готовність до змін, які можуть відбутися, ця «імовірна ізоморфність із мінливим світом» визначає еволюційну доцільність творчості [8]. Свого часу І.Кант трактував творчість як «вищу форму діяльності людини» [10]. Згідно теорії Я.А. Пономарьова про центральні механізми творчої діяльності існує принцип схожості між етапами становлення в онтогенезі такої здатності як вміння діяти в умі (у внутрішньому плані) і етапами, що характеризують процеси вирішення творчої задачі [2].

З пам'яттю, як відомо, пов'язана будь-яка діяльність, яка базується на досвіді людини. Фізіологічною основою такої діяльності є пластичність нервової системи. Комбінуюча або творча діяльність в поведінці

людини пов'язана з уявою [1]. Активно модулюють уяву, як відомо, ритми музики, запахи, а також сприйняття невизначених форм, що використовується у відомому тесті Роршаха [12]. Найвищий "розквіт" уяви виявляється в хвилини небезпеки. Натомість, головною властивістю короткочасної пам'яті вважається її вразливість до надзвичайних впливів, що призводить до її порушень. Відомо, що жінки допускають більше помилок при виконанні вправ на уявну ротацію при високому рівні особистісної тривожності [7]. За літературними даними розвинута пам'ять у поєднанні з просторовими фобіями знижує здібності до просторової ротації у дівчат молодшого віку [16].

Уявна ротація фігур - приклад "аналогового" когнітивного процесу, що подібний до зовнішньої фізичної ротації. Як при обертанні реальних предметів, уявна ротація має всі проміжні стадії орієнтації об'єкту, що обертається [9]. Крім того, вона бере участь у так званому візуальному мисленні, характерному вченим, інженерам і митцям. Уявна ротація фігур включає компоненти сприйняття, процедуру порівняння із використанням робочої пам'яті та прийняття рішення [5]. Деякі автори для характеристики розвитку просторової уяви визначають рівні, що враховують співвідношення обсягу вихідної інформації та кількості й якості знань з певної проблеми: репродуктивний, репродуктивно-пошуковий, комбінаторний, комбінаторно-пошуковий, продуктивний, творчий [11].

Згідно результатам нейропсихологічних досліджень під час уявної ротації геометричних фігур права тім'яна область задіяна в інтеграції просторових взаємовідносин компонентів цілого, а ліва – в запам'ятовуванні просторового співвідношення елементів [9]. Вважається, що разом з корою великих півкуль мозку формують образи уяви і включають їх у процеси діяльності структури лімбічної системи [12].

Мета статті. Метою даного дослідження було з'ясування взаємозв'язків ефективності (тобто, швидкості і точності) уявної ротації простих і складних геометричних об'єктів з короткочасною пам'яттю у жінок.

Методика та процедура дослідження. В дослідженні як обстежені брали участь 36 осіб жіночої статі віком 16-29 років – студентки психологічного факультету. Отримані дані склали вибірку, що не підкоряється закону нормального розподілу (помилка першого роду $\alpha < 0,01$). Статистичну обробку даних проводили за допомогою методів непараметричної статистики.

Психофізіологічне тестування проводили з використанням комп'ютерних експрес-методик: 1) виконання завдань на уявну ротацію простих і складних об'єктів з використанням функцій короткочасної пам'яті, що були розподілені на три теста (методика Чайченка Г.М.) [13, 15]; 2) визначення обсягу і кількості помилок (таблиця 1) при тестуванні короткочасної пам'яті [14].

Аналіз результатів дослідження. За результатами проведених досліджень загалом з показниками пам'яті більшою мірою був пов'язаний час виконання ротаційних вправ і меншою мірою – кількість помилок при тестуванні уявної ротації (таблиця 2).

Таблиця 1

Показники короткочасної пам'яті у жінок (n=36), Ме [25%, 75%]

Показники	До уявної ротації	Після уявної ротації
Обсяг короткочасної пам'яті (відн. од.)	1.66 [1.10, 2.56]	2.12 [1.57, 3.05] *
Відносна кількість помилок пам'яті (відн. од.)	0.15 [0.11, 0.21]	0.13 [0.08, 0.15] *

Примітки: * $p < 0.05$

З обсягом короткочасної пам'яті був пов'язаний час уявної ротації простих об'єктів (зображень літер та цифр у I тесті): чим більше була розвинута пам'ять, тим швидше виконувалися вправи даного тесту. Слід зауважити, що у першому тесті використовувалися геометричні фігури, які за формою асоціювалися з літерами або цифрами, тобто фігури «вербального» змісту, знайомі з дитинства, тому вони були віднесені до простих. Натомість час уявної ротації складних геометричних фігур (як II, так і III тесту) не був пов'язаним з обсягом короткочасної пам'яті. Якість уявної ротації (тобто кількість помилок при виконанні завдань) при використанні як вербального, так і невербального стимульного матеріалу (I, II і III тести) не була пов'язаною з обсягом короткочасної пам'яті.

Таблиця 2

Кореляційні зв'язки за Спірменом показників пам'яті з часом і кількістю помилок при тестуванні уявної ротації у жінок, (n=36)

Показники	ЧАС рот1	ЧАС рот3	ЧАС рот3- 90°	ЧАС рот3- 225°	ЧАС рот3- 270°	ПОМ рот3- 180°
Обсяг короткочасної пам'яті (відн. од.)	- 0,38*	—	—	—	—	—
Відносна кількість помилок пам'яті (відн. од.)	—	- 0,35*	- 0,32*	- 0,41*	- 0,39*	0,33*

Примітки: * $p < 0.05$; ЧАС - час виконання ротаційних вправ (1, 3 тест); ПОМ - кількість помилок при виконанні ротаційних вправ (3 тест); 90°, 180°, 225°, 270° - кутова невідповідність між зображеннями геометричних фігур і фігурою-еталоном у III тесті.

Щодо кількості помилок при тестуванні короткочасної пам'яті, взаємини цього показника з успішністю

уявної ротації простих фігур у I тесті і складних фігур у II тесті були відсутніми. В той же час кількість помилок при тестуванні короткочасної пам'яті асоціювалася з успішністю уявної ротації складних об'єктів – геометричних фігур при використанні кутової невідповідності між ними і запам'ятовування фігури-еталону (III тест). Цілком очікуваним виявився той факт, що більша кількість помилок уявної ротації відповідала більшій кількості помилок при тестуванні пам'яті. Проте, характер взаємозв'язків кількості помилок при тестуванні пам'яті та часу виконання ротаційних вправ виявився оберненим. Тобто, у жінок з розвинутою короткочасною пам'яттю ментальне обертання фігур у III тесті відбувалося більш повільно.

Можливе пояснення щодо розбіжностей отриманих результатів ментального обертання різних за характером об'єктів – контекст залежність жіночих стратегій уявної ротації фігур. Якщо у I тесті обстеженими напевно використовувалася холістична стратегія уявного обертання фігур (час виконання цих завдань був майже вдвічі меншим, а відсоток помилок – втричі меншим, ніж у II тесті), то у тестах із складними геометричними фігурами, можливо, включалося часткове порівняння компонентів фігур, використання внутрішньої мови, свідоме пригадування фігур. Така стратегія уявної ротації геометричних об'єктів за літературними даними є більш енергозатратною [5].

Слід зазначити, що суттєве збільшення помилок у обстежених у III тесті (20% і більше) починалося при використанні кутової невідповідності між фігурами у 90°. Максимуму помилки у жінок досягали при обертанні фігур на 225° і 270°. Найбільший час виконання завдань у III тесті спостерігався при обертанні фігур на 135° і 180°. Взаємозв'язки часу ментального обертання з показниками короткочасної пам'яті були виявлені саме при кутовій невідповідності між фігурами у 90°, 225° і 270°. Тобто, саме для тих субтестів, при виконанні яких відбувалося збільшення кількості помилок.

За результатами деяких досліджень забезпечення помилкових відповідей є більш енергозатратним у порівнянні з вірними відповідями, тому помилкові відповіді підвищують напруженість при виконанні роботи [3, 4]. Таке явище за даними літератури пояснюється з позицій відомого з фізіології механізму «детекції помилок» [18], який полягає у виникненні у хвостатому ядрі головного мозку сигналу про появу розбіжностей між отриманим результатом та його передбаченим значенням [3, 17]. Припускається, що описаний ефект є обов'язковою складовою помилкової відповіді і потребує залучення додаткових енергетичних ресурсів організму [3, 4].

За результатами попередніх досліджень виконання вправ на уявну ротацію фігур з використанням кутової невідповідності між ними і запам'ятовування фігури-еталону супроводжувалося зникненням асиметрії температури правої і лівої барабанної перетинки, що підтверджувало збільшення робочого напруження під час виконання III тесту [6]. Слід зазначити, що успішність ментального обертання складних геометричних фігур за кількістю помилок незалежно від того, чи входило в завдання запам'ятовування фігури-еталону, у використаних тестах майже не відрізнялась (відповідно 20% помилок у II тесті і 22,5% – у III тесті). Не зважаючи на те, що у III тесті для порівняння одночасно пропонувалося дві фігури, а у II тесті – п'ять, використання фігури-еталону у III тесті не полегшувало завдання, не покращувало точність його виконання.

Наразі, аналіз результатів показав відсутність будь-яких взаємозв'язків показників короткочасної пам'яті з часом і кількістю помилок при тестуванні уявної ротації складних геометричних фігур у випадку, де були неможливі відтворення або копії відомих образів (II тест). Отримані факти підтверджують існування різних фізіологічних механізмів короткочасної пам'яті і просторової уяви, що поєднуються певним чином при формуванні тих чи інших стратегій, що і обумовлює успішність ментального обертання геометричних об'єктів різної складності.

Висновки. Таким чином, чим більше була розвинута пам'ять у обстежених жінок, тим швидше виконувалася уявна ротація простих об'єктів, вищою була точність і меншою – швидкість уявного обертання складних геометричних фігур при використанні кутової невідповідності між ними і запам'ятовування фігури-еталону. З'ясовано відсутність взаємин короткочасної пам'яті і успішності уявної ротації фігур невизначеної форми без використання фігури-еталону.

Список використаних джерел:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк / Л.С.Выготский. – М.: Просвещение. – 1991. – 93 с.
2. Добровольсков О.В. Теоретический анализ соотношения креативности и творчества в отечественной науке / О.В.Добровольсков // Вестник Университета Российской академии образования. – 2010. – №3. – С. 137-140.
3. Кальниш В.В. Гендерні особливості надійності операторської діяльності / Кальниш В.В., Швець А.В., Левіт Й.Р. // Журн. АМН України. – 2009. – Т.15. – № 4. – С. 755-768.
4. Киреев М.В. Этапы мозгового обеспечения заведомо ложных ответов / М.В.Киреев, М.Г.Старченко, С.В.Пахомов и др. // Физиология человека. – 2007. – Т. 33. – № 6. – С. 5-13.
5. Макаруч М.Ю. Психофізіологія: навчальний посібник./ М.Ю.Макаруч, Т.В.Куценко, В.І.Кравченко, С.А.Данилов. – К.: – 2011. – С. 216-217.
6. Макаруч М.Ю. Зв'язки асиметрії змін температури лівої і правої барабанної перетинки з характером психофізіологічного навантаження / Макаруч М.Ю., Федорчук С.В., Чікіна Л.В., Трушина В.А. // Вісник Київського університету (серія Біологія) – 2011. – Вип.58. – С. 6-9.
7. Макаруч М.Ю. Уявна ротація геометричних об'єктів у жінок і чоловіків із різним рівнем тривожності /

- Макарчук М.Ю., Федорчук С.В., Чікіна Л.В., Зима І.Г., Трушина В.А., Полянко І.В., Зайченко О.М. // Матеріали XIX з'їзду Українського фізіологічного товариства ім. П.Г.Костюка з міжнародною участю, присвячений 90-річчю від дня народження академіка П.Г.Костюка, Львів, Україна, 26-29 травня 2014 р. - Фізіол. журн., 2014, Т. 60, № 3 (Додаток) - С. 66-67.
8. Музика О.Л. Стратегіально-ціннісна організація свідомості творчо обдарованої особистості / О.Л.Музика/ Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / За заг. ред. В.О. Моляко. – К.: «Освіта України». – 2008. – С. 458-500.
 9. Николаев А.Р. Исследование этапов мысленной ротации сложных фигур методом картирования внутрикоркового взаимодействия / А.Р. Николаев // Журнал высшей нервной деятельности. – 1994. – Т. 44. – Вып. 3. – С. 441-447.
 10. Потапов Д.А. Креативная парадигма в исследовании творческих способностей личности / Д.А.Потапов// Журнал "Искусство и образование", Учредитель и главный редактор НА Кушаев. – 2013. – №82. – С. 78-83.
 11. Пригодій А.В. Аналіз способів створення уявних образів /А.В. Пригодій // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Випуск 45. серія: педагогічні науки: збірник. – Чернігів, ЧДПУ імені Т.Г. Шевченка. – 2007. – № 45. – С. 124-128.
 12. Скрипченко О.В. Загальна психологія. / Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. – К.: Либідь. – 2005. – С. 204-219.
 13. Тернова Л.В.. Дослідження здатності людини до зорового розпізнавання образів різноорієнтованих у просторі / Л.В.Тернова, Г.М.Чайченко, Ю.П.Горго, І.В.Полянко// Вісник Черкаського державного університету. Актуальні проблеми фізіології. – 1998. – Вип. 2. – С. 112-116.
 14. Філімонова Н.Б. Комп'ютерна експрес-методика для вивчення психофізіологічного стану людини / Н.Б. Філімонова// Культура здоров'я. Збірник науково-методичних праць. – Херсон. – 2000. – С. 204-209.
 15. Чікіна Л.В. Вплив уявної ротації об'єктів на стан психофізіологічних функцій жінок / Чікіна Л.В., Федорчук С.В., Трушина В.А., Янчук П.І., Макарчук М.Ю. // Фізіологічний журнал. – 2012. – Т.58. – № 5. – С. 36-43.
 16. Ramirez G. Spatial anxiety relates to spatial abilities as a function of working memory in children / Ramirez G., Gunderson E.A., Levine S.C., Beilock S.L. // Quarterly journal of experimental psychology. – 2006, 65 (3). – P. 474-487.
 17. Fraizer E.V. Methodological and interpretive issues in posture-cognition dual-tasking in upright stance / Fraizer E.V., Mitra S. // Gait Posture. – 2008. – 27, № 2. – P. 271-279.
 18. Michelet T. Single medial prefrontal neurons cope with error / Michelet T., Bioulac B., Guehl D. et al. // PLoS One. – 2009. – 4, № 7. – P. 40-62.

Резюме. Исследовались взаимосвязи эффективности мысленной ротации простых и сложных геометрических объектов с кратковременной памятью у женщин. Чем больше была развита память у обследованных женщин, тем быстрее они выполняли задачи на мысленную ротацию простых объектов, тем выше была точность и меньше – скорость воображаемого вращения сложных геометрических фигур при использовании углового несоответствия между ними и фигурой-эталоном. Выявлено отсутствие корреляционных связей кратковременной памяти и успешности мысленной ротации фигур неопределенной формы без использования фигуры-эталона.

Ключевые слова: мысленная ротация геометрических объектов, кратковременная память.

Summary. We investigated the interrelationships of mental rotation efficiency of simple and complex geometric objects with short-term memory in women. The more developed was the memory of the examined women, the faster they performed a mental rotation task on simple objects; thus, higher accuracy predetermined lesser speed of mental rotation of complex geometric shapes while using the angular discrepancy between the figures and the figure-standard. We revealed the absence of correlational relationships of short-term memory and success of mental rotation of figures of uncertain form without the usage of figure-standard.

Key words: mental rotation of geometric objects, short-term memory.

УДК 612.821:612 82/.83

М.Ю. МАКАРЧУК, С.В. ФЕДОРЧУК, Л.В. ЧІКІНА, В.А. ТРУШИНА

УСПІШНІСТЬ УЯВНОЇ РОТАЦІЇ ПРОСТИХ І СКЛАДНИХ ГЕОМЕТРИЧНИХ ОБ'ЄКТІВ У ЖІНОК І ЧОЛОВІКІВ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ ІНТЕЛЕКТУ

Резюме. Досліджено взаємозв'язки успішності уявної ротації геометричних об'єктів із рівнем інтелекту у жінок і чоловіків. Виявлено, що жінки з вищим рівнем інтелекту допускали менше помилок і швидше виконували завдання на ментальне обертання геометричних об'єктів. У чоловіків успішність виконання завдань на уявну ротацію незалежно від їх складності не була пов'язана з рівнем інтелекту.

Ключові слова: уявна ротація геометричних об'єктів, рівень інтелекту

Постановка проблеми. Загальноприйнятим є той факт, що чоловіки і жінки не відрізняються за рівнем інтелекту, але просторові завдання краще виконуються чоловіками, тоді як вербальні задачі краще вирішуються

жінками [5, 10]. Ще К. Юнг встановив, що статеві різниці швидкості вербально-асоціативних реакцій присутня в осіб з низьким рівнем освіти, причому у чоловіків ця швидкість вища [1]. За Г. Айзенком швидкість протікання розумових процесів є фундаментальним базисом інтелектуальних відмінностей між людьми [12]. Узагальнюючи велику кількість опрацьованих літературних відомостей і результатів власних досліджень В.В.Кальниш зазначає, що часові характеристики діяльності належать до найкращих індикаторів загальних процесів і реакцій організму, які враховують гендерні, вікові, освітні та інші особливості людей [4].

Тест на ментальне обертання геометричних об'єктів - один із найвідоміших "статевочутливих" тестів. Відомо, що чоловіки здебільшого не змінюють стратегію мислення при обертанні різних за характером об'єктів. У жінок виконання різних просторових завдань є контекст залежним: вони досягають кращих результатів при ментальному обертанні зображень людських облич, ніж абстрактних тривимірних фігур. Чоловіки застосовують холістичний підхід при ментальному обертанні фігур різного "змісту" з переважною активацією правої верхньої тім'яної частки кори (7 поле за Бродманом). У жінок окрім неї залучаються ще і 44, 45 поля - білатерально нижня лобна звивина [5]. За результатами попередніх досліджень виявлено, що комплекс вправ на уявну ротацію певним чином впливає на функціональний стан як чоловіків, так і жінок [6, 8, 14].

Мета статті. Метою дослідження було вивчення меж асоційованості успішності ментального обертання простих і складних геометричних об'єктів з рівнем інтелекту у жінок і чоловіків.

Методика та процедура дослідження. В дослідженні як обстежені брали участь 65 студентів психологічного та біологічного факультетів обох статей віком 16-29 років. Отримані дані склали вибірку, що не підкоряється закону нормального розподілу (помилка першого роду $\alpha < 0,01$). Статистичну обробку даних проводили за допомогою методів непараметричної статистики. Психофізіологічне тестування проводили з використанням комп'ютерних експрес-методик: 1) виконання завдань на уявну ротацію простих і складних об'єктів з використанням функцій короткочасної пам'яті, що були розподілені на три теста (методика Чайченка Г.М.) [11, 14]; 2) визначення коефіцієнту інтелекту за тестом Айзенка [2, 3].

У I тесті (уявна ротація простих об'єктів) обстеженим по чергово пропонувалося 15 груп зображень цифр і літер, що пред'являлися під певними кутами. Необхідно було визначити, яка із 5 зображених на екрані літер або цифр була дзеркальним відображенням справжнього об'єкту - відповідно літери або цифри при їх звичному написанні. Максимальний час експозиції 5 зображень на екрані становив 60 с. Результати виконання даного тесту оцінювалися за кількістю помилок та середнім часом ідентифікації запропонованих об'єктів.

У II тесті (уявна ротація складних об'єктів) обстеженим по чергово пропонувалося 20 груп зображень геометричних фігур. Треба було визначити, яка із 5 зображених на екрані фігур являлася дзеркальним відображенням по відношенню до решти об'єктів. Максимальний час експозиції 5 зображень фігур на екрані становив 60 с. Реєстрували ті самі показники, що і в першому тесті.

Зміст завдань III тесту - уявна ротація складних об'єктів з використанням короткочасної пам'яті. У даному тесті обстеженим по чергово пропонувалося 10 тестових фігур (багатокутників з елементами опуклих та ввігнутих дуг). Зображення кожного чергового тестового стимулу (геометричної фігури) зберігалося на екрані на протязі 3 секунд. Потім воно зникало і натомість з'являлися зображення двох фігур, одна з яких співпадала за формою з фігурою-еталоном, а друга була дзеркальним відображенням тестового стимулу. При цьому куткова невідповідність між двома зображеннями поступово (після кожної серії зображень із 10 фігур) зростала з кроком в 45° від 0° до 315° . Упродовж усього тестування на екрані висвічувалося значення чергової куткової невідповідності. У завдання входило визначення, яка із запропонованих фігур являлася ідентичною тестовій. Максимальний час експозиції двох фігур становив 30 с. Результати виконання даного тесту оцінювалися за кількістю зроблених помилок, середнім часом ідентифікації тестового об'єкту з урахуванням кутів його повороту та часом, який було витрачено на виконання всього тесту.

Аналіз результатів дослідження. Уявна ротація - приклад "аналогового" когнітивного процесу, що подібний до зовнішньої фізичної ротації: як при обертанні реальних предметів, уявна ротація має всі проміжні стадії орієнтації об'єкту, що обертається. Крім того, вона бере участь у так званому візуальному мисленні, характерному вченим, інженерам і митцям. Традиційно процеси просторового мислення пов'язують із роботою правої півкулі, особливо її тім'яних відділів. Згідно результатам нейропсихологічних досліджень, права тім'яна область задіяна в інтеграції просторових взаємовідносин компонентів цілого, а ліва - в запам'ятовуванні просторового співвідношення елементів [9].

За попередніми даними час і кількість помилок обертання геометричних фігур у жінок залежали від куткових різниць відносно еталону при виконанні III тесту на уявну ротацію (відповідно у 79% і 63% обстежених). Час обертання геометричних фігур у II тесті був майже вдвічі більшим, ніж час обертання цифр і літер (I тест), хоча в обох випадках завдання складалося з 5-ти елементів. Найменшим час виконання ротаційних вправ виявився при виконанні III тесту, де вибір здійснювався з 2-ох фігур з кутковою невідповідністю між ними (45° , 90° , 180° , 270° , 315°) після запам'ятовування фігури-еталону. Найменшу кількість помилок виявлено при обертанні цифр і літер (I тест). Результати виконання II і III тестів за кількістю помилок у жінок не відрізнялися [7].

За результатами проведених досліджень між обстеженими чоловіками і жінками не виявлено значущих розбіжностей за рівнем інтелекту (таблиця 1), що підтверджує літературні дані [5, 10].

Таблиця 1

**Коефіцієнт інтелекту у чоловіків (n=14) і жінок (n=51),
Me [25%, 75%]**

Показники	Чоловіки	Жінки
Коефіцієнт інтелекту, бали	96 [80; 104]	88 [72; 104]

Разом з тим обстежувані відрізнялися за успішністю виконання завдань на уявну ротацію. Так, при виконанні II і III тесту на ментальне обертання геометричних фігур жінки допускали більше помилок, ніж чоловіки (таблиця 2). Отримані результати частково підтверджують літературні відомості про вищу продуктивність виконання вправ на уявну ротацію у чоловіків, якщо вважати кількість помилок основним показником успішності обертання фігур [17, 18]. Проте, впродовж дослідження обстежувані керувалися настановою на швидкість і точність роботи, що певною мірою ускладнювало умови тестування. Виділені групи чоловіків і жінок не відрізнялися за часом виконання ротаційних вправ (таблиця 2). За результатами інших досліджень встановлено, що особи чоловічої статі реагували на рухомий об'єкт з істотно більшою точністю, ніж жінки. Проте, реакції жінок були більш уповільненими за чоловічі [1].

Таблиця 2

Успішність виконання тестів на уявну ротацію в залежності від складності завдання у чоловіків (n=14) і жінок (n=51), Me [25%, 75%]

Тести на уявну ротацію	Час виконання завдання, сек		Помилки, %	
	Чоловіки	Жінки	Чоловіки	Жінки
I тест	7,69 [5,83; 12,32]	7,89 [5,98; 10,53]	1,5 [1,0; 3,0]	2,0 [0,0; 4,0]
II тест	12,83 [9,08; 18,15]	14,83 [10,88; 19,86]	3,0 [2,0; 5,0]	5,0 [3,0; 7,0]*
III тест	2,79 [1,96; 3,24]	2,71 [2,28; 3,85]	1,1 [0,5; 2,3]	1,9 [0,8; 3,0]
Субтест 1 (0°)	1,60 [1,21; 2,83]	1,88 [1,36; 2,43]	0,0 [0,0; 1,0]	0,0 [0,0; 1,0]
Субтест 2 (45°)	2,24 [1,64; 3,24]	2,31 [1,93; 3,00]	1,0 [0,0; 3,0]	1,0 [0,0; 2,0]
Субтест 3 (90°)	2,29 [1,70; 2,82]	2,64 [2,16; 3,47]	1,0 [0,0; 2,0]	1,0 [0,0; 3,0]
Субтест 4 (135°)	2,68 [2,07; 3,33]	2,89 [2,40; 4,01]	1,0 [0,0; 3,0]	1,0 [1,0; 3,0]
Субтест 5 (180°)	3,21 [2,19; 4,11]	3,52 [2,67; 4,36]	1,0 [0,0; 2,0]	2,0 [1,0; 5,0]
Субтест 6 (225°)	2,75 [2,11; 3,58]	3,06 [2,31; 4,55]	1,0 [0,0; 2,0]	3,0 [1,0; 5,0]
Субтест 7 (270°)	2,96 [2,19; 3,79]	2,81 [2,32; 4,51]	2,0 [0,0; 2,0]	2,0 [1,0; 5,0]
Субтест 8 (315°)	2,02 [1,69; 2,9]	2,51 [1,88; 3,52]	0,5 [0,0; 1,0]	2,0 [0,0; 5,0]*

Примітки: * $p < 0.05$ - значущі різниці між виділеними групами чоловіків і жінок за тестом Манна-Уїтні

Отримані розбіжності результатів тестування чоловіків і жінок, можливо, можна пояснити саме використанням різних стратегій виконання завдань на уявну ротацію. Жіноча стратегія при ротації тривимірних геометричних фігур є більш енергозатратна і включає часткове порівняння компонентів фігури із використанням внутрішньої мови і свідомим пригадуванням фігури. Чоловіки, як відомо, застосовують холистичний підхід при ментальному обертанні фігур [5].

У жінок успішність уявного обертання простих і складних об'єктів (більшою мірою кількість помилок, ніж час уявної ротації) була пов'язана з рівнем інтелекту. Загалом, характер цих зв'язків виявився оберненим, тобто при вищому рівні інтелекту жінки допускали менше помилок і швидше виконували завдання (таблиця 3).

Таблиця 3

Кореляційні зв'язки (за Спірменом) успішності уявної ротації геометричних об'єктів із рівнем інтелекту у жінок (n=51), r^S

Показники	Кореляційні зв'язки, r^S
Кількість помилок 1 – коефіцієнт інтелекту	-0,31*
Кількість помилок 2 – коефіцієнт інтелекту	-0,33*
Кількість помилок 3 – коефіцієнт інтелекту	-0,36**
Час ротації 3-90 - коефіцієнт інтелекту	-0,33*
Кількість помилок 3 - 135 - коефіцієнт інтелекту	-0,37**
Кількість помилок 3 - 180 - коефіцієнт інтелекту	-0,47***
Кількість помилок 3 - 225 - коефіцієнт інтелекту	-0,34*

Примітки: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Щодо точності виконання завдань на ментальне обертання фігур, то у жінок зв'язок кількості помилок із рівнем інтелекту відмічався незалежно від складності завдання, тобто при виконанні всіх трьох тестів. Час уявної ротації у обстежених жінок був пов'язаним із рівнем інтелекту тільки при використанні кутової невідповідності між фігурами (90°) і запам'ятовування фігури-еталону у III тесті (таблиця 3). У чоловіків успішність виконання завдань на уявну ротацію незалежно від їх складності не була пов'язана з рівнем інтелекту.

Отримані факти можна пояснити особливостями спеціалізації функціонування правої півкулі у чоловіків та жінок. Вважається, що мозок чоловіків більш асиметричний, ніж жіночий. У жінок мовні функції локалізовані в обох гемісферах. Це призводить до використання ними навіть під час виконання невербальних завдань переважно вербально-аналітичної стратегії. Ліва півкуля спеціалізується однаково у чоловіків та жінок

на аналітичному, послідовному вербально-логічному мисленні. Права гемісфера у чоловіків більше спеціалізується на аналоговому, образному, просторовому мисленні, що менш виражено представлено у жінок через її участь переважно у мовній поведінці, що призводить до розбіжностей в електроенцефалограмі правої півкулі чоловіків і жінок [13, 16].

На думку деяких авторів, асиметрія функціонування півкуль головного мозку людини є еволюційно обумовленою з огляду на те, що чоловіками і жінками виконуються різні ролі для збереження еволюційної стійкості людської популяції [4, 15]. Тому існують природні особливості механізмів переробки складної за своїми темпоральними і мнестичними характеристиками інформації у чоловіків і жінок. Чоловіки здебільшого мають беззаперечну перевагу при виконанні складної операторської діяльності, при роботі в стресових умовах. З'ясовано, що зі спрощенням завдань перевищення надійності діяльності чоловіків у порівнянні з жінками зменшується [4].

Висновки. Встановлено, що асоційованість успішності ментального обертання простих і складних геометричних об'єктів з рівнем інтелекту має певні гендерні особливості. Виявлено, що жінки з вищим рівнем інтелекту допускали менше помилок і швидше виконували завдання на ментальне обертання геометричних об'єктів. У чоловіків успішність виконання завдань на уявну ротацію незалежно від їх складності не була пов'язана з рівнем інтелекту.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Бурлачук Л.Ф. Словарь-справочник по психологической диагностике / Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. – К. Наукова думка, - 1989. – С. 11-12.
3. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П.Ильин. - СПб.: Питер, - 2004. - 701 с.
4. Кальниш В.В. Гендерні особливості надійності операторської діяльності / Кальниш В.В., Швець А.В., Левіт Й.Р. // Журн. АМН України, 2009, Т.15, № 4. – С. 755-768.
5. Макаруч М.Ю. Психофізіологія: навчальний посібник / Макаруч М.Ю., Куценко Т.В., Кравченко В.І., Данилов С.А. – К.: – 2011. – С. 216-217.
6. Макаруч М.Ю. Зміни стану основних психофізіологічних функцій у чоловіків та жінок при виконанні вправ на уявну ротацію об'єктів за оптимальних умов діяльності / Макаруч М.Ю., Федорчук С.В., Чікіна Л.В., Трушина В.А. // Матеріали Міжнародного VI конгресу Українського товариства нейронаук, Київ, Україна, 4-8 червня 2014 року. – С. 85-86.
7. Макаруч М.Ю. Успішність уявної ротації у жінок в залежності від складності завдання / Макаруч М.Ю., Федорчук С.В., Чікіна Л.В., Трушина В.А. // VI Міжнародна наукова конференція "Психофізіологічні та вісцеральні функції в нормі і патології". – 9-11 жовтня 2012, Київ. – С. 142.
8. Макаруч М.Ю. Оптимізуючий вплив вирішення просторових задач на функціональний стан людини / Макаруч М.Ю., Чікіна Л.В., Філімонова Н.Б., Глушак С.О. // Вісн. Київ. ун-ту (серія Біологія). – 2003. – № 41. – С. 143-144.
9. Николаев А.Р. Исследование этапов мысленной ротации сложных фигур методом картирования внутрикоркового взаимодействия / А.Р.Николаев // Журнал высшей нервной деятельности. – 1994. – Т. 44. – Вып. 3. – С. 441-447.
10. Разумникова О.М. Стратегии селекции информации на глобальном и локальном уровнях у мужчин и женщин / Разумникова О.М., Вольф Н.В. // Психофізіологічні та вісцеральні функції в нормі і патології, Тези доповідей V Міжнар. наук. конф., Київ. – 2010. – С. 167.
11. Тернова Л.В. Дослідження здатності людини до зорового розпізнавання образів різноорієнтованих у просторі / Тернова Л.В., Чайченко Г.М., Горго Ю.П., Поляню І.В. // Вісник Черкаського державного університету. Актуальні проблеми фізіології. – 1998. – Вип. 2. – С. 112-116.
12. Федорчук С.В. Психофізіологічні показники ефективності операторської діяльності / Федорчук С.В., Тараненко В.І., Горго Ю.П. // Вісник Київського університету (серія Біологія) – 2004. – Вип 43. – С. 71-72.
13. Фомина Е.В. Булев куб как модель связи сенсомоторных асимметрий и психофизиологических особенностей человека / Е.В.Фомина // Рос. физиол. журн. им. И.М.Сеченова. – 2004. – 90, № 8. – С. 42-49.
14. Чікіна Л.В. Вплив уявної ротації об'єктів на стан психофізіологічних функцій жінок / Чікіна Л.В., Федорчук С.В., Трушина В.А., Янчук П.І., Макаруч М.Ю. // Фізіологічний журнал. – 2012. – Т.58. – № 5. – С. 36-43.
15. Cashdan E. Sex differences in aggression: what does evolutionary theory predict? // Behav. Brain. Sci. – 2009. – 32, № 3-4. – P. 249-266.
16. Chiarello C. A large-scale investigation of lateralization in cortical anatomy and word reading: are there sex differences? / Chiarello C., Welcome S.E., Halderman L.K. et. al. // Neuropsychology. – 2009. – 23, № 2. – P. 210-222.
17. Mark R. Gardner. Sex differences in components of imagined perspective transformation / Mark R. Gardner, Ingrid Sorhus, Caroline J. Edmonds, Rosalind Potts.// Acta Psychologica, Volume 140. – Issue 1. – May, 2012. – P. 1-6.
18. Neubauer A.C. Two- vs. three-dimensional presentation of mental rotation tasks: Sex differences and effects of training on performance and brain activation / Neubauer A.C., Bergner S., Schatz M. // Intelligence. – V. 38. – I. 5, 2010. – P. 529-539.

Резюме. *Исследованы взаимосвязи успешности ментальной ротации геометрических объектов с уровнем интеллекта у женщин и мужчин. Выведено, что женщины с более высоким уровнем интеллекта допускали меньше ошибок и быстрее выполняли задания на ментальное вращение геометрических объектов. У*

мужчин успешность выполнения задач на ментальную ротацию независимо от их сложности не была связана с уровнем интеллекта.

Ключевые слова: ментальная ротация геометрических объектов, уровень интеллекта.

Summary. The interrelations of successful mental rotation of geometric objects with the level of intelligence in men and women were investigated. It was found that women with higher intelligence level made fewer mistakes and performed tasks on mental rotation of geometric objects faster. In men, the success of the mental rotation tasks, regardless their complexity, was not related to the level of intelligence.

Key words: mental rotation of geometric objects, intelligence.

УДК 159.928.23

Л.П. МАМЧУК, В.М. ЯМНИЦЬКИЙ

ТВОРЧІСТЬ ТА ТВОРЧІ ЗДІБНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Резюме. У статті розкриваються провідні уявлення сучасної психології стосовно понять творчості та творчих здібностей особистості. Розглядаються зміст, структура творчості та творчого процесу, розкрито його особливості. Обговорюється зв'язок поняття творчості, обдарованості та творчих здібностей особистості, висвітлено їх структуру та компонентний склад.

Ключові слова: творчість, творча діяльність, творче мислення, творчі здібності особистості, обдарованість, креативність.

Постановка проблеми. У філософській та психолого-педагогічній літературі наявні різні трактування творчості, відмінні погляди на природу, об'єктивну основу та структуру творчого процесу, формування творчих здібностей людини та ін. І тут слід звернути увагу на багатоплановість розуміння поняття "творчість".

Мета статті полягає у розкритті підходів сучасної психологічної науки до аналізу проблем творчості та творчих здібностей особистості.

Результати теоретичного дослідження. Творчість – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних та духовних цінностей. Вона передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю й унікальністю. На думку американського психолога П.Едвардса, творчість – це здатність знаходити нові вирішення проблеми або винаходити нові засоби вираження, внесення в життя чогось нового для індивіда; це сила, що сприяє позитивній самооцінці й забезпечує саморозвиток індивіда [2].

Творчість має такі **основні ознаки**:

1. У процесі творчої діяльності відбувається перетворення явищ, речей, процесів діяльності або їх зразків, чуттєвих чи розумових.

2. Продукти творчості, нової ідеї, систем дій, невідомих закономірностей тощо містять у собі новизну, оригінальність.

На сучасному етапі розвитку науки про творчість уточнюється саме поняття новизни творчого продукту. Так, відомий психолог Л.Виготський, визначаючи поняття **творча діяльність**, підкреслював, що творчий тип діяльності дійсно спрямований на створення "нового", утім, це "нове" може бути не лише витвором нової речі зовнішнього світу, а й побудовою розуму чи почуття, що живуть і виявляються лише у самій людині, і є новим відносно її системи знань, способів дій, оцінкових орієнтацій тощо. На основі такого підходу виділяється навчально-творча діяльність, якій притаманна суб'єктивність "новизни". Творчим може бути не лише результат діяльності, а й прийоми та операції, за допомогою яких вона реалізується дітьми [1].

За обсягом принципової новизни результату, розрізняють чотири рівні творчості. Перший, найвищий рівень характеризує процес творчості, який веде до нового результату, нового для всього людства. Це твори геніальних письменників, художників, композиторів, винаходи та відкриття, які перетворюють життя людини й людства в найрізноманітніших напрямках (від пеніциліну до атомної бомби). Зрозуміло, що творчість такого рівня (абсолютна, об'єктивна новизна продукту творчості) властива досить вузькому колу творців-геніїв, є прерогативою еліти людства.

Другий рівень творчості стосується продукту, який є новим для досить великого кола людей, скажімо, для певної країни. Деякі винаходи з'являються одночасно або з певним інтервалом у різних країнах, однак відповідний рівень творчості в кожній з них, безумовно, досить високий.

Третій рівень окреслює новизну творчого продукту для значно меншого, обмеженого кола людей. Найочевиднішим прикладом творчості цього рівня є раціоналізаторська пропозиція, що реалізується, як правило, у межах якогось підрозділу підприємства, у найкращому випадку – галузі.

І, нарешті, четвертий рівень торкається творчості, новизна продукту якої є суб'єктивною, відносною, значущою тільки для самої людини-творця. Однак такий обмежений обсяг цього рівня творчості не заважає йому бути чи не найважливішим, початковим етапом в оволодінні вищими рівнями творчості, формуванні вмінь і навичок загальної креативності [3].

Критерій новизни й оригінальності не є єдиним для визначення творчості.

"Творчість" припускає особливий склад розуму, де важливе значення мають уява, інтуїція,

неусвідомлювані компоненти розумової активності. Особливо істотно, що творчі можливості, зокрема у розумовій сфері, залежать не тільки від розумових властивостей (наприклад, від яскравості і конкретності уявних образів, від швидкості комбінування інформації, що “дістається” з пам'яті, чи від легкості виникнення здогадів, гіпотез), але і від визначених особистісних рис.

Оскільки творчість — це вид людської діяльності, то деякі спеціалісти наголошують на можливості виявляти мету творчості (творчої задачі), а також об'єктивні (соціальні, матеріальні) та суб'єктивні (особистісні якості — знання, уміння, позитивна мотивація, творчі якості) передумови для творчості. Нарешті, багато дискусій викликає критерій соціальної й особистісної значущості та прогресивності творчості. Чи можна вважати творчою діяльністю талановито продумані та здійснені злочини або нові ідеї й винаходи, спрямовані проти спокою і добробуту людства?

На введенні критерію гуманності та прогресивності для визначення творчості наполягають ті, хто вважає, що коли цієї риси немає, то треба говорити про антитворчість, варварство. Справжня творчість має сприяти розвитку людської особистості, людської культури [4].

Творчість як процес має певні етапи. Математик, фізик і філософ Ж.Пуанкаре, який досліджував творчість, виділив періоди творчого процесу, які у своїй основі приймаються всіма дослідниками творчості. **Підготовчий період.** Створення проблемної ситуації, постановка проблеми, її аналіз. **Процес вирішення проблеми.** Результатом активності підсвідомих сил є **період творчого процесу-інсайт (осаяння)**. Крім того, для підготовки осаяння важливим є стан спокою нервової системи (можливо, на його думку, і цей відпочинок наповнений підсвідомою роботою). **Останній період творчої роботи - упорядкування інтуїтивно отриманих результатів** [5]. Ж.Пуанкаре намагався проаналізувати співвідношення логічних та інтуїтивних шляхів пізнання. Він вважав, що логіка це засіб приведення у суворий порядок інтуїтивного результату. Інтуїтивно передбачені результати мають бути оброблені логічним шляхом, інакше неможливо оперувати встановленими таким чином фактами.

Французький математик Ж.Адамар підтримав й розвинув ідеї Ж.Пуанкаре. Він виділяє чотири основні етапи у творчому процесі: процес підготовки (свідомої постановки й аналізу проблеми), період інкубації (підсвідомого аналізу й вибору), період інсайту, період наступної свідомої роботи для упорядкування отриманих результатів і встановлення логічного ланцюжка, що привів до відкриття. Адамар вважає, що осаяння передбачає визрівання проблеми. Кажучи про складність підсвідомого, учений наводить приклад розв'язання задач, пояснюючи цим, що іноді підсвідомі ідеї виникають у таких глибинах підсвідомості, що індивід зовсім не усвідомлює їх і не залишає ніяких спогадів про це [5].

Сучасні описові моделі творчого процесу викликають інтерес, але не мають нічого принципово нового. До основних узагальнених етапів творчої діяльності вони відносять такі етапи:

- вивчення проблемної ситуації та усвідомлення проблеми;
- формулювання гіпотези;
- доведення гіпотези.

Кожний із названих етапів є психологічно завершеною розумовою задачею і складається із суми операцій, що ведуть до її розв'язання. Сформульована проблема веде до розвитку знань у формі гіпотези. Гіпотеза як специфічна форма розвитку знань є надзвичайно важливою для здійснення творчого процесу.

Гіпотеза визначається як певна система суджень, понять та умовиводів, в основі якої лежить проблемні судження, тобто такі, істинність чи хибність яких не доведена, але їх імовірність обґрунтовується здобутими раніше знаннями. Крім того, гіпотеза — це і сам процес висування, обґрунтування та доведення ймовірних суджень та умовиводів про суть пояснюваного явища. Гіпотеза є ймовірнісним значенням, у якому виділяють дві сторони: що це за значення і як точно вона їх висвітлює; які нові перспективи в подальшому пізнанні вона відкриває [3].

Дослідження психологів свідчать, що продуктивному творчому мисленню сприяє оволодіння спеціальними прийомами. До таких прийомів належать: виокремлення протилежних властивостей, пошук аналогій, асоціювання понять, постановка питань, переформулювання, зміна альтернативи, комбінування тощо.

Уміння знаходити суперечності — це основа парадоксального мислення, а воно, передусім, є обов'язковим атрибутом справжньої творчості. Знаходження протилежних властивостей, їх зіставлення та об'єднання дає можливість відкривати нові несподівані ознаки предметів і явищ.

Для оволодіння прийомом переформулювання дитина попередньо має навчитися визначати різні властивості та ознаки предметів і явищ, а також розрізняти, які з них суттєві, а які несуттєві.

Комбінування — це уявне об'єднання кількох різних предметів у такий спосіб, щоб отримати щось принципово нове. Комбінувати можна не лише предмети, а й їх властивості, ознаки, характеристики. Можна змінювати не одну, а відразу кілька властивостей та комбінувати ідеї, образи, явища.

Пошук аналогій — це узагальнення певних ознак чи властивостей одних предметів та пошук подібних властивостей в інших. Аналогії можуть бути прямими, символічними, фантастичними та особистісними. Використання аналогій у творчому процесі дає змогу побачити проблему чи об'єкт у новому світлі.

Асоціювання — це встановлення зв'язку між різними поняттями чи ідеями. Найважче встановити зв'язки між віддаленими, жодним чином не пов'язаними між собою поняттями. Однак у більшості випадків саме під час знаходження таких зв'язків людина робить відкриття [3].

Отже, творчість — це широкомасштабна тема, вивчення якої важливе для розуміння механізмів розвитку як особистості, так і суспільства. На особистісному рівні творчість необхідна як при вирішенні проблем на

роботі, так і в повсякденному житті. На суспільному рівні творчість — це вияв нових напрямків у мистецтві, наукових відкриттях та нових соціальних програмах.

Проблема творчості взаємопов'язана з проблемами творчих здібностей та обдарованістю особистості. Наукові дослідження проблем обдарованості сформульовано у працях таких вітчизняних і зарубіжних вчених як Б.М.Теплов, Г.С.Костюк, В.А.Крутецький, Н.С.Лейтес, Б.Блум, Н.Карне, Дж.Рензуллі, Р.Стернберг, Д.Б.Богоявленська, О.М.Матюшкін, В.Д.Шадриков, Ю.З.Гільбух, О.І.Кульчицька, Р.О.Семенова та ін.

На думку В.О.Моляко, це має стимулювати зацікавленість державних діячів проблемами обдарованості, творчості, інтелекту та переростанню стійкого інтересу до них “у послідовну державну політику, спрямовану на пошук, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді, на адекватне стимулювання творчої праці серед фахівців, взагалі на захист таланту” дітей [7].

Вчений подає свій “реєстр визначень” сутності творчого обдарування, його реальних рівнів, який більше нагадує перелік творчих цінностей, потенціалів, ресурсів, спроможностей в їх генетичному розгортанні, якими володіє творчо обдарована особистість як суб'єкт творення усіх інших цінностей. До цього реєстру він відносить: а) задатки — спадкові анатомо-фізіологічні особливості, на основі яких розвиваються здібності творчо обдарованої особистості; б) нахили — ставлення, конкретна вибіркова спрямованість особистості на певну діяльність, що ґрунтується на інтересах, постійних потребах виконання певної діяльності, прагненні її вдосконалення, що становить основу покликання; в) здібності — індивідуальні властивості особистості, які надають їй змогу більш успішно оволодівати певною діяльністю та діяти і виконувати її, згідно її конкретних завдань та проблем; г) загальні здібності — індивідуальні властивості особистості, які лежать в основі оволодіння будь-якою діяльністю і її реалізації; д) спеціальні здібності — конкретні властивості особистості, які дають їй змогу оволодівати певною діяльністю і виконувати її; е) творчі здібності, що дають змогу успішно виконувати будь-яку або конкретну (приміром, літературну) творчу діяльність; є) обдарованість — специфічне поєднання здібностей, інтересів, потреб, що дає змогу виконувати певну діяльність на якісно новому, високому рівні, який значно перевищує умовний середній рівень; ж) творча обдарованість — здатність особистості успішно розв'язувати творчі завдання, виконувати творчу діяльність більш оригінально, ніж за наявності “простих” творчих здібностей; з) талант — система якостей, властивостей особистості, які дають їй змогу досягати значних успіхів в оригінальному виконанні творчої діяльності; і) геніальність — системна характеристика особистості, що свідчить про надоригінальність її досягнень, про дуже суттєве переважання нею рівня звичайної, творчої і навіть талановитої діяльності.

Є.С.Тунік і В.П.Опутнікова відзначають, що творчо обдарована дитина є надзвичайно допитливою, демонструє високий енергетичний рівень (високу продуктивність або інтерес до безлічі різних речей); часто робить все по-своєму (незалежна, нонконформіст); винахідлива в іграх, у використанні матеріалів та ідей; часто висловлює багато різних міркувань з приводу конкретної ситуації; здатна по-різному підійти до проблеми або до використання матеріалів (гнучкість); здатна продукувати оригінальні ідеї або знаходити оригінальний результат; вона схильна до завершеності і точності в художньо-прикладних заняттях дітей [9].

Творчі здібності мають складну структуру. У педагогіці та психології компонентний склад творчих здібностей підлягає різномісному дослідженню. Це питання розглядалось у контексті вивчення спеціальних творчих здібностей, які визначають успішність у конкретних видах творчості: технічному, математичному, музичному, образотворчому тощо, а також загальних творчих здібностей, від яких залежить успішність у багатьох видах діяльності.

Деякі вчені йдуть шляхом виділення не окремих компонентів творчих здібностей, а й намагаються виділити їх інтегративні характеристики. Так, наприклад, російський психолог Д.Богоявленська виявляє цілісну “одиницю дослідження” творчості. Як вважає психолог, адекватною одиницею у вивченні творчості може бути лише та, яка відображає пізнавальні та мотиваційні характеристики творчої особистості в їх єдності. Такою “одиницею дослідження” творчих здібностей вона пропонує розглядати інтелектуальну ініціативу, яка розуміється як продовження розумової діяльності за межами того, що вимагається [1].

Звернемося до висновків педагогів та психологів про компонентний склад загальних творчих здібностей. Розвиток творчих здібностей російський педагог І.Лернер розглядає у плані передачі учням досвіду творчої діяльності, виділяючи такі процесуальні риси, як самостійне перенесення раніше засвоєних знань та вмінь у нову ситуацію, бачення нової проблеми у знайомих, стандартних умовах; бачення нової функції знайомого об'єкта; усвідомлення структури об'єкта; пошук альтернативи рішення, або способу розв'язання; комбінування раніше відомих способів розв'язання проблемних завдань у новий спосіб [5].

Існує й інший підхід до виділення компонентного складу творчих здібностей. Так, російський учений О.Лук поділяє творчі здібності на три групи: здібності, пов'язані з мотивацією (інтереси та нахили); здібності, пов'язані з темпераментом (емоційність); розумові здібності. Він також виділяє такі складові творчої обдарованості: спосіб кодування інформації; здатність до згортання розумових операцій; здатність до перенесення; побічне мислення; цілісність сприймання; готовність пам'яті; наближення понять; гнучкість мислення; гнучкість інтелекту; здатність оцінково характеризувати; здатність до “зчеплення”; легкість генерування ідей; швидкість мови; здатність доводити справу до кінця.

Учений відзначає важливість мотиваційного компоненту. На його думку, творчі здібності самі по собі не перетворюються у творчі звершення. Щоб отримати результат, досягти творчих звершень, необхідні бажання, воля та мотиваційна основа [6].

Знаний український дослідник психології творчості В.Моляко серед компонентів творчих здібностей

називає такі: оригінальність у рішеннях; пошуки нового; наполегливість у досягненні мети; самокритичність та критичність; гнучкість мислення; сміливість та міцність; енергійність [7].

Деякі зарубіжні вчені виділяють наступні основні компоненти творчих здібностей: інтелектуальні — багатство ідей; здатність мислити нетрадиційно; логічне мислення; здатність розпізнавати та ставити проблеми; гнучкість розуму; хороша пам'ять; критичність; логічні властивості; усвідомленість; почуття відповідальності; здатність переносити конфлікти; допитливість; ініціативність; здатність та готовність до досягнень; здатність самостійно та оперативно приймати рішення; бути взірцем для наслідування.

Відрізняються повнотою аналізу компонентного складу творчих здібностей роботи російських вчених В.Андрєєва та О.Яковлева. Творчі здібності, вважають вони — це якості і властивості особистості, які виявляються у синтезі мотиваційної, інтелектуальної, організаційної, комунікативної сторін творчої діяльності, від яких залежить можливість та рівень її успіху. Вони виділяють такі компоненти творчих здібностей: *мотиваційно-творча* активність ("допитливість", творчий інтерес, почуття захопленості, емоційний сплеск, радість відкриття; прагнення до творчих досягнень; прагнення до лідерства; прагнення до отримання високої оцінки; почуття обов'язку, відповідальності; особиста значущість творчої діяльності; прагнення до самоосвіти, самовиховання); *інтелектуально-логічні* здібності (здібність аналізувати, порівнювати; здібність виділяти головне, відкидати другорядне; здібність описувати явища, процеси; здібність давати визначення; здібність пояснювати; здібність доводити, обґрунтовувати; здібність систематизувати та класифікувати); *інтелектуально-евристичні* здібності (здібність генерувати ідеї, висувати гіпотези; здібність фантазувати; асоціативність мислення; здібність бачити суперечність; здібність переносити знання та вміння у нові ситуації; здібність відмовитись од нав'язливої ідеї, подолати інертність мислення; незалежність суджень; критичність мислення, здібність оцінково характеризувати); *самоорганізаційні* здібності (здібність бачити мету в побічній меті, планувати діяльність і раціонально використовувати час; здібність до самоконтролю; здібність до об'єктивного самооцінювання; старанність; здібність до рефлексії та корекції; здібність до вольових зусиль); *комунікативні здібності* (здібність акумулювати та використовувати творчий досвід інших; здібність до співпраці; здібність організувати колективну навчально-творчу діяльність; здібність відстоювати свою думку та переконувати інших; здібність уникати конфліктів та успішно розв'язувати їх).

Звичайно, кожен із зазначених компонентів творчих здібностей відіграє певну роль у процесі творчої діяльності. Однак більшість авторів у своїх дослідженнях, як основу творчих здібностей, виділяють інтелектуальний компонент. Інтелектуально-евристичні здібності називають творчими у вузькому значенні слова — креативними. Саме вияв цих властивостей характеризує діяльність як творчу [8].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, проблемам творчості та творчих здібностей особистості приділено достатньої уваги як у зарубіжних, так і вітчизняних психологічних дослідженнях. Проблема творчості є взаємопов'язаною із проблемами творчих здібностей та обдарованості особистості, які мають складнокомпонентний характер. У зарубіжних дослідженнях здатність до творчості розглядають як креативність і розуміють як загальну здібність особистості, що динамічно розвивається й характеризується своєрідністю й цілісною сукупністю таких особистісних рис: творчим потенціалом, творчою активністю, творчою спрямованістю, творчою індивідуальністю, імпровізацією. Ці риси сприяють самоактуалізації, формуванню зрілості та більш ефективній соціалізації особистості.

Список використаних джерел:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б.Богоявленская - М.: Академия, 2002. - 320 с.
2. Воронцова Е. Обдарованість: діагностика та система роботи зі здібними дітьми /Е.Воронцова// Психолог. - 2006. - № 25-28. - С. 5-25.
3. Главник О. Психологічна підтримка творчості учня. / О.Главник, В.Зоу. — К: Редакція загально педагогічних газет. — 2003.-128с. (Б-ка „Шкільного світу”).
4. Клепиков О.І. Основы творчості особистості: Навчальний посібник для студентів вузів / О.І.Клепиков, Т.Т.Кучерявий. — К: Вища школа 1996. - 295с.
5. Кульчицкая Е.И. Одаренность как психологическая проблема / Е.И. Кульчицкая// Практична психологія та соціальна робота. —2001. —№7,8. — С.28-30; 14-15.
6. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Н.С.Лейтес. — М.:Изд. центр "Академия", 2001.-320с.
7. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В. Моляко // Творческая конструктология (пролегомены). — К. : Освіта України, 2007. — 388 с.
8. Пивоварова О.В. Методи розвитку творчого мислення / О.В.Пивоварова // Практична психологія та соціальна робота. - 2007. - № 2. - С. 52-54.
9. Туник Е.Е. Оценка способностей и личностных качеств школьников и дошкольников. / Е.Е.Тунник, В.П.Опунтикова. - СПб.: Речь, 2005. - 104 с.

Резюме. В статье раскрыты основные представления современной психологии о понятиях творчества и творческих способностей личности. Рассматриваются содержание и структура творчества, и творческого процесса, раскрыты его особенности. Обсуждается связь понятия творчества, одаренности и творческих способностей личности, освещены их структура и компонентный состав.

Ключевые слова: творчество, творческая деятельность, творческое мышление, творческие

способности личности, одаренность, креативность.

Summary. The article reveals the basic ideas of modern psychology with the concepts of creativity and creative abilities. Discusses the content and structure of creativity and the creative process, disclosed its features. Discusses the relationship of the concepts of creativity, talent and creative abilities, lit their structure and composition.

Key words: creativity, creative activities, creative thinking, creative ability, personality, talent, creativity.

УДК 159.955-057.87

Ю.С. МАРЧУК, О.С. СОЗОНЮК

ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Резюме. У статті викладено результати теоретичного вивчення психологічних особливостей розвитку професійного мислення майбутніх психологів. Виявлено особливості професійного мислення та мотивації у процесі фахової підготовки

Ключові слова: професійне мислення, соціальний розвиток, мислення, творче мислення, технічне мислення, професійна діяльність, розвиток, самооцінка, мотивація.

Постановка проблеми. Проблеми мислення людини взагалі та професійного мислення зокрема, до цього часу залишається однією з найбільш складних, таких, у яких значно більше невирішеностей, ніж досягнень.

Невирішеність проблеми сутності професійного мислення зумовлює й недостатню спрямованість фахової підготовки майбутніх психологів на його цілеспрямований розвиток, що стає одним з найактуальніших завдань сучасної педагогічної та вікової психології.

У контексті дослідження мисленнєвих властивостей фахівців сучасна психологія акцентує увагу на тому, що професійне мислення є особливим видом мисленнєвих процесів, які забезпечують вирішення особистістю проблем її професійної діяльності, та характеризується таким: специфічними узагальненнями (Д.Н. Завалишина, Є.В. Конєва), творчим характером (Ю.М. Кулюткін, О.М. Матюшкін), складно структурованою системою знань, що його визначає (А.В. Карпов), оперативністю, гнучкістю, критичністю (І.Д. Пасічник), понадситуативністю (В.О. Мазілов, О.В. Панкратов, В.А. Петровський), усвідомленістю, рефлексивністю (О.С. Анісімов, Ю.В. Громико, І.М. Семенов, С.Ю. Степанов).

Попри наявність значної кількості праць, присвячених вивченню професійного мислення психолога, воно залишається одним із найменш досліджених та найбільш суперечливих явищ. Це зумовлено як невизначеністю сутності його родової ознаки, так і відносною “молодістю” самої професії психолога, її новітнім характером, незначним досвідом професійної підготовки майбутніх фахівців в Україні, а також специфічними ознаками її складного предмета – психічного.

Дослідженню окремих механізмів і властивостей професійного мислення психологів присвячені праці Г.С. Абрамової, Р.М. Загайнова, М.М. Кашапова, Н.П. Локалової, В.А. Семиченко, М.О. Холодної, Л.Б. Шнейдер та ін., проте, незважаючи на значні досягнення вчених, можна стверджувати про його недостатнє вивчення, особливо в контексті цілісного бачення як змістово-процесуального феномена, “особливої субстанції, що має власні закони розвитку та життя” (Г.П. Щедровицький).

Невирішеність проблеми сутності професійного мислення зумовлює й недостатню спрямованість фахової підготовки майбутніх психологів на його цілеспрямований розвиток, що стає одним з найактуальніших завдань сучасної педагогічної та вікової психології.

Відаючи належне наявним дослідженням зарубіжних (Ж. Бартон, М. Стефен, Р. Стратфорд, Х. Уелман та ін.) і вітчизняних науковців (Н.І. Пов’якель, М.Л. Смульсон, Ю.М. Швалб, Н.Ф. Шевченко, Л.Ф. Щербина та ін.), присвяченим особливостям розвитку інтелектуальних функцій, мисленнєвих компетенцій студентів психологічних напрямів підготовки, слід зазначити, що на сьогодні залишаються недослідженими психологічні механізми й закономірності розвитку професійного мислення у майбутніх фахівців у процесі навчання у вищій школі.

В даний час, коли відбувається оновлення всіх сторін життя нашого суспільства, все більш очевидним стає необхідність глибокої наукової розробки психологічних основ формування сучасного професійного мислення фахівця. Тому дана тема дослідження є актуальною в сучасному світі.

Мета статті - вивчення психологічних закономірностей розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі навчання у вузі.

Результати теоретичного дослідження. Узагальнюючи досвід вивчення поняття «професійне мислення», потрібно вказати, що у ряді наукових досліджень професійне мислення розглядається як процес розв’язування професійних задач у тій чи іншій галузі діяльності, а в деяких дослідженнях професійне мислення розглядається як тип орієнтування фахівця у предметі своєї професійної діяльності. Однак, найчастіше поняття «професійне мислення» вживається одночасно в обох цих значеннях. Так, прийнято говорити про «технічне» мислення інженера, робітника у певній галузі, про «клінічне» мислення лікаря, «просторове» мислення архітектора, «економічне» мислення економіста й менеджера, «художнє» мислення працівників мистецтва, «математичне» мислення тощо[1, с.43].

Безумовно, мисленнєві процеси у різних фахівців відбуваються за одними й тими ж психологічними

законами, однак є специфіка предмета, засобів, результатів праці, відносно яких здійснюються мисленнєві операції. Тому, насамперед, враховуються деякі особливості мислення фахівця, що дозволяють йому успішно виконувати професійні завдання на високому рівні майстерності: швидко, точно, оригінально розв'язувати як ординарні, так і неординарні задачі в певній предметній галузі. Таких фахівців звичайно характеризують як людей творчих у своїй професійній галузі, як людей, що по-особливому сприймають предмет своєї діяльності й здатні до раціоналізаторства, новаторства, відкриття нового. Отже, професійне мислення – це мисленнєва діяльність, яка спрямована на розв'язання професійних задач у певній предметній галузі. Якщо специфіка професійного мислення залежить від своєрідності задач, які розв'язуються різними фахівцями, то якість професійної діяльності чи рівень професіоналізму залежить від розвиненості професійного мислення [2, с. 71].

У сучасній психології прийнято розрізняти теоретичне й практичне мислення (останнє є предметом нашого дослідження), або теоретичний і практичний інтелект. Досліджуючи теоретичне та практичне мислення, С. Л. Рубінштейн і Б. М. Теплов у своїх наукових працях виділили суттєві особливості практичного мислення: - зв'язок із дійсністю, з безпосереднім практичним перетворенням дійсності (акцентування на регуляційній функції мислення); - конкретність такого мислення («припасування» до одиничних, часткових обставин дії); - часові обмеження в проходженні мисленнєвих операцій.

Зважаючи на те, що професійне мислення є й практичним мисленням, розглянемо функції практичного мислення. Регуляційна функція, як істотна характеристика психічного відображення, особливо значима для практичного мислення. Вона акцентує його включення у безпосереднє реальне перетворення професіоналом об'єкта праці: це мислення в дії, для дії й діями (тобто операційними утвореннями, які підлягають, як правило, негайному здійсненню). Дана особливість розглядалася С. Л. Рубінштейном і Б. М. Тепловим як найважливіша розпізнавальна ознака теоретичного й практичного мислення в їхньому відношенні до практики [3, с. 28].

Грунтуючись на наукових поглядах С.Л. Рубінштейна і Б.М. Теплова, більшість учених-психологів (Г.Г. Валіуліна, Л.Р. Джелілова, Д.М. Завалишина, О.В. Конєв, Ю.К. Корнілов, Г.С. Костюк, І.Д. Пасічник, О.В. Ягупов та ін.) визначає професійне мислення як практичне за своєю природою. Воно, залежно від рівня існування проблемності як суб'єктивної реальності, визначається двома рівнями функціонування: 1) ситуативний рівень – пов'язаний з виявленням фахівцем причин виникнення суперечності та способів її усунення, подолання. Зміни, що відбуваються в суб'єкті у процесі вирішення проблемної ситуації, переважно пов'язані з реконструкцією способів здійснення професійної діяльності. Цей рівень визначається ситуаційною мотивацією особистості й зумовлений впливом певних умов професійної діяльності; 2) понадситуативний рівень – визначається усвідомленістю фахівцем необхідності зміни та вдосконалення певних особливостей власної особистості, що виявляється в пошуку засобів цілеспрямованого формування власних професійно значущих та особистісних якостей. Успішність професійного мислення фахівця залежить від множини ситуаційних, зовнішніх чинників, які визначають характер вирішуваних професійних проблем, та особистісних, внутрішніх чинників, що зумовлюють особливості інтелектуальної сфери особистості, її індивідуально-психологічні властивості [3, с. 36].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Теоретичний аналіз та узагальнення наукових підходів до розуміння сутності професійного мислення психолога дали підстави стверджувати, що воно є системоутворювальним компонентом фахової компетентності; має змістовну та процесуальну форми, залежить від множини ситуаційних, зовнішніх чинників, які визначають специфіку вирішуваних професійних проблем, й особистісних, внутрішніх детермінант, що характеризують особливості інтелектуальної сфери фахівця, його індивідуально-психологічні властивості. За своїм змістом професійне мислення психолога складається з таких базових компонентів, як ціннісно-мотиваційний, понятійно-змістовий, операційний та рефлексивний, що відображають внутрішню психологічну будову мисленнєвої діяльності фахівця, як і будь-якої предметної діяльності.

Розвиток професійного мислення психолога відбувається на всіх етапах, проте сенситивним періодом, що забезпечує його ефективність, є етап професійної підготовки фахівця у вищому навчальному закладі.

Отже, розвиток мислительних особливостей лежить в основі підготовки продуктивного фахівця. Який йде від зовнішніх форм логічного мислення до внутрішніх форм мислительної діяльності, що передбачає перехід до вищих рівнів розуміння предмету професійного пізнання. Тому, складність, невизначеність феномена мислення людини, неоднозначність наукових трактувань його механізмів, наявність різних наукових позицій щодо розуміння сутності професійного мислення фахівця взагалі та психолога зокрема зумовили необхідність аналізу методологічних основ вивчення та розвитку професійного мислення, що дало змогу наповнити його концептуальний простір.

Список використаних джерел:

1. Андронов В.П. Психологічні основи формування професійного мислення лікаря / В.П. Андронов. – Саранск.
2. Решетова З.А. Психологічні основи професійного навчання. / З.А. Решетова. — М.: МДУ, 1985.
3. Рубінштейн С.Л. Основи загальної психології (у двох томах). / С.Л. Рубінштейн. — М.: Педагогіка, 1989. — т. 2.

Резюме. В статті изложены результаты теоретического и эмпирического исследования особенностей развития профессионального мышления будущего психолога. Обнаружены особенности профессионального мышления и мотивации в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональное мышление, социальное развитие, мышление, творческое мышление, техническое мышление, профессиональная деятельность, развитие, самооценка, мотивация.

Summary. The article presents the result of theoretical and empirical study of peculiarities of professional thinking and motivation in the process of professional training. The particular professional thinking and motivation in the process of professional training.

Key words: professional thinking, social development, thinking, creative thinking, technical thinking, professional activities, development, self-concept, motivation.

УДК 159.942:316.614.5

А.М. МЕЛЬНИК

АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ ЗНИЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ СОЦІАЛЬНИХ АГЕНТІВ: СІМ'Ю, ОСВІТУ ТА СОЦІУМ

Резюме. У статті розкрито психологічні механізми зниження тривожності студентів коледжу через врахування наступних аспектів: вікових особливостей, особистісних якостей та суб'єктів впливу (у даному випадку – соціальних агентів: сім'я, освіта, соціум). Будь-які відхилення від загальноприйнятих норм розвитку студента (наприклад, низький рівень самооцінки студента, неповні сім'ї, насильство з боку батьків, відсутність взаємодії з ровесниками та викладачами) є потенційними факторами ризику, які спричиняють стан тривожності.

Ключові слова: психологічні механізми, тривожність, соціальні агенти, первинні суб'єкти соціалізації, вторинні суб'єкти соціалізації, фасилітатор.

Постановка проблеми. В умовах нестабільного сьогодення з його соціально-економічними негараздами, невпевненістю в завтрашньому дні, ростом насилля у суспільстві все частіше розвиток особистості супроводжується переживаннями негативної модальності і, перш за все, високою тривожністю, що дегармонізує становлення особистості. Особливу актуальність ця проблема набуває у підлітковому та юнацькому віці з вступом до вищого навчального закладу. Найбільш чутливими до стресових ситуацій, що супроводжуються високою тривожністю, є студенти-першокурсники коледжу, які випробовують одночасно вплив декількох чинників: зміна референтного та мікросоціального середовища в закладі освіти, нерідко зміна житлових умов, зміна звичного устрою життя, у тому числі навчальних занять та форм контролю у порівнянні зі шкільним навчанням тощо. Тому студенти потребують допомоги в адаптації до нових умов навально-виховного процесу і зниження рівня тривожності.

Мета статті: здійснити аналіз психологічних механізмів зниження тривожності студентів коледжу через призму соціальних агентів: сім'ю, освіту та соціум.

Результати теоретичного дослідження.

Проблема тривожності особистості завжди посідала важливе місце у педагогічній та віковій психології (Ю.М. Антонян, В.М. Астапов, Л.І. Божович, Г.Ш. Габдреева, Ж.М. Глозман, М.С. Корольчук, Б.І. Кочубей, М.Д. Левітов, Л.В. Маришук, Н.І. Наєнко, Г.М. Прихожан, Ч.Д. Спілбергер, Т.М. Титаренко та ін.). При розгляді питання тривожності підлітків основна увага приділялась вивченню таких її чинників, як соціальна ситуація розвитку дитини, особливості сімейних стосунків та взаємодія вчителів і вихователів із дітьми у процесі виконання різних видів діяльності (Г.С. Абрамова, Б.Г. Ананьєв, І.Д. Андреева, В.Г. Бочарова, І.В. Дубровіна, Н.В. Карабанова, В.Є. Каган, Р.В. Овчарова, А.М. Прихожан, А.С. Співаківська, Т.М. Титаренко). Вивчалися питання впливу на виникнення, розвиток і закріплення тривожності в реальних умовах спільної діяльності, які проявляються в міжособистісній, внутрішньо-груповій та міжгруповій взаємодії (Г.С. Абрамова, І.В. Дубровіна, Ч.Д. Спілбергер, Ю.Л. Ханін). Є ряд досліджень, присвячених проблемам діагностики тривожності (А.М. Прихожан, Ч.Д. Спілбергер, С.В. Васківська, Т.І. Ольховецька, Т.М. Титаренко). Окремі питання прояву та корекції тривожності розглядалися С.В. Васківською, І.В. Дубровіною, Р.В. Овчаровою.

П. Тіллх першим розглянув проблему тривожності як окремої одиниці в ряді властивостей особистості. Він дав психологічне визначення тривожності та виділив критерії її визначення. З однієї сторони, емоції тривожного ряду є симптомами стресу, з іншої – початковий рівень тривожності визначає індивідуальну чутливість до стресу [5, с. 44]. Карен Хорні основною причиною тривожності у людини бачила взаємовідносини з матір'ю. М. Тейлор запропонував судження про те, що рівень тривожності (високий чи низький) формується в особистості у процесі навчання. У концепції Адлера важливу роль у формуванні такої властивості особистості грало соціальне оточення. У 70-х рр. XX ст. помітним був інтерес до вивчення проблеми тривожності, саме в цей період були розроблені опитувальники рівня тривожності (Спілбергера і Тейлора), сформовані та систематизовані причини високої тривожності.

Тривога – переживання емоційного дискомфорту, пов'язане з очікуванням неблагополуччя, відчуттям небезпеки. На психологічному рівні вона проявляється як напруга, нервозність, відчуття невизначеності та невдачливості, неможливість приймати рішення. По мірі зростання тривоги студента можна визначати тривожний ряд. Оптимальний рівень тривожності необхідний для ефективної адаптації до дійсності (адаптивна тривожність). Надто високий рівень, так само і надто низький – дезадаптивна реакція, яка проявляється в загальній дезорганізованості поведінки та діяльності [3].

Тривожність можна розглядати як особистісну та ситуативну (реактивну). Особистісна тривожність – це

базова риса особистості, що формується та закріплюється в ранньому дитинстві. Ситуативна – ззовні схожа поведінка людини, яка не пов'язана із наявністю у неї особистісної тривожності та проявляється лише у певних ситуаціях та характеризується неспокоєм, нервозністю, напругою [4, с. 24]. При певних умовах остання може перетворитись у першу.

Таким чином, тривожність – це схильність людини до переживання емоційного стану, що проявляється в очікуванні несприятливого перебігу подій. Під час роботи зі студентами в першу чергу слід враховувати періоди психічного розвитку та їх вікові особливості. Беручи до уваги, вищі навчальні заклади I-II р.а. (коледжі), то маємо дві категорії студентів: підлітковий, а саме фаза старших підлітків (13-15 років) та юнацький вік, а саме фаза ранньої юності (15-18 років) і частково фаза власне юності (18-21 рік).

У підлітковому віці відбувається інтенсивна перебудова фізіологічної системи, бурхливий розвиток організму, інтимно-особистісне спілкування з однолітками, власне відчуття свободи та незалежності. У цей період дуже гостро переживається почуття першого кохання, накладаючи відбиток на формування установок міжстатевої поведінки у майбутньому. Всі ці процеси створюють для студентів коледжу ситуацію постійної психологічної напруги, що призводить до підвищення тривожності.

Юнакам притаманне постійне оцінювання своєї особистості, аналіз своїх дій та вчинків. На відміну від підлітків, вони не довіряють судженням, які висловлюють стосовно них інші. Вони використовують такий вид діяльності, як навчально-професійний. До того ж часто самооцінка юнаків неадекватна: або завищена, або занижена, що призводить до змін рівня тривожності.

Провівши діагностику студентів I-го курсу коледжу за допомогою методики експрес-діагностики шкали самооцінки тривожності Ч. Спілбергера - Ю. Ханіна та тесту «Самооцінка» було виявлено, що між такими психологічними змінними як реактивна тривожність з особистісною існує прямий функціональний зв'язок. Тобто чим вище рівень реактивної тривожності, тим ймовірніше підвищення особистісної тривожності. Між реактивною тривожністю і самооцінкою існує зворотній функціональний зв'язок, тобто чим вища реактивна тривожність, тим нижча самооцінка.

Пошук шляхів подолання тривожності у студентів коледжу можна розглядати:

1. Через призму тріадного співвідношення суб'єктів соціалізації, які можуть бути потенційними збудниками даного явища та суб'єктів, у яких спричинений високий рівень тривожності. Схематично це зображуємо так: «студент-сім'я-студент», «студент-коледж-студент».

2. Через аналіз умов, у які попадають суб'єкти, аналіз соціального середовища. Схематично зображуємо так: «студент-соціум-студент».

3. Через діяльність фасилітатора (практичного психолога, соціального педагога), умовно: «студент-фасилітатор-студент».

Умовно, називаємо їх суб'єктивні та об'єктивні причини виникнення тривожності у студентів коледжу.

Первинним соціальним агентом, який є потенційним збудником підвищеного рівня тривожності у студента називаємо сім'ю. Система виховання та так зване мікросередовище є визначальними.

Розглянемо, один із аспектів подолання такої тривожності через аналіз безоціночного опису вголос запропонованого стану суб'єкта у зв'язку із певною проблемною ситуацією («ти - повідомлення») [1, с. 4].

Ситуація: «дитина засмучена, оскільки через дощ зірвався похід». Реакція батьків може бути різною:

Недієва реакція/ реакція, яка підвищує рівень тривожності	«Ти-повідомлення»
«Сльозами справі не допоможеш». «В інший час відпочинеш». «Я ж не винна, що ти на мене обурюєшся!»	«Ти, напевно, так розчарувався». «Ти так хотів піти з друзями в похід». «Ви все уже приготували, а тут-дощ!»

Повідомлення із лівої колонки, якими би на перший погляд правильними не були, не несуть ніякої нової інформації. Дитина і так засмучена та все це знає, а ви ще їй «сиплете сіль на рану». Відповідно в таких умовах виникає тривожність. Повідомлення із правої колонки теж не несуть нової інформації, але вони сигналізують про співчуття та увагу з боку рідних. Виникає відчуття суспільності, атракції, установки на спільну участь, що зменшує рівень тривожності [1, с. 4-5].

Навчання у вищих навчальних закладах – один із різновидів діяльності людини. У цей період ми переживаємо величезне розумове та нервово-емоційне навантаження, постійно перебуваємо у стані напруги чи то під час складання екзаменаційного сесії, чи під час написання контрольної роботи тощо. Аналізуючи проблему тривожності, можемо мати справу з поняттям «екзаменаційного стресу». Воно спостерігається у будь-якому вищому навчальному закладі. Типовими проявами тривоги тут є: зниження апетиту, нервозність, тремтіння в кінцівках, тривожні думки, емоційна напруга, безсонні ночі [2, с. 64]. Можна констатувати, що у студентів з більш високим рівнем тривожності успішність нижча.

Ще однією мікросферою виникнення тривожності є аналіз соціального оточення студента. Сюди ми зараховуємо об'єктивні (матеріальне становище, тип темпераменту та ін.) та суб'єктивні чинники (відносини з однолітками, статус в групі та ін.).

Важливим фактором збереження психічного здоров'я молодих людей є цілеспрямована психолого-педагогічна підтримка, яку можуть надати викладачі ВНЗ, психологи, соціальні педагоги, котрі працюють у системі психологічної служби вищих навчальних закладів. Також важливо, щоб сама особистість проявляла активність (конкретні практичні дії) щодо збереження свого психічного здоров'я та створення оптимальних умов для самозбереження.

Якщо тривожність розглядати як проблему, то її подолання потрібно здійснювати за наступними етапами:

1. Діагностика властивості, використовуючи відповідні методики.
2. Пошук суб'єктів та об'єктів впливу.
3. Аналіз отриманих даних та складання на основі них та уже існуючих занять психокорекційної програми.
4. Проведення психокорекційної роботи, використовуючи різні форми та долучаючи відповідні суб'єкти впливу на тривожність студентів.
5. Використання превентивних методів у зниження тривожності студентів коледжу.

Висновки та перспективи подальшого дослідження.

Людина народжується з певним рівнем тривожності, з схильністю до переживання певних емоцій, що виникають під час некомфортних/несприятливих ситуацій. Роль каталізатора на перших етапах життя людини виконує сім'я, як первинний агент соціалізації. Хорні говорила, що рівень тривожності залежить від стосунків з матір'ю та безперечно це стосується обох батьків. Наступними каталізаторами є освіта, починаючи з дошкільного віку – дитячих садків, та соціальне оточення.

Основними векторами діяльності психологічної служби коледжу у напрямку зниження тривожності студентів повинні стати:

1. Психолого-педагогічна діагностика тривожності студентів коледжу.
2. Подання результатів, підсумків діагностики, складання пам'яток, формулювання виступів на педрадах, методоб'єднаннях, школі молодого викладача, ради кураторів таким чином, щоб вони містили поради для зниження тривожності студентів коледжу.
3. Просвітницька та консультаційна робота з батьками, індивідуальне консультування найбільш важких випадків.
4. Організація соціально-психологічної допомоги студенту, який зазнає труднощів у навчально-виховному процесі.
5. Проведення гуртковою роботи (приклад, гурток психологічного супроводу студентів).

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці теоретико-методологічних засад гендерних особливостей вияву тривожності та механізми її зниження у студентів коледжу.

Список використаних джерел:

1. Авдеева И.Н. Алгоритмы работы фасилитатора по изменению отношения клиента к его значимому окружению/ И.Н. Авдеева//Практична психологія та соціальна робота. – 2013.- № 12.- С. 1 – 10.
2. Виллонас В.К. Психология эмоциональных явлений / В.К.Виллонас. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 168 с.
3. Герасимова А.Ю. Снижение тревожности студентов в процессе адаптационного периода в первый год обучения в вузе/ А.Ю. Герасимова. – [Електронний ресурс]. - <http://www.ibl.ru/konf/031209/105.html>
4. Савуляк В.О. Навчально-методичні матеріали з курсу: «Практикум із загальної психології». – Рівне, 2012. – С. 23-26.
5. Формування особистості школяра: психолого-педагогічні проблеми: зб. наукових праць. – К: Інститут психології, 2005. – 72 с.
6. Черных Е.И., Булатова Т.А. Социальная тревожность в контексте социальных защит/ Е.И. Черных, Т.А. Булатова// Вестник ТГПУ. – 2010. – Выпуск 2(92). – С. 107-112.

Резюме. В статье раскрыты психологические механизмы снижения тревожности студентов колледжа с учетом следующих аспектов: возрастных особенностей, личностных качеств и субъектов влияния (в данном случае – социальных агентов: семья, образование, социум). Любые отклонения от общепринятых норм развития студента (например, низкий уровень самооценки студента, неполные семьи, насилие со стороны родителей, отсутствие взаимодействия со сверстниками и преподавателями) есть потенциальными факторами риска, которые создают состояние тревожности.

Ключевые слова: психологические механизмы, тревожность, социальные агенты, первичные субъекты социализации, вторичные субъекты социализации, фасилитатор.

Summary. The article deals with the psychological mechanisms to reduce anxiety of college students through consideration of the following aspects: age characteristics, personality traits and business impact (in this case - the social agents: family, education, society). Any deviation from accepted norms of the student (eg, low self-esteem of the student, single parent families, violence from parents, lack of interaction with peers and teachers) are potential risk factors that cause anxiety state.

Keywords: psychological mechanisms, anxiety, social agents, the primary subjects of socialization, secondary socialization agents, facilitator

УДК [316.6:159.97]: 159.922.8

М.В. МИЧКО, В.М. ЯМНИЦЬКИЙ

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОГО СТРАХУ НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Резюме. У статті розглядається проблема виникнення соціального страху та його впливу на формування особистості в період юнацького віку. Шляхом теоретичного аналізу узагальнено поняття

«соціальний страх» та його вплив на особистість. Побудовано схему причин виникнення, протікання та подальшого результату впливу соціального страху на особистість. Пропонуються можливості та перспективи подальшого дослідження даної проблеми, її значення для окремих особистостей та соціуму в цілому.

Ключові слова: соціальний страх, юнацький вік, соціальна ситуація розвитку, соціальна взаємодія, особистість, юність.

Постановка проблеми. Юнацький вік у віковій психології є кризовим для розвитку особистості, адже у цей період відбувається процес формування дорослої людини як активного та постійного члена суспільної діяльності. Провідна діяльність змінюється на навчально-професійну, формується самосвідомість. Відбуваються фізичні зміни організму, пов'язані зі статевим дозріванням: збільшення росту, ваги тіла, формується окружність грудної клітини, удосконалюється функціонування серцево – судинної системи, а саме нервова регуляція її діяльності.

Як і будь який розвиток, вищенаведені зміни, очевидно, не можуть протікати без появи своєрідних проблем. У ході нашого дослідження спробуємо виділити проблему соціального страху, яка саме на цьому етапі може дуже негативно вплинути на формування психічно здорової та зрілої особистості як суб'єкта соціального життя.

У залежності від того, наскільки сильно та часто на юнака буде впливати соціальний страх, залежать його моральні норми, характер поведінки в соціумі, сприйняття ним соціальних статусів, ролей та спотвореність самосвідомості. Також факторами, на які може негативно вплинути переживання соціального страху, є мотивація досягнення у навчальній діяльності, що в свою чергу впливає на професійний успіх. І тому ми вважаємо дане дослідження важливим у соціальному контексті й евристично цінним, адже подолання проблеми соціального страху саме в період юнацтва є запорукою розвитку здорової та успішної особистості.

Мета статті — довести, наскільки значущим є вплив соціального страху на розвиток та формування здорової особистості в період юнацького віку.

Результати теоретичного дослідження. Спираючись на дослідження автора однієї з найбільш розповсюджених періодизацій розвитку особистості Д.Б. Ельконіна, який визначав період юності як найважчий кризовий період разом із кризою 3-х років, розповісти детальніше про віковий період юнацтва, що є завершальним у ході формування дорослої особистості.

Для визначення юнацького віку хочемо виділити наступне визначення. Юнацький вік – етап формування самосвідомості й власного світогляду, прийняття відповідальних рішень, людської близькості, коли цінності дружби, любові можуть бути першорядними.

Процес становлення дорослої людини в ході історичного розвитку людства стає все довшим і довшим, причиною цього є зростання вимог до зрілої особистості. Тому виділяти юнацький вік як окрему категорію почали відносно недавно, приблизно на початку ХХ ст., що пов'язано з розвитком урбанізації населення, науково-технічним прогресом та індустріалізацією. Вікові межі юнацтва у психології багато вчених визначають по-різному, але найбільш розповсюдженим та загальноприйнятим вважають вік від 14 до 18 років.

Саме в цей період молода людина формує самосвідомість, власний світогляд та бажання продемонструвати й затвердити свою самостійність. На основі цього, вона формує уявлення про себе, дає самооцінку зовнішності, своїм розумовим здібностям, усвідомлює свої недоліки та переваги. Опираючись на це, особистість обирає шляхи для саморозвитку та самовдосконалення, виробляє систему власних поглядів, переконань, життєвої філософії, якими вона керується в процесі своєї життєдіяльності.

Криза юності проявляється в руйнуванні планів, у правильності обраної професії або спеціальності, у розбіжностях реальності та уявлень про життя дорослої особистості, тому часто фруструється. Це також стосується вищої та спеціальної освіти й перебільшення очікувань від неї. Юнаки стикаються з першими труднощами, які пов'язані з кризою сенсу життя. Також у процесі дослідження юнацького віку не слід забувати про фізичні зміни організму, адже на цей період припадає закінчення статевого дозрівання. Відбуваються активні зміни організму, що також є певним стресом для юнака. Із появою новоутворень, фізичним дозріванням та зміною соціальної ситуації розвитку юнак стикається з проблемою соціального страху, який може залишити негативний відбиток на особистості.

Взагалі поняття страх – це стан, що зумовлений загрозою реального або уявного лиха, яке завжди є негативним емоційним вродженим процесом.

Професор Ю. В. Щербатих запропонував класифікувати страхи за трьома групами: біологічні; соціальні; екзистенційні. До першої групи належать страхи, пов'язані із загрозою життя чи здоров'я. Третя група – страхи страхів – пов'язана з самою сутністю людини [6].

Нас цікавить саме друга група, що характеризується боязню зміни соціального статусу, адже на юнацький вік припадає закінчення школи та вступ до навчального закладу, в деяких випадках це робота або зіставлення роботи та навчання, у випадку чоловічої статі може бути призов до збройних сил. Тому юнаки обов'язково потрапляють у нові соціальні умови, отримують інший соціальний статус, і це може стати причиною зародження соціального страху.

Соціальні страхи у свою чергу – це умовні рефлексії, набуті при соціальній взаємодії, які залежать від виховання особистості, правил та норм, що диктуються суспільством. Термін «соціальний страх» уперше був ужитий 1980 року, тому це відносно нове поняття, яке на даний час недостатньо досліджене.

Виділяють два підходи до проблеми вивчення соціального страху: психологічний та клінічний.

Детальніше розглянувши психологічний підхід, можна розділити його на три напрямки: страх як властивість особистості, риса індивідуальності; соціальний страх як результат соціалізації та соціальної адаптації; соціальний страх як ситуативне очікування або передбачення небезпеки.

Вважається, що один із найбільших унесків у дослідження соціального страху в юнацькому віці зробив англійський учений Дж. Боулбі. Він вважав, що найсильнішим страхом для особистості є страх самотності, учений стверджував, що за ним стоять біологічні причини. Опираючись на це, можна сказати, що людина завжди боролася з кризовими ситуаціями найбільш ефективно при допомозі близьких їй людей. Тому соціальні стосунки є основою людської природи, особистість не може їх уникнути на жодному з етапів свого життя, і юнацький вік не є виключенням.

У вітчизняній психології страх розглядають як сильне емоційне збудження (Н.В.Виноградова, І.Ю.Кулагіна); стан страху пов'язується з фрустрацією соціальних потреб людини (Л.Л.Гозман, Л.А.Грищенко, Н.В.Жутикова, Н.Д.Левитов); з властивостями особистості (В.М.Астапов, Б.С.Братусь, Ф.Є.Василюк, Ю.М.Забродін, А.В.Петровський, В.Д.Менделевич) [4].

Соціальний страх пов'язаний із моральними установками людини, з характером взаємин у соціумі, із соціальним статусом і відчуттям відповідальності. Це страх усвідомлений, він піддається аналізу, його можна описати та передати словесно. Контроль – це свідомий акт розуму й тіла. Чергування між контролем і його відсутністю має відбуватися з певною частотністю, інтенсивністю та у певних проміжках часу. Таке чергування забезпечує елемент несподіванки, він тримає емоційну рівновагу так, щоб індивід не міг побудувати безліч психічних очікувань і тим самим знову контролювати свій емоційний стан [5].

Особливо гостро питання соціального страху постає, коли мова йде про осіб юнацького віку. Це зумовлено тим, що на даному етапі психологічного розвитку в період вікової кризи відбувається зміна соціальних ролей, визначений рубіж, що найбільш актуальний для старшокласників. Виникає очікування змін у майбутньому (і не завжди позитивних, сприятливих, але і негативних, тривожних) тому, що юність – це певний етап дозрівання і розвитку людини, що лежить між дитинством і дорослістю [2].

Виходячи з двох останніх тверджень, бачимо, що соціальний страх можна контролювати шляхом забезпечення емоційної рівноваги, тому важливим є виробити навички самоконтролю емоційної рівноваги саме в старших класах, що відчутно допоможе знизити вплив соціального страху.

Ситуації досягнення успіху сприяють зниженню соціальних страхів та закріпленню в рисах особистості мотивації досягнення успіху. Ситуації невдач сприяють закріпленню соціальних страхів, які, в свою чергу, будуть сприяти розвитку мотивації уникнення невдач (відносно стійке намагання людини уникнути невдач у життєвих ситуаціях, пов'язаних з оцінкою результатів її діяльності іншими людьми) та їх закріпленню в рисах особистості. У випадку, пов'язаному з успіхом, важливу роль грає правильна профорієнтація та вибір спеціальності, у якій би юнак міг досягти значних успіхів, що у свою чергу, як вже було зазначено, сприяє зниженню соціальних страхів.

У період юності змінюється сприйняття часу, для юнака основним часовим виміром стає майбутнє, з'являється страх помилитися у виборі професії, спеціальності. Обрати те, що не подобається, й зазнати невдачі у майбутньому. Це й зумовлює появу страху перед майбутнім.

Соціалізація особистості юнака у сфері діяльності пов'язана з розширенням можливостей освоєння нових видів діяльності, можливостями зростання, кваліфікації і професійної майстерності, освоєнням суміжних професій тощо [3].

Також не можна не згадати про те, що в період юності особистість часто потрапляє в умови нового середовища, наприклад, академічна група або робочий колектив. Ці нові соціальні контакти можуть лякати юнака, як щось нове та невідоме, що завжди викликає страх.

Із поміж усієї сукупності соціальних страхів, які спостерігаються в осіб юнацького віку, виділяють вісім найголовніших різновидів, що утворюють чотири пари страхів. До них належать: страхи керівництва й підпорядкування, страхи успіхів і невдач, страхи близьких соціальних контактів та страхи оцінок [1]. За результатами останніх досліджень виділяють страх, пов'язаний із негативними економічними та політичними змінами.

Детальний огляд цих страхів подає Ю.Щербатих:

1. Страх керівника. Страх перед начальником, босом, шефом, командиром, учителем тощо є типовим різновидом соціальних страхів. У нашому суспільстві цей вид страху приймає дивовижні збочені форми, коли з дитинства ми починаємо боятися не тільки зазначені вище категорії начальників, але навіть продавців за прилавком або консультантів у торговому залі, коли їх критичний погляд або жест змушує нас почувати маленькими й безпорадними, купуючи те, що наказали.

2. Страх відповідальності. Він може приймати форму страху відповідальності за доручену справу, організацію, спортивну команду, сім'ю, своїх підлеглих. Медичні дослідження показують, що страх відповідальності, як один із видів соціального страху, робить істотний вплив на розвиток серцево-судинних захворювань.

3. Страх невдачі. Цей соціальний страх пов'язаний із побоюванням зазнати невдачу, будь-то кар'єра, бізнес, навчання чи особисте життя.

4. Страх успіху. Цей на перший погляд незвичайний соціальний страх властивий для невпевнених у собі людей, які примирилися зі своїм становищем і бояться, що в разі успіху їм доведеться брати на себе нову відповідальність, докладати додаткових зусиль й утримувати завойовані позиції. Здавалося б, цей страх протилежний страху невдачі, але в основі цього страху також лежить почуття невпевненості у своїх силах.

5. Страх близьких соціальних контактів. Страх самотності. Соціальний страх самотності особливо гостро відчувають люди, яким психологічно важко бути одним. Сюди ж відноситься страх втрати близької людини. Деякі види страху, які носять комплексний характер, також включають у себе елементи цього переживання.

6. Страх злиття з іншою людиною. Протилежною формою соціального страху є побоювання занадто близько «впустити» в себе іншого. Деякі люди, що знаходяться під впливом імпульсів, спрямованих на посилення самостійності, будуть відчувати страх перед відкритістю й самовіддачею. Життя таких людей пов'язане з підвищеним прагненням до самостійності, що призводить до їх ізоляції від оточуючих.

7. Страх оцінок. Страх оцінок може набувати дві протилежні форми: перша – боязнь негативних оцінок із боку оточуючих, друга – страх перед неувагою з боку інших людей. Близьким до цього страху є боязнь осуду з боку оточуючих, де на перший план у свідомості виходить не кінцевий результат його діяльності, а реакція найближчого соціального оточення. У цьому випадку, на думку людини, спроба зробити щось нове, що опинилася помилковою, буде зустрінуто з осудом.

8. Страх неувagi з боку інших людей. Цей вид страху характерний для демонстративних, істеричних особистостей, які розбудовуються, якщо на них не звертають увагу. Їм неважливо, яким буде привід, головне, щоб про них говорили, на них дивилися, ними захоплювалися, або, принаймні, їх ненавиділи[6].

Існує також пласт досліджень, спрямованих на вивчення взаємозв'язку емоційно - вольової сфери та соціального страху. Їх результати демонструють процеси протікання соціальних страхів та мотивації протягом першого року навчання у ВНЗ. Із них можна виділити те, що студенти-першокурсники більше мотивовані на уникнення невдач ніж на досягнення успіху. Головним для них стає не успіх, а процес адаптації в новому колективі, важливість побачити позитивну оцінку з боку колективу до самого себе. Це у свою чергу породжує соціальний страх, адже страх оцінок є однією з його складових. Також важлими уваги є гендерні відмінності. Жінки в юнацькому віці схильніші до уникнення невдач ніж чоловіки, і тому дівчата з більшою ймовірністю піддаються соціальному страху. Це пояснюють тим, що для дівчат при оцінці особистості успіх не є настільки важливим, як для хлопців. Через свою обмеженість у соціальному спілкуванні та поганій взаємодії з іншими людьми особистості, які страждають від соціального страху, частіше живуть самотньо, мають погану освіту, легко піддаються алкогольним, наркотичним та іншим залежностям.

Критичний вплив соціального страху також може викликати ряд соціальних фобій, яких дуже важко позбутися навіть за допомогою медицини. У такому випадку дуже важливим є дослідити та передбачити негативний вплив соціального страху.

Висновки та перспективи подальшого дослідження

У результаті теоретичного дослідження можемо зробити наступні висновки: перш за все юність – це період дорослішання людини, від нього залежить успішність її майбутньої життєдіяльності; перебуваючи на етапі юності, людина піддається впливу багатьох формуючих факторів, тому для психології важливим завданням є захистити особистість від якомога більшої кількості негативних впливів, особливо найбільш вагомого під час періоду юності – соціального страху; саме в юнацькому віці значно розширюються межі соціальної діяльності, що сприяє формуванню та закріпленню соціальних страхів; соціальний страх негативно впливає на формування таких складових особистості, як сомосвідомість, образ власного “Я”, світогляд, профорієнтація. Він також заважає формуванню соціальних контактів, спотворює усвідомлення понять «любов», «дружба», перешкоджає прийняттю важливих життєвих рішень; під впливом соціального страху формується мотивація уникнення невдач або ж надмірне бажання досягти успіху.

Отже, соціальний страх в апіорі негативно впливає на формування особистості юнацького віку. Перспектива полягає, по-перше, у подальшому дослідженні поняття соціальний страх, його впливу на формування особистості в юнацькому віці; по-друге, у вивченні особливостей психологічного переживання соціальних страхів юнаками; по-третє, у знаходженні методів зменшення впливу соціального страху на розвиток особистості; по-четверте, у доведенні важливості такого дослідження для освітніх закладів із подальшою можливістю впровадження методів для профілактики формування соціального страху в систему освіти.

Список використаних джерел:

1. Лемешук В. Динаміка соціальних страхів сучасних юнаків / В. Лемешук. – К, 2007. – 206 с.
2. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции / А. Н. Леонтьев. – М., 1971. – 39 с.
3. Райс Ф. Психология подросткового и юнацкого вiку / Ф. Райс. – СПб.: Вид-во “Пiтер”, 2000. – 510 с.
4. Римаи Ф. Основные формы страха: Пер. с англ./ Ф. Римаи. - М.: Алетея, 1998. - 336 с.
5. Салиба Д. Р. Психология страха: Кошмар Формула Эдгар Аллан По / Дэвид Р. Салиба. – Америка: University Press, 1980. – 320 с.
6. Щербатих Ю. В. Психология страха / Ю. В. Щербатих. – М.: ЭКСМО, 2003. – 229 с.

***Резюме.** В статье рассматривается проблема возникновения социального страха и его влияние на формирование личности в период юношеского возраста. Путем теоретического исследования обобщены понятия социальный страх и его влияние на личность. Также описывается юношеский возраст как возрастной этап становления личности. Построено схему причин зарождения, протекания и дальнейшего результата влияния социального страха на личность. Предлагаются возможности и перспективы дальнейшего исследования данной проблемы, ее значение для отдельных личностей и социума в целом.*

Ключевые слова: социальный страх, юношеский возраст, социальная ситуация развития, социальное взаимодействие, личность, юность.

Summary. The problem of the emergence of social fear and its impact on identity formation during adolescence. Through theoretical study are generalized notion of social insurance and its impact on the individual. Also described adolescence as the stage of the age of the individual. We construct a scheme for reasons of origin, course and outcome of further social impact of fear on the individual and we offer opportunities and prospects for further study of this problem. Its importance for individuals and society as a whole.

Key words: social fear, youthful age, social situation of development, social interaction, personality, youth.

УДК 316.614.4

В.В. НАЗАРЕВИЧ

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ В ГАНДИКАПНИХ КЛІЄНТІВ У ПРОЦЕСІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ

Резюме. У статті висвітлені теоретичні основи поняття соціальної та особистісної ідентичності гандикапних клієнтів. Зазначається, що в осіб з ознаками гандикапності переважає обмеженість в соціальній ідентичності, яка часто представлена однією соціальною категорією – «інвалід», а всі інші психосоціальні потенції та ресурси особистості залишаються поза увагою. Сутність психологічного супроводу гандикапних клієнтів полягає у формуванні конструктивної особистісної ідентичності: корекції негативних особистісних установок на більш конструктивне прийняття себе та своїх психофізіологічних особливостей, культивуванні потенційних можливостей власного «Я».

Ключові слова: соціальна ідентичність, особистісна ідентичність, соціальна ідентифікація, гандикапність, особи із психофізіологічними особливостями, психологічний супровід.

Постановка проблеми. Соціальна ідентичність як система прийняття єдності і унаслідування певних соціальних систем, соціальних характеристик (норм, ролей, статусів) дозволяє диференціювати індивідів за їх суспільним станом і груповою приналежністю – так особливого значення набувають клієнти з проявами гандикапності. В осіб із ознаками гандикапності переважає обмеженість в соціальній ідентичності, яка часто представлена однією соціальною категорією – «інвалід». Забезпечуючи психологічний супровід таких клієнтів, первинною задачею психолога стає формування їх соціальної та особистісної ідентичності.

Відтак, **метою статті** є визначення теоретико-методологічних складових формування соціальної та особистісної ідентичності гандикапних клієнтів.

Окремі аспекти досліджуваної проблеми висвітлені у працях В. Джеймса, О. Кернберга, А. Ковальова, В. Луківа, С. Московічі, О. Ставицького, Х. Турецької, В. Чупрова, В. Ядова та ін.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі вивчення даної проблеми простежується різновекторність трактування соціальної ідентичності: в контексті соціокультурного простору її поєднують зі смислами і знаками (семантикою і семіотикою) різних культурних тезаурусів (В. Луків), що є особливо значущим в ситуації з особою, яка відчуває та сприймає всі головні вітально-акцептні позиції через призму гандикапності, що відображується у постійному відчутті неповноспроможності не лише на тілесному, але і на психічному рівні.

Клієнт психологічного супроводу із проявами гандикапних ознак страждає деформованим функціональним наповненням реальності та власного «Я». В. Чупров розглядав ідентифікацію як основу для функціонального аналізу ідентифікацій в системі соціального відтворення, що трансформована в осіб із проявами гандикапності та сфокусована на власних обмеженнях, а поза увагою залишаються інші психосоціальні потенції та ресурси особистості. Функціональний аналіз ідентифікації в рамках супроводу можна системно презентувати в структуру соціальної та особистісної ідентичності процесів до інтеграції окремих елементів Я- і об'єкт-репрезентацій. Доцільним є аналіз ідентичності через локус теорії О. Кернберга, який визначав дане явище в синтезі Его-психології Е. Еріксона та теорії об'єктних стосунків М. Малера, формулюючи ідентичність як певну інтрапсихічну структуру: «Суб'єктивне переживання себе, разом з його окремими аспектами, самосвідомістю й саморефлексією, відчуттям структурної єдності й безперервності в часі, почуттям відповідальності за свої дії... Воно утворює інтрапсихічну структуру; динамічно зумовлену, внутрішньо погоджену, стабільну схему психічних переживань і контролю за поведінкою. Воно є початком для прояву різних психічних функцій, реалізує себе в цих функціях і виступає в тій частині Его, що поступово здобуває в Его керівні функції. Воно являє собою інтрапсихічну структуру вищого порядку, природа якої підтверджується в поведінці, виражається у формуванні характеру й у людській глибині й моральній визначеності у відносинах з іншими людьми» [1, с. 32].

О. Кернберг виділяє *структурний критерій ідентичності* – *цілісність ідентичності або її дифузність*. Під цілісністю або дифузністю ідентичності О. Кернберг має на увазі інтегрованість окремих елементів ідентичності Я- і об'єкт-репрезентацій. Ознаками синдрому дифузії ідентичності є постійне почуття порожнечі, протиріччя в сприйнятті самого себе, непослідовність поведінки, що неможливо інтегрувати емоційно осмисленим чином, і бліде, плоске, убоге сприйняття інших, що досить часто спостерігається у гандикапних

клієнтів [5, с. 259].

Діагностичні критерії особистісної ідентичності для кожної із виділених сфер:

- у сфері Я-образу ми виділяємо когнітивний критерій – чітка, інтегрована система уявлень людини про саму себе, здатність до рефлексії свого «Я», саморозуміння та самокерівництва; афективний критерій – переживання власного «Я» як стрижня, що інтегрує і організовує особистість, самоприйняття, самоповага, адекватна самооцінка та часовий критерій – інтеграція Я-концепції в часі, переживання цілісності свого «Я» у часовому континуумі минулого, теперішнього та майбутнього;
- у сфері стосунків ми виділяємо міжособистісний критерій – здатність до встановлення близьких, неексплуатуючих міжособистісних стосунків, інтимності;
- у сфері діяльності виділяємо діяльнісний критерій – наявність професійного самовизначення, здатність до ефективної діяльності;
- у сфері цінностей виділяємо ціннісний критерій – встановлена система цінностей та авторитетів [5, с. 265].

Вивчення соціальної структури і перспектив її розвитку відбувається через розуміння ідентифікацій як свого роду соціальних «солідарностей» (В. Ядов); інтерпретація соціальної ідентичності – через інтеріоризацію цінностей і норм в процесі соціалізації (А. Ковальова) [4].

Узагальнюючи накопичену інформацію, можна сказати, що соціальна ідентифікація – це процес формування соціальної ідентичності з допомогою співвіднесення і ототожнення з соціальними зразками, групами, ролями, типами, ознаками, якостями і властивостями. Соціальна ідентичність – результат соціальної ідентифікації. Поділ цих понять пов'язаний з певними складнощами, оскільки вони взаємозумовлені і одне неможливе без іншого: ідентичність визначається якістю ідентифікацій, ідентифікації в свою чергу залежать від стану і властивостей ідентичності. Соціальна ідентифікація та соціальна ідентичність особистості – співвіднесення індивідом себе з тими групами і спільнотами, які він сприймає як свої [4].

Упродовж всього життя особистість, позбавляючись персоналізованих рис, що розкривають її індивідуальність, неповторність та унікальність, закріплює гандикапні риси, що обмежують її можливість до особистісної ідентифікації.

Розглядаючи механізми ідентичності більш широко, варто зазначити, що ідентичність – це зв'язок особистості із спільнотою, ототожнення людиною себе з певною суспільною групою, укорінення в духовному світі особистості системи цінностей, ідеалів, норм, вимог відповідної спільності. Завдяки цій системі соціальних регуляторів формується внутрішня система духовних якостей особистості та система самоконтролю і самоорієнтації [2].

Так, з метою подолання деструктивних гандикапних ознак осіб із психофізіологічними особливостями варто спрямовувати психологічний супровід на формування конструктивної особистісної ідентичності.

В основі теоретичного аналізу даної проблеми лежать уявлення про гандикапізм О. О. Ставицького, про модель ідентифікації як форму психологічного захисту А. Ватермана, уявлення про ідентифікацію як когнітивну систему і особистісного, і соціального Г. Геджфела, про поняття ідентифікації як форму самокатегоризації Дж. Тернера, теоретичні основи про ідентифікаційну матрицю С. Московічі, про синтетичну модель ідентифікації Л. Шнейдера. Представлені теорії забезпечують необхідну теоретико-методологічну основу.

Аналіз проявів гандикапності як симптомокомплексу саморуйнівних характеристик особи із психофізіологічними потребами забезпечує психолога важливими завданнями, які полягають у корекції негативних особистісних установок на більш конструктивне прийняття себе та своїх психофізіологічних особливостей. Так, В. Мухіна зазначила, що ідентифікація – це процес самоструктурування; при цьому варто зауважити, що механізми самосвідомості забезпечують вибір більш енергозберігаючих форм самоідентифікації. Тому досить часто носіями гандикапних рис є особи із психофізіологічними особливостями, які отримують від ідентифікації зі своїм станом відчуття захисту та комфорту незважаючи на певну соціальну депривацію. Умовний захист та відчуженість від соціуму забезпечують формування стійких ідентифікаційних структур за схемою «я – інвалід», «я – обмежений», «я не можу змінити життя навколо себе», що, як наслідок, закріплює деструктивні установки самосвідомості, формуючи необхідні для цього емоційні реакції та поведінкові прояви. Схематично це зображено на рис. 1.

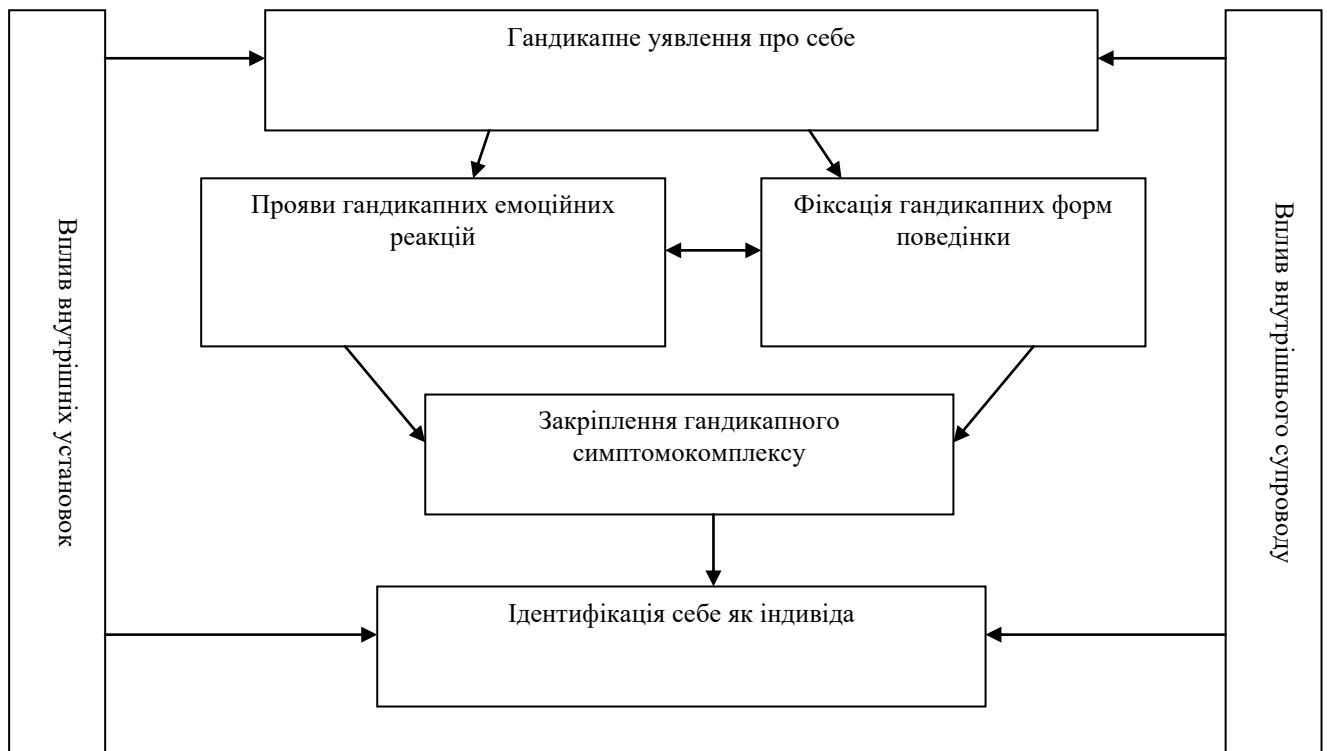


Рис. 1. Механізм формування гандикапної ідентифікації

Отже, зазначимо соціально-психологічні мотиваційні установки, що спонукають нас до потреби цілеспрямованого впливу на особистісну ідентифікацію осіб із психофізіологічними особливостями. Цілеспрямований вплив на створення конструктивної особистісної ідентифікації виконує важливу роль в системі самоструктурування та самосприйняття. Активна робота особистості над системою та розширенням сфер самоідентифікації забезпечує мотиваційний компонент до життєтворчих мотивів в діяльності та проявляється в різних формах активності. Так, В. Джеймс визначав ідентифікацію як концепцію осмислень людиною своєї самототожності, своїх меж і свого місця в світі. Вчений зазначав, що ідентичність є тією особистісною основою, завдяки якій людина зберігає самоповагу й цілісність свого «Я».

Гандикапна особистість, культивуючи свої обмеження та вади, зосереджується на них як на центральному ядрі і не приймає власні потенції та можливості, блокуючи їх. Таким чином «Я» перетворюється на «Я-гандикапний», де головною ознакою стає психофізіологічна особливість. При інтерв'ю таких осіб можна побачити первинне уявлення про себе як опис власної хвороби або вади. На запитання «Хто ви?» чуємо: «Я – діабетик», «Я – інвалід», «Я – безрукий», а не опис якихось більш значущих характеристик саме особистості а не психофізіологічної особливості. Така деформація самоідентифікації виникає під впливом низки умов, а саме:

1. Відсутність безбар'єрного простору для розвитку особистості на всіх етапах онтогенезу.
2. Недостатній інклюзивний супровід у соціальних інститутах.
3. Обмеженість соціального саморозкриття особистості для оточуючих.
4. Зниження мотивації до досягнень і урізноманітнених форм активності та життєтворчості.
5. Соціальні шаблони та стереотипи про обмеженість внаслідок психофізіологічних особливостей.
6. Самопрограмування на невдачі та відчуження від суспільства в процесі виховання та навчання.
7. Відсутність професійної самоідентифікації або дистанціювання образу професії.
8. Недостатня спрямованість на особисті досягнення.
9. Низький рівень соціалізації та саморегуляції і задоволення рівня домагань в соціальних контактах.
10. Низька віра у власні сили та можливості долати труднощі, недостатня самооцінка.

Всі вищеперераховані умови деструктивної, хибної гандикапної ідентифікації приводять нас до думки про можливість її змінити та формувати більш чітку, соціалізовану, особистісно-орієнтовану систему особистісної самоідентифікації при наявності психофізіологічних особливостей.

М. Шульга вказувала на те, що ідентичність особистості ґрунтується на самосвідомості. Тому корекційну роботу з гандикапною особистістю варто починати зі зміни деструктивних уявлень про себе та культивування потенційних можливостей власного «Я». Підтвердження даної тези можна знайти в теорії С. Московічі, якій розкриває основу ідентифікаційної матриці людини. Дана матриця складається із багатьох різних уявлень про себе в сукупність ідентифікацій. І саме та ідентичність, яка стає провідною на певний момент, організовує свою ієрархію і свій порядок у структурі ідентифікаційної матриці. Тобто якщо в особи із психофізіологічними особливостями домінує ідентифікація «Я-інвалід», то всі інші ідентифікаційні категорії

«Я» сприймаються через призму патології та не здатні на повноцінне функціонування в системі самосвідомості.

Розглядаючи оберненість даного процесу, варто зазначити, що якщо під впливом психологічного супроводу та корекційних заходів змінити ієрархічність в ідентифікаційній матриці самосвідомості, оскільки позбутися впливу дефекту чи особливостей остаточно неможливо, зміниться і особистісна ідентифікація людини. Цей процес можна умовно назвати «корегуюча самоідентифікація», коли під самоідентифікацією розуміємо прагнення суб'єкта оволодіти знаннями, навичками та вміннями самодіагностування, своєрідного «примірювання» нових якостей особистості, проявів характеру, форм поведінки, системи спілкування, це спричинить і послаблення гандикапних ознак, а в результаті забезпечить особистість саморегуляцією в рамках нових конструктивних ідентифікацій.

Висновки. Отже, в осіб з ознаками гандикапності переважає обмеженість в соціальній ідентичності, яка часто представлена однією соціальною категорією – «інвалід», а всі інші психосоціальні потенції та ресурси особистості залишаються поза увагою. Сутність психологічного супроводу гандикапних клієнтів полягає у формуванні конструктивної особистісної ідентичності: корекції негативних особистісних установок на більш конструктивне прийняття себе та своїх психофізіологічних особливостей, культивуванні потенційних можливостей власного «Я». Зміна ієрархічності в ідентифікаційній матриці самосвідомості спричинює зміни і в особистісній ідентифікації гандикапного клієнта.

Список використаних джерел:

1. Кернберг О. Ф. Агрессия при расстройствах личности и пerversиях / О. Ф. Кернберг ; пер. с англ. А. Ф. Ускова. – М. : Независимая фирма «Класс», 1998. – 368 с.
2. Павлюк М. М. Психологічні умови становлення професійної ідентичності вчителя основної школи / М. М. Павлюк // Психологія: теоретичні і практичні дослідження. – 2010. – Вип. 1. – С. 179–184.
3. Ставицький О. О. Психологія гандикапізму / О. О. Ставицький. – Рівне : Принт-Хаус, 2011. – 356 с.
4. Тощенко Ж. Т. Тезаурус соціології: темат. слов.-довід. / під ред. Ж. Т. Тощенко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2009. – 487 с.
5. Турецька Х. І. До проблеми діагностичних критеріїв особистісної ідентичності / Х. І. Турецька // Філософія, соціологія, психологія : зб. наук. праць. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника, 2008. – Вип. 13. – Ч. 2. – С. 258–266.

Резюме. В статье освещены теоретические основы понятия социальной и личностной идентичности гандикапных клиентов. Отмечается, что у лиц с признаками гандикапности преобладает ограниченность в социальной идентичности, которая часто представлена одной социальной категорией – «инвалид», а все остальные психосоциальные потенции и ресурсы личности остаются без внимания. Сущность психологического сопровождения гандикапных клиентов заключается в формировании конструктивной личностной идентичности: коррекции негативных личностных установок на более конструктивное принятие себя и своих психофизиологических особенностей, культивировании потенциальных возможностей собственного «Я».

Ключевые слова: социальная идентичность, личностная идентичность, социальная идентификация, гандикапность, лица с психофизиологическими особенностями, психологическое сопровождение.

Summary. The article deals with the theoretical basis of the concept of social and personal identity of handicap clients. It is noted that social identification is the process of formation of social identity through recognizing and correlation with the social patterns, groups, roles, types, characteristics, qualities and properties. Social identity is the result of social identification. Handicap persons have limitations in social identity, what is often represented by one social category – “disabled”, and all other psychosocial potentials and resources of the individual are ignored. A person with psychophysiological disabling characteristics feels and perceives all the main living-acceptance position through the prism of handicap, what is displayed in a constant feeling of inability at not only physically, but also on the mental level.

Key words: social identity, personal identity, social identification, handicap, person with psychophysiological characteristics, psychological support.

УДК 159.9:17.022.1-057.875

Л.О. НОВІК

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ В СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Резюме. У статті імідж розглядається як соціально-психологічний феномен, проаналізовані основні умови його формування. Описані результати емпіричного дослідження, спрямованого на вивчення психологічних умов формування іміджу у студентів-психологів у процесі фахової підготовки у вузі.

Ключові слова: образ, імідж, професійний імідж, потреба, установка, мотив.

Постановка проблеми. Швидкий розвиток психологічної науки та практики гостро ставить проблему необхідності вдосконалення змісту, форм й методів професійної підготовки майбутніх психологів. Проте досягнення фахового вдосконалення студентів-психологів наштовхується на певні проблеми. Розв'язання цих проблем потребує пошуку нових підходів до організації навчального процесу та його змістовного наповнення.

Звернення до проблеми формування іміджу особистості пов'язане з тенденціями соціальних змін, які обумовлюють потребу як суспільства, так і особистості бути успішною у процесі життєстановлення. Загальноприйнятого визначення поняття «імідж» немає, проте існують певні спроби визначити його як «візуальний образ» (В.°Шепель), думку (А.°Панасюк), символічний образ суб'єкта (О.°Перелигіна), «категорію, універсально застосовану до будь якого об'єкта» (О.°Петрова), «специфічну єдність типових ознак, що керують індивідуальною, груповою і масовою свідомістю» (В.°Белобрагін, Д.°Журавльов) [4, с.23]. Аналіз наукової літератури дозволяє нам визначити імідж як якість особистісно-орієнтованої структури, яка є еквівалентом суб'єктивного ставлення людини до тих чи інших об'єктивних процесів, явищ, речей і т.д. Тобто імідж функціонує як образ-уявлення, в якому у складній взаємодії переплітаються зовнішні і внутрішні характеристики суб'єкта.

Аналіз наукових праць з проблеми іміджу особистості свідчить про її актуальність. Опубліковано результати наукових досліджень щодо питання психології іміджу (О.°Володарська, О.°Панасюк, О.°Перелигіна, В.°Шепель та ін.), психологічних аспектів формування іміджу (П.°Гуревич, В.°Маценко, Г.°Почепцов, Е.°Семпсон та ін.), змісту професійного іміджі не лише політиків, бізнесменів (І.°Альохіна, С.°Денисюк, Г.°Дідух, Н.°Лікарчук, Г.°Почепцов, В.°Ромашкіна та ін.), але й педагогів, психологів (Т.°Бусигін, Д.°Журавльов, Ю.°Зубов, Т.°Іванько, В.°Ісаченко, О.°Ковальова, Ю.°Конаржевського, Т.°Марєєва, О.°Чебикін та ін.) тощо. Разом з тим аналіз результатів останніх наукових розвідок з проблеми засвідчив, що нині відсутнє цілісне системне дослідження проблеми створення професійного іміджу майбутніх спеціалістів конкретного профілю. Зокрема, не враховується специфіка формування іміджу спеціалістів різних рівнів, бракує досліджень, які б розкривали концептуальний соціально-психологічний підхід до становлення особистості майбутнього психолога, її соціально-психологічної структури.

Абітурієнти, які обирають в якості своєї майбутньої професії професію психолога, відчужені від процесів поширення і укорінення соціальних уявлень і стереотипів про різні соціальні об'єкти, у тому числі про психологів як соціально-професійну групу. У процесі навчання свідомість студентів-психологів проходить професійне становлення, уявлення про професію доповнюються науковими уявленнями, уточнюються безпосереднім досвідом взаємодії з викладачами психологічних дисциплін, але при цьому свідомість студентів залишається піддатливою до впливу засобів масової інформації, які нав'язують певний образ психолога, і впливу соціальних уявлень про цю професію, поширених у суспільстві. Результатом усіх вище перерахованих процесів є формування у студентів певного образу психолога, який являє комбінацію наукових і життєвих знань. Цей образ визначає професійний світогляд суб'єктів освітнього процесу, обумовлює розуміння свого місця у професійному співтоваристві, професійні можливості та здібності, і у подальшому, зазнаючи певних змін, визначає професійну поведінку майбутніх фахівців-психологів.

Метою статті є аналіз психологічних умов формування іміджу у студентів-психологів у процесі фахової підготовки.

Методика та процедура дослідження. З метою вивчення психологічних умов формування іміджу у студентів-психологів на базі психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету було проведено опитування, у якому брали участь 110 студентів 1 та 4 курсів напряму «психологія». Їм було запропоновано дати відповідь на 6 запитань, які, на нашу думку, повинні були допомогти досягненню мети дослідження. Зупинимось на аналізі отриманих результатів.

Аналіз результатів дослідження. Як відомо, в основі діяльності по створенню будь-якого іміджу лежить потреба людини у поданні себе оточуючим і регулюванні цього образу за допомогою процесу взаємодії. На запитання «Чи залежить успіх справи від іміджу людини», 85% респондентів дали позитивну відповідь, яка підтверджує необхідності формування іміджу майбутнього професіонала в студентському середовищі.

Зусилля, спрямовані людиною на формування іміджу, знаходяться в прямій залежності від її зацікавленості у поданні такого роду і значущості думки інших людей про неї. В результаті опитування було виявлено високий рівень значимості сприймання себе іншими. Більшість респондентів, не залежно від курсу навчання, постійно турбуються про те, як їх сприймають оточуючі, тобто про свій імідж. 68% опитаних студентів зацікавлені в представленні себе завжди. 24% опитаних студентів зацікавлені в меншому ступені представлення себе. Для 8% студентів не має ніякого значення, як їх сприймають.

Для виявлення залежності потреб студента у створенні власного іміджу від його установок ми запропонували студентам першого та четвертого курсів обрати один із 3-х запропонованих типів установок. Результати вибору, зробленого студентами 1 та 4 курсів представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати вибору установок студентами I та IV курсів

	Типи установок	Студенти I курсу, %	Студенти IV курсу, %
1.	Не потрібно створювати ніякий імідж, який (яка) є, нехай таким (такою) і	16	5

	сприймають мене. У житті є важливіші справи.		
2.	Думати над своїм іміджем потрібно, але не варто докладати важких зусиль та знань. Нехай цим займаються ті, кому це потрібніше (актори, політики).	51	27
3.	Кожній людині потрібно формувати свій імідж і використовувати для цього всі можливості.	33	68

Як видно з таблиці 1, 16% і 7% студентів відповідно I та IV курсів, що брали участь в опитуванні, обрали перший тип установки, що свідчить про мінімізацію цільової раціональної діяльності студента у створенні свого образу. Відповідно 27% та 57% опитаних обрали тип установки, який вказує на необхідність регуляції діяльності лише в суб'єктивно-значимих сферах. Третій тип установки обрали відповідно 37% і 67% респондентів, що дозволяє зробити висновок про усвідомлення необхідності виявлення індивідуальної активності студентів незалежно від курсу навчання у формуванні та моделюванні свого іміджу. Провідна роль у цьому відводиться мотивам, які можна розглядати як найважливіші внутрішні умови формування (створення) іміджу, оскільки мотив — це завжди спонукання до дії, динамічний процес, який керує поведінкою людини і визначаючий її активність. Деякі психологічні теорії особистості саме мотиву відводять основне місце у структурі особистості, а саму особистість розглядають, як систему мотивів [3, С. 13-20, 23-28, 35-39.]. Так чи інакше, мотив - це джерело дії, її внутрішня енергія в діяльності, пов'язана зі стихійним формуванням або цілеспрямованим створенням іміджу.

Під впливом того чи іншого мотиву людина більш-менш усвідомлено формує власний імідж, ставить певні цілі діяльності по створенню іміджу, досягає їх, використовуючи способи, прийоми, послідовність дій і засобів. Потрібно зауважити, що різні люди, керуючись одними і тими самими мотивами можуть отримувати протилежний за знаком (позитивний чи негативний) результат, що підтверджує важливість правильного вибору засобів і послідовності дій.

За природою мотиви формування іміджу можна розділити на зовнішні, коли ініціюючі і регулюючі фактори знаходяться у зовнішньому середовищі, і внутрішні, коли фактори ініціації і регуляції знаходяться всередині особистості. Перший вид мотивації (зовнішня мотивація) найбільш повно пояснюється в біхевіористичній теорії (К.°Халл, Б.°Ф.°Скіннер), головна ідея якої - це визнання того, що основним ініціатором і регулятором поведінки є зовнішнє по відношенню до неї підкріплення (зовнішня стимуляція, санкції позитивного і негативного характеру), що також ініціює і направляє відповідну діяльність. Найбільш яскравим прикладом зовнішньої мотивації є слідування правилам і нормам, які в принципі, не є бажаними для людини, але відносяться до норм, яких необхідно дотримуватися. [2, с.233 – 251]. У нашому аспекті сутність застосування даної теорії полягає в систематичному зовнішньому підкріпленні бажаної поведінки. Ще одне пояснення зовнішньої мотивації дає теорія очікувань (К.°Леві, Е.°Толмена), згідно якої ініціація, інтенсивність і спрямованість діяльності знаходиться в прямій залежності від привабливості наслідків, або зв'язку між поведінкою і цими наслідками [1, с.52]. Так чи інакше, зовнішня мотивація створення іміджу заснована на різних видах зовнішньої стимуляції, які ініціюють і спрямовують бажану поведінку, діяльність, пов'язану, зокрема, з вибором і використанням засобів зовнішньої виразності, або навпаки, гальмують небажані дії і т.д. Створення іміджу, в основі якого лежить зовнішня мотивація, засноване не на вимогах, свідомих чи несвідомих очікуваннях групи (аудиторії іміджу), а залежить від характеру взаємодії і спілкування з групою.

Внутрішня мотивація пов'язана з орієнтацією на самовідчуття, самооцінку. Створення іміджу, спрямованого на зміну Я-концепції з вектором напрямку до Я – ідеального, пов'язана з необхідністю зміни самооцінки, потребами у саморозвитку і самовдосконаленні, які стають самоціллю - первинним продуктом діяльності. Однією з актуальних проблем сьогодні є формування у студентів потреби у створенні іміджу, орієнтованого на самовідчуття, саморозвиток, самовдосконалення.

Виходячи з того, що визначення іміджу пов'язані, як правило, з такими поняттями як «соціум», «аудиторія», можна стверджувати, що імідж, як публічний обра формується для використання в практичній соціальній, професійній сфері з метою задоволення цілого ряду потреб. У міру розширення досліджень кількість передбачуваних потреб, пов'язаних зі створенням іміджу постійно збільшується.

У ході проведеного опитування респондентам було запропоновано відповісти на запитання: «Прислухайтеся до себе. Що частіше спонукає Вас формувати (або змінювати) власний образ?» , вибравши 3 варіанти з 9 запропонованих. Мотиви вибору розподілилися наступним чином (табл.°2):

Таблиця 2

**Розподіл
виборів мотивів щодо формування іміджу студентами I та IV курсів**

Мотиви	I курс	IV курс
Ставлення людей до суб'єкту формування іміджу	36,67	38,09
Прагнення змінити взаємодію	22,22	30,15
Бажання справити враження	34,44	31,74

Внутрішній психологічний комфорт	48,89	50,79
Потреба в самореалізації	37,78	47,61
Бажання показати себе	31,11	27,46
Поведінка інших людей, прийнята в певній групі	22,22	12,71
Стереотипи поведінки в будь якій ситуації	28,89	22,22
Норми, традиції групи	25,56	30,15

Отримані результати показують, що в цілому в мотивації створення власного іміджу домінують мотиви самовираження (внутрішній психологічний комфорт, потреба самореалізації, бажання показати себе) і достатньо близькі до них за рівнем показників комунікативні мотиви (ставлення оточуючих до суб'єкту формування іміджу, прагнення поліпшити взаємодію, бажання справити враження). У групах студентів 1 та 4 курсів значних розбіжностей у мотиваційній структурі не виявлено.

Відповіді на запитання «Наскільки розвиток іміджу необхідний для особистісного росту?» та «Наскільки розвиток іміджу необхідний для професійного зростання?» розподілилися наступним чином - 58% респондентів з числа студентів 1 курсу визначили необхідність розвитку іміджу для особистісного зростання. 60,8% респондентів з числа студентів 4 курсу зазначили необхідність розвитку іміджу для професійного зростання. Порівняльний аналіз відповідей на друге запитання засвідчив, що для студентів першого курсу імідж пов'язаний з суб'єктивною значимістю в цілях особистісного зростання. В умовах адаптації до нових умов яскраво виражена потреба заявити про себе, самореалізуватися. Для студентів четвертого курсу імідж пов'язаний з соціальною значущістю і необхідний для професійного зростання.

Висновки. Отже, проблема формування іміджу в студентському середовищі є актуальною, оскільки соціально-психологічні особливості іміджу формуються саме в процесі взаємин індивіда і суспільної свідомості, опосередковуються умовами навчання і ступенем включення індивіда в спільну діяльність, проявляються в структурі та змісті мотивації діяльнісних сфер особистості. В основі діяльності щодо створення певного іміджу лежить потреба людини у презентації себе оточуючим. Зусилля, спрямовані людиною на формування іміджу, знаходяться в прямій залежності від її зацікавленості, таким чином ми можемо виділити імідж, який здатний забезпечити необхідну увагу, популярність, соціальний вплив, повагу, визнання, задовольнити потребу відчувати і демонструвати свою унікальність, індивідуальність, неповторність, викликати сильні почуття і т.д.

Як свідчать результати проведеного опитування, провідна роль у мотивації створення власного іміджу належить мотивам самовираження (внутрішній психологічний комфорт, потреба самореалізації, бажання показати себе) і достатньо близьким до них за рівнем показників комунікативним мотивам (ставлення оточуючих до суб'єкту формування іміджу, прагнення поліпшити взаємодію, бажання справити враження).

Список використаних джерел:

1. Зейгарник Б. В. Теория личности К. Левина / Б. В. Зейгарник. – М.: МГУ, 1981. – 118 с.
2. Крейн У. Секреты формирования личности / У. Крейн – [5-е междунар. изд., испр. и доп.]. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 512с.
3. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции / А. Н. Леонтьев – М., 1971. – С. 13-20, 23-28, 35-39.
4. Панасюк А.Ю. Формирование имиджа: Стратегия, психотехники, психотехнологии / А.Ю.Панасюк. – М.: Омега-Л, 2007. – 266 с
5. Столяренко О. Б. Психология личности. Навч. Посіб / О.Б.Столяренко. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 280 с.

Резюме. В статье имидж рассматривается как социально-психологический феномен, проанализированы основные механизмы его формирования. Описаны результаты эмпирического исследования, направленного на изучение психологических условий формирования имиджа у студентов психологов в процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: представление, имидж, потребность, установка, мотив.

Summary. In the article's image regarded as a socio-psychological phenomenon, analyzed the main mechanisms of its formation. Describes the results of empirical studies about image formation (of students of psychology at the university) through the installation and motive.

Key words: representation, image, need, setting, motif.

УДК159.9:61–053.6

І.О. НОГАЧЕВСЬКА

ПОТЕНЦІАЛ БІБЛІОТЕРАПІЇ У ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНІЙ ДОПОМОЗІ МОЛОДІ

Резюме. У статті розглядається стан, проблеми та перспективи впровадження бібліотерапії у навчально-виховний процес вищої школи. Дається характеристика основних напрямів дослідження даного феномена, аналізується психотерапевтичний вплив та особливості застосування бібліотерапії у роботі зі студентами.

Ключові слова: бібліопсихологія, бібліотерапія, психотерапевтична допомога, читач, художній текст.

Постановка проблеми. Сучасну соціокультурну реальність найчастіше пов'язують з новітніми технологіями мас-медіа, візуальними практиками, новими способами комунікації за допомогою інтернет-ресурсів. Тому теза про занепад книги як особливої соціокультурної данності стала загальноновживаною і відповідає реаліям сьогодення. Беззаперечним є факт, що нова епоха, створюючи новаторські способи комунікації, вимушена зберігати знакову форму передачі інформації та обміну думками.

В контексті вищезазначеного, актуальним постає образ читача, інтерес до якого стрімко зріс в останні роки. Інтернет-комунікація перетворює рефлексивне читання та письмо в публічну мережу, де персональний символічний структурі висловлювання перешкоджає зв'язок з загальноновживаною текстуальністю. Гіпертекст руйнує межі не лише між електронними текстами, але й між фігурами письменника і автора. Такі основні ознаки гіпертексту як нелінійність, неієрархічність нівелюють волю та авторський задум. Загалом, електронне письмо возвеличує фігуру читача, констатуючи його високий рівень домагань щодо авторства повідомлення.

Вивчення взаємодії тексту, книги та її реципієнта (читача) на межі XIX – XX ст. було обумовлене процесами модернізації суспільства. Бібліопсихологія, в той час, стала системним механізмом зародження масової читацької культури. Унікальний досвід психологічної науки у вивченні читача та читання пов'язаний з постаттю М.О.Рубакіна, якого називають засновником особливого напрямку психології, пов'язаного з дослідженням читання як психічного процесу, як базового елементу соціалізації особистості, як особливого соціального та культурного явища [4].

Інтерес до науково-просвітницької діяльності М.О.Рубакіна не згасає і у сучасній науковій парадигмі, його дослідження з бібліопсихології використовуються у психолінгвістиці, соціології, психології, психології розуміння, герменевтиці та інших науках. Простежується тісний зв'язок ідей М.О.Рубакіна з бібліотерапією, яка передбачає застосування книг для забезпечення клінічних, профілактичних чи загальнорозвивальних цілей.

Бібліотерапія дає можливість за допомогою книг, фрагментів книг, аудіо- та відеозаписів здійснювати вплив на проблеми, що виникають у спілкуванні, навчанні, соціалізації, адаптації особистості. Нажаль, в епоху тотальної віртуальної комунікації, потенціал бібліотерапії лишається поза увагою багатьох вітчизняних досліджень, однак європейський та американський досвід виявляє їх високу ефективність.

У юнацькому віці переосмислюється ставлення до різних галузей людської діяльності. Інтереси конкретизуються, стають специфічними, спрямовуються у визначене русло. У студентів коло інтересів дуже широке. Особливо приваблюють їх художні тексти, що втілюють в собі міркування на найважливіші теми – любові, волі, мужності, гуманізму. Однак, засобів для розуміння і пізнання цих тем у молоді недостатньо, а кількість факторів їхнього сприймання текстів, що зумовлюються широтою їх життєвих інтересів, характеризується розмитістю і нечіткістю.

Отож, детальної уваги потребує проблема розробки, дослідження та впровадження в навчальний процес нових методів та технологій, що забезпечуватимуть подолання проблеми нерозуміння художніх текстів студентами. Одним із таких способів є малодосліджений та не частий у практичному застосуванні, однак на думку багатьох дослідників (С.А.Белічевої, Б.С.Братуся, Г.М.Бреслава, М.О.Ковальчук, О.С.Юмінової, І.Борецької та ін.) ефективний метод бібліотерапії, що за своїм походженням являється особистісно-розвивальним та загальнокультурним ресурсом.

Концептуально-методологічну основу визначеної нами проблематики складають роботи, що розглядають можливість та необхідність застосування особистісно-розвивального потенціалу літератури і мистецтва та дослідження у яких аналізуються особливості застосування методу бібліотерапії (О.Є.Алексейчик, М.Є.Бурно, Б.Д.Карвасарський, В.С.Крейденко, Ю.Б.Некрасова та ін.)

Мета статті полягає у систематизації теоретико-емпіричних підходів до бібліотерапії як психотерапевтичного методу; з'ясуванні перспектив застосування бібліотерапії як способу психологічної допомоги студентам; обґрунтуванні ефективності використання бібліотерапії як специфічного методу роботи з читачем; аналізі можливостей застосування бібліотерапії в педагогічній та виховній роботі з молоддю.

Виклад основного матеріалу. Дослідження, що з'ясовують теоретичні основи бібліотерапії варто розділити на дві групи. Першу групу складають праці, які спрямовані на вивчення різних компонентів та аспектів бібліотерапії, а саме: аналіз її теоретичних засад, предмету, мети, завдань (Ю.Дрешер, Б.Сімонов, М.Назаркін, О.Міллер та ін.); аналіз бібліотерапії як діяльності з позиції різних галузей знань: медицини (О.Міллер, Ю.Дрешер), педагогіки (І.Тихомирова), бібліотекознавства (І.Казарінова, О.Смагіна), психології (Л.Жабичка, І.Кукарева, А.Михайлова) та ін.

До другої групи варто віднести ті дослідження у яких виділяють лише окремі аспекти бібліотерапії у зв'язку з вивченням інших явищ та процесів: вивчення можливостей корекційно-розвивальної роботи з дітьми та підлітками засобами казки як інструмента бібліотерапії (Д.Соколов, С.Лавлінський, Т.Буслаєва, О.Хухлаєва, Л.Розова та ін.); аналіз механізмів компенсаторного читання (Т.Ловкова, Г.Білоусова, А.Гончарова, Л.Созман, Д.Орлова, Т.Єрмакова та ін.); з'ясування напрямів, методів роботи з людьми, що мають проблеми зі здоров'ям (О.Міллер, Н.Клюшина, Г.Кушнір та ін.); удосконалення практики психосоціальної роботи (Л.Гавриліна); вивчення бібліосоціології (Р.Трофімова, Т.Тетеріна).

Зазначений вище міждисциплінарний підхід до проблем бібліотерапії обумовив варіативність наукових підходів до осмислення суті поняття та дозволив констатувати евристичні можливості методу як утвердження концепції «життєвих сил суб'єкта». Основним завданням бібліотерапії є досягнення інформаційної і духовної

гармонії особистості. Однак, проблематика наукового статусу бібліотерапії в рамках чисельних наукових робіт не виявляє цілісного потенціалу бібліотерапії, як методу підтримки молоді.

О.С.Юмінова розглядає бібліотерапію як специфічну психологічну допомогу, яка актуалізує вербально-комунікативний потенціал особистості. Нею розроблена та апробована програма соціально-психологічної профілактики комунікативних девіацій засобами бібліотерапії, яка спрямована на соціально-нормативний особистісний розвиток та розширення продуктивного комунікативного досвіду [5, с. 3-5].

Авторка чітко та ясно зазначає мету бібліотерапії: допомога особистості сформувати індивідуальну самосвідомість; покращити розуміння мотивів власної поведінки; сприяти формуванню адекватної самооцінки; допомогти особистості визначити свої інтереси та нахили; сприяти виходу особистості на шлях самопізнання, самореалізації та самоактуалізації [5, с. 10-14].

Сприймання твору – це самоорганізований процес, оскільки читач сам накладає форму сприйнятого на хаотичний потік своєї свідомості, а його внутрішній світ стає контекстом цього накладання. Самоорганізація здійснюється відповідно до принципів цілісності організму і зворотнього зв'язку як механізму підтримки цієї цілісності.

Разом з тим відбувається розвиток емоційної сфери особистості. На рівні операції сприймання виникає співпереживання читача персонажам твору. Часто неусвідомлене включення „Я” читача в контекст твору в ролі персонажа сприяє ототожненню себе з ним (ідентифікація), або протиставленню себе йому (контридентифікація). Читач може при цьому, у першому випадку, проектувати на героя свої якості – проекція – або включати до своєї власної поведінки елементи або цілісний образ літературного персонажа – інтроекція. За допомогою цих процесів читач стадіально збільшує включення своїх почуттів у процес сприймання твору, доступнішими стають образи уяви. Йому легше утримувати цілісність сприйнятого, оскільки відомо, що людині властиво ставити себе в центр подій, що відбуваються, спостерігати за ними зі своєї егоцентричної точки зору.

І.Борецька визначає бібліотерапію як терапевтичний вплив, який, завдяки використанню читацьких матеріалів, як допоміжних засобів терапевтичного процесу, є різновидом психологічної допомоги та підтримки, шляхом цілеспрямованого «читання» проблем пацієнта, що дозволяє задовольнити його нужду [1, с.19].

Основним принципом бібліотерапевтичної діяльності І.Борецька виділяє індивідуальний підхід до читача, стимулювання його творчої активності та дослідницької позиції, адже терапевтична цінність літератури опосередковано стимулює до загального розвитку та самовдосконалення. Читач уособлює себе з героями твору, переживає проблеми тотожні власним, співчуває, тонко реагує, змінює себе [1, с.6].

Бібліотерапевтичну роботу з книгою І.Борецька суміщає з елементами театралізації, драматизації, методами та прийомами активізації читацьких інтересів, ігровими методиками, методами релаксації. Ключовим моментом у роботі з книгою, на її думку, є така сила бібліотерапевтичного впливу, коли читач, в результаті глибокої рефлексії над прочитаним, над самим собою та ситуацією, у якій він перебуває, переживає катарсис (katharsis), тобто переосмислює, кардинально змінює поведінкові реакції [1, с.7].

Стан, проблеми, перспективи розвитку бібліотерапевтичного напрямку соціальної підтримки молоді досліджує Р.П.Потапова. Серед факторів, що визначають характер та ступінь соціальної підтримки, особливе місце належить інформаційному захисту особистості [3].

До проблем використання технологій бібліотерапії у процесі формування пізнавальної культури молоді, як цілісного феномену, зверталася А.В.Плеханова. У дослідженні представлена системна сукупність педагогічних впливів та порядок функціонування інструментальних та методичних засобів, спрямованих на емоційну сферу особистості і її духовний ріст. Виділяються такі провідні технології: технологія співпраці; культурно-виховна технологія диференційованого навчання за інтересами дітей; технологія розвивального навчання спрямована на розвиток творчих якостей особистості; технологія «Діалог культур»; технологія саморозвитку та ін. [2].

Суть формування пізнавальної культури на основі використання технологій бібліотерапії являє собою процес послідовного педагогічного впливу, спрямованого на пізнання культурних та літературних надбань, розширення соціально-культурного простору, розвиток активності і комунікебельності, задоволення пізнавальних потреб та запитів, самоорганізацію та саморегуляцію.

Специфіка формування пізнавальної культури на основі застосування технологій бібліотерапії визначається її особливим розвивальним потенціалом, який базується на формах, засобах та методах соціально-культурної діяльності, розвиває художньо-творчі здібності, підвищує рівень самооцінки, стабілізує емоційні переживання, прояви пізнавальної активності, дає можливість оволодіти знаннями та способами художньо-творчої діяльності, сприяє виробленню навиків самовизначення та самоорганізації [2].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Переважна більшість дослідників студентський вік позначають як кризовий період від юнацького віку до молодості. Це період особистісного, професійного самовизначення на щаблі індивідуалізації. Студентство вирізняється від інших груп високим освітнім рівнем, пізнавальною мотивацією, найвищою соціальною активністю, сполученням інтелектуальної та соціальної зрілості. Успішна самореалізація визначається індивідуально-психологічними і соціальними ресурсами особистості. Особлива роль у наданні психотерапевтичної допомоги молоді, на різних стадіях становлення, має відводитись бібліотерапії.

Показовими, на нашу думку, постають конкурентно-діалогічні можливості бібліотерапії, яка може виступати як метадисципліна. Потенціал бібліотерапії важливий як з прагматичної, так і з теоретичної точок зору, що дозволяє, з однієї сторони, виявити сферу пріоритетних досліджень, а з іншої – розглянути

бібліотерапію як суперевристичний метод на мікро- та макрорівні.

Перспективою успішного застосування бібліотерапії є використання її у спеціальних розвиваючих освітніх програмах, що створить умови становлення молоді як справжнього суб'єкта власного життя, діяльності та включення її в новий соціокультурний простір.

Список використаних джерел:

1. Борецкая И. Библиотерапия: лекции/ И.Борецкая; пер. с польского И.Ф.Притульчик. – Гродно: ГрГУ, 2007. – 99 с.
2. Плеханова А.В. Педагогический потенциал технологии библиотерапии в формировании познавательной культуры младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05/ Анна Владимировна Плеханова. – Тамбов, 2011. – 216 с.
3. Потапова Р.П. Библиотерапевтическое направление социальной поддержки молодежи: состояние, проблемы, перспективы развития (Опыт социологического исследования): дис. ...канд. соц. наук: 22.00.04 / Р.П.Потапова. – Барнаул, 2005. – 201 с.
4. Рубакин Н.А. Библиологическая психология / Рубакин Н.А. – М.: Академический Проект; Трикста, 2006. – 800 с.
5. Юминова О.С. Социально-психологическая профилактика коммуникативных девиаций у старшеклассников средствами библиотерапии: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.05 / О.С.Юминова. – Кострома, 2005. – 230 с.

Резюме. В статье рассматриваются проблемы и перспективы внедрения библиотерапии в учебно-воспитательный процесс высшей школы. Дается характеристика основным направлениям изучения данного феномена, анализируется психотерапевтическое влияние и особенности использования библиотерапии в работе со студентами.

Ключевые слова: библиопсихология, библиотерапия, психотерапевтическая помощь, читатель, художественный текст.

Summary. The article deals with the current status, problems and prospects of implementation of bibliotherapy in the educational process of higher education. Characteristics of main areas of the research of this phenomenon have been given, psychotherapeutic influence and features of bibliotherapy in working with students have been analyzed.

Key words: bibliopsychology, bibliotherapy, psychotherapeutic assistance, reader, literary text.

УДК 159.922.86-056.34:616.89-008.441.44

О.І. ОЗАРЧУК, Л.М. НАЗАРЕЦЬ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФІЛАКТИКИ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Резюме. У статті розглянуто та систематизовано погляди вчених-психологів та соціологів на причини виникнення та фактори ризику, що сприяють перебігу і розвитку суїцидної поведінки серед підлітків. Наведені статистичні дані, які свідчать про вражаючу динаміку росту суїцидної активності підлітків не лише на території нашої країни, але й світу загалом. Вказані ефективні методи, дії, перерахований спектр систематичної роботи з профілактики суїциду серед підлітків.

Ключові слова: самогубство, суїцидна поведінка, фактори ризику суїциду, причини виникнення суїцидної поведінки, профілактика суїциду.

Постановка проблеми. З кожним роком у світі спостерігається невпинне зростання підліткової суїцидності. Самогубство, за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, серед населення віком від 14 до 17 років, є третьою за частотою причиною смерті після нещасних випадків і вбивств серед підлітків. Щороку в світі близько мільйона людей покінчують життя самогубством, а це приблизно одна людина кожних 40 секунд, при цьому тільки 35 – 40% з них страждають психічними розладами.

За час існування незалежної України внаслідок самогубств загинуло 207 609 осіб. Щороку за останні десятиріччя добровільно з життя йдуть понад 10 000 осіб. За статистикою близько третини суїцидів здійснюють саме підлітки [5].

Самогубство – це проблема сучасного суспільства, яка являє собою відкритий прояв саморуйнівної поведінки людини. Підліткове самогубство може відбуватися з різних причин: втрата близької, коханої людини; шкільні проблеми; переживання чи образи; вагітність; почуття помсти, протесту, загрози; бажання привернути до себе увагу, визвати співчуття; ухилення від наслідків паганого вчинку або складної життєвої ситуації. Як відомо однією з основних причин суїцидальних дій вважають соціально-психологічну дезадаптацію особистості [7]. Також слід зазначити, що дуже часто схильність до суїцидної поведінки переростає в постійну психологічну проблему, що викривлює та спотворює психіку підлітка, нівелюючи способи адаптуватися в соціумі.

Актуальність підліткової проблематики в суїцидології визначається нагальністю завдань профілактики самогубств [2,с.91-101] серед учнівської молоді. Згідно з результатами соціально-психологічних досліджень 27,2% підлітків віком 12-17 років іноді втрачають бажання жити, 17,8% - вважають, що нікому немає до них справ, 25,5% - не завжди можуть розраховувати на допомогу близької людини, 51,9% - не стримуються в

ситуації конфлікту.

Мета статті — визначити основні поняття з даної проблематики, здійснити теоретичний аналіз результатів дослідження профілактики суїцидної поведінки у підлітковому віці.

Результати теоретичного дослідження. А.Г.Амбрумова зазначає, що суїцид — це форма насилля, спрямованого на себе, це смерть, що настає внаслідок довільного самоушкодження або самоотруєння. В правовому аспекті для реєстрації причини смерті суїцид визначають як самодеструктивну дію, що здійснюється особою, яка усвідомлює свої вчинки і їх можливі наслідки [1].

Дитячий суїцид — це те, чого практично завжди можна уникнути. Головне, що для цього необхідно — це вчасно помітити тривожні сигнали. Уважні батьки ні за що не залишать без уваги зміни у поведінці дитини.

Серед людей дуже широко поширена думка, що спроби суїциду скоюють тільки психічно неврівноважені люди, які страждають різними психічними захворюваннями, такими як шизофренія, параноя, а також деякі інші захворювання нервової системи. Насправді ж це зовсім не так. Переважна більшість самогубств відбуваються абсолютно психічно здоровими людьми, які дуже чітко віддають собі звіт у своїх діях.

Суїцидальна поведінка підлітків, маючи подібність з діями дорослих, відрізняється віковою своєрідністю. Підліткам характерна підвищена вразливість і навіюваність, здатність яскраво відчувати і переживати, схильність до коливань настрою, слабкість критики, егоцентрична спрямованість, імпульсивність в ухваленні рішення. Досить часто самогубство підлітків викликається гнівом, протестом, злістю або бажанням покарати себе і інших. При переході до підліткового віку виникає підвищена схильність до самоаналізу, песимістичної оцінки навколишнього оточення і своєї особистості. Емоційна нестабільність, що часто призводить до суїциду, нині вважається варіантом вікової кризи майже у чверті здорових підлітків.

У підлітковому віці саме характер є найбільш значущим показником психологічного розвитку особистості. Схильність до суїцидальної поведінки досить висока при наявності таких типів акцентуацій характеру: сензитивний тип — надмірна чутливість, підвищена вразливість, почуття неповноцінності, низький рівень контактності, емпатійності, почуття обов'язку, досить важко реагують на ситуації приниження чи несправедливих; тривожний тип — постійний страх за себе і своїх близьких; легкість виникнення нав'язливих дій, думок, уявлень; нерішучість, схильність до роздумів, емоційна стриманість; нестерпні ситуації з непередбаченим кінцем, швидкоюплинністю подій, необхідністю прийняття самостійних рішень; емоційно-лабільний тип — емоційна нестійкість, крайня мінливість настрою, його залежність від обставин, глибина переживань; важко переживаються відторгнення з боку близьких, вимушене розлучення з ними; циклоїдний тип — періодичні коливання настрою і життєвого тону, періоди підйому і спаду; найбільш вразливі в субдепресивній фазі, серйозні невдачі та нарікання з боку оточення в цей період можуть підсилити депресивний стан, спровокувати суїцид; демонстративний тип — виражений егоцентризм, постійне бажання перебувати в центрі уваги, бажання справити враження, висока пристосованість до людей; важко переживають ситуації зменшення уваги до своєї персони, «викриття» уявних чеснот та досягнень, ситуації особистої відповідальності.

Вибір способу, місця і часу для самогубства свідчить про серйозність суїцидних намірів підлітка і ризик завершеності суїциду. По частоті використання у нас в країні при завершених суїцидах найчастіше зустрічаються: підвищення, вогнепальні поранення, отруєння хімічними речовинами або медикаментами, падіння з висоти, падіння під поїзд [3, с.456].

Суїцидальна поведінка підлітка, як стверджує О.Г.Пасічний, В.П.Москалець є результатом багатфакторного процесу дезадаптації обумовленого соціально-психологічними чинниками. З.Фрейд, Е.Фромм, В.Франкл виділяють такі основні причини суїцидальної поведінки: депресивний розлад; конфлікти з однолітками; часті приниження особистості підлітка в оточенні його друзів; ізоляція, життя наодинці, втрата підтримки з боку родини і близьких людей; знецінення власної особистості; моделювання, самогубство в сім'ї; економічні проблеми; проблеми на роботі; проблеми з протилежною статтю; стрес і стресові чинники; агресія і дратівливість; фізична хвороба.

Поширеність тих або інших способів самогубства найбільш тісно пов'язана зі статтю підлітків, які скоюють суїцид. Причини суїцидальної поведінки дуже складні і численні. Їх можна шукати в біологічних, генетичних, психологічних і соціальних сферах життя дитини. Незважаючи на те, що люди зазвичай здійснюють суїцид в екстремальних ситуаціях, таких, як втрата роботи, навчання, коханої людини. Більшість експертів припускають, що це швидше привід для здійснення суїциду, ніж його причина. Решитников М.М. припускає, що генетичні і соціальні чинники грають певну роль в підвищеному ризику суїциду. Якщо один з близнят зробив спробу суїциду, то у другого ризик самогубства різко підвищується. Цей факт також указує на генетичний вплив при підвищеному ризику суїциду. Деякі можуть успадковувати генетичну схильність до психічних хвороб, таких як шизофренія і алкоголізм, які, у свою чергу, збільшують ризик суїциду. Учені виявили, що підлітки, які схильні до суїциду, не випробовують більших стресів в своєму житті, ніж інші; вони, швидше, мають деяку патологію особи, яка не дозволяє їм повноцінно справлятися з життєвими проблемами [6, с.134].

Підлітки, які планують здійснити суїцид обмірковують його впродовж 1-2 тижнів, але іноді трапляються випадки, коли через їхню імпульсивність таке рішення діти можуть прийняти за 1 годину. А це в свою чергу вимагає від оточуючих, а особливо від психологів оперативних дій у наданні допомоги.

Трагедії можна зарадити. Профілактика підліткового суїциду допомагає уникнути найстрашнішого — смерті дитини. Головне, що для цього необхідно — це увага батьків до змін, що відбуваються в поведінці дитини. Першими тривожними дзвіночками, на думку Г.Я.Пілягіна, Ю.Р.Сидорика, можуть стати різні дрібниці — фраза сказана нібито випадково, підозріла поведінка.

Завжди потрібно звертати пильну увагу на наступні фактори, що свідчать про можливий дитячий та підлітковий суїцид: розмови дитини про самогубство, нездорові фантазії на цю тему, акцентування уваги на епізодах суїцидів у фільмах, новинах; розмови та роздуми дитини про те, що він абсолютно нікому не потрібен; незвичні розмови про любов, спроби закінчити всі свої справи якомога швидше.

При виявленні підлітків з суїцидними намірами ефективними профілактичними діями проти даної поведінки можуть виступати такі обставини, як: участь у різній громадській діяльності (спортивні змагання, зібрання клубів однодумців), підтримка з боку рідних, довірливі та позитивні стосунки з однолітками у школі, врівноважені відносини з дорослими. Також слід провести відверті бесіди-розмови про те, що:

1. Людина повинна мати активну життєву позицію, вірити, що все відбувається завдяки її вільному виборі.

2. У підлітків має бути якість улюблене заняття, хоббі, яке дозволить відволіктися від негативних думок і ситуацій.

3. Потрібно навчити дитину на постановку мети, і не однієї, а декількох. В такому разі підліток буде зосереджуватись на їх досягненні і не на власних поразках і відчаї.

4. Вирішальну роль у попередженні підліткового суїциду відіграє рівень довіри між дитиною і дорослим.

У роботі з підлітком слід врахувати наступні фактори ризику суїциду: висока конфліктність спілкування, ізоляція підлітка у класі, несприятливе сімейне оточення, спадковий фактор, неадекватна самооцінка, конфліктна чи психотравмуюча ситуація, різка зміна у поведінці підлітка, асоціальний спосіб життя, егоцентризм, втрата членів родини чи близьких, коханих людей. Рекомендованими, стратегічними напрямками батьківської допомоги дітям-підліткам із суїцидним ризиком є: покращення взаємостосунків та атмосфери у родині, підвищення самооцінки, самоповаги дитини, ефективними також є заходи з покращення міжособистісного спілкування у сім'ї.

Завдяки накопиченню чималого досвіду у практичній психології є цілий спектр систематичної роботи з профілактики суїциду серед підлітків: а) психологічна просвіта; б) у навчальному закладі та сім'ї дитини створення позитивного психологічного клімату; в) психологічна та педагогічна діагностика суїцидних тенденцій; г) психологічне консультування учнів; д) психолого-педагогічна корекція суїцидальних тенденцій; е) систематичний контроль і врахування динаміки змін в особистості та поведінці учнів; ж) перенаправлення підлітка у разі необхідності спеціалістам медичного профілю.

При профілактиці суїцидної поведінки підлітка варто застосовувати такі методи, як: навчання соціальним навичкам і вмінням подальшого стресових ситуацій і стресу загалом, надання дітям соціальної підтримки за допомогою включення сім'ї, школи, друзів. Може проводитися соціально-психологічний тренінг поведінки досягнення, навичок пошуку соціальної підтримки, її сприйняття і досягнення. Корисними можуть виступати також психокорекційні заняття з підвищення самооцінки, розвитку адекватного ставлення до власної особистості та емпатії, які здійснюються як індивідуально так і у груповій формі.

Висновки та перспективи теоретичного дослідження. Суїцидна поведінка підлітка, що приймає останнім часом все більш загрозливих масштабів, найчастіше, як показує наша стаття, обумовлена внутрішньо-сімейними обставинами, відносинами дитини з однолітками та в школі. Ці фактори порушують соціальну адаптацію підлітків та стають підґрунтям суїцидної поведінки. Внутрішньо-сімейні обставини, як результат взаємодії різних факторів і сил: економічних і соціальних, культурних та екологічних, демографічних і психологічних здійснюють значний вплив на розвиток суїцидної поведінки підлітків.

Досліджена проблема є актуальною, оскільки збільшення частоти суїцидів негативно позначається на стані економіки, громадського порядку, етичних і духовних засадах. Самогубства є однією з щонайгостріших проблем сучасного суспільства. Робота з дітьми, схильними до суїцидних проявів, повинна проводитися комплексно, із залученням батьків. [4,с.36]. У такому разі можна буде досягнути позитивних результатів динаміки спаду суїцидної активності підлітків, а це в свою чергу збільшить показники росту нації, що дозволить країні в майбутньому розвиватися у всіх сферах життя.

Список використаних джерел:

1. Амбрумова А.Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика/ А.Г. Амбрумова // Психологический журнал, Том 6 № 6 1985. – с. 107-115
2. Амбрумова А. Г. Социально-психологическая дезадаптация личности и профилактика суицида / А. Г. Амбрумова, В. А. Тихонечко, Л. Л. Бергельсон // Вопр. психол. 1981. № 4. С. 91-102.
3. Бачериков Н.Е. Клинические аспекты суицидологии/ Е. Бачериков, П.Т.Згонников //Клиническая психиатрия.- К.: Здоровья, 1989. - С.456-465.
4. Волкова А.Н. Психолого-педагогическая поддержка детей суицидентов/ А.Н. Волкова//Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. - 1998. - №2. - С. 36-43.
5. Москаленко В. Проблеми самогубства в Україні / В. Москаленко, О. Напреевко, Г. Пілягіна // Охорона здоров'я України. – 2008. - №2. - с. 29-33.
6. Решетников М.М. Влечение к смерти/ М. М. Решетников // Рязанцев С. Танатология. Наука о смерти. — СПб., 1994. — 134с.
7. Шелехов И.Л. Суицидология: учебное пособие / И.Л. Шелехов, Т.В. Каштанова, А.Н. Корнетов, Е.С. Толстолеся – Томск: Сибирский государственный медицинский университет, 2011. – 203 с.

Резюме. В статье рассмотрены и систематизированы взгляды ученых-психологов и социологов на причины возникновения и факторы риска, способствующие течению и развитию суицидного поведения среди

подростков. Приведенные статистические данные, свидетельствующие о впечатляющей динамике роста суицидной активности подростков не только на территории нашей страны, но и мира в целом. Указанные эффективные методы, действия, перечисленный спектр систематической работы по профилактике суицида среди подростков.

Ключевые слова: самоубийство, суицидное поведение, факторы риска суицида, причины возникновения суицидного поведения, профилактика суицида.

Summary. The article deals with systematization of the opinions of psychologist and sociologist on the causes of occurrence and risk factors which help in development of the suicidal behavior of the teenagers. Statistics shows the impressivedynamics of the increase of teenager's suicidalactivity both in our country and in the whole world. The powerful methods, procedures, the spectrum formethodic work for prophylaxis of the suicide among the teenagers are investigated here.

Key words: suicide, suicidalbehavior, risk factors of the suicide, whence of the suicidalbehavior, prophylaxis of the suicide.

УДК 37.034

О.П. ОСИПЧУК

ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ МОРАЛЬНИХ АСПЕКТІВ СИТУАЦІЇ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Резюме. У статті визначено феномен моральності особистості та особливості становлення моральної свідомості у молодшому шкільному віці. Вивчено та досліджено особливості розуміння моральних аспектів ситуацій у молодших школярів, а також можливості учнів початкових класів до засвоєння моральних понять на різних вікових етапах. Обґрунтовано значення морального виховання у становленні особистості дитини молодшого шкільного віку.

Ключові слова: моральна свідомість, молодший школяр, моральні якості, моральний розвиток, моральне становлення, моральний вчинок, особистість.

Постановка проблеми. Серед наукових проблем, які не втрачають своєї актуальності протягом всієї історії людства, одне з найважливіших місць належить питанням морального становлення особистості, здатності людини розуміти, інтеріоризовувати суспільні вимоги, засвоювати морально-етичні норми та будувати свою поведінку у відповідності до них. Саме розвиток моральної сфери є основною детермінантою реалізації особистості.

Як наслідок, зазначають багато дослідників (А. К. Дусавицький, Д. І. Фельдштейн), останнім часом відбулася інтенсивна примітивізація моральної самосвідомості дітей. Спостерігається зростання цинізму, брутальності, жорстокості, агресивності. За цими зовнішніми проявами приховані внутрішні, глибинні переживання дітей: тривога, відчуженість, самотність, нерозуміння. Психологічна наука покликана зробити істотний внесок у зміну на краще соціально-психологічної атмосфери суспільства, простежити основні закономірності процесу соціалізації особистості, формування її моральних цінностей [5].

В умовах національного відродження духовності та культури українського народу у педагогічній, психологічній та філософській літературі роль особистості та її моральної відповідальності стала розглядатися як провідна риса сформованої особистості.

Виховання високих духовних цінностей особистості неможливе без формування найперших моральних якостей – шанобливого ставлення, поваги до батьків, найрідніших і найдорожчих людей, бо саме вони передбачають розвиток у дітей цілого комплексу моральних почуттів, норм поведінки, етичних правил (А. Архангельський, І. Кон, О. Дробницький).

Особливий інтерес для науки і практики має аналіз вікових аспектів проблеми розвитку моральної свідомості та самосвідомості. Практика роботи з дітьми показує, що розвивальна і розвивально-корекційна робота з формування моральної поведінки є найбільш ефективною в періоди, що характеризуються високою податливістю до виховних впливів. Одним з таких періодів є молодший шкільний вік. Саме у цей період відбуваються важливі зміни в розвитку моральних аспектів індивідуальної свідомості дітей. Адже, від пасивного підкорення вони переходять до усвідомленого прийняття соціальних вимог, виокремлення сутності моральних норм, їх інтеріоризації та екстеріоризації на поведінковому рівні [1].

Отже, **метою цієї статті** є виявити загальні тенденції розуміння молодшими школярами моральних аспектів ситуації.

Результати теоретичного дослідження. Проблема становлення моральної самосвідомості дітей молодшого шкільного віку набула сьогодні особливого значення у зв'язку із суспільно-політичною ситуацією в країні, зниженням моральності в регуляції суспільних відносин, а також відродженням в житті суспільства духовно-моральних норм міжособистісної взаємодії. Відомо, моральність особистості витікає з духовності. Духовно розвинена людина проявляє свої позитивні моральні якості, що йдуть від її душі. Одночасно індивідуальна мораль конкретної людини є відображення соціальної та духовної моралі. Моральні норми, ідеали, цінності, звички стають реально діючими, якщо вони присвоюються, включаються у самосвідомість особистості, стають Я-цінностями. Так виникає моральна самосвідомість, центром якої є інша людина як

безумовна цінність, незалежно від її особливостей та об'єктивних чи суб'єктивних стосунків з нею.

Одним з центральних компонентів моральної свідомості є її когнітивна основа. Як показують виконані психологічні дослідження, когнітивний компонент – це чітка, узгоджена група ментальних здібностей, що забезпечують обробку особливого типу соціальної інформації – зв'язків морально-етичного плану. Саме ця структура забезпечує моральну компетентність людини, її вміння реалізовувати власні інтереси, узгоджуючи їх з позиціями оточуючих людей та суспільства в цілому. Інакше кажучи, саме система моральних когніцій лежить в основі моральної діяльності і поведінки суб'єкта, визначає рівень його соціалізації та нормовідповідності.

Когнітивна сфера моральної свідомості включає у себе систему знань та операцій, необхідних як для формування соціально-адаптивної поведінки, так і розкриття особистісного потенціалу, самоактуалізації людини. Ця система знань і операцій використовується для інтерпретації подій і складання планів у ситуаціях повсякденного життя. Вона об'єднує в собі уявлення, особистісні спогади, засвоєні правила інтерпретації соціальних явищ з точки зору їх відповідності моральним нормам.

Як і інші інтелектуальні структури, когнітивні основи моральної свідомості інтенсивно формуються у дитячому віці. Розвиток внутрішнього плану дій забезпечує дитині здатність декодувати моральний зміст соціальної ситуації, усвідомлювати не лише позиції та наміри іншої людини, але й розуміти та простежувати загальний характер інтерперсональних зв'язків.

Важливим аспектом розвитку моральної свідомості є розуміння морально-соціальної причинності. Перехід від її фізичних та психологічних форм до інтерпретації конфліктних моральних ситуацій є необхідною умовою формування правильних моральних суджень, а в кінцевому випадку і моральної поведінки.

За даними Ж. Піаже та Л. Колберга відомо, що діти дошкільного віку схильні робити висновок про сутність вчинку, його доречність чи недоречність головним чином на основі її дійсних фізичних наслідків, тоді як старші діти оцінюють її з точки зору врахування наміру суб'єкта, його бажання-небажання заподіяти шкоду [3].

За даними Ж. Піаже, під час розв'язання епічних проблем більшість шестирічних дітей вважає, що мусить бути одне правильне судження, з яким би погодилися усі. Як стверджує цей психолог, до дев'яти років більшість дітей визнає, що точок зору може бути значно більше.

Ж. Піаже зазначав, що школярі ігнорують загальний характер подій, виокремлюючи лише санкції, які були використані дорослим щодо дитини. Чим менші діти, тим категоричнішою є їх оцінка і її залежність від позицій дорослого. До кінця дошкільного віку у дитячих судженнях з'являються не лише спроби аргументувати свою позицію через різноманітні атрибутивні приписування та фантазування, але й адекватна інтерпретація сюжету.

Даний аспект морального судження називається у концепціях Ж. Піаже і Л. Колберга незалежністю санкцій. Він проявляється у тому, що маленька дитина негативно оцінює вчинок тому, що він призведе до покарання; діти старшого віку вважають, що вчинок поганий тому, що він порушує правило, причиняє шкоду іншим, і лише з віком переходять до виокремлення сутності подій і їх адекватного аналізу.

Аналіз дитячих суджень показує, що більшість дітей усіх вікових підгруп здатні піднятися до конвенційного рівня аналізу моральної ситуації. Тобто вони можуть робити висновок про характер вчинку не за реальними наслідками, а за його мотиваційними підставами.

Таким чином, можна говорити про те, що в період молодшого шкільного віку когнітивно-оцінні конструкти дитини ускладнюються за рахунок включення в їх структуру лінії аналізу намірів людини та пошуку моральних підстав для їх оцінювання.

Діти досить чітко розпізнають відсутність порушень щодо моральних приписів, але часто припускаються помилки відносно того, чи настане зовнішня каральна санкція.

Наявність помилок, що зустрічались у висловлюваннях дітей, ілюструє суперечливість і складність процесів когнітивного розвитку моральної свідомості. На нашу думку, саме існування тенденцій такого плану були підставою для висновків про об'єднання в структурі моральної свідомості узгоджених і неузгоджених когнітивних операцій. Можна робити припущення, що розбіжність в оцінюванні характеру вчинку і міри його соціального несхвалення певною мірою зумовлене і прорахунками у виховному процесі. Діти неодноразово стають свідками того, що дорослий докоряє дитині за те, що скоєне мимо волі. Цей підхід призводить до абсолютизації негативного оцінного ставлення і, як наслідок, його включення в структуру оцінювання вчинків у молодших підгрупах.

Інтеріоризація моральних приписів у різні вікові періоди має свою специфіку та відповідну залежність від зовнішніх детермінант та особистісних диспозицій. Для молодших школярів важливу роль у засвоєнні моральних норм має думка авторитетних людей (учителів, батьків). Підтримання з ними позитивних стосунків є важливою передумовою моральної поведінки.

Результати дослідження обмірковування і тлумачення поведінки персонажів у ситуаціях, які містили егоїстичну, просоціальну чи альтруїстичну мотивацію є досить показовими щодо висвітлення динамічних аспектів розвитку когнітивно-оцінних структур протягом вікового періоду [2].

У молодшому шкільному віці когнітивно-оцінний процес змінює своє спрямування. Увага дітей зосереджується на розпізнаванні мотиваційної сутності вчинку. Це породжує більш прохолодну позицію дітей щодо персонажа, позитивний вчинок якого здійснюється, виходячи з презентаційної, а не власне моральної мотивації. До кінця вікового періоду кількість суджень, у яких звучать позитивні оцінки цього вчинку, зменшилася майже наполовину, а визнання можливості його схвалення збоку оточуючих – на третину. Мотивуючи вибір вчинку, що більше заслуговує на схвалення, діти майже одноставно вибирають той, де персонаж здійснює добрий вчинок безкорисно.

Загальновідомо, що на характер соціальної поведінки дитини справляють вплив не лише авторитетні дорослі, але й однолітки. Моральна дилема виникає перед дитиною, коли її товариш порушив певні норми. Прийняти рішення «промовчати і тим самим теж порушити загальні правила» чи «розповісти дорослому, підставивши під удар друга», є складним моральним рішенням.

Протягом вікового періоду думка про те, що варто повідомити про негативний вчинок друга, не зазнає особливих змін. Значна частина школярів (у межах 40-43 %) схильються до думки, що не варто видавати друга навіть якщо його дія спричинила певний матеріальний чи соціальний ущерб. Така позиція відповідно позначається і на ставленні дітей щодо доречності покарання за цю провину. Близько половини дітей висловлюють думку, що карати не варто, оскільки персонаж захищав свого товариша.

Оскільки моральна цінність вчинку залежить від чистоти помислів, характеру мотиваційних підстав, що спричиняють той чи інший тип соціальної поведінки, нас цікавило розпізнавання дітьми мотивації на континуумі егоїстично-альтруїстичної нагороди. Вивчення суджень дітей показало, що репрезентація ситуації у свідомості дітей включає виокремлення мотиваційного компонента та його врахування при формуванні відповідного оцінного ставлення.

Таким чином, можна говорити про те, що операції оцінювання вчинків з альтруїстичною та егоїстичною мотивацією є доступними для дітей молодшого шкільного віку. Діти помічають різницю їх цінності та позначають свою позицію через визнання доречності-недоречності соціального схвалення.

Порівнюючи рівень аналітичних можливостей дітей щодо різних соціальних ситуацій, які містять моральний аспект, можна констатувати, що найлегшими для інтерпретації є сюжети, у яких наслідок і мотивація вчинку мають узгоджений характер (альтруїстична мотивація). Високі показники правильного розпізнавання свідчать про те, що ці когнітивні операції сформувалися ще на початкових етапах молодшого шкільного віку чи в період дошкільного дитинства. Вчинки, у яких соціальний наслідок і мотивація неузгоджені, є дещо складнішими для дітей. Основні зміни, що відбуваються в репрезентаційній системі щодо цих вчинків, є розмежування їх наслідку і соціальної оцінки з боку оточуючих. Когнітивний компонент моральної свідомості становить фундамент, базу, на якій ґрунтується світоглядний компонент, тобто моральні переконання, ціннісні орієнтації, інтереси.

Аналіз результатів експериментального дослідження. В експерименті брали участь діти 1-4-х класів (31 учень 1-го класу; 30 учнів 2-го класу; 62 учні 3-го класу; 62 учні 4-го класу) НВК «Колегіум» м. Рівне. Загальний обсяг вибірки 185 учнів. Для визначення рівня розуміння дітьми різних вікових категорій моральних якостей ми провели анкетування та бесіду..

Аналізуючи результати дослідження за анкетуванням та проведеною після нього бесідою, ми бачимо наступну картину. На першу запропоновану ситуацію учням 1-4 класів: «Йде контрольна робота. Твій товариш не знає матеріалу і просить дати списати. Ти виконав роботу правильно. Що ти зробиш?», ми отримали відповіді, які свідчать про те, що судження дітей 1-го класу на 68 % відповідають моральним вимогам, у 2-му – 64%, в 3-му – 60%, а в 4-му класі (10-11 років) таких відповідей 53%.

Один із першокласників аргументував свою відповідь наступним чином: «Ні, погано робить той, хто просить. Тому що не можна так робити, не можна обманювати вчительку. Той, хто дасть, теж погано зробить, але він не обманює».

Тоді, як учень четвертого класу аналізує ситуацію по-іншому: «Звичайно, дам. Ми вчимося вже четвертий рік разом і завжди виручаємо одне одного».

Результати другої ситуації: «Ти не можеш вирішити контрольної роботи. Твій товариш пропонує списати у нього. Як ти вчиниш?» характеризуються відповідністю щодо моральних вимог на 84% у першокласників і на 68% у дітей з другого класу, 57% - 3-го і 53% 4-го.

Обґрунтування першокласника було наступним: «Відмовлюся, списувати – недобре», «Ні, я краще ще трохи сам подумаю», мотивує учень другого класу. Тоді, як учень четвертого розмірковує уже інакше, наприклад: «Взяв би, що тут такого. Головне, щоб вчителька не бачила. Соромно, вона про мене високої думки, або «Привласнювати чужу працю – це не солідно. Не такий же я дурний, щоб самому не вирішити. Своім розумом жити треба».

Хоча, з перших днів навчання школярі дізнаються від учителя про такі правила: не можна списувати в іншого, користуватися підказкою і давати списувати. Однак, з наведених відповідей і обґрунтувань ми бачимо, що в молодших класах діти засуджують як тих, хто списує, так і тих, хто дає списувати. У їхніх оцінках в тій чи іншій формі виступає, перш за все, ставлення вчителя до такої поведінки. Молодші школярі не виділяють також такого естетичного аспекту – як тенденція привласнення чужої праці. Цю ситуацію діти розглядали з точки зору результативності процесу навчання.

Старші молодші школярі відносяться до списування більш спокійно. Якщо вдуматися в цю ситуацію, то тих дітей, які дають списувати, можна зрозуміти. Відносинами, які складаються в групі, вони поставлені в такі умови, що не можуть в цьому відмовити. Адже дорослі теж часто в тій чи іншій формі багатьо роблять за інших, за тих, хто некомпетентний або ледачий. І діти знають про це.

Тут постає дуже важливе і складне завдання – виховати у дитини гордість, почуття власної гідності. Необхідно зробити так, щоб більш слабкий, нехай і не володіючи потрібними знаннями, але володіючи почуттям власної гідності, сам відмовлявся скористатися плодами чужої праці, вважав для себе це принизливим і образливим.

Аналізуючи третю ситуації «Під час перерви один з твоїх товаришів розбив вікно. Ти випадково бачив

це. Товариш не хоче зізнатися. Назвеш ти його ім'я вчителю?» ми виявляємо наступне. У першокласників 32% відповідності моральним вимогам, у учнів третього класу 28%, другого – 27%, четвертого – 23%.

У даному випадку такі моральні поняття, як взаємодопомога, солідарність, ще не сприйняті першокласниками, вони не переросли у них в переконання: «Так, я все розповім про нього. А то всі хлопці стануть вікна бити». Для першокласників більш важливий авторитет учителя, а не відносини з однокласниками. Тому, 70% учнів четвертого класу вважають, що в деяких випадках неправда або просто умовчання припустима і навіть необхідна – «Мені здається, що він сам повинен зізнатися. Не маленький же. Навіщо весь клас мучити. Але сам би я на нього не вказав. Підло це – видавати товариша», «Мені до цього ніякого діла немає. Мене це не стосується. Буду мовчати».

Для середнього віку вже характерно таке моральне судження. Вони керуються, перш за все, товариським почуттям обов'язку. І лише 23% назвали б вчительці того, хто розбив вікно і то не при всьому класі. Тут говорить вже бажання «потрапити в сприятливу зону вчителя», егоїстичне самоствердження.

Відомо, що школярів завжди лякає перспектива отримання поганої оцінки. Двійка – це сором перед вчителем і товаришами, удар по самооцінці, по самолюбству. По четвертій ситуації «Ти отримав двійку і знаєш, що якщо батьки дізнаються про це, то покарають тебе. Повідомиш ти їм про отриману оцінку?» складається наступна картина. Для молодших школярів: 92% відповідності моральним вимогам. Для школярів другого класу – 89%, третього – 70%, четвертого – 63%.

У цій ситуації ухвалення рішення ускладнюється тим, що в якості збудників виступають кілька мотивів, які можуть бути конкуруючими. Положення ускладнюється тим, що два мотиви, з яких тільки одна має визначити вчинок, за своєю значимістю є для дитини рівнозначними.

Для першокласників мотив «страх бути покараним» виявився легше усвідомлювати силу того, що він їм більше відомий по досвіду. Вони дуже добре знають, що значить бути покараним за погану оцінку. Тому таке потужне почуття, як страх, поки що домінує у них над іншими, у моральному відношенні більш високими.

Для старших молодших школярів, які вже все менше карані за погані оцінки, немає сенсу прикриватися обманом. Діти цього віку здатні усвідомити те, що несумлінність, брехня, що використовуються людиною для того, щоб ввести в оману інших і в такий спосіб захистити своє Я, об'єктивно обертаються проти нього і послаблюють його Я. Почуття гордості, самоповаги, небажання з'явитися перед батьками поганим, невстигаючого учнем – є мотивом для 37% досліджуваних, які не хочуть показати двійку.

Аналізуючи отримані в ході нашого дослідження результати моральний досвід молодшого школяра, ми бачимо, що діти молодшого шкільного віку – етичні реалісти – моральну дилему зазвичай вирішують на користь бездумної слухняності та беззаперечного підкорення дорослими. Старші за віком діти, які піднялися в своєму розвитку до рівня морального релятивізму, вважають, що іноді можна знехтувати думкою дорослого і вступити у відповідність з іншими нормами моралі. Молодші, наприклад, вважають, що говорити неправду ніколи не можна; старші вважають, що в деяких випадках вона допустима. Це відбувається завдяки різному рівню інтелектуальної спроможності дитини певного віку аналізувати ситуацію.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, можна зробити висновок, що до кінця молодшого шкільного віку розуміння моральних цінностей особистості досягає рівня сформованості у дитини, виникає потреба чинити відповідно до власних моральних знань. Діти не лише засвоюють основи моральних норм, у моральній свідомості школярів відбувається не лише вербальне фіксування відповідних моральних цінностей, а й виникає емоційне ставлення до них та потреба поводитись згідно з нормами та правилами моралі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні впливу різноманітних чинників на формування моральної свідомості особистості.

Список використаних джерел:

1. Анциферова Л. И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Л. Колберга и его школы) / Л.И. Анциферова // Психологический журнал, 1999. — Т. 20. — № 3. — С. 5-17.
2. Власова О. І. Педагогічна психологія: Навч. Посібник / О. І. Власова. – К.: Либідь, 2005.
3. Гудима О.В. Психолого-педагогічні детермінанти моральних вчинків учнів 2-3 класів / О.В.Гудима// Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологія: Збірник наукових праць. - К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2005. - № 3 (27). - С 133-139.
4. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг – СПб.: Питер, 2005.
5. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці. Монографія / Р.В. Павелків – Рівне: Волинські обереги, 2004.

Резюме. В статті определено феномен нравственности личности и особенности становления морального сознания в младшем школьном возрасте. Изучены и исследованы особенности понимания моральных аспектов ситуаций у младших школьников, а также возможности учеников начальных классов к усвоению моральных понятий на разных возрастных этапах. Обосновано значение морального воспитания в становлении личности ребенка младшего школьного возраста.

Ключевые слова: моральное сознание, младший школьник, моральные качества, моральное развитие, моральное становление, моральный поступок личность.

Summary. In the article the outline of morality of personality and feature of becoming of moral consciousness is analysed in a midchildhood. Studied and investigational the feature of understanding of moral aspects of situations for junior schoolboys, and also possibility of students of initial classes to mastering of moral concepts on the different age-old stages. Grounded value of moral education in becoming of personality of child of midchildhood.

Key words: moral consciousness, junior schoolboy, moral qualities, moral development, moral becoming, moral act, is personality.

УДК 159.925+316.624+316.723

В.Р. ПАВЕЛКІВ, В.М. ПАНАСЮК

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕВІАЦІЙ МОЛОДІЖНОГО СЕРЕДОВИЩА

Резюме. У статті розглядаються теоретико-методологічні підходи до вивчення мотивів та механізмів формування девіацій у молоді. Аналізується специфіка змісту та форм, умов і факторів, що сприяють розвитку девіантної поведінки в молодіжному середовищі.

Ключові слова девіації, деструкції, деформація світогляду, молодіжне середовище.

Постановка проблеми. Стан ціннісно-нормативної дезінтеграції українського соціуму супроводжується глибокою кризою, що охоплює усі сфери життєдіяльності людини, викликає руйнування соціальних інститутів, деструктування власної особи, деформацію світогляду, і як наслідок зміну морально-ціннісних установок. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується процесами стагнації, бурхливими економічними, політичними, соціальними перетвореннями, зміною моральних ідеалів та ціннісних орієнтацій особистості.

В умовах соціальної аномії молодіжне середовище потребує особливого соціального визнання, підтримки та захисту, оскільки перебуває в стані вибору соціальних позицій, формуванні світогляду і утвердженні моральних ідеалів, складає основу працездатного населення держави, негативно переживає на собі вплив економічної та політичної кризи і недостатність державних асигнувань на задоволення соціальних потреб, вирішення суспільних проблем.

Незадоволення усіх вимог сучасного молодого покоління спричиняє виникнення альтернативних соціальних інститутів і практик, які негативно впливають на розвиток особистості і формування девіацій молодіжного середовища, як засобу досягнення поставлених цілей, пріоритетів та форм матеріального забезпечення життя.

Дестабілізаційні процеси соціокультурного, економічного та політичного розвитку зумовлюють зростання актуальності наукового вивчення та розробки шляхів профілактики і корекції феномену девіації у молодіжному середовищі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивчення проблеми девіацій молодіжного середовища стало предметом досліджень багатьох сучасних вітчизняних та зарубіжних психологів-науковців, а також спеціалістів у галузі педагогіки, правознавства, криміналістики, соціології, культурології, соціальної антропології, політології, філософії. В останні десятиліття ця проблема стає найбільш актуальною і популярною. Це обумовлено тим, що саме молодіжна субкультура є відображенням процесів зміни, оновлення і трансформації сучасного суспільства в постсучасне, а також економічного та політичного стану держави.

Існуюча теоретико-методологічна база з даної проблеми представлена різноманітними дослідженнями вчених, а саме: Б. Братусь, А. Лічко (біологічний аспект девіантної поведінки); В. Афанасьєв, С. Бородуліна, І. Булах, О. Власова (соціальний аспект девіантної поведінки); І. Башкатов, С. Белічева, В. Баженов, І. Зверева, О. Змановська, Ю. Клейберг (психолого-педагогічний аспект девіантної поведінки); М. Володько, В. Головченко, М. Євтух, Л. Зюбін, А. Лічко, Ф. Махов, Г. Мінковський, В. Пастухов, О. Пилипенко, В. Татенко, М. Фіцула (психолого-педагогічна та правова профілактика асоціальної поведінки молоді); Л. Зюбін (варіанти девіантної поведінки); А. Амбрумова, В. Тихоненко (суїцидальна поведінка); В. Маценко (характерні риси особистості неповнолітніх правопорушників); Н. Максимова, Б. Братусь, Л. Леонова, Н. Бочкарьова, А. Гоголева, Н. Сирота, В. Ялтонський (копінг-поведінка підлітків та моделі поведінки, які сприяють виникненню девіантної поведінки); А. Адлер (прагнення до влади, самоствердження, переваги над іншими); А. Бандура, К. Левін (агресивна поведінка); З. Фройд (психоаналітична концепція девіантної поведінки); Р. Харре (концепція соціальних відхилень); К. Хорні (генезис злочинності); Г. Абрамова, Я. Гілінський, С. Голод, В. Каган (сексуальні девіації); О. Бандурка, В. Соболев, В. Водник, О. Зелінський, Ю. Золотарьова, В. Іванова, Н. Победа, Є. Ставицька (види девіантної поведінки молоді) та ін.

Аналіз численних публікацій з проблем утворення девіацій юнацтва показує, що специфіка прояву девіантної поведінки в молодіжному середовищі, його профілактика та корекція недостатньо розроблені. Подальше теоретичне осмислення і практичне рішення проблеми визначається потребою поглибленого вивчення особливостей даного соціального феномену і його наслідків для всього суспільства.

Метою даної статті є визначення мотивів та механізмів формування девіацій у молоді. Виявити специфіку змісту та форм, умов і факторів, що сприяють розвитку девіантної поведінки в молодіжному середовищі, а також дослідити проникнення різних форм агресії в молодіжну культуру, що забезпечить

проведення ефективної діагностики та своєчасних цілеспрямованих профілактичних заходів щодо подолання соціальних відхилень.

Результати теоретичного дослідження. Е. Дюркгейм у теорії аномії стверджував, що причина девіації міститься у неоднорідності та мінливості нормативно-цінносної системи суспільства [1]. Теорія аномії (Р. Мертон, М. Сімен), теорія конфлікту соціальних груп (Р. Дарендорф і Л. Козер), теорія конфлікту влад (Т. Парсонс, Р. Дубін) – причиною соціальних відхилень є соціальна нерівність та стратифікація суспільства [7]. Стигматизація (“наклеюванням ярликів”) як загальна причина девіацій досліджена у концепції Ф. Танненбаума, соціальної ідентичності Е. Гоффмана, вторинної девіації Е. Лемерта, девіантної кар’єри та етикетування Г. Беккера. Теорія соціальної дезорганізації, теорія дестабілізації В. Реклеса, теорія дезорганізації Е. Бьорджесса загальною причиною утворення девіацій вважають – дестабілізацію суспільства. Девіації пояснюються також культурологічними теоріями, які наголошують на аналізі культурних цінностей, які сприяють відхиленням (А. Коен, М. Міллер, Е. Сатерленд, М. Селлін) [4, 8]. З. Фрейд запропонував гіпотезу, згідно з якою девіація зумовлюється внутрішньою конфліктністю, властивою самій особистості [3].

Велику шкоду у вихованні молоді наносить байдуже ставлення до сімейних стосунків. Щорічно в Україні розпадається понад 180 тис. сімей. У неповних сім'ях виховується 146 тис. дітей. На обліку в міліції понад 17 тис. батьків, які злісно ухиляються від виховання дітей. За останні два роки загострилась проблема підліткової злочинності. Вона зросла майже на 28 %, багато неповнолітніх ніде не працюють і не навчаються. В країні майже 95 тис. дітей-сиріт, переважна більшість з яких перебуває під опікою, інші – в школах-інтернатах, дитячих будинках та будинках дитини. Це діти не тільки людей з алкогольною, наркотичною залежністю та позбавлених волі, а й ті, батьки яких загинули в результаті стихійних лих і катастроф, а також під час виконання службових та інтернаціональних обов'язків [5].

С.Белічева зробила спробу класифікувати девіантні форми поведінки неповнолітніх за їх спрямуванням і виокремила агресивний, корисливий і соціально-пасивний типи [2]. Результати її дослідження можуть бути відображені наступним чином (див. табл.1).

Таблиця 1

Типи соціальних відхилень поведінки особистості

Соціальні відхилення корисливої спрямованості	Соціальні відхилення агресивної орієнтації	Відхилення соціально-пасивного типу
Правопорушення і проступки, зв'язані з устремлінням незаконним шляхом отримати матеріальну, грошову або майнову користь: розкрадання, хабарництво, крадіжки, шахрайство і т.д.	Дії, направлені проти особистості (образа, хуліганство, побиття, звалтування, вбивство) (вербальний та невербальний). Докриміногенний рівень – у вигляді проступків аморальної поведінки, що викликає моральне засудження. Посткриміногенний рівень – у вигляді злочинних кримінально-каральних дій.	Устремління до відмови від активної життєдіяльності, ухилення від своїх громадянських обов'язків: ухилення від роботи, навчання, бродяжництво, вживання алкоголю, наркотиків, токсичних засобів. Крайній прояв – самогубство, суїцид.

Девіантна поведінка, за С.Зінченко, має такі форми вияву [6]: агресія (фізична агресія (напад); непряма агресія (злісні плітки, крики, тупотіння ногами тощо); схильність до виявлення негативних реакцій за будь-яких обставин; негативізм (опозиційна лінія поведінки від пасивності до боротьби); образа, ненависть до навколишніх людей (усі погані, усі винуваті); вербальна агресія (крики, загроза, прокляття, лайка); аутоагресія (суїцидальна поведінка (самогубство) і самоушкодження); зловживання речовинами, які зумовлюють стани зміненої психічної діяльності (алкоголізм, наркоманія, токсикоманія); порушення їстівної поведінки (переїдання, голодування); аномалії сексуальної поведінки (девіації і перверзії (парафілії); надцінні психологічні захоплення ("трудоголізм", гемблінг, колекціонування, "параноя здоров'я", фанатизм - релігійний, спортивний, музичний тощо); надцінні психопатологічні захоплення ("філософська інтоксикація", сутяжництво і кверулянтство і т.ін); розлади потягів (клептоманія, дромоманія, піроманія); патологічні звичні дії і дійства (яктація, оніхофагія, смоктання пальця, трихотиломанія); характерологічні і патохарактерологічні реакції (емансипації, групування, опозиції, компенсації, гіперкомпенсації тощо); комунікативні девіації (аутизація, гіперкомунікативність, конформізм, псевдологія, нарцисична поведінка та ін.); аморальна поведінка; неестетична поведінка.

Причинами, які впливають на формування девіантної поведінки С.Зінченко, вважає взаємодію біологічних чинників та факторів навколишнього середовища. До біологічних факторів ризику він відносить: генетичний ризик (при цьому не доведено, що існує пряма залежність передачі девіантної поведінки через ген, мається на увазі передача конституційно-типологічних рис); гормональні фактори (наприклад, андрогени статевих залоз хлопчиків-підлітків пов'язані з агресивною поведінкою); нейрохімічні чинники; нейрофізіологічна реактивність.

До соціальних стресових факторів віднесемо наступні: сімейні фактори (психічні захворювання батьків, алкоголізм, наркоманія; стійкі та тяжкі проблеми у стосунках між батьками, а також жорстокість та занедбаність; імпульсивно-агресивний стиль поведінки в родині); вплив малої референтної групи, особливо з асоціальними формами поведінки; економічні негаразди; проблема зайнятості.

При цьому наявність названих чинників не обов'язково приводить до формування девіантної поведінки. Так, особистість може і відійти від попередньої поведінки, що може бути пов'язане з позитивним впливом значущих для нього людей, зміною товариства, вибором позитивного партнерства, високим інтелектом, здатністю до постійного затримування у школі, на роботі тощо.

Аналіз основних положень наведених концепцій свідчить про зростання інтересу вчених до проблеми формування девіацій у молодого покоління та їх профілактики. Однак поки немає достатніх підстав вважати вирішеною проблему протиправної поведінки молоді, оскільки вона залишається недостатньо розробленою як теоретично, так і практично, у зв'язку з розширенням кола видів девіації.

Неврахування всіх мотивів та механізмів формування девіантної поведінки знижує ефективність соціально-виховної роботи з девіантами, та може слугувати основою для психологічної корекції протиправних мотивів в молодіжному середовищі.

Висновок. Аналіз та узагальнення психологічних підходів до проблеми вивчення девіацій показали, що науковцями по-різному трактуються механізми та чинники формування протиправних дій. Крім чинників соціально-економічного характеру, девіантну поведінку зумовлюють чинники, що лежать у площині психолого-педагогічної взаємодії: система цінностей, соціальні очікування, біхевіористичні патерни сім'ї, психологічні особливості юнаків, міжособистісні відносини з однолітками та дорослими, тип виховного середовища, стиль сімейного виховання.

Несталий економічний стан країни привів наше суспільство до психологічних труднощів і внутрішніх конфліктів, до значного збільшення рівня поширеності і різноманіття форм аморальних вчинків, злочинності і інших видів поведінки, що відхиляється від норми. Статистика свідчить про стійке зростання поведінки, що відхиляється, серед осіб різних соціальних і демографічних груп.

Нестабільне суспільство, яке постійно змінюється, породжує зовнішні фактори, які зумовлюють деформацію соціалізації особистості: деформація соціальних норм, деформація соціальних інституцій, деформація ціннісних орієнтацій - прямопропорційно впливають на формування негативних установок особистості, які сприяють розвитку негативних девіацій. Варто зауважити, що вибір засобів діяльності залежить від самої особистості, від системи її диспозицій, через які опосередковується зовнішній вплив. Відповідно девіантна поведінка обумовлена і внутрішнім фактором, яким виступає спосіб життя молоді людини, на формування якого впливають тип та характер родинних відносин, система освіти, група друзів, засоби масової інформації.

Таким чином, проблема девіантності особистості в соціумі посідає одну з головних сходинок до позитивного становлення особистості у сучасному суспільстві. Виникає потреба пошуку адекватних психологічних засобів впливу та корекції такої поведінки.

Список використаних джерел:

1. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / Э. Дюркгейм // – М.: Наука, 1991. – 576 с.
2. Зобенько Н. А. Аналіз мотивів та механізмів формування девіантної, протиправної поведінки / Н.А. Зобенько [Електронний ресурс] // <http://archive.nbuv.gov.ua> [сайт]. – Електрон. дані. – Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». - № 20. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/Nvuu/Ped/2011_21/zobenko.pdf.
3. Ківенко Н. В., Лановенко І. І., Мельник П. В. Девіантна поведінка: сучасна парадигма: Монографія / Н.В. Ківенко, І. І. Лановенко, П. В. Мельник // – Ірпінь: Академія державної податкової служби України, 2002. – 134 с.
4. Коэн А. К. Отклоняющееся поведение и контроль за ним / А. К. Коэн // Американская социология: перспективы, проблемы, методы // Пер. с англ. В. В. Воронина и Е. В. Зиньковского. – М.: Прогресс, 1972. – С. 282-296;
5. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии / В. А. Крутецкий // – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
6. Мартинюк І. А. Патопсихологія: Навч. посіб. / І. А. Мартинюк // – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 208 с.
7. Мертон Р. Соціальна теорія і соціальна структура / Р. Мертон // – М.: АСТ, Хранитель, 2006. – 880 с.
8. Піча В. М. Соціологія: Навч. підруч. / В. М. Піча // – Львів: "Магнолія Плюс", "Новий світ-2000", 2004. – 277 с.

Резюме. В статті розглядаються теоретико-методологічні підходи до вивчення мотивів та механізмів формування девіацій у молоді. Аналізується специфіка змісту та форм, умов та факторів, що сприяють розвитку девіантного поведінки в молодіжному середовищі.

Ключові слова: девіації, деструкції, деформація світогляду, молодіжне середовище.

Summary. The article deals with theoretical and methodological approaches to the motives and mechanisms of formation deviations among youth. The specificity of a content and a form, conditions and factors, which assist the development of the deviant behavior in the youth environment.

Key words: deviations, destruction, deformation of the world view, the youth environment.

ВЕРИФІКАЦІЯ КОНЦЕПТУ «ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я» У ПЛОЩИНІ АНАЛІЗУ ПОДОЛАННЯ КРИЗИ ВТРАТИ РОБОТИ У БЕЗРОБІТНИХ

Резюме. Статтю присвячено обґрунтуванню концепту «психологічне здоров'я» як методологічної основи вирішення проблеми конструктивного подолання кризи втрати роботи у безробітних. Визначено психологічну суть та роль психологічного здоров'я у детермінації процесів конструктивного подолання кризи професійного виключення у безробітних.

Ключові слова: криза, безробіття, професійне виключення, особистість, психічне здоров'я, психологічне здоров'я, подолання кризи.

Постановка проблеми. Економічна криза, перманентний характер якої визначає сучасні реалії розвитку нашого суспільства, є сьогодні для багатьох пересічних українців не просто абстрактним поняттям, а викликом у площині забезпечення основних вітагенних потреб. Якщо обмежитись соціально-психологічним виміром аналізу даного явища, то стає очевидним, що більшість ризиків, які закономірно маніфестують в ситуації економічної депривації, пов'язані з дезорганізацією особистості в площині її соціальної взаємодії, що неминуче приводить до втрати нею життєвих орієнтирів і перспектив, виникненням загрози її персональній безпеці: особистісній, соціальній, професійній тощо.

Безперечно, кумуляція негативного потенціалу цих ризиків найбільш яскраво експлікується в ситуації втрати роботи, яка очевидно є основним і закономірним дериватом кризи в економічній площині суспільного розвитку. Розставляючи відповідні концептуальні акценти, хотілося б змістовно охопити аналізом ту частину кризової феноменології, яка пов'язана з переживанням стану професійного виключення у безробітних. Наукова рефлексія кризового стану, в якому сьогодні перебуває вітчизняний ринок праці, і проблем, які переживає особистість у зв'язку з втратою або відсутністю зайнятості, дозволяє констатувати, що сучасний стан їх психологічного осмислення далеко ще не повний і до кінця не висвітлений.

В цьому контексті важливо розуміти, що будь-які модальності кризової феноменології, релевантні ситуації професійного виключення, є суть психологічними за своєю природою, адже породжуються активністю особистості самого безробітного, яка сприймає і осмислює їх, прагне протистояти труднощам і вибудувати нові стосунки зі світом. Дуже часто такі ненормативні обставини індивідуального життя супроводжуються втратою почуття визначеності і прозорості у відношенні власного майбутнього, депривацією базових потреб, професійною і соціальною маргіналізацією, втратою сенсу життя, і, як наслідок, – переживанням життєвої кризи.

В перспективі забезпечення комплексу внутрішньо релевантних умов успішного подолання кризи втрати роботи важливим є розуміння ролі особистісної детермінанти у психосоціальній адаптації безробітних. Без активності безробітного в процесі переживання кризи, без внутрішньої готовності до пошуку шляхів подолання професійних проблем за рахунок активізації і переосмислення своїх внутрішніх резервів, без активної смислової роботи по дискредитації неадекватних новій соціальній ситуації цінностей, вирішення цієї проблеми навряд чи буде успішним.

Для аналізу умов і можливостей конструктивного переживання життєвої кризи, що виникає в обставинах ненормативної логіки професійного розвитку людини, потрібні поняття, які співвідносяться не з окремими характеристиками емоційно-регулятивної сфери особистості, а з її цілісною представленістю у формі системно-динамічного, інтегрального утворення. Така рефлексивна позиція дозволить виявити цілий шерег важливих для нашого аналізу особливостей прояву кризових феноменів, а також умов і закономірностей їх конструктивного подолання.

Виходячи з такої логіки, принципово важливим для подальшої психологічної інтерпретації закономірностей подолання кризи у безробітних є концепт *психологічне здоров'я*, верифікація якого, на нашу думку, забезпечить репрезентативну методологічну основу для розуміння змістових і результативних його параметрів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про виражений науковий інтерес до проблеми психологічного здоров'я особистості, що репрезентується цілою низкою різноманітних напрямків її вивчення. Зокрема це поняття стало центральним для цілого ряду вітчизняних (Галецька І., Дубровіна І., Лишук В., Ложкін Г., Моляко В., Помиткін Е., Торохтій В. та ін.) і зарубіжних (Маслоу А., Перлз Ф., Франкл В. та ін.) досліджень. Проте при всій результативності такого пошуку, загальноприйнятого дефініційного визначення поняття *психологічне здоров'я* ще досі немає. Наукова дискусія з приводу теоретичних аспектів психологічного здоров'я фокусується на поясненні суті даної психологічної категорії в залежності від концептуальної позиції дослідника. Теоретичні та емпіричні розвідки в цьому напрямку забезпечили репрезентативне концептуальне тло для психологічної інтерпретації широкого спектру пов'язаних з ним феноменів.

Серед тих авторських позицій, які володіють високим рівнем евристичної цінності і репрезентативною базою понятійної операціоналізації, можна виділити наступні. Так, у деяких авторів знаходимо визначення психологічного здоров'я як показника нормального розвитку особистості (Дубровіна І.); воно виступає продуктом творчої самореалізації, самовираження, саморозвитку індивіда (Маслоу А.); показником особистісної зрілості (Нікіфоров Г.). Деякі дослідники операціоналізують це поняття як інтегративний показник життєво важливих функцій особистості (Ананьев Б.); визначають його мірою творчості особистості (Моляко В.); ототожнюють його з показником духовності особистості (Васильєва О.); розглядають як чинник соціальної успішності індивіда (Бакштанський В., Тунгусова Т.). Проте стан розробки проблеми психологічного здоров'я

особистості не може вважатися достатнім в силу відсутності концептуальних передумов її аналізу у площині конструктивного переживання і подолання особистісних криз, викликаних безробіттям.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні концептуального статусу поняття *психологічне здоров'я* як методологічного базису вирішення проблеми конструктивного подолання кризи втрати роботи у безробітних.

Виклад основного матеріалу. В контексті теоретико-методологічних завдань нашого дослідження спробуємо систематизувати і узагальнити актуальний дефініційний ряд поняття *психологічне здоров'я*, представлений у сучасній психологічній теорії і практиці.

Багатогранність поняття *психологічне здоров'я* дозволяє великій кількості дослідників виділяти найрізноманітніші його аспекти. На думку І. Дубровіної термін *психологічне здоров'я* позначає тісний зв'язок з вищими проявами людського духу і дозволяє виділяти власне психологічний аспект проблеми психічного здоров'я на відміну від медичного, соціологічного, філософського та інших аспектів [7; с. 52]. Ця сентенція потребує більш детального уточнення в ракурсі змістової диференціації понять *психологічне здоров'я* і *психічне здоров'я*.

У словнику під редакцією А. Петровського і М. Ярошевського [див.: 8] зроблено спробу визначити психічне здоров'я не з медичної, а з психологічної точки зору. Психічне здоров'я розглядається як стан душевного благополуччя, що характеризується відсутністю хворобливих психічних явищ і забезпечує адекватну умовам оточуючої дійсності регуляцію поведінки і діяльності. Психічне здоров'я – повноцінний розвиток і функціонування психічного апарату, яке дозволяє адекватно відображати реальність і керувати власною поведінкою. Воно виступає передумовою психологічного здоров'я. Власне І. Дубровіна і тлумачить термін *психічне здоров'я* у відношенні перш за все до окремих психічних процесів і механізмів [7].

Якщо провести більш змістовну диференціацію поняття *психологічне здоров'я*, спираючись на позицію цього автора, то стає очевидним, що психологічне здоров'я заключається в тому, що людина знаходить достойне, з її точки зору, місце в пізнаваному нею світі. Це означає, що психологічне здоров'я передбачає інтерес до життя, свободу думки та ініціативу, активність і самостійність, відповідальність і здатність до самопожертви, віру в себе і повагу до іншого, здатність до сильних почуттів і переживань, усвідомлення власної індивідуальності і радісне здивування з приводу неповторності і своєрідності оточуючих, творчість у найрізноманітніших сферах життя і діяльності.

Співзвучну позиції І. Дубровіної знаходимо визначення цих понять у І. Галецької [3; с. 79-85]. На думку автора, поняття *психічне здоров'я* насамперед стосується механізмів та структури психічних процесів та станів, здатності до саморегуляції та координації діяльності згідно з існуючими нормативами, а також функціональної ресурсності. В рамках моделі двохфакторної структури психічного здоров'я І. Галецька змістовно диференціює поняття *структурно-процесуального психічного здоров'я* та *психологічного здоров'я*. Структурно-процесуальне психічне здоров'я стосується психічної діяльності, характеристик процесів та властивостей когнітивної та емоційно-вольової сфери. Психологічне здоров'я – втілення соціального, емоційного та духовного благополуччя (як ресурсу та стану), оскільки воно є потенційною передумовою забезпечення життєвих потреб для активного способу життя, досягнення власних цілей, адекватної та оптимальної взаємодії з людьми, соціальним та іншим оточенням. Психологічне здоров'я стосується радше семантичних аспектів психічного здоров'я, властивостей Я людини. Якщо структурно-процесуальне психічне здоров'я стосується механізмів, то психологічне здоров'я охоплює сутнісні властивості ціннісно-мотиваційної та ноогенної сфери людини, її переконання, властивості Я та ідентичність, а також духовну сферу [3]. Семантична і змістова нетотожність цих понять ілюструється лаконічною позицією Б. Братуся, який говорить про психічно здорову, але особистісно хвору людину [2].

Низка дослідників (В. Слободчиков, А. Шувалов) користуючись обома термінами, диференціювали психологічне здоров'я як вищий рівень психічного, який визначається особистісно-смісловим конструктом та характеризує новою якістю смислових ставлень людини. Наступним, найвищим рівнем, дослідники виокремлюють рівень індивідуально-психологічного здоров'я, оцінка якого залежить від здібностей індивіда будувати адекватні способи реалізації смислових прагнень [9].

Актуальна проблематика займає важливе місце в теоретичних конструкціях А. Холмогорової та Н. Гаранян [10]. Дослідники спеціально не використовують поняття *психологічне здоров'я*, проте активно послуговуються терміном *психічне здоров'я*, наповнюючи його суто психологізованим змістом, а саме, – визначають його як баланс між вмінням віддавати та брати від іншого, бути наодинці та серед людей, любити себе та любити інших тощо [10].

Доволі евристичним і таким, що відповідає завданням нашого дослідження, є підхід до проблеми психологічного здоров'я, запропонований В.Е. Пахальяном [6]. Він розуміє психологічне здоров'я як динамічний стан внутрішнього благополуччя (балансу, узгодженості) особистості, що іманентно визначає її сутність. У розумінні автора, психологічне здоров'я виступає як глобальний, універсальний особистісний конструкт, який охоплює індивідний та особистісний рівні психіки; характеризується онтогенетичною динамікою та розкриває закономірності розвитку самовідношення на прикладі відношення до власного здоров'я, що дозволяє своєчасно прогнозувати ті чи інші несприятливі тенденції у становленні особистості та способи їхнього подолання.

Розширене тлумачення терміну *психологічне здоров'я* знаходимо у В. Белова та А. Шмакова, у публікаціях яких психологічне здоров'я визначається як єдина і повноцінна життєдіяльність людини з притаманними їй видовими та індивідуальними біологічними, психологічними і соціальними функціями [1].

Наше розуміння суті поняття *психологічного здоров'я* максимально змістовно співвідноситься з позицією О. Селезньова, у якого цей конструкт комплексно характеризує психологічний механізм захисту

особистості від психосоматичних захворювань, виступаючи психологічною системою безпеки, особистісним динамічним потенціалом розвитку духовності. Щодо психічного здоров'я, то у розумінні автора цей термін констатує лише відсутність психічних захворювань, нормує критерії свідомості, пізнавальної, емоційної, рухово-вольової сфер психічної діяльності людини. Психологічно здорові люди особистісно активні, виявляють підвищений інтерес до життя, сповідують свободу думки та ініціативу, активність і самостійність, відповідальність і здатність до самопожертви, віру в себе і повагу до іншого; виявляють здатність до сильних почуттів і переживань, творчість у найрізноманітніших сферах життя і діяльності. Саме психологічне здоров'я, на думку низки дослідників, є головною умовою самоактуалізації особистості, її повноцінного розвитку та функціонування [4].

Така узагальнена позиція знаходить своє відображення на рівні критеріїв, розроблених Всесвітньою Організацією охорони здоров'я в контексті визначення психологічного здоров'я (ВООЗ) [5]:

1. Усвідомлення та відчуття безперервності існування, постійності, ідентичності фізичного і психічного «Я».
2. Відчуття подібності переживань в однотипних ситуаціях.
3. Критичне ставлення до себе, результатів своєї діяльності.
4. Відповідність психічних реакцій силі і частоті впливів, соціальних ситуацій, обставин.
5. Здатність коригувати свою поведінку.
6. Планування своєї діяльності, реалізація цих планів.
7. Здатність змінити свою поведінку відповідно до ситуації.

І хоча система критеріїв психологічного здоров'я ВООЗ є доволі формальною, проте дозволяє досить чітко визначитись у принципових для подальшого психологічного аналізу пріоритетах. Конструкт *психологічного здоров'я* має у нашому розумінні той евристичний концептуальний потенціал, який у площині вирішення кризових життєвих ситуацій, а втрату роботи ми кваліфікуємо саме як кризову життєву ситуацію, може стати для особистості тим буфером і ресурсом, який в якості базової особистісної компетенції забезпечить конструктивне переживання ненормативної кризи професійного виключення. Тому психологічне здоров'я особистості набуває для нас особливого значення в сенсі розуміння механізмів успішного подолання кризових явищ, викликаних безробіттям.

Таким чином, проведений аналіз дозволяє констатувати достатньо інтенсивну психологічну «експлуатацію» поняття *психологічного здоров'я* у теоретичних підходах вітчизняних авторів, що, в свою чергу, дозволяє використовувати його і в нашій дослідницькій схемі в аспекті важливого предиктора процесу конструктивного подолання кризи професійного виключення у безробітних.

Не акцентуючи уваги на детальному аналізі проблеми критеріїв психологічного здоров'я та параметрів поведінки психологічно здорової особистості, спробуємо репрезентувати той аспект її наукової експлікації, який безпосередньо пов'язаний з лейтлінією нашого теоретичного аналізу.

Концептуальним інструментом, продуктивним у зближенні ліній аналізу феноменів психологічного здоров'я та подолання кризи безробіття, може стати модель М. Яходи [11]. Свій підхід вона називає соціально-психологічним, підкреслюючи важливість обох складових в розумінні безробіття. Формулюючи своє бачення психологічної сутності безробіття, вона вперше вводить два евристичних поняття – явної і латентної функції трудової зайнятості [11; с. 184].

Автор розглядає трудову зайнятість як соціальний інститут, чия організація і правила функціонування приписують людині, включеній в нього, деякі неминучі форми поведінки і суб'єктивного досвіду. Це відбувається незалежно від того, подобається людині її робота чи ні. Забезпечення прибутку і засобів до існування – прямий наслідок, або явна функція включення у трудову зайнятість. На це звертають увагу практично всі дослідники, часто не помічаючи його латентних функцій, які можна виявити в ситуації втрати роботи. М. Яхода виділяє п'ять таких функцій: 1) праця в силу своєї регулярності і певного часового розпису структурує повсякденне життя людини, робить його впорядкованим, вписує в ритми більш широких соціальних спільностей. Зазвичай безробітні відчувають труднощі в організації своєї поведінки, що позначається на їх мотивації і самопочутті; 2) трудова зайнятість передбачає регулярну взаємодію з колегами, іншими людьми, що створює передумови для встановлення професійних і дружніх контактів, розширення соціального горизонту людини. Взаємодія з колегами не тільки розширює досвід спілкування, але і виступає амортизатором багатьох проблем, що виникають в професійній діяльності і за її межами. Безробіття в значній мірі депривує міжособистісні контакти і спілкування; 3) праця – механізм залучення людини до колективних цілей, оскільки формує не лише зміст індивідуальних трудових цілей, але і пов'язує їх з цілями інших людей і організацій. Це робить людську працю осмисленою, підтримує в людині почуття загальної компетентності. Часто безробітні відчувають безцільність існування і непотрібність; 4) зайнятість формує соціальний статус людини, оскільки пов'язана з виконанням певних ролей на певних позиціях в соціальній структурі суспільства. З одного боку, це впливає на формування персональної ідентичності і самооцінки, з іншого боку, позначається на соціальному статусі інших членів сім'ї і сім'ї в цілому. Втрата роботи переводить людину в ряди аутсайдерів, маргіналів. При цьому психологічні проблеми виникають не тільки у безробітного, але і членів його сім'ї; 5) участь у трудовій зайнятості спонукає до регулярної активності. Відсутність роботи підвищує апатію і безробітним доводиться прикладати додаткові зусилля для самостимуляції.

Якщо всі п'ять функцій депривовані, то висока ймовірність розвитку кризи, подальший сценарій протікання якої може відбуватися вже за деструктивною логікою.

Модель М. Яходи має високу евристичну цінність, що дозволило їй дуже довго перебувати у фокусі

теоретико-концептуальних пріоритетів західних і вітчизняних дослідників проблеми безробіття. Резюмуючи викладені ідеї, слід погодитися з нею в розумінні важливості конститууючої функції трудової зайнятості. Втрачаючи роботу, людина не просто втрачає засоби до існування, а цілий комплекс важливих зв'язків із соціальною реальністю. Проте залишається відкритим питання: як депривація явних і латентних функцій трудової зайнятості „переробляється” особистістю і перетворюється в умову і відправну точку конструктивного подолання кризи безробіття?

Можливою відповіддю на це запитання може стати ідея про базовий рівень психологічного здоров'я особистості, конститууюча роль якого полягатиме в забезпеченні психологічного ресурсу її захисту, який виконає роль амортизатора сукупного впливу деформації означених латентних функцій, і, таким чином, забезпечить нівелювання негативних психологічних наслідків професійної депривації, викликані безробіттям.

У річці означеної логіки нашого аналізу хотілося б згадати підхід П. Уорра [12]. Головною складовою підходу П. Уорра є «вітамінна» модель, згідно з якою на психічне здоров'я і поведінку людини в сфері зайнятості впливають дев'ять професійно релевантних параметрів її життєвого середовища: 1) можливість контролювати все, що відбувається і приймати рішення у своїй роботі; 2) можливість використовувати і розвивати свої професійні вміння і навички; 3) особливості цілей і способів залучення до діяльності; 4) різноманітність і варіативність умов праці; 5) прозорість, передбачуваність професійного середовища; 6) можливість заробляти; 7) фізична безпека; 8) можливість встановлення і підтримання міжособистісних контактів; 9) престижність соціального статусу. Депривація будь-якого із зазначених параметрів викликає негативний резонанс у площині психологічного самопочуття, що в ситуації безробіття є очевидним. З іншого боку, загальний депривуючий потенціал ситуації безробіття – феномен нелінійний і відносний, який визначається співвідношенням витрат і зисків для особистості при переході зі стану зайнятого в стан безробітного.

Ще однією ключовою складовою підходу П. Уорра виступають уявлення про базис психологічного здоров'я, який утворюють чотири взаємодіючих фактори: емоційне благополуччя, компетентність, рівень особистої автономії, рівень життєвих домагань. Вони стійкі у часі і впливають на рівень психологічної вразливості в ситуації безробіття [12].

Такі аргументи є свідченням щільної кореляції між факторами психологічного здоров'я особистості та змістовно-процесуальними і результативними показниками конструктивного подолання кризи, викликані втратою роботи. Хоча стверджувати про лінійний характер такої залежності не доводиться.

Висновки. В ході проведеного аналізу було зроблено спробу теоретичної верифікації концепту психологічного здоров'я як одного з важливих психологічних конструктів для фіксації процесів, які розгортаються у площині конструктивного подолання кризи втрати роботи у безробітних. Стає очевидним, що продуктивне вивчення психологічних закономірностей та механізмів конструктивного подолання кризи професійного виключення у безробітних неможливе без залучення концептуального потенціалу категорії психологічного здоров'я, яка, виступаючи одним з важливих предикторів успішного подолання кризи безробіття, змістовно конкретизує перетворюючу активність безробітного в ситуації професійного виключення, забезпечуючи, тим самим, конструювання нової соціальної ситуації зайнятості.

Концептуальний аналіз поняття психологічного здоров'я забезпечив розуміння важливості тієї ролі, яку відіграє особистісна детермінанта у психосоціальній адаптації безробітних. Це дає підстави розробляти категорію психологічного здоров'я в якості найбільш евристичного понятійного еквіваленту для фіксації змістовно-процесуальних і результативних показників конструктивного подолання кризи професійного виключення у безробітних.

У перспективі подальших розвідок в даному напрямку хотілося б зазначити, що брак валідних психодіагностичних інструментів, з одного боку, і дефіцит репрезентативної бази емпіричних досліджень в річці даної проблематики, – з іншого, є на сьогодні гальмуючим чинником розуміння механізмів і закономірностей генезису і динаміки кризових явищ, викликаних втратою роботи. Це може стати одним із ключових аргументів на користь проведення екстенсивних та інтенсивних пошуків у напрямку встановлення каузального характеру взаємозалежності між факторами психологічного здоров'я та предикторами конструктивного подолання кризи втрати роботи у безробітних.

Список використаних джерел:

1. Белов В.П. Реабилитация больных как целостная система [Текст] / В.П. Белов, А.В. Шмаков // Вестник АМН СССР. – 1987. – № 34. – С. 60–67.
2. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 23–35.
3. Галецька І.І. Психологічне здоров'я як критерій внутрішньої свободи. Психологічні студії Львівського університету. Зб. наук. праць. – Львів, 2004. – С. 79–85.
4. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України [Текст] / За ред. С.Д. Максименка. Т. XII, част. 3. – К., 2010. – 448 с.
5. Здоровье для всех к 2000 году. Глобальная стратегия ВОЗ. – Женева: Изд-во ВОЗ, 1981. – 106 с.
6. Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье. – СПб.: Питер, 2006. – 240 с.
7. Практическая психология образования: учеб. пособие / под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
8. Психология : словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. полит. лит., 1990. – 297 с.

9. Слободчиков В.И. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей / В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 54–78.
10. Холмогорова А.Б. Культура, эмоции и психическое здоровье / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 67–78.
11. Jahoda M. Work, employment, and unemployment: values, theories, and approaches in social research / M. Jahoda // American Psychologist. – 1981. – Vol. 36, № 2. – P. 184–191.
12. Warr P. Work, unemployment, and mental health / P. Warr. – Oxford : Oxford university press, 1987. – 361 p.

Резюме. Стаття посвящена обоснованию концепта «психологическое здоровье» как методологической основы решения проблемы конструктивного преодоления кризиса утраты работы у безработных. Определена психологическая сущность и роль психологического здоровья в детерминации процессов конструктивного преодоления кризиса профессионального исключения у безработных.

Ключевые слова: кризис, безработица, профессиональное исключение, личность, психическое здоровье, психологическое здоровье, преодоление кризиса.

Summary. The article is devoted to grounding of the concept "psychological health" as a methodological basis for a problem solution of constructive overcoming the crisis of the unemployed job loss. The psychological nature and role of mental health in the determination of processes of constructive overcoming the crisis of the unemployed professional exclusion are defined.

Key words: crisis, unemployment, professional exclusion, personality, mental health, psychological health, overcoming the crisis

УДК 159.922.73

О.А. СЕМЕНИЮК, В.І. БЕЗЛЮДНА

РОЗВИТОК ТА КОРЕКЦІЯ ЕМОЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Резюме. Стаття висвітлює результати експериментального аналізу одного з важливих елементів психологічної готовності дітей дошкільного віку до шкільного навчання – розвиток емоційної складової навчальної діяльності. Автори розкривають сутність емоційної готовності, її особливості, рівень функціонування, шляхи розвитку адекватних рівнів емоційного реагування на навчальні ситуації та корекцію відхилень у системі суб'єктивних переживань дітей, зумовлених майбутнім шкільним життям. У роботі обговорюються лінії розвивальної роботи та її наслідки.

Ключові слова: психологічна готовність до шкільного навчання, емоційна готовність, діти дошкільного віку, емоційна сфера, емоційні стани, соціальна емоційність, емоційна регуляція, тренінгові заняття.

Постановка проблеми. Серед психологічних проблем, які завжди викликають особливий інтерес теоретиків і практиків проблема аналізу готовності дітей до шкільного навчання займає одне з центральних місць. Успішний старт на початкових етапах шкільного життя створює основи позитивного особистісного досвіду, впливає на подальше ставлення дітей до шкільного навчання. Проблема психологічної готовності дітей до шкільного навчання аналізується у вітчизняній науці з кінця минулого століття. Цій проблемі присвячені роботи багатьох талановитих психологів. Дякуючи роботам Л.А.Венгера, Н.І. Гуткиної, В.К.Котирло, Я.Л.Коломінського, В.С.Мухіної, О.Є. Кравцової, описана сутність явища, виокремлені основні елементи комплексу. У роботах М.Тихонової [6] проаналізовано відхилення, що виникають у розвитку психологічних основ готовності до шкільного навчання. У дослідженнях Немов Р.С. [4], С.Міллер [5] розроблені методи діагностики дітей на кінець дошкільного дитинства. У той же час необхідно визнати, що зміни, які відбуваються у сучасній школі, вимагають продовжити вивчення всіх складових психологічної готовності.

Мета нашого дослідження – простежити особливості розвитку емоційної готовності дітей старшого дошкільного віку до шкільного навчання та шляхи її інтенсифікації у процесі розвивально-корекційної роботи.

Методика та процедура дослідження. Розпочинаючи розробку проблеми, ми поставили перед собою наступні завдання: проаналізувати стан емоційної сфери дітей старшого дошкільного віку; виявити особливості соціальної емоційності дітей; охарактеризувати емоційне ставлення дітей до процесу навчання у школі

На констатувальному етапі роботи ми використали наступні методи: спостереженням, аналіз гіпотетичних сюжетів, бесіди з вихователями та батьками дітей, діагностика емоційного стану дітей за допомогою методу «Карта настрою» [1]. У роботі використовувалися також опитувальники та тестові методики. Зокрема застосовувалася методика Немов Р.С. «Вибери потрібне обличчя» [4, с.131], «Питання для вивчення емоційної-вольової сфери дитини» авт. Л. Матвеева, І. Вибойщиков, Д. Мякушкін [3, с.171]. У інструкції зазначалося, що батькам чи вихователям дитини необхідно відповісти на 30 запитань. Під час відповіді вони повинні були згадати типову поведінку дитини у останній час.

Аналіз результатів дослідження. Емоційна готовність – це рівень сформованості емоційної сфери, який забезпечує адекватне реагування дитини на всі навчальні ситуації, обумовлює контроль за перебігом і виявом емоційних процесів, регуляцію емоційних станів. Шкільне життя і навчання ставлять значні вимоги до

емоційної сфери дитини. Переживання позитивних емоцій, пов'язаних з роботою, радість від пізнання нового, задоволення від успішного виконання завдання, приємне передчуття доброї оцінки – все це створює сприятливий емоційний фон у навчальній діяльності. Тому підготувати дітей до навчання передбачає забезпечення не лише певного рівня розумового і вольового розвитку, а й виховати їх почуттів. Емоційні процеси є могутнім регулятором психіки і життєдіяльності дитини. На кожному віковому етапі вони виконують різноманітні функції. У процесі онтогенезу ці функції послідовно розширюються і ускладнюються. Важливим показником готовності емоційної сфери до шкільного навчання є оволодіння дітьми здатністю регулювати свої стани. По мірі того, як діти дошкільного віку стають все більш комунікабельними і починають обговорювати свої почуття, дорослі допомагають їм конструктивно справлятися з негативними емоціями. Діти поступова навчаються справлятися з негативними збудженнями, відволікати свою увагу від обставин, що лякають. Таким чином, ефективна регуляція емоцій передбачає здатність подавляти, підтримувати і навіть інтенсифікувати емоційну активність, необхідну для того, щоб адекватно реагувати як на виклик проблемних ситуацій, так і на неочікувані зустрічі.

Здатність до регулювання емоцій – це одна з первинних навичок, якими дитина повинна оволодіти, для того щоб підпорядкуватися культурним нормам демонстрації емоцій. Ці приписи передбачають не тільки пригнічення тієї чи іншої емоції, яку дитина в дійсності переживає, але й заміну її на ту чи іншу емоцію, яка відповідає культурним нормам. Здатність до первинної регуляції з'являється на початку дошкільного періоду і до його завершення набуває досить високого рівня.

Розпочинаючи дослідження проблеми ми перш за все звернулися до аналізу стану емоційної сфери дітей. З цією метою батькам старших дошкільників було запропоновано відповісти на запитання опитувальника про особливості емоційної сфери дітей. Аналіз батьківських суджень дозволяє робити висновки про те, що більшість опитаних (80 відсотків) вважають своїх дітей веселими і життєрадісними. Для дітей характерний спокійний сон, лише про третину з них батьки говорять як про надто тривожних. У той же час майже у половини дітей (40 відсотків) дорослі помічають різкі підйоми і спади настрою. На їх думку, діти досить образливі. Майже половину майбутніх школярів батьки характеризують як дратівливих та нервових. Для більшості дітей (70 відсотків) характерні надмірно бурхливі емоційні реакції з плачем, непокійністю. Майже половина дітей (40 відсотків) не люблять залишатися вдома на самоті. Вони бояться цих ситуацій, роблять все можливе, щоб батьки не залишали їх у таких ситуаціях. Ці характеристики засвідчують, що емоційна сфера дітей, ще досить неврівноважена. У той же час зазначимо, що батьки не спостерігають фізіологічних ознак патологічних розладів у емоційній сфері. У дітей не спостерігаються тіки, тремтіння кінцівок, мимовільні рухи і т.д.

Цікавими, на нашу думку, є спостереження батьків за соціальною лабільністю дітей. Прихід у школу зумовлює розширення сфери взаємодії з оточуючими, вимагає від дитини адекватного реагування на необхідність співпрацювати з новими авторитетними дорослими та однолітками. На думку батьків більшість дітей адекватно реагують на проблемні ситуації у сфері соціальних контактів. Як зазначають дорослі, більшість дітей не знічуються при спілкуванні з незнайомими людьми. Вони ведуть себе досить спокійно і урівноважено. Для них не характерне постійне відчуття провини чи залежності. Після виникнення конфліктних ситуацій більшість із них (80 відсотків) досить швидко заспокоюються. У той же час про більшість дітей батьки говорять як про образливих і мрійливих.

Оскільки навчальна діяльність вимагає керування емоційними станами, здатність спокійно реагувати на виконання довгострокових і не завжди цікавих завдань, ми особливу увагу зосередили на вивченні суджень батьків про поведінку дитини у процесі діяльності. Виявилося, що більшість дітей (55 відсотків) відчувають емоційну напругу при необхідності виконувати завдання за чітко відведений час. У процесі навчальних занять такі завдання будуть постійно виникати перед дитиною. Регламентованість діяльності – це одна з відмінних ознак навчання у порівнянні з ігровою діяльністю. Необхідність діяти швидко, чітко, викликає напруженість, емоційну тривогу. Більшість дітей (80 відсотків) при виконанні одноманітної роботи швидко відчувають втому, відволікаються від завдань. Багато із них не готові виконувати роботу, яка не приносить бажаного результату відразу. У той же час більшість дітей батьки характеризують як таких, що здатні долати труднощі у роботі.

Таким чином у характеристиках, які дають батьки можна помітити багато суперечливих тенденцій, які засвідчують, що кінець дошкільного дитинства пов'язаний з інтенсивними процесами становлення емоційної сфери. Загалом ознаки емоційної нестабільності перш за все виявляються у непосидючості та високій тривожності частини дітей. Із 20 обстежених у 4 дітей (25 відсотків) рівень тривожності можна класифікувати як високий. До цієї підгрупи ми включили дітей, які за результатами опитувальника набрали від 9 до 10 балів. Оскільки тривожність може перешкоджати перебігу адаптаційного процесу, з цими дітьми повинна плануватися розвивально-корекційна робота. Вони потребують посиленої психологічної курації у перші місяці перебування у школі. Враховуючи ці особливості дітей ми у подальшій своїй роботі спланували розвивальні вправи, які б допомагали дітям подолати емоційну напруженість.

Важливою ознакою емоційної незрілості є також непосидючість. Наше дослідження показало, що ознаки емоційної нестабільності у процесі виконання завдань простежується у 11 дітей (55 відсотків). Наявність цих характеристик вказує на необхідність посилення емоційно-регуляторних механізмів. Зіставляючи два вищезначені показники емоційної нестабільності (непосидючість і тривожність) ми констатували, що у четвертій частини дітей ці характеристики є явно несприятливими для входження дитини у шкільне життя та навчальну діяльність. Саме для цих дітей розвивальні впливи є обов'язковими.

Емоційна готовність дітей до шкільного навчання передбачає також сформованість правильних уявлень про школу. При цьому мова йде не лише про змістовий компонент, але й про адекватність уявлень у емоційній сфері. Діти повинні розуміти, які емоційні реакції виникають у школярів, який емоційний фон шкільного життя. Враховуючи ці завдання ми спробували перевірити розуміння дітьми емоційних станів школярів у різних навчальних ситуаціях. З цією метою була проведена проєктивна методика «Веселий-сумний». Дітям було запропоновано оцінити емоційні стани і вирази обличчя школярів у 6 гіпотетичних сюжетах, поданих у графічній формі. Як показали результати обстеження, третина дітей, оцінюючи емоційні стани персонажів, схильні були обирати сумні обличчя для позначення емоційного стану персонажів. У переважній більшості ці вибори були зроблені дітьми, які за результатами попередньої методики були віднесені до категорії високотривожних. Зіставляючи результати виконання шести тестових завдань ми помітили, що найбільшу тривогу викликають у дітей ситуації відповіді біля дошки (завдання № 3) та виконання дітьми навчальних завдань у процесі уроку (завдання №4). Вибір дітьми для персонажів цих сюжетів сумного обличчя, на нашу думку, засвідчує наявність у дітей емоційної тривоги, щодо публічних ситуацій презентаційного типу та виконання нових навчальних завдань. Діти відчувають, що відповідати біля дошки на очах у всіх інших досить складно. Вони розуміють, що результати їх роботи оцінюються вчителем і від отриманих результатів у житті школяра залежить досить багато. Фактично більша половина дітей (65 відсотків) вибрали для позначення емоційного стану персонажу під час його роботи на уроці сумне обличчя. У дитячих судженнях ми виокремили декілька мотивів, що пояснюють даний вибір («не знає уроку», «складні завдання», «вчитель напевне викличе»).

Отримані результати співпадають також з результатами обстеження за методикою кольорової асоціації. Якщо нетривожні діти вибирали для позначення шкільних ситуацій світлі кольори спектру, то у виборах тривожних дітей переважали коричневі та фіолетові кольори.

Високий діагностичний потенціал для нашого дослідження мала методика «Кому що підходить?». Дітям необхідно було використати пари слів-синонімів для позначення дошкільного і шкільного періодів життя. Із 12 запропонованих символів чотири стовідсотково були віднесені дітьми до ознак шкільного життя та шкільного статусу. Це вибори на користь «великий» (синонім «малий»), «дорослий» (синонім «дитячий»), «активний» (синонім «пасивний»), «сильний» (синонім «слабкий»). У цих виборах простежилися не лише знання дітей, але й особистісні установки щодо сприйняття шкільного життя і ставлення до себе у ролі школяра. Цікавими виявилися роздуми дітей щодо синонімів «бадьорий-стомлений». Часові показники при вирішенні даного завдання різко зросли. З'явилися суперечливі судження. І все ж більшість дітей після тривалих роздумів віднесли слово «стомлений» до ознак шкільного життя. Вони мотивували це тим, що дітям у школі доводиться багато працювати, що їм дають домашні завдання. Деякі діти пояснюючи свої позиції посилалися на висловлювання своїх старших братів чи сестер, або ж на власні спостереження за старшими дітьми. Для нашого дослідження досить цікавими були роздуми дітей щодо емоційних категорій «веселий-сумний». Діти довго розмірковували над завданням. Їм важко було зробити однозначний вибір, та все ж більшість віднашли ситуативне позначення даним станом. Ось як це прозвучало у Вадима Ч. «Взагалі то, і в дитячому садку, і в школі весело, але все може бути і там, і там. Може дитина захворіла, або впала, тоді їй буде сумно». Такі розмірковування дітей засвідчують про адекватність уявлень дітей про емоційні стани школярів, відсутність надмірної напруги при сприйманні шкільних ситуацій.

Однією з ліній дослідження на констатувальному етапі було вивчення соціальної емоційності дітей за допомогою опитувальника Русалова В.М. Основними критеріями оцінки були показники мовленнєвої діяльності. Наші розмови з дітьми дозволяють стверджувати, що 80 відсотків дітей готові до більш широких соціальних контактів. Вони розмовляють з дорослим спокійним, впевненим голосом. У їхній розмові домінують радісні компоненти. Спілкування характеризується легкістю, належним рівнем довіри до дорослого.

Таким чином проведене дослідження дозволяє зробити декілька висновків:

- по-перше, більшість дітей старшого дошкільного віку мають належний рівень сформованості емоційної регуляції, що є необхідною умовою для адаптації до умов шкільного життя і навчання;
- частина дітей (у межах 25-30 відсотків) за різними критеріями мають ознаки емоційної нестабільності. Найяскравіше вони виявляються у станах тривоги та непосидючості;
- діти мають уявлення про емоційні стани школярів, хоча певний страх щодо перебігу різних навчальних ситуацій у дітей зберігається;
- аналіз сприйняття шкільного життя у межах кольорової гами показує, що у виборах дітей переважають світлі тони;
- у частини дітей простежується недостатній рівень сформованості емоційної сфери, що вказує на необхідність проведення з ними розвивальної роботи.

Отже, проведені діагностичні обстеження показали, що у частини дітей старшого дошкільного віку стан розвитку емоційної регуляції не повністю відповідає вимогам школи. Надмірна емоційність, неврівноваженість перешкоджатиме дітям адаптуватися до умов шкільного життя. У зв'язку з цим нами була спланована і проведена розвивально-корекційна робота. За основу ми обрали програму Р. В. Овчарової, спрямовану на допомогу дітям з відхиленнями у емоційній сфері. У процесі проведення тренінгових занять ми вносили свої доповнення, враховуючи індивідуальні особливості дітей експериментальної групи. Програма містила п'ять основних блоків, кожний з яких був розрахований на 4 заняття. Таким чином нами було проведено з дітьми 20 занять.

Основна мета програми – допомогти майбутнім першокласникам справитися з переживаннями, які перешкоджають їх нормальному емоційному самопочуттю і спілкуванню з дорослими та однолітками.

Перший блок програми спрямовувався нами на зняття у дітей стану психологічного дискомфорту. У процесі чотирьох занять ми прагнули знизити емоційну напругу дітей викликану необхідністю перейти до шкільного життя, створення у них позитивного емоційного настрою, ознайомлення дітей із найпростішими прийомами релаксації та психом'язового тренування. Кожне заняття організовувалося як тематичне. На кожному з них дітям розповідали про школу. Всі розповіді мали позитивний емоційний фон. Крім того, кожне заняття насичувалося дієвими вправами, які допомагали сформуванню у дитини позитивні емоційні переживання, приємні відчуття. Кожна вправа забезпечувала для дітей можливість активно діяти, спілкуватися з друзями. Варто відзначити, що на перших двох заняттях відчувалася певна напруга у зв'язку з обговоренням ідей про школу. На третьому і четвертому занятті діти вели себе спокійно. Вони мали бадьорий настрій. Всі діти з задоволенням виконували вправи на впізнавання один одного, на увагу та пантоміміку.

Другий блок програми мав на меті коригувати надмірну залежність дітей від оточуючих. На цьому етапі ми вже не використовували тематичний принцип організації занять. Кожне з занять включало по 10-12 етюдів, які спрямовувалися на тренування емоційного компоненту свідомості. Заняття третього і четвертого блоку ми проводили через два тижні після виконання першої частини програми. Діти з бажанням відгукувалися на пропозицію продовжити заняття. Третій блок програми був спрямований на гармонізацію когнітивно-мотиваційної сфери. Всі заняття були насичені діями та цікавими завданнями для дітей. Кожну вправу четвертого блоку ми спрямовували на наближення дітей, зняття у них елементів соціальної тривожності, регулювання взаємодії дітей у колективі. Крім етюдів з дітьми проводилися обговорення можливих подій шкільного життя, способи поведінки, шляхи запобігання конфліктних ситуацій. Варто відмітити, що за період проведення занять у поведінці дітей чітко простежувалося підвищення активності, узгодженості поведінки, емоційної стабільності. До цього часу у дітей уже не простежувалося емоційної скруті і страху. Все це засвідчує ефективність тих вправ, які були виконані з дітьми.

Останній блок корекційних вправ був спрямований на зняття тривожності. Основне завдання, яке ми ставили перед собою – це допомогти дітям відчувати себе більш впевнено, справлятися з негативними емоційними переживаннями.

Спостереження за дітьми після проведення корекційної роботи засвідчують більш спокійну і урівноважену поведінку дітей. Наші висновки підтвердилися також спостереженнями батьків і вихователів. Таким чином виконана розвивально-корекційна робота сприяла підвищенню впевненості дітей, розвитку їх емоційної стабільності як основи успішної адаптації до шкільного навчання. Як один із додаткових методів перевірки ефективності виконаної роботи ми використали також опитування дітей щодо стану їх тривожності у зв'язку із вступом до школи. Якщо на етапі констатації всі діти експериментальної групи висловлювали побоювання, то по її завершенню лише одна дитина зазначила, що відчуває певний дискомфорт.

Висновки та перспективи подальшого аналізу. Проведене дослідження показало, що більшість дітей до моменту вступу до школи виявляють здатність до емоційної саморегуляції. Вони ілюструють розуміння емоційних станів школярів, мають позитивні емоційні реакції, зумовлені навчальною діяльністю. У той же час ми помітили, що у розвитку емоційної сфери можуть виявлятися такі відхилення як надмірна тривожність, непосидючість. Близько третини дітей старшого дошкільного віку мають необхідність у психологічному супроводі у період адаптації до шкільного життя. Це вказує на необхідність подальшої розробки програм психологічного супроводу дітей при переході до шкільного навчання та у період підготовки дітей до школи.

Список використаних джерел:

1. Емоційний розвиток дитини / Упоряд.: С.Максименко, К.Максименко, О.Главник – К.: Мікрос – СВС, 2003. – 112 с. – (Психол. інструментарій)
2. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В.Овчарова. – М., 1996. – 240с.
3. Матвеева Л.Г. Что я могу узнать о своем ребенке / Л.Г.Матвеева, Д.Е.Мякушин, И.В. Выбойщик. – Екатеринбург: У-Фактория. – 384 с.
4. Немов Р.С Психологія: В 3 кн / Р.С.Немов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Кн. 3.: Психодиагностика. – 508 с.
5. Миллер С. Психология развития / С.Миллер. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.
6. Тихонова М. Емоційна дезадаптація дітей молодшого шкільного віку / М.Тихонова. // Психолог. – 2003. – №1. – С.27.

Резюме. В статье рассматривается проблематика психологической готовности детей к школьному обучению. Раскрывается сущность эмоциональной готовности, ее основные показатели. Освещаются результаты экспериментального анализа уровня эмоциональной готовности к школьному обучению к концу старшего дошкольного возраста. Рассмотрены основные направления психологической коррекции эмоциональной сферы детей не готовых к обучению в школе.

Ключевые слова: психологическая готовность к обучению, эмоциональная готовность, дети дошкольного возраста, эмоциональная сфера.

Summary. A child's readiness for school is a very important and complex phenomenon, which influences child's well-being during his/her first year at school. Our research has shown that some preschool children's level of emotional regulation are not fully compliant with the school requirements. High level of emotional response, impulsivity, and imbalance inhibit children adaptation to school life. In this regard, we have planned and carried out developmental and

correctional program. As a basis we have chosen program (by R.V. Ovcharova) aimed to help children with disabilities in the emotional sphere. Our trainings sessions have facilitated the development of children's self-confidence and their emotional stability. These abilities will be the reliable basis for successful adaptation to school.

Key words: readiness for school, school education, primary school age, emotional development, psychological traits, psychological correction.

УДК 159.923.3.316.613.434

Ф.В. СМАЛЬКО, В.М. ЯМНИЦЬКИЙ

СУЧАСНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ ПОВЕДІНКОВОЇ ТА ВЕРБАЛЬНОЇ АГРЕСІЇ.

Резюме. У статті розглядаються теоретичні засади розуміння та вивчення проблем поведінкової та вербальної агресії в сучасній психології, визначено найбільш актуальні аспекти дослідження агресивної поведінки підлітків.

Ключові слова: агресивність, поведінкова та вербальна агресія, типи агресії, агресія у підлітковому віці.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство наполегливо демонструє назовні гуманістичні тенденції свого розвитку у всіх галузях науки, культури, економіки. Однак глибинними причинами багатьох цивілізаційних процесів часто називають тенденції агресивності людства: від завоювання життєвого або економічного простору, до експансії культури, моди, або більш локально – лідерства в групі, сім'ї, особистісних відносинах. Саме тому проблема агресивної поведінки набула популярності у світовій психології (А.Басс, А.Бандура, Л.Берковіс, К.Лоренс, О.Кернберг, Е.Фромм, З.Фрейд, К.Юнг та ін.). Вона стала предметом дослідження у військовій та політичній психології, психології менеджменту і економіки, психології міжособистісних відносин (М.І.Блонський, К.Бютнер, Л.М.Балабанова, О.Є.Мойсеева, О.М.Павлова, Л.М.Семенюк, І.А.Фурманов та ін.). Останнє зумовило підвищений інтерес до даної проблеми і серед психолінгвістів, оскільки міжособистісні відносини – це в першу чергу мова і спілкування.

Останні чверть століття дослідження проблем агресивної поведінки та спілкування отримали новий імпульс. Це обумовлено низкою важливих змін у житті сучасного суспільства. Найчастіше активне підвищення рівня агресивності суспільства науковці пов'язують із бурхливим розвитком інформаційно-технічного простору людини. Маючи безліч привабливих і безумовно позитивних факторів, «медіа революція» 90-х років ХХ століття і створення комп'ютерної мережі Інтернет, принесли з собою масу проблем, які з кожним роком еволюціонують із «негативних» у категорію «небезпечних». Розрекламований і цілком доступний ринок «гаджетів» (від англ. gadget-прибор,прилад), залучає до комунікацій і розвитку в мережі величезне коло людей практично без обмежень. Вільний від будь-яких часових, вікових, ціннісних, змістових (та багато ін.) «фільтрів», контролів або цензур, в купі з цілковитою безвідповідальністю суб'єктів та об'єктів спілкування, інформаційно-комунікативний потік стає все більш загрозливим для психічного світу людини. Вагомою часткою цього потоку є очевидні, потужні агресивні тенденції, вплив яких викликає занепокоєння лікарів, психологів, педагогів, батьків, самих комунікантів [8].

Наступною причиною, що стимулює агресивну поведінку в соціумі, дослідники вважають спрямованість найбільш активної частки суспільства до перфекціонізму, кар'єризму. Бажання бути лише найуспішнішим, найбагатшим і найкращим або пропасти, породжує нездорову конкуренцію, яка діє, за словами Жана Бодрійя, за нарцисичними законами, де «все обертається навколо мене». Тобто сучасне суспільство, за специфікою свого внутрішнього психічного функціонування, стає все більш нарцисичним і ті, хто не змогли стати кращими з кращих, дедалі сильніше проявляють агресію до тих, хто досяг більшого (заздрість і ненависть) та зневажають тих, хто досяг меншого (кепкування, образи тощо). Вкоріненість агресивної моделі поведінки в середовищі підлітків, яким батьки останнім часом все інтенсивніше прищеплюють такий стиль життя та бачення світу в цілому, виступає в якості маркера деформованого способу життя та відображає одну з найгостріших психологічних і соціальних проблем нашого суспільства.[1,6] Загалом проблема деструктивної, руйнівної поведінки людини привертає увагу дослідників не одне десятиліття. З розвитком цивілізації агресія не тільки не виявила тенденції до зниження, а й стала знаходити нові, більш витончені форми прояву. На думку Д.Н.Хломова, «ретрофлексована агресія стала наріжним каменем цивілізації» [2, с.7].

У контексті розвитку української сучасної психології, вивчення проблем агресивної поведінки та мовлення стає дедалі актуальнішою за кількома причинами. Перша полягає в тому, що за радянських часів у вітчизняній психології тема агресії була практично «замороженою», оскільки людина у радянському суспільстві, на думку ідеологічних керівників, просто не мала підстав бути агресивною. Так, наприклад, у Великій радянській енциклопедії (найбільш авторитетному науковому довіднику 70-80х років ХХ століття) поняття «агресія» тлумачиться виключно в площині міжнародного права, у військово-політичному сенсі. Дослідження цієї теми до середини 90-х висвітлено всього у кількох працях, що стосувались мовленнєвої агресії (Н.Д.Левітов, 1972) та девіантної поведінки у контексті кримінального права (С.Н.Єніколопов, 1984; О.С.Михайлова, 1983). За даними інтернету сьогодні існує більш як 300 монографій присвячених дослідженням агресії. Однак співвідношення вітчизняних та зарубіжних праць складає 1 до 50, при цьому дефіцит теоретичних і особливо практичних знань та умінь з проблем агресії у вітчизняних психологів в рази більший.

Другим важливим аргументом, щодо активізації вивчення проблем агресивної поведінки та роботи з агресивною особистістю, стала актуальна ситуація в нашій країні. Загострення політичного та соціального напруження в нашому суспільстві, тривалий, глибокий конфлікт на сході України роблять цю тему не просто цікавою у науковому сенсі, але й гостро актуальною з точки зору психологічної практики.

Психологічні дослідження з проблем агресії, підліткової в тому числі, охоплюють широке коло питань, тому існує необхідність теоретичного аналізу цих наукових матеріалів, щодо більш глибокого розуміння та вивчення найбільш актуальних сучасних аспектів дослідження поведінкової та вербальної агресії, що і стало **метою даної статті**.

Багаторічні наукові дослідження феномену агресії відображають надзвичайну складність цього явища, а різноманітність аспектів прояву та ознак ускладнюють однозначність його тлумачення. Тому до сьогодні не існує загальноприйнятих визначень поняття агресії та агресивності. Самі терміни «агресія», «агресивність» використовуються достатньо широко і наповнюються різними смислами. Дослідники зазначають, що іноді ці поняття використовуються як однозначні, або навпаки, як кардинально протилежні. Так, наприклад, А.Адлер, Ф.Аллан, Л.Бендер розуміють агресію як позитивну, невід'ємну якість живої матерії, якість свідомості, що спрямовує діяльність, сильну активність, внутрішню силу до виживання, що дає можливість людині протистояти зовнішнім силам, боротись за першість, змагатись, відчувати себе суб'єктом, а не об'єктом [10]. В той же час Р.Берон та Д.Річардсон, Х.Дельгадо, Ф.Зімбардо трактують агресію як негативну, ворожу дію, загрози, атаки, що спрямовані на заподіяння шкоди (страждань, руйнування) суспільству, жертві або собі [2,8,9]. Деякі підходи до розуміння агресії відображають більш гнучкий підхід, підкреслюючи «нелінійність» цього явища, де агресія змінює свій зміст і спрямованість в залежності від різних психологічних та соціальних факторів, умов і являє собою певний інструмент психічної саморегуляції, підтримку гомеостазу, цілісності організму: Х. Кауфма, О. Кернберг, О. Шваб, Е. Фромм.

В науковій літературі дослідження агресії умовно розділяють на два основних напрямки: агресивність як риса особистості, або психічна властивість людини і агресія як специфічна форма поведінки.

Вивчення агресивності як стійкої риси особистості, або психічної властивості людини, котра виражається у схильності до агресивної поведінки відображено в роботах Д.Доларда, А.Баса, А.Якубика, В.Гульдана, Ю.Антоняна, С.Соловйової. Вони виявили залежність агресивності особистості від наявності та функціонування інших структурних компонентів цієї особистості. Взаємодія агресивності з іншими властивостями і структурами особистості може надавати діям, вчинкам, емоціям і думкам людини певної спрямованості. Цей механізм і був застосований авторами в організації корегуючої роботи з агресивними людьми різного віку [2].

Агресія як форма поведінки опрацьована в дослідженнях Л.Берковітс, Т.Зільман, К.Габеляйн, С.Н.Єнікопов, В.О. Татенко Р.Берон та Д.Річардсон, І.А.Фурманов, А.Гольдштейн, В.Р.Павелків, П.А.Ковальов та Є.П.Льїн, Н.Ю.Максимова та С.І.Сторожук, Н.Остман. У полі зору вивчення цього аспекту агресії особливості умов, психологічних та соціальних факторів, що впливають на агресивність поведінки, мотиви, потреби та ціннісні орієнтації, вербальна агресія, система взаємовідносин в сім'ї, школі, групі, інтимно-особистісні стосунки, що спонукають або гальмують агресію, можливості корекції агресивних станів.

Окрему ланку в дослідженнях агресивної поведінки займає вивчення міжособистісних стосунків, а саме мова, мовлення, комунікативні особливості агресивного спілкування. Вивчаючи агресивну мовленнєву поведінку дослідники виділяють стилі спілкування, індивідуально-стильові особливості використання ненормативних мовленнєвих конструктів, інвективну лексику, види, причини і ознаки вербальної агресії. Останні десять років активно вивчається інформаційно-комунікативні особливості інтернету, зокрема конфліктний кібердискурс та особливості мовного конфлікту (А. Радкевич, Ю. Щербініна, Т. Воронцова, Е. Кокоріна, А. Анцупов, А. Шипілов, В. Апресян, Ф. Драйзен і Т. Прістлі) [7,8].

Особливо актуальним і затребуваним у психологічній практиці дослідники вважають вивчення дитячої та підліткової агресії. Робота по виявленню та запобіганню дитячої агресивності є одним з найпродуктивніших шляхів подолання зростання агресії у дорослому віці. Завдяки віковим особливостям особистості дитини краще піддається корекційним та профілактичним методам роботи, природня підліткова агресивність стає більш керованою, покращується якість життя і стосунків підлітка. Однак робота з дітьми супроводжується труднощами діагностики, віковими тонкощами психофізіологічного та інтелектуального розвитку, спілкування та ін., тому більш глибоке розуміння причин, ознак та умов, форм дитячої агресії є необхідними для широкого кола спеціалістів (педагогів, медиків, психологів, вихователів) та батьків. Серед сучасних досліджень слід відмітити роботи Р.Кемпбела, Ф.Петермана, Ф.Фауста та Н.Остмана. Сучасний погляд на поняття агресії, агресивності, типів агресії (пасивної, прихованої, вербальної зокрема) та особливостей їх прояву, аналіз факторів, що впливають на дитячу та підліткову агресивність, формування здорової самооцінки – це не повний перелік проблем, які опрацьовані у цих авторів і акумулюють досвід дитячої практичної психології Німеччини і США.

Серед досліджень феномену агресії особливо слід визначити психоаналітичні, оскільки вони глибоко пов'язані з психологічною практикою і набувають активного розвитку в Україні. Праці Р.Бріттона, А.Гріна, О.Кернберга, Х.Кохута, О.Павлової, Н.Сімінгтона, продовжуючи традиції німецького, британського та американського психоаналізу, розкривають важливість раннього суб'єктивного досвіду дитини та розвитку суб'єкт – суб'єктних відносин у дитини на протязі першого року життя, котрі, на думку вчених, впливають як на формування і функціонування структури особистості, так і на формування внутрішніх і зовнішніх механізмів поведінки людини, агресивної в тому числі. В більшості випадків агресивність виступає як захисний механізм,

що утворюється в перший рік життя і працює все життя [1,4,6].

Загалом у науковій літературі нараховують більше десяти напрямків дослідження агресії, що свідчить про складність цього явища. Можна додати, що сучасні автори частіше застосовують комплексний (або системний) підхід до вивчення та розуміння агресивності, що в результаті дає більш багатогранну картину уявлень про явище агресивності та агресії загалом. Наприклад, агресія розглядається як «системна соціально-психологічна властивість, котра формується в процесі соціалізації особистості» [2, с.28] або агресивність як «інтегральна властивість особистості, що виступає як стійка основа її поведінки і мотивації» [6, с.19].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Теоретичний аналіз наукової літератури щодо сучасних аспектів вивчення поведінкової та вербальної агресії показав, що понятійний апарат по даній проблемі не є визначеним та продовжує розвиватись і уточнюватись. Існує необхідність відпрацювання категоріального апарату досліджень, виявлення чисельних термінологічних розбіжностей. Розробляються питання форм агресії, типів агресивної особистості, причин та ознак агресивної поведінки, виявляються та потребують подальшого дослідження можливості профілактичної та корекційної роботи з агресивними людьми різного віку і соціального становища.

Список використаних джерел:

1. Кернберг О.Ф. Агрессия при расстройствах личности и пerversиях / О.Ф. Кернберг; пер. с англ. А.Ф. Ускова. – М.: Класс, 2001. – 368 с.
2. Соловьева С.Л. Агрессивность как свойство личности в норме и патологии: автореф. дис. ... доктор психол. наук: 19.00.04/ Светлана Леонидовна Соловьева. – Санкт-Петербург: 1996. – 33с.
3. Павелків В.Р. Психологічні засоби корекції міжособистісних стосунків у підлітків з агресивною поведінкою: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Віталій Романович Павелків. – Київ: Б.в., 2006. – 20 с.
4. Павлова О.Н. Если он не узнает себя... Некоторые аспекты мужского нарциссизма. [электронный ресурс]. – . – Москва: 2014. – <http://www.academia.edu/5005018/>
5. Росс К. Как справляться с гневом ребенка / К. Росс. – М.: Мирт, 2000
6. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Э.Фромм. – М.: Республика, 1994
7. Шестакова Е.Г. Агрессивность в структуре личности: интегративный подход: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / Елена Георгиевна Шестакова. – Пермь: 2011. – 22 с.
8. Postman N. The humanism of media ecology. Paper presented at the First Annual Convention of the Media Ecology Association. – New York: Fordham University, 2006.
9. Ostman N. Aggressives Verhalten bei Kindern und Jugendlichen - ein Hilfeschei?. Aktiv fur Kinder. [электронный ресурс]. - Berlin: 2011. - <http://www.a4k.de/themen/archiv/nach-monaten/november-2011/>
10. Volker F. Dissoziales Verhalten im Kindes- und Jugendalter. Kinder- und Jugendpsychiatrie. [электронный ресурс]. – Berlin: 2003. - <http://www.psychosoziale-gesundheit.net/psychiatrie/kiju.html>.

Резюме. В данной статье рассматриваются теоретические основы понимания и изучения проблем поведенческой и вербальной агрессии в современной зарубежной и отечественной психологии, определены наиболее актуальные аспекты исследования агрессивного поведения подростков.

Ключевые слова: агрессивность, поведенческая и вербальная агрессия, типы агрессии, агрессия в подростковом возрасте.

Summary. The article covers the basic theoretical meanings of the study of behavioral and verbal aggression in modern foreign and domestic psychology. The most actual aspects of the research of the teenagers' aggressive behavior are defined.

Key words: aggressiveness, behavioral and verbal aggression, types of aggression, teenage aggression.

УДК 159.955-057.87

О.С. СОЗОНЮК

РОЗВИТОК ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ

Резюме. З урахуванням сучасних наукових досліджень у статті викладено результати теоретичного та методичного вивчення проблеми розвитку готовності майбутніх психологів до особистісно зорієнтованого спілкування, проаналізовано особистісно-орієнтовані технології навчання в системі «викладач-студент».

Ключові слова: особистість, особистісно зорієнтоване спілкування, навчально-виховний процес у ВНЗ, особистісно-орієнтовані технології навчання, соціалізація особистості.

Постановка проблеми. Докорінні зміни в житті України, орієнтація її на інтеграцію з європейськими країнами та інтеграційний характер ділових стосунків у різних сферах діяльності людини актуалізують проблему модернізації професійної підготовки у вищій педагогічній школі. Реалізація завдань Державної національної програми «Освіта: Україна ХХІ століття», Закону України «Про вищу освіту» вимагає підготовки

практичного психолога в закладах освіти, який уміє встановлювати різноманітні комунікативні зв'язки, усвідомлює свою професійну відповідальність, є суб'єктом особистісного й професійного зростання, який уміє самостійно добувати інформацію, аналізувати й використовувати її у своїй практичній комунікативній діяльності, впевненого у власних можливостях щодо організації комунікації з різними людьми, спроможного імпровізувати, готового до будь-яких змін; психолога, що реально оцінює будь-яку комунікативну ситуацію й те, що відбувається навколо неї, сміливо дивиться в майбутнє, володіючи умінням керувати комунікативним розвитком людини.

Динамічність соціально-економічних і духовних процесів, що протікають на тлі науково-технічної, інформаційної революції в усьому світі призводить до того, що практичному психологу приходиться безпосередньо спілкуватися з різними за фахом людьми, використовуючи вербальні та невербальні засоби комунікації, вступати в опосередкований комп'ютерними засобами комунікації діалог з віртуальними партнерами, здійснювати пошук необхідної інформації у всесвітній мережі Інтернет. У зв'язку з цим у навчально-виховному процесі ВНЗ активізуються дослідження з вивчення особливостей підготовки майбутніх фахівців, здатних до вирішення сучасних проблем комунікації (А.Алексюк, С.Архангельский, Н.Боритко, С.Броннікова, І.Богданова, І.Гапійчук, Л.Гапоненко, О.Грейліх, В.Гриньова, В.Зінкевічус, І.Зязюн, В.Кан-Калік, С.Литвиненко, Н.Морзе, Р.Павелків, Л.Рувинський, А.Фурман, Р.Хмелюк та ін.). Проте науковці не виявили однозначних поглядів і не досягли згоди у вирішенні питання щодо технологічного забезпечення підготовки майбутніх психологів до здійснення особистісно зорієнтованої комунікації. Нами не знайдено загальновідомих і загальновизнаних технологій, які б гарантували досягнення поставлених цілей у підготовці майбутніх психологів до професійної комунікації, що змусило нас до створення комплексу, презентації якого й присвячена стаття.

Метою статті є дослідження теоретичних та методичних аспектів розвитку готовності майбутніх психологів до особистісно зорієнтованого спілкування.

Результати теоретичного дослідження. В основу розвитку готовності майбутніх психологів до особистісно зорієнтованого спілкування (системи безпосередніх чи опосередкованих комунікативних зв'язків та взаємодій спрямованих на взаємообмін інформацією, моделювання та управління процесом комунікації, регуляцію педагогічних відносин, що здійснюється за допомогою вербальних та невербальних засобів, засобів комп'ютерної комунікації з метою досягнення взаєморозуміння) нами покладено особистісно-орієнтовані технології навчання. І.Підласий так охарактеризував основні риси даної технології: „Вона увібрала в себе визначні досягнення ринкового демократичного способу життя й новітні здобутки педагогіки: 1) пошанування демократичних свобод громадян, насамперед, права на вільний вибір освіти; 2) тривалий досвід функціонування освіти в ринкових умовах, що призвело до її повної переорієнтації на задоволення потреб громадян; 3) поширення ідей гуманізації освіти, коли людина визнається вищою цінністю; 4) забезпечення реальної можливості повного задоволення потреб кожної людини у відповідності з її намірами, цілями, життєвою стратегією” [2, с. 110-111]. І хоча автор її називає „поблажливою”, „більш ощадливою, енергозберігаючою”, але „найменш продуктивною” [2, с. 98] серед технологій, що він аналізує, для нас найвагомішими є такі її характеристики: концентрація на особистості (Person Centered Approach, К.Роджерс), індивідуалізація процесу навчання, створення сприятливих умов для розвитку нахилів і здібностей кожного, хто навчається, комфортність навчальної діяльності, справедливості у діях педагогів, віра в студента, його сили й можливості, духовне спілкування з майбутніми фахівцями, створення умов для самореалізації особистості в процесі взаємодії з іншими.

Як відзначає Т.Іванова, особистісно орієнтовані технології навчання передбачають перетворення суперпозиції викладача й субординованої позиції студента в індивідуально-рівноправні позиції. Персоналізація та діалогізація освітнього процесу вимагають адекватного включення в цей процес особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних їм дій і вчинків) суб'єктів комунікації, спираються на застосування системи форм співробітництва. При їхньому впровадженні має дотримуватися певна послідовність, динаміка: від максимальної допомоги педагога студентам під час вирішення навчальних завдань до поступового зростання їхньої власної активності, до повної саморегуляції в навчанні й появи відносин партнерства між ними. Перебудова форм співробітництва, пов'язана зі зміною позицій педагога й студента, „призводить до можливості самозміни суб'єкта навчання, що самостійно прокладає собі шляхи саморозвитку” [1, с. 90].

До особистісно орієнтованих технологій навчання професійно-педагогічної комунікації ми відносимо сукупність способів, прийомів та засобів комунікативної діяльності в системах „викладач-студент”, „студент-студент”, „викладач-комп'ютер-студент”, „студент-комп'ютер”, спрямованих на формування в майбутніх психологів ціннісного ставлення до професійно-педагогічної комунікації, розвиток комунікативних умінь, які гарантують успішну їх самореалізацію в подальшій професійній діяльності. Дані технології спрямовані на оволодіння майбутніми психологами знаннями теоретичних основ професійно-педагогічної комунікації, комунікативними вміннями й навичками, розкриття та узгодження зі змістом освіти, суб'єктивного комунікативного досвіду, стимулювання до самовдосконалення.

Упровадження особистісно орієнтованих технологій навчання передбачає: зміну форми комунікації в навчально-виховному процесі (з викладацького монологу (однобічна комунікація) до багатопозиційного навчання у формі полілогу, де відсутня строга поляриність і концентрація на точці зору викладача, що дозволяє будувати систему взаємин, у якій всі елементи процесу взаємодії більш мобільні, відкриті й активні (багатобічна комунікація); реалізацію в навчальному процесі механізму взаємообміну між викладачами й студентами

педагогічно-рольовими функціями (діалогічна взаємодія, спільне визначення мети діяльності, створення ситуацій вільного вибору, взаємооцінювання, пошук і репрезентація навчального матеріалу), який сприяє “введенню” в поле самосвідомості студента професійно-рольових установок “Я – майбутній психолог”, “Я – психолог-практикант”, “Я – майбутній практичний психолог в закладах освіти” тощо.

До складу комплексу особистісно орієнтованих технологій навчання професійно-педагогічної комунікації увійшли ігрові технології (ділові, рольові, ситуаційно-рольові, інтерактивні й симуляційні ігри). Ефективність ігрових технологій обумовлена тим, що гра імітує реальну діяльність психолога в тих чи інших штучно відтворених заданих психологічних ситуаціях. Загальновідомо, що будь-яка діяльність психолога передбачає комунікацію. Таким чином, програючи різноманітні ситуації практичної діяльності психолога, студенти здобувають необхідний комунікативний досвід, виробляють стратегії комунікативної поведінки.

При структуруванні інформації у формі завдань-ролей враховувалось наступне: наявність у студентів характерних для професійно спрямованого мовлення типів висловлювань; норми педагогічного етикету; емоційна забарвленість висловлювань, що передають ставлення гравців до інформації та особистості гравців; використання синонімічних висловлювань як альтернативних мовних засобів; поєднання вербальних та невербальних засобів комунікації для встановлення комунікативної взаємодії гравців. Обравши певну роль, студенти отримували не заданий шаблон поведінки, а “шкалу можливостей”, яка істотно розширюється й оптимізується завдяки оволодінню комунікативними знаннями, вміннями й навичками, безперервне накопичення комунікативного досвіду й закріплення його як обмеженої кількості прийомів комунікативної поведінки. У процесі багаторазового повторення цих прийомів студенти формують стратегії їх використання в різноманітних комунікативних ситуаціях, індивідуальний стиль комунікації. Експериментальна робота виявила неоднакову успішність ігрових технологій у навчанні різних за фахом студентів.

Використання тренінгів обумовлено їх можливостями щодо: формування навичок міжособистісної взаємодії, розвитку рефлексивних здібностей, зміни стереотипів, що заважають особистості справлятися з нестандартними ситуаціями професійної діяльності, можливості самореалізації в спілкуванні. Ефективною формою виявився розроблений та апробований авторський тренінг комунікативних умінь, спрямований на допомогу студентам в усвідомленні власних недоліків у розвитку вербальних та невербальних умінь, виявленні та оцінці потенційних можливостей, реалізації отриманих знань на практиці. Тренінг включає різноманітні методи роботи: аналітичні вправи, психотренінги, експертну роботу, рефлексію власної комунікативної діяльності, що стимулює бажання студентів до самовдосконалення.

Реальний обсяг накопиченого тезаурусу студентів, вміння аргументувати власну думку, аналізувати дії вчителів з позицій продуктивності й ефективності педагогічної комунікації, знаходити й обґрунтовувати лінії поведінки в педагогічній комунікації, рівень усвідомлення протиріч між невербальним виразом суб'єктів комунікації та їх психологічним змістом, вміння надавати комунікативний смисл невербальним проявам студентів та викладачів фіксувався в процесі виконання завдань на моделювання педагогічних ситуацій (спостереження здійснюється за певною схемою, оцінка – за відповідними критеріями) та аналіз комунікативних ситуацій (колективних, групових, дидактичних).

Основними діалогічно-дискусійними технологіями навчання студентів професійної комунікації нами обрано: діалог (безпосередній та опосередкований), диспут, дискусію, „мозкову атаку”, розмовну „буз” групу, есе. Їх упровадження перетворює навчальний процес на співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Володіння технологією організації діалогу, створення „діалогічного простору” є умовою ефективності реалізації технологій. Для навчання студентів веденню опосередкованого діалогу передбачено використання програм обміну повідомленнями в режимі реального часу, що дозволяють реалізувати взаємодію за схемами „студент – комп'ютер – студент”, „студент – комп'ютер – (студенти + викладач)”. Інтенсивність опосередкованого діалогу між суб'єктами навчального процесу детермінована засобами комп'ютерної комунікації.

Доцільним виявилось застосування диспуту, дискусій (“круглий стіл”, “засідання експертної групи”, “форум”, “симпозіум”, “дебати”, “судове засідання”, „розмовні („буз”) групи”). Результати впровадження технологій – зміни в характері взаємодії між студентами, викладачем та студентами: формування орієнтації на врахування емоційного стану партнера зі взаємодії, створення сприятливої емоційної атмосфери, активізація ствердження студентом власного “Я”; позитивна динаміка рівня сформованості комунікативних умінь.

Збагачення класичної лекції нетрадиційними прийомами, які активізують діяльність майбутніх фахівців дозволило впровадити лекцію-бесіду (діалог), лекцію-дискусію, проблемну лекцію, лекцію-консультацію, лекцію-вдих. Особлива увага приділялася лекції-аналізу конкретної педагогічної ситуації, яка розглядається як технологія вирішення ціннісно-сміслових проблем, проблемних ситуацій ціннісно-сміслових конфліктів об'єктивної та суб'єктивної реальності, комунікативно-рефлексивних задач-ситуацій, ситуацій, зміст яких самостійно підібраний студентами (в основі – метод “Case-study” – метод комплексного вивчення явища).

З метою формування в студентів умінь писемного мовлення виділено: творчі письмові завдання (есе), виконання письмових завдань. Упроваджено технології індивідуальної підтримки, що реалізуються через створення ситуації успіху та передбачають добір засвоєних завдань, заохочення проміжних дій, диференційовану допомогу.

Для формування в студентів ціннісного ставлення до професійно-педагогічної комунікації використовувалися методи емоційно-морального стимулювання, зацікавлення, створення ситуацій новизни в навчанні, емоційного сплеску та заохочення, які сприяють збудженню й стимулюванню внутрішньої енергії

студентів. Було встановлено, що впровадження цих методів дає можливість студентам побачити не лише себе, а й запроектувати шлях, яким можна прийти до успіху. Максималізуючи успіх і мінімалізуючи невдачі, студенти уникають неадекватної комунікативної поведінки, емоційних зривів.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Комплекс особистісно орієнтованих технологій у нашому дослідженні передбачає їх органічне поєднання з діагностичними процедурами з метою вибору їх оптимального поєднання для студентів кожної групи, виявлення та усунення прогалин у формуванні певних умінь. Підсумовуючи, варто зазначити, що розроблений нами комплекс особистісно-орієнтованих технологій навчання професійно-педагогічної комунікації для майбутніх психологів може бути реалізовано в повному обсязі або частково під час проведення семінарських та лабораторних занять з дисциплін психолого-педагогічного та фахового спрямування.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І.Д.Бех. – К.: ІЗМН, 2008. – 204 с.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В.Бондаревская // Педагогика. – 2007. – №4. – С. 11–17.
3. Бочелюк В.Й. Психологічна готовність учителя до особистісно орієнтованого навчання. Дис. ... канд. псих. Наук / В.Й.Бочелюк. – К., 1998. – 205 с.
4. Іванова Т.В. Культурологічний підхід до формування педагогічної майстерності / Т.В.Іванова// Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: Монографія. – К., 2003. – С. 83-95.
5. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти / І.П.Підласий. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2004. – 616 с.

Резюме. В статті изложены результаты теоретического анализа проблемы развития готовности будущих психологов к личностно ориентированному общению, а также проанализированы личностно ориентированные технологии обучения в системе «преподаватель-студент».

Ключевые слова: личность, педагогическое общение, учебно-воспитательный процесс в ВУЗе, личностно-ориентированные технологии обучения, социализация личности.

Summary. In the article theoretical and methodical aspects of individually focused training are covered; principles of humanistic orientation are certain. Approaches of domestic and foreign teachers on individually focused training are analysed; an individual approach in training. The author covers characteristic attributes, conditions and actions on introduction individually focused technologists of training in a higher educational institution.

Key words: individually focused training; attributes of individually focused training, an individual approach, individually focused technology.

УДК 159.954 – 340

О.Г. СТАВИЦЬКА, Ю.Ю. ШИМАНСЬКА

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ОСОБИСТІСТЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СЛІДЧОГО

Резюме. У статті розглядаються особливості взаємодії слідчого із суб'єктом розслідування правових справ. Аналізуються умови складності виникнення можливих непередбачуваних ситуацій та характеризується значимість володіння слідчим психологічними знаннями про взаємодію учасників цього процесу, вказується на необхідність формування навичок використання засобів та способів психологічного впливу на особистість.

Ключові слова: психологічний вплив, стратегії, методи психологічного впливу, навіювання, переконання.

Постановка проблеми. Сучасні соціальні перетворення та поява принципово нових видів злочинів розкрили недостатню ефективність класичних методів психологічного впливу та кордонів їхнього допустимого застосування. Крім того, соціальна значимість протиправної поведінки особистості, різна міра заподіяної шкоди суттєво змінює і ступінь застосування психологічного впливу на представників процесу, що потребує більш ґрунтовного вивчення даного питання.

В.Н. Куликов, вважає, що психологічний вплив – це «проникнення» певної індивідуальності у психіку іншої. Ціль і результат цього процесу, на наш погляд, – це перемини особистісних чи групових переконань, відносин, мотивів. В наявних умовах спостерігається маніпулювання свідомістю суспільства у вузько вигідних цілях. Способом саме такого маніпулювання і є психологічний вплив [4].

На нашу ж думку, психологічний вплив – це вплив певного індивіда (групи) на протилежного індивіда (групу), який позначається мотивом, і має за мету трансформувати або зміцнити думки, погляди, ставлення й інші психологічні явища щодо предмету впливу. Психологічна ж взаємодія аналізується як поєднання двох дій впливу. Коли суб'єкти не мають перед собою мети впливу і не вимагають спеціальних потуг для їхнього досягнення, то психологічний вплив може бути не лише довільними, але ненавмисними.

Мета статті полягає в теоретичному дослідженні особливостей застосування слідчими методів психологічного впливу.

Виклад основного матеріалу. Значним методологічним принципом дослідження психологічного впливу і взаємовпливу є системний підхід до цих процесів. Психологічний вплив – це системне явище, частини якого функціонують тільки у взаємозв'язку і не мають роздільного значення. Ще більш проблематичною постає цей системний процес як форма психологічного взаємовпливу. Він утворюється із двох об'єднаних актів психологічного впливу і виступає як зв'язок циклів, що чергуються.

Психологічний вплив – це системний процес, адже він є елементом більш складних системних дій. Акт психологічного впливу – цілісне та системне явище, що приєднується в процес взаємовпливу у структурі «суб'єкт-об'єктних та міжособистісних» відносин. Отже, простий акт психологічного впливу існує «відкритим» для чужого впливу складніших системних процесів взаємовпливу членів різних соціальних груп.

Психологічний вплив – це системний гетерогенний процес, елементами його можуть бути як два індивіди, так і дві групи. Саме вони та взаємозв'язки, які виникають між ними, і утворюють цілісну систему. Однак ці індивіди (групи) займають у системі взаємовпливу різноманітні положення, в той же час знаходячись у нерівних відносинах між собою. Той, хто здійснює вплив – суб'єкт психологічного впливу, а на кого зосереджений психологічний вплив, називають об'єктом. У той же час, об'єкт психологічного впливу активно приймає участь у цьому процесі, а тому фактично він є і суб'єктом.

Визнання психологічного впливу єдиним системним процесом не суперечить виділенню для досліджування його структурних елементів. Навпаки, структурний аналіз як цілісної системи, психологічного впливу, пропонує розбирати зміст цієї системи, дозволяє виокремлення структурних компонентів і взаємовідносин між ними. Не один компонент системи не може бути цілком зрозумілим без співвідношення з іншими її компонентами.

Одним із складників вивчення проблеми психологічного впливу є його структурний аналіз. Суть впливу, по-перше, приділяє цьому процесу певне спрямування і тим самим розкриває характер реакції об'єкта щодо впливу. Які думки (погляди), установки, і відносини будуть створюватися у об'єкта психологічного впливу, такі вчинки і дії він буде реалізовувати – усе це визначається не індивідуальністю суб'єкта впливу самою по собі, а саме змістом впливу. По-друге, природа і зміст та форма психологічного впливу відбивається і на його силу.

Справжнього пізнання психологічного впливу і взаємовпливу можна добитися, тільки дотримуючись принципу соціально-психологічного детермінізму; їх варто розглядати як такі, що зумовлені не лише рисами суб'єкта і об'єкта впливу, але й тими різними впливами, яким учасники цього процесу піддаються зі сторони свого суспільного оточення. Це може бути, як мікросередовище, так і макросередовище.

Методи впливу варто досліджувати й у зв'язку з певними правилами, які розуміються як норми поведінки, зразки. Норми мають умовний соціальний і залежать від визначеного історичного періоду, ступеня розвитку економіки та культури, політичної і правової організації суспільства [5, с. 212-223].

Очевидно, що наслідок впливу своєрідним чином буде залежати від визначених способів і стратегій. Сьогодні провідні психологи пропонують декілька класифікацій стратегій впливу на людину, провідними критеріями в яких є ставлення до партнера по комунікації як до суб'єкта або як до об'єкта. В.О. Артем'єв у власних дослідженнях професійної підготовки працівників МВС, посилається на Г.А.Ковальова, який запропонував власну типологію першорядних стратегій психологічного впливу. Він вважав, що у реальному житті існують три основних стратегії – «маніпулятивна», «імперативна», «розвиваюча» [1].

1. Імперативна. Дана стратегія розглядає психіку як пасивного предмета щодо впливу зовнішніх умов та результат взаємодій. Використання імперативних методів впливу часто призводить до зовнішнього короточасного підкорення із сторони об'єкта впливу і не дотикається глибинних конструкцій його психічної організації. Така стратегія найбільш плідна в екстремальних ситуаціях.

2. Маніпулятивна стратегія опирається на оцінки про рухливість та вибірковість психічного відображення зовнішніх впливів, у якому суб'єкт особисто здійснює рушійний вплив на інформацію, що поступає зовні.

3. Розвиваюча стратегія ґрунтується на тому, що психіка людини виступає як відкрита система, що знаходиться у постійному зв'язку з умовами існування та має внутрішні і зовнішні методи регулювання. «Розвиваюча стратегія забезпечує актуалізацію здібностей особистого саморозвитку кожної із взаємодіючих систем. Це дозволяє, двом системам протягом діалогу створити спільний простір, у якому подія впливу (у традиційному «суб'єкт-об'єктному» змісті) проходить існувати, а формується просторово-часове поєднання цих систем».

На основі типології Г.А. Ковальова, конструктивно обґрунтовує свої думки й Є.Л. Доценко, який пропонує особисту шкалу ступенів установок на взаємодію визначати від об'єктивного полюсу до загального. Автор виокремлює п'ять рівнів пристосувань на взаємодію у міжособистісних відносинах: домінування, керування, суперництво, партнерство і співдружність [2].

1. Домінування визначається формуванням ставлення до партнерів по спілкуванню як до способу досягнення особистих цілей, ігнорування їхніх прихильностей та намірів.

2. Маніпулювання – це прихована видимість впливу, яка використовується для досягнення одностороннього корисливого впливу.

3. Суперництво. Партнер по взаємодії уявляється небезпечним та некерованим, силу якого необхідно враховувати.

4. Партнерство базується на формуванні відношення до партнера по контакту як до рівного, думку якого варто враховувати.

5. Співдружність. На цьому рівні взаємодії формується позитивне ставлення до партнера як до

самоцінності. Виявляються бажання до сумісної діяльності, об'єднання зусиль для успіху близьких або співпадаючих цілей.

З метою забезпечення благополучного розвитку соціальних відносин суспільство легалізує певні вимоги, дотримання яких є обов'язковим і розкриває собою необхідну умову забезпечення громадського порядку і законності в країні. Примусово-правові міри у регулюванні справедливих відносин належать скоріше не до окремих міжособистісних відносин, а до відносин часткової особи у групі чи окремих груп.

У юридичній літературі є спроби розгляду поняття психологічного впливу і визначення його ролі в судово-слідчій діяльності. Зокрема, вказується на певну залежність між процесом впливу і середовищем його здійснення.

Практична діяльність співробітників правоохоронних служб, переважно завжди, вимагає психологічного тиску на людей, адже йдеться про розкриття чи слідства злочинів, про затримання злочинця, про здійснення інших заходів щодо забезпечення правопорядку тощо. А тому, необхідно не тільки допомагати відновлювати факти, але і домагатися істинності показань.

Різноманітність форм опису методів і форм впливу та розбіжний рівень їхнього виявлення створює надзвичайну складність як під час навчання фахівців у межах усього спектру цієї різноманітності, так і у виборі їх для використання у практичній діяльності. Під психологічними методами впливу на особистість у правоохоронній діяльності розуміють прийоми впливу на психіку правопорушника, потерпілого чи очевидця з метою спонукання їх до давання показань із приводу обставин правопорушення [4, с. 79].

Питання про систематизацію методів психологічного впливу, які застосовуються у правоохоронній діяльності, на даному етапі ще не достатньо розкриті, хоча активно розглядається.

Деякі автори рекомендують до застосування у професійній діяльності чергові методи: переконання, передача інформації, постановка та видозміну розумових завдань, навіювання [1].

Метод надання інформації – планомірне передавання повідомлень про факти, події з метою отримання іншою людиною знань та реалізація допитливості індивіда.

Зворотною стороною методу передавання даних є її приховування.

При використанні цього методу впливу необхідно враховувати такі фактори:

- умови передавання інформації, які зобов'язані забезпечувати концентрацію уваги особистості реально на цій інформації;

- способи передавання даних. Для цього можуть бути використані як усна мова так і письмова; різні документи, рисунки, схеми, графіки тощо;

- спосіб передавання інформації. Відомо, що форма передачі інформації по-різному активує розумову функцію, тому й використовується для індивідуального впливу на людину.

- певний порядок, швидкість та послідовність надання даних.

Метод передачі інформації тісно взаємодіє з методом переконання. Необхідність взаємодоповнення цих методів завжди виникає у ситуаціях, коли після надання інформації індивіду впливу в нього настає стан сумніву, розгублення.

Під переконанням розуміють, з одного боку, різносторонній вплив на особистість з метою формування у неї поодиноких якостей та викорінення інших, з іншого – спонукання до певної практики.

Вплив здійснюється не тільки за допомогою подання позитивної інформації але й у вигляді питання – інтелектуального завдання. Тоді йдеться про застосування даного методу психологічного впливу, як постановка та варіювання інтелектуальних завдань. Вплив здійснюється: 1) засобами дефініції завдання (питання); 2) спрямованістю інтелектуальних процесів у наслідок визначення та ставлення питання; 3) здійсненням допомоги у вирішенні конкретного розумового завдання. Цей метод використовується при викритті помилкових показань [5, 50].

До теперішнього часу суперечним питанням у юридичній психології та інших науках є питання про можливість застосування протягом розслідування методу навіювання. Щоб здійснити навіювання «необхідно помістити» особу в особливий фоновий стан, у якому б вона була несприйняливою до всього, крім слів того, хто навіює. Також вказується на те, що ці методи найбільш прийнятні і діяльні у практиці розслідування злочинів.

Метод рефлексії – особистий самоаналіз, думки людини про особисту поведінку та душевний стан. Метод прикладу має на меті активізації думок, бажань об'єкта впливу перетворитися та стати в чомусь таким, як його «опонент» тобто слідчий.

Метод психологічних «пасток». У психологічній та юридичній літературі донині з'являються неоднозначні висловлювання щодо допустимості й законності такого роду прийомів, але багато авторів припускають їхнє застосування можливим та доцільним. Л.И. Полтавцев допускає, що цей метод полягає в постановці до підозрюваного, свідка чи потерпілого контрольних запитань [4]. А також підтверджує, що використання цих методів базується на частковому чи помилковому уявленні обвинувачуваного про докази, що є в слідчого, і про плани останнього. Однак тут об'єкт зацікавленості після проведення з ним роз'яснювальної діяльності свідомо, без емоційного натиску з боку робітників МВС виконує запропоноване. І лише зовнішні обставини примушують його коритися. Найважливішою домовленістю застосування методу примушення є зовнішня домовленість. Тоді вона буде шукати порятунку з цієї ситуації, і тільки тоді примус спрацює в потрібному для слідчого напрямку.

У роботі правоохоронних органів основними прийомами психологічного примусу є заборона,

категорична вимога, попередження і погрози [3]. Заборона допускає гальмуючий вплив на суб'єкт у вигляді заперечення імпульсивних дій та забороненої поведінки. Категорична вимога полягає у силі розпорядження та може бути ефективною тільки у випадку, коли правоохоронець має певний авторитет в об'єкта впливу. Суть попередження полягає у тому, що слідчий створює у об'єкта впливу тривогу та на її основі – бажання не допустити негативним для об'єкта впливу результатам. Застосування погрози призводить об'єкт впливу до стану настороженого переживання, що породжує почуття побоювання.

В.О. Артем'єв зазначає, що у визначенні методів впливу В.Ю. Шепітько зосереджується на їх класифікації у роботі слідчого за такими засадами: за цільовим напрямом (вплив, пов'язаний з діагностикою психологічного стану усякого учасника процесу; вплив, що сприяє активізації дій часткових учасників кримінального судочинства; вплив, що передбачає зміну діяльності і позиції суб'єкта спілкування; вплив, що має на меті одержання інформації; вплив, якому притаманна виховна спрямованість); за засобом здійснення (вербальний або невербальний); за інтенсивністю (насиченість емоціями, тривалість тощо); за складністю (психологічно слабкий або, навпаки, вплив, що має сильну фіксацію); за інформаційно-пізнавальним покликанням (збуджуючий, стимулюючий, коригований) [1].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. На наш погляд, розглянутий підхід до систематизації та класифікації методів психологічного впливу не завжди відповідає дійсності та не відображає всього розмаїття наявних прийомів та засобів впливу. Таким чином, проведений розгляд показує, що одним із головних завдань сучасної юридичної психології стає все більш ретельне систематизування існуючих методів психологічного впливу та запровадження їх у діяльність правоохоронних органів України.

Список використаних джерел:

1. Артем'єв В.О. Психологія страху і її роль в професійній діяльності працівників МВС: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 12.00.02 / Володимир Олександрович Артем'єв – Х., 2003. – 21 с.
2. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко – М.: ООО «ЧеРо», Изд-во МГУ, 2000. – 342 с.
3. Морозов А.В. Психология влияния / А.В. Морозов – СПб.: Питер, 2001. – 512 с.
4. Полтавцева Л.И. Психология в криминалистике: существенные “мелочи” межличностного общения / Л.И. Полтавцев // Закон и право. – 2003. - № 2. - С. 38-41.
5. Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини – СПб.: Питер, 2000. – 272 с.

Резюме. В статье автора рассматриваются современные научные вопросы использования методов психологического воздействия в профессиональной практике следователя. Было определено, что взаимодействие следователя с субъектом расследования правовых дел представляет собой очень сложное организационно-психологическое явление. Учитывая условия этой сложности, эффективность решения конкретной следователя задачи зависит от результативного овладения психологическими знаниями о взаимодействии участников этого процесса, так и от получения навыков использования мер и способов психологического воздействия при совместной работе участников общения.

Ключевые слова: психологическое воздействие, стратегии, методы психологического воздействия, внушение.

Summary. In view of current research using methods of psychological influence professional practice investigator determined that the investigator interaction with the subject of the investigation of legal cases is a very complex organizational and psychological phenomenon. In view of the provisions of this complexity, efficiency solution specific investigative task depends on effective mastery as psychological knowledge about the interaction of stakeholders and the establishment of measures use the skills and methods of psychological influence in working together to dialogue participants.

Key words: psychological impact, strategies, methods of psychological influence, suggestion.

УДК: 159.92:37.03

І.А. СТЕПАНЧУК, С.А. ЛИТВИНЕНКО

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Резюме. У статті проаналізовано психологічні особливості розвитку смислової сфери особистості в юнацькому віці. Результатом психологічного вивчення смислової сфери є розробка теоретичних конструктів категорій "цінності", "сенси", "ціннісні орієнтації", "смисложиттєві орієнтації", що відображають психологічну реальність, яка надає життю людини певної спрямованості і структурованості.

Ключові слова: смислова сфера, особистісний смисл, цінності, ціннісні орієнтації, юнацький вік.

Постановка проблеми. В останні десятиліття зросла увага науковців до категорії смислу та процесів смислоутворення (М. Й. Боришевський, Б. С. Братусь, Т. М. Буякас, А. М. Лазарук, Д. О. Леонтьєв,

О. М. Леонтьєв, Т. М. Титаренко та ін.). Викликає значний інтерес, як в теоретичному, так і в практичному аспекті вивчення смислової сфери юнаків. Включення на етапі юності у різні види діяльності (трудова, навчальна, комунікативна), розширення сфери самосвідомості, оволодіння психологічними знаннями, накопичення життєвого досвіду, формування ієрархічної системи ціннісних орієнтацій є сприятливими факторами становлення адекватної ідентичності та професійного самовизначення, формування цілісної, гармонійної та творчої особистості. Розкриття закономірностей в динаміці та детермінації смислової сфери в юності ускладнюється переплетенням процесів соціалізації-індивідуалізації особистості, оскільки саме на цьому етапі, крім пошуків власного Я, відбувається вибір майбутньої професії та інші найважливіші життєві вибори.

Метою статті виступив теоретичний аналіз психологічних особливостей розвитку смислової сфери особистості в юнацькому віці.

Результати дослідження. До дослідження смислової сфери в різний час зверталися відомі вітчизняні та зарубіжні психологи: С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, А.В.Петровський, Д.О.Леонтьєв, Н.І.Непомняща, В.Франкл, М.Рокич, К.Роджерс та ін. Незважаючи на відмінності в теоретичних і методологічних підходах, всі дослідники сходяться на думці про те, що смислова сфера відіграє найважливішу роль у регуляції поведінки й діяльності юнаків. Результатом психологічного вивчення смислової сфери є розробка теоретичних конструктів категорій "цінності", "сенси", "ціннісні орієнтації", "спрямованість особистості", "смиложиттєві орієнтації" і ін., що відображають психологічну реальність, яка надає життю людини певної спрямованості і структурованості, а також створення методичного інструментарію для дослідження цієї реальності.

Принципово нове розуміння категорії смислу було здійснено у працях Л.С.Виготського і О.М.Леонтьєва. Істотним моментом тут є той факт, що проблема смислу розкривається у контексті життя і діяльності суб'єкта, його реальної взаємодії з навколишнім світом, а не тільки явищ, що належать його свідомості. Так, О.М.Леонтьєв вказує, що смисл створюється у результаті віддзеркалення суб'єктом відносин, існуючих між ним і метою, на яку направлені його дії, як на свій безпосередній результат (мета). Саме відношення мотиву до мети і породжує особистісний смисл [8].

Згідно уявлень Ф.Є.Василюка [7], смисл є продуктом мотиваційно-ціннісної системи особистості, при цьому система цінностей виступає як «психологічний орган» вимірювання і зіставлення міри значущості мотивів, співвідношення індивідуальних устремлінь і «надіндивідуальної сутності» особистості. Як бачимо, автори акцентують увагу на тому, що підставою для оцінок суб'єктом навколишньої дійсності й породженням смислу виступають ціннісні орієнтації суб'єкта. У цілому, можна сказати, що смисл є вираз відношення суб'єкта до явищ об'єктивної дійсності й змін навколишнього світу, власної діяльності і вчинків інших, результатів творчості й краси навколишнього світу.

Як відомо, система ціннісних орієнтацій особистості формується у процесі особистісного становлення, де важлива роль належить особливостям соціальних відносин. Так, на думку Б.Г.Ананьєва, статус, ролі і ціннісні орієнтації утворюють первинний клас особистісних властивостей, визначаючи особливості структури і мотивації поведінки і, у взаємодії з ними, характер і схильності людини [2].

З погляду Л.І.Анциферової, спрямованість особистості на певні цінності – ціннісні орієнтації – формує суспільство. Саме суспільство пред'являє певну систему цінностей, які людина вбирає у процесі постійного «обстеження меж і змісту норм» і формування їх власних, індивідуально-особистісних еквівалентів [3]. І.В.Абакумова розглядає ціннісні орієнтації як форму включення суспільних цінностей у механізм діяльності і поведінки особистості, як ступінь переходу цінностей суспільства у діяльність суб'єкта [1].

Роль смислових утворень у формуванні власне цінностей особистості розкривається у роботах О.Г.Асмолова, Б.С.Братуся, Ф.Є.Василюка, Б.В.Зейгарник, Д.О.Леонтьєва, В.І.Слободчикова, В.Є.Чудновського та ін. Соціально-психологічний підхід до визначення цінностей полягає в аналізі соціально обумовленого характеру ухвалення цінностей особистістю. Становлення особистості полягає у закономірній перебудові системи відносин і ієрархії смислоутворювальних мотивів у процесі спілкування і діяльності, у становленні, тим самим, «зв'язної системи особистісних смислів».

У сучасних дослідженнях, зокрема, у роботах Б.С.Братуся, С.С.Бубнової, Г.Л.Будінайте, Є.І.Головахи, Г.Є.Залеського, Т.В.Корнілової, Н.І.Непомнящої та ін., особистісні цінності розглядаються як складна ієрархічна система, яка займає місце на перетині мотиваційно-потребнісної сфери особистості і світоглядних структур свідомості, виконуючи функції регулятора активності людини.

Відзначимо, що теоретичні концепції другої половини ХХ століття і, перш за все, вітчизняна традиція розкривають психологічну природу цінностей – ціннісних орієнтацій - як багатозначного міждисциплінарного наукового поняття, через співвідношення їх з мотиваційно-потребнісною або смисловою сферами. Так, ціннісні утворення, що розглядаються як найважливіший функціональний компонент структури особистості, стають предметом аналізу психології.

Слід зазначити що, смислова сфера юнаків - складне цілісне утворення, представлене передусім ціннісними орієнтаціями, які формуються при засвоєнні соціального досвіду, виявляються у цілях, ідеалах, переконаннях, інтересах і є важливим чинником соціальної регуляції взаємин людей і поведінки.

Формування смислового виміру життєвої перспективи є провідною характеристикою самовизначення в юнацькому віці. На сьогодні в Україні юнаки відчувають значні труднощі у визначенні життєвої мети, шляхів та засобів її здійснення. Так, у сучасному світі поступово знецінюються або зовсім втрачаються такі цінності, як Доброта, Любов, Честь, Совість, Справедливість, Патріотизм, Знання, Творчість тощо. Тому багато хто з молодих людей віддає перевагу матеріальним орієнтирам, підпорядковуючи їм свої життєві плани.

В часи соціокультурних змін і протиріч виникає необхідність нового осмислення життя, його реалій, що вимагає та супроводжується утворенням нових смислів. Прагнення до смислу є центральним мотивом людського існування. Смыслова сфера є тією найвищою інстанцією, яка підпорядковує собі всі інші життєві прояви, визначає спрямованість пізнання, вектор становлення дитини як особистості.

Ступінь освоєння юнаками загальнолюдських смислів визначає духовність особистості. Поривання особистості до пошуку сутнісних, духовних смислів, співвіднесення своєї поведінки, стосунків з іншими людьми, ставлення до навчання та праці – з високими ціннісними орієнтирами – все це забезпечує рух життя по вертикалі, визначає становлення дитини як повноцінної частини громадянського суспільства. Бо найголовніше в людині – її духовні чесноти, без яких вона не може стати творцем власної долі.

Смыслова сфера - ядро особистості з її неповторною картиною світу. Психологічною основою смислових орієнтацій юнаків є різноманітна структура потреб, мотивів, інтересів, цілей, ідеалів, переконань, світогляду, що беруть участь у створенні спрямованості особистості, що виражають соціально-детерміновані відносини особистості до дійсності [5, 6]

Смыслові орієнтації, визначаючи центральну позицію особистості, впливають на спрямованість і зміст соціальної активності, загальний підхід до навколишнього світу і самого себе, надають сенс і напрямок діяльності людини, визначають її поведінку і вчинки. Смыслові орієнтації юнаків формуються і розвиваються у процесі соціалізації. На різних етапах соціалізації їх розвиток неоднозначний і визначається факторами сімейного та інституціоналізованого виховання і навчання, професійною діяльністю, суспільно-історичними умовами і у випадку порушень у розвитку особистості таким фактором може виступати психотерапія як цілеспрямований психологічний вплив [5, 6, 10]

Психологічними механізмами формування і розвитку смислових орієнтацій виступають індивідуально-психологічні особливості протікання психічних процесів і насамперед - мислення, пам'яті, емоцій і волі, що існують у формі інтеріоризації, ідентифікації та інтерналізації соціальних цінностей .

Смысловим орієнтаціям притаманний динамічний характер. Якщо їх існування не підтримується людиною, якщо вони не створюються, не реалізуються і не актуалізуються, то вони поступово втрачаються. Прийняття та освоєння цінностей довгий і тривалий процес. Усвідомлення цінностей породжує ціннісні уявлення, а на основі ціннісних уявлень створюються ціннісні орієнтації, які, у свою чергу, і є усвідомлюваною частиною системи особистісних смислів.

Отже, можна зробити висновки, що ціннісно-смыслова сфера - це функціональна система, що формує смисли і цілі життєдіяльності юнаків та регулює способи їх досягнення. З одного боку, ціннісно-смыслові орієнтації прищеплюються юнакам соціумом, але, з іншого боку, юнаки активно формулюють і конкретизують їх, приймаючи, змінюючи чи відкидаючи цінності і смисли, пропонувані соціумом. На кожному етапі життя у людини, виходячи з соціальних цінностей або біологічних потреб, з'являються цілі життєдіяльності, для реалізації яких необхідне розуміння (або навіть відчуття) їх сенсу. Відсутність осмисленості цілей дезорганізує всю систему цінностей й робить поведінку юнаків чи «автоматизованою, заснованою на очікуваннях оточуючих, або нецілеспрямованою, часто суперечливою або ж девіантною. Невизначеність особистісних смислів заважає юнакам зайняти своє місце в соціальній системі, що, у свою чергу, ще більш дезорганізує їх [10].

Відповідно, порушення розвитку ціннісно-смыслові сфери людини призводять до суб'єктивного дискомфорту, який В.Франкл називає «екзистенційною фрустрацією», у відповідь на яку повинна з'являтися будь-яка реакція компенсації, захисту. [11]

У дослідженнях В.І.Сметаняк [9] виокремлено наступні ієрархічні рівні ціннісного самовизначення особистості в ранньому юнацькому віці: реактивне (дорефлексивне) самовизначення – рівень відносного суб'єкта; прагматичне (рольове) самовизначення – рівень монособ'єкта; моральне і соціальне самовизначення – рівень полісуб'єкта; екзистенційне, зокрема професійне, самовизначення – рівень метасуб'єкта; есхатологічне самовизначення – рівень абсолютного суб'єкта.

Самовизначення на кожному з цих рівнів спрямовується ціннісними орієнтаціями на істину (пізнавальна діяльність), користь (практична діяльність), справедливість (комунікативна діяльність), добро (моральна діяльність), красу (творча діяльність) і гармонію зі світом та собою (духовна практика). Дослідниця відмічає, що через недостатній розвиток ціннісно-смыслові сфери старшокласників останні два типи самовизначення у них можуть не проявлятися. На основі ціннісних орієнтацій складаються ставлення особистості до оточуючого світу, до інших людей, до себе самої. Це основа її світогляду й мотивації життєвої активності.

Відкриття внутрішнього світу, що також є новоутворенням особистості юнацького віку, пов'язане з переживанням його як цінності. Саме в юності, усвідомлення себе, свого місця в житті стають центральними переживаннями. Відкриття себе як неповторної, унікальної особистості нерозривно пов'язане з відкриттям соціального світу, в якому їй належить жити. Юнацька рефлексія з одного боку – це усвідомлення особистісного «Я» («Хто Я?», «Який Я?», «Які мої здібності?», «За що я можу себе поважати?»), а з іншого – усвідомлення свого місця у світі («Який мій життєвий ідеал?», «Хто мої друзі та вороги?», «Ким я хочу стати?», «Що я маю зробити, щоб я та оточуючий світ стали кращими?»). Першу групу, звернених до себе запитання ставить, не завжди усвідомлюючи це, вже підліток. Запитання другої групи, які є більш загальними, світоглядними ставлять юнак та юнка, у яких самоаналіз, смислопороджуючі процеси стають елементами соціально-морального самовизначення. Такі процеси породжують ще одне особистісне новоутворення юнацького віку – пошук сенсу життя. У пошуку сенсу життя формується світогляд, розширюється система цінностей, формується той

моральний стрижень, який допомагає впоратися з першими життєвими труднощами, юнацтво починає краще розуміти навколишнє оточення та свій внутрішній світ.

Зважаючи на новоутворення юнацького віку (переосмислення системи цінностей, життєве самовизначення (набуття Его-ідентичності, кохання, потреба у пошуці сенсу життя) слід вважати, що цей онтогенетичний період є сензитивним для розвитку смислової сфери особистості.

Висновки. Отже, основою життєвого самовизначення в юнацькому віці є критичне переосмислення та формування нової системи цінностей, ціннісних орієнтацій. У старшому шкільному віці ціннісне самовизначення є актуальною потребою і насущним екзистенційним завданням. Його здійсненню сприяють наступні передумови: розвиток когнітивної (абстрактно-понятійної) і емоційно-вольової (довільність, ієрархізованість, інтелектуалізованість, опосередкованість) сфер, підвищена сензитивність до засвоєння соціокультурних цінностей та норм, становлення індивідуальної оцінно-ставленнєвої структури. Усвідомлення унікальності та сенсу свого буття є найсильнішою спонукальною та самоорганізуючою силою людської поведінки. Особистісний смисл здатен пронизувати суб'єктивний час особистості, структурувати його. Якщо цього не відбувається, час перетворюється в «порожню нескінченність», позбавлену смислів, що, врешті, втілюється в кризах ідентичності. Відтак, зорієнтованість в майбутнє, що є віковою особливістю юності, є умовою її психічного благополуччя в сьогоденні. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні психологічних детермінант розвитку смислової сфери в юнацькому віці.

Список використаних джерел:

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход) / И.В. Абакумова. – Ростов н-Д: Изд-во Рост. ун-та, 2003. – 480 с.
2. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания/ Б.Г.Ананьев.- М.: Из-во «Институт практической психологии», 1996.- 384 с.
3. Анциферова Л. И. Системный подход к изучению формирования личности / Л. И. Анциферова // Проблемы психологии и личности.– М.:Прогресс,1992.–С.140-147.
4. Асмолов А. Г. О некоторых перспективах исследований смысловых образований личности / А. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, Б. В. Зейгарник, В. А. Петровский, Е. В. Субботский, А. У. Хараш, Л. С. Цветкова // Вопр. психол. – 1979. – № 4. – С. 35-45.
5. Боришевський М. Й. Духовність в особистісних вимірах / М. Й. Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології : Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України, [за ред. С. Д. Максименка]. – К., 2008. – Т. X, ч. 4. – С. 61 – 69.
6. Буякас Т. М. Опыт утверждения общечеловеческих ценностей – культурных символов – в индивидуальном сознании / Т. М. Буякас, О. Г. Зевина // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 44 – 56.
7. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск.ун-та,1984.–200с.
8. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. / Д.А.Леонтьев— М.: Смысл, 2003. — 487 с.
9. Сметаняк В.І. Функціональні залежності в структурі ціннісно-цільової детермінації поведінки старшокласників / В.І.Сметаняк// Психологія. Збірник наукових праць НПУ ім. М.Драгоманова, 2001. – Вип.14. – С.165-172.
10. Пророк Н. Ціннісно-мотиваційні передумови адекватного шляху вирішення життєвих проблем / Н.Пророк // Практична психологія та соціальна робота.-Київ, 2011-№ 12.
11. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем./ Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. – М.: Прогрес, 1990. – 368 с.

Резюме. В статті проаналізовані психологічні особливості розвитку смислової сфери особистості в юнацькому віці. Враховуючи новоутворення юнацького віку слід вважати, що цей онтогенетичний період є сензитивним для розвитку смислової сфери особистості.

Ключевые слова: смысловая сфера, личностный смысл, ценности, ценностные ориентации, юношеский возраст.

Summary. The article analyzes the psychological characteristics of semantic sphere of personality in adolescence. Given neoplasms adolescence should be considered that this is a developmental period of sensitivity for the development of semantic sphere of the individual.

Key words: semantic sphere, personal meaning, value, value orientation, adolescence.

УДК 159. 923.2-055.2

М.Ю. СТЕРНІЙЧУК, С.А. ЛИТВИНЕНКО

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ БАТЬКІВСЬКИХ ФІГУР НА СТАНОВЛЕННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ ДОНЬКИ

Резюме. У статті описано та проаналізовано вплив батька та матері на становлення ідентичності доньки. Здійснено теоретичний аналіз психологічних особливостей формування ідентичності дівчат у сім'ї.

Ключові слова: ідентичність, ідентифікація з батьками, гендерна роль, сім'я, дитячо-батьківські відносини.

Постановка проблеми дослідження. Проблема ідентичності особистості в останній час активно досліджується вітчизняними та зарубіжними авторами (І.Кон, А.Ватерман, Т.Говорун, Е.Еріксон, Х.Теджфел, Дж. Тернер, Т.Титаренко та ін.). Теоретичну основу дослідження проблеми ідентичності становлять положення про розвиток ідентичності в психодинамічному та психосоціальному ракурсі (М.Кляйн, М.Малер, Ш.Ференці, А.Фрейд, З.Фрейд, Р.Шпіц та ін.), системний підхід до розуміння цілісної психіки та положення, що розкривають єдність свідомої і несвідомої сфер психіки (Г.Балл, О.Бондаренко, С.Максименко, В.Татенко, Т.Титаренко, З.Фрейд, Н.Чепелева, Т.Яценко та ін.). Ідентичність постає як динамічна система, що розвивається нелінійно протягом усього життя людини і має складну ієрархічну структуру. Ідентичність дозволяє особистості усвідомлювати себе в усьому багатстві своїх ставлень до навколишнього світу, визначає її систему цінностей, ідеалів, життєвих планів, соціальних ролей з відповідними формами поведінки.

Метою статті виступив теоретичний аналіз психологічних особливостей впливу батька і матері на становлення ідентичності доньки.

Результати теоретичного дослідження. Зарубіжна психологічна наука у розгляді проблеми жіночої ідентичності спирається переважно на глибинну парадигму, пояснюючи становлення ідентичності ідентифікацією з батьками та дією біологічних факторів, а також на теорії соціальної обумовленості становлення жіночої ідентичності. Сучасні вітчизняні дослідження (Т.Говорун, О.Кікінежді, В.Кравець та ін.), зорієнтовані на вивчення гендерної ідентичності, формують уявлення про розвиток жіночої ідентичності у процесі гендерної соціалізації як успадкування та відтворення прийнятих в суспільстві гендерних норм і ролей.

За останні роки відбулися істотні зміни у формуванні та становленні сучасної сім'ї. Простежується процес переходу інституту батьківства й материнства на другорядний план та зміщення пріоритетів на професійне зростання й фінансове збагачення. У молодих сім'ях спостерігаються тенденції до швидкого розпаду шлюбів, відсутності одного з батьків або ж формального виконання обов'язку батька/ матері. Особливості відносин з батьками є чинником, що обумовлює протікання ідентифікаційних процесів дітей у сім'ї. Крім того, слід відзначити, що сімейні стосунки є найбільш вирішальним чинником в утворенні справжнього цілісного інтегрованого "Я" дитини. Дитина повинна відчувати повноту материнського догляду й емоційного тепла, оскільки народжуються з тісним емоційним зв'язком з матір'ю, який не послаблюється протягом усього дитинства. Якість стосунків у сім'ї зазвичай пов'язують із батьківським прийняттям-відторгненням, наявністю або відсутністю емоційної близькості з дитиною у стосунках з обома батьками. Проте у вивченні дитячо-батьківських відносин протягом тривалого часу домінувала традиція недооцінки ролі батька у розвитку дитини та особлива увага до стосунків, які склалися у дитини з матір'ю.

Е.Фромм у праці «Мистецтво любові» відзначає два типи батьківської любові: материнський та батьківський. Він пояснює, що материнська любов безумовна, бо мати виносила та народила дитину і тим самим реалізувала свою потребу, тоді як любов батька обумовлена, її треба завоювати [8]. Проте однозначно погодитися з цим важко, оскільки і материнська і батьківська любов виражається індивідуально і залежить від багатьох чинників.

Прийняття за основу у соціально-культурній традиції ролі чоловіка-годувальника слугувало поясненням обмеженого включення в дитяче виховання й було домінуючим у багатьох дослідженнях минулого століття. З одного боку стверджувалося, що батьки часто некомпетентні і, можливо, навіть біологічно не пристосовані до виховання дітей, а з іншого, - те, що вплив батьків на дитячий розвиток є побічним. Фактично всі впливові теорії дитячого розвитку приймали передумову більшої ваги матері в дитячому розвитку. Також добре відомими з життєвої практики є ситуації патеральної депривації (позбавлення батька), коли батько, хоч і присутній у сім'ї фізично, проте має обмежений вплив у вихованні, або бере участь спотворено - через материнське посередництво. В таких сім'ях зазвичай спостерігається інверсія ролей з виразною авторитетністю матері [2]. У результаті домінування матері та відчуження батька порушується адекватна ідентифікація дитини з батьківськими моделями.

Сучасні зарубіжні та вітчизняні психологи (Д.Віткін, Р.Кемпбелл, І.Кон, О.Кононко, Ф.Парсонс Н. Чодороу та ін.) підкреслюють значну роль батька у становленні особистості дитини. Так, Р.Кемпбелл відзначає, що вплив батька на статеву ідентифікацію дівчинки найзначніше проявляється в період юності. Саме в цьому віці вона повинна отримати визнання значущості як майбутньої жінки від батька, який сприяє формуванню у дочки позитивної самооцінки, висловлюючи схвалення її діям, здібностям, зовнішності. Хороший, люблячий, турботливий батько, який з повагою ставиться до представниць жіночої статі - формує відчуття захищеності у власних дітей, а також виступає позитивною моделлю для наслідування. Відтак, виявляє вагомий вплив на формування гендерної ідентичності [6].

Доводять, що відносини матері і дочки - це відносини не двох, а трьох осіб, К.Ельячефф і Н.Ейніш. Для встановлення оптимальної для формування окремої ідентичності дистанції необхідна присутність третього (тобто батька), який дозволить кожній зайняти своє місце. Це одна з головних умов для встановлення рівноваги в позиційній грі у просторі материнсько-дочірніх стосунків. Така рівновага передбачає, що дочка не повинна бути ні виключеною з цього простору, ні стати чимось особливим в ньому [9].

Дослідники дитячого розвитку (Д.Віннікот, М. Малер, Р.Фейнберн та ін.) зауважують, що хороша матір - це не та, яка задовольняє всі потреби дитини, а та, яка може сприяти розвитку дитини. Мати, здатна

знаходитися на оптимальній відстані у процесі індивідуації дитини, коли їй потрібна водночас і материнська підтримка, і достатня свобода. Надмірна опіка гальмує набуття дитиною власної ідентичності, а надмірна свобода, без гарантій захисту, не дає можливості дитині відділитися по-справжньому. Така дитина завжди буде прагнути єднання з мамою, оскільки для неї це єдиний спосіб контролювати тривогу, викликану фантазіями, що мама її хоче покинути, що вона їй не потрібна. Хороша мати має дитині дати «силу» справлятися із життєвими змінами [3].

У своїх дослідженнях Ю.Альошина і А.Волович доходять висновку, що первинною для дітей обох статей є ідентифікація з матір'ю. Відтак, дівчатка знаходяться в більш вдалій позиції в ситуації розвитку ідентичності, у хлопчиків ідентичність будується на негативних засадах через відмову від жіночого. При цьому дослідниці не беруть до уваги той факт, що дівчинка у процесі становлення ідентичності стикається з парадоксальною необхідністю відокремитися від своєї матері і одночасно ідентифікуватися з нею [1].

Отже, дівчинка для того, щоб дорослішати і відчувати свою окремість та відмінність, змушена долати первинну ідентифікацію, зберігаючи і вибудовуючи вторинну. Тільки інстанція батька генерує об'єктні стосунки, оскільки вводить символічний вимір між «суб'єктом» (дитина) і «об'єктом» (мати). Відтак, постать батька (включеність у простір дитячо-батьківських відносин) є умовою відділення дочки від матері і становлення її окремої ідентичності. Така батьківська функція може бути фрустрована матір'ю, що часто стає для батька перешкодою у встановленні адекватно близьких відносин з дочкою.

Розглядаючи процес формування ідентичності, особливу увагу слід звернути на етап розмежування «Я» і «не - Я». Задля цього М.Малер запропонувала термін сепарації/індивідуації, описуючи взаємопов'язані процеси, що поступово розгортаються в ході психічного розвитку. Фаза сепарації/індивідуації, що закінчується приблизно у віці 24 - х місяців і відображає процес виходу з симбіотичної єдності з матір'ю та встановлення об'єктних відносин. Це не встановлення просторової дистанції, а розвиток здатності бути (гратися, радіти, задовольняти потреби) незалежно від матері [3]. Індивідуація передбачає процеси диференціації Самості і об'єкта і створення інтрапсихічного образу Самості як сприйняття власної унікальності і спроба дитини вибудувати свою ідентичність не як окрему (відокремлену) від матері, а як несхожу, відмінну від неї.

Згідно М. Малер, становлення людини як особистості починається з «психічного народження», що є процесом, окремим від фізичного народження, який настає після сутінкового стану симбіотичної єдності з матір'ю. В цьому процесі первинним є прагнення до індивідуації - відділення від першого об'єкта любові. Таке бажання може здійснитися тільки через процес вивільнення із злиття з матір'ю. Цей процес ніколи не завершується повністю та в ослабленій формі відтворюється на кожній новій стадії життя. Разом з «психічним народженням» досягається усвідомлення окремого існування. Процес сепарації від матері є передумовою виникнення почуття ідентичності.

Для дитини, як і для дорослого, мати є джерелом усього тепла і всього життя, годувальницею і захисницею, першопричиною базової довіри до світу. Архаїчна «добра» матір і материнська утроба на цьому відрізку життя стають втіленням блаженства. З самого початку існування існує дифузне прагнення повернутися в такий первинний стан задоволення омніпотентних бажань. Інтерналізовані переживання «Я» в початкових відносинах з матір'ю і в дорослому житті залишається спокусливими і в той же час лякаючими: повернення в симбіотичну єдність було б блаженством, але й втратою «Я» і абсолютною залежністю. Прагнення повернутися в первісний стан, властиве, як для жінок, так і для чоловіків, та реалізується в дорослому житті через побудову симбіотичних відносин з іншими людьми.

Можна припустити, що реалізація цього прагнення матиме гендерні відмінності. Специфіка гендерного виховання в традиційній сім'ї сприяє тому, що жінки визначають і відчувають себе через зв'язки з іншими, самовиражаються і описують себе переважно в термінах взаємин, чоловіки ж частіше визначають себе в термінах досягнень і пригнічують свої потреби у стосунках. Такі особливості гендерної соціалізації підтримують реалізацію прагнення повернутися в симбіотичне злиття з матір'ю з допомогою відтворення симбіотичних зв'язків в актуальних відносинах у жінок, і їх пригнічення у чоловіків [4].

Символічне повернення до матері відбувається за допомогою ідентифікації з власною дитиною. Дитина завершує інтерналізований асиметричний трикутник, у якому жінка займає нове місце - місце матері по відношенню до власної дитини. Ю. Крістева зазначає, що народження дитини є для матері відтворенням симбіозу з власною матір'ю, того симбіозу, з яким повинна була справитися вона. Тому труднощі, які долає жінка при відділенні від матері, виникають не тільки тому, що вона «те ж саме», але також внаслідок неминучих обставин, що відтворюють злиття і призводять до повторюваного (з кожною дитиною) відновлення випробування відділення від своєї матері [7].

Діти не тільки прагнуть до матері, але й намагаються звільнитися від неї. Батько сприяє розриву первинної єдності дочки зі своєю матір'ю і залежності від неї. Матері сприймають дочок як єдине ціле з самою собою, їх взаємовідносини з дочками досить нарцисичні («ти моє відображення»). Дочка звертається до батька за відчуттям окремоти та за підтвердженням її особливості, яке їй брат отримує від матері. Завдання батька полягає в тому, щоб зруйнувати діаду матері і дочки, перешкодити виснаженню дитини в дуальних відносинах і змусити її звернутися до реальності і до інших людей.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Усвідомлення окремого існування є передумовою для розвитку об'єктних відносин і сприйняття зовнішньої реальності. Репрезентація Я, відмінна від репрезентацій об'єкта, забезпечує стабільне відчуття власного існування, створення границь Я і формування ідентичності. Отже, здатність до сепарації, тобто інтрапсихічного процесу, завдяки якому суб'єкт набуває

почуття себе як самостійної та незалежної від об'єкта цілісності, є важливим компонентом розвитку особистості та ідентичності, і зокрема жіночої. З іншого боку, несвоєчасне або занадто різке відділення дочки від матері може призвести до серйозних порушень процесу становлення жіночої ідентичності доньки. Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробці діагностичного інструментарію та змістово-організаційних засад допомоги жінкам з проблемами сепарації та порушеннями ідентичності.

Список використаних джерел:

1. Алешина Ю.Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю.Е. Алешина, А.С. Волович // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 74-82.
2. Варга А.Я. Типы родительского отношения / Варга А.Я. – Самара: СамГПУ, 1997. – 88 с.
3. Винникотт Д.В. Семья и развитие личности. Мать и дитя / Винникотт Д.В. – Екатеринбург: «Литур», 2004. – 400 с.
4. Гендерні аспекти усвідомленого батьківства: [навчальний посібник] / Говорун Т.В., Кравець В.П., Кікінежді О.М., Кізь О.Б. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 144 с.
5. Горлова О.О. Специфика процесса женской гендерной социализации / О.О. Горлова // Тези доповідей міжнарод. наук. конф. [«Психологія особистості та суспільства у сучасному вимірі»] (Харків, 14-16 травня 2007 р.) / М-во освіти і науки України, Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. – Харків: Харк. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна, 2007. – С. 125-128.
6. Кемпбелл Р. Как по-настоящему любить своего подростка/ Кемпбелл Р. – М.: «Класс», 1997- 320 с.
7. Кристева Ю. Силы ужаса: эссе об отвращении / Кристева Ю. – СПб.:Алетейя, 2003. – 256 с.
8. Фромм Э. Искусство любви; исследование природы любви [Электронный ресурс].- М., 1990 р. - С.234
9. Эльячефф К. Дочки-матери. Третий лишний? / Эльячефф К., Эйниш Н. – М.: Наталья Попова, «Жстати», Издательство «Институт общегуманитарных исследований», 2006. – 448 с.

Резюме. В статье описано и проанализировано влияние отца и матери на становление идентичности дочери. Проведен теоретический анализ психологических особенностей формирования идентичности девушек в семье.

Ключевые слова: идентичность, идентификация с родителями, гендерная роль, семья, детско-родительские отношения.

Summary. This article describes and analyzes the influence of his father and mother on the formation of the identity of his daughter. A theoretical analysis of the psychological characteristics of the formation of the identity of the girls in the family.

Key words: identity, identification with parents, gender role, family, parent-child relationship.

УДК 159.954:316.6-057.874

О.В. СТОРОЖ

ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Резюме. Статтю присвячено розробці технології розвитку творчої соціалізації старшокласників. Здійснено аналіз наукової літератури, що розкриває зміст поняття «творча соціалізація». Проаналізовано структуру технології розвитку творчої соціалізації старшокласників. Виявлено провідні напрямки роботи технології.

Ключові слова: соціалізація, творче мислення, творча соціалізація, старшокласники, технологія.

Постановка проблеми. Науковий інтерес до аналізу процесу соціалізації, а саме до становлення, розвитку і самореалізації особистості й ролі творчості в цьому процесі охоплює усе більше широкі сфери гуманітарного знання. Однією із проблем, що перебувають сьогодні у фокусі гуманітарних наук, є дослідження творчої активності в процесі формування особистості соціумом, її соціалізації. Дослідження взаємозв'язку між творчим потенціалом, творчою активністю, творчим мисленням і творчим процесом – з одного боку, і взаємодіями, що складаються між соціокультурною системою й особистістю, – з іншого, сприяє розумінню творчої сутності людини, її перетворювальної, інноваційної діяльності.

Формування творчої, активності особистості здійснюється в процесі соціалізації. Соціокультурне середовище, суспільні умови впливають на особистість, у той же час значимі для людини ціннісні орієнтири визначаються нею самостійно й залежать від її здатності цілеспрямовано й вільно вибирати мету й засоби діяльності, проявляти активність у взаємодії із суспільством. Імпульс перетворення, внутрішня активність особистості втілюється у творчості людини.

Очевидно, що на процес формування особистості і її творчої активності впливають різні фактори соціокультурної системи, серед яких найважливіше місце належить системі освіти. Тому дослідження і формування творчої соціалізації старшокласників на сьогодні є актуальним, так як в цьому віці стрімко зростає рівень компетентності й майстерності, що так би мовити обслуговує стратегічну лінію творчого життя, забезпечує накопичення гігантського творчого потенціалу, завдяки якому стає можливим вирішення творчих проблем, долання глибоких філософських протиріч.

Провідні психологічні концепції і моделі соціалізації особистості сформувались зарубіжними і вітчизняними вченими у руслі трьох основних підходів: культурантропології (Ф. Боас, Р. Бенедикт, В. Малиновський, М. Мід та ін.), соціології (Дж. Дьюї, Е. Дюркгайм, В. Кукартц, Ч. Кулі, Дж. Мід, Т. Парсонс) і психології (А. Адлер, Г. М. Андреева, А. Бандура, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, Л. Колберг, К. Левін, О. М. Леонт'єв, А. Маслоу, В. В. Москаленко, Г. Олпорт, А. В. Петровський, Ж. П'яже, К. Роджерс, Дж. Роттер, З. Фройд, Е. Фромм, В. Т. Ціба та ін.). Теоретичний аналіз наукових досліджень з проблеми соціалізації особистості показав, що під соціалізацією розуміють процес засвоєння, набуття і активного відтворення індивідом соціального досвіду, групових норм, знань, цінностей, компетентності, системи соціальних ролей, зв'язків і відношень в умовах невизначених соціальних ситуацій, що призводить до систематизації, конструювання, інтегрування індивідом образу світу, в результаті чого формується соціальна лабільність як головний результат соціалізації, в якій здійснюється творча діяльність людини, її самовизначення [1; 10].

Досліджуючи основні підходи до проблем творчого мислення ми виявили, що поняття «творче мислення» виступає синонімом продуктивного, креативного, латерального, конструктивного, евристичного мислення (Г. А. Айзенк, Г. Алдер, Д. Б. Богоявленська, Е. де Боно, А. Б. Брушлінський, Ф. Вільямс, Дж. Гілфорд, Л. Я. Дорфман, Л. Б. Єрмолаєва-Томіна, З. І. Калмикова, В. В. Клименко, Н. Коган, О. І. Кульчицька, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, І. М. Попова, В. В. Рагозіна, М. Л. Смульсон, П. Торренс, О. Є. Тунік та ін.). Творче мислення виконує як продуктивну (нешаблонну продуктивну, дивергентну, асоціативну), так і репродуктивну (стереотипну, шаблонну, конвергентну) функцію. До головних складових (ознак, критеріїв, параметрів, властивостей, особливостей тощо) творчого мислення відносяться: образна і вербальна швидкість, гнучкість, оригінальність і деталізація мислення тощо [8; 11].

Науковий аналіз розкриває також взаємозв'язок процесів соціалізації і творчого мислення, який відображається в поняттях «творча адаптація», «життєтворча адаптованість». Сутність процесу творчої адаптації полягає у самозмінах і змінах, перебудовах соціальних ситуацій на підставі незахисних адаптивних механізмів та створення умов для нової цілеспрямованої, продуктивної, творчої діяльності, яка приймається і позитивно оцінюється соціумом; тобто нова швидка й оригінальна адаптація до швидкоплинного навколишнього світу (А. А. Налчаджян, К. Роджерс, В. М. Ямницький) [1; 10; 13].

Аналіз новітніх досліджень взаємозв'язку двох процесів: соціалізації і творчого мислення дозволив виокремити поняття «творчої соціалізації», яке недавно з'явилося у вітчизняних (О. А. Туріна) і зарубіжних (Л. В. Коломийченко) дослідженнях. Суть процесу *творчої соціалізації* виражається у найвищому щаблі соціалізації людини в середовищі – активне входження особи у світ суспільства шляхом творчо-перетворюючої дії задля позитивної зміни в процесі освоєння традицій, норм і цінностей культури.

Мета статті – представити зміст технології розвитку творчої соціалізації старшокласників.

Виклад основного матеріалу. З урахуванням вікових особливостей старшокласників виділено ключові складові їх соціалізації: соціальне визнання, соціальний статус, соціальна адаптація, фрустрація, набуті характеристики (Г. С. Абрамова, Л. І. Божович, М. Й. Боришевський, О. З. Лютак, І. Г. Малкіна-Пих, С. Д. Максименко, О. О. Реан, О. В. Скрипченко, Ю. М. Швалб). Також з'ясовано, що старший шкільний вік – це другий сенситивний період розвитку творчого мислення особистості, який характеризується надзвичайною інтенсивністю засвоєння інформації та її використання (В. М. Дружинін, Г. С. Костюк, В. О. Моляко, В. В. Рибалка, В. А. Роменець) [10].

Таким чином, спираючись на роботи таких вчених як: М. А. Алієва, Г. С. Альтшуллер, А. В. Горальський, А. Г. Грецов, І. В. Дубровіна, В. Ф. Калашин, Л. М. Карамушка, О. В. Костюченко, В. О. Моляко, Н. І. Пов'якель, О. О. Реан, Р. О. Семенова, Ю. Г. Тамберг, Н. Ю. Хрящева, В. М. Ямницький та інші, нами була розроблена спеціальна соціально-психологічна технологія, яка спрямована на розвиток творчої соціалізації старшокласників [2 - 9; 11 - 13].

Загальними принципами нашої програми стали: комплексність у виконанні методичних засобів та організаційних прийомів; особистісний підхід та створювання організаційно-психологічних умов для активізації, гуманізації учнівського спілкування й активної взаємодії всіх її учасників.

Дана технологія базується на основі трьох загальних змістових модулів: інформаційно-пізнавальний; діагностичний; корекційно-розвивальний.

Запропонована технологія включає ряд технік і підходів як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Для розвитку і вдосконалення творчої соціалізації особистості, її успішної адаптації в суспільстві основну увагу ми приділяли особистості старшокласника і його творчій поведінці в соціумі.

В даній технології використано елементи і ідеї наступних програм, а саме: основні положення програми психологічного сприяння успішній адаптації в соціумі (М. А. Алієва, Т. В. Грішанович та ін.); програму розвитку часової перспективи і здібності до цілепокладання у учнів 15-17 років (І. В. Дубровіна); тренінгові розробки щодо особливостей соціально-економічних змін та їх вплив на зміни в освітніх організаціях і в особистості, зокрема (Л. М. Карамушка); технологію підвищення адаптованості особистості (О. О. Реан); технологію розвитку творчих здібностей учнів із використанням елементів теорії вирішення вибіркових задач (ТРВЗ) (Г. С. Альтшуллер); методи активізації творчого мислення (ТРУ) (Ю. Г. Тамберг); методику КАРУС (комбінування – аналогії – реконструювання – універсальний підхід – випадкові підстановки) (В. О. Моляко); рефлексивно-творчий тренінг-практикум (РЕТТ) (Н. І. Пов'якель); тренінг творчої психотехніки (Р. О. Пономарьова і А. Д. Терешкова); тренінг креативності (Н. Ю. Хрящева, С. І. Макшанов); тренінг креативності для старшокласників і студентів (А. Г. Грецов); тренінг творчості в групі (А. В. Горальський);

тренінг готовності школярів вирішувати учбові творчі задачі (Т. М. Третяк) [1 - 13].

До додаткових програм розвитку творчого мислення варто віднести авторські розробки вітчизняних і зарубіжних вчених: С. Гіппіус, Н. Городнова, А. С. Гусева, Б. Зельцерман, В. Ф. Калашин, М. Кіппіс, О. В. Костюченко, В. М. Лінніченко, І. Г. Малкіна-Пих, О. П. Макаревич, Р. І. Мокшанцев, Т. Носова, Л. І. Пономаренко, О. В. Сидоренко, Л. Г. Чорна, Е. Харшман, Л. Хоменко, Л. І. Шрагіна, В. М. Ямницький [11].

Континуум завдань в основі змістових модулів припускав виокремлення в структурі системи психологічного впливу трьох послідовних рівнів: проблемно-адаптаційний; рефлексивно-творчий; творчо-адаптаційний рівень. Кожен рівень тренінгу передбачав тематичні модулі:

I. Проблемно-адаптаційний рівень:

1. Соціально-адаптаційний модуль (мета: усвідомлення інформаційних позицій успішної соціалізації особистості; дослідження внутрішніх конфліктів під час взаємодії з оточуючим; оволодіння необхідними прийомами виходу з фрустраційних ситуацій; розвиток соціального мислення; поліпшення соціометричного статусу. Завдання: 1) робота із основною інформаційною базою успішної соціалізації особистості; 2) робота з виявленням наявного рівня соціалізації і творчої реалізації особистості; 3) робота з особистісними проявами фрустрації у груповій і поза груповій ситуації; 4) отримання індивідуального і групового досвіду виходу з проблемної ситуації; 5) засвоєння різноманітних способів і прийомів роботи із проявами дезадаптації).

2. Особистісний модуль (мета: усвідомлення цілісності індивідуального розвитку особистості; опанування основними прийомами особистісного зростання. Завдання: 1) робота із самооцінкою і впевненості у собі: прийняття себе і інших такими, які вони є; 2) розвиток довіри до себе і до інших, розширення кола контактів; 3) розвиток меж інтернальності і емоційного комфорту: самоповага до себе і своїх здібностей).

3. Комунікативно-емоційний модуль (мета: усвідомлення важливості розвитку комунікативних навичок і емоційного забарвлення при взаємодії з оточуючим світом. Завдання: 1) робота з комунікативними навичками: вміння встановлювати контакти, вміння активно слухати, задавати питання, розпочинати розмову, аргументувати власну точку зору, відстоювати свої інтереси, тощо. 2) розігрування складних ситуацій спілкування. 3) знайомство з емоцією і вміння її виражати і розуміти під час контакту з іншими, у творчому самовираженні тощо).

4. Соціально-активний модуль (мета: усвідомлення соціальної і статево-рольової самоідентифікації; встановлення соціальних і міжособистісних відносин. Завдання: 1) робота з соціальною самоідентифікацією, розвиток соціальних ролей, включеність в соціальні інститути; 2) розвиток конкретних соціальних навичок: прийняття критики, проговорення «Ні», проведення переговорів, подолання звинувачення, виявлення вдячності, тощо; 3) робота з статево-рольовою ідентифікацією: використання сімейного досвіду, встановлення міжособистісних відносин тощо).

5. Психофізіологічний модуль (мета: усвідомлення способів саморегуляції психофізіологічного стану. Завдання: 1) робота з психофізіологічним станом: нормалізація організмних функцій (дихання, серцево-судинна система, тощо); 2) зменшення нервово-психічної напруги і підвищення адаптованості особистості).

Основною задачею проблемно-адаптаційного рівня є виявлення і подолання стереотипних (шаблонних, дезадаптаційних) форм поведінки у старшокласників, яка проявлялася у неадекватності самоприйняття і прийняття інших, в емоційному дискомфорті, відсутності інтернальності, прагненню до домінування і присутності ескапізму; вивільнення творчого потенціалу для самоствердження і побудови конструктивних адаптаційних стратегій; перехід від станів дезадаптованості, тимчасової ситуативної адаптованості до стану стійкої ситуативної й загальної адаптованості [11].

Необхідною умовою на початковому етапі проведення нашої технології було створення сприятливої і довірливої атмосфери між учасниками програми психологічного впливу, яка сприяла продуктивній і цілеспрямованій роботі, відкриттю творчого потенціалу і внутрішніх резервів кожного старшокласника на рівні фізичного, емоційного, когнітивного і поведінкового потенціалу.

II. Рефлексивно-творчий рівень

1. Рефлексивно-усвідомлювальний модуль (мета: усвідомлення себе і інших шляхом саморефлексії; розвиток позитивного мислення. Завдання: 1) робота з саморегуляцією і самовдосконаленням мислення шляхом саморефлексії; 2) розширення меж і прийомів рефлексивного усвідомлення та конструктивного подолання мисленнєвих труднощів; 3) оволодіння прийомами і навичками позитивного мислення).

2. Творчо-розвивальний модуль (мета: усвідомлення творчості у собі і її розвиток; активізація творчого мислення; індивідуальна і групова творча робота над вирішенням учбових і життєво-соціальних задач. Завдання: 1) робота з усвідомленістю творчості в собі і її розвиток: усвідомлення характеристик креативного середовища, креативного процесу, розвиток творчих здібностей і уяви; 2) активізація творчого потенціалу, розвиток особливостей образного і вербального творчого мислення: швидкості, гнучкості, оригінальності і деталізації; 3) оволодіння практичними навичками конструктивного і творчого вирішення учбових і життєво-соціальних задач; 4) розвиток творчих характеристик особистості: терплячості, допитливості, сміливості, ризикованості, складності тощо).

Основною задачею рефлексивно-творчого рівня було опанування учасниками процесом рефлексії і методом позитивного мислення, на основі яких будувалася модель успішної творчої особистості і розвивалися основні особливості творчого мислення для продуктивного і результативного вирішення учбових і життєвих задач. За допомогою даного рівня учасники технології розширили сферу усвідомлення себе та інших, повірили у свої творчі здібності і запустили процес конструктивного вирішення соціальних ситуацій.

У результаті роботи за методиками і техніками другого рівня передбачалося досягнення стану стійкої, загальної адаптованості на підставі активізації незахисних адаптаційних механізмів психіки і перехід до стану творчої адаптованості, а саме творчої соціалізації старшокласників [11].

III. Творчо-адаптаційний рівень

1. Інтеграційний модуль (мета: усвідомлення ролі механізмів адаптованості і творчості в житті особистості; інтеграція набутого досвіду в цілісну систему взаємодії із світом. Завдання: 1) робота із систематизацією отриманого досвіду пізнання себе і оточуючих через механізми адаптованості і творчості; 2) закріплення нових творчо-адаптаційних способів взаємодії зі світом; 3) розвиток інтеграції внутрішнього і зовнішнього життєвого стану суб'єкта).

2. Життєтворчо-соціальний модуль (мета: усвідомлення і програвання життєтворчих соціальних ситуацій і перенесення їх у реальне життя. Завдання: 1) робота з цілепокладанням, розумінням часової перспективи; 2) розуміння шляхів гармонізації свого внутрішнього світу, взаємопов'язаність всіх процесів на Землі; 3) розвиток самоуправління, самовдосконалення, самонавіювання, самопрезентації і творчої самореалізації; 4) формування механізмів творчої соціалізації особистості).

Основна задача творчо-адаптаційного рівня виражалася в інтеграції набутого старшокласниками досвіду впродовж двох попередніх рівнів і впровадження його у життя. Розвиток цілепокладання і системно-цілісного відношення до минулого, теперішнього і майбутнього. На даному рівні учасники технології зуміли розширити світосприйняття і повірити у власні життєві перспективи, і творчо підійти до вирішення власних життєвих проблем.

У результаті роботи за методиками і техніками третього рівня передбачалося закріпити стан стійкої, загальної адаптованості на підставі активізації незахисних адаптаційних механізмів психіки і вдосконалити стан творчої соціалізації старшокласників [11].

Специфіка реалізації програми відбувалася послідовно за схемою кожного заняття: отримання і засвоєння нової інформації; практичне програвання технік, прийомів і підходів; ретельне відпрацювання нових способів реагування у складних життєвих обставинах; перенесення отриманого досвіду у реальне соціальне життя, закріплюючи і удосконалюючи його.

У свою чергу кожен із модулів реалізовувався через систему спеціальних інтерактивних технік (міні-лекцій; релаксаційні техніки, метод ТРВЗ, КАРУС, метод вільних асоціацій, евристичних запитань тощо).

Докладніша структура окремого заняття класичного психологічного впливу представлена у багатьох джерелах, зокрема у роботах В. М. Ямницького [13], і передбачає наступні етапи: 1) рефлексивний; 2) підготовчо-розігрівальний; 3) інформаційно-комунікативний; 4) практично-відтворювальний; 5) узагальнюючий. Також слід зауважити, що структура кожного заняття тренінгу вміщувала програвання двох основних напрямків: розвиток мотиваційно-особистісних властивостей; оволодіння когнітивно-операційними навичками.

Метою відпрацювання вправ мотиваційно-особистісного напрямку було сприяння формуванню мотивації до успішної творчої соціалізації в суспільстві; спонукання до активного прояву особистісних властивостей, тощо. Даний напрямок дозволяє сформувати сукупність мотивів, адекватних завданням технології, які необхідні для успішного засвоєння матеріалу, а також створення сприятливих умов, які дозволяють учасникам тренінгу відчувати впевненість, розкутість, задоволення від отриманих знань, умінь і навичок, що будуть створювати підґрунтя для подальшого використання їх у власному соціальному розвитку [2 - 9; 11 - 13].

Метою відпрацювання вправ когнітивно-операційних навичок було ознайомлення старшокласників з творчими технологіями вирішення життєвих і соціальних проблем для подальшого використання в практичній діяльності та поетапної актуалізації когнітивно-операційних навичок. Даний напрямок дозволяє надати сукупність знань з розвитку успішної соціалізації і творчої реалізації у суспільстві і комплекс умінь і навичок власного розвитку, які необхідні для вдалого оволодіння технологією [2 - 9; 11 - 13].

Кожен вище наведених напрямків взаємодоповнює один одного, надаючи дітям раннього юнацького віку більш успішно оволодіти новими навичками і вміннями для успішного їх впровадження у реальне соціально-творче життя.

Звісно дана технологія не може охопити всю життєдіяльність старшокласників, де присутні досить багато факторів і навчання і сім'ї, враховуючи вплив попереднього досвіду і звичок, позашкільних інтересів тощо, що безпосередньо відіграє важливу роль у цілісному процесі соціалізації старшокласників. Тому в нашій технології ми намагалися створити позитивну емоційну атмосферу, і атмосферу, близьку до реальних життєвих ситуацій, творчого спрямування і яскравих переживань, щоб досвід отриманий під час тренінгових занять був вдало «перенесений» на простори реального життя з врахуванням творчих аспектів особистісної самореалізації. В цьому нам допомагала постійна рефлексія учасниками занять наявної і бажаної ситуації в соціальному оточенні, виконання домашніх завдань саме в реальному просторі взаємодії у всіх соціальних інститутах життя.

Учасниками технології розвитку творчої соціалізації відзначено ряд позитивних змін за такими напрямками: підвищилася соціально-психологічна адаптація: сформувалися різноманітні способи виходу із складних соціальних ситуацій; відбулося прийняття себе і інших: довіра і самоповага до себе; підвищився рівень комунікативних навичок: з'явилася легкість у встановленні контактів, у активному слуханні і відстоюванні своїх інтересів, почуття емоційного комфорту; відбулося усвідомлення соціальних ролей і встановлення міжособистісних відносин; відбулося усвідомлення способів саморегуляції психофізіологічного стану; відбулося усвідомлення себе та інших шляхом саморефлексії, зріс рівень відповідальності за власні вчинки,

думки і життєву ситуацію; підвищився рівень образного і вербального творчого мислення; сформувалися механізми творчої соціалізації особистості.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Таким чином, розроблена нами технологія сприяє розвитку психологічних особливостей творчої соціалізації старшокласників. Вона дозволяє отримати знання, сформувати, розвинути складові соціалізації і побудувати конструктивні адаптаційні стратегії, здійснити перехід від станів дезадаптованості, тимчасової ситуативної адаптованості до стану стійкої ситуативної й загальної адаптованості. Запропонована технологія дає можливість розвинути складові творчого мислення: швидкість, гнучкість, оригінальність і деталізацію; розкрити творчий потенціал і реалізувати його в різноманітних сферах життя; активізувати незахищені адаптаційні механізми психіки і перейти до стану творчої соціалізації особистості.

Здійснене дослідження і розробка технології розвитку творчої соціалізації старшокласників відкриває перспективи для подальшого вивчення проблеми творчої соціалізації особистості у всіх вікових категоріях та у будь-яких соціальних сферах життя людини. Автор вбачає їх у розробці моделі психологічного консультування творчої молоді, а також у створенні програми підготовки шкільних психологів до надання психологічної допомоги дітям різних вікових категорій з проблеми творчої соціалізації у сучасному інформаційному суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Авер'янова Г. М. Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства / Г. М. Авер'янова, Н. М. Дембицька, В. В. Москаленко. – К. : ППП, 2005. – 307 с.
2. Алиева М. А. Я сам строю свою жизнь / М. А. Алиева, Т. В. Гришанович, Л. В. Лобанова и др. ; под ред. Е. Г. Трошихиной. – СПб. : Речь, 2001. – 216 с.
3. Вачков И. В. Групповые методы в работе школьного психолога : учебно-методическое пособие / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 2002. – 224 с.
4. Гиппиус С. Тренинг развития креативности : гимнастика чувств / С. Гиппиус. – СПб. : Речь, 2001. – 346 с.
5. Горальський А. Тренінг творчості у групі / А. Горальський // Обдарована дитина. – 2000. – № 5. – С. 30-36.
6. Грецов А.Г. Тренинг креативности для старшеклассников и студентов / А. Г. Грецов. – СПб. : Питер, 2007. – 208 с.
7. Зельцман Б. Учись! Твори! Развивайся! : игры для развития мышления, речи, общения, творчества. Часть 1. / Б. Зельцман, Н. Рогалева. – Рига : Эксперимент, 2000. – 116 с.
8. Моляко В. А. Психологическая система творческого тренинга «КАРУС» / В. А. Моляко. – К. : Знание, 1996. – 44 с.
9. Пов'якель Н. І. Креативний потенціал особистості та його становлення у майбутнього психолога : навч.-метод. посіб. (для студ. спец. «Психологія», «Практична психологія» та для подвійних пед. спец. з додатковою спец. «Практична психологія») / Н. І. Пов'якель, Т. М. Розова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова ; Поліграф-Центр, 2007. – 122 с.
10. Сторож О. В. Теоретичний аналіз проблеми соціалізації особистості з різним рівнем розвитку творчого мислення / О. В. Сторож // Актуальні проблеми психології. Т. 1. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. : С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Вид-во А.С.К., 2009. – Ч. 23. – С. 175–187.
11. Сторож О. В. Формування успішної соціалізації дітей раннього юнацького віку з різним рівнем розвитку творчого мислення / О. В. Сторож // Актуальні проблеми психології : Психологія обдарованості : зб. наук. праць / за ред. : С. Д. Максименка, Р. О. Семенової. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – Т. 6, вип. 4. – С. 188–201.
12. Третяк Т. М. Вплив негативних чинників на реалізацію і розвиток творчого потенціалу особистості / Т. М. Третяк // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 10. – С. 69-72.
13. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості. Практикум. – Одеса: ПНЦ АПН України ; СВД М. П. Черкасов, 2008. – 249 с.

Резюме. Стаття посвящена розробці технології розвитку творчої соціалізації старшокласників. Осуществлен анализ научной литературы, которая раскрывает содержание понятия «творческая социализация». Проанализирована структура технологии развития творческой социализации старшокласников. Обнаружены ведущие направления работы технологии.

Ключевые слова: социализация, творческое мышление, творческая социализация, старшокласники, технология.

Summary. The article deals with the development of the technique of creative socialization of senior school pupils. Scientific literature analysis showing the meaning of the concept «creative socialization» has been carried out. The structure of the technique of creative socialization of senior school pupils has been analysed. Leading courses of the technique implementation have been found out.

Key words: socialization, creative thinking, creative socialization, school pupils, the technology.

ОСОБЛИВОСТІ ДОВІЛЬНОЇ НЕВЕРБАЛЬНОЇ ЕКСПРЕСІЇ ДІТЕЙ З РІЗНИМИ ТИПАМИ ОБРАЗУ "Я"

Резюме. Визначено актуальність проблеми дослідження образу "Я" дитини старшого дошкільного віку; представлено основні критерії виміру образу "Я" (складність, узгодженість, емоційна забарвленість та рівень самостійності дитини при формуванні образу "Я"); надано рекомендації щодо психологічного супроводу формування образу "Я" відповідно його типу.

Ключові слова: образ "Я", дитина старшого дошкільного віку; самосвідомість

Постановка проблеми. Перші уявлення людини про себе вчені (Б.Ананьєв, І.Сеченов, С.Рубінштейн, Г.Урунтаєва) пов'язують з періодом, коли дитина починає виокремлювати себе з оточення, виокремлювати своє тіло з оточуючого простору, оволодіває власним тілом, стає суб'єктом різних дій. Дошкільник є суб'єктом життєдіяльності, здатним до самостійності, який прагне вирізнитися з поміж інших, виявляти власну неповторність, має потребу в самовизначенні, самореалізації, саморозвитку та самозбереженні. Тому інтерес до вивчення самосвідомості дітей дошкільного віку останнім часом значно підвищився. Питання формування образу "Я" на ранніх етапах онтогенезу аналізуються в роботах Г.Абрамової, М.Боришевського, О.Запорожця, О.Кононко, В.Котирло, М.Лісіної, В.Мухіної, Н.Непомнящої, С.Панько, А.Сілвестру, О.Смірної, Г.Урунтаєвої та ін.

Метою статті є висвітлення результатів дослідження особливостей образу "Я" дитини старшого дошкільного віку та надання рекомендацій щодо психологічного супроводу формування конструктивного образу "Я" з урахуванням його типу.

Результати дослідження. Визначення типу образу "Я" та рівня його сформованості дозволяють більш точно визначити основні завдання психологічного супроводу дитини. В плані виміру образу "Я" дитини старшого дошкільного віку варто орієнтуватися на такі критерії як складність, узгодженість, емоційна забарвленість самохарактеристик та рівень самостійності дитини при формуванні образу "Я"[4]. Аналіз образу "Я" дитини дошкільного віку окремо за кожним критерієм не може дати повноцінне уявлення про загальний рівень його конструктивності. При цьому, під конструктивним образом "Я" дитини дошкільного віку ми розуміємо такий, який є основою для побудови впевненої адекватної Я-концепції на наступних вікових етапах розвитку особистості.

Наприклад, конструктивний рівень за критерієм узгодженості стає таким за умови складності образу "Я", при спрощеності ж можна говорити про однобічність особистісного розвитку. Прояв хаотичності знань та уявлень дітей про себе може бути ознакою періоду активного "пошуку себе", розширення знань про себе, бажання спробувати себе в різних видах діяльності, що в старшому дошкільному віці є ознакою формування образу "Я", тому поєднання цієї характеристики зі складністю та самостійністю ми не можемо визнати за малоконструктивний рівень. В той же час занадто довготривале перебування у стані внутрішньої невизначеності щодо своїх сильних сторін, уподобань, ціннісних орієнтацій теж не свідчить про конструктивний розвиток образу "Я".

Емоційна забарвленість образу "Я" є нестійкою в часі характеристикою, особливо в поєднанні із малоконструктивним рівнем самостійності, при якому зміст знань та уявлень дитини до себе залежатиме від оточуючих та їх оцінки. При конструктивному рівні самостійності емоційна забарвленість залежатиме більшою мірою від успіхів дитини в діяльності і може бути ситуаційною, хоча при цій характеристиці зберігатиметься загальне позитивне ставлення до себе. Отже, емоційна забарвленість доволі часто може змінюватися у дітей, які формують свій образ "Я", більшою мірою спираючись на характеристику інших людей. Особливо, якщо таких інших багато, та їх погляди стосовно дитини значно різняться. Або у дітей, які є невпевненими в собі, розчаровуються при найменших невдачах.

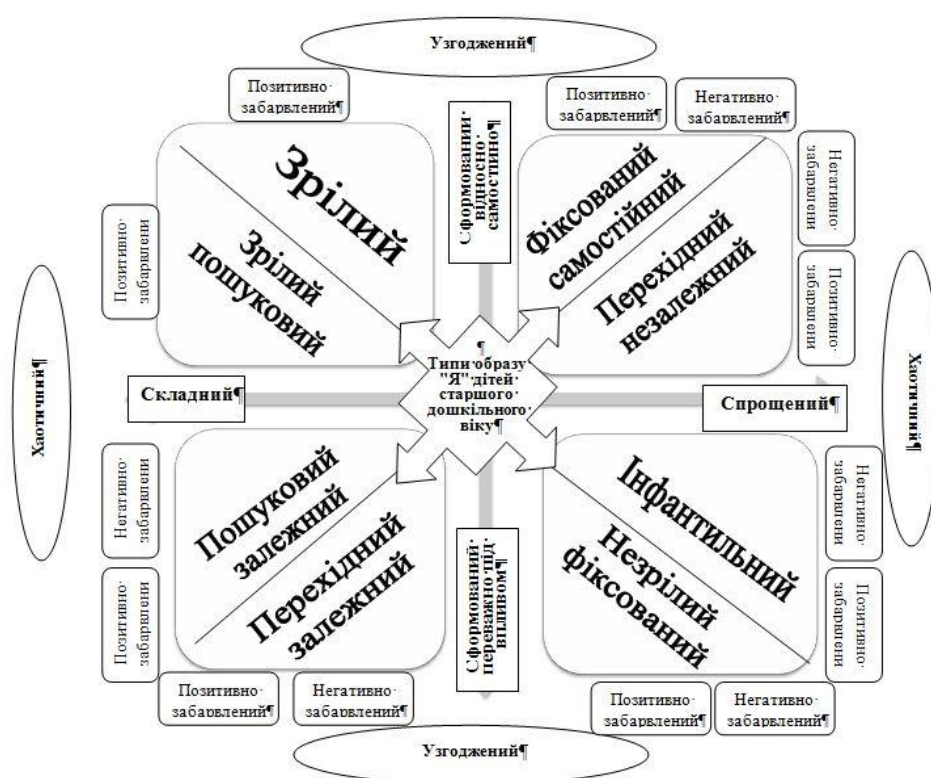


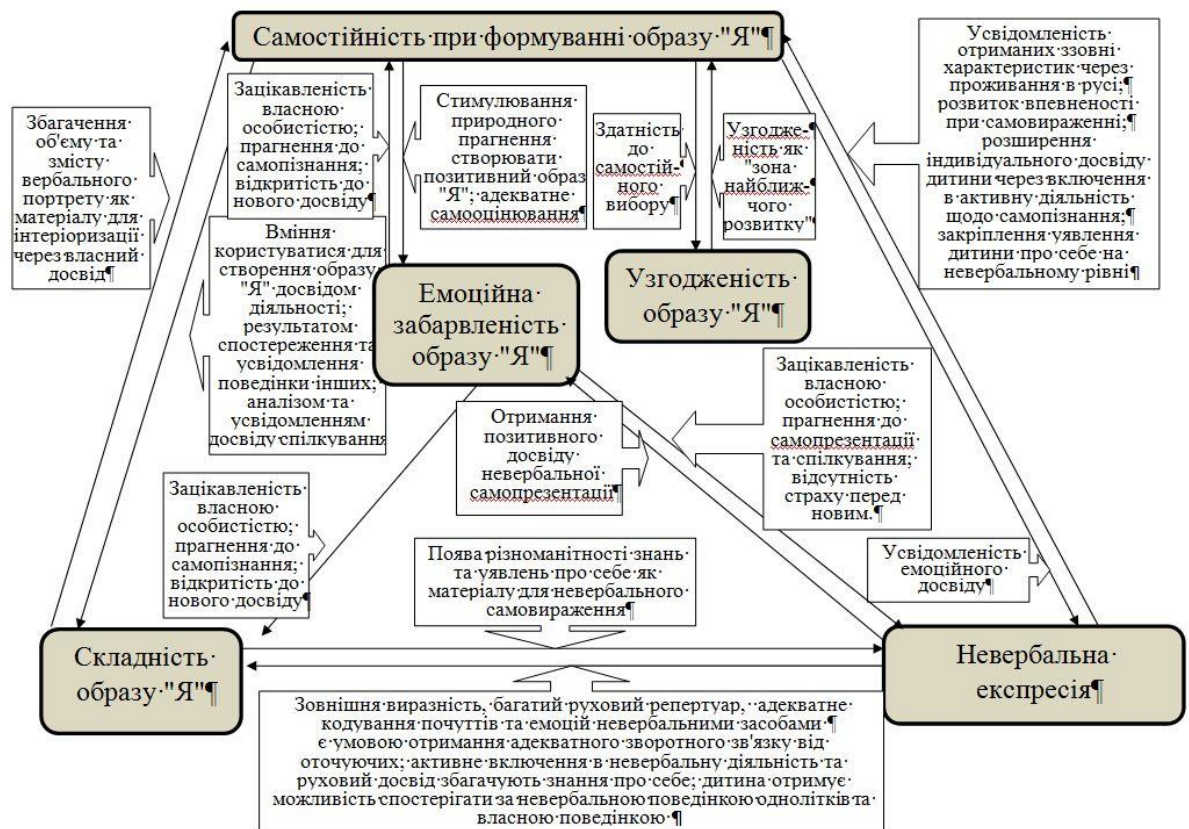
Рис. 1. Типи образу "Я" дітей старшого дошкільного віку

Отже, виникає необхідність проаналізувати можливі поєднання характеристик та визначити типи образу "Я" дітей старшого дошкільного віку. В контексті нашого дослідження під типом образу "Я" дитини старшого дошкільного віку ми розуміємо інтегральну сукупність знань та уявлень дитини про себе, що відображає специфіку образу "Я", представленого в різних ступенях його вираженості та конструктивності за критеріями складності, самостійності при формуванні, узгодженості та емоційної забарвленості. Аналізуючи особливості зазначених поєднань характеристик образу "Я" дитини старшого дошкільного віку за кожним з критеріїв, ми визначили **основні типи образу "Я" дитини старшого дошкільного віку**.

Взаємозв'язок всіх складових образу "Я" дає можливість опиратися на ті характеристики, що сформовані на конструктивному рівні, для формування характеристик за тими критеріями, що мають малокоплективний рівень. Танцювально-ігрова діяльність [4] надає найкращі умови для формування невербальної експресії, здатність до якої теж значно пов'язана з образом "Я" дитини [4].

Грунтуючись на аналізі особливостей образу "Я" дитини старшого дошкільного віку ми розробили рекомендації для психологічного супроводу дітей з різними типами образу "Я".

Зрілий тип образу "Я" (складний - сформований відносно самостійно - узгоджений - позитивно забарвлений). Подібний тип образу "Я" ми відносимо до високого рівня. Якщо рівень конструктивності образу "Я" за кожним критерієм знаходиться в оптимальній зоні, то, виходячи з того, що образ "Я" дошкільника є відносно динамічною структурою, та не може залишатися на одному рівні, основними завданнями є психологічна профілактика виникнення ускладнень при подальшому формуванні образу "Я", підтримка адекватного рівня самостійності при формуванні образу "Я", розширення знань дитини про себе на фоні підтримки уподобань (центральна тема самохарактеристики), що сприятиме різнобічному розвитку дитини; формування адекватної самооцінки. При достатньому рівні конструктивності образу "Я" дитина потребує більшої уваги, тому що такий варіант розвитку для старшого дошкільного віку є нормою, але може бути проблемним з точки зору дорослих і неприйнятним на наступних етапах розвитку. Особливо варто звернути увагу на такі характеристики як самостійність, узгодженість та емоційна забарвленість. Достатньому рівню конструктивності відповідає висока вираженість за цими показниками, а отже, для дитини характерна нігілістична позиція, демонстративність, домінуюча стратегія самопрезентації, нереалістично високий рівень домагань; неадекватно завищена самооцінка. Може простежуватися фіксація на певній сфері життєдіяльності, цінностях, прагненнях тощо, що обмежує різнобічний розвиток дитини. Можемо припустити, що це вікове недовготривале явище, але при роботі з дитиною необхідно звернути увагу на ці особливості.



Виходячи з того, що джерелами самопізнання дитини є індивідуальний досвід, досвід спілкування та соціальна когніція, збагаченню автопортрета дитини, усвідомленню його змісту сприятиме процес психологічного супроводу формування образу "Я", що включатиме такі умови: розширення індивідуального досвіду дитини через включення в активну діяльність щодо самопізнання, надання можливості в ігровій формі проявити різноманітні якості, спробувати свої сили в різних видах діяльності тощо; надання різноманітних прикладів невербальної поведінки дорослим при визнанні права дитини діяти згідно власних особливостей, прагнень, бажань; підтримка індивідуальних проявів дитячої особистості; стимулювання прагнення дитини щодо спостереження за невербальною поведінкою однолітків, навчання аналізувати її відповідно віковим особливостям та висловлювати свою думку;

безоцінна вербальна характеристика спонтанного чи заданого умовами завдання невербального досвіду дитини дорослим, що сприятиме усвідомленню індивідуального досвіду, закріплюватиме уявлення дитини про себе на понятійному рівні, надаватиме приклад для самоаналізу; формування позитивного образу "Я" через створення диференційованої самооцінки, визначення тих сторін особистості, які є частиною позитивного образу "Я", а які – негативного, тобто визначення того, якою дитина хоче бути та допомога при виборі засобів для досягнення мети

Зрілий пошуковий тип (складний - сформований відносно самостійно - хаотичний - позитивно забарвлений). Відмінність цього типу від зрілого полягає в наявності хаотичності знань та уявлень про себе. Активний процес самопізнання кожен день сприяє збагаченню знань про себе, отже, в цей період відсутність узгодженості образу "Я" є прийнятною, але може викликати проблеми при необхідності робити самостійний вибір життєвого шляху в майбутньому. Тому необхідно поступово сприяти формуванню у дитини ціннісних орієнтацій, створенню стабільного в часі адекватного образу "Я".

Перехідний залежний (складний - сформований під впливом - узгоджений - позитивно забарвлений/негативно забарвлений). Особливість цього типу в тому, що дитина отримує знання про себе переважно від оточуючих завдяки досвіду спілкування. При цьому, низький рівень самостійності призводить до зниження критичного ставлення до тих характеристик, які надаються ззовні. Дитина не завжди розуміє, що стоїть за тими чи іншими характеристиками, але включає їх у свій образ "Я", проявляє конформність, невпевнену стратегію самоствердження, рівень домагань залежить від тих уявлень, які дитина отримує від оточуючих. В автопортреті таких дітей часто зустрічаються узагальнені поняття, зміст яких дитина не завжди повністю усвідомлює. Узгодженість образу "Я" створюється авторитетними для дитини дорослими, які фіксують увагу дитини на важливій для них темі. Сильною стороною цього типу є його складність, що свідчить про те, що дитина на високому рівні засвоює ті характеристики, які надаються ззовні. При оптимальному рівні узгодженості дитина виокремлює для себе важливі характеристики, бажання, сфери діяльності тощо, не фіксуючись на них і залишаючись відкритою для інших зацікавлень. Це є показником високої конструктивності образу "Я" за цим критерієм. Можна передбачити, що здатність дитини визначатися в пріоритетах, ціннісних орієнтаціях, уподобаннях на тлі різноманітних уявлень про себе, хоч спочатку і за допомогою дорослих ("зона

найближчого розвитку"), при підтримці сприятиме збільшенню самостійності при формуванні образу "Я". Отже, складність та узгодженість образу "Я" дитини спочатку будуть залежати від оточуючих, але поступово, при формуванні здатності аналізувати отриману інформацію, деякі уявлення будуть привласнюватися дитиною, а деякі не будуть прийматися, або прийматимуться частково. При високій вираженості узгодженості дитина, не зважаючи на складність образу "Я", потребує розширення знань про себе з інших сфер життєдіяльності. Пріоритетними завданнями роботи з цим типом є розвиток самостійності при формуванні образу "Я", що відбуватиметься за умов сприяння усвідомленню тих характеристик, які вже складають зміст автопортрету, через проживання їх у русі з подальшим обговоренням; формуванню конструктивної стратегії самопрезентації через включення в роботу в парах та в групах, що забезпечить розвиток вміння бачити іншого та в іншому бачити себе (дзеркальні техніки); формуванню впевненості в собі через створення ситуації успіху; розвитку здатності обирати адекватний рівень завдань, аналізувати результати. При високому рівні вираженості узгодженості образу "Я" необхідно розширювати сферу знань дітей про себе, що може обмежуватися в силу фіксації на певній темі, заданій дорослими. При негативному забарвленні образу "Я" створювати умови для збагачення позитивними характеристиками, спочатку отриманих від учасників програми (вправи типу "комплімент"), а потім наданих дитиною самій собі.

Пошуковий залежний (складний - сформований під впливом - хаотичний - позитивно забарвлений /негативно забарвлений). Специфікою цього типу на відміну від перехідного залежного є відсутність узгодженості образу "Я" при його складності, що свідчить про наявність у дитини набору різноманітних характеристик, які отримані від оточуючих, але не пов'язуються з практичним досвідом. Отже, завданнями роботи з дітьми, що мають такий тип образу "Я" є розвиток самостійності при його формуванні; сприяння формуванню у дитини ціннісних орієнтацій, створенню стабільного в часі адекватного образу "Я"; при негативному забарвленні - збагачення позитивними характеристиками.

Перехідний незалежний (спрощений - сформований відносно самостійно - хаотичний - позитивно забарвлений/негативно забарвлений). Спрощеність образу "Я" при відносній самостійності при його формуванні може бути наслідком недостатнього досвіду спілкування, малої активності, невиразності, замкненості дитини, що обмежує отримання інформації про себе ззовні. В той же час, вік дитини, її невпевненість в собі, страх перед новим, призводять до неможливості достатньо збагатити образ "Я" уявленнями та знаннями на основі власного досвіду. Розвиток здатності до невербальної експресії при даному типі образу "Я" є ефективним засобом сприяння його ускладненню. Також важливо включати дитину в такі види діяльності, які сприятимуть отриманню нового досвіду, створюватимуть ситуацію успіху. При високій вираженості самостійності завданнями є розвиток вміння аналізувати уявлення оточуючих про себе та використовувати їх як одне з джерел збагачення образу "Я" при збереженні критичного ставлення до отриманих ззовні характеристик. При негативному забарвленні завданням є створення ситуації успіху, в якій дитина може проявити свої найкращі якості.

Фіксований самостійний (спрощений - сформований відносно самостійно - узгоджений - позитивно забарвлений/негативно забарвлений). Особливістю цього типу є те, що дитина центрується на певній сфері життєдіяльності або якості при обмеженості інших знань про себе. При цьому дитина відносно самостійно формує ці уявлення про себе, хоча й спирається частіше за все на ідеали, нав'язані ЗМІ, та на основі спостережень як за однолітками, так і за авторитетними дорослими. Подібна фіксованість є більш стійкою, ніж та, яка нав'язана дорослими. При розширенні знань та уявлень про себе узгодженість може набувати рівня конструктивності. Також можлива поява хаотичності в образі "Я" через створення нових знань про себе. Отже, спираючись на здатність користуватися власним досвідом при формуванні образу "Я", важливим є включення дитини в активну діяльність щодо самопізнання, розширення власного досвіду, досвіду спілкування та досвіду соціальної когніції, що може досягатися завдяки проживання власних історій запропонованих в танцювально-ігровій програмі.

Інфантильний тип (спрощений - сформований під впливом - хаотичний - позитивно забарвлений/негативно забарвлений). Цей тип відноситься до низького рівня, відповідно має малоконструктивний рівень складності та самостійності. Як правило, такі діти демонструють низький рівень здатності до невербального самовираження. Провідними завданнями психологічного супроводу є розвиток самостійності та складності образу "Я". Передбачаємо, що ефективним є одночасний розвиток всіх складових образу "Я" та здатності до невербального самовираження. Отже, важливо розширювати знання дитини про себе через отримання нового досвіду завдяки проживанню в русі. Участь дитини в танцювально-ігровій програмі сприятиме розвитку зовнішньої виразності дитини, створюватиме умови для спостереження за іншими, завдяки чому дитина збагачуватиме свій образ "Я" на основі власного досвіду, досвіду спілкування та завдяки соціальній когніції. При негативному забарвленні образу "Я" необхідно стимулювати природне бажання дитини формувати позитивний образ "Я", створювати ситуацію успіху в доступних для дитини видах діяльності.

Незрілий фіксований (спрощений - сформований під впливом - узгоджений - позитивно забарвлений/негативно забарвлений). Цей тип характеризується тими ж ознаками, що й попередній (збідненість знань та уявлень про себе; недостатня самостійність при формуванні образу "Я"), але при цьому спостерігається фіксація на певній темі, що нав'юється авторитетними дорослими. Отже, завдання роботи з дітьми, що мають подібний образ "Я", збігаються з завданнями психологічного супроводу дітей з інфантильним типом. Узгодженість образу "Я" цього типу знаходиться на 3,4 ступенях вираженості. Сприйматися як конструктивна ця характеристика може лише за умови значного розширення сфери знань про себе та при підвищенні

самостійності при формуванні образу "Я".

Висновки. Отже, в плані виміру та визначення специфіки образу "Я" дитини старшого дошкільного віку варто орієнтуватися на такі критерії як складність, рівень самостійності дитини при формуванні образу "Я", узгодженість та емоційна забарвленість самохарактеристик. Оптимізації формування образу "Я" сприятиме комплексна робота щодо підвищення рівня конструктивності образу "Я" за всіма критеріями та розвиток невербальної експресії.

Список використаних джерел:

1. Белобрыкина О. А. Диагностика развития самосознания в детском возрасте / О.А.Белобрыкина / О.А. Белобрыкина. – СПб. : Речь, 2006. – 320 с.
2. Истратова О. Н. Психологическое тестирование детей от рождения до 10 лет / О.Н. Истратова. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 317 с. 6
3. Никитин Е. П. Феномен человеческого самоутверждения / Е.П.Никитин, Н.Е.Харламенкова. – СПб.: Аистеня, 2000. – 224 с.
4. Сушинська Т. Особливості образу «Я» дітей дошкільного віку / Т.Сушинська // Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія. — - 2013. — Вип.28. — С.162-168.

Резюме. В статье определена актуальность проблемы исследования образа «Я» ребенка старшего дошкольного возраста, представлены основные критерии измерения образа «Я» (сложность, согласованность, эмоцианальная окраска и уровень самостоятельности ребенка при формировании образа «Я»); предложены рекомендации по психологическому сопровождению процесса формирования образа «Я» согласно его типа.

Ключевые слова: образ «Я», ребенок старшего дошкольного возраста, самосознание.

Summary. Determined relevance of research image "I" child preschool age; presented the main criteria for measuring the image of "I" (complexity, consistency, emotive and level of independence child in formation the image "I"); recommendations for psychological support of the image "I" according to its type.

Key words: image "I", the child preschool age; consciousness.

УДК 159.922.1 – 055.2

Р.П. ФЕДОРЕНКО

ВПЛИВ ФІНАНСОВОЇ НЕЗАЛЕЖНОСТІ ЖІНКИ НА СЕКСУАЛЬНІ ВЗАЄМИНИ

Резюме. У статті запропоновано теоретичний огляд соціальних факторів, що спричинили прагнення жінки до фінансової незалежності; розкрито особливості сексуальних взаємин партнерів та вплив на них фінансової незалежності жінки

Ключові слова: психічні травми, маскуліність, фемінність, андрогінність, фінансова незалежність, лідерські якості, інститут сім'ї.

Постановка проблеми. У сучасній постмодерній культурі одне із провідних місць займають проблеми порівняльних характеристик чоловіка і жінки, акценти на яких значною мірою залежать від спрямованості сучасної культури, її пріоритетів. Так, класичним варіантом гендерних акцентів у патріархальному суспільстві завжди було активне звернення уваги на індивідуальні проблеми жінки, тоді як чоловік займав надто високе становище. Жінка століттями піддавалась приниженню і насильству. Коли ж внутрішнє єство людини пригнічується, не задоволені внутрішні потреби, її душа спотворена, отруєна, понівечена. Це мало негативні наслідки для всього суспільства. Істориками та науковцями підмічено, що, залежно від того, яким чином жінки знаходять своє найглибше призначення, умиротворяється, оновлюється не лише родина, суспільство, церква, а й усе людство. І, навпаки, коли жінки залишаються невизнаними чи зневаженими, рани світу роз'ятрюються ще більше [2;6].

Сьогодні чимало жінок переживають глибокий внутрішній конфлікт, бо не можуть повноцінно реалізувати себе ні як матері, ні як професійні працівники. У жінці часто живе глибока незахищеність, зокрема, через те, що вона більше не знає, ким вона є. Доктор соціологічних наук О. Донченко вважає, що жінок можна умовно поділити на дві категорії: 1) ті, хто віддає себе сім'ї і дітям, не думаючи про роботу; 2) ті, хто активно вибирає тенденції очоловічування: кар'єра, збільшення власних амбіцій, досягнення високого соціального статусу. Щодо першої групи, то у них виникають психологічні проблеми, адже соціальна реклама та громадські установи кажуть, що шануються саме жінки зі статусом, зв'язками. Щодо другої, то з погляду психології, ця категорія жінок відходить від традиційної жіночої сутності, адже в конкуренції і гонитві за успіхом люди втрачають самість, свої пристрасті, вони бояться зупинитись, і жінка вже перестає бути жінкою [1].

Останніми роками фахівці стверджують, що багато подружніх пар живе за дуже низького сексуального ритму або зовсім без сексуальних стосунків. Причинами цього є свідомо бездітність подружжя через бажання позбавити дітей психічних травм, взаємні матеріальні зобов'язання, страх перед можливими після розлучення проблемами тощо [4].

Актуальність нашого дослідження полягає в тому, що емансипація сучасної жінки, прагнення її до

економічної незалежності, підвищення життєвих стандартів відчутно актуалізували значення міжособистісної сумісності. У зв'язку з цим вимогливішими стали шлюбні партнери, збільшилась кількість фактів незадоволення шлюбними союзами, внаслідок чого почастишали розлучення, особливо через міжособистісну та сексуальну несумісність партнерів.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному розгляді впливу фінансової незалежності жінки на сексуальні взаємини в парі.

Дослідження передбачає вирішення наступних завдань:

1. Проаналізувати зміст проблеми в науковій літературі;
2. Охарактеризувати соціальні фактори, що спричинили прагнення жінки до фінансової незалежності та самостійності при відсутності чи наявності партнера.
3. Емпірично дослідити вплив фінансової незалежності жінки на сексуальні взаємини в парі.

Результати теоретичного дослідження. Теоретико-методологічну основу дослідження склали інтелектуальні течії Заходу: ліберальна філософія і теорія прав людини (Локк, Руссо, Міль та інші); соціалістична теорія, розгляд сексуальності та сексуальної поведінки людини в соціальному та політичному контексті (Зигмунд Фрейд, Вільгельм Райх, Маргарет Мід, філософи Франкфуртської школи: Герберт Маркузе і Теодор Адорно); набуття соціально-перцептивного досвіду у міжособистісній взаємодії (Л. А. Венгер, О. В. Запорожець, І. Д. Бех). Також були опрацьовані роботи таких зарубіжних дослідників, як Бетті Фрідан, Юлія Крістева, Браха Етtingер, Валері Брайсон, Еліс Ехолс, Брук Вільямс, Мерілін Фрай, Елізабет Кейді Стентон, Анджела Девіс, Еліс Уокер, Кімберлі Креншоу, Чандра Талпад Моханді, Сароджіні Саху; ідеологами українського жіночого руху вважають Наталю Кобринську, Софію Русову, Христю Алчевську, Ольгу Кобилянську [3;5].

Методи дослідження: Для розв'язання поставлених завдань були використані такі методи: теоретичний аналіз літератури, анкетування, спостереження, бесіда, тестування (використовувались наступні методики: «Маскулінність-фемінінність» С. Бена, «Лідер» М. Богуславської, методика на визначення сексуальної самооцінки «Чи знаєте Ви істинні бажання одне одного?» Ален Еріль, «Чотири кольори людей» Том Шрайдер).

База дослідження: консультанти «Мережевого маркетингу», які мають власний бізнес в ньому і вважають себе фінансово незалежними.

Новизна дослідження полягає у вивченні та дослідженні особистісних характеристик фінансово незалежних жінок, їх прояву у сексуальних стосунках з партнерами та впливові фінансової незалежності на ці стосунки.

Теоретичне значення роботи полягає у з'ясуванні особливостей прояву лідерських якостей жінок різних типів при їх фінансовій незалежності та розкритті зв'язку між фінансовою незалежністю та сексуальними стосунками із партнером.

Вибірку нашого дослідження склали 80 осіб віком від 25 до 57 років. Усі вони мають свій бізнес у мережевому маркетингу і є фінансово незалежними.

Для реалізації поставлених задач було проведено комплексне психологічне дослідження жінок нашої вибірки. В ході проведеного емпіричного дослідження ми отримали наступні результати.

За допомогою методики «Маскулінність-фемінінність» було встановлено, що 18 жінок (22%) належать до фемінінного типу; 26 жінок (33%) – до маскулінного; 36 жінок (45%) – до андрогінного типу.

Наступним етапом дослідження було визначення наявних лідерських якостей у жінок нашої вибірки, а також виявлення впливу цих якостей на сексуальні взаємини з партнером.

Як показав аналіз отриманих результатів, серед жінок фемінінного типу переважають слабо виражені лідерські якості. У жінок маскулінного типу найбільш виражені показники сильного лідера. Жінкам андрогінного типу характерним є прояв сильного лідера і диктатора.

За допомогою методики на визначення сексуальної самооцінки партнерів «Чи знаєте Ви істинні бажання один одного?» ми з'ясували, що жінки фемінінного типу найбільші показники набрали по бежевій зоні (близкість), а найменші - по жовтій (чисте поле). Представниці маскулінного типу найбільші показники набрали по червоній зоні (єднання), а найменші - по жовтій зоні (чисте поле). У андрогінного типу найбільші показники по зеленій зоні (ведучий і ведений) у ролі ведучого, лідируючого, а найменші показники також по жовтій зоні (чисте поле).

Зробивши підрахунки за методикою «Чи знаєте Ви справжні бажання один одного?» ми побачили, що жінки, які продемонстрували високі та середні показники лідерських якостей, задоволені своїм сексуальним життям, не соромляться говорити про те, що в інтимному житті їм подобається та намагаються задовольняти сексуальні потреби свого чоловіка.

Що ж стосується жінок із низькими показниками лідерства, можна сказати, що більшість з них соромляться говорити про секс не лише під час дослідження, а й зі своїм чоловіком. Більшість з них не можуть сказати, що подобається їм та їхнім партнерам в інтимному житті.

З метою виявлення зв'язку між типом фемінінності-маскулінності досліджуваних нашої вибірки та переважаючим типом поведінки, було запропоновано проєктивну методику Тома Шрайдера «Чотири кольори людей».

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що жінки фемінінного типу надають перевагу жовтому кольору, це свідчить про те, що вони більш схильні задовольняти потреби партнера, поступившись власним бажанням. Жінки маскулінного типу обирають для себе синій та червоний кольори - це засвідчує їхню впевненість у своїй правоті, такі жінки, як правило, намагаються, в першу чергу, задовольнити свої інтереси і

бажання. У жінок андрогінного типу переважає червоний колір – це характеризує їх як осіб з яскраво вираженими лідерськими якостями і вибір даного кольору демонструє їхню впевненість у своїх діях та рішеннях. Тому домінуючим для них є задоволення власних потреб.

Отже, проведене нами комплексне дослідження дало змогу зробити наступні висновки: серед жінок, які склали вибірку нашого дослідження і вважають себе фінансово незалежними, переважає маскулінний та андрогінний тип.

За наявністю лідерських якостей у андрогінного типу вони виражені особливо яскраво у 44% досліджуваних, у 25% з них виявлені якості диктатора. Серед осіб маскулінного типу 42% мають виражені якості сильного лідера, якості диктатора виявлені у 12% обстежуваних. Жінки фемінінного типу здебільшого наділені низькими показниками лідерських якостей (83%), середні показники виявлені лише в 11%.

Результати нашого дослідження дали змогу зробити висновки, що на сексуальні стосунки фінансово незалежних жінок та їхніх партнерів впливає не фінансова незалежність, а вираженість лідерських якостей, що було підтверджено результатами проведення проєктивних методик. Дослідження показало, що чим яскравіше виражені лідерська якість, тим впевненішими є обстежувані у свої діях та рішеннях. При цьому задоволення власних потреб і бажань завжди має перевагу над бажаннями партнера. До цієї категорії належать жінки андрогінного та, частково, маскулінного типів.

Жінки ж фемінінного типу, у яких переважають низькі показники лідерських якостей, у стосунках із партнером більш схильні задовольнити його потребу, при цьому готові поступитись власним бажанням.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Проведений комплексний аналіз дав змогу зробити висновки, щодо особливостей сексуальних взаємин з партнерами жінок, які вважають себе фінансово незалежними. Заслужує на увагу той факт, що серед виявленої вибірки переважає маскулінний та андрогінний тип.

Як виявило дослідження, лідерські якості особливо яскраво виражені у андрогінного типу. Значна частина з них наділена якостями диктатора. У більшості осіб маскулінного типу яскраво виражені якості сильного лідера, якості диктатора виявлені у 12% обстежуваних. Слід зауважити, що жінки фемінінного типу здебільшого наділені низькими показниками лідерських якостей, середні показники є характерними для незначної кількості осіб.

Аналіз отриманих результатів дослідження дав змогу зробити висновки, що для більшості жінок, які вважають себе фінансово незалежними, характерною є наявність лідерських якостей, які значною мірою впливають на сексуальні стосунки з партнерами. Аналіз отриманих даних показав, що чим яскравіше виражені лідерські якості, тим впевненішими є обстежувані у свої діях та рішеннях. При цьому задоволення власних потреб і бажань завжди має перевагу над бажаннями партнера. До цієї категорії належать жінки андрогінного та, частково, маскулінного типів.

Жінки ж фемінінного типу, у яких переважають низькі показники лідерських якостей, у стосунках із партнером більш схильні задовольнити його потребу, при цьому готові поступитись власним бажанням.

Отже, отримані результати проведеного дослідження можуть успішно використовуватись у практичній роботі психологічної служби. У подальшій роботі доцільно було б дослідити, чи впливають виявлені дослідженням показники на загальну задоволеність партнерськими стосунками як фінансово незалежних жінок, так і їх партнерів.

Отримані у процесі дослідження результати та сформульовані висновки можуть бути ефективно використані в практиці психологічного консультування подружніх пар, що потребують професійної допомоги, та індивідуальній роботі з партнерами, таким чином сприяючи зміцненню інституту сім'ї.

Список використаних джерел:

1. Донченко О. Від цілісності психологічних знань до цілісності світобачення / О. Донченко. – Соціальна психологія. - 2011. – №1. – С. 4-10.
2. Кон І. С. Мінливі чоловіки в світі, що змінюється : курс лекцій : Лекція № 1 «Мінливі чоловіки» / І. С. Кон [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.owl.ru.
3. Прокоф'єва Т. Н. Проблема фемінізму в зеркалі соціоніки / Т. Н. Прокоф'єва // Психологія и соционика межличностных отношений. – 2003. - № 2.- С. 10-18.
4. Сарматова Ксенія. «Кар'єра жінки» / Ксенія Сарматова // «ДОЧКИ-МАТЕРІ». № 18. - Вересень 1998.
5. Сарсембаева Р. Фемінізм как политическое явление / Р. Сарсембаева // Вестник. Моск.ун-та. - 2004. - № 3. - С. 73 - 79.
6. Ткалич М. Жіночі гендерні ролі: рольові моделі та норми / М. Ткалич // Соціальна психологія. – 2011. – № 6. – С. 158-167.

Резюме. В статті пропонується теоретичний образ соціальних факторів, що сприяють прагненню жінки до фінансової незалежності; розкриваються особливості сексуальних взаємостосунків партнерів та вплив на них фінансової незалежності жінки.

Ключевые слова: психическая травма, маскулинность, феминность, андрогинность, финансовая независимость, лидерские качества, институт семьи.

Summary. This article puts forward a theoretical overview of the social factors that caused an ambition of a woman to feature a financial self-sufficiency; the features of the partners' sexual relations and an influence of the

woman's financial self-sufficiency on it are also revealed.

Key words: *psychic traumas, masculinity, femininity, androgyny, financial self-sufficiency, leadership qualities, family institution.*

УДК 159.922.76 – 056.26:316.614

Т.Д. ФЕДЮК, В.І. БЕЗЛЮДНА

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ

Резюме. У статті викладено результати теоретичного та емпіричного вивчення психологічних особливостей соціалізації дітей з вадами слуху. Виявлено особливості самооцінки, мотивації і потреб у дітей з порушеннями слуху.

Ключові слова: діти з вадами слуху, соціалізація, соціальний розвиток, самооцінка, мотивація, молодший шкільний вік.

Постановка проблеми. Проблема соціалізації дітей із вадами слуху актуальна на даному етапі розвитку сучасного суспільства та є однією із найголовніших і складних при організації навчання та налагодження міжособистісних стосунків.

У процесі соціалізації особистість набуває якості, необхідні для життя в суспільстві, засвоює певні цінності і форми поведінки. При цьому людина сама бере активну участь в освоєнні норм соціальної поведінки та міжособистісних відносин, у придбанні умінь та навичок, необхідних для успішної реалізації відповідних соціальних ролей та функцій. У процесі засвоєння цього досвіду відбувається не тільки придбання дітьми окремих знань та навичок, але і здійснюється розвиток їх здібностей, формування особистості.

Втрата слуху, навіть часткова, створює бар'єр між людиною і суспільством, утруднює оволодіння знаннями і спеціальністю, обмежує трудову і суспільну діяльність, затримує розвиток особистості. Відсутність слуху серйозно обмежує й естетичне виховання особи, адже людина позбавляється можливості нормально сприймати звуки.

Ця проблема багатогранна. Питання вивчаються в різних аспектах: визначення феномена порушення слуху, аналіз основних сторін, які впливають на слух.

Діти з вадами слуху дошкільного та шкільного віку зазнають труднощів проникнення у зміст людських вчинків і стосунків у зв'язку з обмеженням оволодіння психологічними засобами пізнання соціальної дійсності. В основі цих труднощів лежить обмеженість спілкування дітей з дорослими і між собою, недорозвиток мовлення як засобу спілкування, недостатність уявлень дитини про явища соціального життя і власне місце в ньому, слабкість оперування наявними уявленнями в реальних умовах.

Мета статті — представити результати теоретичного аналізу психологічних особливостей процесу соціалізації дітей з порушеннями слуху.

Результати теоретичного дослідження. Соціалізація є одним із провідних процесів формування особистості. Цей процес здійснюється за допомогою соціальних механізмів, що забезпечують досягнення групових цілей. Дослідники, аналізуючи психологічні механізми соціалізації, виділяють серед них такі: засвоєння знань, умінь, навичок (О.М. Леонтьєв); імітація, ідентифікація, керівництво (Г.Гібш, М.Форверг); при засвоєнні системи соціальних відносин – переконання, ідентифікація, керівництво, а при засвоєнні предметної культури – навіювання, адаптація, імітація, приклад та ін. (Б.Д.Паригін). [6, с.447]

Розширення та поглиблення соціалізації людини відбувається в трьох основних сферах: діяльності, спілкуванні та самосвідомості. У сфері діяльності соціалізація пов'язана із засвоєнням нових видів діяльності, спрямованих на виділення передусім особистісних смислів, найбільш значущих саме для конкретної людини певних видів та аспектів діяльності. У сфері спілкування соціалізація розширює коло спілкування, збагачує його зміст, поглиблює розуміння інших людей, розвиває навички спілкування. У сфері самосвідомості соціалізація означає формування власного «Я» як активного суб'єкта діяльності, осмислення особистістю своєї соціальної належності, соціальної ролі, формування самооцінки та ін. [6, с.448]

Вітчизняні психологи, Л.С. Виготський; С.Я. Рубінштейн; П.Я. Гальперін, в якості домінуючої сторони в розвиток особистості називають соціальний досвід, викладений у продуктах матеріального і духовного виробництва, який засвоюється дитиною протягом усього життя. У процесі засвоєння цього досвіду відбувається не тільки придбання дітьми окремих знань і вмінь, але й здійснюється розвиток їх здібностей, формування особистості.

У процесах соціалізації визначальне значення мають досвід ранніх етапів онтогенезу, пов'язаний з формуванням психічних функцій і початкових форм соціальної поведінки; передача соціального досвіду через навчання і виховання, і, нарешті, взаємний вплив у процесі спілкування і спільної діяльності. У процесі соціалізації людина формується як член суспільства, до якого вона належить. Успішна соціалізація – це не тільки ефективна адаптація людини в суспільстві, а й здатність протистояти суспільству[5, с.61].

Наявність такого відхилення як порушення слуху значно ускладнює процес соціалізації. Для дошкільників з вадами слуху характерними є труднощі в розумінні оточуючих подій, значення та мотивації поведінки дітей та дорослих, їхніх почуттів, в оволодінні нормами поведінки та формуванні моральних уявлень і почуттів. Ці проблеми зумовлені обмеженими можливостями в оволодінні психологічними засобами пізнання

соціальної дійсності. Л.С. Виготський, підкреслюючи значення соціального впливу на розвиток дитини, бачив наслідки в «зміщенні тих систем, які визначають всі функції суспільної поведінки дитини», визначав їх як «соціальний вивих».

Слід зазначити, що діти з порушеннями слуху діляться на слабочуючих та глухих, і їх розвиток пізнавальної діяльності та особистості відрізняються, мають свої особливості[9, с.28]. Питаннями розвитку пізнавальної діяльності у дітей з розладами слуху в нашій країні займалися Т.А. Григор'єва, Ж.І. Шиф, Л.В.Занков, М.М.Нудельман, Т.В. Розанова та інші.

У зв'язку з втратою слухових відчуттів і сприйняття у дітей з порушеннями слуху особливу роль набувають зорові відчуття і сприйняття. Зоровий аналізатор дитини з вадами слуху стає провідним, головним у пізнанні навколишнього світу і в оволодінні мовою. Зорові відчуття і сприйняття у дітей з порушеннями розвинуті не гірше, ніж у дітей з нормальним слухом (Л.В. Занков, І.М. Соловйов, Ж.І. Шиф), а в багатьох випадках розвинені краще. Глухі діти часто помічають такі деталі і тонкощі навколишнього світу, на які не звертає уваги дитина з нормальним слухом. Діти з порушеннями слуху більш тонко диференціюють відтінки кольорів[9, с.32].

При частковому порушенні функції слухового аналізатора функції слухового аналізатора, мовні рухи стають млявими, невиразними, погано диференційованими. Втрата слуху впливає не тільки на рухові відчуття артикуляторного, але і на рухові відчуття дихального апарату(І.М. Соловйов, Ф.А. Рау). Рухові відчуття відіграють велику роль в оволодінні дітьми з порушенням слуху усним мовленням[9, с.35]. Внаслідок порушення нормального спілкування зі світом, дітей з вадами слуху, засвоєння соціального досвіду ними значно ускладнено, і той великий пізнавальний матеріал, який отримує дитина з нормальним слухом спонтанно, природно і порівняно легко, їм дається за умови спеціального навчання і серйозних зусиль[9, с.41].

Особливості розвитку особистості, яка має порушення слуху залежать від ряду факторів: часу поразки слуху, ступеня втрати слуху, рівня інтелектуального розвитку, відносин у сім'ї, сформованості міжособистісних відносин. Діти з розладами слуху менш адаптовані в суспільстві, ніж їх однолітки. Через те, що оточуючі інакше ставляться до них, у таких дітей виникають і закріплюються специфічні риси особистості.

Сенсорний дефект заважає дитині в нормальному спілкуванні з дорослими, від яких вона отримує накопичений людством досвід, ускладнює контакти з однолітками. Відчуття психологічного дискомфорту, погіршення загального самопочуття, настрою, активності у дітей з порушеннями слуху можна вважати наслідком низького рівня сформованості умінь і навичок планування, самоконтролю, організованості, психологічної готовності до праці.

Головною метою навчання та виховання осіб з порушеннями слуху є повноцінна інтеграція в суспільство, їхня спроможність нарівні з тими, хто несе соціальні навантаження, сприймати інтелектуально-естетичні цінності суспільства, опановувати морально-етичні норми людських взаємин.

Методика та процедура дослідження. Дослідження проводилось на базі Володимир-Волинської спеціалізованої школи для дітей з вадами слуху та Володимир-Волинської ЗОШ № 1. Вибірка становила 40 учнів. Метою емпіричного дослідження було виявити особливості самооцінки, мотивації і потреб у дітей з порушеннями слуху. У процесі емпіричного дослідження були використані проєктивна методика «Малюнок школи», тест-опитувальник «Рівень афіліації» А.Мехрабіан та ін..

Аналіз результатів дослідження. Аналіз теоретичного матеріалу та результати проведеного емпіричного дослідження дали нам змогу виділити наступні особливості мотиваційної сфери та сфери оцінних та самооцінних відносин дітей молодшого шкільного віку з порушеннями слуху.

Діти молодшого шкільного віку з порушеннями слуху зазнають труднощів проникнення у зміст людських вчинків і відносин у зв'язку з обмеженням оволодіння психологічними засобами пізнання соціальної дійсності. В основі труднощів соціалізації лежить обмеженість спілкування дітей з дорослими та однолітками, недорозвиток мовлення як засобу спілкування, недостатність уявлень дитини про явища соціального життя і власне місце в ньому. Наявність значних об'єктивних проблем у пристосуванні до навколишнього середовища спричиняє появу у дітей з порушеннями слуху таких особистісних якостей, як недостатня гнучкість, відсутність внутрішнього контролю, імпульсивність, навіюваність, підвищений рівень агресивності в поведінці;

Порушення спілкування з оточуючими частково ізолює дитину з порушеннями слуху від людей, що веде до утруднення формування самосвідомості та інших особистісних утворень. Провідними емоціями дітей з порушеннями слуху є оптимістичність, агресивність, ригідність; кожна емоція проявляється залежно від ситуації та індивідуальних особистісних якостей і властивостей кожної дитини. Особливо гостро проявляється потреба в соціальній активності, в спілкуванні та яскравих переживаннях, у прихильності.

Спостерігається загальне бажання дітей з порушеннями слуху бути емоційно залученими до спільної взаємодії з оточуючими, рівень самооцінки не є сталим, він залежить від ситуації, в якій перебуває дитина, також характерною особливістю є емоційна вразливість.

Висновки та перспективи подальшого дослідження.

У результаті дослідження було виявлено наступне. Наявність значних об'єктивних проблем у пристосуванні та взаємодії з оточуючим світом спричиняє появу у глухих дітей таких особистісних рис, як недостатня гнучкість, егоцентризм, відсутність внутрішнього контролю, імпульсивність, навіюваність, агресивність.

Характерними є також труднощі в розумінні оточуючих подій, значення та мотивації поведінки дітей та дорослих, їхніх почуттів, в оволодінні нормами поведінки та формуванні моральних уявлень і почуттів, що

безпосередньо призводить до замикання в собі та неадекватної самооцінки.

У дітей з порушеннями слуху, в процесі соціалізації необхідно формувати цілий ряд особистісних можливостей, таких як: творчу і пізнавальну активність особистості, високий рівень саморегуляції; набір інтелектуально-особистісних характеристик, які свідчать про ерудицію, культуру особистості, перцептивні властивості особистості, які визначають здатність адекватно сприймати і оцінювати учасників спільної діяльності; навички спілкування; адекватну самооцінку і рівень домагань.

Наші подальші дослідження будуть спрямовані на вивчення особливостей мотиваційної сфери дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху, які детермінують її розвиток. Перспективним вбачаємо розробку програми щодо корекції мотиваційної сфери дітей молодшого шкільного віку з вадами слуху.

Список використаних джерел:

1. Богданова Т. Г. Сурдопсихология: Учеб.пособие для студ.высш.пед. учеб.заведений / Т.Г.Богданова – М.: Академия, 2002. – 224с.
2. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети / Боскис Р. М. – М. : Педагогика, 1963. – 215 с.
3. Бочелюк В. Й. Психологія людини з обмеженими можливостями: навч. посібник/ В. Й. Бочелюк, А. В. Турубанова. - К. : Центр учбової літератури, 2011. - 264 с.
4. Зотова А. М. Интеграция ребёнка-инвалида в среду здоровых сверстников как метод социальной адаптации/ А.М.Зотова // Дефектология.- 1997.- №6- с.21-25.
5. Мудрик А. В. Соціальна педагогіка. / А.В. Мудрик. - М., 2002. -378с.
6. Психологія. Підручник / Трофімов Ю.Л., Рибалка В.В., Гончарук П.А. та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – 6-ге вид., стереотип. – К.:Либідь, 2008.– 560с.
7. Розанова Т. В. Психологія глухих дітей / Т.В.Розанова. І.М.Соловйов. –М.: Просвещение, 2001. – 119с.
8. Роюк С. Є. Міжособистісна взаємодія дітей з вадами слуху / С.Є.Роюк // Психологічні перспективи. – 2009. – 142с.
9. Синяк В.А. Особливості психічного розвитку глухих дітей / В.А.Синяк, В.В.Нудельман. - М.: Просвещение, 2001 – 161с.

Резюме. В статье изложены результаты теоретического и эмпирического исследования особенностей социализации детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха. Обнаружены особенности самооценки, мотивации и потребностей у детей с нарушениями слуха.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, социализация, социальное развитие, самооценка, мотивация, потребность.

Summary. The article presents the result of theoretical and empirical study of socialization of children with hearing impairment. The results of empirical investigation show specifics of self-concept, requirement and motivation.

Key words: children with hearing impairment, socialization, self-concept, requirement, motivation.

УДК 159.942-053.6

О.М. ШЕВЧИК, О.М. НЕМЕШ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

Резюме. У статті розкривається поняття «тривожність», психологічні особливості тривожності у старшокласників як одного з емоційних розладів особистості, причини появи та форми прояву тривожності в учнів старших класів; психологічному поясненні й обґрунтуванні ролі особистісних характеристик у процесі соціально-психологічної адаптації під час вступу у доросле життя, а також аналізуються результати дослідження.

Ключові слова: тривога, тривожність, тривожний стан, тривожні розлади, емоційний стан, ефективно переживання.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства збільшилася кількість тривожних дітей. Такі діти відрізняються підвищеною неспокійністю, невпевненістю, емоційною нестійкістю. Тому дана проблема стає найгострішою для сучасності.

Дуже важливо вчасно розпізнати прояви такого стійкого утворення як тривожність. Це стає першою задачею для шкільного психолога, який може виявити тривожного старшокласника за нехарактерними, з точки зору вчителів і батьків, зовнішніми поведінковими проявами і не дати перейти тривожності у невротичний розлад.

Теоретичний аналіз зарубіжної та вітчизняної психологічної літератури показав, що питання тривожності вивчалася такими вченими, як К.Еріксон, У.Морган, Ю.В.Пахомов, Ю.Ханін, Г.Айзенк, Б.Вяткін, Ч.Спілбергер, Н.Махоні, Е.Соколов, Е.Г.Ейдемільер, А.І. Захаров, які багато років досліджували явище тривожності як емоційного стану та її вплив на соціалізацію молоді особистості. Проте аналіз наукової літератури дає нам всі підстави стверджувати, що особливості діагностики та корекції тривожності старшокласників недостатньо висвітлені у психологічній літературі. Все вище наведене дозволяє констатувати

соціальну значимість і недостатню розробленість проблеми діагностики та корекції тривожності старшокласників.

Мета дослідження полягає у визначенні психологічних засад тривожності старшокласників.

Виклад основного матеріалу. Багато вчених, досліджуючи тривожність, виділяють 4 її напрямки: фізіологічний, клініко-психологічний, філософсько-психологічний, власне психологічний напрямки. Ряд авторів: Д. Льюїс, Б. Босселмен, дон Байрн пов'язують появу тривожності з виникненням страху, як невротичну реакцію, пов'язану із зовнішніми обставинами і внутрішніми стимулами. Спільним для цих авторів є те, що мова йде не просто про емоційні реакції, а саме про психічний стан, який виражається у своєрідності як реакції, так і мотивації, але повністю до них не зводиться. У термін «тривога» авторами виділяється компонент страху, і тому тривогу можна віднести до своєрідної форми страху.

Ряд авторів вказують на необхідність суворо розрізняти тривогу як психічний стан і як більш-менш стійку рису характеру.

Так, Г. Айзенк емоційну нестійкість називає одним із проявів тривоги; Д.Філліпс і Б.Мартін стверджують, що тривога викликається тією або іншою формою стресу; Д.Філліпс з співавторами висловлюють концептуальне розходження між тривогою як минулим емоційним станом і як стійкою рисою особистості[2]. За зауваженням Ч. Спілбергера, «при всьому смислового розрізненні терміну «тривога» дослідники використовують його найчастіше в двох основних значеннях: як стан і як властивість особистості (тривожність), але ставляться вони до абсолютно різних понять».

У першому випадку термін «тривога» використовується для опису неприємного емоційного стану, який характеризується суб'єктивними відчуттями напруги, очікування не благополучного розвитку подій. Виникає цей стан в ситуації невизначеної небезпеки, загрози (очікування негативної оцінки або агресивної реакції, сприйняття негативного до себе ставлення або загрози своєму самоповазі, престижу) і часто обумовлено неусвідомлюваним джерелом небезпеки.

Вітчизняні дослідження тривожності представлені роботами В. Астапова, Л.І. Божович, В.В. Білоуса, В.Ф. Березина, П.Г. Бельського, О.В. Дороніної, І.В. Дубровиной, А.І. Захарова, Б.І. Кочубей, В.Р. Кисловський, А.М. Прихожан, Л.С. Славковій, Ю.Л. Ханіна та ін.

Перша причина функціональної характеристики тривоги виділяється у великій кількості напрямків інтерпретації цього стану. У вище зазначених роботах тривожність описується як різновид «афективного переживання». У цьому зв'язку Л.С. Виготський, Л.І. Божович під афектними переживаннями мають на увазі не просто інтенсивну емоцію, яка супроводжується послабленням волі, втратою контролю над своїми діями, а розглядають його як тривале, глибоке емоційне переживання, пов'язане з активно діючими потребами і прагненнями, які мають для суб'єкта життєво важливе значення [6].

На думку В. Астапова, стан тривоги передбачає той чи інший вид небезпеки, пророкує щось неприємне, загрозове і сигналізує про це індивіду. Не настільки широко, але тим не менш достатньо стійка традиція тлумачення тривоги йде від Фрейда. У цьому тлумаченні відзначається небезпека, в якій вбачається ознака для диференціації страху, що викликається конкретною загрозою, і тривога як реакція на представлену загрозу. Значний внесок у розробку проблеми тривожності в психології внесений А.М. Прихожан. Тривожність розглядається як характерна риса деприваційного синдрому, спектр прояви якого дуже широкий - від легких дивацтв, які не виходять за рамки нормальної емоційної картини, до дуже глибоких порушень інтелекту й особистості[4].

Ч.Спілбергер дає наступне визначення тривожності: під тривогою розуміється емоційний стан або реакція, що характеризуються: а) різною інтенсивністю; б) мінливістю в часі; в) наявністю усвідомлюваних неприємних переживань напруженості, заклопотаності, занепокоєння, побоювання; г) супроводжується одночасно вираженою активацією вегетативної нервової системи[1].

Ендлер, Мангуссон, Ю.Л. Ханін визначають ситуації, в яких виникає тривожність, таким чином: а) ситуації міжособистісного спілкування та групової взаємодії; б) ситуації, в яких є можливість і небезпека отримати фізичну травму; в) нові і незнайомі умови, несподівані обставини; г) виконання монотонної рутинної роботи[4].

У психологічному словнику поняття «тривожність» визначається як індивідуальна психологічна особливість, що виявляється в схильності людини до частих і інтенсивних переживань емоційного дискомфорту, неблагополуччя, передчуття небезпеки, що загрожує [3].

Майк Кордуелл говорить про тривогу, як почуття страху і похмурі передчуття, що супроводжуються посиленою і тривалою фізіологічною активацією. Автор говорить про те, що симптоми тривожності проявляються в багатьох психологічних розладах, а також вводить такі поняття, як тривожні розлади (фобії, посттравматичні стреси, одержимо - нав'язливі розлади), тривожні реакції (загальний адаптаційний синдром, запропонований Г. Сельє), об'єктивну тривожність. Дані твердження перегукуються з думкою А.І. Захарова, який визначає тривогу як передчуття небезпеки, стан неспокою. Найбільш часто проявляється в очікуванні якоїсь події, яке важко прогнозувати і яка може загрожувати своїми неприємними наслідками. Таким чином, тривога виникає, як відгук на стан невизначеності в результаті передбачення неприємності[3]. Таке трактування точно описує тривожність як стан.

Серед вчених та психологів пропагується думка про те, що тривога може виступати як форма адаптації організму в умовах гострого та хронічного стресу, з точки зору інших авторів тривога представляє не стільки

форму психологічної адаптації, скільки сигнал, що свідчить про її порушення. Тривала, інтенсивна, неадекватна ситуація тривоги перешкоджає формуванню адаптивної поведінки.

П. Лазарус, С. Ослер вказують на залежність виникнення стану тривоги і її протікання при стресі і фрустрації від індивідуально-психологічних особливостей особистості [6].

Дані Б.М. Теплова вказують на зв'язок стану тривоги із силою нервової системи. Висловлене ним припущення про зворотну кореляцію сили й чутливості нервової системи, знайшло експериментальне підтвердження в дослідженнях В.Д. Небиліцин: він знаходить перевагу в швидкості замикання умовного зв'язку у представників слабкої нервової системи, у той час як у осіб з сильною нервовою системою умовні зв'язки можуть утворюватися як швидко, так і повільно. Звідси він виводить припущення про більш високий рівень тривожності суб'єктів зі слабким типом нервової системи [6].

Л.А.Тейлор приходить до висновку, що схильність суб'єкта до тривоги обумовлена типологічними особливостями динаміки утворення умовних рефлексів. У рамках цього підходу, а також підходу Айзенка тривожність зближується з підвищеною емоційністю і чутливістю до емоційних ситуацій, при якій тривожність або невротичність виступають як один із проявів емоційної збудливості[2].

Результати дослідження. Проводилось дослідження на базі загальноосвітньої школи І-ІІІ ст. с. Люб'язь Любешівського району Волинської області якому приймало участь 30 учнів 9-11 класів. Також було обстежено їх батьків у кількості 30 осіб.

У ньому були використанні такі методики:

1. Методика самооцінки ситуативної та особистісної тривожності Ч. Д. Спілбергера, адаптована Ю.Л. Ханіним використовується для вивчення афективної сфери на предмет наявності або відсутності особистісної тривожності у підлітків. Методика дозволяє зробити перші та істотні уточнення про якість інтегральної самооцінки особистості: чи є нестабільність цієї самооцінки ситуативної або постійної, тобто особистісної.

Результати методики показали нам високу особистісну тривожність (47 балів) в досліджуваній групі підлітків і середню ситуативну тривожність з тенденцією до високої (44 бали). Тобто досліджувані схильні сприймати загрозу своїй самооцінці і життєдіяльності у великому діапазоні ситуацій і реагувати дуже вираженим станом тривожності. Стан тривожності у них з'являється в різноманітних ситуаціях, особливо коли вони стосуються оцінки компетенції і престижу.

2.«Шкала тривожності», розроблена А.М. Прихожан за принципом «Шкали соціально-ситуативної тривоги» Кондаша. Особливість цієї шкали полягає в тому, що в ній оцінюється не наявність або відсутність у себе будь-яких переживань, симптомів тривожності, а ситуація з точки зору того, наскільки вона може викликати тривогу.

Результати даної методики говорять нам про високий рівень загальної тривожності у підлітків (64 бали). При цьому дещо завищена шкільна тривожність (19 балів), високий бал само оціночної тривожності (23 бали), і високий бал міжособистісної тривожності (21 бал)

Тривожність — це індивідуальна психологічна особливість, яка виявляється в підвищеній схильності почуватися занепокоєним за будь-яких життєвих ситуацій, у тому числі тих, які взагалі не можуть викликати тривоги. Висока тривожність стає стійкою, якщо батьки та вчитель постійно незадоволені навчальною роботою дитини і від них дитина постійно отримує тільки зауваження, докори, інші різновиди негативного оцінювання.

3. Шкала самооцінки особистісної тривожності Дж. Тейлора.

Рівень тривожності в групі за результатами методики показав число 26, що означає про високий рівень тривоги. Таким чином, отримані в результаті дані не суперечать результатам інших методик з визначення рівня тривожності, і засвідчують високий рівень тривожності серед підлітків.

4.Особистісний опитувальник для молоді HSPQ Р. Кетелла. Методика є варіантом адаптованого опитувальника Р.Кетелла, призначеного для вимірювання шістнадцяти особистісних факторів, позначених відповідними латинськими літерами, - у зв'язку з назвами цих факторів.

Результати опитувальника нам показали, що з особистісних якостей старшокласників переважає фактор В, у нього середнє В цілому можна сказати, що у старшокласників невисока здатність до навчання, до аналізу та узагальнення матеріалу, причому у дівчаток бали вище (43,4), ніж у хлопчиків (32,1), тобто дівчатка більш інтелектуально розвинені, ніж хлопчики, більше здатні навчатися, вміють аналізувати ситуації, здатні до осмислених висновків.

Старшокласники в загальному задоволені тим, що є, і можуть домогтися того, що здається важливим, проте невисокий бал (9,3) свідчить про нестачу мотивації у важких ситуаціях.

4.Методика діагностики батьківського ставлення (А. Я. Варга, В. В. Столін), являє собою психодіагностичний інструмент для обстеження людей, що звертаються за психологічною допомогою з питань виховання дітей і спілкування з ними. Методика дозволяє визначити педагогічні соціальні установки по відношенню до дітей, що включають в себе раціональний, емоційний і поведінковий компоненти. Батькам пропонувалося 61 твердження, з яким потрібно було погодитися, або спростувати.

Результати показують, що в цілому у батьків за першою шкалою «прийняття – відкидання» виражено позитивне ставлення до дітей (батьки хлопчиків - 22 балів, батьки дівчаток - 20 балів). Дорослий сприймає дитину такою, якою вона є, поважає і визнає її індивідуальність, схвалює її інтереси, підтримує плани, проводить з ним досить багато часу і не шкодує про це.

Висновки. Підвищений рівень тривожності у старшокласників можна пояснити тим, що у цей віковий період тривожність у юнаків є вищою, ніж в інші вікові періоди. Це пов'язано із тим, що в учнів старших класів виникає багато внутрішніх конфліктів і протиріч, і сама ситуація розвитку старшокласників має в собі протиріччя – з одного боку, вони вже відчувають себе дорослими, в той час як самі дорослі ще сприймають їх як дітей. Всі ці протиріччя за несприятливих умов, а це може бути базальна тривожність, конфлікт в класному колективі, непорозуміння із сторони дорослих, роблять старшокласників більш вразливим до різних психотравм, порушень у значимій для них сфері, що призводить до підвищеної тривожності.

Таким чином, розглянуті теорії дозволяють зробити висновок про те, що позиції у вивченні тривожності різні. Проте, в основному, тривожність розглядається як емоційний стан особистості, який надає негативну дію на психіку людини. Тривожність досліджується більшістю авторів в тісному взаємозв'язку із страхом, оскільки страх є об'єктивним виразом тривоги. Проте одні дослідники вказують на тривогу як первинну реакцію, інші на страх як чинник, що викликає стан тривожності.

Отже, роблячи висновок, можна охарактеризувати тривогу таким чином: тривога — це неадекватна реакція на ситуацію зовнішньої загрози; це реакція, аналогічна страху, але за відсутності ситуації зовнішньої небезпеки; вона виявляється як стан безпорадності перед лицем загрози.

Список використаних джерел:

1. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. / З.Фрейд – СПб.: Питер, 2005. – 381с. – (Золотой фонд психотерапии). – Библиограф.: с.377 – 381.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. / Б.Г.Ананьев. – 3 с пзд – СПб.: Питер, 2001 – 288 с. (Мастера психологии).
3. Мэй Р. Краткое изложение и синтез теорий тревожности / Р. Мэй // Тревога и тревожность. – СПб.: Питер, 2001, 215 – 223 с..
4. Прихожан А.М. Изучение личностной тревожности в контексте теории Л.И.Божович / А.М.Прихожан// Формирование личности в онтогенезе. СБ наук. тр. - М.: Изд. АПН СССР, 1991, 89 – 98 с.
5. Тревога и тревожность / Сост. и общ. ред. В.М. Астапова. – СПб.: Питер, 2001, 256 с.

Резюме. В статье раскрывается понятие "тревожность" психологические особенности тревожности у старшеклассников как одного из эмоциональных расстройств личности, причины появления и формы проявления тревожности у учащихся старших классов, психологическом объяснении и обоснований роли личностных характеристик в процессе социально – психологической адаптации при поступлении в зрелую жизнь, а также анализируются результаты исследования.

Ключевые слова: тревога, тревожность, тревожное состояние, эмоциональное состояние, аффективные переживания.

Summary. The article discusses the concept of "anxiety", psychological constitutions of anxiety in high school as one of the emotional personality disorders, appearance causes and forms of anxiety scale in senior pupils; psychological explanation and

substantiation of the role of personal attributes in the process of social and psychological adaptation beginning adulthood and analyzes the research results.

Key words: anxiety, state anxiety, inquietude, anxious disorders, emotional state, effective experience/

УДК 159.964.21 – 053.5

С.Г. ШПАК

ОСОБЛИВОСТІ ВИНИКНЕННЯ СТРЕСУ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ

Резюме. У статті висвітлено основні психологічні аспекти впливу психоемоційної сфери на процес адаптації молодших школярів до умов шкільного навчання. Один з найбільш поширених чинників виникнення стресу в молодших школярів є тривожність. Розглядається поняття «тривожність» із різних точок зору, її рівні та передумови виникнення. Виникнення й закріплення тривожності пов'язане з незадоволенням вікових потреб дитини, але стійкою особистісною основою тривожності стає в підлітковому віці, опосередковуючись особливостями «Я-концепції», відношення до себе. Визначено вікові особливості проявів тривожності та основні умови ефективної адаптації молодших школярів у процесі навчання.

Ключові слова: молодший школяр, стрес, тривожність, адаптація.

Постановка проблеми. Життя, пошук, зміна роду діяльності часом сповнені проблем, розв'язання яких призводить до стресових ситуацій. Навіть у найбільш продуманому та добре налагодженому житті трапляються ситуації, які негативно впливають на дітей і призводять до стресу. Особливо це актуально під час зміни дошкільної діяльності дитини на навчальну. Першокласники не завжди готові до таких змін, що викликає ряд психофізіологічних та поведінкових проявів. У стані стресу поведінка дитини дезорганізовується, спостерігаються неконтрольовані рухи, певні мовні відхилення, з'являються емоції, що не відповідають культурі взаємин.

Стрес, як сильний прояв емоцій, викликає комплексну фізіологічну реакцію, це стан душевного та поведінкового розладу, пов'язаного з нездатністю особистості доцільно діяти у відповідних ситуаціях. Через недостатню сформованість емоційної сфери в молодшому шкільному віці за частих стресових ситуацій у дитини зникає апетит, настає депресія, знижується інтерес до навчання, спілкування, настає апатія.

Стресові ситуації негативно позначаються на здоров'ї молодшого школяра, у дитини з'являється цілий "букет" небезпечних психосоматичних захворювань: мігрень, гіпертонія, астма, артрит, алергія, діабет, шкірні хвороби тощо.

Метою статті є дослідити особливості виникнення стресу в молодшому шкільному віці в процесі адаптації.

Завдання:

1. Аналіз наукових джерел з проблеми порушень психоемоційної сфери молодших школярів.
2. Вивчення особливості тривожності як стану і як риси, яка виникає в процесі адаптації першокласників.
3. Визначення методів профілактики проявів тривожності з метою успішної адаптації молодшого школяра.

Науковими дослідженнями з вивчення психоемоційної сфери дитини займалися відомі науковці, такі, як: Л.С. Виготський, Ф.Д. Горбов, О.І. Захаров, К. Ізард, Е.І. Ільїн, А.Б. Леонова, Р.С. Немов, А.М. Прихожан, Ч.Д. Спілбергер, О.О. Савіна, З. Фрейд.

Результати теоретичного дослідження. Вітчизняні психологи, що вивчали стан стресу, внесли в його визначення різні тлумачення.

За М.Р. Бітяковою, стрес - це стан, що виникає в екстремальних умовах, дуже важких для людини. Бітякова М.Р. визначає стрес, як психологічну, а не нервову напругу, що виникає в «украї важкій ситуації» [6].

При всіх розходженнях у тлумаченні розуміння «стресу», автори сходяться в тім, що стрес – це надмірна напруга нервової системи, що виникає в досить важких ситуаціях. Стрес ніяк не можна ототожнювати із тривожністю, хоча б тому, що стрес завжди обумовлений реальними труднощами, у той час як тривожність може проявлятися при їхній відсутності. І по силі стрес і тривожність – явища різні. Якщо стрес – це надмірна напруга нервової системи, то для тривожності така сила напруги не характерна. Відомо, що тривога, закріпившись, стає достатньо стійким новоутворенням, і переходить у властивість особистості — тривожність.

Можна думати, що наявність тривоги в стані стресу зв'язано саме з очікуванням небезпеки або неприємності, з передчуттям його. Тому тривога може виникнути не прямо в ситуації стресу, а до настання цих станів, випереджати їх. Тривожність, як стан, і є очікування неблагополуччя. Однак тривога може бути різної залежно від того, від кого суб'єкт очікує неприємності: від себе (своєї неспроможності), від об'єктивних обставин або від інших людей.

Блюм Г. уважав важливим той факт, що, по-перше, як при стресі, так і при фрустрації автори відзначають у суб'єкта емоційне неблагополуччя, що виражається в тривозі, занепокоєнні, розгубленості, страху, непевності. Але ця тривога завжди обґрунтована, пов'язана з реальними труднощами [6].

Так І.В. Імедадзе прямо зв'язує стан тривоги з передчуттям фрустрації. На її думку, тривога виникає при антиципації ситуації, що містить небезпека фрустрації актуалізованої потреби. Таким чином, стрес і фрустрація при будь-якому їхньому розумінні містять у собі тривогу [15].

Підхід до пояснення схильності до тривоги з погляду фізіологічних особливостей властивостей нервової системи ми знаходимо у вітчизняних психологів. Так, у лабораторії Павлова І.П., було виявлено, що, швидше за все нервовий зрив під дією зовнішніх подразників відбувається в слабого типу, потім у збудливого типу й найменше піддані зривам тварини із сильним урівноваженим типом з гарною рухливістю.

Засновник психоаналізу З. Фрейд затверджував, що людина має кілька вроджених потягів – інстинктів, які є рушійною силою поведінки людини, визначають її настрій. З. Фрейд уважав, що зіткнення біологічних потягів із соціальними заборонами породжує неврози й тривожність. Природний вихід із цього положення Фрейд бачить у сублімування «лібідіозної енергії», тобто в напрямку енергії на інші життєві цілі: виробничі й творчі. Вдала сублімація звільняє людину від тривожності [13].

На думку А. Адлера, в основі неврозу лежать такі механізми, як страх, острах життя, острах труднощів, а також прагнення до певної позиції в групі людей, що індивід у силу яких-небудь індивідуальних особливостей або соціальних умов не міг домогтися, тобто чітко видно, що в основі неврозу лежать ситуації, у яких людина відчуває почуття тривоги [2].

Почуття неповноцінності може виникнути від суб'єктивного відчуття фізичної слабості або яких-небудь недоліків організму, або від тих психічних властивостей й якостей особистості, які заважають задовольнити потреба в спілкуванні. Почуття неповноцінності, нездатності до чого-небудь доставляє дитині певні страждання. Ті, діти, які своїх труднощів не зрозуміли й у кого енергія була спрямована на себе, зазнають невдачі. Прагнучи до переваги, індивід виробляє «спосіб життя», лінію життя й поведінки. Уже до 4–5 років у дитини може з'явитися почуття неухваленості, непристосованості, незадоволеності, неповноцінності, які можуть привести до того, що в майбутньому людина потерпить поразку [4].

Міжособистісні відносини дитини з однолітками, що виникають стихійно або організовано, мають вікові особливості. Тривожність має яскраво виражену вікову специфіку, що виявляються в її джерелах, зміст, формах прояву компенсації й захисти. Для кожного вікового періоду існують певні чинники дійсності, які викликають підвищену тривогу більшості дітей у незалежності від наявності реальної загрози. Ці «вікові піки

тривожності» є наслідком найбільш значимих соціогенних потреб.

У дані «вікові піки» тривожність виступає як неконструктивна риса, котра викликає стан паніки, зневіри. Дитина починає сумніватися у своїх здатностях і силах. Але тривога, дезорганізує не тільки навчальну діяльність, вона починає руйнувати особистісні структури.

Розглянемо детальніше психологічні особливості молодших школярів. Основною діяльністю першокласників стає навчання – набування нових знань, умінь і навичок, нагромадження систематичних відомостей про навколишній світ, природу та суспільство. Не відразу у школярів формується правильне ставлення до навчання. В момент вступу до школи діти звичайно позитивно сприймають перспективу шкільного навчання. Потреба стати школярем зводиться до бажання змінити своє становище малої дитини, піднятися на наступний ступінь самостійності. Проте, ще більшість першокласників по-справжньому не розуміє, навіщо треба вчитися і не готові сприйняти свій статус «школяра» [7].

На думку О.І. Захарова, тривожність розглядається, як реакція на соціальні впливи при певних індивідуальних психофізіологічних особливостях, а також як така, що може виникати при різних психосоматичних захворюваннях, є суб'єктивним проявом неблагополуччя особистості [5].

В.В. Бойко розрізняє тривожність як емоційний стан – ситуативну тривожність, і як стійку рису – особистісна тривожність, тобто індивідуальну і психологічну особливість, що проявляється з відчуттям тривоги і неспокою без достатніх підстав [2].

Тривожність – це «переживання емоційного дискомфорту, пов'язане з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям небезпеки, що загрожує». Розрізняють тривожність як емоційний стан й як стійку властивість, рису особистості або темпераменту.

Розрізняють тривожність як емоційний стан й як стійку властивість, рису особистості або темпераменту.

Тривожність як стан і як рису, яка виникає в процесі адаптації до середовища та виконання різних видів діяльності, вивчав Ю. Ханін. В працях С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, В.К. Вілюнаса сформульований ряд фундаментальних положень теоретичної концепції емоцій та їх ролі в психічній регуляції діяльності.

В.Б. Шапар розглядає поняття «тривожність» як стан доцільного підготовчого підвищення сенсорної уваги і моторного напруження в ситуації можливої небезпеки, що зумовлює відповідну реакцію на страх [14].

Помірний рівень тривоги навіть корисний для деяких видів діяльності чи у певних ситуаціях. На відміну від страху, тривога не завжди сприймається як негативне почуття, оскільки це і радісне хвилювання, і хвилювання очікування.

У дослідженні рівня домагань у підлітків М.З. Неймарк виявила негативний емоційний стан у вигляді занепокоєння, страху, агресії, що було викликано незадоволенням їхніх домагань на успіх [2].

Також емоційне неблагополуччя типу тривожності спостерігалось в дітей з високою самооцінкою. Неадекватно висока самооцінка в дітей складається в результаті неправильного виховання, завищених оцінок дорослими успіхів дитини. Від незадоволення потреби в дитини виробляються механізми захисту, що не допускають у свідомість визнання неуспіху, непевності й втрати самоповаги. Вона намагається знайти причини своїх невдач в інших людях: батьках, учителях, товаришах, вступає в конфлікт із усіма, хто вказує на її недоліки, проявляє дратівливість, агресивність.

М.З. Неймарк називає це «афектом неадекватності» – «...гостре емоційне прагнення захистити себе від власної слабості, будь-якими способами не допустити у свідомість непевність у себе, відштовхування правди, гнів і роздратування проти всього й всіх». Сильна потреба в самоствердженні приводить до того, що інтереси цих дітей направляються тільки на себе. Спочатку тривога обґрунтована, вона викликана реальними для дитини труднощами, але постійно в міру закріплення неадекватності відносини дитини до себе, своїм можливостям, людям, неадекватність стане стійкою рисою його відносини до світу, і тоді недовірливість, підозрілість й інші подібні риси, що реальна тривога стане тривожністю, коли дитина буде чекати неприємностей у будь-яких випадках [2].

На думку О. Савіної, афект стає перешкодою правильного формування особистості, тому дуже важливо його перебороти [12]. Головне завдання полягає в тім, щоб реально привести у відповідність потреби й можливості дитини, або допомогти їй підняти свої реальні можливості до рівня самооцінки, або знизити самооцінку. Але найбільш реальний шлях – це перемикання інтересів і домагань дитини в ту область, де вона може домогтися успіху й ствердити себе.

Проблема тривожності має й інший аспект – психофізіологічний. Другий напрямок у дослідженні занепокоєння, тривоги іде по лінії вивчення тих фізіологічних і психологічних особливостей особистості, які спричиняються ступінь даного стану.

Деякі автори стверджують, що тривога є складовою частиною стану сильної психічної напруги – «стресу», що заважає дитині успішно адаптуватися до умов школи.

Ефективна адаптація – одна з передумов успішної навчальної діяльності, причому провідна для дітей молодшого шкільного віку, тому що являє собою складну систему заходів, спрямованих на оволодіння новими формами діяльності, поведінки, спілкування, і пов'язана зі зміною соціального статусу молодшого школяра [11].

Явище, протилежне процесу адаптації, – дезадаптація – трактується як процес, пов'язаний із переключенням з одних умов життя й, відповідно, звиканням до інших (Л.М. Бережнова, О.В. Хухлаєва). Серед найбільш універсальних проявів психічної дезадаптації називають преневротичні порушення, невротичні реакції та стани [8].

Рівень дезадаптації школярів і форми її виявлення коливаються від незначних мотиваційних і

поведінкових порушень до повної відмови відвідувати школу. На момент вступу до школи і період первинного засвоєння вимог, які висуває нова соціальна ситуація, зростає поширеність невротичних реакцій, нервово-психічних та соматичних розладів, в порівнянні з дошкільним віком.

Для успішної адаптації дуже важлива мотивація навчання. На першому році навчання вона в основному забезпечується дорослими. Для розвитку навчальної мотивації важлива зацікавленість і розуміння з боку батьків і вчителя. Основними порадами для батьків щодо розвитку інтересу і бажання до навчання виступають: віра в успіх дитини; позитивні установки; любов і доброзичливість; привчання до режиму дня; виконання встановлених правил і норм поведінки [5].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, для дітей молодшого шкільного віку характерною рисою є емоційність, їм властива підвищена чутливість, здатність глибоко та болісно переживати. Адаптація молодшого школяра до умов навчання в школі неодмінно викликає стрес. А стрес, як сильний прояв емоцій, провокує у дитини комплексну фізіологічну реакцію, стан душевного та поведінкового розладу. Через недостатню сформованість емоційної сфери в молодшому шкільному віці за частих стресових ситуацій у дитини може виникнути тривожність. Передумовою виникнення тривожності в цьому віці є: підвищена емоційна чутливість до зовнішніх впливів та сильна зовнішня і внутрішня реакція на них; недостатньо розвинена довільність пізнавальної і, особливо, емоційної та вольової сфер; безпосередність сприйняття зовнішнього світу і обмеженість форм адаптивних реакцій на впливи; високий рівень наслідування та емоційного зараження; залежність від оцінок дорослих; низька здатність протистояти чужій думці. Тривожні тенденції суттєво впливають на процес адаптації дитини до умов шкільного навчання. Вчасна профілактика проявів тривожності стане передумовою успішної адаптації молодшого школяра.

Список використаних джерел:

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – С. 47-49.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций: монография / В. В. Бойко. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб. : Питер, 2004. – С. 47.
3. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл: Эксмо, 2003. – С. 33-36.
4. Вікова і педагогічна психологія: Навчальний посібник / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Каравела, 2012. – С. 40-45.
5. Гарбузов В. И. Неврозы у детей и их лечение / Гарбузов В. И., Захаров А. И., Исаев Д. Н. – Л. : Медицина 1977. – С. 21-23.
6. Готовність дитини до школи / Упоряд.: Л. Богуславська, Т. Гончаренко, Л. Кондратенко ; За ред. С. Максименка. – К. : Главник, 2004. – С. 22.
7. Заброцький М. Основи вікової психології / М. Заброцький. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001., – С.11-12.
8. Заваденко Н. Н. Школьная дезадаптация: психоневрологические и нейропсихологические исследования / Н. Н. Заваденко // Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – С. 21-28.
9. Захаров А. И. Как преодолеть страхи детей / А. И. Захаров. – М. : Педагогика, 1986. – С. 45-48.
10. Карпенко Н. Профілактика дитячих страхів / Н. Карпенко // Дошкільне виховання. – 2003. – № 9 – С. 14-15.
11. Максименко С. Адаптація дитини до школи / С. Максименко. – К. : Мікрос-СВС, 2003. – С. 11-15.
12. Савина Е. Тревожные дети / Е. Савина // Дошкольное воспитание. – 2002. – №4. – С. 11-14.
13. Фрейд З. Психопанализ и детские неврозы / З. Фрейд. – СПб. : Алетей, 1997. – С. 29-35.
14. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Шапар. – Х. : Прапор. – 2005. – С. 564.
15. Щербатих Ю. Психология страха / Ю. Щербатих. – Воронеж: ВФ МГЭИ, 2006. – С. 12-19.

Резюме. В статье освещены основные психологические аспекты влияния психоемоциональной сферы на процесс адаптации младших школьников к условиям школьного обучения. Один из наиболее распространенных факторов возникновения стресса у младших школьников является тревожность. Рассматривается понятие «тревожность» с разных точек зрения, ее уровни и предпосылки возникновения. Возникновение и закрепление тревожности связано с неудовлетворением возрастных потребностей ребенка, но устойчивой личностной основой тревожность становится в подростковом возрасте, опосредствуясь особенностями «Я-концепции», отношения к себе. Определены возрастные особенности проявлений тревожности и основные условия эффективной адаптации младших школьников в процессе обучения.

Ключевые слова: младший школьник, стресс, тревожность, адаптация.

Summary. The article deals with the basic psychological impacts of anxious trends in the process of adapting of younger schoolchildren to the conditions of school studing. In the study of school desadaptation the main attention focuses on individual characteristics such as fatigability, behavioural violations, failure in studies that determine the content of maladaptive process.

The emergence and consolidation of anxiety is connected with dissatisfaction of the age needs of a child, but the stable basis of personality anxiety becomes in a teenage age, mediated with features of "Self-concept" and self-attitude. Age features of anxiety and basic conditions for effective adaptation of younger schoolchildren in the studding process are detected.

Key words: *younger schoolchild, stress, anxiety, adaptation.*

УДК: 159.922-057

О.В. ЯМНИЦЬКИЙ

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ У ФІНЛЯНДІЇ

Резюме. У статті розглянуто особливості та провідні тенденції розвитку психологічної науки та підготовки майбутніх психологів у ВНЗ Фінляндії, яка є одним зі світових лідерів в освітній сфері.

Ключові слова: вища освіта, Фінляндія, підготовка майбутніх психологів, якість освіти, психологічна наука, професійна підготовка.

Постановка проблеми. В умовах впровадження в Україні нових стандартів вищої освіти, пов'язаних з необхідністю перебудови всієї системи навчання, набуває актуальності вивчення кращих зразків світового досвіду. Успіхи Фінляндії, досягнуті завдяки певним особливостям фінської соціально-економічної моделі і таким рисам національного характеру, як працьовитість, законослухняність, схильність до розумного споживання та інноваційної діяльності слугують створенню на суспільному рівні високого престижу науки, вищої освіти та професійного навчання. Звернемося до висвітлення досвіду розвитку психологічної науки та професійної підготовки майбутніх психологів у ВНЗ Фінляндії.

Метою статті виступив аналіз особливостей та провідних тенденцій розвитку психологічної науки та системи підготовки майбутніх психологів у ВНЗ Фінляндії.

Виклад основного матеріалу. У ході свого становлення і розвитку психологічна наука Фінляндії здобула не гуманітарну, а природничу спрямованість та асоціюється у світі насамперед з дослідженнями мозку й біологічних проблем психіки. Найбільш помітними є досягнення фінських вчених у психофізіології. До початку Другої світової війни психологічну науку країни представляла невелика група ентузіастів, які перебували під впливом німецької наукової традиції. По закінченні війни і до сьогодні фінська психологія орієнтується на традиції англо-американських психологічних шкіл.

До найбільш вагомих постатей на теренах психологічної науки Фінляндії належить професор Р.Нятянен (R. Näätänen), що спеціалізується на проблемах дослідження мозку. Його здобутком є введення у нейропсихологію поняття негативна реакція неспівпадання (mismatch negativity), яка описує специфічну реакцію мозку на протилежний зміст різних подразників. Під його керівництвом в університеті м. Турку був створений один із найбільших в Європі центрів когнітивної нейропсихології (також подібний центр існує і в Гельсінкі). Завдяки державному фінансуванню фінські наукові психологічні лабораторії оснащені найсучаснішими технічними засобами для організації досліджень.

Відомі здобутки професора К.Лагерспетц (K. Lagerspetz) з м. Турку, яка створила наукову школу з досліджень проблем агресії у тваринному світі та агресії людей. На кшталт собаки І.Павлова, у Фінляндії стали популярними «агресивні» та «неагресивні» види мишей. В сучасних умовах проводяться дослідження впливу на психіку наркотичних речовин та алкоголю.

Професор Л.Келтікангас-Ярвінена (L.Keltikangas-Järvinen) з університету Гельсінкі провела унікальне лонгітудне дослідження (тривалістю понад 20 років) з вибіркою понад три тисячі учасників задля вивчення впливу на розвиток людини біологічних і соціальних факторів. В результаті було виявлено вплив на формування відхилень у поведінці низки біологічних факторів, зокрема, соматичних захворювань. Пріоритетними напрямками для фінської психології сьогодні є клінічна, організаційна й соціальна психологія, психологія розвитку.

На наукових базах різних ВНЗ Фінляндії (університет Тампере та університет Турку) ведуться дослідження в галузі психологічної реабілітації клінічних пацієнтів, психологічної допомоги з проблемами аутизму, порушень мовлення та оволодінням грамотою. Також розробляються та впроваджуються програми з підвищення психологічної обізнаності та грамотності школярів. Відомі психологи Фінляндії є авторами популярної літератури з психології та посібників для дітей і юнаків.

У фінських університетах підготовка майбутніх психологів здійснюється на відділення психології при факультетах гуманітарних або соціальних наук, оскільки немає психологічних факультетів. Досить високим є конкурс, а також попит на психологічні послуги. Фінські університети різняться за напрямками спеціалізації. Так, в Університеті Турку, психологи спеціалізуються з проблем нейропсихології та когнітивної психології, в Університеті Тампере - з проблем клінічної психології, психології емоцій та розвитку. Багато в чому психологічна освіта нагадує медичну, а тому переважна більшість випускників працює клінічними психологами в медичних установах. Також поширеною є приватна психологічна практика. Найбільш відомими психологічними об'єднаннями є Психологічна спілка і Фінське психологічне товариство. У 1989 р. започаткована організація Psykonet – об'єднана мережа психологічних відділень фінських вузів, що встановлює навчальні стандарти та спеціалізації, забезпечує обмін студентами та викладачами. Завдяки Psykonet психологічні дослідження координуються у взаємодії фахівців кількох університетів, серед яких можуть бути і зарубіжні.

Фінська психологія представлена небагатьма власними друкованими виданнями, найбільш

популярними серед яких є щомісячний часопис *Psykologia*, бюлетень *Psykologilehti* та альманах *Acta Psychologica Fennica*. Тому автори публікуються переважно у міжнародних англomовних виданнях за кордоном, зокрема в *International Journal of Psychology*, *Cognitive Brain Research* та ін. З цієї причини вільне володіння англійською мовою є обов'язковим стандартом вищої психологічної освіти.

Університетська система виходить із тісного взаємозв'язку між науковими дослідженнями та навчанням. Діяльність університетів ґрунтується на сучасних досягненнях науки та на автономії ВНЗ, що передбачає злагоджену та незалежну систему прийняття рішень. Університети володіють автономією і незалежністю у виборі напрямів наукових досліджень та прийнятті рішень про правила прийому студентів, складання навчальних планів, отримання вчених ступенів з усіх галузей науки. Студенти зараховуються до ВНЗ за результатами вступних іспитів. Навчання є безкоштовним на всіх етапах, студенти оплачують лише навчальні посібники та щорічні внески за обов'язкове членство у студентських союзах (у середньому 45 - 90 євро). Середній щомісячний бюджет студента, що включає харчування та проживання, сягає близько 600 - 900 євро.

Освітня система Фінляндії реалізовує принципи безперервної освіти, рівності й доступності навчання в будь-якому віці та забезпечує й постійно підтримує високий рівень ефективності й якості, що стосується як викладання, так і науково-дослідної роботи, створення комфортних умов для навчання та розвитку, проживання студентів й аспірантів. Рівність як провідний принцип освітньої політики надає реально справедливую пропозицію освітніх послуг незалежно від географічного розташування й національності, соціального прошарку й статі. Оцінювання освіти у Фінляндії є засобом загального управління, завдяки якому проводиться збір всієї необхідної інформації з метою здійснення змін у змісті освіти та адаптації освітньої системи до постійно мінливої реальності в національному та міжнародному контексті.

Ступінь бакалавра можна отримати за трирічний термін (мінімум 120 навчальних тижнів), що включає базові курси та курси середнього рівня з основної спеціальності, виконання дипломного дослідження на звання бакалавра. Для отримання ступеня магістра потрібно не менше п'яти років навчання з повної програми (160 - 180 навчальних тижнів) або ж двох років після бакалаврату), що включає курси вищого рівня й дипломну роботу магістра. Навчальні програми на здобуття ступенів бакалавра і магістра складаються з базових курсів, курсів за фахом, факультативних занять, стажування й практики за фахом, написання й захисту дипломної роботи. Програми включають також вивчення іноземних мов. Студенти можуть проходити курси й за іншими спеціальностями або в інших ВНЗ, у тому числі й за кордоном. Повна програма університету дає глибокі академічні знання й навчальний ступінь магістра. За бажанням можна продовжити навчання в аспірантурі та одержати ступінь ліцензіата, а через два роки - докторський ступінь.

Характерною рисою вищої освіти Фінляндії є тісний зв'язок науково-дослідної роботи з навчанням, надзвичайно демократичне ставлення викладачів та адміністрації навчальних закладів, широкий вибір курсів. Проблема підвищення ефективності діяльності ВНЗ вирішується не тільки шляхом адміністрування, але й завдяки удосконаленню якості навчального процесу через постійне оновлення, варіативність й гнучкість його змістово-організаційних засад. Студентам пропонується варіативність у поєднанні навчальних дисциплін, відповідно принципу академічної свободи вони можуть відвідувати лекції та заняття в інших ВНЗ з обов'язковим складанням іспитів за основним місцем навчання. Внутрішня оцінка якості наданих ВНЗ освітніх послуг проводиться Академією Фінляндії, яка аналізує систему національних досліджень та їх вплив на навчальні програми. Зовнішня оцінка належить до сфери діяльності національного органу контролю якості - Фінської атестаційної ради з вищої освіти, яка є незалежною організацією. Однак головна відповідальність за забезпечення якості освітніх послуг покладена на ВНЗ.

Тенденції до зростання професіоналізації університетської освіти зумовлюють удосконалення сучасних методів і технологій навчання, що сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, поглибленню міжпредметних зв'язків, опору на практичний досвід, розвиток навичок самостійної роботи. Ведуться наукові пошуки, в ході яких народжуються нові освітні методи й форми, зокрема, сучасні форми дистанційного навчання. В університетах широко застосовується метод проблемного навчання, що передбачає поєднання самостійної роботи студентів із заняттями в малих групах.

Складовою навчання, поряд з лекціями, семінарами та лабораторними заняттями є робота над проектами. Цей метод дозволяє краще використовувати теоретичні знання студентів для вирішення конкретних практичних професійних завдань. Принципово важливо, що у навчальний процес впроваджуються не тільки нові технічні засоби, а технології, спрямовані на вирішення освітніх завдань, розроблені з позицій сучасних психолого-педагогічних досліджень. Істотно посилилася роль інформаційних технологій у формуванні нової системи освіти, відповідної запитам інформаційного суспільства.

У підготовці майбутніх психологів значне місце належить вивченню прикладних галузей психології, зокрема клінічної, організаційної, педагогічної. Крім цього, значний обсяг навчального навантаження обіймають курси за вибором студентів, які розширюють і поглиблюють професійну підготовку сучасних психологів. Професійна практика під керівництвом досвідчених фахівців і дослідницький проект, який захищається на заключній стадії навчання, входять до складу обов'язкових складових навчання психологів у всіх країнах Європи. Усе це пов'язано з зорієнтованістю на високі стандарти якості психологічної освіти, визнані у країнах Європейського Співтовариства. Психологи цих країн прагнуть до взаємного вивчення досвіду і вироблення загальних підходів до професійної підготовки.

Все більшого значення набуває орієнтація фінських вузів на інноваційне навчання, яке розширюється завдяки міжнародному співробітництву ВНЗ. Фінські студенти мають можливість проходження частини курсів

в інших університетах - як у Фінляндії, так і за кордоном. В межах програм обмінів до Фінляндії можуть приїжджати студенти ЄС, зокрема завдяки програмам «Сократес/Еразмус» та «Леонардо да Вінчі», а молодь скандинавських країн - у межах системи «Норд плюс». Існує студентський обмін та стипендіальні програми для співробітництва між північними країнами, балтійськими державами й північно-західною Росією. Інформацію з таких програм можна одержати у міжнародних відділах при університетах.

Аналіз особливостей системи вищої освіти Фінляндії засвідчив, що вона є успішним прикладом реалізації Болонського процесу. Принципами інноваційного розвитку, що забезпечили в останні десятиліття ефективність проведених перетворень вищої школи виступили: систематичність і послідовність державної політики; стратегічна спрямованість реформ з урахуванням загальних соціально-економічних цілей країни (складання планів і програм розвитку та узгодження з ними напрямів розвитку); своєчасна оцінка, коректування і модернізація програм розвитку; розуміння освіти не тільки як основи національної інноваційної системи, а й культури суспільства (у Фінляндії функціонує Міністерство освіти і культури).

Сучасні тенденції розвитку вищої освіти Фінляндії характеризуються такими особливостями: освіта загалом і вища зокрема є пріоритетом у внутрішній політиці країни та базується на усталених принципах і цінностях;

- спрямованістю на міжнародне співробітництво (навчальні програми англійською мовою реалізуються у всіх вузах Фінляндії, університети мають угоди про співпрацю із зарубіжними країнами, підтримується міжнародний обмін студентами);

- розвитком міжвузівської взаємодії, укрупнення і злиття вузів, тісний взаємозв'язок освітніх сегментів та активне втілення й реалізація принципів наступності та безперервності освіти, забезпечення освітніх потреб громадян впродовж життя;

- наданням пріоритету розвитку особистості, здатної до саморозкриття свого потенціалу та рівності освітніх можливостей усім студентам, оскільки система освіти слугує інструментом соціально-економічного та соціально-культурного вирівнювання, що реалізується через відсутність плати за навчання, усунення відмінностей між інститутами вищої освіти та забезпечує втілення політики «освіта - спільнота культур»;

- зростання соціальної відповідальності ВНЗ, тісна взаємодія та взаємозв'язки інститутів освіти з місцевим співтовариством та організаціями, представленими різними соціальними групами, що створює сприятливі умови для функціонування системи освіти (підтримка громадськості, система опікунських рад, престиж освіти та освіченості, авторитет та високий статус учителя і т.ін.).

Осмислення фінського досвіду ще раз переконує в тому, що позитивні зміни у сфері науки і освіти можливі лише тоді, коли вона стане загальнонаціональною цінністю і пріоритетом. Досвід Фінляндії у сфері психологічної науки і підготовки майбутніх психологів у ВНЗ має безсумнівний інтерес, однак проблема полягає в екстраполяції цього досвіду на українське підґрунтя. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні змістово-організаційних засад підготовки майбутніх психологів.

Список використаних джерел:

1. Воробьев Н.Е., Бессарабова И.С. Особенности системы образования в Финляндии/ Н.Е. Воробьев, И.С. Бессарабова // Педагогика. 2006. № 2.- С. 112-117.
2. Heino P. Babies Learn As They Sleep // Aurora. University of Turku. English Issue 2004, p. 31.
3. Министерство образования и культуры Финляндии [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.minedu.fi/OPM/?lang=en>.
4. Обучение в Финляндии [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.finlandia.boom.ru>.
5. Руководство по качеству университета Турку [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.utu.fi/en/university/quality>.
6. Anu Lyytinen. Finnish Polytechnics in the Regional Innovation System - Towards New Ways of Action / University of Tampere. - 2011. - 189 p. [Электронный ресурс]. - URL: <http://acta.uta.fi/pdf/978-951-44-8408-7.pdf>

Резюме. Рассмотрены особенности и ведущие тенденции развития психологической науки и подготовки будущих психологов в ВУЗах Финляндии, которая является одним из мировых лидеров в образовательной сфере.

Ключевые слова: высшее образование, Финляндия, подготовка будущих психологов, качество образования, психологическая наука, профессиональная подготовка.

Summary. The article discusses trends of key features prospectives and further development of Psychological Science; future Psychologists education in Universities of Finland, as the world leaders in the Educational Field. In Finnish Universities development of future Psychologists carried out at the departments of Psychology at the Faculty of Humanities and Social Sciences.

Key words: Higher Education, Finland, Future Psychologists Training, Quality of Education, Psychological Science, Professional Training.

РОЗВИТОК КОГНІТИВНО-МОТИВАЦІЙНИХ ОСНОВ ІНТИМНОЇ СФЕРИ ЛЮДИНИ

Резюме. У статті описано та проаналізовано розуміння проблеми сексуальності як однієї з основ інтимної сфери людини, розвиток сексологічних знань, основні лінії теоретичного аналізу проблеми сексуальності у психологічній науці, ставлення до сексуальності у сучасному суспільстві. Здійснений теоретичний аналіз психологічних особливостей формування установок по відношенню до інтимної сфери життя.

Ключові слова: сексуальність, установки, інтимна сфера, гендерні відмінності, суспільство.

Постановка проблеми. За недовгий час існування наукового інтересу до проблеми сексуальності її розглядали в рамках сексології (Х. Елліс, Л. Крафт-Еббінг, І. Блох, А. Кінзі); у психоаналітичному ракурсі (З. Фройд, К. Г. Юнг, К. Хорні); у рамках соціальної антропології (С. Дж. Тамбайа, М. Мід); у соціологічному напрямку (М. Фуко, Е. Гідденс, Г. Рубін). У психологічних наукових концепціях сексуальності надається величезне значення. Як би не розрізнялися численні теоретичні позиції авторів, роль сексуального фактора незаперечно підкреслюється у розвитку людської особистості.

Вчені дійшли висновку, що проблема сексуальності – це значно ширше поняття, ніж здається на перший погляд. Сексуальність не обмежується тільки біологічною складовою, вона вміщає в себе всі соціально-психологічні установки і душевні переживання, почуття, думки і вчинки людини, які сприяють задоволенню її статевого потягу, тобто є характеристикою усього, пов'язаного із статевим життям (О. Люлько, Р. Корсіні, А. Ауербах).

Метою статті виступив теоретичний аналіз когнітивно-мотиваційних основ інтимної сфери людини.

Результати теоретичного дослідження. На дослідженні інтимної сфери життя людини тривалий час негативно позначалися забобони, заборони, хибні уявлення про норму і аномалії. Розуміння сексуальності як чогось непристойного гальмувало вивчення цієї сфери, породжувало численні помилкові тлумачення та висновки. У жодній науковій галузі не виникало стільки псевдонаукових тверджень і тлумачень, як у дослідженнях людської сексуальності.

Розвиток будь-якої науки супроводжується недовірою до нового та у вивченні сексуального життя людини ця недовіра була особливо сильною. Дані сексології спростовували більшість укорінених у свідомості уявлень, а тому провокували критику та протест.

Засновником сучасної сексopatології вважають Ріхарда фон Крафта-Ебінга (1840-1902). Його праця "Сексуальні психопатії", в якій запропоновано класифікацію статевих розладів, стала основою розвитку сучасної сексології. За твердженням ученого певні перверсії (порушення спрямованості і способів задоволення статевого потягу) та схильності, які можуть проявлятися у сексуальному житті, "дрімають" у кожній людині. Значну увагу він приділяв аномальним аспектам сексуальності: садомазохізму, гомосексуалізму, фетишизму, зоофілії, статевим збоченням.

Німецький дерматолог і венеролог Іван Блох (1872-1922) у науковій праці "Сексуальне життя нашого часу та його зв'язок із сучасною культурою" у 1906 р. проголосив створення нової науки про статі, зацентрувавши, що вона має синтезувати дані всіх наук про людину – загальної біології, антропології, етнології, філософії, медицини, історії, літератури та культури.

Соціальний напрям у сексології розвивав німецький психіатр Магнус Хіршфельд (1868-1935). Під його керівництвом у 1908 р. було засновано перший у світі сексологічний журнал; у 1918 р. в Берліні відкрито перший в світі інститут із проблем сексології; у 1921 р. – організовано перший Міжнародний конгрес сексуальних реформ.

У 1928 р. на з'їзді в Копенгагені було засновано Всесвітню лігу сексуальних реформ, учасники якої виступили за політичну, економічну та соціальну рівність чоловіків і жінок; звільнення шлюбу та розлучення від влади церкви; розвиток сексуальної освіти; зміну норм, законів, спрямованих проти контрацепції та абортів; охорону прав незаміжніх матерів і незаконнонароджених дітей тощо [2].

Найвпливовішою теорією ХХст. став психоаналіз австрійського психолога, психіатра, невропатолога Зігмунда Фрейда (1856-1939). Він першим звернув увагу на роль, яку відіграє сексуальна поведінка в житті кожної людини, розвитку її особистості, стосунках з іншими людьми. За Фрейдом, статевий потяг (ерос) та енергія (лібідо) є джерелами усієї психічної енергії індивіда, а сексуальність – основою і стрижнем людського життя. Мета сексуальності – задоволення, а репродукції вона слугує опосередковано. Кохання – це статеве кохання, метою якого є сексуальна близькість, а сексуальні переживання пов'язані не лише з геніталіями. Фрейд стверджував, що у людини існує не одна ерогенна зона (геніталії), а декілька, значення яких з віком змінюється [6].

Сексуальність традиційно тлумачать як статеву чуттєвість, пов'язану із задоволенням статевого потягу, тобто вона є характеристикою усього, пов'язаного із статевим життям.

Такої думки дотримується і автор "Довідника з сексології, сексopatології та андрології" український лікар-уролог Олексій Люлько, за словами якого, сексуальність – це "характеристика сексуального потягу, сексуальних реакцій, сексуальної активності тощо". У сексуальній конкретній людини вбачається "бажання та вміння жити статевим життям відповідно до умов суспільства" [3].

Як зазначають американські дослідники Вільям-Хавелл Мастерс (1919-2001) та Вірджинія Джонсон (нар.1925), однозначно та чітко відповісти на питання, що таке сексуальність, неможливо. Якщо слово "секс" зазвичай використовують у повсякденному житті на позначення статевого акту, то термін "сексуальність" є значно ширшим, адже він стосується усього, що пов'язане із сексом. Тобто сексуальність є комплексною характеристикою людини, а не лише її здатністю до еротичної реакції. Однак учені не пояснюють у чому полягає ця комплексна характеристика. Їх співвітчизник Г.-Ф. Келлі також стверджує, що сексуальність є дуже широким поняттям, пов'язаним із усіма аспектами людського буття. І щоб достеменно зрозуміти, що таке людська сексуальність, необхідно розглядати її в різноманітні її проявів.

На широкому розумінні терміна "сексуальність" наполягають і автори "Психологічної енциклопедії" гавайський психолог Раймонд Корсіні та канадський психолог Алан Ауербах, за твердженням яких, сексуальність людини – це "широка сфера функціонування, починаючи від основних фізіологічних відмінностей між чоловіками та жінками і закінчуючи якими, що характеризують маскуліність та фемінність, латентну чи маніфестну сексуальну поведінку" [5].

Всеосяжність людської сексуальності зумовила міждисциплінарний підхід до її вивчення. Традиційно сексуальність розглядають із використанням таких наукових підходів:

а) медико-біологічний. Його представники вивчають анатомію та фізіологію статеві системи людини, фізіологію статевих актів, нейрогуморальну регуляцію статевих функцій, статеві розлади та методи їх лікування тощо;

б) соціокультурний. Його представники досліджують вплив культурних традицій на сексуальну поведінку в різних країнах та в різні часи, норми сексуальної поведінки представників різних етнічних спільнот, поколінь, формування статево-рольових стереотипів тощо;

в) психологічний. На основі досліджень, відповідно до цього підходу, формується і розвивається психологія сексуальності, предмет якої ще не чітко окреслений. Більшість дослідників спочатку ставить різноманітні запитання, пов'язані із сексуальністю людини ("Що ми знаємо про еротичне бажання?", "Які психологічні проблеми виникають у людини, яка реалізує свою сексуальність?", "Як впливає сексуальність людини на її почуття, думки, вчинки?" тощо), а потім констатують, що відповіді на ці та багато інших питань покликана дати психологія сексуальності.

На психологічному аспекті сексуальності акцентує "Радянський енциклопедичний словник", за яким сексуальність – це "сукупність психічних реакцій, переживань та вчинків, пов'язаних з проявом та задоволенням статевих потягів". У "Психологічному словнику" за редакцією В. Зінченка, Б. Мещерякова психологічний напрям у вивченні сексуальності "охоплює безліч проблем, пов'язаних з індивідуальними та груповими (напр. статевими та віковими) особливостями сексуальної поведінки, - сексуальну орієнтацію, тип сексуального об'єкта, способи спілкування з сексуальним партнером та сексуального задоволення, символізацію сексуальної поведінки". За Г.-Ф. Келлі, психологія сексуальності досліджує сексуальну орієнтацію, поведінку, емоції та міжособистісні зв'язки.

Таким чином, проаналізувавши погляди різних авторів, ми виявили, що сексуальність є особливою – інтимною сферою людської життєдіяльності, у якій природно-інстинктивні бажання знаходять певний соціальний вираз у формах, що задані суспільними нормативами та очікуваннями. Інакше кажучи, соціокультурним нарисом сексуальності є сексуальна культура. Поняття сексуальної культури характеризує сукупність знань, вірувань, соціальних норм, цінностей, заборон та наказів, які мають відношення до різних статей та їх взаємовідносин й обумовлені відповідним соціокультурним контекстом.

У другій половині XX століття відбулися глибокі зміни в культурі, що виразилися в краху традиційних антисексуальних установок. У суспільстві (насамперед це помітно у молодого покоління) перестають бачити в сексуальності щось ганебне. Еротика знаходить все більше і різноманітне поширення в культурі, мистецтві, рекламі. Змінилися обмеження на наготу, словесне вираження еротичних переживань, багато раніше заборонених слів набули право на вживання в щоденній мові.

Руйнування традиційної системи поглядів на чоловіків і жінок, різке ослаблення поляризації стандартів поведінки статей в кінцевому підсумку призводять до зрушень у сексуальній поведінці сучасних людей. Патріархальний поділ праці втратив свою жорсткість і обов'язковість, більшість соціальних ролей взагалі не мають поділу за статевою ознакою. Спільна навчальна і трудова діяльність значною мірою призвела до нівелювання відмінностей у психології та поведінці чоловіків і жінок. Раніше дівчата починали статеве життя значно пізніше своїх однолітків-чоловіків, зараз ці відмінності зведені до мінімуму [4].

Все більш терпимим стає відношення до "нетрадиційної" поведінки: дошлюбних зв'язків і позашлюбних вагітностей, до пізнього вступу в шлюб і холостяків, а також до індивідуальних особливостей сексуальності людини. Змінилися і поняття жіночності та мужності: якщо 100-200 років тому жінка повинна була бути м'якою, ніжною, турботливою, обмеженою сім'єю та дітьми, залежною від чоловіка, то в наш час рівноправності обох статей вона здобуває чоловічі риси поведінки і характеру – енергійність, підприємливість, орієнтованість на суспільну діяльність тощо [7].

Молодь сильно відрізняється в своїй поведінці від попередніх поколінь, що часто викликає незрозуміння і неприйняття у старших, їх скарги на розбещеність, занепад моральності і розпусту в сучасному суспільстві. Виною цьому виявилися процеси акселерації і настання статевих дозрівання задовго до досягнення молодими людьми соціальної зрілості, а також низький рівень освіченості в питаннях інтимності. Молодь вважає, що людська сексуальність – це щось повсякденне і саме собою зрозуміле, але, з іншої сторони, природа сексуальної активності, її механізми і прояви часто залишаються незрозумілими і, відповідно, управляти цим буває доволі складно [1].

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Отже, вчені визначають розуміння сексуальності в широкому сенсі як сукупність всіх соціальних і психологічних установок, душевних переживань, почуттів, думок і вчинків людини, які сприяють задоволенню її статевого потягу. Сексуальність супроводжує людину протягом всього життя, вона впливає на поведінку людини, від неї залежить її психічний і емоційний стан.

Сучасні уявлення про сексуальність багато в чому визначаються тим моральним, соціальним і психологічним значенням, яке надавали йому попередні покоління.

З самого народження людині за допомогою суспільства прививається образ і модель поведінки відповідно до її гендерної приналежності. В останні десятиліття відмінності між сексуальними установками чоловіків і жінок змінюються, жіноча емансипація розширює права і свободи жінок і в сексуальній сфері життя.

Аналіз реалій сьогодення дає можливість стверджувати, що молодь наразі доволі ліберально ставиться до сексуальності. Жінки стали більш сміливими, впевнені, що теж можуть проявляти ініціативу в стосунках, стали більш відкрито говорити про свої сексуальні переживання й потреби, здобули право виступати ініціаторами сексуальних відносин. Молоді люди не соромляться показувати свою сексуальність, спокійно ставляться до дошлюбного сексу, не відчуючи при цьому ні страху, ні відчуття провини.

Сучасні молоді люди майже повністю відмовилися від колишніх стандартів і традицій статево-рольової поведінки. Вони живуть в своє задоволення і не переймаються ніякими заборонами.

Але разом з тим, можна зробити висновок, що молоді люди цінують почуття, прагнуть до встановлення тісних, тривалих партнерських відносин, чуттєво і відповідально ставляться до своїх партнерів, прислухаються до їхніх бажань. Головною цінністю людських стосунків незмінно залишається кохання.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробці і удосконаленні діагностичного інструментарію для визначення установок у відношенні до сексуальності.

Список використаних джерел:

1. Акимов Л. Н. Психология сексуальности / Л. Н. Акимов. – Одесса: СМІЛ, 2008. – 198 с.
2. Діденко С. В. Психологія сексуальності / С. В. Діденко, О. С. Козлова. – Київ, 2009.
3. Люлько А. В. Справочник по сексологии, сексopatологии и андрологии / А. В. Люлько. – К: Здоров'я, 2004.
4. Нагорна А. М. Репродуктивное здоров'я та статево виховання молоді / А. М. Нагорна, В. В. Безпалько. – Київ, 2004.
5. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. – СПб.: Питер, 2006. – 1096 с.
6. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности. / З. Фрейд. – М., 2004.
7. Хубер Д. Теория гендерной стратификации. Антология гендерной теории / Д. Хубер. – Мн. : Профилен, 2010.

Резюме. В статті описано і проаналізовано розуміння проблеми сексуальності як однієї з основ інтимної сфери людини, розвиток сексологічних знань, основні лінії теоретичного аналізу проблеми сексуальності в психологічній науці, ставлення до сексуальності в сучасному суспільстві. Проведено теоретичний аналіз психологічних особливостей формування установок по відношенню до інтимної сфери життя.

Ключевые слова: сексуальність, установки, інтимна сфера, гендерні відмінності, суспільство.

Summary. The problem of sexuality is a much broader concept, than it seems at first glance. Sexuality is not limited only to biological component, it contains to itself all socially-psychological installation and sincere experiences, feelings, ideas and person's act which promote satisfaction of her sexual inclination and it is specification of all, connected with sexual life. Sexuality accompanies with the person during all life, it influences behaviour of the person, its mental and emotional condition depends on it.

Key words: sexuality, installations, intimate area, gender differences, a society.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Артемова О.І.** — кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
2. **Артимовець А.П.** — магістрантка психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
3. **Бабак К.В.** — кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.
4. **Безлюдна В.І.** — кандидат педагогічних наук, професор кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
5. **Борейчук І.О.** — викладач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
6. **Бурдова М.В.** — магістрантка психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
7. **Бучко В.Б.** — кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
8. **Воробйов А.М.** — кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної психології та психодіагностики, перший проректор Рівненського державного гуманітарного університету.
9. **Гаврилець Ю.Д.** — кандидат наук із соціальних комунікацій, молодший науковий співробітник Інституту журналістики Національного університету імені Тараса Шевченка.
10. **Главінська О.Д.** — кандидат психологічних наук, доцент, докторант Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України.
11. **Демчук О.О.** — кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
12. **Демянюк О.Б.** — старший викладач кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.
13. **Донченко О.С.** — асистент кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету.
14. **Дружиніна І.А.** — кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
15. **Івашкевич Е.З.** — кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
16. **Єфимець О.О.** — магістрантка психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
17. **Козачок К.В.** — магістрантка психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
18. **Кондратюк А.Ю.** — магістрантка психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
19. **Корчакова Н.В.** — кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
20. **Крюкова Л.В.** — головний спеціаліст відділу освіти, молоді та спорту Ізяславської районної держадміністрації.
21. **Кулаков Р.С.** — кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
22. **Кулакова Л.М.** — викладач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
23. **Литвиненко С.А.** — доктор педагогічних наук, професор кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.
24. **Макарчук М.Ю.** — доктор біологічних наук професор, зав.кафедри фізіології людини і тварин, директор НДІ імені академіка Петра Богача ННЦ «Інститут біології» Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
25. **Мамчук Л.П.** — магістрантка психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
26. **Марчук Ю.С.** — магістрантка психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
27. **Мельник А.М.** — практичний психолог Рівненського економіко-технологічного коледжу Національного університету водного господарства та природокористування.
28. **Михальчук Н.О.** — доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практики англійської мови Рівненського державного гуманітарного університету.
29. **Мичко М.В.** — магістрант психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
30. **Назаревич В.В.** — кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
31. **Назарець Л.М.** — кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.

32. **Немеш О.М.** — кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
33. **Новік Л.О.** — аспірант кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
34. **Ногачевська І.О.** — старший викладач кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
35. **Озарчук О.І.** — магістрантка психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
36. **Осипчук О.П.** — здобувач кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
37. **Павелків В.Р.** — кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
38. **Павелків Р.В.** — доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри вікової та педагогічної психології, директор Інституту психології і педагогіки, проректор з науково-педагогічної та навчально-методичної роботи Рівненського державного гуманітарного університету.
39. **Панасюк В.М.** — студент психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
40. **Петренко О.Б.** — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету.
41. **Різун В.В.** — доктор філологічних наук, професор Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
42. **Романюк В.Л.** — кандидат біологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
43. **Рудюк О.В.** — кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
44. **Свінтозельська І.В.** — магістрантка психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
45. **Семенюк О.А.** — магістрантка психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
46. **Смалько Ф.В.** — магістрант психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
47. **Созонюк О.С.** — кандидат психологічних наук, доцент кафедри вікової та педагогічної психології Рівненського державного гуманітарного університету.
48. **Ставицька О.Г.** — кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
49. **Степанчук І.А.** — магістрантка психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
50. **Сторож О.В.** — кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету.
51. **Стернійчук М.Ю.** — магістрантка психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
52. **Сушинська Т.С.** — старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету.
53. **Трушина В.А.** — кандидат біологічних наук, науковий співробітник відділу біофізики відділу «Фізіологія мозку та психофізіологія» НДІ імені академіка Петра Богача ННЦ «Інститут біології» Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
54. **Тукаєв С.В.** — кандидат біологічних наук, молодший науковий співробітник Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
55. **Федоренко Р.П.** — кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та безпеки життєдіяльності Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.
56. **Федорчук С.В.** — кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник відділу «Фізіологія мозку та психофізіологія» НДІ імені академіка Петра Богача ННЦ «Інститут біології» Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
57. **Федюк Т.М.** — магістрантка психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
58. **Хупавцева Н.О.** — кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету.
59. **Чікіна Л.В.** — провідний інженер відділу «Фізіологія мозку та психофізіологія» НДІ імені академіка Петра Богача ННЦ «Інститут біології» Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
60. **Шевчик О.М.** — магістрантка психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.
61. **Шиманська Ю.Ю.** — магістрантка психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.

62. **Шпак С.Г.** — кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Рівненського інституту Університету «Україна».
63. **Ямницький В.М.** — доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету, голова Рівненського товариства сприяння розвитку символдрами.
64. **Ямницький О.В.** — аспірант Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського.
65. **Яцюк Г.В.** — магістрантка психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету.

З М І С Т

ПередмоваПавелків Р.В. Місце просоціальної поведінки у формуванні моральних цінностей особистостіЛитвиненко С.А. Ігротерапія як метод психологічної допомоги дітям і підліткамЛитвиненко С.А., Ямницький В.М. Актуальні проблеми практики супервізії у професійній підготовці майбутніх психологівПетренко О.Б. Діяльність педагога зі збереження психічного здоров'я дитини: актуалізація ідей Василя СухомлинськогоАртемова О.І. Розвиток креативного потенціалу майбутніх практичних психологів в процесі професійної підготовкиАртимовець А.П., Литвиненко С.А. Теоретичний аналіз проблеми творчого мисленняБабак К.В. Професійний розвиток особистості у практиці діяльності психологічної службиБорейчук І.О., Свінтозельська І.В. Психологічна готовність вчителя як компонент регуляції взаємин між учнями.Бурдова М.В., Ямницький В.М. Проблема страху смерті у похилому віціБучко В.Б. Психологічна допомога у розв'язуванні конфліктів шляхом переговорівВоробійов А.М. Психолого-соціальні концепти внутрішнього конфлікту в учнівської молодіГаврилець Ю. Д., Тукаєв С. В., Різун В. В., Макачук М. Ю. Закономірності психоемоційного впливу телевізійних новин на молоду студентську аудиторіюГлавінська О.Д. Аналіз психологічної суверенності як феномену особистісного стилюДемчук О.О., Хупавцева Н.О. Метод проєктів як засіб активізації діяльності студентів-психологівДемянюк О.Б. Образ світу в контексті проблеми буття людини і її відношення зі світомДонченко О.С. Креативність в контексті педагогічної творчості вихователя дошкільного навчального закладуДружиніна І.А. Проблема професійної підготовки студентів-психологів: теоретико-прикладний аспектЄфимець О.О., Демчук О.О. До проблеми емоційного інтелекту студентівІвашкевич Е.З., Михальчук Н.О. Сенситивність та соціальна уява в структурі соціального інтелекту майбутнього психологаКозачок К.В., Романюк В.Л. Особливості післяопераційного стресу у пацієнтів із захворюванням жовчних шляхів в умовах хірургічного відділенняКондратюк А.Ю., Литвиненко С.А. Гендерні відмінності самореалізації особистості в юнацькому віціКорчакова Н.В. Ранні витоки про соціальностіКрюкова Л.В. Вплив емоційних чинників на соціально-психологічну адаптованість молодших школярівКулаков Р.С. Психологічний аналіз самооцінки та рівня домагань у структурі професійного самовизначення старшокласниківКулакова Л.М. Психологічні аспекти дослідження почуття власної гідності у молодшому шкільному віціМакачук М.Ю., Федорчук С.В., Чікіна Л.В., Трушина В.А. Зв'язки ефективності виконання вправ на уявну ротацію з короткочасною пам'яттю у жінокМакачук М.Ю., Федорчук С.В., Чікіна Л.В., Трушина В.А. Успішність уявної ротації простих і складних геометричних об'єктів у жінок і чоловіків із різним рівнем інтелектуМамчук Л.П., Ямницький В.М. Творчість та творчі здібності особистості у сучасній психологіїМарчук Ю.С., Созонюк О.С. Психологія розвитку професійного мислення у майбутніх психологів у процесі фахової підготовкиМельник А.М. Аналіз психологічних механізмів зниження тривожності студентів коледжу через призму соціальних агентів: сім'ю, освіту та соціумМичко М.В., Ямницький В.М. Вплив соціального страху на формування особистості в юнацькому віціНазаревич В.В. Формування соціальної ідентичності в гандикапних клієнтів у процесі психологічного супроводу ...Новік Л.О. Психологічні основи формування іміджу у студентів-психологів у процесі фахової підготовкиНогачевська І.О. Потенціал бібліотерапії у психотерапевтичній допомозі молодіОзарчук О.І., Назарець Л.М. Психологічні основи профілактики суїцидальної поведінки у підлітковому віціОсипчук О.П. Особливості розуміння моральних аспектів ситуації у молодшому шкільному віціПавелків В.Р., Панасюк В.М. Теоретико-методологічна характеристика девіацій молодіжного середовищаРудюк О.В. Верифікація концепту «психологічне здоров'я» у площині аналізу подолання кризи втрати роботи у безробітнихСеменюк О.А., Безлюдна В.І. Розвиток та корекція емоційної готовності дітей до шкільного навчанняСмалько Ф.В., Ямницький В.М. Сучасні аспекти вивчення поведінкової та вербальної агресіїСозонюк О.С. Розвиток готовності майбутніх психологів до особистісно зорієнтованого спілкуванняСтавицька О.Г., Шиманська Ю.Ю. Особливості застосування методів психологічного впливу на особистість у професійній діяльності слідчого

- [Степанчук І.А., Литвиненко С.А. Психологічні особливості розвитку смислової сфери особистості в юнацькому віці](#)
- [Стернійчук М.Ю., Литвиненко С.А. Психологічні особливості впливу батьківських фігур на становлення ідентичності доньки](#)
- [Сторож О.В. Технологія розвитку творчої соціалізації старшокласників](#)
- [Сущинська Т.С. Особливості довільної невербальної експресії дітей з різними типами образу "Я"](#)
- [Федоренко Р.П. Вплив фінансової незалежності жінки на сексуальні взаємини](#)
- [Федюк Т.М., Безлюдна В.І. Психологічні особливості соціалізації дітей з вадами слуху](#)
- [Шевчик О.М., Немеш О.М. Психологічні особливості тривожності у старшокласників](#)
- [Шпак С.Г. Особливості виникнення стресу у молодших школярів в процесі адаптації](#)
- [Ямницький О.В. Розвиток психологічної науки та професійної підготовки психологів у Фінляндії](#)
- [Яцюк Г.В. Розвиток когнітивно-мотиваційних основ інтимної сфери людини](#)

[Відомості про авторів](#)