

Інститут психології імені Г.С. Костюка
НАПН України



АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ:

**Збірник наукових праць Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України**

Том X

**ПСИХОЛОГІЯ НАВЧАННЯ
ГЕНЕТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ
МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ**

Випуск 34

Київ – 2020

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Протокол № 12 від 26.12.2019 р.)
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації серія КВ № 17847-6693ПР від 10.06.2011
Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України в галузі психологічних наук (Наказ МОН України № 1021 від 7.10.2015 р.)*

Головний редактор

Максименко С.Д., дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор.

Заступник головного редактора

Чепелева Н.В., дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор

Відповідальні секретарі

Слободяник Н.В., канд. психол. наук, ст.н.с. (друкована версія), **Вернік О.Л.**, канд. психол. наук, ст.н.с. (електронна версія).

Редакційна колегія:

Маякьо В.О., дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Бали Г.О.**, член-кореспондент НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Карамушка Л.М.**, член-кореспондент НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Смульсон М.Л.**, член-кореспондент НАПН України, доктор психол. наук, професор; **Кокун О.М.**, доктор психол. наук, професор; **Максимова Н.Ю.**, доктор психол. наук, професор; **Москаленко В.В.**, доктор філос. наук, професор; **Піроженко Т.О.**, доктор психол. наук, професор; **Швалб Ю.М.**, доктор психол. наук, професор; **Музика О.Л.**, канд. психол. наук, професор; **Кісарчук З.Г.**, канд. психол. наук, ст.н.с.; **Терешиук А.Д.**, канд. психол. наук, ст.н.с.

Члени міжнародної редакційної колегії:

Антон Фабіан, професор, доктор габілітований, завідувач кафедри соціальної роботи, Університет Павла Йозефа Шафарика в Кошицях (Словаччина); **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки в Інституті педагогіки Жешівського університету (Польща); **Євген Глива**, професор, доктор філософських наук з психології, іноземний член НАПН України, (Австралія); **Роман Трач**, професор, доктор філософських наук, іноземний член НАПН України (США); **Альфред Прітц**, професор, доктор з психології та педагогіки, ректор університету ім. Зігмунда Фрейда (Австрія).

Редакційна рада тому:

Кружева Т.В. (відповідальний редактор тому), канд. психол. наук, доцент; **Клименко В.В.** доктор психол. наук, професор; **Корніяка О.М.** доктор психол. наук, ст.н.с.; **Малхазов О.Р.** доктор психол. наук, професор; **Завадська Т.В.** канд. біол. наук, ст.н.с.; **Савченко Т.Л.** (відповідальний секретар тому).

Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2020. – Том. X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 34. – 332 с.

У збірнику розглядаються найбільш актуальні проблеми загальної, генетичної, медичної психології та психології навчання. Представлено широкий спектр наукових розробок сучасних українських психологів. Аналізуються проблеми чинників, умов розгортання та труднощів психічного розвитку; питання вікових та індивідуальних особливостей становлення особистості; обговорюються можливості нових педагогічних та психотерапевтичних підходів. Збірник адресовано професійним психологам та фахівцям у галузі суміжних наук, студентам психологічних кафедр та всім, хто цікавиться сучасним станом психологічної науки.

ЗМІСТ

| | |
|--|-----|
| Анатольєва О.І. Мотивація навчальної діяльності курсантів | 5 |
| Бабій М.Ф. Вплив родинних взаємин на стратегію поведінки підлітка | 14 |
| Брик О.М., Кочаровський М.С. Деякі аспекти ролі ведучого в соціально-психологічних тренінгах з прийняття рішень | 23 |
| Вольгемут І.А. Зв'язок індивідуально-психологічних характеристик з успішністю діяльності особистості | 31 |
| Герасименко В.В. Наукові підходи до вивчення проблеми прояву когнітивних стилів у юнацькому віці | 42 |
| Гончаренко Н.А. Копінг-стратегії стресу матерів дітей з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності | 55 |
| Горбенко С.Л. Дослідження рольової поведінки у зв'язку із соціалізацією студентської молоді | 65 |
| Євдокимова Н.О., Раткогло О.М. Психологічний статус онкохворої людини | 74 |
| Євдокимова Н.О., Тарасова Н.В. Психологічний супровід спортсменів підлітково-юнацького віку | 83 |
| Євдокимова Н.О., Харченко О.О. Професійне самовизначення старших підлітків | 91 |
| Євдокимова Н.О., Чеканова О.С. Особливості ігрової діяльності дітей з аутизмом | 99 |
| Євдокимова Н.О., Воскевич Ю.В. Ознаки і причини емоційного вигорання прийомних батьків та батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу | 108 |
| Кордунова Н.О., Дмитріюк Н.С. Психологічні особливості становлення професійної компетентності студентів у процесі фахової підготовки | 117 |
| Лавренко О.В. Економічна активність молоді України в умовах суспільних змін | 128 |
| Матвієнко Г.М. Психологічні особливості навчального стресу в закладах вищої освіти | 145 |
| Мельничук Т.І. Соціально-психологічні чинники самовизначення студентської молоді у сфері зайнятості | 157 |
| Пітулей В.В. Соціально- психологічний аналіз детермінант насилля у сучасному світі | 169 |

| | |
|---|-----|
| <i>Порхун А.Д., Власова-Чмерук О.М.</i> Сексуальна освіченість українських студентів в умовах інформаційного суспільства | 177 |
| <i>Примачок Л.Л.</i> Структура професійної автентичності фахівця з фізичної реабілітації | 188 |
| <i>Сіраковська О.Б.</i> Дослідження психоемоційного стану у жінок з порушеннями репродуктивної сфери | 201 |
| <i>Синявська Н.Я.</i> Визначення типу особистості студентів- медиків як адаптаційного потенціалу для формування майбутніх лікарів | 213 |
| <i>Слободяник Н.В.</i> Психологічний супровід міжособистісної взаємодії в освітньому просторі | 234 |
| <i>Степаненко І.М.</i> Психологічні особливості особистісних утворень сором'язливості майбутніх психологів | 246 |
| <i>Сушко Д.Д.</i> Наукові інтерпретації феномена співзалежної поведінки | 260 |
| <i>Тептюк Ю.О.</i> Обґрунтування програми розвитку стресостійкості соціальних працівників різних вікових категорій | 268 |
| <i>Терещенко Л.А., Дзюбо Л.В.</i> Формування професійної самосвідомості молодих спеціалістів | 284 |
| <i>Терновик Н.А.</i> Вплив діалогу на організацію мисленнєвого процесу підлітків як суб'єктів пізнавальної діяльності | 298 |
| <i>Турбан В.В.</i> Чинник безпеки в розвитку та життєдіяльності особистості | 310 |
| <i>Цимбал М.Р.</i> Дослідження вільного часу курсанта в період підготовки у вищому військовому навчальному закладі | 321 |

МОТИВАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КУРСАНТІВ

О.І. Анатольєва. Мотивація навчальної діяльності курсантів. Для ефективної організації освітнього процесу важливе розуміння структури, механізмів та умов розвитку мотивації навчання. Мотивація курсантів має свої особливості, оскільки навчання поєднується зі службовою діяльністю. За результатами дослідження навчальної мотивації курсантів було встановлено, що в структурі мотивації абсолютну перевагу має внутрішня мотивація, а саме мотиви, в основі яких лежить потреба в компетентності та пізнанні. Внутрішня мотивація підтримується зовнішньою: досягти поваги батьків та викладачів, бути прикладом для однокурсників, успішно скласти іспити тощо. Мотиви досягнення успіху переважають над мотивацією уникнення невдач. Навчальна мотивація курсантів пов'язана з їх головними цінностями: цікава робота та впевненість в собі, пізнання та розвиток. Знання структури мотивації курсантів дозволяє розробити систему методів оптимізації навчання.

Ключові слова: мотивація, навчальна мотивація, мотивація навчальної діяльності, мотивація досягнення успіху, структура навчальної мотивації курсантів.

О.И. Анатольева. Мотивация учебной деятельности курсантов. Для эффективной организации образовательного процесса важно понимание структуры, механизмов и условий развития мотивации обучения. Мотивация курсантов имеет свои особенности, поскольку обучение сочетается со служебной деятельностью. По результатам исследования учебной мотивации курсантов было установлено, что в структуре мотивации абсолютное преимущество имеет внутренняя мотивация, а именно мотивы, основу которой составляет потребность в компетентности и познании. Внутренняя мотивация поддерживается внешней: достичь уважения родителей и преподавателей, быть примером для сокурсников, успешно сдавать экзамены и т.д. Мотивы достижения успеха преобладают над мотивацией избегания неудач. Учебная мотивация курсантов связана с их главными ценностями: интересная работа и уверенность в себе, познание и развитие. Знание структуры мотивации курсантов позволяет разработать систему методов оптимизации обучения.

Ключевые слова: мотивация, учебная мотивация, мотивация учебной деятельности, мотивация достижения успеха, структура учебной мотивации курсантов.

Постановка проблеми. Проблема мотивації навчання є однією з центральних в педагогіці і педагогічній психології. Різні аспекти мотивації навчальної діяльності досліджували П.Я. Гальперін, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, О.М. Леонтьєв, Л.І. Божович, Н.Ц. Бадмаєва, І.І. Вартанова, І.В. Воронкова, Н.І. Гуткіна, М.В. Матюхіна, А.К. Маркова, А.І. Гебос, П.М. Якоб-

сон, А.О. Реан, Е. Дісі, Р. Райан, Т.О. Гордєєва, С.С. Занюк та інші. Але мотивація курсантів досліджена набагато менше, ніж студентів та школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Більшість науковців під мотивом навчальної діяльності розуміють сукупність факторів, що зумовлюють прояв навчальної активності: потреби, цілі, установки, почуття обов'язку, інтереси тощо. При цьому, виявлено, що висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсуючого фактору в разі недостатньо високих здібностей; проте ніякий високий рівень здібностей не може компенсувати відсутність навчального мотиву (А.О. Реан).

Крім цього, у багатьох дослідженнях доведено, що в процесі навчання у закладі вищої освіти сила мотиву навчання знижується (за Є.П. Ільїним) [1]. Тому в центрі уваги науковців були мотиваційні складові освітнього процесу. А.І. Гебос вивчав умови, що сприяють формуванню мотиву навчання у студентів. А.К. Маркова досліджувала фактори, що впливають на формування стійкої позитивної навчальної мотивації. С.С. Занюк розглядав психологічні механізми розвитку пізнавальних мотивів за допомогою тренінгу [2].

Грунтовне дослідження структури, механізмів, умов розвитку мотивації навчальної діяльності здійснила Т.О. Гордєєва. Вона визначає мотивацію навчання як варіант мотивації досягнення, що являє собою цілісну, складну багатовимірну і багаторівневу динамічну систему, яка включає ієрархію внутрішніх та зовнішніх мотивів діяльності, цілі, планування, самоконтроль виконання; стратегії реагування на труднощі, концентрацію на діяльності і наполегливість при її виконанні, систему уявлень про роль різних засобів досягнення успішного результату, про міру контрольованості навчального процесу. Найбільш надійним предиктором академічних досягнень студентів, на думку Т.О. Гордєєвої, є внутрішня мотивація, в основі якої лежить прагнення до задоволення базових, тобто притаманних усім людям, потреб у пізнанні, досягненні і саморозвитку [3, с. 18, 27]. Така позиція ґрунтується на теорії самодетермінації Е.Десі та Р.Райяна [4].

У публікаціях останніх років проблемі навчальної мотивації також приділялося чимало уваги. Б. Хоффман у фундаментальному дослідженні "Мотивація навчання і досягнення успіху" систематизував досвід розробки проблеми пізнавальної мотивації людини. Зокрема, у монографії розглядається оптимізація мотивації з метою перетворення формальних знань на дієві стратегії, що допомагають успішному досягненню індивідуальних і групових цілей навчання [5]. У роботі Е.Р. Короткевич проаналізовано основні типи мотивації, їх вплив на психологічний стан студента і результативність навчання [6]. Мотивацію як елемент управління освітнім процесом розглядає Я.А. Хмелєвська. Нею виділено види мотивів, прийоми і

методи мотивування студентів, умови формування мотивації [7]. В.М. Пуляєва та О.Н. Неврюєв розглядають вплив академічної мотивації на задоволеність студентів освітнім процесом. Ними також розроблено комплекс заходів щодо розвитку мотивації [8, с. 533].

К.Г. Михайльова та Д.О. Медведєва звернулися до малодослідженої в Україні проблеми – військово-професійної мотивації курсантів та, зокрема, здійснили компаративний аналіз мотивації та системи цінностей курсантів військових вузів і студентів [9, с. 93].

Мета дослідження. Дослідити зовнішню та внутрішню мотивацію навчальної діяльності курсантів, співвідношення між мотивацією успіху та мотивацією уникнення невдач.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У нашому дослідженні предметом вивчення стала структура навчальної мотивації курсантів Національної академії внутрішніх справ. Комплекс психодіагностичних методів складався з опитувальника "Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів" А.О. Реана та В.О. Якуніна та "Мотивація навчання у вузі" Т.І. Ільїної [1]. У ході діагностики було обстежено 60 курсантів I курсу. За результатами дослідження на підставі опитувальника А.О. Реана та В.О. Якуніна було сформовано ієрархію мотивів навчальної діяльності курсантів:

1. Стати висококваліфікованим фахівцем обрали 95% опитуваних.
2. Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності - 70%.
3. Здобути глибокі та міцні знання – 60%.
4. Отримати диплом – 53,3%.
5. Успішно продовжити навчання на наступних курсах – 38,3%.
6. Домогтися схвалення батьків і оточуючих – 35%.
7. Успішно вчитися, скласти іспити на "добре" і "відмінно" – 33,3%.
8. Отримати інтелектуальне задоволення – 30%.
9. Постійно отримувати стипендію – 16,7%.
10. Не запускати вивчення предметів навчального циклу – 15%.
11. Бути прикладом для однокурсників – 15%.
12. Бути постійно готовим до чергових занять – 10%.
13. Досягнути поваги викладачів – 10%.
14. Не відставати від однокурсників – 6,7%.
15. Виконувати педагогічні вимоги – 6,7%.
16. Уникнути засудження та покарання за погане навчання – 5%.

Якщо проаналізувати даний перелік, то можна простежити значення внутрішніх та зовнішніх мотивів в структурі мотивації курсантів. Найвищий ранг отримали внутрішні мотиви, зокрема мотиви компетентності: "стати висококваліфікованим фахівцем" обрали 95% курсантів, "забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності" – 70%, "бути постійно

готовим до чергових занять" – 10%. А також пізнавальні мотиви – "здобути глибокі та міцні знання" – 60%, "отримати інтелектуальне задоволення" – 30%.

Зовнішня мотивація, за Т.О. Гордєєвою, включає два різні типи навчальних мотивів. Одні відповідають задоволенню потреб особистості в самоповазі, повазі і визнанні значущими людьми, передбачає прагнення до визнання соціумом і може ефективно доповнювати внутрішню навчальну мотивацію, сприяючи більш високим навчальним досягненням [3, с. 26]. До таких у нашому дослідженні належить велика група мотивів: "отримати диплом" обрали 53,3 % респондентів, "успішно продовжити навчання на наступних курсах" – 38,3%, "домогтися схвалення батьків і оточуючих" – 35%, "успішно вчитися, складати іспити на "добре" і "відмінно" – 33,3%, "погійно отримувати стипендію" – 16,7%, "бути прикладом для однокурсників" – 15%, "досягти поваги викладачів" – 10%, "виконувати педагогічні вимоги" – 6,7%.

Друга група мотивів зовнішньої мотивації, за класифікацією Т.О. Гордєєвої, є результатом фрустрації базових психологічних потреб в автономії, компетентності та прийнятті; ці мотиви чинять негативний вплив на інші мотиваційні змінні і безпосередньо на успішність навчальної діяльності [3, с. 20]. Такі мотиви отримали найменшу кількість виборів курсантів: "не запускати вивчення предметів навчального циклу" – 15%, "не відставати від однокурсників" – 6,7%, "уникнути засудження та покарання за погане навчання" – 5%.

Отже, в структурі навчальної мотивації курсантів абсолютну перевагу мають внутрішні мотиви (компетентності та пізнання), а також зовнішні мотиви визнання суспільством та значущими людьми. У зв'язку з цим, цілком слушною можна визнати думку Б. Хоффмана про те, що якщо учень мотивований лише зовнішніми стимулами, то він не бачить інших смислів, крім обіцяної нагороди. Якщо ж стимули одночасно і зовнішні, і внутрішні, то підключається самооцінка [10].

Варто також розглянути отримані результати в контексті традиційного для психологічних досліджень поділу мотивації на дві категорії: мотивація успіху та мотивація уникнення невдач. На цій основі Е. Еліот, Г. Макгрегор і К. Мураяма запропонували модель навчальної мотивації, в якій виділяються чотири типи мотивації (за Короткевич Е.Р.).

Перша група мотивів спрямована на досягнення майстерності (бажання відчувати себе компетентним). До таких у нашому дослідженні належать мотиви: "стати висококваліфікованим фахівцем", їх обрали 95% курсантів, "забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності" (70%), "здобути глибокі та міцні знання" (60%), "успішно продовжити навчання на наступних курсах" (38,3%), "отримати інтелектуальне задо-

волення" (30%) тощо. Друга група – мотиви, спрямовані на уникнення почуття некомпетентності. Наприклад, мотив "не запускати вивчення предметів навчального циклу" (15%).

Третя група орієнтована на демонстрацію результату (бажання бути компетентним в очах інших). Це мотиви: "отримати диплом" (53,3 %), "домогтися схвалення батьків і оточуючих" (35%), "успішно вчитися, скласти іспити на "добре" і "відмінно" (33,3%), "бути прикладом для однокурсників" (15%), "постійно отримувати стипендію" (16,7%), "досягти поваги викладачів" (10%). І четверта група мотивів орієнтована на бажання не бути некомпетентними в очах інших: "не відставати від однокурсників" (6,7%), "уникнути засудження та покарання за погане навчання" (5%).

Тобто, мотиви першої групи "бажання відсувати себе компетентним" та третьої групи "бажання бути компетентним в очах інших" переважають. Тому, цілком можна погодитись з Е.Р. Короткевич у тому, що середовище і стосунки людини з іншими людьми також відіграють важливу роль у формуванні мотивації [6, с. 51]. Цю думку поділяє і Я.А. Хмелевська. Вона наголошує, що для того, щоб оцінити силу мотивації до навчання, необхідно врахувати три компоненти і з'ясувати, чи вважає людина цю діяльність важливою, цінною для себе, чи прагне проявити свою компетентність у виконанні поставленого завдання, чи зустрине вона підтримку з боку тих, чия думка є важливо, тобто від соціального оточення [7, с. 261].

Подібну картину бачимо, якщо порівняти отримані результати з іншими класифікаціями навчальних мотивів. В.М. Пуляєва та А.Н. Неврюєв виділяють 7 основних факторів, які визначають мотивацію студентів до процесу навчання: пізнавальна мотивація, мотивація досягнення, саморозвитку, самоповаги, інтроєктована та екстернальна мотивація, амотивація [8, с. 536-537]. У нашому дослідженні амотивація не вивчалась. Інші ж групи мотивів простежуються в структурі навчальної мотивації курсантів: внутрішня і зовнішня мотивація, мотиви пізнання, компетентності, поваги та самоповаги.

Важлива роль мотивів пізнання та компетентності в структурі мотивації курсантів знайшла підтвердження також у дослідженні за методикою "Мотивація навчання у вузі" Т.І. Ільїної. У ній передбачені три шкали. За результатами тестування: за шкалою "набуття знань" курсанти отримали 462 бали. Шкала "оволодіння професією" – 390 балів. Шкала "отримання диплома" – 441 бал. Отже, у сукупності мотиви набуття знань та оволодіння професією переважають над мотивом отримання диплому, що, на думку Т.І. Ільїної, свідчить про правильний вибір професії.

Аналогічний результат отримали у своєму дослідженні В.М. Пуляєва та А.Н. Неврюєв – при вступі до навчального закладу молодими людьми

ми рухає, в першу чергу, мотивація пізнання і саморозвитку. Водночас, автори підкреслюють, що від курсу до курсу зростає амотивація, у студентів втрачається інтерес до навчання і саморозвитку. У зв'язку з цим висловлюється цілком слушна пропозиція переглянути консервативні підходи до організації освітнього процесу, впроваджувати інноваційні технології навчання, що передбачають самостійний вибір учнями індивідуальної траєкторії розвитку, проходження ряду дисциплін в дистанційній формі і приділяти більше уваги організації практики і стажування [8, с. 540].

Е.Р. Короткевич підкреслює, що в навчальному процесі необхідна така організація навчальної діяльності, при якій би росла пізнавальна активність учнів. На думку автора, цьому сприяє "проблемне навчання" [6, с. 51-52, 56].

На думку ж Б. Хоффмана, невмотивованих людей не буває. Він вважає, що можна навчити мотивації, стимулювати навчальну мотивацію безпосередньо або через виявлення прихованих цінностей і прагнень [10, с. 320]. К.Г. Михайлова та Д.О. Медведєва також вважають важливим аспектом мотивації навчання стабільну систему цінностей [9, с. 97].

У нашому дослідженні для вивчення ціннісної сфери курсантів було використано тест М. Рокича "Ціннісні орієнтації". У дослідженні взяли участь 23 особи. З них 87% обрали здоров'я та любов. Цікава робота та упевненість у собі – 74%. Щасливе сімейне життя – 70%. Матеріально забезпечене життя – 70%. Розвиток – 65%. Наявність хороших і вірних друзів – 57%. Пізнання – 43%. Життєву мудрість – 43%.

Ці результати подібні до тих, які отримали К.Г. Михайлова та Д.О. Медведєва. Проведене ними дослідження показало, що у військових курсантів домінують такі ціннісні орієнтації: здоров'я, щасливе сімейне життя, наявність хороших і вірних друзів, матеріальна забезпеченість. На підставі проведеного авторами компаративного аналізу також було продемонстровано, що система цінностей курсантів ідентична цінностям студентів, але мотивація курсантів на одержання професії більш стійка [9].

У нашому дослідженні за рейтингом цінностей курсантів до найважливіших увійшли: "цікава робота та упевненість в собі", "розвиток", а також "пізнання", адже саме вони сприяють підтриманню навчальної мотивації.

Загалом, отримані результати можуть стати основою для подальшої розробки заходів розвитку навчальної мотивації. К.Г. Михайлова та Д.О. Медведєва вважають першочерговими завданнями удосконалення змісту навчальних програм, їх ідентичність практичним аспектам професійної діяльності, формування суб'єкт-суб'єктних відносин в процесі навчання [9].

Т.О. Гордєєва ресурсами, що сприяють підвищенню навчальної мотивації, вважає такі: підтримка потреби учнів в автономії, їх право самостійно приймати певні рішення щодо змісту та форм навчання; підтрим-

ка потреби в компетентності через відстеження рівня складності навчальних завдань, створення відчуття успішності; систематичне використання проблемних, дослідницьких, дискусійних методів навчання, що сприяють підтриманню пізнавальної мотивації і розвивають вміння міркувати і вирішувати нестандартні практичні завдання; навчання процесу цілепокладання, з усвідомлення найближчих і далеких навчальних цілей і способів їх досягнення; розвиток оптимістичного мислення, віри в контрольованість навчального процесу та вміння конструктивно пояснювати причини успіхів та невдач; продумане використання оцінок як інструментів зворотного зв'язку, використання заохочувальних форм рейтингу тощо [3, с. 37-38]. Одним з напрямів формування навчальної мотивації курсантів може бути мотиваційний тренінг [11].

Висновки. Отже, результатами дослідження навчальної мотивації курсантів було встановлено, що в структурі навчальної мотивації абсолютну перевагу має внутрішня мотивація. А саме мотиви, в основі яких лежить потреба в компетентності, – стати висококваліфікованим фахівцем, забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності. А також пізнавальні мотиви – здобути глибокі та міцні знання, отримати інтелектуальне задоволення.

При цьому, мотиви набуття знань та оволодіння професією переважають над мотивом отримання диплому, що свідчить про правильний вибір професії. Встановлено, що внутрішня мотивація підтримується зовнішньою мотивацією задоволення потреб особистості у визнанні значущими людьми: досягти поваги батьків, викладачів, бути прикладом для однокурсників, успішно скласти іспити, отримати диплом тощо.

Мотиви досягнення успіху, зокрема бажання відчувати себе компетентним та бути компетентним в очах інших, переважають над мотивацією уникнення невдач. Навчальна мотивація курсантів пов'язана з цінностям, серед яких найважливішими стали: цікава робота та упевненість в собі, пізнання та розвиток.

Перспектива подальших досліджень. Знання структури мотивації курсантів дозволяє розробити систему методів розвитку внутрішньої мотивації до навчання. Серед таких можуть бути: забезпечення відповідності навчальних програм практичним потребам професійної діяльності, удосконалення системи оцінювання та формування рейтингу, використання проблемних, дослідницьких та дискусійних методів навчання, розвиток вміння ставити до досягати цілей, у тому числі за допомогою тренінгових занять.

Список використаних джерел

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 512 с.

2. Занюк С. С. Психологічні закономірності керування мотивацією учіння студентської молоді: автореф... дис. канд. психол. наук: 19.00.07 "Психологічні науки: педагогічна та вікова психологія" / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2004. 20 с.

3. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности: структура, механизмы, условия развития: автореф... дис. докт. психол. наук : спец. 19.00.07 "Психологические науки: педагогическая психология". / Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова" . Москва, 2013. 46 с.

4. Deci E., Vallerand R. J., Pelletier L. G., Ryan R. (1991). Motivation and education: The Self-determination perspective // Educational Psychologist. Vol. 26. № 3-4. P. 325-346.

5. Hoffman B. Motivation for Learning and Performance. Amsterdam; Boston; Paris: Elsevier, 2015. 410 p.

6. Короткевич Э.Р. Учебная мотивация современного студента в контексте теории достижения целей. Образовательные ресурсы и технологии. 2019. № 3 (28). С. 27-32.

7. Хмелевская Я.А. Учебная мотивация как один из критериев эффективности учебного процесса. Научные тенденции. Педагогика и психология: Сборник научных трудов по материалам XXI международной научной конференции (4 февраля 2019 г.). Санкт-Петербург, 2019. С. 50-56.

8. Пуляева В.Н., Неврюев А.Н. Академическая мотивация как фактор удовлетворенности образовательными услугами. Креативная экономика. 2019. Т. 13, № 3. С. 533-544.

9. Михайлева Е. Г., Медведева Д.А. Мотивация получения высшего военного образования в современной Украине. Грани. Социология. 2015. № 6 (122). С. 92-98.

10. Флорова Н.Б., Ермолова Т.В. Мотивация обучения и достижения успеха. (Обзор монографии доктора Бобби Хоффмана) [Электронный ресурс]. Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8, № 2. С. 19-25.

11. Анатольева О.І. Використання тренінгових технологій для розвитку внутрішньої мотивації курсантів. Юридична психологія. 2019. N1(24). С. 93-102.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. П'ін Е.Р. (2002). Motivacija i motivy. SPb. : Piter [inRussian]. 512 p.
2. Zaniuk S. S. (2004) Psykholohichni zakonimnosti keruvannia motyvatsiieiu uchinnia studentskoi molodi [Psychological patterns of management of student youth motivation]. Extended abstract of candidate's thesis. Kyiv [inRussian].

3. Gordeeva T.O. (2013). Motivacija uchebnoj dejatel'nosti: struktura, mehanizmy, uslovija razvitija [Motivation of education alactivity: structure, mechanisms, development conditions]. Extended abstract of Doctor'sthesis. Moscow [inRussian].

4. Deci E., Vallerand R. J., Pelletier L. G., Ryan R. (1991). Motivation and education : The Self-determination perspective // Educational Psychologist. Vol. 26. № 3-4. P. 325-346.

5. Hoffman B. Motivation for Learning and Performance. Amsterdam; Boston; Paris: Elsevier, 2015. 410 p.

6. Korotkevich E.R. (2019). Uchebnaja motivacija sovremennogo studenta v kontekste teorii dostizhenija celej [Educational motivation of the modern student in the context of achiev ementgoal theory]. Obrazovatel'ny eresursy i tehnologii – Educational Resources and Technologies, Vol. 3, 28, 27-32 [inRussian].

7. Khmelevskaya Y.A. (2019). Uchebnaja motivacija kak odin iz kriteriev jeffektivnosti uchebnogo processa [Educational motivationas one of the criteria for the effectivenessof the educational process]. Scientific trends. Pedagogy and Psychology: International scientific conference (pp. 50-56). St. Petersburg [inRussian].

8. Pulyaeva V.N., Nevryuev A.N. (2019) Akademicheskaya motivatsiya kak factor udovletvorennosti obrazovatel'nymi uslugami [Academic motivationas a factor of satisfacti on with educational services]. Kreativnajaj ekonomika – Kreativnaya ekonomika, Vol. 13, 3, 533-544 [inRussian].

9. Mykhaylyova K.G., &Medvedeva D.A. (2015). Motivacija poluchenija vysshego voennogo obrazovanija v sovremennoj Ukraine [Motivation for highermilitary education in modernUkraine]. Grani. Sociology, 6, 122, 92-98 [in Russian].

10. Florova N.B., &Ermolova T.V. (2019) Motivacija obuchenija i dostizhenija uspeha. (Obzor monografii doktora Bobbi Hoffmana) [Motivation for Learning and Performance. Review of Monograph by Bobby Hoffman]. Sovremennaja zarubezhnaja psihologija – Journal of Modern Foreign Psychology, Vol. 8, 2, 19-25 [in Russian].

11. Anatolieva O. (2019). Vykorystannia treninhovyk htekhnologii dlia rozvytku vnutrishnoi motyvatsii kursantiv [Use of Training Technologies for Development of Cadets Internal Motivation]. ridinap psiholog – Legal psychology. 1, 24, 93-102 [in Ukrainian].

O.I. Anatolyev. Motivation of educational activity of cadets. For the effective organization of the educational process, understanding the structure, mechanisms and conditions of development of learning motivation is important.

The motivation of the cadets has its own peculiarities, since training is combined with work activity. According to the results of the study of cadets' educational motivation, it was found that in the structure of motivation an absolute preference is given to intrinsic motivation, namely the motives, which are based on the need for competence and cognition. The intrinsic motivation is supported by the extrinsic: to achieve the respect of parents and teachers, to be an example for classmates, to successfully pass the exams and so on. Success motives outweigh the failure avoidance motivation. Students' educational motivation is related to their core values: interesting work and confidence, cognition and development. Knowledge of the structure of cadets' motivation allows to develop a system of methods of optimization of learning.

The prospect of further research. Knowledge of the structure of cadets' motivation allows to develop a system of methods of development of intrinsic motivation for learning. These may include: ensuring that curricula are in line with the practical needs of professional activity, improving the rating and rating system, using problematic, research and discussion methods of teaching, developing the ability to achieve goals, including through training sessions.

Keywords: motivation, educational motivation, motivation of educational activity, motivation for success, structure of educational motivation of cadets.

УДК 159.937.7

М.Ф. Бабій

ВПЛИВ РОДИННИХ ВЗАЄМИН НА СТРАТЕГІЮ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКА

М.Ф. Бабій. *Вплив родинних взаємин на стратегію поведінки підлітка.* У статті підкреслюється значення родинних стосунків у формуванні стратегії поведінки малолітнього. Вони змінюються із віком дитини. Разом з тим, вона, спостерігаючи за взаєминами у сімейному колі, вчиться вибудовувати комунікаційні зв'язки та стратегію поведінки з іншими особами. Це актуально для підліткового віку, оскільки спілкування із ровесниками займає у житті підлітка центральну позицію.

Вдало вибрана стратегія поведінки пришвидшує процес налагодження контактів. Допомогає знайти спільну мову з однолітками. Значно підвищує його престиж, груповий статус та збільшує коло знайомих. Відповідно, росте самооцінка й рівень домагань. Підліток стає популярним у своєму оточенні та займає вищі щаблі у групових стосунках.

Ключові слова: підліток, відчуття дорослості, спілкування, статус, престиж, група, соціалізація.

Н.Ф. Бабій. *Влияние семейных отношений на стратегию поведения подростка.* В статье подчеркивается значение семейных отношений в формировании стратегии поведения малолетнего. Они меняются с возрастом ребенка. Вместе с тем, он, следуя за взаимоотношениями в семейном кругу, учится выстраивать коммуникационные связи и стратегию поведения с другими лицами. Это актуально для подросткового возраста, так как общение с ровесниками занимает в жизни подростка центральную позицию.

Удачно выбранный стратегия поведения ускоряет процесс налаживания контактов. Помогает найти общий язык со сверстниками. Значительно повышает его престиж, групповой статус и увеличивает круг знакомых. Соответственно, растет самооценка и уровень притязаний. Подросток становится популярным в своей среде и занимает высшие ступени в групповых отношениях.

Ключевые слова: *подросток, чувство взрослости, общение, статус, престиж, группа, социализация.*

Постановка проблеми. Родина – основний та головний інститут соціалізації підростаючого покоління. Батьки не тільки дають життя дитині, а й є носіями певних сімейних традицій. Найближче оточення вчить нас не тільки як себе поводити у соціумі, а також контролює наші дії та наміри.

Підростаючи, дитина більш свідомо та адекватно реагує на дійсність. У неї виробляється індивідуальний стиль поведінки та сприйняття соціального середовища. Разом з тим, вона, спостерігаючи за взаєминами у сімейному колі, вчиться вибудовувати комунікаційні зв'язки та стратегію поведінки з іншими.

Вміння налагодити контакт, знайти спільну мову з однолітками значно підвищує престиж та груповий статус підлітка.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Родина – це мала соціальна група, заснована на шлюбі та взаємній спорідненості. Рідні об'єднані емоційними контактами, спільністю проживання, моральною відповідальністю, взаємодопомогою, взаємопідтримкою. Сімейні взаємини є офіційними за формою та неофіційні за змістом.

Родинні комунікації – це доволі багатогранне, складне утворення та своєрідне психічне буття. Вони базуються на різних рівнях свідомості. Науковці виокремлюють: колективні, онтогенетичні, соціально генетичні та філогенетичні основи [5, с. 42-47].

Поняття родинних відносин як стан приналежності особи до певного наявного сімейного кола охоплює суб'єктивний час, особистісну життєдіяльність, національну культуру та звичаї. Однак розробленого й завершеного гносеологічного поля не існує, тому що з розвитком наукового пізнання, з основоположним принципом об'єктивності неформальні стосунки, емоційна близькість, любов, симпатія всіляко витіснялися з цього процесу, а "подружні зв'язки" й загалом сімейні відносини, як психологічні феномени, постійно вислизали з-під чіткого визначення.

Дана проблематика вивчалася фахівцями у контексті психології сімейних відносин, яка недостатньо представлена у сучасній науці. Це пояснюється тим, що сучасні методи при вивченні сім'ї проблемно використовували наявний досвід. Він не завжди переконливий, методи дослі-

дження не завжди валідні, надійні, так як залежні від багатьох моментів [3, с. 50-54].

Соціологічні дослідження розглядали проблеми сім'ї в її структурі як мікросередовище. Відповідно до цього визначалися типи родин, рольові обов'язки її членів. Під конструктом "сім'я" наука має на увазі структуру комунікації, під час аналізу якої найбільш важливим вважається встановлення міжособистісних зв'язків комунікації та характеру їх функціонування. Це досить важливий аспект, без якого неможлива успішна реалізація сім'єю корекційно-виховних функцій.

У нашій державі негаразди у сім'ї привертають увагу спеціалістів першочергово у зв'язку із завданнями сімейного виховання, профілактикою правопорушень, психічних й нервових захворювань [3, с. 58-63].

Родинне виховання – вид непрофесійної педагогічної діяльності. Воно реалізується батьками або іншими родичами, які виконують їх роль.

Сім'я – це стійкий різновіковий гурт, членів якого єднають не лише тісні, близькі стосунки, а й традиції (предмет поваги та честі), моральні, правові обов'язки, клопоти стосовно виховання дітей, проживання разом та домашні клопоти.

Хороша родина – це такий гурт, у якому усі присутні чітко вибудовують власні взаємини, з повагою ставляться один одного, мають загальну мету та інтереси, чітко розмежовані обов'язки, відповідальність між членами родини. У такому позитивному гурті виникають благоприємні передумови для повноцінного становлення особистості [2, с. 33-38].

У сімейному колі формуються й розвиваються шлюбно-сімейні стосунки. Вони є відображенням різноманітних й багатоваріантних міжособистісних відносин та загалом усієї системи родинних цінностей.

Сімейні стосунки мають низку психологічних особливостей, серед яких:

- 1) наявність не однієї, а кількох загальносімейних цілей, які можуть змінюватися у процесі розвитку родини;
- 2) часткова відмінність в інтересах та намірах членів сім'ї;
- 3) наявність у подружньої пари пріоритетів, які значною мірою визначають характер взаємодії у родині;
- 4) включеність представників кількох поколінь та великий термін близького знайомства між її членами;
- 5) багатосторонність й значущість родинних стосунків та їхній взаємозв'язок;
- 6) особлива відвертість, уразливість членів сім'ї [3, с. 45-50].

На взаємини у сім'ї впливають зовнішні і внутрішні чинники.

До зовнішніх чинників належить сукупність матеріальних й духовних умов, наявних у даному суспільстві. Це визначає характер міжособистісних стосунків у суспільстві, трудовому колективі, сім'ї. Дія й вияв внутрішніх чинників спостерігаються на рівні міжособистісних кон-

тактів через реалізацію (або навпаки) взаємних очікувань, їх внутрішньому задоволенні процесом взаємин.

До внутрішніх чинників, які сприяють успішній діяльності сім'ї, відносять індивідуальні психологічні особливості подружжя: інтелектуальні, характерологічні й соціально-психологічні [3, с. 39-46].

Родинні утворення – це диференційований перелік родинних ролей, що мають на меті персональну реалізацію сімейних обов'язків. У кожному родинному утворенні наявні визначені норми, які вказують, хто саме і як реалізує сімейні обов'язки, цим самим утворюються екзогенні (родинні) та ендогенні (персональні) рамки сім'ї.

У шлюбному комплексі вирізняють чотири базові подружні ролі – "інтимний партнер", "однодумець", "опікун", "оборонець", під час активності яких матеріалізуються такі потреби: інтимні, господарські, емпатійні, теплі взаємини, турботи. При цьому манера родинних контактів багато у чому проявляється у взаємозаміні цих ролей.

У співставленні з рештою соціальних установ родинна володіє певними особливостями, що суттєво впливає на генезу особистого Я малюка. Це стосується:

1) наявності всіх варіантів активності суб'єкта, що втілюються через активність родини. Як наслідок, родичі складають власний варіант співіснування, базисом якого є сімейні цінності;

2) бажаності появи малюка у родині з самого першого дня, коли він з доброї волі засвоює корекційні впливи;

3) нерозривності та довголіття взаємин, які спонукають до опанування молодшим поколінням моделей поведінки безпосередньо найрідніших людей, а згодом і людей за межами родинного кола;

4) емоційної манери контактів між членами родини, що впливає на появу відчуття задоволення (невдоволення) власним Я та найближчим колом родичів та знайомих [2, 65-66].

На особисте Я малюка потужно впливає манера його взаємин з родичами, що лише поверхнево спричинено їх соціальним станом. Доказаний факт, що панують кілька незалежних психологічних важелів соціалізації, за допомогою яких старше покоління здійснює вплив на підростаюче. При цьому повторення супроводжується певними реальними діями, тоді як уподібнення має на меті ототожнення малюка батьками на ґрунті сильного чуттєвого зв'язку з ними [2, 68-74].

Мета та завдання дослідження. Мета нашого дослідження полягає у розкритті суті та особливостей впливу родинних взаємин на стратегію поведінки підлітка.

Для її досягнення необхідно:

- провести детальний теоретичний аналіз представленої проблеми;

- визначити напрями її емпіричного вивчення.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Для проведення дослідження була обрана вибірка із 90 родин з дітьми малолітнього віку. Вік досліджуваних батьків коливається в межах 40 років, а вік досліджуваних підлітків становить 13-14 років.

Аналізуючи результати дослідження, ми з'ясували, що більшість батьків (76%) є доволі впевненні у собі люди. Але не завжди лідери й не завжди можуть наполягти на своєму. 34% батьків – домінантні, енергійні, також вони полюбують давати іншим поради. Підлітки у таких родинах більше потребують до себе уваги, хоча є досить енергійними (48%). Незначна частина підлітків (32%) прагнуть до незалежності та самовираження.

52% батьків поводять себе досить самовпевнено. Вони схильні до суперництва. Їх діти-підлітки, у свою чергу, є більш егоїстичні (50%), під час суперечок орієнтуються в основному на себе та свої бажання.

Переважає більшість батьків (63%) досить нетерпимі до помилок партнера, вимогливі у ставленні до інших, проявляють скепсис. За схожих обставин їх малолітнє покоління більш агресивне, ніж їхні рідні. Це проявляється у вимогливості до інших, прямолінійності, відкритості, суворій та різкій оцінці оточуючих, схильності в усьому звинувачувати інших, іронічності та роздратованості.

До скептицизму більш схильне молоде покоління (88%), ніж старше (68%). Це проявляється у недовірі, підозрах, ревнощах чи образах, але критичність по відношенню до соціальних явищ та оточуючих людей залежить від ситуації, в якій задіяні ті чи інші члени родини.

Скромність, поступливість, емоційна стриманість, схильність підкорятися та чесність у виконанні своїх обов'язків в основному притаманна незначній частині підлітків (43%), але не всім. Більшість (57%) є емоційно розкутими, не схильні підкорятися та виконувати поставлені перед ними обов'язки. Те саме можна сказати й про їхніх батьків – менша частина з них (44%) є скромними, поступливими, емоційно стриманими, схильними підкорятися та чесно виконувати свої обов'язки, а більшість (76%) – емоційно розкуті, не схильні підкорятися та виконувати поставлені завдання.

Більшість підлітків (72%) довірливі, очікують допомоги та поради, ввічливі по відношенню до оточуючих й лише меншій частині батьків (20%) притаманні такі риси.

Також можна сказати, що більшості підліткам властива несаможиттєвість (42%). Це має вираз у тому, що під час вирішення особистих проблем вони схильні до співпраці, кооперації, гнучкі та компромісні. У них мають місце прояви ініціативного ентузіазму в досягненні групових цілей заради того, щоб відчувати себе в центрі уваги. Загалом такі малолітні комунікативні, проявляють теплоту та дружелюбність у стосунках.

Їхні рідні (47%) теж проявляють ініціативний ентузіазм у досягненні цілей групи, прагнуть допомагати, відчувати себе в центрі уваги, заслужити визнання і любов.

Безкорисливість за певних обставин більш притаманна підліткам (68%), ніж батькам (44 %), але вони швидше прийдуть на допомогу одноліткам. Емансипацію власної думки відстоюють переважно батьки. Вони здатні брати на себе більше відповідальність, ніж підлітки. Хоча схильність до домінування властива як старшому, так і молодшому поколінню.

Результати за методикою Кеннета Томаса (Kenneth Thomas) засвідчили, що 25 % батьків та 27 % підлітків схильні до компромісу під час вирішення певних суперечливих ситуацій. Тобто, сторони намагаються йти на взаємні поступки.

Ідучи на компроміс, батьки намагаються врегулювати розбіжності, вдаючись до взаємних поступок. Але при цьому акцент роблять не на рішенні, яке задовольняє інтереси обох сторін, а на варіанті, сутність якого можна виразити словами: "Ми не можемо повністю виконати свої бажання, отже, необхідно прийти до рішення, з яким кожний з нас міг би погодитися". Це свідчить про те, що батьки мають певні навички у веденні переговорів під час вирішення конфлікту.

Але бувають ситуації, коли батьки поведуться безкомпромісно, вирішуючи конфлікт, вони спрямовані лише на односторонній виграш, на перемогу, задоволення в першу чергу власних інтересів. При цьому у них виникає бажання надавити на партнера, нав'язати свої інтереси, ігноруючи інтереси іншої сторони. Це можна пояснити тим, що старше покоління вважає, що володіє абсолютним правом диктувати свою волю, оскільки забезпечує молодше покоління всім необхідним.

Для 22% підлітків, а також їхнім батькам, притаманна стратегія співробітництва. Завжди й за будь-яких обставин вони намагаються знайти найбільш прийнятне для обох сторін рішення, прагнуть віднайти рівновагу між власною метою та зацікавленістю у реалізації інтересів іншого.

Стратегію суперництва використовують основною батьки (21%), ніж підлітки (10%). Вона характеризується високою схильністю до агресивних дій під час непорозумінь. При цьому помітне прагнення до одностороннього виграшу, до перемоги, задоволення в першу чергу власних інтересів. За такої стратегії особи дуже часто можуть не тільки нав'язувати свої думки, а й ігнорувати інтереси іншої сторони.

Стиль відхилення однаковою мірою притаманний як батькам (16%), так і підліткам (18%) й реалізується, якщо непорозуміння не зачіпає прямих інтересів сторін або наявна проблема не досить важлива для однієї зі сторін.

Стиль пристосування більш притаманний підліткам (23%), ніж батькам (19%). В основному даний стиль властивий особам, які схильні до

конформізму, оскільки, вирішуючи певну ситуацію, вони діють разом з іншою стороною й при цьому не намагаються відстоювати власні інтереси з метою зменшення напруження.

За методикою "Q-сортування" нами виявлено, що і батькам, і підліткам рівною мірою властива тенденція до залежності, яка може свідчити про внутрішнє прагнення індивіда до прийняття групових стандартів та цінностей – соціальних й морально-етичних, частковий конформізм.

Для 78% батьків та їхніх дітей характерною є тенденція до незалежності, тобто переважають не групові, а індивідуальні стандарти, цінності та рішення. Порівнюючи результати, можна сказати, що батьки є більш незалежними та самостійними стосовно своїх рішень у силу власного досвіду, ніж діти.

Для 58% батьків та 73% підлітків має місце тенденція до товариськості, яка свідчить про контактність, прагнення утворювати емоційні зв'язки як у своїй групі, так і за її межами.

Поряд з тим, 42% батькам та підліткам властива тенденція до нетовариськості, про що свідчать небажання утворювати емоційні, дружні зв'язки, певна відстороненість від своєї групи, байдужість. Порівнюючи дані результати, ми бачимо, що підлітки більш товариські та схильні швидше утворювати емоційні зв'язки, ніж батьки, які досить прискіпливо ставляться до групи, в якій знаходяться.

68% підлітків та їхнім батькам притаманна тенденція до боротьби – активне прагнення особистості брати участь в груповому житті, домагатися більш високого статусу в системі міжособистісних взаємин.

На противагу їй тенденція уникнення боротьби показує прагнення відійти від взаємодії, зберегти нейтралітет у групових суперечках, проявити схильність до компромісних рішень; відповідно ця тенденція характерна для 51% підлітків та їхніх рідних.

Загалом, співставляючи результати дослідження, маємо підстави для твердження, що батьки, з позиції власного досвіду, значно частіше ніж малолітні прагнуть до активної участі у груповому житті та міжособистісній взаємодії.

Кожна з цих тенденцій має внутрішню й зовнішню характеристику. Інакше кажучи, залежність, товариськість, боротьба можуть бути істинними та внутрішніми компонентами особистості. А можуть бути й зовнішніми ознаками, бути своєрідною маскою, яка приховує справжнє обличчя людини.

Показники за методикою А. Я. Варга, В. В. Століна свідчать про те, що у матерів виражене позитивне ставлення до дитини (84%). Вони приймають дитину такою, якою вона є, поважають й визнають її індивідуальність, схвалюють її інтереси, підтримують плани, проводять з ним досить багато часу й не шкодують про це.

У батьків (татусів) таке ставлення до дитини дещо занижене. Середні бали за шкалою "кооперація" засвідчують, що у них не досить часто проявляється щирий інтерес до того, що цікавить дитину, вони, можливо, недооцінюють здібності дитини, не завжди заохочують її самостійність та ініціативу, хоча намагаються бути з нею на рівних.

Середні бали за шкалою симбіоз у матерів свідчить про те, що респонденти в основному не встановлюють психологічну дистанцію між собою та дитиною, намагаються завжди бути ближче до неї, задовольняти основні розумні потреби, захистити від неприємностей.

За отриманими результатами у батьків (татусів) можна зробити висновок, що вони, навпаки, встановлюють певну незначну психологічну дистанцію між собою і дитиною, яка може пояснюватися персональною зайнятістю. Наприклад, у забезпеченні матеріального становища родини.

Високі бали за шкалою контроль у батьків засвідчують, що досліджувані поведуться дуже авторитарно по відношенню до дитини, вимагаючи від неї беззастережного послуху й встановлюють суворі дисциплінарні рамки. Намагаються нав'язати дитині свою волю майже в усьому.

Середні бали за цією ж шкалою у матерів, навпаки, засвідчують, що у них контроль за діями дитини дещо обмежений. Тобто, респонденти не завжди контролюють дії власної дитини, даючи їй можливість самостійно приймати рішення за певних обставин.

Висновки. На основі проаналізованих результатів можна зробити висновок, що загалом 80% батьків поведуться дуже авторитарно по відношенню до дитини, вимагаючи від неї беззастережного послуху й задають суворі дисциплінарні рамки. Намагаються нав'язати дитині майже в усьому свою волю.

Батьки та діти-підлітки по-різному вирішують проблеми, у яких вони задіяні. При цьому варто зазначити, що в тотожних обставинах підлітки можуть діяти так само тотожно, як і батьки, тобто копіювати їхню тактику поведінки. Хоча існують певні нюанси. Підлітки є менш досвідченими, а тому більш мінливими. Вони можуть відреагувати на дану ситуацію з агресією, або, навпаки, виявити стійкість у своїх поглядах, небажання поступатися у будь-якому випадку. Продемонструвати впертість, або, навпаки, з легкістю піти на компроміс, виявити лояльність та щирість. Це пояснюється тим, що малолітні ще не зовсім упевнені у вірності власних кроків, тому можуть кидатися у різні крайнощі.

Батьки більш сталі та одноманітні під час вирішення конфліктних проблем. Переважна більшість батьків досить нетерпимі до помилок партнера, вимогливі у ставленні до інших, більш скептичні ніж підлітки. Така поведінка цілком зрозуміла. Її диктують родинні обов'язки: догляд, виховання та матеріальне утримання молодшого покоління.

Була виявлена тотожність у діях оцінки ситуації та виробленні стратегії поведінки у вирішенні конфліктних проблем як у батьків, так і у дітей-підлітків. Спостерігаючи за старшим поколінням, підлітки обговорюють варіанти виходу із наявної ситуації. При цьому вони проявляють більшу довіру до матерів. Останні приймають дитину такою, якою вона є, поважають її визнають її індивідуальність, схвалюють її інтереси, підтримують плани, проводять з ним досить багато часу й не шкодують про це.

Перспективами подальших досліджень із заявленої проблеми може бути дослідження впливу родинних взаємин на стратегію поведінки старших підлітків.

Список використаних джерел

1. Волков Б. С. Психология подростка: Учеб. Пособие. Москва: Пед. общество России, 2001. 160 с.
2. Ковалев С. В. Психология семейных отношений. Москва: Педагогика, 1987. 160 с.
3. Обозов Н. М. Психология межличностных отношений. Киев: Лыбидь, 1990. 193 с.
4. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 198 с.
5. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учебное пособие. Ленинград: ИЛГУ, 1990. 278 с.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Volkov B. S. Psihologija podrostka: Ucheb. posobie. M.: Ped. obshhestvo Rossii, 2001. 160 s.
2. Kovalev S. V. Psihologija semejnyh otnoshenij. M.: Pedagogika, 1987. – 160 s.
3. Obozov N. M. Psihologija mezhlichnostnyh otnoshenij. K.: Lybid', 1990. 193 s.
4. Rajs F. Psihologija podrostkovogo i junosheskogo vozrasta. SPB.: Piter, 2000. 198 s.
5. Rybalko E. F. Vozrastnaja i differencial'naja psihologija: Uchebnoe posobie L.: ILGU, 1990. 278 s.

N.F. Babiy Influence of family relations on the strategy of adolescent behavior. The article emphasizes the importance of family relationships in the formation of the strategy of adolescent behaviour. They change with the age of the child. Along with those, he, following relationships in the family circle, learns to build communication links and behavioural strategies with other individuals. This is true for adolescence, as communication with peers occupies a central position in his life.

It is at this age that interest in family relationships takes place. They are a kind of model for building relationships. Contact monitoring leads to an understanding of how adults communicate and what personal qualities they need to have in order for them to be successful, to bring pleasure and to expand the circle of acquaintances. This factor for the child has considerable weight, since communication with peers is central to his life. The ego form and content is also transformed. A lot of things borrowed from adults. Watching the tactics of communication, the teenager determines what needs to be done to establish contact. This sample can be a mother or a father. It all depends on who in the family for a teenager is an authority. Accordingly, his style of communication and copied.

A well-chosen behaviour strategy accelerates the process of building contacts. Helps to find a common language with peers. Significantly enhances his prestige and group status and increases the circle of friends. Accordingly, self-esteem and level of aspirations grows. The teenager becomes popular in his environment and occupies the highest levels in group relationships.

Keywords: *adolescent, adulthood, communication, status, prestige, group, socialization.*

УДК 159.992

О.М. Брик, М.С. Кочаровський

ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОЛІ ВЕДУЧОГО В СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ТРЕНІНГАХ З ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ

О.М. Брик, М.С. Кочаровський. *Деякі аспекти ролі ведучого в соціально-психологічних тренінгах з прийняття рішень. Статтю присвячено дослідженню питання значення та впливу соціально-психологічних тренінгів на вироблення культури прийняття рішень, ролі ведучого тренінгу та конфлікту ведучого з групою в процесі тренінгу на різних його етапах, а також ступеню впливу зазначених чинників на досягнення мети тренінга – підготовки до прийняття рішень.*

У статті зазначається, що під час навчання прийняттю рішень за допомогою соціально-психологічних тренінгів, тренінгова група в контрольованих умовах проходить всі етапи прийняття рішень та має можливість зіткнутися з конфліктами, що пов'язані з процесом прийняття рішень, а також отримує медіацію з боку ведучого групи, з подальшим поясненням прийнятих в процесі тренінгу рішень та пошуком альтернативних шляхів прийняття необхідного рішення задля уникнення або пом'якшення конфліктних ситуацій.

Ключові слова: *соціально-психологічний тренінг, ведучий соціально-психологічного тренінгу, тренінгова група, групова взаємодія, прийняття рішень, конфлікт, психотехніки, комунікативні навички.*

О.М. Брик, М.С. Кочаровский. *Некоторые аспекты роли ведущего социально-психологического тренинга принятия решений. Статья посвящена исследованию проблемы значения и влияния социально-психологических тренингов на выработку культуры принятия решений, роли ведущего тренинга и конфликта ведущего с группой в процессе тренинга на разных его этапах, а также степени влияния указанных факторов на достижение цели тренинга – подготовку к принятию решений.*

В статті відзначається, що в час навчання прийняття рішень з допомогою соціально-психологічних тренінгів, тренінгова група в контрольованих умовах проходить всі етапи прийняття рішень і має можливість зіткнутися з конфліктами, пов'язаними з процесом прийняття рішень, а також отримує медіацію з боку керівної групи, з наступним роз'ясненням прийнятих в процесі тренінга рішень і пошуком альтернативних шляхів прийняття необхідного рішення з метою уникнення або зменшення конфліктних ситуацій.

Ключові слова: соціально-психологічний тренінг, керівний соціально-психологічний тренінг, тренінгова група, групове взаємодія, прийняття рішень, конфлікт, психотехніки, комунікативні навички.

Постановка проблеми. У сучасну епоху науково-технічної революції та надшвидких суспільно-економічних змін питання ефективного навчання прийняттю рішень набуло особливої важливості і гостроти. Сучасні компанії та підприємства характеризуються складною та часто інноваційною організаційною структурою, відповідно змінюється та ускладнюється і соціально-психологічна структура трудової взаємодії. При цьому однією з вирішальних ролей в забезпеченні високоефективного розв'язання всього комплексу питань, пов'язаних з досконалою організацією виробничого процесу, як то взаємодія робітників, міжособистісні взаємини, за яких ця взаємодія реалізується, зв'язок цих аспектів діяльності колективу власне з трудовим процесом тощо відіграє саме ефективне та своєчасне прийняття рішень, які, своєю чергою, мають бути оптимальними та релевантними поточній ситуації. Виходячи з вищевказаного, видається цікавим та актуальним проведення аналітичного оглядового дослідження щодо впливу соціально-психологічних тренінгів на вироблення культури прийняття рішень, особливостей ролі керівних відповідних тренінгів, його взаємодії та можливого конфлікту з тренінговою групою, процесу розвитку тренінгової групи, розуміння учасниками тренінгу групових процесів, що супроводжують хід самого тренінгу, як і його мети та ступеню впливу зазначеного, власне, на досягнення цілі тренінгу – підготовку до прийняття рішень. Таке дослідження, на нашу думку, сприятиме більш точному та детальному розумінню згаданих чинників та співвідношення їх застосування з метою вдосконалення відповідних тренінгових технологій, розробки нових, ефективніших та сучасніших тренінгів з прийняття рішень та професійного самовдосконалення власне керівних тренінгів.

Мета дослідження. Розглянути та проаналізувати, використовуючи наукові джерела, матеріали власних досліджень та спостережень, вплив соціально-психологічних тренінгів на вироблення культури прийняття рішень, особливості ролі керівних відповідних тренінгів, його конфлікт з тренінговою групою та ступінь впливу зазначених чинників на досягнення мети тренінгу – підготовку до прийняття рішень.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У світовій практиці в ході розвитку навчання практичним навичкам комунікації та міжособистісної взаємодії було створено ряд підходів, які давали змогу в безпечних та контрольованих умовах моделювати ситуації, що потребують використання цих конкретних навичок. Це давало учасникам тренінгу можливість опанувати такими навичками без необхідності негайно їх застосовувати на практиці. Серед цих підходів до навчання можна виділити такі підходи, де моделюються ситуації, що пов'язані з багаторівневою соціальною взаємодією за різних умов та в різних ситуаціях, а також з різними взаємодіючими сторонами та, відповідно, з різними цілями. Такі підходи до навчання носять загальну назву соціально-психологічного тренінгу.

У широкому сенсі СПТ(соціально-психологічний тренінг) – це метод активного навчання, здійснюваного з опорою на механізми групової взаємодії та спрямованого на оволодіння відповідними знаннями, уміннями та навичками, розвиток комунікативних здібностей, рефлексивних навичок, уміння адекватно сприймати себе та оточення; це навчання через набуття життєвого та професійного досвіду, що здобувається у спеціально створених безпечних умовах, завдяки моделюванню відповідних ситуацій, які імплементовані в інтерактивні методики, що реалізуються у програмі тренінгу. Зазвичай, програма тренінгу включає теоретичну частину, коли групі надається інформація за темою тренінгу, та частину, що присвячена практичному відпрацюванню групою вправ за проблематикою тренінгу [1, 2].

У суспільстві вельми поширена думка, що успіх СПТ перш за все залежить від використовуваних тренінгових методик, психотехнік, завдань, вправ тощо. Проте це не зовсім так – ефективність тренінгу значною мірою також залежить від особистості ведучого тренінгу, від його уміння створити в групі атмосферу емпатії, щирості, саморозкриття, досягти взаєморозуміння між членами групи і ведучим, активного включення групи в тренінгову роботу, розуміння групою її ходу та мети. Варто зазначити, що під час тренінгу ведучий виконує одразу декілька функцій, до яких належать такі: керівна, просвітницька, експертна, аналітична, посередницька та функція моделюючої поведінки для учасників [2, с. 7].

Однак, у зв'язку з тим, що тренінг – це навчання, здійснюване з використанням механізмів групової взаємодії, причому, тренінгова група знаходиться в певних штучно створених умовах, а часто-густо і складається з доти незнайомих людей, під час тренінгу можуть виникати конфлікти, які можуть бути зумовленими цілим рядом причин і не в останню чергу – це причини, зумовлені процесами групової динаміки. Одним з таких типів конфліктів, що виникають під час тренінгу, є власне конфлікт ведучого та тренінгової групи, що може бути пов'язаний як з процесами формування, розвитку та навчання групи, розподілу в ній ролей тощо, так і з певними

особистісними характеристиками самого тренера. Відтак, ведучий тренінгу не може бути випадковою людиною, яка вирішила проявити себе в цій сфері діяльності. Це має бути людина, що вміє керувати групою, знаходити спільну мову з людьми різного віку, професій, рівня освіти, характеру та статі. Окрім того, у зв'язку з тим, що будь-який конфлікт супроводжується підвищенням психологічного навантаження на ведучого, він повинен мати великий запас терпіння, витримку і вольовий самоконтроль [7].

Особистісні характеристики ведучого, його знання, навички, уміння, у тому числі з розв'язання та використання конфліктів для досягнення мети тренінгу, є таким же засобом розвитку групи, як і застосовувані психотехніки, виконувані завдання та вправи.

Затребуваність різних видів тренінгів, тренінгових підходів та методів в суспільстві є перманентно змінною. Останнім часом все більшої популярності та розповсюдженості набирають тренінги з прийняття рішень, що, очевидно, диктується вимогами часу. Варто зазначити, що в дискурсі тренінгу з прийняття рішень позиція ведучого, його стиль керівництва групою і методи роботи стають особливо важливими. Загалом вважається, що демократичний стиль керівництва групою для таких тренінгів є більш продуктивним, ніж авторитарний чи ліберальний [7]. Проте, процес прийняття рішень – це складний процес аналізу проблеми, пошуку альтернатив, прогнозування ризиків, прийняття відповідальності та просування прийнятого рішення. Прийняття рішень потребує не лише розвинутих аналітичних здібностей та емоційного інтелекту, але і відповідної комунікативної компетентності та психологічної й управлінської культури [5]. А самі рішення можуть прийматися в умовах визначеності, коли результат вибору точно відомий для кожного варіанту; ризику, коли результат вибору для кожного з варіантів невідомий, але можна визначити його ймовірність; та невизначеності, коли неможливо визначити ймовірності для кожного з варіантів [3, 6]. Відтак, залежно від мети конкретного тренінгу, потреб його учасників та групової ситуації, ведучий має вміти застосовувати всі стилі керівництва групою, комбінувати їх, творчо переосмислювати, зрештою виробляючи свій унікальний стиль роботи з групою, який з часом може стати його своєрідною "візитівкою" [2].

Тренінги з прийняття рішень можуть стосуватися як індивідуальних, так і групових рішень, оскільки рішення можуть прийматися як в той, так і в інший спосіб. Індивідуальне прийняття рішень – це або прийняття рішень окремою людиною за себе, або, якщо справа торкається групового контексту, – одноосібне прийняття рішення (зазвичай, лідером) за всю групу. На відміну від індивідуального, під час групового прийняття рішень лідер і один або декілька членів групи можуть працювати разом над однією проблемою. Відтак, тренінги що стосуються індивідуального та групового прийняття рішень, можуть бути спрямовані як на навчання загальним методам прий-

няття рішень, особливо у випадках індивідуального прийняття рішень, так і на вирішення окремих проблем, що виникають під час процесу прийняття групових рішень, та можуть бути пов'язаними з комунікацією, стилями та культурою управлінської діяльності, розподілом обов'язків та відповідальності, кризовим менеджментом, питаннями розв'язання конфліктних ситуацій тощо [4]. Отже, тренінги можуть вступати як кожного з вищенаведених етапів прийняття рішення, так і всього процесу загалом та навіть умов, за яких відбувається процес прийняття рішень.

Зауважимо також, що, відповідно до того як проходять етапи модельованого процесу прийняття рішень тренінговою групою, основна функція ведучого теж змінюється [2]. На етапі постановки мети ведучий виконує керівну та просвітницьку функції. На етапах вивчення проблеми, вибору і обґрунтування критеріїв ефективності рішення та формулювання оптимального рішення керівна функція тренера трансформується в експертну, що ж до просвітницької, а також посередницької та функції моделювання поведінки для учасників – на цих етапах тренінгу вони задіюються так само, як і на всіх інших. Що ж до етапів прийняття та імплементації рішення, а також аналізу ефективності його виконання, то головною функцією ведучого стає аналітична.

Зазначимо, що в ході тренінгу можливість виникнення конфлікту між ведучим тренінгу та групою існує завжди. Більше того, вірогідність виникнення конфліктних ситуацій, які зрештою і вирішуються через той чи інший конфлікт, є досить високою, що, власне, зумовлене самою природою тренінгового процесу. Такі конфлікти можуть мати різні причини виникнення, виникати на одному чи одразу декількох етапах проведення тренінгу, продовжуватись, трансформуючись протягом всього тренінгу, і можуть мати як позитивні, так і негативні наслідки для групи. Наприклад, на вступному етапі, коли створюються групові правила, визначається стиль роботи, уточнюються особисті цілі учасників тощо, можуть виникати конфлікти, що проявляються через об'єднання учасників або проти власне тренера, або проти правил, що їх пропонує чи вводить ведучий, пропонує вправ тощо. У даному випадку одним з можливих вирішень такого конфлікту є пояснення ведучим необхідності правил, що вводяться, та вправ, що пропонуються до виконання, особливостей тренінгової роботи і, зрештою, структури самого тренінгу.

У ході наступного, основного етапу, коли група вже працює над поставленою задачею в рамках встановлених правил, можуть виникати міжособистісні конфлікти як між членами групи, що пов'язано із формуванням статусно-рольової структури групи, так і між власне групою або окремими її членами чи підгрупами та ведучим. Ці конфлікти можуть виникати як спонтанно, коли група або її члени змагаються за домінування в групі, так і створюватись навмисно самим ведучим, коли він, наприклад, бере на себе роль опонента групи, або коли ведучий виконує роль безпосереднього учасника групи. Зазначимо, що

такі конфлікти не обов'язково виражаються в прямому протистоянні групи та ведучого. Це залежить від типу поставленого завдання, форми групової роботи, стилю керівництва групою ведучого, його підходу до організації роботи та ролі, що її виконує ведучий на даному етапі тренінгу, а також особливостей самої групи та характерологічних відмінностей між членами групи.

У ході останнього, заключного, етапу конфлікт між тренінговою групою та ведучим може виникати одразу з декількох причин, проте, зазвичай, спрямований від групи до ведучого. Так, наприклад, конфлікт може виникнути під час підведення підсумків тренінгу, коли група або окремі її члени не погоджуються з отриманими результатами і оскаржують рішення тренера чи, можливо, не розуміють, як здобути протягом тренінгу знання застосувати в практичному вимірі тощо. Іншим можливим етапом виникнення конфлікту є етап зворотного зв'язку, коли група обговорює та аналізує тренінг, і тут може з'явитись неприйняття або нерозуміння результату тренінгу, які, як правило, проявляються лише згодом. Відтак, група або окремі її члени можуть відчувати невідповідність між власними, частогусто завищеними, очікуваннями від тренінгу та об'єктивним його результатом, не вбачати для себе очікуваної користі навчання. В обох випадках ведучий має уважно вислухати сторони конфлікту та пояснити, чому саме були використані такі вправи, прийняті такі рішення та отримані такі результати.

Окремим питанням, яке, на жаль, часто лишається поза увагою як дослідників, так і самих тренерів, так і, зрозуміло, тренінгової групи, є питання посттренінгового супроводу, який, безперечно, активно сприяє якісному засвоєнню знань та умінь, здобутих на тренінгу та впровадження їх в повсякденну практику, відтак, і набуттю нового рівня професійної та психологічної компетентності. Крім сказаного, посттренінговий супровід сприяє рефлексії щодо набутого протягом тренінгу досвіду, у тому числі й комунікативного, та усвідомленню, осмисленню справжніх об'єктивних результатів тренінгового процесу. Проте, попри всю важливість та корисність посттренінгового супроводу, на жаль, він і досі є радше винятком, аніж правилом. Такий стан справ, на нашу думку, може бути зумовленим цілим рядом причин, серед яких важливе місце займають особливості тренінгової взаємодії та взаємин між тренером та групою. Очевидно, що за умов їх конструктивності та позитивного ставлення групи до тренера та самого тренінгового процесу, усвідомлення об'єктивного результату тренінгу та його користі для повсякденної практики можливості застосування посттренінгового супроводу для закріплення здобутих знань та навичок, як і для подальшого розвитку та професійного самовдосконалення членів тренінгової групи, значно розширюються.

Отже, можна стверджувати, що роль ведучого соціально-психологічного тренінгу з прийняття рішень відзначається складністю поставлених завдань, а сам тренінг є ситуацією, що постійно змінюється, створюючи для тренера нові, не завжди передбачувані, виклики на всіх етапах проведення тренінгу [2].

Це зумовлює додаткові вимоги до ведучого, оскільки, окрім самоконтролю, широкого спектру навичок та вміння враховувати ситуацію, що склалась в групі, ведучий також має вміти справлятися з підвищенням конфліктогенним навантаженням. Окрім того, ведучий тренінгової групи має вміти ефективно розв'язувати та використовувати конфлікти, що виникають під час проведення тренінгу, для підвищення його ефективності, а також вміти змінювати власний підхід як до методів ведення тренінгу, так і до своєї власної ролі в тренінгу, залежно від динаміки, що демонструє тренінгова група. Відтак, за наявності такої кількості різнобічних та різноаспектних вимог до особистості тренера та особливостей виконуваної ним ролі, перед тренером постає необхідність постійного підвищення своєї кваліфікації, опанування якомога більшою кількістю відповідних професійних навичок та методів, та творчого переосмислення набутого досвіду для можливості подальшого успішного застосування в тренінговій практиці.

Висновки. Узагальнюючи викладений матеріал та враховуючи ту роль, яку прийняття рішень відіграє в забезпеченні високоєфективного управління компанією, видається вельми важливим питання розуміння людиною, що приймає рішення, механізму їх прийняття та конфліктних ситуацій, що можуть виникнути в цьому процесі. Тому навчання прийняттю рішень стає одним з головних факторів підготовки до успішної взаємодії всередині компанії, оскільки під час такого навчання група, по-перше, проходить всі етапи прийняття рішень, по-друге, стикається з можливими конфліктами, що пов'язані з процесом прийняття рішень, в контрольованих умовах, а також отримує медіацію з боку ведучого групи, з подальшим поясненням прийнятих в процесі тренінгу рішень та пошуком альтернативних шляхів прийняття необхідного рішення задля уникнення або пом'якшення конфліктних ситуацій. При цьому саме від особливостей авторського стилю роботи ведучого з групою залежить великою мірою як успіх проведення самого тренінгу, так і засвоєння здобутих в процесі тренінгу нових знань та умінь, а також усвідомлення об'єктивного результату тренінгу та його користі для повсякденної практики членами тренінгової групи, та в перспективі – і можливість застосування посттренінгового супроводу для закріплення здобутих знань та навичок, подальшого розвитку і професійного самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Блінов О. А. Особливості організації проведення психологічного тренінгу. Вісник. Збірник наукових статей Київського міжнародного університету. Серія: Психологічні науки. Випуск 12. Київ: КиМУ, 2008. С. 9-23.
2. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники. Учеб. пособие. Москва: Издательство "Ось-89", 2001. 176 с.
3. Волошин О. Ф. Моделі та методи прийняття рішень: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О.Ф. Волошин, С.О. Машенко. 2-ге вид.,

перероб. та допов. Київ: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2010. 336 с.

4. Грэм Келли, Роджер Армстронг. Тренинг принятия решений. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 224 с.

5. Лопыгин Ю. Н., Лапыгин Д. Ю. Управленческие решения. Москва: Эксмо, 2009. 91 с.

6. Орлов А.И. Теория принятия решений. Учебное пособие. Москва.: Издательство "Март" , 2004. 656 с.

7. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання. [текст]: навч. посіб. Київ, "Центр учбової літератури", 2014. 250 с.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Blinov O. A. Osoblyvosti orhanizatsii provedennia psykhologichnoho treninhu. Visnyk. Zbirnyk naukovykh statei Kyivskoho mizhnarodnoho universytetu. Seriia: Psykhologichni nauky. Vypusk 12. Kyiv: KyMU, 2008. S. 9-23.

2. Vachkov Y. V. Osnovi tekhnolohyy hruppovoho trenynha. Psykhotekhnyky. Ucheb. posobye. Moskva: Yzdatelstvo "Os-89", 2001. 176 s.

3. Voloshyn O. F. Modeli ta metody pryiniattia rishen: navch. posib. dlia stud. vyshch. navch. zakl. / O.F. Voloshyn, S.O. Mashchenko. 2-he vyd., pererob. ta dopov. Kyiv: Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr "Kyivskiy universytet", 2010. 336 s.

4. Grem Kelli, Rodzher Armstrong. Trening prinyatiya resheniy. Sankt-Peterburg: Piter, 2001. 224 s.

5. Lapyigin Yu. N., Lapyigin D. Yu. Upravlencheskie resheniya. Moskva: Eksmo, 2009. 91 s.

6. Orlov A.I. Teoriya prinyatiya resheniy. Uchebnoe posobie. Moskva.: Izdatelstvo "Mart" , 2004. 656 s.

7. Fedorchuk V. M. Treninh osobystisnoho zrostannia. [tekst]: navch. posib. Kyiv, "Tsentr uchbovoi literatury", 2014. 250 s.

O.M. Bryk, M.S. Kocharovskiy. Some aspects of the role of the leader of the socio-psychological training in decision making. *The article is dedicated to the research of the importance of social-psychological training in decision-making, the role of the leader of the socio-psychological training and their conflict with the training group as well as the degree of influence these factors have on the decision-making training itself*

The study states that in today's socio-economic changes, decision-making has an important role in ensuring the effectiveness of modern companies and businesses. This leads to statement that decision-making training is one of the main factors in preparing for successful interaction within the company.

The study states that socio-psychological training is of utmost importance when it comes to decision-making, because during socio-psychological training the group of trainees can undergo all stages of decision-making process in controlled

conditions, Furthermore, it is also stated that during socio-psychological training the group of trainees has an ability to encounter and experience conflicts related to the decision-making process, as well as receive mediation by the leader of training group, with further analysis and explanation of the errors that have arisen, as well as finding alternative ways to make the necessary decision and avoid or mitigate conflict situations. This last statement also sheds light on the role of the leader of socio-psychological training, as well as their importance and impact on training process itself. This, in turn, underlines the importance of leader's own training, knowledge, emotional intellect, conflict mitigation skills, patience, as well as their ability to use appropriate management styles, adjust to the momentary needs of training group and overall ability to use arising situations to group's benefit.

All in all, this particular article shows how important the socio-psychological training in decision making is and how leader of decision-making training can affect said training to yield desired results.

Keywords: socio-psychological training, leader of socio-psychological training, decision making, training group, group interaction, conflict, decision making, psychotechnics, communication skills.

УДК 159.923

І.А. Вольгемут

ЗВ'ЯЗОК ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ХАРАКТЕРИСТИК З УСПІШНІСТЮ ДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

І.А. Вольгемут. Зв'язок індивідуально-психологічних характеристик з успішністю діяльності особистості. У статті подано результати дослідження особливостей зв'язку індивідуально-психологічних характеристик особистості з успішністю її діяльності. Розкрито поняття діяльності особистості та її успішності, проаналізовано проблему факторів успішності, визначено особливості впливу різних чинників на результати діяльності. Подано емпіричні дані, які було отримано в ході опитування (N=100). Виявлено статеві та вікові особливості, пов'язані з успішністю діяльності. Визначено значущі зв'язки та тенденції залежності успішності діяльності за такими психологічними показниками та характеристиками як тривожність, рівень домагань та стаж трудової діяльності. Встановлено, що єдиними статистично значущими змінними, пов'язаними з успішністю діяльності, є рівень особистісної тривожності та рівень домагань. Сформульовано пропозиції щодо підвищення рівня успішності діяльності.

Ключові слова: успішність, рівень домагань, тривожність, трудова діяльність, стаж роботи, індивідуально-психологічні характеристики, вікові особливості, статеві особливості.

И.А. Вольгемут. Связь индивидуально-психологических характеристик с успешностью деятельности личности. В статье представлены результаты исследования особенностей связи индивидуально-психологических характеристик личности с успешностью ее деятельности. Раскрыты понятия деятельности и успешности личности, проанализирована пробле-

ма факторов успішності, определены особенности влияния различных переменных на результаты деятельности. Поданы эмпирические данные опроса (N = 100). Выявлены половые и возрастные особенности, связанные с успешностью деятельности. Определены значимые связи и тенденции зависимости успешности деятельности от таких психологических показателей и характеристик как тревожность, уровень притязаний и стаж трудовой деятельности. Установлено, что единственными статистически значимыми переменными, связанными с успешностью деятельности, являются тревожность и уровень притязаний. Сформулированы предложения по повышению уровня успешности деятельности.

***Ключевые слова:** успешность деятельности, уровень притязаний, тревожность, трудовая деятельность, стаж работы, индивидуально-психологические характеристики, возрастные особенности, половые особенности.*

Постановка проблеми. Розвиток сучасного суспільства відбувається все швидше і швидше з кожним роком. Як наслідок, зростають вимоги до людей, вимагаючи постійного імперативного розвитку. Завдяки існуванню мережі Інтернет вже впродовж багатьох років люди мають змогу бачити як живуть, чим займаються, куди подорожують, як проводять вільний час інші, менш або більш успішні та щасливі люди на іншому кінці планети. Таким чином виник "культ успішності", і тепер кожна людина порівнює себе, свою родину, чоловіка, дружину, дітей, будинок, машину і все що має, не тільки зі своїми друзями, сусідами і родичами, але і з рештою світу – багатьма мільйонами інших людей. А це створює, з одного боку, стимул до розвитку, наполегливої праці, досягнення все сміливіших і складніших цілей, але і з іншого боку – неабиякий моральний тиск на особистість, відчуття перебування у постійному змаганні з рештою світу, необхідність бути ідеальною, успішною і щасливою особистістю.

Оскільки успішність користується неабияким попитом, то природно, що виникла і пропозиція – у вигляді численних тренінгів з успішності; книжок з саморозвитку; мотиваційних відео в мережі Інтернет; заснованих на реальних подіях фільмів про успішних людей; книжок, які пишуть відомі політики, бізнесмени, спортсмени і актори; та багато іншого, що покликане задовольняти цей попит. Отже, люди, що прагнуть досягнути успіху, читаючи блоги, книжки, відвідуючи семінари, дивлячись відео вже відомих і успішних людей та слідкуючи за ними в Instagram, намагаються прослідкувати які ж риси особистості, шаблони поведінки та мислення роблять цих людей такими успішними і перейняти ці риси. Завдяки цьому все більше вкорінюється "культ успішності" та змінюються погляди, настановлення, стереотипи, а також шаблони мислення і поведінки сучасних людей.

Наразі ця проблема не є достатньо висвітленою теоретично, проте має досить високу соціальну значущість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З-поміж усіх категорій, які характеризують людське буття, категорія діяльності вважається найважливішою [6]. Дослідження діяльності сприяло визначенню значення її ролі в розвитку та формуванні психіки, а також вирішенню такої загальнопоширеної проблеми як підвищення продуктивності праці людини. Протягом багатьох років поняття діяльності формувалося в соціології, психології, фізіології та філософії і як результат, набуло таких значень: робота, праця, поведінка та активність [8].

Діяльністю прийнято вважати зовнішню та внутрішню активність людей, що направлена на зміни власної особистості, перетворення оточуючих явищ і предметів, відповідно до їх потреб, і, окрім цього, створення нових. Вона є активністю абсолютно свідомою, спланованою, соціальною, двонаправленою та цілеспрямованою, і проявляється в системі дій, що направлені на реалізацію поставлених цілей. Виділяють два рівні структури психічної діяльності: макроструктуру та мікроструктуру [4].

Успішністю вважають позитивний результат діяльності суб'єкта з досягнення значущих для нього цілей, що також відображають орієнтири суспільства. Вона включає не лише об'єктивні критерії результативності діяльності (продуктивність праці, якість продукції, рівень заробітної платні тощо), але і суб'єктивні показники: задоволеність працею, переживання включеності особи в діяльність, власну оцінку досягнутих результатів, а також самоефективність як особистісну складову успішності діяльності [10].

На успішність діяльності особистості впливає численна кількість факторів, як внутрішніх, так і зовнішніх. Зовнішніми є умови життя та праці, природні, кліматичні та погодні умови, емоційний, соціальний, матеріальний, духовний стани оточуючих людей тощо. Внутрішні – типологія, темперамент, характер, мотивація, навички комунікації, здібності, рівень домагань, рівень тривожності особистості, емоційна сфера тощо [5].

Ефективність діяльності означає співставлення досягнутого результату з максимально досяжним або запланованим [2].

Мета дослідження полягає у виявленні особливостей зв'язку індивідуально-психологічних характеристик особистості з успішністю її діяльності.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Поведінка людей доволі сильно обумовлена рівнем їх особистісної тривожності. Людям властивий індивідуальний рівень тривожності, покликаний зберігати життя. Кожна людина має свій оптимальний рівень тривожності, який є корисним для неї. Під особистісною тривожністю розуміють доволі стійку індивідуальну характеристику людини, яка характеризує рівень її занепокоєння, стурбованості та можливого емоційного напруження внаслідок дії стресових факторів [1].

Щодо рівня домагань, то місце людини, яке вона займає в суспільстві, значною мірою залежить від нього. Під рівнем домагань розуміють прагнення досягнення цілей певного рівня складності, який людина вважає для себе можливим і гідним [7].

Емпіричні результати дослідження. У дослідженні взяли участь п'ятдесят чоловіків та п'ятдесят жінок різних професій віком від 18 до 73 років, стандартне відхилення = 11,67.

Для визначення рівня тривожності було використано методика "Рівень особистісної тривожності" Ч. Д. Спілбергера. Оцінка рівня тривожності при інтерпретації відбувається згідно такої градації: до 30 – низька тривожність; 31-45 – помірна тривожність; 46 і більше – висока тривожність [9].

В результаті дослідження було виявлено, що 8 зі 100 осіб мають низьку тривожність, 61 – помірну та 31 – високий рівень тривожності (табл. 1).

Таблиця 1

Рівень тривожності за статтю

| Стать (к-сть осіб) | Рівень тривожності | | |
|-----------------------|--------------------|----------|---------|
| | Низький | Помірний | Високий |
| Чоловіки | 4 | 29 | 17 |
| Жінки | 4 | 32 | 14 |
| Σ | 8 | 61 | 31 |

Отримані результати дозволяють зробити припущення, що стать практично не пов'язана з рівнем тривожності.

Для визначення рівня домагань було обрано методика Ю. М. Орлова "Потреба у досягненнях". Рівень потреби в домаганнях може дорівнювати значенням від 0 до 23 балів, що відповідає таким характеристикам: до 10 балів – низький рівень; 11-12 – нижче середнього; 13-14 – середній; 15-16 – вище середнього; і 17-23 – високий.

У процесі дослідження було з'ясовано, що лише 5 осіб зі 100 мають низький рівень домагань, 22 – нижче середнього, 40 – середній, 24 – вище середнього, і 9 осіб – високий (табл. 2).

Таблиця 2

Рівень домагань за статтю

| Стать (к-сть осіб) | Рівень домагань | | | | |
|-----------------------|-----------------|------------------|----------|-----------------|---------|
| | Низький | Нижче середнього | Середній | Вище середнього | Високий |
| Чоловіки | 2 | 15 | 18 | 13 | 2 |
| Жінки | 3 | 7 | 22 | 11 | 7 |
| Σ | 5 | 22 | 40 | 24 | 9 |

Отримані дані дозволяють припустити, що стать має певний зв'язок з величиною рівня домагань, і жінки в середньому мають дещо вищий рівень домагань, ніж чоловіки.

Для оцінки успішності діяльності особистості було використано метод самооцінювання за допомогою методики "Шкальована самооцінка" Дембо-Рубінштейна. Шкала має значення від 0 до 100. Показниками реалістичної самооцінки є кількість балів від 45 до 74. Значення вище цих балів є показниками завищеної самооцінки та особистісної незрілості, можуть свідчити про закритість для нового досвіду, невміння правильно оцінювати результати своєї діяльності, неготовність сприймати реальність, власні помилки, зауваження та оцінки оточуючих. Бали нижче 45 свідчать про занижену самооцінку. Це може означати справжню невпевненість в собі або "захисну", яка звільняє від необхідності докладати зусилля [3].

Результати розподілу рівнів успішності за статевою ознакою подано в таблиці 3.

Таблиця 3

Рівень успішності за статтю

| Стать (к-сть осіб) | Рівень успішності (за самооцінкою) | | | | | | | | |
|-----------------------|------------------------------------|--------|--------|---------------|--------|--------|--------------|--------|------|
| | 0-19% | 20-39% | 40-49% | 50-59% | 60-69% | 70-79% | 80-89% | 90-99% | 100% |
| Чоловіки | 0 | 4 | 4 | 4 | 12 | 15 | 9 | 2 | 0 |
| Жінки | 1 | 0 | 3 | 7 | 4 | 17 | 11 | 4 | 3 |
| Σ | 1 | 4 | 7 | 11 | 16 | 32 | 20 | 6 | 3 |
| Рівень | Низький (12) | | | Середній (59) | | | Високий (29) | | |

Дані таблиці 3 свідчать про те, що домінуючим є середній рівень успішності діяльності, який мають 59 осіб. Щодо розподілу рівнів успішності за статтю, то він практично рівномірний. Однак, чоловіки оцінили рівень успішності своїх досягнень дещо нижче, ніж жінки.

Аналіз середніх значень усіх досліджуваних змінних серед чоловіків та жінок, які мають низький, середній та високий рівні успішності діяльності, показав, що більшість чоловіків з низьким рівнем успішності діяльності, мають високий та помірний рівні особистісної тривожності, рівень домагань – нижче середнього, їх середній вік та стаж роботи становлять 29,5 та 8,5 років відповідно. А більшість жінок з низьким рівнем успішності діяльності, мають помірний рівень особистісної тривожності, середній рівень домагань, їх середній вік та стаж роботи становлять 24,3 та 5,5 років відповідно.

Більшість чоловіків з середнім рівнем успішності діяльності мають помірний рівень особистісної тривожності, рівень домагань вище середнього

та середній, їх середній вік та стаж роботи становлять 27,8 та 7,7 років відповідно. А більшість жінок з середнім рівнем успішності діяльності мають високий та помірний рівні особистісної тривожності, середній рівень домагань, їх середній вік та стаж роботи становлять 33,7 та 13 років відповідно.

Більшість чоловіків з високим рівнем успішності діяльності мають помірний рівень особистісної тривожності, середній рівень домагань, їх середній вік та стаж роботи становлять 28,8 та 10,1 років відповідно. А більшість жінок з високим рівнем успішності діяльності, мають помірний рівень особистісної тривожності, середній рівень домагань та рівень домагань вище середнього, їх середній вік та стаж роботи становлять 35,2 та 14,1 років відповідно.

Середні значення показників усіх змінних, пов'язаних з успішністю діяльності було зведено в спільні таблиці (табл. 4 та 5) для з'ясування наявності тенденцій зв'язку індивідуально-психологічних характеристик особистості з успішністю її діяльності.

Таблиця 4

Середні значення змінних, пов'язаних з успішністю серед чоловіків

| Рівень успішності | Середній рівень особистісної тривожності | Середній рівень домагань | Середній вік, к-сть років | Середній стаж роботи, к-сть років |
|--------------------------|---|---------------------------------|----------------------------------|--|
| Низький | Високий /помірний | Нижче середнього | 29,5 | 8,5 |
| Середній | Помірний | Вище середнього/ середній | 27,8 | 7,7 |
| Високий | Помірний | Середній | 28,8 | 10,1 |

Дані таблиці 4 свідчать про те, що рівень успішності діяльності серед чоловіків може мати певний зв'язок з рівнем особистісної тривожності, оскільки найбільш успішні з них мають помірний рівень тривожності, а найменш успішні – високий та помірний. Цікавий зв'язок проглядається і з рівнем домагань: чоловіки з високим рівнем успішності мають середній рівень домагань, з середнім рівнем успішності – середній та вище середнього, а найменш успішні – рівень домагань нижче середнього. Щодо зв'язку віку з успішністю результатів діяльності, то яскраво виражених тенденцій не проглядається.

Можна припустити, що рівень особистісної тривожності та рівень домагань не мають суттєвого зв'язку з рівнем успішності діяльності жінок, оскільки більшість жінок усіх рівнів успішності мають помірний рівень тривожності, і лише невелика частина жінок з високим рівнем успішності

мають рівень домагань вище середнього. Що стосується зв'язку з віком, стажем роботи та успішністю діяльності, то в обох випадках простежується наявність тенденцій до існування прямо пропорційних залежностей.

Таблиця 5

Середні значення змінних, пов'язаних з успішністю серед жінок

| Рівень успішності | Середній рівень особистісної тривожності | Середній рівень домагань | Середній вік, к-сть років | Середній стаж роботи, к-сть років |
|-------------------|--|--------------------------|---------------------------|-----------------------------------|
| Низький | Помірний | Середній | 24,3 | 5,5 |
| Середній | Високий/помірний | Середній | 33,7 | 13 |
| Високий | Помірний | Середній/вище середнього | 35,2 | 14,1 |

Щодо відмінностей між значенням показників змінних, пов'язаних з успішністю серед чоловіків та жінок, то жінки з середнім і високим рівнями успішності в середньому на 6-7 років старші за чоловіків тих же рівнів. Вік жінок з низьким рівнем успішності в середньому на 4-5 років менше, ніж у чоловіків того ж рівня успішності. Найбільш успішні чоловіки та жінки мають найбільший стаж роботи порівняно з представниками інших рівнів успішності. Переважна кількість чоловіків і жінок усіх рівнів успішності мають помірний рівень тривожності. Більшість чоловіків низького рівня успішності мають переважно рівень домагань нижче середнього, а більшість жінок цього рівня – середній. Більшість чоловіків середнього рівня успішності мають переважно рівень домагань вище середнього та середній, а більшість жінок цього рівня – середній. І нарешті, більшість чоловіків та жінок високого рівня успішності мають переважно середній рівень домагань.

Для визначення статистичної значущості зв'язку досліджуваних змінних, пов'язаних з успішністю діяльності, ми скористалися коефіцієнтом кореляції рангу Спірмена. Для знаходження цих значень було використано зведені в таблиці дані середніх значень усіх показників окремо для чоловіків, жінок, а також для чоловіків та жінок разом (табл. 6, 7 та 8).

Дані таблиці 6 свідчать про те, що статистично значущими, тобто такими, що мають достатньо суттєвий зв'язок з рівнем успішності діяльності чоловіків, не є показники жодної з досліджених змінних. І хоча між рівнем успішності та особистісної тривожності існує певна обернено пропорційна залежність, статистично значущою вона не є.

Таблиця 6

Середні значення змінних, пов'язаних з успішністю серед чоловіків

| Середній рівень успішності, у % | Середній рівень особистісної тривожності | Середній рівень домагань | Середній вік, к-сть років | Середній стаж роботи, к-сть років |
|------------------------------------|--|-------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|
| 0-19(-) | - | - | - | - |
| 20-39(23,75) | 45,00 | 11,75 | 28,75 | 7,50 |
| 40-49(40,00) | 42,50 | 14,00 | 30,25 | 7,00 |
| 50-59(50,00) | 53,25 | 14,00 | 24,50 | 9,50 |
| 60-69(60,83) | 40,08 | 12,75 | 26,58 | 6,71 |
| 70-79(71,33) | 44,40 | 14,20 | 28,13 | 8,10 |
| 80-89(82,22) | 37,56 | 13,67 | 27,00 | 8,44 |
| 90-99(92,50) | 35,50 | 13,50 | 37,00 | 17,50 |
| 100 | - | - | - | - |
| К кореляції (r_s) | -0,75 | 0,17 | 0,11 | 0,57 |
| Статистична значущість | Незначущий p > 0,05 | Незначущий p > 0,05 | Незначущий p > 0,05 | Незначущий p > 0,05 |

Таблиця 7

Середні значення змінних, пов'язаних з успішністю серед жінок

| Рівень успішності, у % | Середній рівень особистісної тривожності | Середній рівень домагань | Середній вік, к-сть років | Середній стаж роботи, к-сть років |
|------------------------------------|--|-----------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|
| 0-19(5,00) | 45,00 | 10,00 | 33,00 | 10,00 |
| 20-39(-) | - | - | - | - |
| 40-49(42,67) | 44,33 | 13,67 | 21,33 | 4,00 |
| 50-59(50,00) | 46,14 | 12,86 | 40,43 | 19,57 |
| 60-69(62,00) | 46,00 | 12,50 | 34,00 | 15,50 |
| 70-79(70,59) | 42,53 | 14,41 | 30,82 | 9,76 |
| 80-89(80,90) | 37,55 | 14,00 | 28,73 | 9,22 |
| 90-99(91,25) | 36,75 | 16,50 | 47,5 | 21,00 |
| 100 | 39,33 | 14,67 | 42,67 | 23,00 |
| К кореляції (r_s) | -0,74 | 0,86 | 0,50 | 0,52 |
| Статистична значущість | Значущий p < 0,05 | Значущий p < 0,05 | Незначущий p > 0,05 | Незначущий p > 0,05 |

Статистично значущими змінними, пов'язаними з успішністю діяльності жінок, є рівень особистісної тривожності та рівень домагань. Щодо віку та стажу роботи досліджуваних, то можна припустити, що вони не мають особливого зв'язку з рівнем успішності діяльності серед жінок.

**Середні значення змінних, пов'язаних з успішністю
серед чоловіків та жінок**

| Рівень успішності, у % | Середній рівень особистісної тривожності | Середній рівень домагань | Середній вік, к-сть років | Середній стаж роботи, к-сть років |
|------------------------------------|--|-------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|
| 0-19(5,00) | 45,00 | 10,00 | 33,00 | 10,00 |
| 20-39(23,75) | 45,00 | 11,75 | 28,75 | 7,50 |
| 40-49(41,34) | 43,42 | 13,84 | 25,79 | 5,50 |
| 50-59(50,00) | 49,70 | 13,43 | 32,47 | 14,54 |
| 60-69(61,42) | 43,04 | 12,63 | 30,29 | 11,12 |
| 70-79(70,96) | 43,47 | 14,31 | 29,48 | 8,93 |
| 80-89(81,56) | 37,56 | 13,84 | 55,73 | 8,83 |
| 90-99(91,88) | 36,13 | 15,00 | 42,25 | 19,25 |
| 100 | 39,33 | 14,67 | 42,67 | 23,00 |
| К кореляції (r_s) | -0,77 | 0,87 | 0,62 | 0,58 |
| Статистична значущість | Значущий p<0,05 | Значущий p<0,05 | Незначущий p> 0,05 | Незначущий p> 0,05 |

Отже, для рівня успішності діяльності чоловіків та жінок разом статистично значущими змінними, пов'язаними з успішністю, є лише рівень особистісної тривожності та рівень домагань.

Висновки. Отримані емпіричні дані дозволили припустити, що єдиними статистично значущими змінними, пов'язаними з успішністю діяльності, є рівень особистісної тривожності та рівень домагань. Коефіцієнт рангової кореляції рівня особистісної тривожності чоловіків та жінок ($r_s = -0.77$, $p < 0,05$) є від'ємним, що свідчить про наявність обернено пропорційної залежності, і як результат, існування тенденції до підвищення рівня успішності діяльності при зниженні рівня тривожності. А коефіцієнт рангової кореляції рівня домагань для чоловіків і жінок разом ($r_s = 0.87$, $p < 0,05$), навпаки, є додатнім, що свідчить про існування прямо пропорційної залежності між рівнем домагань та рівнем успішності, тобто чим вищий рівень домагань особистості, тим вищий її рівень успішності.

Підсумовуючи усе сказане вище, нами було сформульовано такі пропозиції щодо підвищення рівня успішності діяльності:

- чоловікам та жінкам варто приділяти належну увагу рівню особистісної тривожності і намагатися тримати його в межах помірного, оскільки надмірне занепокоєння життєвими ситуаціями заважає раціонально мислити, бути максимально продуктивним в діяльності, а отже і досягати значних кар'єрних висот;

- чоловікам варто намагатися тримати свій рівень домагань в межах середнього, щоб уникнути пастки стати надмірно егоїстичними та

агресивними, і як результат – осудженими суспільством за використання неприйнятних засобів досягнення поставлених цілей;

- жінкам варто, навпаки, прагнути до підвищення свого рівня домагань, оскільки це сприяє зростанню рівня їх успішності;

- представникам обох статей не варто боятися продовжувати або починати активну трудову діяльність у будь-якому віці, оскільки зв'язок віку з успішністю діяльності не є суттєвим, а отже, люди будь-якого віку мають практично однакові шанси збудувати хорошу кар'єру;

- у випадку відсутності позитивних результатів діяльності як чоловікам, так і жінкам не варто одразу її припиняти, а варто радше дати собі більше часу на її освоєння та вдосконалення.

Подальші розвідки з цього напрямку є надзвичайно перспективними, і дали б змогу отримати більш точні та репрезентативні дані.

Список використаних джерел

1. Болтівець С. І. Практична психологія. Методи вивчення особистості / Болтівець С. І., Бастуй Н. А., Васьківська С. В. Вип. І. Суми: Мрія, 1992. 440 с.

2. Климов Е. А. Психология профессионала. М.: Издательство "Институт практической психологии", 1996. 400 с.

3. Кириленко Т. С. Психология спорта. Регуляция психичних станів. Геопринт, ІПО КУ ім. Тараса Шевченка, 2002. 112 с.

4. Тропотяга П. А. Психологические детерминанты профессиональной успешности будущего специалиста: Дис... канд. психол. наук: 19.00.03/ Дальневост. гос. ун-т путей сообщ. Иркутск, 2009. 205 с.

5. Ans De Vos, Sara De Hauw, Beatrice I. J. M. Van der Heijden. Competency development and career success: The mediating role of employability / Journal of Vocational Behavior / Vol. 79, Iss. 2, October 2011, p. 438-447.

6. Arnold B. Bakker and Michael P. Leiter. Work engagement: a handbook of essential theory and research – NY., 2010. – 208 p.

7. Garance Genicot, Debraj Ray. Aspirations and Inequality. Frontmatter of Econometrica / Vol. 85, Iss. 2, p. 489-519.

8. Tims M., Bakker A. B., Derks D. Development of the job crafting scale. Journal of Vocational Behavior / Vol. 80, Iss. 2012, p. 173-186.

9. Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R., Vagg, P. R., & Jacobs, G. A. Manual for the State-Trait Anxiety Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1983, p. 13-19.

10. Steven J. Stein. Howard E. Book. The EQ Edge: Emotional Intelligence and Your Success 3rd Edition: 2011, 368 p.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Boltivec' S. I. Praktichna psihologiya. Metodi vivchennya osobistosti / Boltivec' S. I., Bastuj N. A., Vas'kivs'ka S. V. Vip. I. Sumi: Mriya, 1992. 440 s.
2. Klimov E. A. Psihologiya professionala. M.: Izdatel'stvo "Institut prakticheskoy psihologii", 1996. 400 c.
3. Kirilenko T. S. Psihologiya sportu. Regulyaciya psihichnih staniv // Geoprnt, IPO KU im. Tarasa SHevchenka, 2002. 112 s.
4. Tropotyaga P. A. Psihologicheskie determinanty professional'noj uspeshnosti budushchego specialista: Dis. kand. psihol. nauk: 19.00.03: Irkutsk, 2009. 205 c.
5. Ans De Vos, Sara De Hauw, Beatrice I. J. M. Van der Heijden. Competency development and career success: The mediating role of employability / Journal of Vocational Behavior / Vol. 79, Iss. 2, October 2011, p. 438-447.
6. Arnold B. Bakker and Michael P. Leiter. Work engagement: a handbook of essential theory and research NY., 2010. 208 p.
7. Garance Genicot, Debraj Ray. Aspirations and Inequality. Frontmatter of Econometrica / Vol. 85, Iss. 2, p. 489-519.
8. Tims M., Bakker A. B., Derks D. Development of the job crafting scale. Journal of Vocational Behavior / Vol. 80, Iss. 2012, p. 173-186.
9. Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L., Lushene, R., Vagg, P. R., & Jacobs, G. A. Manual for the State-Trait Anxiety Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 1983, p. 13-19.
10. Steven J. Stein. Howard E. Book. The EQ Edge: Emotional Intelligence and Your Success 3rd Edition: 2011, 368 p.

I.A. Wohlgemuth. The connection between individual psychological characteristics and the success of activities of individuals. The article presents the results of a research, that was made in order to find special correlations that might exist between individual psychological characteristics of a personality and the success of its activities. In the given work, the concept of the personality's activity and its success is defined. The field of existing factors of success of the personality's activities is analyzed. The features of the influence of various factors and characteristics on the results of the activities are determined. Sex- and age-related characteristics that affect the success of the individual's activities are identified. Significant correlations and trends in the dependence of the success of an individual's activities are determined by measuring psychological indicators and characteristics, such as: level of anxiety and level of claims, work experience, sex and age peculiarities. The empirical data that was collected by interviewing one hundred people is presented in the article. It has been established that the only statistically significant variable influencing the success of men and women are the level of personal anxiety and the level of claims. Age, sex and work experience were considered to have not enough impact on the level of success to be defined as significant for the group of people, that was interviewed. The

difference between the variables that influence the success of men and women was analyzed, with the result that for the interviewed amount of people only slight variations between these factors could be found. Proposals have been formulated to increase the level of success of people's activities.

Keywords: success, professional activity, aspiration level, personal anxiety, work experience, individual psychological characteristics.

УДК 159.922.8:165.194

В.В. Герасименко

ORCID ID: 0000-0002-3994-1823

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОЯВУ КОГНІТИВНИХ СТИЛІВ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

В.В. Герасименко. *Наукові підходи до вивчення проблеми прояву когнітивних стилів у юнацькому віці.* Вивчення психологічної організації окремого індивіда містить в собі й вивчення когнітивних стилів особистості, що дає змогу зрозуміти її позиції у прийнятті правильних рішень у різних умовах. Юнацький вік пов'язаний з остаточним становленням когнітивного стилю як способом організації інтелектуальної діяльності та формуванням світогляду, передумовами якого є когнітивні та особистісні складові, що являють собою узгоджену цілісну систему переконань про світ, а також усвідомлення свого життя як цілісного процесу зі своїм напрямком та певною метою.

Стаття присвячена розгляду основних наукових підходів до проблеми когнітивних стилів у юнацькому віці. Розглянуті дослідження, які проводилися різними вченими задля вияву закономірностей становлення та змін когнітивних стилів саме в цьому віці, а також їх причини та фактори, що мають найбільший вплив на них. Розкрито зміст генетичного дослідження таких когнітивних стилів як полезалежність та полenezалежність, проведено порівняльний аналіз щодо когнітивних стилів у молодшому шкільному віці, підлітковому, юнацькому та похилому віці. Акцентовано зв'язок властивостей поведінкового стилю з особливостями функціонування центральної нервової системи та з успішністю у навчанні в осіб юнацького віку. Виявлено, що імпульсивні люди у порівнянні з рефлексивними допускають більше помилок при виконанні завдання, але відзначаються більшою швидкістю. Проаналізовані вікові зрушення стилів імпульсивність – рефлексивність у різні періоди онтогенезу людини. Розглянуто дослідження когнітивних стилів юнацького віку у процесі навчальної та професійної діяльності у осіб з різними видами латеральної організації, а також взаємозв'язок між емпатією, стереотипами та когнітивним стилем. Визначені напрямки подальших перспектив дослідження психологічних особливостей когнітивних стилів у майбутніх вчителів математики.

Ключові слова: когнітивний стиль, полезалежність, полenezалежність, імпульсивність, рефлексивність, ригідність – гнучкість пізнавального контролю, юнацький вік.

В.В. Герасименко. *Научные подходы к изучению проблемы проявления когнитивных стилей в юношеском возрасте.* Изучение психологичес-

кой організації окремого індивіда містить в собі і вивчення когнітивних стилів особистості, що дає можливість зрозуміти її позиції в час прийняття правильних рішень. Юношеский вік – період остаточного становлення когнітивного стилю як способу організації інтелектуальної діяльності і формування світогляду, передумови якого є когнітивні і особистісні складові, що представляють собою узгоджену цілісну систему переконань про світ, а також усвідомлення своєї життя як цілісного процесу.

Стаття присвячена вивченню основних наукових підходів проблеми проявлення когнітивних стилів в юнацькому віці. Розглянуті дослідження, які проводилися вченими для виявлення закономірностей становлення і змін когнітивних стилів в юнацькому віці, причини і фактори, які найбільше впливають на них. Розкрито зміст генетичного дослідження таких когнітивних стилів як незалежність і самостійність, проведено порівняльний аналіз особливостей когнітивних стилів в молодшій школі, підлітковому, юнацькому і старшому віці. Підкреслюється зв'язок стилю поведінки з особливостями функціонування центральної нервової системи і з успішністю в юнацькому віці. Встановлено, що імпульсивні люди, порівняно з рефлексивними, допускають більше помилок при виконанні завдань, але вирішують їх швидше. Проаналізовані різні періоди онтогенезу. Розглянуті дослідження когнітивних стилів юнацького віку в процесі навчання і професійної діяльності у осіб з різними типами організації, а також зв'язок між емпатією, стереотипами і когнітивним стилем. Визначено напрямки подальшого дослідження психологічних особливостей когнітивних стилів у майбутніх вчителів математики.

Ключові слова: когнітивний стиль, незалежність, самостійність, імпульсивність, рефлексивність, гнучкість – гнучкість когнітивного контролю, юнацький вік.

Постановка проблеми. Дослідження когнітивного стилю особистості дає змогу зрозуміти її позиції у прийнятті правильних рішень у різних умовах. Адже він є організуючою системою інтелектуальної діяльності кожного окремого індивіда. Розуміння когнітивного стилю як особистісного фактора регуляції пізнання фіксує загальне джерело різних "суб'єктивних задатків в організації процесів сприйняття та мислення". Юнацький вік пов'язаний з остаточним становленням когнітивного стилю як способом організації інтелектуальної діяльності та формуванням світогляду, передумовами якого є когнітивні та особистісні складові, що являють собою узгоджену цілісну систему переконань про світ, а також усвідомлення свого життя як цілісного процесу зі своїм напрямком та певною метою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Когнітивні стилі в психології науковці почали розглядати межі психології пізнання та психології особистості. Початок розробки когнітивних стилів пов'язаний з роботами представників аналітичної психології А. Адлера та Г. Олпорта, пізніше його

доповнили представники когнітивного напрямку – Г. Віткін, Р. Гарднер, Дж. Каган, Дж.Кляйн, У.Найсер, Дж. Ройс, Д. Уорделл та багато інших. Традиційно когнітивні стилі вважалися генетично обумовленими та стійкими факторами, тому їх формуванню приділялося недостатньо уваги. У пострадянській психології когнітивним стилям присвячені роботи Є.О. Клімова, В.А. Колга, Г.В. Куценко, В.С. Мерліна, І.М. Палей, А.А. Студенікіна, І.А.Тихомірова, В. О. Толочек, М.О. Холодної та ін.

Когнітивний стиль, пов'язаний з регуляторною сферою особистості, вказує на переважаючий спосіб обробки інформації та систему переваг під час вирішення пізнавальних задач.

Останніми роками у вітчизняній психології інтерес до проблеми когнітивних стилів та їх місця в структурі особистості значно зріс. На основі цього були здійснені дослідження щодо: когнітивних стилів як чинників розвитку пам'яті молодшого школяра О.В. Скориніною [17]; психологічних особливостей читання тексту іноземною мовою студентами з різним когнітивним стилем С.І.Бондар [1]; когнітивно-стильових характеристик у зв'язку з навчальною діяльністю студентів О.Б. Напрасною [12]; впливу когнітивного стилю на спільну учбову діяльність школярів В.В. Федько [19]; когнітивного стилю як чинника процесу розуміння тексту Л.І.Романовською [14]; індивідуальних відмінностей емоційності у співвідношенні з особливостями інтелекту Ю.Г.Черножук [24]; когнітивних стилів як чинників професійного становлення майбутніх психологів Л.Л. Жердецькою [8]; когнітивного стилю як чинника розвитку інтелектуального потенціалу майбутнього практичного психолога О.П. Пісоцьким [13].

Не дивлячись на значну кількість робіт в області дослідження когнітивних стилів, низка питань залишається недостатньо висвітленою та потребує подальшого дослідження. Одним з таких питань є проблема прояву когнітивних стилів у юнацькому віці.

Когнітивні стилі, активно формуючись та функціонуючи вже на ранніх стадіях розвитку, в юнацькому віці набувають особливої гостроти та починають виконувати функцію регуляції поведінки особистості, детермінують творення її особистісних рис. Це такі своєрідні способи сприйняття та переробки інформації, що характеризують індивідуальну специфіку складу інтелекту конкретної людини та відмінні особливості її поведінки.

Метою статті є теоретичний та методологічний аналіз наукових підходів до вивчення проблеми прояву когнітивних стилів у юнацькому віці. Реалізація мети передбачає послідовне виконання таких завдань: проаналізувати наукові підходи до проблеми когнітивних стилів взагалі та виокремити особливості прояву когнітивних стилів у юнацькому віці.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У реалізації мети даної статті використано теоретичні методи дослідження: аналіз

наукової психологічної літератури, систематизація та узагальнення теоретичних даних.

Вчення про когнітивні стилі стало розвиватися на межі психології пізнання та психології особистості. Більше того, стильові дослідження з самого початку були пов'язані з завданням пояснити особистість та передбачити її поведінку через вивчення індивідуальних та своєрідних способів організації діяльності процесу пізнання.

М.О. Холодна вказує, що з розвитком дослідження стилю поступово накопичувалися факти, які свідчили про те, що когнітивні стилі почали відносити до однієї з основних характеристик особистості, про що, у свою чергу, свідчить їх тісна взаємодія з біологічними та соціальними факторами [20].

Генетичне дослідження когнітивних стилів, які дуже нечисленні, стосуються в основному таких стильових якостей як імпульсивність та рефлексивність, полезалежість та полenezалежність. При вивченні імпульсивності та рефлексивності не спостерігається ніякого впливу генотипу на їх розвиток. Стосовно полезалежності та полenezалежності – існує думка, що "приблизно 50% міжіндивідуальної мінливості за показниками когнітивної залежності від поля пояснюється генетичною варіативністю. Іншими словами, те, "чим люди відрізняються один від одного за показниками залежно від поля (причина існування популяційного розкиду по цьому когнітивному стилю), приблизно наполовину детермінується тим, наскільки порівнювані індивідуальності генетично відрізняються один від одного (тобто, генетичною варіативністю в популяції). Інша половина "детерміновані середовищними факторами", – вказують О.Л. Григоренко та М.С. Лабуда [5, с.69].

М.С. Єгорова показує, що "генетичні кореляції між інтелектом та поле залежністю і полenezалежністю збільшуються з віком" [7, с. 111].

Г. Клаусом доведено, що "вираженість когнітивних стилів змінюється протягом онтогенетичного розвитку, але залишається напрочуд постійною у кожної конкретної людини, якщо порівнювати її показники з рівнем тієї вікової групи, до якої вона належить" [10, с. 56].

В. Ларсен стверджує, що діти, в основному, полезалежні. Пізніше відбувається зріст полenezалежності, що припадає на підлітковий та юнацький вік, а потім поступово, ближче до похилого віку, знов зростає полезалежність [29].

Г. Віткін після проведення лонгітюдного дослідження, в якому брали участь 30 досліджуваних осіб віком 10, 14, 17 і 24 роки, дійшов висновку, що, хоча у всіх респондентів спостерігався зріст полenezалежності з віком, однак рангове місце кожного індивіда по шкалі поле залежності / полenezалежності, залишається сталим [33].

Так само, при вищому рівні гнучкості пізнавального контролю в юнацькому віці в ході розвитку та життєдіяльності відмічається поступове зміщення на полюс ригідності з високими значеннями ефекту інтерференції в осіб похилого віку [29].

З іншого боку, на думку Г. Віткіна, з віком людина зазнає зростання рефлексивності, при цьому, в похилому віці найбільшою мірою уповільнюється когнітивний темп [33]. Крім того, люди літнього віку використовують більш широкі категорії порівняно з представниками юнацького віку, вказують М. Laurence та А. Aggwood [30].

М.О.Холодна, Н.Б. Маньковський та інші дослідники вивчали міру вираження чотирьох когнітивних стилів, а саме: поле залежність / полenezалежність, імпульсивність / рефлексивність, ригідність / гнучкість пізнавального контролю та вузькість / широта в юнацькому (18-20 років) та похилому (60-75) віці [22]. За результатами дослідження, в похилому віці зростають прояви полenezалежності та ригідності. Водночас, між даними віковими групами відсутня різниця в ступені точності перцептивного сканування і кількості виділених груп при вільному розсортуванні слів [22].

Отже, можна зробити висновок, що в літньому віці спостерігається поєднання двох стратегій розвитку певного стилю:

- регресивна (зростання полenezалежності та ригідності);
- прогресивна (тенденція до зросту рефлексивності, полenezалежності та збереження здатності до категоріального спілкування) [22].

В дослідженні С. Tinajero, М. F. Paramo Cadaveira, S. Rodriguez-Holguin розглядається характер зв'язку властивостей поведінкового стилю з особливостями функціонування центральної нервової системи: деякі дослідники говорять про зв'язок полenezалежного стилю з лівою півкулею (враховуючи його роль в аналітичній активності), інші – з правою (враховуючи перцептивні механізми його стильової якості). Останнім часом наводяться аргументи щодо особливої ролі фронтальної зони мозку в детермінації поле залежного / полenezалежного стилю, якщо брати до уваги їх регулюючі функції [31].

Вважається, що саме в юнацькому віці відбувається остаточне становлення когнітивного стилю особистості, що являє собою стійкий спосіб організації інтелектуальної діяльності. Так, в юнацькому віці прослідковується значне зростання полenezалежності. Воно виявляється через поліпшення перцептивного аналізу, а також покращення успішності в навчанні.

Досліджуючи зв'язок когнітивних стилів з успішністю у навчанні у осіб юнацького віку, О. Григоренко та Р. Стернберг [6], Г. Клаус [10] дійшли висновку, що основні когнітивні стилі, зокрема: полenezалежність та полenezалежність, імпульсивність та рефлексивність, змінюються чи

посилюються під час навчання, в залежності від організації останнього і є характеристиками достатньо мобільними.

Такі типи реакції як імпульсивність / рефлексивність були введені Дж. Каганом для розрізнення індивідуальних особливостей поведінки при розв'язанні завдань. Про імпульсивність іде мова, коли людина відразу, особливо не замислюючись, відповідає на зовнішні подразники, легко віддає перевагу одній гіпотезі, не враховуючи ступінь її правдоподібності, коли людина діє без особливих роздумів і приймає часто необдумані рішення. Рефлексивність же приписують людям, які, перед тим як діяти, внутрішньо обдумують гіпотези, відкидають ті з них, які здаються їм неправдоподібними. Такі особи обдумують усі свої вчинки дуже обережно та зважено. "При розв'язанні різноманітних мисленневих завдань імпульсивні люди допускають більше помилок та виконують завдання набагато швидше, ніж рефлексивні", – М.О. вказує Холодна [21, с. 45-46].

Вимір цієї змінної здійснюється за допомогою тесту, де потрібно встановлювати відповідності. Досліджувана особа має порівняти деяке контурне зображення знайомого вже їй предмета з шістьма схожими малюнками та знайти ідентичне прикладу зображення. Під час дослідження вимірюється латентний час першої відповіді та фіксується кількість помилок при вирішенні завдання.

Оскільки норми для виконання даного тесту відсутні, віднесення досліджуваної особи до того чи іншого типу здійснюється через співставлення його показників з медіанами розподілення латентного часу і частоти допущення помилок для даної вибірки. Той, хто виконує завдання "добре" (тобто допускає мало помилок) та "повідно" (довго обдумує відповідь), відноситься до категорії рефлексивних досліджуваних, і навпаки, "погано" та "швидко" – означає, що людина імпульсивна.

У цьому дослідженні закономірно прослідковуються вікові зрушення: молодші діти в цілому імпульсивніші за старших, а в юнацькому віці рефлексивність досягає найвищої точки. Тобто, протягом дитинства та юності рефлексивність поступово зростає.

В. Frank та К. Kiewга дійшли висновку, що особи з полenezалежним когнітивним стилем зазвичай більш успішні в академічному навчанні, їх конспекти більш детально описують сказане лектором, гарно структуровані та зрозумілі [25].

D. Kolb, вимірюючи інтелектуальні можливості студентів, такі як конкретність / абстрактність мислення, опрацювання інформації діями чи спостереженнями, виділив 4 етапи в навчальній діяльності:

- 1) студент знайомиться з ситуацією, отримує певний досвід;
- 2) студент рефлексивно спостерігає за подіями, що розгортаються;
- 3) відбувається концептуалізація результатів спостереження;

4) здійснюється формування понять, які потім необхідно перевірити в ході експерименту [27; 28].

Дослідження когнітивних стилів юнацького віку в українській психології здійснюється в напрямку вивчення проблеми когнітивного розвитку студентів у процесі професійного навчання А.І. Вороніним [4]; емпатійної детермінації когнітивних стилів міжособистісної взаємодії у юнацькому віці Л.П. Журавльовою та Т.В. Коломієць [9]; взаємозв'язку когнітивно-стильових параметрів та особливостей навчальної діяльності в осіб юнацького віку Г.А. Бушак [2]; когнітивно-стильових особливостей стереотипів соціальної активності в юнацькому віці К.М. Васюк та О.В. Рябініною [3].

А.І. Воронін зробив висновок, що "ретардація, тобто сповільнення когнітивного розвитку студентів у контексті професійного навчання, є найважливішою причиною загострення кризи студентського віку" [4, с.104].

Л.П. Журавльова та Т.В. Коломієць зазначають, що емпатія є важливою рисою характеру та детермінантою когнітивних стилів юнацького віку. Вони виявили, що у ранньому юнацькому віці взаємозв'язок між емпатією та когнітивним стилем набагато більший порівняно зі зрілим юнацьким віком [9, с.11].

Г.А. Бушак дійшла висновку, що під час навчальної діяльності у осіб юнацького віку такі когнітивні стилі, як полезалежність / полenezалежність, імпульсивність / рефлексивність мають властивість посилюватися. Тобто, когнітивні стилі є мобільними якостями особистості, що мають здатність змінюватися під впливом правильно організованого навчання [2, с. 86]. Окрім цього, Г.А. Бушак виявила, що особам юнацького віку, а точніше праворуким, властиве виявлення когнітивних диференціацій та раціональні підходи до сприйняття та опрацювання отриманої інформації, а ліворуким (шульгам) притаманні когнітивні недиференціації та ірраціональність [2, с. 84].

К.М. Васюк та О.В. Рябініна встановили, що полenezалежні особи менше піддаються впливові стереотипів, критично ставляться до останніх, мають власні сформовані стереотипи та погляди на навколишній світ, і навпаки, люди полenezалежні більше піддаються впливові стереотипів, сформованих у суспільстві, та думці соціальної групи [3, с. 86].

Висновки. В період юнацтва виникає низка проблем, з якими стикається молода людина, у зв'язку з невідвратною зміною життя особистості, з її остаточною сепарацією і опануванням нових соціальних ролей та пошуком власного виду діяльності. Це, у свою чергу, викликає зміни в характері індивіда та в загостренні чи зміні певних когнітивних стилів. Бажання самореалізації та професійне самоствердження допомагає юнакам стати самостійними, полenezалежними, сформувати свої

погляди на навколишні події та притаманні лише собі способи та реакції на ці події.

Наукові дослідження когнітивних стилів в юнацькому віці показали, що: в осіб юнацького віку зростає показник полenezалежності; особи юнацького віку з вираженою полenezалежністю більш успішні в навчанні, ніж їх полenezалежні ровесники; полenezалежні особи юнацького віку менш схильні піддаватися впливові стереотипів, можуть самостійно формувати свої стереотипи та незалежні погляди на навколишню дійсність; в осіб юнацького віку зростає показник ригідності; рефлексивність осіб в юнацькому віці досягає найвищої точки; когнітивні стилі юнацького віку є величинами мобільними та можуть змінюватися під впливом багатьох зовнішніх факторів, таких як навчання, спорт, психотерапія, спілкування з ровесниками та ін.

Важливо відмітити, що значення феномену когнітивних стилів слід вбачати не тільки у самому факті існування індивідуальної своєрідної пізнавальної активності. Адже пізнавальні стилі – це тонкі інструменти, за допомогою яких будується індивідуальна картина світу особистості. І в залежності від зрілості ментальних механізмів, які закладені в їх основу, ті чи інші стилі будуть впливати на об'єктивацію та збагачення цієї картини світу. Отже, пізнавальні стилі виступають посередниками між ментальним світом та світом реальним, забезпечують у підсумку таку унікальну людську якість, як "індивідуальність творчого розуму".

Незважаючи на багатогранність опрацювання проблеми когнітивних стилів майбутніх фахівців, питання психологічних особливостей їх проявів у майбутніх математиків ще не було предметом спеціального дослідження.

Перспективами подальшого дослідження цієї теми є виявлення когнітивних стилів у студентів-математиків, що при врахуванні викладачами та психологами сприятиме підвищенню ефективності, якості навчальної діяльності та зростанню успішності майбутніх вчителів.

Список використаних джерел

1. Бондар С.І. Психологічні особливості читання тексту іноземною мовою студентами з різним когнітивним стилем: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ, 2003. 20 с.
2. Бушак Г.А. Взаємозв'язок когнітивно-стильових параметрів та особливостей навчальної діяльності в осіб юнацького віку. Проблеми сучасної психології. Випуск 24. 2014 С. 75-88
3. Васюк К.М. Когнітивно-стильові особливості стереотипів соціальної активності в юнацькому віці. / К.М.Васюк, О.В.Рябініна. Психологія

логічні науки. Соціальна психологія; психологія соціальної роботи. Випуск 2. Том 2. 2015. С. 82-86

4. Воронін А.І. Проблеми когнітивного розвитку студентів у процесі професійного навчання. Кривий Ріг: ДВНЗ "КНУ", 2012. 112 с.

5. Григоренко Е.Л., Лабуда М.С. Моделирование с помощью LISREL: генетическая и средовая компоненты межиндивидуальной вариативности по признаку зависимости – независимости от поля. Вопросы психологии, 1996. № 2. С. 52-72

6. Григоренко Е.Л. Стили мышления в школе / Е.Л. Григоренко, Р. Стернберг. Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1997. № 2. С. 33-42.

7. Егорова М.С. Влияние генотипа на соотношение показателей интеллекта и когнитивного стиля / М.С. Егорова, Н.М. Зырянова. Генетика. 1997. С. 110-115.

8. Жердецька Л.Л. Когнітивні стилі як чинник професійного становлення майбутніх психологів: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. / Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаніка. Івано-Франківськ, 2007. 20 с.

9. Журавльова Л.П. Емпатійна детермінація когнітивних стилів міжособистісної взаємодії у юнацькому віці / Л.П. Журавльова, Т.В. Коломієць. Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України [за ред. С.Д. Максименка]. Київ, 2013. Т. XV, ч. 1. С. 104-112.

10. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения / пер. с нем.; под ред. И.В. Равич-Щербо. – Москва: Педагогика, 1987. 76 с.

11. Максименко С. Д., Пасічник І. Д. Роль когнітивно-стильових особливостей особистості в процесі навчальної діяльності. Наукові записки. Серія "Психологія і педагогіка". Тематичний випуск "Актуальні проблеми когнітивної психології". Острог, 2010. Вип. 14. С. 3-10.

12. Напрасна О.Б. Індивідуально-психологічні особливості когнітивно-стильових характеристик навчальної діяльності студентів : Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.01 / Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. Київ, 2004. 20 с.

13. Пісоцький О.П. Когнітивний стиль як чинник розвитку інтелектуального потенціалу майбутнього практичного психолога: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т імені М.П. Драгоманова. Київ, 2008. 21 с.

14. Романовська Л. І. Когнітивний стиль особистості як чинник процесу розуміння тексту: Автореф. дис. . . канд. психол. наук: 19. 00. 01 / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2005. 21 с.

15. Сиротюк А.Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. Москва: ТЦ Сфера. 2003. 285 с.

16. Скориніна О. В. Когнітивний стиль та пізнавальні процеси. Вісник Харківського держ. пед. ун-ту ім. Г. Сковороди. Серія "Психологія. Вип. 4. № 13. С. 119-123.

17. Скориніна О.В. Когнітивний стиль як чинник розвитку пам'яті молодшого школяра [Текст]. Автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія./ Центральний ін-т післядипл. пед. освіти АПН України. Київ, 2002. 21 с.

18. Студенікін А. А. Вплив когнітивного стилю особистості на процес спілкування: Автореф. дис. ...канд. психол. наук: спец. 19. 00. 01 "Загальна психологія, історія психології". Київ, 1999. 19 с.

19. Федько В.В. Вплив когнітивного стилю на спільну учбову діяльність школярів. Автореф. дис...канд. психол. наук: 19.00.07/ Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ, 2004. 19 с.

20. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. [2-е изд.]. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 384 с.

21. Холодная М. А. Феномен расщепления полюсов когнитивных стилей. Интеллект и творчество: [сб. науч. тр. / отв. ред. А. Н. Воронин.] Москва: Изд-во "Ин-т психологии РАН", 1999. С. 30-47.

22. Холодная М. А. Своеобразие уровневых, структурных и стилевых характеристик интеллекта в пожилом возрасте. / М.А. Холодная, Н.Б. Маньковский, Н.Ю. Бачинская, Е.А. Лозовская, В.Н. Демченко. Психология зрелости и старения, 1998. № 2. С. 5-13.

23. Холодная М.А. Когнитивные стили: парадигма "других" интеллектуальных способностей. Стиль человека: психологический анализ / под ред. А.В.Либина. Москва: Смысл, 1998. С. 52-63.

24. Черножук Ю.Г. Індивідуальні відмінності емоційності у співвідношенні з особливостями інтелекту. Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01/Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. 2006. 19 с.

25. Frank B. Encoding and external-storage effect of personal lecture notes, and detailed notes, skeletal notes for FD and FID learners / B. Frank, K.Kiewra. Psychol.Abstr. 1989.Vol.76. N3(10125). P.920.

26. Gardner R.W., Loherenz L.J., Shoen R.A. Cognitive control of differentiation in perception persons and objects. Perceptual and Motor Skills. 1968. V.26. P.311-330.

27. Kolb D. A. Experimental learning: Experience as a source of learning and development. Englewood Cliffs. N. Y: Prentice-Hall, 1984.

28. Kolb D. A. Learning Style Inventory: Technical manual. Englewood Cliffs. N. Y: Prentice-Hall, 1976.

29. Larsen W. W. The relationship of reflection-impulsivity to intelligence and field dependence in older adults. J. of Personality. 1982. V. III (1). P. 31-34

30. Laurence M. W., Arrowood A.J. Classification style differences in the elderly. *Aging and cognitive processes*, 1982. V. 8. P. 213-220.

31. Tinajero C., Paramo M. F., Cadaveira F., Rodriguez-Holguin S. Field dependence-independence and brain organization: the confluence of two different ways of describing general forms of cognitive functioning? A theoretical review. *Perc. and Motor Skills*. 1993. V. 77. P. 787-802.

32. Witkin H.A., Goodenough D.R. *Cognitive styles: Essence and Origins*. Field dependence and field independence. N. Y., 1982.

33. Witkin H.A., Goodenough D.R., Karp S.A. Stability of cognitive style from childhood to young adulthood. *J. of Personality and Soc. Psychology*, 1967. V. 7. P. 291-300.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Bondar S.I. *Psykholohichni osoblyvosti chytannia tekstu inozemnoiu movoiu studentamy z riznym kohnityvnym stylem: Avtoref. dys... kand. psykol. nauk: 19.00.07. / Nats. ped. un-t im. M.P.Drahomanova. Kyiv. 2003. 20 s.*

2. Bushchak H.A. *Vzaiemozviazok kohnityvno-stylovykh parametriv ta osoblyvosti navchalnoi diialnosti v osib yunatskoho viku. Problemy suchasnoi psykolohii. Vypusk 24. 2014 S. 75-88*

3. Vasiuk K. M. *Kohnityvno-stylovi osoblyvosti stereotypiv sotsialnoi aktyvnosti v yunatskomu vitsi. / K.M.Vasiuk, O.V.Riabinina/ Psykolohichni nauky. Sotsialna psykolohiia; psykolohiia sotsialnoi roboty. Vypusk 2. Tom 2. 2015. S. 82-86*

4. Voronin A. I. *Problemy kohnityvnoho rozvytku studentiv u protsesi profesiinoho navchannia. Kryvyi Rih: DVNZ "KNU", 2012. 112 s.*

5. Grigorenko E. L. *Modelirovanie s pomoshchiu LISREL: geneticheskaia i sredovaia komponenty mezhindividualnoi variativnosti po priznaku zavisimosti – nezavisimosti ot polia /E. L.Grigorenko, M. S. Labuda. Voprosy psikhologii, 1996. № 2. S. 52-72*

6. Grigorenko E.L. *Stili myshleniia v shkole / E.L.Grigorenko, R.Sternberg. Vestnik MGU. Seriiia 14. Psikhologiia. 1997. № 2. S. 33-42.*

7. Egorova M.S. *Vliianie genotipa na sootnoshenie pokazatelei intellekta i kognitivnogo stilia / M.S.Egorova, N.M.Zyrianova. Genetika. 1997. S. 110-115.*

8. Zherdetska L.L. *Kohnityvni styli yak chynnyk profesiinoho stanovlennia maibutnykh psykolohiv. Avtoref. dys...kand.psykol.nauk: 19.00.07/ Prykarp.at.nats.un-t im. V.Stefanyka. Ivano-Frankivsk, 2007. 20 s.*

9. Zhuravlova L.P. *Empatiina determinatsiia kohnityvnykh styliv mizhosobystisnoi vzaiemodii u yunatskomu vitsi / L.P.Zhuravlova, T.V. Kolomiets. Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykolohii: Zb. nauk. prats Instytutu psykolohii im. H.S.Kostiuka APN Ukrainy, [za red. S. D. Maksymenka]. Kyiv, 2013. T. XV, ch. 1. S. 104-112.*

10. Klaus G. Vvedenie v differentsialnuiu psikhologiiu ucheniia./ per. s nem.; pod.red. I.V. Ravich-Shcherbo. Moskva.: Pedagogika, 1987.176 s.

11. Maksymenko S.D.Rol kohnityvno-stylovykh osoblyvosti osobystosti v protsesi navchalnoi diialnosti /S. D.Maksymenko, I. D. Pasichnyk. Naukovi zapysky. Seriiia "Psikhologiiia i pedahohika". Tematychnyi vypusk "Aktualni problemy kohnityvnoi psikhologii". Ostroh, 2010. Vyp. 14. S. 3-10.

12. Naprasna O.B. Indyvidualno-psikhologichni osoblyvosti kohnityvno-stylovykh kharakterystyk navchalnoi diialnosti studentiv. Avtoref. dys... kand. psykol. nauk : 19.00.01 / Kyiv. nats. un-t im. T.Shevchenka. K., 2004. 20 s.

13. Pisotskyi O.P. Kohnityvnyi styl yak chynnyk rozvytku intelektualnogo potentsialu maibutnogo praktychnoho psikhologa. Avtoref. dys... kand. psykol. nauk: 19.00.07 / Natsionalnyi pedahohichnyi un-t im. M.P.Drahomanova. Kyiv, 2008. 21 s.

14. Romanovska L. I. Kohnityvnyi styl osobystosti yak chynnyk protsesu rozuminnia tekstu: Avtoref. dys. . . kand. psykol. nauk: 19. 00. 01 / Instytut psikhologii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy. Kyiv, 2005. 21 s.

15. Sirotiuk A.L. Neiropsikhologicheskoe i psikhofiziologicheskoe soprovozhdenie obucheniiia. – Moskva: TTs Sfera. 2003. 285 s.

16. Skorynina O. V. Kohnityvnyi styl ta piznavalni protsesy/ Visnyk Kharkivskoho derzh. ped. un-tu im. H. Skovorody. Seriiia "Psikhologiiia" Vyp. 4. 13. S. 119-123.

17. Skorynina O.V. Kohnityvnyi styl yak chynnyk rozvytku pamiaty molodshoho shkoliara [Tekst] : avtoref. dys.... kand. psykol. nauk : 19.00.07 – pedahohichna ta vikova psikhologiiia /Tsentralnyi in-t pisladypl. ped. osvity APN Ukrainy. Kyiv, 2002. 21 s.

18. Studenikin A. A. Vplyv kohnityvnogo stylu osobystosti na protses spilkuvannia: Avtoref. dys. ...kand. psykol. nauk: spets. 19. 00. 01 "Zahalna psikhologiiia, istoriia psikhologii". Kyiv, 1999. 19 s.

19. Fedko V.V. Vplyv kohnityvnogo stylu na spilnu uchbovu diialnist shkoliariv: Avtoref. Dys...kand. psykol. nauk: 19.00.07/ In-t psikhologii im. H.S.Kostiuka APN Ukrainy. Kyiv, 2004. 19 s.

20. Kholodnaia M. A. Kognitivnye stili. O prirode individualnogo uma/ [2-e izd.]. SPb. : Piter, 2004. 384 s.

21. Kholodnaia M. A. Fenomen rasshchepleniia poliusev kognitivnykh stilei. Intellect i tvorchestvo: [sb. nauch. tr. / otv. red. A. N. Voronin.]. Moskva: Izd – vo "In – t psikhologii RAN", 1999. S. 30-47.

22. Kholodnaia M. A. Svoeobrazie urovnevnykh, strukturnykh i stilevykh kharakteristik intellekta v pozhilom vozraste /M.A.Kholodnaia, N. B.Maniekovskii,N. Iu. Bachinskaia,E. A. Lozovskaia, V. N. Demchenko/ Psikhologiiia zrelosti i stareniiia, 1998. № 2. S. 5-13.

23. Kholodnaia M.A. Kognitivnye stili: paradigma "drugikh" intellektualnykh sposobnostei. Stil cheloveka: psikhologicheskii analiz / pod red. A. V. Libina. Moskva : Smysl, 1998. S. 52-63.

24. Chernozhuk Yu.H. Indyvidualni vidminnosti emotsiinosti u spivvidnoshenni z osoblyvostiamy intelektu: avtoref. dys...kand. psykhol. nauk: 19.00.01/ Pivdenoukr.derzh.ped.un-t im. K.D.Ushynskoho. 2006.

25. Frank B. Encoding and external-storage effect of personal lecture notes, and detailed notes, skeletal notes for FD and FID learners / B. Frank, K.Kiewra. Psychol.Abstr. 1989.Vol.76. N3(10125). P.920.

26. Gardner R.W., Loherenz L.J., Shoen R.A. Cognitive control of differentiation in perception persons and objects. Perceptual and Motor Skills. 1968. V.26. P.311-330.

27. Kolb D. A. Experimental learning: Experience as a source of learning and development. Englewood Cliffs. N. Y: Prentice-Hall, 1984.

28. Kolb D. A. Learning Style Inventory: Technical manual. Englewood. N. Y: Prentice-Hall, 1976.

29. Larsen W. W. The relationship of reflection-impulsivity to intelligence and field dependence in older adults. J. of Personality. 1982. V. III (1). P. 31-34

30. Laurence M. W., Arrowood A.J. Classification style differences in the elderly. Aging and cognitive processes, 1982. V. 8. P. 213-220.

31. Tinajero C., Paramo M. F., Cadaveira F., Rodriguez-Holguin S. Field dependence-independence and brain organization: the confluence of two different ways of describing general forms of cognitive functioning? A theoretical review. Perc. and Motor Skills. 1993. V. 77. P. 787-802.

32. Witkin H. A., Goodenough D. R. Cognitive styles: Essence and Origins. Field dependence and field independence. N. Y., 1982.

33. Witkin H. A., Goodenough D. R., Karp S. A. Stability of cognitive style from childhood to young adulthood. J. of Personality and Soc. Psychology, 1967. V. 7.P. 291-300.

V.V. Herasymenko. Scientific approaches to the problem of manifestation of cognitive styles in youthful age. Studying the psychological organization of an individual includes knowledge of personal cognitive styles , which allows you to understand their position about taking correct decisions in different conditions. Youthful age is associated with the final formation of cognitive style as the way of organization intellectual activity and the formation of an outlook, prerequisite of which are cognitive and individual components : they are coordinative , holistically system of beliefs about the world and also understanding its life as holistically process with its own direction and certain aim.

The article is dedicated to the main scientific approaches to the problem of the manifestation of cognitive styles in youthful age. The researches which have been carried out by various scientists for the purpose of revealing of patterns of formation and changes of cognitive styles at this age, as well as their causes and factors that

have the greatest influence on them, are considered. The content of genetic study of such cognitive styles as dependence and interdependence has been revealed, a comparative analysis of cognitive styles in early school age, youthful age, adolescence and old age has been made. The main attention is paid on the connection of the properties of behavioral style with the peculiarities of the functioning of the central nervous system, and also with learning success in youthful age. It is found out that impulsive people make more mistakes when performing a task compared to reflexive ones, but are marked with a higher speed. The results of the study on age-related shifts of styles impulsivity – reflexivity in different periods of human ontogeny are analyzed. We study cognitive styles in youthful age in the process of educational and professional activity between persons with different types of lateral organization, the relationship between empathy, the influence of stereotypes and cognitive style. Defined directions of the further prospects of research psychological peculiarities of cognitive styles between future teachers of mathematics.

Keywords: cognitive style, field dependency, field independency, impulsivity, reflectivity, rigidity – flexibility of cognitive control, youthful age.

УДК 305:[616.89-008.47+616.8-099.1]

Н.А. Гончаренко

ORCID ID: 0000-0001-5386-3772

КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ СТРЕСУ МАТЕРІВ ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ ТА ГІПЕРАКТИВНОСТІ

Н.А. Гончаренко. Копінг-стратегії стресу матерів дітей з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності. У статті досліджуються актуальні питання необхідності впровадження у процес психологічної допомоги дітям із синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю (СДУГ) та їх батькам засобів подолання стресу. Розглядаються джерела стресу для батьків, які виховують дитину з СДУГ (низька можливість здійснювати керівництво дитиною, високий рівень галасу та метушні від неї як вдома, так і в громадських місцях, зауваження, скарги оточуючих, сварки та бійки з однолітками, конфлікти батьків з дітьми та між собою тощо). Визначено, що матері дітей молодшого шкільного віку, які мають той чи інший рівень вияву синдрому, знаходяться у слабкій ресурсній життєвій позиції, хронічно втомлені, часто дратівливі, емоційно знесилені, їм властивий підвищений рівень тривожності, низька задоволеність життям в цілому та самореалізацією. Водночас стратегії додання стресу батьків таких дітей (зокрема, матерів) є майже недослідженою областю зазначеної проблеми. Емпірично виявлено, що переважна кількість мам досліджуваної вибірки (59,5%) використовують пасивний (непродуктивний) стратегічний копінг-вектор і лише 23, 4% обирають ефективні проактивні стратегії.

У висновках наголошується на обов'язковості включення до програм психологічної допомоги батькам, які виховують дітей із СДУГ, тренінгу стресостійкості для освоєння ними навичок ефективного копіngu.

Ключові слова: психічне захворювання, синдром дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ), копінг-стратегії, стрес, психологічна допомога.

Н.А. Гончаренко. Копинг-стратегии стресса матерей детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. В статье исследуются актуальные вопросы необходимости внедрения в процесс психологической помощи детям с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ) и их родителям средств преодоления стресса. Рассматриваются источники стресса для родителей, воспитывающих ребенка с СДВГ (низкая способность осуществлять руководство ребенком, высокий уровень шума и суеты от него как дома, так и в общественных местах, замечания, жалобы окружающих, ссоры и драки со сверстниками, конфликты родителей с детьми и между собой и т.п.). Определено, что матери детей младшего школьного возраста, имеющих тот или иной уровень проявления синдрома, находятся в слабой ресурсной жизненной позиции, хронически уставшие, часто раздражительны, эмоционально обессилены, им присущ повышенный уровень тревожности, низкая удовлетворенность жизнью в целом и самореализацией. В то же время стратегии преодоления стресса родителей таких детей (в частности, матерей) – это почти неисследованная область указанной проблемы. Эмпирически установлено, что подавляющее количество мам исследуемой выборки (59,5%) используют пассивный (непродуктивный) стратегический копинг-вектор и только 23, 4% выбирают эффективные проактивные стратегии.

В выводах отмечается обязательность включения в программы психологической помощи родителям, которые воспитывают детей с СДВГ, тренинга стрессоустойчивости для освоения ими навыков эффективного копинга.

Ключевые слова: психическое заболевание, синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), копинг-стратегии, стресс, психологическая помощь.

Постановка проблеми. Будь-яке захворювання дитини майже завжди має суб'єктивно високе значення для батьків і стає випробуванням для них. Воно може сприйматися як важка психологічна травма, посилена додатково стресогенною якістю несподіванки та непередбачуваності [6]. Якщо це захворювання психічне та ще й хронічного характеру з проявами нестримної активності, непосидючості, балакучості, неорганізованості, безвідповідальності, неухважності, опозиційно-агресивної поведінки дитини тощо, психологічне самопочуття усієї родини стає під загрозою. Саме такими симптомами супроводжується синдром дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ) – нейропсихіатричний розлад, спричинений особливостями будови та функціонування мозку, що мають генетичну природу або викликані перинатальними ураженнями центральної нервової системи [9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За даними низки досліджень, присвячених особливостям перебігу хвороби та корекційним заходам нівелювання негативних проявів поведінки та розвитку особистості дитини із СДУГ, батьки та інші члени родини переживають з цього приводу значний стрес (М. Заваденко, О. Політика, О. Романчук, А. Сиротюк та

ін.). Зокрема вказується, що стрес батьків дітей із СДУГ є одним з найвищих у порівнянні з іншими патологіями розвитку дитини (R. Barkley, E. Mashenal).

Поведінка дітей із СДУГ (особливо дошкільників та молодших школярів) має безліч нарікань з боку оточуючих, де дитина з'являється, однак зрозуміти стан та переживання батьків та інших членів сім'ї, де дитина виховується, можливо лише тим, у кого добре розвинена емпатія, або тим, хто розуміється на специфіці даного розладу. Джерелами стресу для батьків можуть стати: неможливість здійснювати керівництво (попри безліч пояснень та нотацій дитина продовжує робити те, що забороняють, і не робить те, що просять); високий рівень шуму та галасу від дитини вдома і суспільних місцях; зауваження, скарги сусідів, вчителів, просто перехожих на поведінку дитини, їх повчання про недбале виховання; неможливість гуляти з дитиною, де є інші діти, через сварки та бійки; негаразди в самій сім'ї – звинувачення один одного в існуючих проблемах з дитиною, конфлікти з різних причин; контрверсійність самого розладу, насиченість навколо нього міфів, суперечливих пропозицій, порад щодо лікування чи навпаки їх заперечень тощо (О. Романчук) [9]. Водночас про конкретні стратегії подолання стресу, що використовують батьки, які виховують дитину із СДУГ мало що відомо.

З огляду на вищезазначене, метою статті є висвітлення результатів дослідження стратегій подолання стресу (копінгу) батьками дітей із СДУГ з визначенням їх ефективності/неефективності.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У пересічному обігу слово "стрес" є широко вживаним у розумінні його як стану високого напруження у зв'язку з певними подіями у житті людини. У науковому психологічному використанні цей термін є більш варіативним у тлумаченні. Його розуміють як неспецифічну відповідь організму на вплив негативних агентів (адаптаційна теорія Г. Сельє, 1960) [11], як реакцію на особливості взаємодії людини та оточуючої дійсності (Р. Лазарус, 1970) [13], як ситуацію ускладнення вітального задоволення (Ф. Васильюк, 1984) [3], як своєрідну форму віддзеркалення суб'єктом складної, екстремальної ситуації, в якій він знаходиться (В. Бодров, 2000) [1] тощо.

У даному дослідженні ми оперуємо терміном стрес як психологічним станом особи в умовах взаємодії з середовищем, коли вимоги стресової ситуації перевищують наявні у розпорядженні ресурси організму (R. Lazarus, S. Folkman, 1991) [13].

Огляд теоретичних робіт щодо способів подолання стресових ситуацій у житті людини виводить на поняття копінгу, або копінг-стратегій, тобто способів мислення та поведінки людини, спрямованих на усвідомлене уп-

равління стресовими чинниками для зниження напруги, викликаної їх дією [2]. Згідно аналізу сучасних концепцій копінг-поведінки, у психологічній науці існує досить широке розуміння процесів копіngu, що акцентують той чи інший концепт предмету: оцінка оточуючого середовища та докладання зусиль у відповідності до вимог (когнітивна теорія); емоційні стани людини (когнітивно-мотиваційно-міжособистісна теорія); розподіл ресурсів (ресурсна теорія); превентивні дії для накопичення засобів подолання стресових ситуацій у майбутньому (проактивна теорія) тощо [8]. Копінг – це динамічний процес, спрямований на управління складною для індивідуума ситуацією, що об'єднує емоційні, когнітивні та поведінкові стратегії [5; 13].

У роботі з сім'ями, де виховуються діти, які мають діагноз СДУГ, (психологічна служба Київської дитячої лікарні № 4), ми часто стикаємось з необхідністю впроваджувати у систему психологічної допомоги батькам методи розвитку стресостійкості. Клінічні інтерв'ю з батьками супроводжуються їх скаргами на такі психофізіологічні симптоми стресу, як: хронічний головний біль; безсоння чи неспокійний сон; м'язова напруга; розлади шлунку; втома, виснаженість; дратівливість; занепокоєння, тривожність; відсутність впевненості в собі і нездатність прийняти рішення; похмурий настрій; відсутність ентузіазму; незадоволеність собою та життям тощо. Для батьків дітей із СДУГ є характерними сімейні проблеми, конфлікти з оточуючими тощо.

У проведеному нами дослідженні 47 сімей, де виховуються діти із СДУГ (діагноз дітям був поставлений неврологами або психіатрами), визначались, зокрема, особливості перебігу та подолання батьками стресу. На момент опитування у кожній сім'ї виховувалась одна дитина з синдромом віком від 6 до 10 років: 39 хлопчиків та 8 дівчаток. Усі представники сім'ї, що звертались за допомогою до психологічної служби і взяли участь у даному експерименті, були мами віком від 24 до 53 років. Із них: 25 (53,1%) – мали повну сім'ю, 15 (31,9%) – неповну сім'ю, 7 (14,8%) – повну (але з розлученням в анамнезі).

У якості діагностичного інструменту використовувались: клінічне інтерв'ю, анкетування, методика визначення домінуючого стану Л. Кулікова (скорочений варіант) [4], методика визначення індивідуальних копінг-стратегій Е. Хейма [12].

Згідно опитуванню за методикою Л. Кулікова, матері дітей із СДУГ мають переважно песимістичну позицію у багатьох життєвих ситуаціях і зневіру у можливість успішного подолання перешкод (шкала "активне – пасивне ставлення до життєвої ситуації"). Їм характерна втома, відчуття слабкості, часто незібраність, втомлюваність, млявість, інертність (шкала "тонус: високий – низький"), що є симптомами глибокого, затяжного стресу.

Для мам дітей із високим рівнем гіперактивності характерні тривалі, довго не затухаючі емоційні переживання, очікування несприятливих подій. Стан тривоги (шкала "спокій – тривога") для жінок цієї групи виявився наближеним до високого. Тривога підсилює дію емоціогенних подразників (тим більше значної сили), збільшуючи інтенсивність негативних емоцій і посилюючи їх негативний вплив на свідомість, поведінку та діяльність. Звідси й нестійкість емоційного тону (низькі показники за шкалою "стійкість – нестійкість емоційного тону"), мінливий настрій, підвищена дратівливість та незадоволеність життям в цілому (шкала "задоволеність – незадоволеність життям, процесом самореалізації").

Більшості жінкам, які брали участь у дослідженні, виявилось власним відхід у сумніви, бажання ухилитися від необхідності брати на себе відповідальність за те, що відбувається у житті, на фоні глибокого довготривалого стресу. При цьому копінг-стратегії для його подолання використовуються ними або адаптивні, або неадаптивні, або відносно адаптивні (табл. 1).

Найбільший вибір, зроблений ними, припав на неадаптивні способи подолання стресу, пов'язаному з хворобою дитини (коефіцієнт вибору – 13,2). На другому місці – адаптивні (8,7) і найменше – відносно адаптивні способи (4,2).

Отримані дані дозволили виділити три групи матерів у відповідності до вибору та застосування ними стратегій, долаючих стрес:

1. З проактивним стратегічним вектором (11 осіб або 23, 4% від усієї вибірки).

2. З нестійким (ситуативним) (8 осіб або 17,0%).

3. Пасивним (непродуктивним) вектором (28 осіб або 59,5%).

Для пасивного вектору копіngu характерним є: розгубленість мам щодо неконтрольованої поведінки дитини, відсутність їх віри в себе, свої сили, смиренність (когнітивні стратегії); почуття відчаю, провини (аутоагресія), низька самооцінка (емоційні стратегії); делегування своїх проблем тим, хто готовий допомогти; самоізоляція, тимчасове розслаблення (їжа, заспокійливе, алкоголь), відволікання (поведінкові стратегії). У інтерв'ю таким матерям властиві дискурси, на кшталт: "як вже буде", "може, само пройде", "переросте, мабуть", "я вже втомилась втручатись і намагатись робити правильно", "хочеться забігти кудись від цієї метушні та постійних нарікань" тощо.

Проактивному копіngu властиві: аналіз ситуації, труднощів та активний пошук власних ресурсів для розв'язання проблем, пов'язаних із хворобою дитини (когнітивні стратегії); упевненість, що є вихід із ситуації і віра у знаходження власних ресурсів (емоційні стратегії); пошук тих, хто міг би допомогти порадою, знаннями, прагнення до співробітництва (по-

ведінкові стратегії). У зверненнях до психолога такі мами шукають нових порад та рекомендацій, чітко і конкретно ставлять запити, виявляють готовність співпрацювати.

Таблиця 1

Копінг-стратегії, що використовуються матерями дітей із СДУГ

| Типи стратегій | Варіанти стратегій | Зроблених виборів | | |
|--|--|--|------|---|
| | | Абс. | % | |
| Адаптивні | Когнітивні: «проблемний аналіз» (A5) | 17 | 36.1 | |
| | «установка власної цінності» (A10) | 5 | 10.6 | |
| | Емоційні: «протест» (B1) | 3 | 6,3 | |
| | «оптимізм» (B4) | 13 | 27.6 | |
| | Поведінкові: «співробітництво» (B7) | 8 | 17.0 | |
| | «звернення» (B8) | 10 | 21.2 | |
| | «альтруїзм» (B2) | 5 | 10.6 | |
| Неадаптивні | Когнітивні: «смиренність» (A2), | 12 | 25.5 | |
| | «розгубленість» (A8) | 24 | 51.0 | |
| | «дисимуляція» (A3) | 9 | 19.1 | |
| | «ігнорування» (A1) | 12 | 25.5 | |
| | Емоційні: «придушення емоцій» (B3) | 6 | 12.7 | |
| | «покірність» (B6) | 20 | 42.5 | |
| | «самозвинувачення» (B7) | 14 | 29.7 | |
| | «агресивність» (B8) | 13 | 27.6 | |
| | Поведінкові: «активне уникнення» (B3), | 3 | 6.3 | |
| | «відступ» (B6) | 19 | 40.4 | |
| | Відносно адаптивні | Когнітивні: «відносність» (A6) | 0 | 0 |
| | | «надання сенсу» (A9) | 0 | 0 |
| «релігійність» (A7) | | 2 | 4.2 | |
| Емоційні: «емоційна розрядка» (B2) | | 6 | 12.7 | |
| «пасивна кооперація» (B5) | | 11 | 23.4 | |
| Поведінкові: «компенсація» (B4) | | 10 | 21.2 | |
| «відволікання» (B1) | | 5 | 10.6 | |
| «конструктивна активність» (B5) | | 0 | 0 | |

* примітка – кожна досліджувана робила від 1 до 3 виборів стратегій у кожній групі.

Нестійким або ситуативним копінгом ми називаємо невизначеність, непослідовність батьків у пошуках способів зниження напруги від стресу та труднощів, пов'язаних із перебігом СДУГ. Мама цієї групи відмічали водночас наявність і почуття провини (агресія, спрямована на себе), відчай (безпомічність, безпорадність), і гнів, агресії, спрямованих назовні (емоційні стратегії). Їх когнітивні стратегії варіюють від смиренності та уповання на Бога до заспокоєння себе тим, що ця ситуація підконтрольна їм, вдаючись до проблемного аналізу і пошуку шляхів вирішення труднощів. У поведінкових проявах зберігається така ж непослідовність: або сховатися від проблем або шукати тих, хто допоможе, та активізувати співробітництво.

Аналіз амнестичних даних та клінічних інтерв'ю показав зв'язок стратегій подолання стресу з такими показниками як вік, освіта матері, її освіченість щодо СДУГ, склад сім'ї. Так, проактивні стратегії властиві більш зрілим матерям (віком від 38 років та старших), з вищою освітою та з повними сім'ями, де панують гармонійні відносини. Вони переважно добре обізнані щодо розладу, приймають своїх дітей такими, які вони є (хоча і визнають, що це буває іноді нелегко), розділяють особистість дитини та її поведінку, усвідомлені щодо власної відповідальності за адаптивний розвиток дитини, виявляють високу готовність до співпраці з психологом та педагогом заради майбутнього благополуччя дитини і уникнення негативних наслідків протікання синдрому.

Непродуктивні (пасивні) стратегії подолання стресу обирають переважно мами, які виховують дітей без батька або у складних сімейних та матеріальних умовах. Це мами, які, наприклад, зарано народили дитину і суттєво фрустровані неможливістю реалізувати свої професійні наміри, не отримавши бажаної освіти через ранню вагітність. Або такі, що самі виховувались у неблагополучних родин (сварки, конфлікти, агресія з боку батьків, алкоголізм одного чи обох батьків), і не можуть реалізуватись у моделі власного адаптивного батьківства тим більше при наявності дитини, розвиток якої ускладнено СДУГ. Вік цієї групи досліджуваних варіюється від 24 до 32 років, освіта – середня, середня спеціальна, рідше – вища. Від психолога очікують "покращення поведінки дитини" і неохоче йдуть на співпрацю. Їм важко дається усвідомлення необхідності самим активно включатися у роботу по адаптації дитини, її розвитку, у них переважає бажання передати відповідальність іншим. Ступінь обізнаності про синдром у таких мам низький або взагалі відсутній.

Ситуативний (нестійкий) вектор копіngu більше властивий молодшим мамам та мамам середнього віку (28-40 років). Залежність від сімейного статусу та рівня освіти у цій групі чітко не виділилась. Обізнаність щодо синдрому наявна, проте більше поверхового характеру. До співпраці

заради дитини також ставляться неохоче, проте не відмовляються від виконання запропонованих рекомендацій та завдань. Визнають свою емоційну нестабільність, але від психологічної допомоги саме їм вони переважно відмовляються.

На жаль, як виявилось, у мам дітей із СДУГ існує тенденція звуження кола знайомств, вони часто замикаються в собі, уникають зустрічей зі своїми друзями, де може статися вияв невідповідної поведінки їх дитини, що спровокує почуття провини, сорому, або агресію, конфлікт тощо. Відтак, вони тільки посилюють внутрішнє психічне напруження, для подолання якого користуються непродуктивними способами, замикаючись на безвиході. Тому вважаємо за обов'язкове включення до програм психологічної допомоги батькам дітей, які виховують дітей із СДУГ, тренінгу стресостійкості для відпрацьовування батьками, окрім іншого, навичок ефективного копінгу.

Висновки. Отже, дослідження стресу та копінгу його подолання у матерів, а також батьків та інших членів сім'ї, де виховується дитина із СДУГ, є важливою складовою загальної психокорекційної роботи по допомозі дитині з цим розладом. Мотиваційним чинником такого вектору є взаємозв'язок благополучного адаптивного розвитку дитини з соціальною ситуацією її розвитку. Тільки у гармонійній родині, де мама і тато приділяють увагу дитині, розуміють та відповідно реагують на поведінкові та емоційні прояви синдрому, що не завжди виглядають адекватно для віку їх дитини, де мама і тато мають достатній ресурс знань, сил, мотивації тощо, створюються необхідні умови для розвитку дитини та запобігання появи деструкцій у майбутньому її житті.

Зазначимо, що у представленій типології копінгу матерів дітей зі СДУГ ми описуємо тенденції і не стверджуємо наявності чітких кореляцій, виявлення яких, поряд з іншими дослідницькими завданнями, нам належить з'ясувати у подальшій роботі.

Перспективними напрямками є також розробка та включення у психокорекційні заходи роботи з батьками освоєння ними ефективних навичок подолання стресу, які б не обмежувались порадами. Батьки дітей із СДУГ потребують (і навіть мають) володіти навичками стресостійкості для власного благополуччя та задля благополучного розвитку своїх дітей.

Список використаних джерел

1. Бодров В.А. Роль личностных особенностей в развитии психологического стресса. Психические состояния. Хрестоматия. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 151 с.

2. Василенко М.М. Сучасні напрями психологічних досліджень копінг-стратегій. Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник

наукових праць інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України /За ред. С. Д. Максименка. Т. XI, част. 7. Київ, 2009. С. 95-107.

3. Василюк Ф. Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. Москва: Изд-во МГУ, 1984. С. 31-48.

4. Куликов Л.В. Руководство к методикам диагностики психических состояний, настроений и сферы чувств. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 64 с.

5. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. Ленинград: Лениздат, 1970. 202 с.

6. Мазурова Н.В. Семья и болезнь ребенка: Вопросы психологической адаптации. Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по матер. XXXI междунар. науч.-практ. конф. № 31. Новосибирск: СибАК, 2013. С.110-121

7. Политика О.И. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 208 с.

8. Родіна Н. В. Проактивний копінг як реалізація особистісного потенціалу при подоланні життєвих труднощів: Теоретико-методологічні аспекти. Потенціал особистості та тенденції його реалізації в умовах трансформаційних змін у суспільстві : кол. монографія / [В. І. Подшивалкіна, А. А. Бефані, О. В. Яремчук та ін.] ; за наук. ред. В. І. Подшивалкіної. Одеса: Фенікс, 2011. Ч. 8. С. 264-299.

9. Романчук О. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей. Львів : Свічадо, 2015. 300 с.

10. Сиротюк А. Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. Москва: ТЦ Сфера, 2008. 128 с.

11. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме. Москва: Медицина, 1960. 254 с.

12. Heim E. (1995). Coping based interventions strategies. Patient Education and Counseling. P. 145-51.

13. Lazarus R. S. (1991). The concept of coping./ Richard Lazarus, Susan Folkman. N.-Y. P. 189-206.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Bodrov V.A. The role of personality traits in the development of psychological stress. Mental states. Reader. St. Petersburg. : Peter, 2000. – 151 p.

2. Vasilenko M.M. Modern directions of psychological researches of coping strategies. Problems of general and pedagogical psychology. Collection of scientific works of the Institute of Psychology. GS Kostyuk APS of Ukraine / Ed. S. D. Maksimenko. Т. XI, part. 7. Kyiv, 2009. P. 95-107.

3. Vasilyuk F.E. Psychology of experience: An analysis of overcoming critical situations.
4. Kulikov L.V. Guide to the methods of diagnostics of mental states, moods and the sphere of feelings. St. Petersburg. : Peter, 2003. 64 p.
5. Lazarus R.L. Theory of stress and psychophysiological research. Lenizdat, 1970. 202 p.
6. Mazurova N.V. The Family and the Illness of the Child: Issues of Psychological Adaptation. Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology: Sat. Art. by mater. XXXI international scientific-practical Conf. № 31. Novosibirsk: SibAK, 2013. P.110-121
7. Politika O.I. Children with Attention Deficit Disorder and Hyperactivity Disorder. St. Petersburg. : Speech, 2006. 208 p.
8. Rodina N.V. Proactive coping as realization of personal potential in overcoming life difficulties: Theoretical and methodological aspects. Personality potential and tendencies of its realization in the conditions of transformational changes in society: monograph / [V. I.Podshivalkin, A.A. Befani, O.V. Yaremchuk, etc.]; for science. ed. V.I. Podshivalkina. Odessa: Phoenix, 2011. Part 8. P. 264-299.
9. Romanchuk O. Hyperactive disorder with attention deficit in children. Lviv: Svichado, 2015. 300 p.
10. Sirotyuk A.L. Attention deficit hyperactivity disorder. Diagnosis, correction and practical recommendations for parents and teachers. Moskva.: TC Sfera, 2008. 128 p.
11. Selye G. Essays on adaptation syndrome. Moskva.: Medicine, 1960. 254 p.
12. Heim E. Coping based intervention strategies. Patient Education and Counseling. 1995 P. 145-51.
13. Lazarus R. S. The concept of coping / Richard Lazarus, Susan Folkman. 1991 N.-Y. P. 189-206.

***N.A. Honcharenko. Copy-strategies for stress of mothers of children with attention deficit hyperactivity disorder.** The article addresses the pressing issues of the need to introduce into the process of psychological assistance to children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and their parents the means of coping with stress. The specifics of the disorder are that family members of the child with ADHD (especially preschoolers and younger students) are forced to be in prolonged stress, which is a source of low ability to guide the child, high levels of noise and fuss from him at home and in public, comments, complaints from others, quarrels and fights with peers, parent-child conflicts with one another, and more. Stress in the work refers to the psychological state of the person in terms of interaction with the environment, when the requirements of a stressful situation exceed the available resources of the body. It has been determined that mothers of young school-age children who have varying degrees of syndrome are*

in a low resource life position, chronically tired, often irritable, emotionally exhausted. They are characterized by increased levels of anxiety, low satisfaction with life in general and self-realization. At the same time, strategies for coping with the stress of parents of such children (especially mothers) are an almost unexplored area of the problem.

It has been empirically found that the vast majority of mothers in the study sample (59.5%) use passive (unproductive) strategic coping vector (confusion, lack of self-belief, strength, humility, despair, guilt (auto aggression), low self-esteem, delegation of their problems, self-isolation, temporary relaxation, distraction) and only 23,4% choose effective proactive strategies (situation analysis and active search of their own resources to solve problems related to the illness of the child; confidence and belief that is the way out search for like-minded people, experts, those who could help, the desire for cooperation).

The findings emphasize the need to include training for parents in parenting children with ADHD on stress training to help parents develop effective coping skills.

Keywords: *mental illness, attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), coping strategies, stress, psychological help.*

УДК: 316.614-056.37

С. Л. Горбенко

ORCID ID: 0000-0003-1276-7105

ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛЬОВОЇ ПОВЕДІНКИ У ЗВ'ЯЗКУ ІЗ СОЦІАЛІЗАЦІЄЮ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

С.Л. Горбенко. Дослідження рольової поведінки у зв'язку із соціалізацією студентської молоді. *Стаття містить результати теоретико-методичних засад дослідження проблеми рольової поведінки у зв'язку із соціалізацією студентської молоді. Вивчення її становлення адекватної рольової поведінки молоді, засвоєння її виконання соціальних ролей, впровадження ефективних психолого-педагогічних засобів формування рольової поведінки у студентської молоді сприятиме досягненню головної мети діяльності закладу вищої освіти, а саме – максимальному розвитку у студентів адаптаційних можливостей.*

Вивчення суті поставленої проблеми та пошук можливих шляхів її розв'язання з метою сприяння ефективній соціалізації студентської молоді сприяло з'ясуванню показників рольової поведінки: успішність виконання конвенційних ролей відповідно до еталона; характер прийняття ролей (ритуальний, особистісно прийнятий, нульовий); спрямованість рольової поведінки (зорієнтована на розв'язання завдання, на підтримку стосунків у групі, на себе); рівень сформованості структурних компонентів рольової поведінки (змістовий, емоційно-мотиваційний, власне поведінковий).

Ключові слова: *соціалізація, студентська молодь, рольова поведінка, соціальна роль, статус особистості, показники рольової поведінки.*

С.Л. Горбенко. Исследование ролевого поведения в связи с социализацией студенческой молодежи. *Статья содержит результаты теоретико-методических основ исследования проблемы ролевого поведения в связи с социализацией личности. Изучение и становление адекватного ролевого*

поведення молоді, усвоєння і виконання соціальних ролей, впровадження ефективних психолого-педагогічних засобів формування ролевого поведіння у студентської молоді буде сприяти досягненню головної мети діяльності вищого навчального закладу, а саме – максимальному розвитку у студентів адаптаційних можливостей.

Вивчення суті поставленої проблеми і пошук можливих шляхів її рішення для досягнення ефективного соціалізації студентської молоді спричинило вивчення показників ролевого поведіння: успішність виконання конвенційних ролей відповідно до зразка; характер прийняття ролей (ритуальний, особисто прийнятний, нульовий); спрямованість ролевого поведіння (орієнтована на рішення задачі, на підтримку стосунків в групі, на себе); рівень сформованості структурних компонентів ролевого поведіння (змістовний, емоційно-мотиваційний, власне поведінчий).

Ключові слова: соціалізація, студентська молоді, ролеве поведіння, соціальна роль, статус особистості, показники ролевого поведіння.

Постановка проблеми. Сучасні соціальні зміни в Україні та світі висувають вимоги до молодих людей, які мають бути здатними до продуктивного співробітництва, продукування неординарних ідей, готові до прийняття рішень і несення відповідальності за себе та свою діяльність. Відповідно, однією з найактуальніших для психолого-педагогічної науки і практики є проблема ефективного соціалізації молоді. Соціалізація – це процес формування особистості в певних соціальних умовах, процес засвоєння людиною соціального досвіду, в ході якого вона перетворює соціальний досвід у свої цінності і орієнтації та вибірково вводить у свою систему поведінки ті норми і шаблони поведінки, які прийняті в суспільстві або групі [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню цієї багатопланової проблеми присвячені дослідження Г. М. Андрєєвої, Е. Аронсона, О. Ф. Бондаренка, Р. Ейкєрта, А. І. Ковалевої, А. Б. Коваленко, М. Н. Корнева, В. Г. Криська, Д. Майєрса, В. В. Москаленко, Л. Е. Орбан-Лембрик, А. Л. Реан, Л. Д. Столяренко, Т. Уїлсона, О. П. Хохліної і багатьох ін.

З поняттям соціалізації тісно пов'язане поняття соціальної адаптації. Соціальна адаптація – це пристосування індивіда до умов і вимог соціального середовища, це узгодження самооцінки із реальністю соціального середовища [10]. У процесі соціальної адаптації людина засвоює моральні норми і цінності найближчого оточення, традиції і звичаї колективу або контактної групи. За визначенням В. В. Москаленко, соціальна адаптація – це прийняття особистістю норм і правил поведінки, характерних даних контактній групі внаслідок ідентифікації з нею, пристосування близького оточення і підкорення його своїй владі, взаємодія та взаємовплив на основі відповідальності [8].

Метою статті є висвітлення теоретико-методичних засад дослідження проблеми соціалізації студентської молоді в аспекті реалізації її рольової поведінки. Пошук можливих шляхів розв'язання зазначеної проблеми вказує на актуальність питань засвоєння соціальних ролей та становлення адекватної рольової поведінки.

Знайти ефективні психолого-педагогічні засоби формування рольової поведінки у студентської молоді – означає сприяти досягненню головної мети діяльності закладу вищої освіти, а саме – максимальному розвитку у студентів адаптаційних можливостей, їх обізнаності, практичної підготовки до основних сфер життєдіяльності [9]. Це передбачає визначення сутності рольової поведінки і соціальних ролей, її показників та компонентів.

Вклад основного матеріалу і результатів дослідження. Дослідженням рольової поведінки особистості в соціумі займалися вчені в галузі загальної, соціальної, юридичної психології, а саме: Б. Г. Ананьєв, Г. М. Андреева, Е. Аронсон, Е. Берн, П. П. Горностай, Е. Гоффман, А. Б. Коваленко, І. С. Кон, М. Н. Корнєв, В. Г. Крисько, Д. Майєрс, Дж. Мід, В. В. Москаленко, А. Н. Налчадспсян, Л. Е. Орбан-Лембрик, Б. Д. Паригін, П. Я. Пригунов, Л. Д. Столяренко, Т. Шибутані, К. Юнг, В. О. Ядов та ін.

Поняття "рольова поведінка", яке було запропоноване Дж. Мідом на початку ХХ століття, посідає центральне місце в концепціях вивчення особистості представників різних наукових шкіл і напрямів. Особистість досліджується й описується вченими за допомогою засвоєних і прийнятих (інтерналізованих) або вимушено виконуваних цією особистістю соціальних функцій і зразків поведінки – ролей, що впливають з її соціального статусу або соціальної групи. За Дж. Мідом, рольова поведінка особистості – це прийняття (на себе) ролей, прогноз реакцій інших людей на виконання своїх ролей і конструювання майбутньої лінії поведінки [1].

О. О. Налчадспсян розробив концепцію рольової поведінки, згідно з якою остання – це поведінка особистості в групі, що зумовлена її статусом і тією роллю, яку вона виконує відповідно до цього статусу [11]. І. С. Кон вважав, що подібна поведінка – зовнішня, штучна і нічого спільного з справжнім світоглядом особистості не має. Він визначає роль як зображення, за яким ховається індивід [5]. Рольова поведінка, за В. О. Ядовим, – це засвоєння і прийняття суб'єктом соціальних функцій і зразків поведінки, зумовлених соціальним статусом у суспільстві або соціальною групою [11].

Для правильного розуміння й оцінки рольової поведінки особистості, як зауважує Л. Е. Орбан-Лембрик [9], варто враховувати як властивості особистості, котра має певний соціальний статус чи позицію і роль у групі, так і склад, характер діяльності, рівень організації групи та групові процеси. На підставі аналізу відповідних досліджень психологів П.

Я. Пригунов [11] дав своє бачення ролі поведінки: це сукупність взаємозалежних дій, вчинків і висловлювань, які здійснюються до реалізації певних функцій суб'єктом і вимагають його перевтілення в ході взаємодії з іншими людьми; ролі поведінки суб'єкта узгоджується з його уявленням про відтворення необхідних поведінкових стереотипів і може бути прийнята самостійно або під тиском зовнішніх обставин.

Отже, на нашу думку, найбільш слушним є таке визначення: ролі поведінки – це практичне виконання соціальних ролей, реальні вчинки людей, опосередковані вимогами і очікуванням оточуючих, особистісними властивостями людини, її уявленнями про оточуючих людей і про саму себе. Виходячи з неоднозначного трактування терміна "ролі поведінки", важливим є врахування його зв'язку з такими поняттями: соціальна роль, статус особистості, структура ролі поведінки. Розглянемо визначення цих понять у психолого-педагогічній літературі.

Визначенню суті поняття соціальної ролі сприяли дослідження Г. М. Андрєєвої, П. П. Горностая, А. Б. Коваленко, І. С. Кона, М. Н. Корнева, В. Г. Криська, І. О. Мартинюка, Л. Е. Орбан-Лембрик, Б. Д. Паригіна, П. Я. Пригунова, А. Л. Свенцицького, Л. Д. Столяренко та ін. Так, Г. М. Андрєєва визначила соціальну роль як соціальну функцію, нерозривну єдність певного виду діяльності і відповідного способу поведінки, заданого суспільством, до того ж, виконання ролі зумовлено тим місцем, яке індивід займає у системі суспільних відносин [1].

Більш повно суть соціальної ролі розкривають А. Б. Коваленко і М. Н. Корнев при розгляді її складових, якими є зразок ролі, модель ролі, ролі поведінки [6]. Засвоєння ролей передбачає опанування зазначеними компонентами у наведеній послідовності.

Відзначається, що у зразку ролі сконцентровані очікування і вимоги оточуючих людей щодо поведінки особистості. Це як стандарт, або шаблон, якого дитина має дотримуватися спочатку шляхом наслідування, потім – свідомого засвоєння. У процесі соціалізації ще в ранньому дитинстві закладається механізм прийняття ролі, який поступово перетворюється на норму поведінки. Зразок ролі пов'язаний із статусом особистості і виступає об'єктивною потребою моделі ролі поведінки [6].

Модель ролі – це виконання людиною ролі через призму суб'єктивного ставлення до неї, зумовленого життєвим досвідом і знаннями, це внутрішній регулятор поведінки. У моделі втілено не лише знання ролі вимог і очікувань, а й ставлення до них. "Саме позиція особистості, її ціннісні орієнтації, установки, психічний настрій визначають глибину розуміння і прийняття ролі, співвідношення різних ролей у структурі особистості" [6, с. 263].

Роль може не відповідати уявленню людини про себе, і тоді виникає внутрішньоособистісний конфлікт. Якщо роль перевищує можливості особистості, то з'являється невпевненість у собі, перевтома; якщо роль є нижчою можливостей "Я", то індивід має декілька шляхів розв'язання конфлікту: об'єктивна зміна стосунків, відмова від ролі, тобто конфлікт не розв'язується, а усувається зі сфери свідомості. Звідси може виникати неадекватна поведінка, звинувачення себе. За особистісним ставленням індивіда до ролі І. О. Мартинюк виділяє два різновиди емоційного компонента рольової поведінки: повне злиття ролі з особистістю (ототожнення) і не менш повне відчуження ролі. Без мудрого ставлення до життя, як до театру, крах особистості, у якій за будь-яких обставин забрали роль, може бути фатальним [11].

М.Н. Корнев і А. Б. Коваленко вважають, що розуміння ролі як поведінки, необхідної для виконання відповідної соціальної функції, характеризує роль, перш за все, в соціально-психологічному плані. Соціальна роль – це практична реалізація статусу чи позиції особистості в міжособистісному спілкуванні. Особистість є і об'єктом, і суб'єктом активності під час виконання ролей саме на соціально-психічному рівні. А рольова поведінка визначається як реалізація зразка і моделі ролі.

Отже, виходячи з аналізу літературних джерел, під поняттям "соціальна роль" розуміють відповідний прийнятим нормам спосіб поведінки людини залежно від її статусу чи позиції в суспільстві, в системі міжособистісних відносин. Роль, як поведінкова характеристика людини, відображає динамічний аспект соціального статусу індивіда, а засвоєння ролей є умовою його соціалізації (зокрема, соціальної адаптації) та особистісного зростання [6].

Поняттям "статус" визначається місце індивіда в системі міжособистісних відносин у групі чи суспільстві, його права, обов'язки і привілеї [7]. З дня народження людина формується залежно від статусу сім'ї в конкретному суспільстві, від її економічних, політичних, правових позицій, освіченості тощо. Стан зниження матеріального і культурного рівня сім'ї обов'язково відображається на умовах формування особистості, стереотипів і механізмів її рольової поведінки. З початком самостійної діяльності будується власний статус людини. Під впливом обставин життя і історичного часу власний статус людини може все більше віддалятися від статусу сім'ї, змінюючи уклад життя, але зберігаючи при цьому найбільш цінні традиції. Тобто, статус особистості об'єктивно визначає її місце в соціальній структурі.

Водночас, у зв'язку з тим, що статус визначає права особистості, її обов'язки і привілеї, він також є показником визнання групою чи суспільством значущості людини. В ньому виявляють себе групові норми й

цінності (офіційний статус), а також і ставлення до особистості членів групи, ступінь їх поваги, авторитетність людини (неофіційний статус). Між офіційним і неофіційним статусами існує тісний взаємозв'язок: авторитетна особистість має більше шансів зайняти вищий ранг. До того ж, адекватне і щире виконання ролей залежно від різних соціальних зв'язків обов'язково підвищує офіційний статус індивідів [6, 7, 9].

Найважливішими соціальними ролями, виконання яких значною мірою позначається на соціалізації студента, є конвенційні ролі, пов'язані з його офіційним статусом у групі. Конвенційні ролі – це стандартизовані ролі, які передбачають певний шаблон поведінки в конкретній груповій ситуації. Основна роль студента в цьому сенсі – роль студента.

Виконання конвенційних ролей тісно пов'язане і з виконанням особистістю міжособистісних (чи неформальних) ролей, зумовлених її неофіційним (або неформальним) статусом. Тобто, позиція людини, що є внутрішнім регулятором поведінки, залежить від тих взаємин, які існують у групі, від симпатій і антипатій між студентами. До міжособистісних ролей належать такі, як "лідер" (найбільш привабливий член для групи), "зірка" (популярний), "відкинутий" (має вузьке коло спілкування), "ізольований" (характеризується відсутністю спілкування, пасивністю), "знехтуваний (з ним не хочуть спілкуватися) [4].

Одним із показників вивчення рольової поведінки нами розглядався характер прийняття людиною конвенційної ролі. Так, виконання ролей, як зауважує В. Г. Крисько, може бути ритуальним, особистісно прийнятним і нульовим [7].

О. П. Єлісеєв, Б. Басс, розглядаючи особливості виконання різним чином зорієнтованих ролей, відмічають таке. Для особистості, яка виконує ролі, орієнтовані на себе, група виступає як "театр" чи засіб задоволення власних потреб, а члени групи є одночасно акторами і глядачами, перед якими ця людина може показувати свої особисті труднощі чи завойовувати повагу і статус, бути агресивною чи владною. Владні особистості часто не реагують на потреби оточуючих, вони інтроспективні і займаються лише собою. За відсутності належного навчання і виховання відзначається неадекватне спілкування з людьми, патологічна боязливість, байдужість до оцінювання своїх вчинків [4].

Виконання особистістю ролей, орієнтованих на підтримку стосунків у групі, відображає ту інтенсивність, з якою вона намагається підтримувати ширі стосунки. Ці стосунки можуть бути і нещирими, що зумовлюється поверхневим ставленням як до справи, так і до друзів [4].

Виконання особистістю ролей, орієнтованих на вирішення завдання, відображає ту інтенсивність, з якою вона його розв'язує, і те, якою мірою зацікавлена здійснювати свою роботу якомога краще. Така осо-

бистість, незалежно від своїх інтересів, буде доброзичливо і щиро спілкуватися з групою, якщо це підвищить продуктивність групи [4].

Отже, виконання студентами конвенційних ролей може мати різну спрямованість:

- 1) на розв'язання завдань, поставлених перед групою;
- 2) на підтримку та налагодження стосунків у групі;
- 3) на себе.

Саме виконання конвенційних ролей за різною спрямованістю (на розв'язання завдань, на групу, на себе) розглядалось нами як ще один показник вивчення рольової поведінки відповідно до офіційного статусу студента в групі.

Як свідчить аналіз психологічного змісту структурних компонентів соціальної ролі (зразок ролі, модель ролі, рольова поведінка), вони певною мірою відповідають компонентам діяльності (змістовий, операційний, мотиваційний) [12]. У зв'язку з цим, нами використовувався такий параметр вивчення рольової поведінки як сформованість її компонентів. Були визначені такі компоненти сформованості рольової поведінки:

- 1) змістовий – знання про норми поведінки, які визначаються роллю;
- 2) емоційно-мотиваційний – ставлення до цих норм виконання;
- 3) власне поведінковий – виконання правил рольової поведінки.

При визначенні змісту та рівнів означених компонентів ми спиралися на розробки, представлені у працях О. П. Хохліної [12], які були адаптовані та конкретизовані нами щодо суті предмета нашого дослідження.

Отже, вивчення цих компонентів здійснювалось за такими показниками:

- змістовий – повнота, адекватність, усвідомленість знань про норми поведінки, які визначаються роллю;
- емоційно-мотиваційний – позитивне чи негативне ставлення до виконання ролі, його стійкість та дієвість;
- власне поведінковий – адекватність, стійкість та самостійність виконання правил рольової поведінки відповідно до еталону [12].

Висновки. Отже, при вивченні особливостей виконання рольової поведінки студентської молоді ми послуговувались такими показниками:

- 1) успішність виконання конвенційних ролей відповідно до еталона;
- 2) характер прийняття ролей (ритуальний, особистісно прийнятий, нульовий);
- 3) спрямованість рольової поведінки (зорієнтована на розв'язання завдання, на підтримку стосунків у групі, на себе);
- 4) рівень сформованості структурних компонентів рольової поведінки (змістовий, емоційно-мотиваційний, власне поведінковий).

Проблема засвоєння ролей та рольової поведінки у сенсі соціалізації людини стосується проблеми міжособистісних стосунків у малій групі.

П. П. Горностай зазначає, що роль – "це той місточок, що поєднує групу і індивідуальність, особисте і суспільне, це засіб і механізм включення особистості в групу" [3, с.104].

Перспективи подальших досліджень з означеної проблеми ми вбачаємо у емпіричному дослідженні рольової поведінки студентської молоді у зв'язку з її соціалізацією.

Список використаних джерел

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебное пособие. Москва: МГУ, 1980. 414 с.
2. Бондаренко О. Ф. Основи психології: навчальний посібник. Київ: Освіта України, 2009. 328 с.
3. Горностай П. П. Психологічні ролі у структурі особистості. Наукові студії із соціальної та політичної психології / за ред. С. Д. Максименка, М. М. Слюсаревського та ін. Київ: Агропромвидав України, 1999. Вип. 2(5). С.104-111.
4. Елисеєв О. П. Практикум по психологии личности. Санкт-Петербург: СПб, 2001. 560 с.
5. Кон И. С. Социологическая психология. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. С.73-75.
6. Корнев М. Н., Коваленко А. Б. Соціальна психологія: навчальний посібник. Київ: Освіта, 1995. 304 с.
7. Крысько В. Г. Социальная психология: учебное пособие. С.Петербург: СПб, 2003. 296 с.
8. Москаленко В. В. Соціальна психологія: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури, 2005. 624 с.
9. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2003. 448 с.
10. Психологія особистості: словник-довідник / за ред. П. П. Горностай, Т. М. Титаренко. Київ: Рута, 2001. 320 с.
11. Прыгунов П. Я. Психологическое обеспечение специальных операций: Ролевое поведение: учебное пособие. Киев: Европейский университет, 2000. 303 с.
12. Хохліна О. П. Методологічні й теоретичні основи психології: навчальний посібник. Київ: Національна академія внутрішніх справ, 2014. 232 с.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Andreeva H. M. (1980) Sotsyalnaia psykholohyia: navch. posibnyk. [Social psychology: a head teacher]. Moskva: MNU, 414 [in Russian].
2. Bondarenko O. F. (2009) Osnovy psykholohii: navch. posibnyk. [Fundamentals of psychology: a head teacher]. Kyiv: Osvita Ukrainy, 328 [in Ukrainian].

3. Hornostai P. P. (1999) Psykhologichni roli u strukturi osobystosti. [Psychological roles in the structure of individuals]. Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykhologii / red. kol.: S. D. Maksymenko, M. M. Sliusarevskiy ta in. Kyiv: Ahropromvydav Ukrainy, Vyp. 2(5). 104-111 [in Ukrainian].
4. Elyseev O. P. (2001) Praktikum po psykhologii lychnosti. [Workshop on Personal Psychology]. S. Peter.: SPb, 560 [in Russian].
5. Kon Y. S. (1999) Sotsyolohycheskaia psykhologhiya. [Sociological psychology]. Moskva: MPSY; Voronezh: MODЭК, 73-75 [in Russian].
6. Kornev M. N., Kovalenko A. B. (1995) Sotsialna psykhologhiia: navch. posibnyk. [Social psychology: a head teacher]. Kyiv: Osvita, 304 [in Ukrainian].
7. Krusko V. H. (2003) Sotsyalnaia psykhologhiya: navch. posibnyk. [Social psychology: a head teacher]. S. Peterburh: SPB, 2003. 296 [in Russian].
8. Moskalenko V. V. (2005) Sotsialna psykhologhiia: navch. posibnyk. [Social psychology: a head teacher]. Kyiv: Tsentri navchalnoi literatury, 624 [in Ukrainian].
9. Orban-Lembryk L. E. (2003) Sotsialna psykhologhiia: navch. posibnyk. [Social psychology: a head teacher]. Kyiv: Akademydav, 448 [in Ukrainian].
10. Psykhologhiia osobystosti: slovnyk-dovidnyk (2001) [Psychology of the individual: the vocabulary of the yearbook] / za red. P. P. Hornostaia, T. M. Tytarenko. Kyiv: Ruta, 320 [in Ukrainian].
11. Pruhunov P. I. (2000) Psykhologhycheskoe obespechenye spetsyalnykh operatsyi: rolevoe povedenye: uchebnoe posobyе. [Psychological support of special operations: Role behaviour: a head teacher]. Kyiv: Evropeisk. unyversytet, 303 [in Ukrainian].
12. Khokhlina O. P. (2014) Metodolohichni y teoretychni osnovy psykhologii: navchalnyi posibnyk. [Methodological theoretical theoretical basics of psychology: a head teacher]. Kyiv: Natsionalna akademiia vnutrishnikh sprav, 232 [in Ukrainian].

S. L. Gorbenko. Study of role behavior in connection with socialization of student youth. *The article contains the results of a theoretical and methodological study of the role behavior in connection with personality socialization. The study and establishment of adequate role-playing behavior of young people, the assimilation and fulfillment of social roles, the introduction of effective psychological and pedagogical tools for the formation of role-playing behavior among student youth – all this means contributing to the achievement of the main goal of the higher education institution, namely, the maximum development of students' adaptive capabilities.*

An analysis of the psychological and pedagogical literature indicates that role-based behavior is the practical fulfillment of social roles, the real actions of people, mediated by the requirements and expectations of others, the personality traits of a person, his ideas about people around him and about himself. It is

important to take into account its relations with such concepts: social role, personality status, structure of role behavior.

Accordingly, the role-based behavior of a person largely depends on how he or she evaluates, compares with his / her "I" the role, on his / her will, desires, motives, abilities, interests. At the same time, the peculiarities of role behavior affect the personal properties of individuals, that means that the role becomes a personal characteristic of the individual, provided that it is accepted by the individual, when a person feels a role identity types as follows: gender, group, professional, linguistic.

Keywords: socialization, student youth, role behavior, social role, personality status, indexes of role conduct.

УДК 159.9

Н.О. Євдокимова, О.М. Раткогло

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СТАТУС ОНКОХВОРОЇ ЛЮДИНИ

Н.О. Євдокимова, О.М. Раткогло. Психологічний статус онкохворої людини. У статті наведено статистичні дані щодо зростання кількості хворих на онкологію, що є підставою до акцентування на профілактиці онкопатології та важливості психологічної допомоги хворим. Наголошується, що онкологічне захворювання призводить до виникнення набагато більш серйозних психосоціальних наслідків, аніж будь-яке інше захворювання, що пояснюється множинними стресами на різних етапах розвитку захворювання.

Підкреслюється, що онкологічне захворювання традиційно належить до групи невиліковних, воно перетворює лише факт постановки діагнозу у серйозну психічну травму людини. Визначено найважливіші завдання психолога та зміст його роботи з онкохворими.

Ключові слова: онкологія, онкопатологія, хворий на онкологію, важке захворювання, психологічний портрет, психологічна підтримка онкохворих.

Н.А. Евдокимова, Е.Н. Раткогло. Психологический статус онкобольного. В статье приведены статистические данные относительно роста количества больных онкологией, что является основанием для акцентирования на профилактике онкопатологии и важности психологической помощи больным. Отмечается, что онкологическое заболевание приводит к возникновению гораздо более серьезных психосоциальных последствий, чем любое другое заболевание, что объясняется множественными стрессами на разных этапах развития заболевания.

Подчеркивается, что онкологическое заболевание традиционно относится к группе неизлечимых, оно превращает лишь факт постановки диагноза в серьезную психическую травму человека. Определены важнейшие задачи психолога и содержание его работы с онкозаболеваниями.

Ключевые слова: онкология, больной онкологией, онкопатология, тяжелое заболевание, психологический портрет, психологическая поддержка онкобольных.

Постановка проблеми. Статистика свідчить, що за останні 100 років в рівнем захворюваності та смертності онкопатологія змістилася з

десятого місяця на друге, поступаючись лише хворобам серцево-судинної системи. За прогнозами Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), до 2020 р. онкопатологія вийде на перше місце, а за даними Американської асоціації госпіталів, це відбудеться вже за 5 років. За даними ВООЗ, щороку хворіють 10 млн осіб. Рак є причиною понад 15 % всіх смертей, основне зростання нових випадків раку припадає на країни Азії й Африки, а також СНД. Фахівці вважають, якщо найближчими 15-20 роками не буде розроблено ефективної профілактики, то кількість хворих на рак зросте до 20 млн., а число смертей – до 12 млн.

В Україні реєструється вищий рівень захворюваності щодо онкології порівняно зі світовими стандартами – 384,9 проти 229,3 на 100 тис. населення [2]. За останні десять років кількість хворих в Україні зросла на 25%, загальна чисельність населення скоротилася на 4 млн осіб. Онкологічна захворюваність стабільно зростає на 2,6-3 % на рік, і рак продовжує "молодіти" [4]. Загроза для життя, побічні ефекти протипухлинної терапії, постійна настороженість щодо повернення хвороби викликають розвиток широкого спектру психодезадаптивних станів та клінічно окреслених психічних розладів [4; 5]. Вплив онкологічної патології на психіку хворих та осіб, що оточують пацієнта, зумовлює потребу у психологічній допомозі [6].

Одним із головних чинників стану хворого є його психологічне здоров'я, що дотепер було об'єктом наукових досліджень, які здійснювалися з метою вивчення психологічного стану онкологічного хворого з позиції останнього на діагноз, або характеристики стресу і формування реакції організму при виникненні онкологічного захворювання. Онкологічне захворювання призводить до виникнення набагато більш серйозних психосоціальних наслідків, аніж будь-яке інше захворювання. Це пояснюється тим, що воно асоціюється з потужними множинними стресами, котрі виникають із різних джерел, причому ці стреси впливають на людину на різних етапах розвитку захворювання.

Метою статті є визначення типових реакцій хворого на факт онкологічного захворювання та надання рекомендацій щодо підтримки психологічного здоров'я хворого на всіх етапах лікування.

Завданнями статті є визначення стадій кризи, через котрі проходить кожен пацієнт, реагуючи на звістку про виявлення онкології, та надання рекомендацій щодо запобігання депресивних проявів у хворих і підвищення якості їхнього життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз фахової літератури засвідчує, що всі психологічні дослідження здійснювалися серед онкологічних хворих із метою вивчення: реакції організму на стреси, що призводять до виникнення злоякісних пухлин, та зміни психологічної кар-

тини у процесі стандартного лікування пухлинної хвороби. Онкологічне захворювання традиційно належить до групи невиліковних, що перетворює лише факт постановки діагнозу у серйозну психічну травму людини. Ця хвороба характеризується набором специфічних особливостей, котрі зачіпають значущі для пацієнта сфери життя. В. Д. Менделевич [2] виділяє параметри, на підставі котрих оцінюється будь-яка хвороба і формується психологічне ставлення до неї:

- вірогідність смертельного результату;
- вірогідність інвалідизації та хронічного перебігу хвороби;
- больова характеристика хвороби;
- необхідність радикального чи паліативного лікування;
- вплив хвороби на можливість підтримувати колишній рівень спілкування;
- соціальна значущість хвороби і традиційне ставлення до хворого з боку мікросоціуму;
- вплив хвороби на сімейну та сексуальну сфери;
- вплив хвороби на сферу розваг та інтересів.

Це своєрідна схема питань, на які хворий хотів би отримати, природно, позитивні відповіді. Відсутність таких або хоча б однієї з відповідей стає причиною психічних переживань, розладів, що виявляються у формі хронічного стресу, і впливають на виникнення та перебіг онкологічного процесу.

Т.І. Іонова [1] зазначає, що медичний прогноз перебігу онкологічної патології зумовлюється якістю життя хворого й характером психологічної адаптації до хвороби, а також психологічним статусом.

Завдяки дослідженням, проведеним у руслі нового напрямку сучасної психосоматики – "психоонкології" [1], показано, що якість життя онкологічних хворих має велику прогностичну значущість щодо ефективності лікувальних заходів, аніж загальновідомі клінічні дані про стадію захворювання та первинну реакцію пухлини на лікування.

Інший напрям досліджень, що проводяться психоонкологами – вивчення характерних рис онкологічних хворих, тобто тих особливостей, які вже діагностувалися при хворобі. Але переважна більшість досліджень носить більшою мірою психіатричний характер, аніж психологічний. У низці досліджень описується поширеність психіатричних порушень серед випадково відібраних амбулаторних та стаціонарних хворих, виявлених за допомогою структурованих опитувань у двох дослідницьких центрах США (Derogatis та ін.). Виявлено, що 47 % хворих мали психіатричні розлади, з них: 68 % – порушення адаптації, 8 % – органічні ураження ЦНС і 11 % страждали від тих психіатричних розладів, що спостерігалися у них раніше. З тих пір як Morriss та ін. (1977) повідомили про перше контрольоване психологічне дослідження жінок з раком грудей, отримано чималий об-

сяг знань про психологічні наслідки для хворих на різні види раку, наприклад, рак грудей (Maguire, Kemeny, Irvine та ін.), рак шлунку та підшлункової залози (Holland та ін.) [6; 7].

У своєму літературному огляді Northhouse&Nourthouse (1987) автори показали, що втрата почуття контролю стала найважливішою психологічною проблемою онкологічних хворих. Було показано, що відчуття контролю корелює з подальшим психологічним пристосуванням у хворих на рак грудей, легенів, прямої кишки. Наприклад, виділяються такі індивідуальні особливості онкохворих: реактивна, але неглибока депресія; поміркованість, збіднення емоційної сфери, пасивність, оптимізм, виражений в надії на позитивний результат; тенденція до спрощення ситуації, що склалася, і до витіснення зі свідомості важких переживань; ретроспективна переоцінка свого здоров'я та недооцінка об'єктивної симптоматики. Поряд з більш низькою, ніж у нормі, оцінкою негативних об'єктів виступає більш висока оцінка позитивних об'єктів. Результати зарубіжних досліджень (A. D. Weisman) показали, що онкологічним хворим властиві ще й такі особливості як зниження рівня мотивації, емоційна глухість [3].

Однак, сьогодні друкованих праць, присвячених особливостям клініки, діагностики та перебігу нециркулярних депресій при онкологічних захворюваннях, ще недостатньо.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. В онкологічних хворих на всіх етапах лікувального процесу спостерігаються психогенні реакції, що розрізняються за ступенем виразності, клінічними проявами і психологічним змістом. З точки зору клінічної психології, онкологічні захворювання часто класифікують як кризові та екстремальні ситуації.

Ситуація зустрічі з онкологічним захворюванням є для кожного хворого, безумовно, конфліктною, причому цей конфлікт має чисто психологічний характер, бо насамперед він пов'язаний з безпосередньою загрозою для життя. Хворий, потрапляючи в подібну ситуацію, перед обличчям небезпеки відчуває тривогу, страх, що найчастіше призводить до фіксації психічних порушень та дезорганізації поведінки. Загроза для життя призводить до високого рівня емоційної напруги і порушення значущих відносин особистості. Ступінь виразності реакції коливається від легкої до важкої: причому, під першою розуміється комплекс не різко виражених розладів, що наближаються до невротичного рівня, а при важкому ступені сила переживань сягає значної інтенсивності, досягаючи майже психотичного рівня. Проміжне положення займає середній ступінь виразності реакції, що відповідає невротичному рівню. До провідного розладу при цих реакціях відносяться: тривога, що досягає іноді рівня страху чи навіть жаху, зниження настрою (від сумного, сумного – до глибокої туги), апа-

тія, іноді дисфорія (тужно-злісний настрій). Ступінь та її симптоматика пов'язані, насамперед, з тим чи іншим етапом лікувального процесу і преромбідними особливостями особистості хворих.

Усвідомлення пацієнтом несприятливого прогнозу онкологічного захворювання часто призводить до важкої депресії. При цьому неповна вербальна інформація у поєднанні з трагічною мімікою близьких й унікаючою поведінкою медичного персоналу негативно впливає, посилює реакцію пацієнта на хворобу. Особливими ознаками, притаманними таким ситуаціям, є: руйнування картини світу, раптовість появи, відсутність контролю над ситуацією, певна стадійність протікання як самого захворювання, так і реакцій на нього. Хвора людина відчуває внутрішній тупик свого становища, який блокує нормальний перебіг життя. Поширеність депресії серед онкологічних хворих значно вища, ніж у загальній популяції, і, за даними спеціалістів, становить від 33 до 42 %. Духовні потреби особистості фруструються, що позначається на потребі у самоактуалізації. Під час психологічної кризи відбувається втрата суб'єктивного сенсу життя, найважливіших орієнтирів і цінностей, відновлення котрих неможливе без докорінної реконструкції особистості. Симптоми депресії діагностуються у кожного четвертого онкологічного хворого і найчастіше зустрічаються на пізніх етапах перебігу онкологічного захворювання. У термінальній стадії раку депресія виявляється у третини, а за іншими даними – у 75% пацієнтів. Депресивні стани обтяжують перебіг зазначених захворювань, відхиляють їхній перебіг від типових варіантів, чим утруднюють діагностику, знижують ефективність лікування, профілактики та реабілітації, виснажують особистісні ресурси та негативно впливають на адаптаційні можливості хворих, знижують якість їхнього життя, підвищують відсоток інвалідності. Хвора людина відчуває внутрішній тупик свого становища, що блокує нормальний перебіг її життя.

Онкологічний процес для психічної діяльності можна схарактеризувати у двох важливих аспектах. З одного боку (психогенного), діагноз захворювання, котре традиційно зараховують до групи невиліковних, перетворює один лише факт захворювання у серйозну психічну травму, здатну сформувати психічні порушення психогенно-реактивного характеру. З іншого (соматогенного) – онкологічна патологія може розглядатися як крайній, один з найбільш важких у соматичному плані чинник, із комплексом психічної та фізичної астенії, виснаженням, що істотно впливає на психічну діяльність і формує соматогенні психічні розлади. До того ж, якщо онкологічний процес локалізується в гормонозалежних і гормонотрофних органах, то є великий ризик розвитку так званого психоендокринного симптомокомплексу зі специфічними клінічними проявами.

Реагуючи на звістку про виявлення онкологічного захворювання, кожен пацієнт проходить через кризу з зазначеними нижче етапами: заперечення, гнів, торги, депресія, примирення. Такі стадії є нормальною психологічною реакцією пацієнта на психогенний вплив і не відносяться до психічних розладів. Стадії кризи визначають психокорекційну роботу, спрямовану на оптимізацію лікувального процесу та підвищення якості життя хворого.

Схарактеризуємо кризові стадії онкохворого.

1-а стадія – "заперечення і відчуження" – виникає слідом за першим припущенням про наявність у пацієнта злякисного новоутворення. Характеризується запереченням наявності у себе онкологічної патології, применшенням тяжкості свого стану, переконаністю, що діагноз є помилковим. Емоційна шокова реакція зовні виражається в тривозі, страху, депресії або бажанні померти. Оскільки етіологія багатьох форм раку недостатньо вивчена, іноді пацієнти починають звинувачувати у виникненні захворювання себе. Деякі, вважаючи хворобу контагіозною, обмежують контакти, боячись заразити близьких. У пацієнта включаються механізми психологічного захисту свого "Я". Він починає заперечувати наявність у нього захворювання, запевняючи себе і близьких, що "все минеться". Своєю поведінкою він закликає оточуючих прийняти його позицію, позбавивши свою свідомість від необхідності прийняти хворобу. Іноді заперечення хвороби може бути для того, аби заспокоїти себе чи своїх близьких, нібито нічого не трапилось.

2-а стадія – "злість" – починається з точного підтвердження діагнозу та початку лікування. Вона характеризується питанням: "Чому Я?". На цій стадії уже частково усвідомлюється реальність, але настає нова хвиля емоційного сплеску. Часто спостерігається реагування з обвинуваченнями та виплесками злості на адресу медичного персоналу, що захищає пацієнта від внутрішнього конфлікту. На цій стадії можливі суїцидальні спроби. У цей період можлива категорична відмова хворого від подальшого лікування і співпраці з лікарем, спроба втечі з лікарні.

3-я стадія – "торг" – характеризується намаганням зробити щось (бути кращим, більше молитись, допомогати іншим хворим), аби змінився діагноз, або щоб хоч на якийсь час не було болю, процедур, лікарні. Торг – це намагання відкласти неминучі подальші прояви хвороби і можливу смерть. Ця стадія вимагає серйозної роботи фахівців (психологів, соціальних педагогів), у першу чергу з – найближчим оточенням, оскільки від раціональності та усвідомленості їхнього сприймання може залежати стан самого хворого, особливо якщо хворий – дитина.

4-а стадія -- "депресія" – відбувається розгортання класичної клінічної картини реактивної депресії. Пацієнт вже не може заперечувати свою хворобу, тому постійно перебуває у похмурому настрої, прагне до самот-

ності. Він стає апатичним, млявим і байдужим (демонструє повну відсутність інтересу до сім'ї та близьких). Характерними є ілюзорні переживання – віщі сновидіння і передчуття. У цей період не виключена можливість суїцидальної спроби. На цій стадії хворого важливо відволікти, щоб він не проводив багато часу наодинці.

5-а стадія – "прийняття" – відбувається примирення з хворобою. Плин часу для хворого сповільнюється, оскільки він оцінюється як щось дуже значуще. Часто у роздумах хворого домінують релігійні уявлення, віра у безсмертя. Нерідко на цій стадії пацієнти відчувають особливе відчуття свободи, навіть ейфорію.

Більшості людей, які страждають онкологічними захворюваннями, властиві риси особистісного інфантилізму, труднощі осмислення пропонувананих понять, переважання екстернального локус-контролю, труднощі сприймання, усвідомлення і реагування на психотравмуючі ситуації.

Уся сутність хворого змінюється з фактом хвороби. Всі, хто оточує людину, часто включаючи і лікаря, помічають тільки одне – фізичний факт онкологічного захворювання, і все лікування адресується виключно тілу людини, але не її особистості та психологічному здоров'ю. У міжособистісних стосунках онкохворі переживають кризу.

Людина, яка знеацька опинилась перед обличчям страшної хвороби, чекає насамперед підтримки, оскільки перемога над хворобою неможлива без віри у себе і сили духу, підтримки під час лікування, під час консультацій лікаря. Оскільки хворий розгублений і не може поставити правильні питання лікареві, у цьому йому може допомогти психолог. Психологічна підтримка дуже важлива на всіх етапах лікування.

Найважливішим завданням психолога є:

- допомогти пацієнту увірувати в ефективність лікування, навчитися справлятися зі стресовими ситуаціями;
- допомогти сформуванню такої життєвої позиції, в якій є місце надії і віри у майбутнє;
- навчити уникати негативних установок, таких як: "Рак – це смертельна хвороба", "Будь-яке лікування – неефективне: людина помирає від побічних ефектів" та ін. та бути налаштованим на позитивні: "Рак виліковний", "Лікування – це союзник внутрішніх ресурсів організму".

Змістом роботи психолога з онкохворим має стати:

- відволікання уваги хворого від "занурення" у хворобу;
- визначення ролі хворого у виявленні захворювання;
- релаксація;
- подолання образ;
- цілепокладання у напрямку подолання хвороби;
- звернення до Бога (для віруючих);

- робота з болем;
- подолання страху рецидиву, смерті;
- формування психологічної готовності прийняття смерті на кінцевому етапі.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Практично не можна уникнути психогенних розладів у людини внаслідок захворювання на рак. Існують певні чинники, які безпосередньо чи опосередковано зумовлюють цей процес. Тому підтримка психологічного здоров'я онкохворої людини є важливою умовою лікування. Дослідження психологічної свідомості онкохворих указують на необхідність запровадження психологічних технологій в умовах амбулаторій та стаціонарів для вирішення конкретних задач психологічної корекції, підтримки та реабілітації людей, що страждають на онкопатологію.

Список використаних джерел

1. Иванова И. Т. (2009). Концептуальные и методологические аспекты исследования качества жизни в онкогематологии: дисс. . . докт. биол. наук / Рос. науч.-исслед. ин-т гематологии и трансфузиологии РФ. Москва.
2. Менделевич В. Д. (2008). Клиническая и медицинская психология: Учебное пособие. 6-е изд. Москва: МЕДпрессинформ.
3. Мухаровська І. Р. (2017). Медико-психологічна допомога для онкохворих на різних етапах лікувального процесу. Scientific Journal "Science Rise: Medical Science", 1(9).
4. Федоренко З. П., Гулак, Л. О. Михайлович, Ю. Й. Горох, Є. Л. Рижов, А. Ю. Сумкіна, О. В. Рак в Україні 2014-2015. Київ: Національний інститут раку.
5. Центр медичної статистики МОЗ України: Українська База Медико-Статистичної Інформації "Здоров'я для всіх". URL: <http://medstat.gov.ua/ukr/normdoc.html>.
6. Campbell, G., Darke, S., Bruno, R., Degenhardt, L. (2015). The prevalence and correlates of chronic pain and suicidality in a nationally representative sample. Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, Vol. 49, Issue 9, 803-811.
7. Nipp, R. D., El-Jawahri, A., Fishbein, J. N., Gallagher, E. R., Stagl, J. M., Park, E. R. et al. (2016). Factors associated with depression and anxiety symptoms in family caregivers of patients with incurable cancer. Annual of Oncology, Vol. 27, Issue 8, 1607-1612.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Yvanovna, Y. T. (2009). Kontseptualnye y metodolohycheskye aspekty yssledovaniya kachestva zhyzny v onkohematolohyy: dyss... dokt.

byol. Nauk/ Ros. nauch.-yssl. yn-t hematolohyy y transfuzyolohyy RF]. Moskva.

2. Mendelevykh, V. D. (2008). Klynycheskaia y medytsynskaia psykholohyia: Uchebnoe posoby. 6-e yzd. M.: MEDpressynform.

3. Mukharovska, I. R. (2017). Medyko-psykholohichna dopomoha dlia onkokohtvorykh na riznykh etapakh likuvalnoho protsesu. Scientific Journal "ScienceRise: Medical Science", 1(9).

4. Fedorenko, Z. P., Hulak, L. O., Mykhailovych, Yu. Y., Horokh, Ye. L., Ryzhov, A. Yu., Sumkina, O. V. Rak v Ukraini 2014-2015. Kyiv: Natsionalnyi instytut raku.

5. Tsentr medychnoi statystyky MOZ Ukrainy: Ukrainska Baza Medyko-Statystychnoi Informatsii "Zdorovia dlia vsikh". URL: <http://medstat.gov.ua/ukr/normdoc.html>.

6. Campbell, G., Darke, S., Bruno, R., Degenhardt, L. (2015). The prevalence and correlates of chronic pain and suicidality in a nationally representative sample. Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, Vol. 49, Issue 9, 803-811.

7. Nipp, R. D., El-Jawahri, A., Fishbein, J. N., Gallagher, E. R., Stagl, J. M., Park, E. R. et. al. (2016). Factors associated with depression and anxiety symptoms in family caregivers of patients with incurable cancer. Annual of Oncology, Vol. 27, Issue 8, 1607-1612.

N.O. Yevdokymova, E.M. Ratkoglio. Psychological status of oncology patient. The article provides statistics on the growth of the number of patients with oncology, which is the basis for the emphasis on the prevention of oncopathology and the importance of psychological care for patients. It is emphasized that cancer causes much more serious psychosocial consequences than any other disease, which is explained by multiple stresses at different stages of the disease.

It is emphasized that oncological disease has traditionally belonged to the group of incurable people and just the fact of diagnosis turns it into a serious mental trauma. It is noted that in cancer patients at all stages of the healing process, there are psychogenic reactions that differ in the degree of expressiveness, clinical manifestations and psychological content. The encounter with cancer is certainly a conflict for every patient, and this conflict is purely psychological in nature, because it is first and foremost an immediate threat to life. Threat to life leads to high levels of emotional tension and disruption of significant personal relationships. Awareness of a patient's poor prognosis of cancer often leads to severe depression. The incidence of depression among cancer patients is much higher than among general population.

Depressive states aggravate the course of these diseases, deflect their course from the typical options, which complicate the diagnosis, reduce the effectiveness of treatment, prevention and rehabilitation, deplete personal resources, negatively affect the adaptive capacity of patients and reduce their quality of life.

The most important tasks of psychologist and the content of his work with cancer patients are determined.

Keywords: *oncology, oncology patient, oncopathology, serious disease, psychological portrait, psychological support for oncology patients.*

УДК 159.923

Н.О. Євдокимова, Н.В. Тарасова

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СПОРТСМЕНІВ ПІДЛІТКОВО-ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Н.О. Євдокимова, Н.В. Тарасова. Психологічний супровід спортсменів підлітково-юнацького віку. У статті здійснено теоретичне узагальнення й аналіз сучасних підходів до розуміння психологічного забезпечення спортивної діяльності у підлітково-юнацькому віці. Зазначено, що розгляду особливостей психологічного супроводу як складової сучасної підготовки спортсменів підлітково-юнацького віку приділяється недостатньо уваги. Встановлено рівні (нижній, середній, вищий) та основні етапи психологічного супроводу спортивної діяльності: інформаційна підтримка психологічної підготовки; аналіз функціонування домінуючих регуляторних систем психіки; підтримка мотиваційної стабільності; актуалізація вербальних регуляторів; розробка стратегії поведінки у змагальних умовах; формування мобілізаційної готовності та її реалізація. Визначено основну спрямованість кожного етапу. Формами організації психологічного супроводу обрано варіанти: ситуативний, поточний, етапний, постійний, системний.

Ключові слова: *змагання, підлітково-юнацький вік, психологічне забезпечення, психологічний супровід, спортивна підготовка.*

Н.А. Евдокимова, Н.В. Тарасова. Психологическое сопровождение спортсменов подростково-юношеского возраста. В статье осуществлено теоретическое обобщение и анализ современных подходов к пониманию психологического обеспечения спортивной деятельности в подростково-юношеском возрасте. Отмечено, что рассмотрению особенностей психологического сопровождения как составляющей современной подготовки спортсменов подростково-юношеского возраста уделяется внимания недостаточно. Установлено уровни (нижний, средний, высший) и основные этапы психологического сопровождения спортивной деятельности: информационная поддержка психологической подготовки; анализ функционирования доминантных регуляторных систем психики; поддержка мотивационной стабильности; актуализация вербальных регуляторов; разработка стратегии поведения в соревновательных условиях; формирование мобилизационной готовности и ее реализация. Определена основная направленность каждого этапа. Формами организации психологического сопровождения выбраны варианты: ситуативный, текущий, этапный, постоянный, системный.

Ключевые слова: *подростково-юношеский возраст, психологическое обеспечение, психологическое сопровождение, соревнования, спортивная подготовка.*

Постановка проблеми. Останнім часом відбувається активне включення психологічної науки у розробку проблеми пошуку і реалізації психічних можливостей особистості у спорті, у зв'язку з чим особливою актуальності набувають питання щодо впровадження психологічних технологій у процес підготовки спортсменів різних вікових груп, особливо у підлітковому та юнацькому віці.

Суттєвим також є те, що сьогодні особистість спортсмена перетворюється з пасивного учасника процесу підготовки на активного, і вже не є тільки об'єктом різноманітних тренувальних впливів. Кожен спортсмен стає повноправним учасником процесу підготовки, тобто суб'єктом спортивної діяльності, він має брати на себе відповідальність та відігравати активну роль у всіх заходах, які спрямовані на вдосконалення його спортивної майстерності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розширення уявлень про психологічну підготовку у спорті визначило і новий підхід у розробці цієї проблематики – "психологічне забезпечення" або "психологічний супровід" спортивної діяльності, як найбільш загальне і цілісне бачення практичної роботи психолога у спорті. Фахівцями аналізуються можливості втілення у практику роботи зі спортсменами і спортивними командами психологічного забезпечення спортивної діяльності (Г. Д. Горбунов, Г. Б. Горська, В. В. Медведєв, В. М. Мельников та ін.), індивідуально-психологічні особливості особистості спортсменів (Н. А. Бондаренко, О. В. Дашкевич, І. А. Клесов, М. С. Полішкіста та ін.).

А.В. Гріголова [3] психологічне забезпечення підготовки спортсмена розглядає як систему організаційних, дослідницьких, науково-методичних заходів і психолого-педагогічних засобів впливу, спрямованих на спеціальний розвиток, удосконалення й оптимізацію системи психологічного регулювання функцій організму і поведінки спортсмена з урахуванням завдань тренування і змагання. Також учена виділяє складові змісту психологічного забезпечення: психологічне навчання і просвітництво фахівців і тренерів, що беруть участь у навчально-тренувальному процесі; психологічна підготовка спортсменів, формування мотивації до спортивної діяльності; психодіагностика станів і якостей спортсменів; психотренінг і психорегуляція їхніх емоційних станів; обґрунтування організації оптимального режиму діяльності, інтенсивності тренувань.

Проте питанням особливостей психологічного супроводу як складової сучасної підготовки спортсменів підлітково-юнацького віку приділяється, з нашої точки зору, недостатньо уваги.

Мета статті визначити особливості психологічного супроводу як складової сучасної підготовки спортсменів підлітково-юнацького віку.

Для досягнення мети дослідження визначено такі завдання:

- розкрити сутність психологічної підготовки спортсменів;
- визначити її етапи, напрями, види та засоби забезпечення.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Теоретичні узагальнення й аналіз численних підходів до розуміння психологічного забезпечення спортивної діяльності дозволили нам визначити три взаємопов'язані рівні її супроводу (див. рис.1).

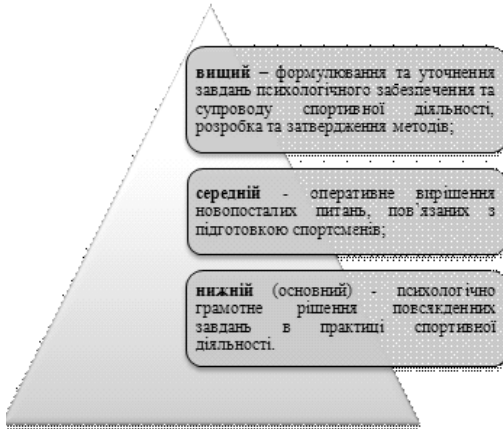


Рис. 1. Рівні психологічного супроводу спортивної діяльності

На підставі аналізу численних заходів, що впроваджувались протягом терміну підготовки спортсменів до змагань, Г. Б. Горською [2] визначено основні етапи психологічного супроводу, що характеризуються власним психологічним змістом та утворюють своєрідну змістову структуру, яка подана у табл. 1.

Послідовність наведених етапів тісно пов'язана з психолого-педагогічними характеристиками підготовчого процесу та ґрунтується на них.

Серед форм організації психологічного забезпечення та супроводу у спорті можна виділити декілька варіантів: ситуативний, поточний, етапний, постійний, системний. Найбільш ефективним вважаємо системний психологічний супровід, котрий передбачає координовану діяльність згідно послідовності основних етапів, що відповідають принципам і змісту сучасної системи управління спортивною підготовкою і здійснюється у таких напрямках: на етапах багаторічної підготовки; протягом певного періоду підготовки; на навчально-тренувальних зборах; у ході змагань.

Структурні компоненти психологічного супроводу спортивної підготовки до змагань

| Етап супроводу | | Основна спрямованість (мета) етапу |
|----------------|---|---|
| 1 | Інформаційна підтримка психологічної підготовки | Створення необхідної інформаційної основи (образу) для формування психологічної готовності до підготовчого процесу |
| 2 | Аналіз функціонування домінантних регуляторних систем психіки | Виявлення найбільш значущих властивостей особистості спортсмена, регулятивний вплив котрих визначає досягнення максимального спортивного результату |
| 3 | Підтримка мотиваційної стабільності | Постійне оцінювання та стимулювання активності мотиваційної сфери, визначення домінантних мотивів та цінностей особистості спортсмена |
| 4 | Актуалізація вербальних регуляторів | Фіксація позитивного та значущого досвіду всіх етапів для своєчасного створення максимально продуктивного образу готовності |
| 5 | Розробка стратегії поведінки у змагальних умовах | Створення ментальної репрезентації (образу) змагальної поведінки, котра буде основою формування оптимального стану для виступів |
| 6 | Формування мобілізаційної готовності та її реалізація | Інтеграція конструктивних результатів усіх етапів підготовки, створення активного психічного стану |

Задачею системного психологічного супроводу є формування, розвиток і вдосконалення властивостей психіки, що потрібні для успішної діяльності спортсменів та команд [7].

Здійснюється системний психологічний супровід через відповідні напрями:

1. Соціалізація особистості у спорті. Заняття спортом поєднуються з включенням людини у різні соціальні стосунки. Спортсмен займає певне соціальне становище, наприклад, стає на шлях професійного спорту або ж готується до професійної кар'єри. Йому потрібно поєднувати заняття спортом із навчанням, освоєнням професії, піклуванням про сім'ю, підтримувати специфічні контакти у сфері спорту. Від того, наскільки спортсмен зможе реалізувати себе та свої здібності у тих чи інших конкретних соціальних умовах, здебільшого залежать його спортивна кар'єра та професійні результати.

2. Забезпечення динаміки командної діяльності у спорті. Успіхи у багатьох видах спорту, зокрема "командних", безпосередньо залежать від досягнутого рівня взаємодії спортсменів, взаєморозуміння, зіграності, взаємовиручки, взаємної відповідальності. Предметом особливого піклування тренерів та спортсменів є взаємна вимогливість та повага, здатність долати конфліктні перешкоди, вміння у необхідний момент постати перед суперниками єдиним згуртованим колективом. Ключовим моментом психологічного супроводу у командних видах спорту є своєчасне забезпечення необхідної взаємодії, управління динамікою командної діяльності. Одним із часто використовуваних засобів для забезпечення заданої динаміки командної діяльності є відбір, у тому числі і за психічними параметрами.

3. Розвиток особистості та психічних процесів спортсмена. Означений напрямок психологічного супроводу передбачає розвиток мотивів, волі, почуттів, здібностей, характеру, темпераменту та інших психологічних якостей, а також формує спеціалізоване сприймання і динаміку передстартових станів, психічної стійкості, надійності спортсмена [4].

Відповідно до названих вище напрямків, прийнято розрізняти загальну і спеціальну психологічну підготовку [5]. Загальна психологічна підготовка характеризується спрямованістю на формування і розвиток універсальних (різнобічних, придатних для багатьох цілей) властивостей особистості та психічних якостей, які є головними у спорті та цінуються у багатьох інших видах людської діяльності. До цього виду підготовки належать: підготовка до тривалого тренувального процесу, соціально-психологічна та вольова підготовка, змагальний досвід, здатність до самовиховання. Спеціальна психологічна підготовка характеризується спрямованістю на формування і розвиток психічних якостей і властивостей особистості, які сприяють успіху в особливих, конкретних умовах спортивної діяльності. Вона включає підготовку до змагання, етап тренування чи зустрічі з суперником, ситуативне управління станом. Обидва види психологічної підготовки (загальна і спеціальна) взаємопов'язані: спеціальна підготовка призводить до корекції загальної і навпаки.

Підготовка до тривалого тренувального процесу передбачає вирішення багатьох проблем, пов'язаних з адаптацією спортсмена до постійних, систематичних тренувальних навантажень. Тренувальна робота пов'язана не лише з навантаженнями, але й з низкою обмежень, зумовлених режимом харчування, сну, відпочинку, дозвілля. При правильній підготовці спортсмен виявляє бажання тренуватися, йому властива готовність до фізичних і психічних навантажень, незважаючи на їхню важкість. Суттєву роль у підготовці до тривалого тренувального процесу відіграє початкова, вихідна установка, оскільки спортсмени-початківці очікують до-

силь швидкого досягнення спортивних результатів та набуття відповідних навичок і якостей. Тренер у таких випадках повинен продемонструвати вихованцеві успіхи інших і вказати на те, скільки років тренувань вартують такі успіхи [6].

Засобами психологічної підготовки спортсмена найчастіше є процес формування світогляду, навчання та самонавчання, підготовка через участь у діяльності, контроль та самоконтроль, а також можливості фізіотерапії, психофармакології та електростимуляції [5].

Формування світогляду. Досить важливою та водночас складною є проблема формування мотивів спортивної діяльності, а також світогляду. Це здійснюється завдяки: становленню та розвитку сучасних поглядів на спорт та окремі його види; формуванню визначальних принципів спортивного тренування з обраного виду спорту, їх взаємозв'язку з умовами та принципами діяльності поза спортом, а також розвитку власних принципів та поглядів спортсмена, команди та тренера в усіх питаннях спільної діяльності.

Навчання та самонавчання. У кваліфікованих спортсменів, як правило, є певний арсенал засобів, пов'язаних з використанням гіпнотичних можливостей психіки.

Підготовка у діяльності. Це найбільш різноманітний засіб психологічної підготовки спортсменів та команд. Складність його використання полягає у тому, що будь-яка дія спортсмена так чи інакше пов'язана з динамікою спортивної форми, а набуття (або втрата) фізичних якостей, навичок завжди поєднується з психічними процесами, розвитком особистості, формуванням ставлення до тренувальних та змагальних навантажень, реалізацією досягнутого рівня розвитку, у тому числі і психічного. Тренер та спортсмен слідкують за хвилеподібним характером навантажень та їхньою циклічністю, працюють над технікою рухів, при цьому постійно співвідносять свої дії з умовами участі у майбутніх змаганнях, іноді детально розробляють репертуар дій спортсмена у змагальних ситуаціях, готують можливі варіанти дій.

Дуже часто тренування проводяться за схемою максимального наближення до умов змагань. При цьому переважно використовуються: формування передзмагальної та передстартової поведінки, секундування (спеціально організоване управління поведінкою спортсмена безпосередньо перед стартом чи поединком), ідеомоторне тренування (використання уявлення про рухи безпосередньо перед їхнім виконанням), вироблення навичок переключення з одного виду діяльності на інший або відсторонення від нав'язливих форм діяльності, моделювання змагальних ситуацій у повному чи частковому обсягу, адаптація до умов та режиму змагань (за часом, кліматичними та погодними умовами, умовами розташування учасників тощо).

Моделювання – дослідження психічних процесів і станів за допомогою їх реальних (фізичних) чи ідеальних (у т. ч. математичних) моделей. У поданому контексті це – спрощений спосіб адаптації спортсмена до особливостей майбутньої діяльності, що базується на використанні тренувального ефекту, який досягається внаслідок деякої схожості змагальних і тренувальних дій. Найчастіше це – тренування, максимально наближене за одним чи декількома параметрами до умов майбутніх змагань, або використання спеціальних тренажерів. Не виключено і моделювання, яке переважає реальні змагальні умови за ступенем впливу на психіку [4].

Контроль та самоконтроль. У спортивній практиці значна увага приділяється одержанню інформації про параметри та результати дій, у тому числі і під час їхнього виконання. Це – спеціально організоване спостереження чи самоспостереження, що є прикладом дослідницької діяльності тренера та спортсмена, предметом їхнього педагогічного спілкування. Психічний розвиток, що досягається внаслідок контролю та самоконтролю, відображається у більш високому усвідомленні дій, руховій культурі спортсмена та його поведінці. Контроль та самоконтроль здійснюється у формі щоденників, звітів за пам'яттю про тренувальні та змагальні ситуації, виставлення оцінок тренерам та спортсменам за проміжними та підсумковими параметрами тренування, відеозаписів, спостережень за емоційними проявами (сміху, гніву), а також за настроєм, самопочуттям, бажанням працювати, тривожністю, безсонням.

Фізіотерапевтичні, апаратурні та психофармакологічні засоби. Означені засоби найчастіше використовуються з метою корекції психічних станів. Досить широко ці засоби використовуються у спорті вищих досягнень і значно меншою мірою – у роботі з юними спортсменами. Цими засобами досить ефективно знімається психічна напруга, понижується відчуття болю в опорно-руховому апараті, покращується настрій, підвищуються адаптаційні можливості організму щодо навантажень та вирішуються деякі специфічні проблеми психологічної підготовки. Призначення та дозування цих засобів зазвичай залежить від індивідуальних особливостей спортсменів й обов'язково узгоджується зі спеціалістами спортивної медицини і психологами.

Висновки. Найбільш ефективним варіантом психологічного забезпечення спортивної діяльності визначено системний психологічний супровід, котрий передбачає координовану діяльність згідно послідовності основних етапів, що відповідають принципам і змісту сучасної системи управління спортивною підготовкою і здійснюється у таких напрямках: соціалізація особистості у спорті, забезпечення динаміки командної діяльності у спорті, розвиток особистості та психічних процесів спортсмена.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в емпіричному дослідженні результативності форм організації психологічного супроводу спортсменів підлітково-юнацького віку.

Список використаних джерел

1. Бахчанян Г. С. (2009). Мотивація інтересу до занять фізичною культурою та спортом. Педагогіка і психологія, 4, 41.
2. Горская Г. Б. (1995). Психологическое обеспечение многолетней подготовки спортсменов. Краснодар.
3. Григорова А. В. (1986). Методологические вопросы системного подхода в психологическом обеспечении высококвалифицированных спортсменов. Москва
4. Леонтьев Д. А., Аверина А. Ж. (2011). Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции. Психологические исследования: электрон. науч. журн., 2 (16). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/463-leontiev-averina16.html>.
5. Практикум по спортивной психологии / под ред. И. П. Волкова. (2002). Санкт-Петербург: Питер. (Серия "Практикум по психологии").
6. Родионов А. В. (2006). Влияние психологических факторов на спортивный результат. Москва: Физкультура и спорт.
7. Рудик П. А. (2010). Психологические аспекты спортивной деятельности. Психология и современный спорт: сб. Р.
8. Сопов В. Ф. (1987). Модель системной организации психологического обеспечения подготовки спортсменов. Психологическое обеспечение подготовки спортсменов. Ленинград.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Bakhchanian H. S. (2009). Motyvatsiia interesu do zaniat fizychnoi u kulturoiu ta sportom. Pedahohika i psykholohiia, 4, 41.
2. Horskaia H. B. (1995). Psykholohycheskoe obespechenye mnoholetnei podgotovky sportsmenov. Krasnodar.
3. Hryholova A. V. (1986). Metodolohycheskye voprosy systemnoho podkhoda v psykholohycheskom obespechenyу vysokokvalyfytsyrovannykh sportsmenov. M.
4. Leontev D. A., Averyna A. Zh. (2011). Fenomen refleksyy v kontekste problemy samorehuliatsyy. Psykholohycheskye yssledovaniya: elektron. nauch. zhurn., 2 (16). Vziato s <http://psystudy.ru/index.php/num/2011n2-16/463-leontiev-averina16.html>.
5. Praktikum po sportyvnoi psykholohyy / podred. Y. P. Volkova. (2002). SPb.: Pyter. (Seryia "Praktykum po psykholohyy").

6. Rodyonov A. V. (2006). Vliyaniye psikhologicheskikh faktorov na sportyvnyy rezultat. M.: Fyzkultura y sport.

7. Rudyk P. A. (2010). Psikhologicheskyye aspekty sportyvnoy deyatelnosti. Psikhologhiya y sovremennyy sport: sb. R.

8. Sopov V. F. (1987). Model systemnoy orhanyzatsy y psikhologicheskoho obespecheniya podgotovky sportsmenov. Psikhologicheskoe obespechenye podgotovky sportsmenov.

N.O. Yevdokymova, N.V. Tarasova. Psychological support of adolescent sportsmen. *The article presents a theoretical generalization and analysis of modern approaches to understanding the psychological support of sports activities in adolescence. It is noted that the consideration of the features of psychological support as a component of modern training of adolescent youth is not given enough attention. The levels (lower, middle and higher) and the main stages of psychological support of sports activities are established: information support of psychological training; analysis of the functioning of the dominant regulatory systems of the psyche; support for motivational stability; updating verbal regulators; developing a competitive behavior strategy; formation of mobilization readiness and its realization. The basic orientation of each stage is determined. Forms of organization of psychological support are selected options: situational, current, stage, permanent and systemic. The most effective option is systemic psychological support, which provides coordinated activity according to a sequence of basic stages that correspond to the principles and content of the modern system of management of sports training it is carried out in the following directions: at the stages of long-term training; during a certain period of preparation; at training meetings; during competitions.*

The directions of systemic psychological support are characterized: socialization of personality in sport; ensuring the dynamics of team activity in sports; development of the athlete's personality and mental processes. According to the outlined directions general and special psychological training is allocated.

Keywords: *adolescence and youth, psychological support, psychological follow-up, competitions, sport training.*

УДК 159.923

Н.О. Євдокимова, О.О. Харченко

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

Н.О. Євдокимова, О.О. Харченко. Професійне самовизначення старших підлітків. *У статті акцентована актуальність проблеми вибору, зокрема у підлітковому віці, коли визначаються власні професійні нахили і потреби та обирається профіль навчання. Проаналізовано останні дослідження і публікації щодо проблеми професійного самовизначення особистості. Наголошується, що сьогодні в психолого-педагогічній літературі однозначного визначення поняття "професійного самовизначення" немає. Ви-*

ділено особливості підходів учених до визначення цього поняття через призму понять життєвої перспективи, життєвого плану, психологічного часу, ціннісних орієнтацій.

Результатом професійного самовизначення особистості є її готовність до професійного та кар'єрного зростання, а також здатність самостійно ставити цілі та визначати етапи їх досягнення протягом усього життя, оптимально використовуючи при цьому наявні можливості.

Ключові слова: професійне самовизначення, вибір професії, чинники професійного вибору, профорієнтаційна робота, старший підлітковий вік.

Н.А. Евдокимова, О.А. Харченко. Профессиональное самоопределение старших подростков. В статье акцентирована актуальность проблемы выбора, в том числе в подростковом возрасте, когда определяются собственные профессиональные наклонности и потребности, избирается профиль обучения. Проанализированы последние исследования и публикации по проблеме профессионального самоопределения личности. Отмечается, что сегодня в психолого-педагогической литературе однозначное определение понятия "профессионального самоопределения" отсутствует. Выделены особенности подходов ученых к определению этого понятия через призму понятий жизненной перспективы, жизненного плана, психологического времени, ценностных ориентаций.

Результатом профессионального самоопределения личности является ее готовность к профессиональному и карьерному росту, а также способность самостоятельно ставить цели и определять этапы их достижения в течение всей жизни, оптимально используя при этом имеющиеся возможности.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, выбор профессии, факторы профессионального выбора, профориентационная работа, старший подростковый возраст.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток нано-, біо-, енерготехнологій, поява штучного інтелекту, активне впровадження комп'ютерної та робототехніки у різні галузі життєдіяльності людства та, як наслідок, поява нових професій, про які ми раніше читали у творах наукових фантастів, міграція населення ставлять перед людиною виклик: знайти своє місце на швидкозмінному ринку праці. Потрапляння людини в ситуацію пошуку, відсутність відповідей на безліч питань стає нормою, а проблема вибору (життєвого, професійного, особистісного характеру) – актуальною.

З огляду на те, що найбільш яскраво самовизначення особистості актуалізується у старшому підлітковому віці, а школа виступає найважливішим інститутом соціалізації, така необхідність передбачена вимогами п. 7 ст. 12 Закону України "Про освіту" [1] щодо здобуття профільної середньої освіти шляхом подальшого академічного чи професійного навчання з урахуванням здібностей та освітніх потреб здобувачів освіти. При переході з другого на третій рівень повної загальної середньої освіти підліток

має визначити власні професійні нахили, потреби та обрати необхідний профіль навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійного самовизначення посідає значне місце у наукових розробках вітчизняних та зарубіжних учених: свідомий процес формування особистістю своєї позиції щодо професійно-трудової сфери (К. Абульханова-Славська, Є. Головаха); самооцінювання власних індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з вимогами до професії (І. Кон, Т. Щербакова); постійний пошук смислів у професійній діяльності (Л. Божович, М. Пряжніков, Л. Шнейдер); спосіб саморегуляції поведінки, який відбувається через узгодження внутрішньо-особистісних і соціально-професійних потреб та спрямований на досягнення поставленої мети (Є. Клімов, С. Рубінштейн). Професійне самовизначення глибоко проаналізовано у роботах Є. Головахи (1988), М. Гінзбурга (1994), Є. Клімова (1972), М. Пряжнікова (1996), С. Чистякової (2005), П. Шавіра (1981) та інших учених [9].

Мета статті висвітлення значення професійного самовизначення у старшому підлітковому віці.

Для досягнення мети дослідження визначено такі завдання:

- аналіз поглядів науковців щодо професійного самовизначення особистості;
- формулювання поняття "професійне самовизначення";
- визначення критеріїв та чинників професійного самовизначення;
- окреслення перспектив профорієнтаційної роботи зі старшими підлітками.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Зазначимо, що сьогодні в науковій літературі немає однозначного визначення поняття професійного самовизначення. Загальною особливістю підходів учених до визначення цього поняття є аналіз впливу особистісних чинників на процес професійного самовизначення як складової частини розвитку особистості, яку вони розглядають через призму понять життєвої перспективи, життєвого плану, психологічного часу, ціннісних орієнтацій тощо.

Відомий російський учений М. С. Пряжніков вбачає сутність професійного самовизначення у пошуку та знаходженні особистісного сенсу у трудовій діяльності, яка обирається, опановується та вже виконується, а також у знаходженні змісту у самому процесі самовизначення [11].

Є. О. Клімов вважає, що професійне самовизначення є способом регуляції поведінки, який відбувається через узгодження внутрішньо-особистісних і соціально-професійних потреб та спрямований на досягнення поставленої мети.

І. С. Кон розглядає професійне самовизначення як процес поетапного прийняття особистістю рішень щодо збалансованості своїх схильно-

стей, з одного боку, та потребами існуючої системи суспільного розподілу праці – з іншого [8].

Н. О. Євдокимова та ін. характеризують професійне самовизначення як багатомірний процес, спрямований на поетапне формування особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності, пов'язаний з ціннісно-мотиваційними аспектами вибору професії та перспективними професійними цілями [4].

Професійне самовизначення – це складний динамічний процес орієнтації особистості у професійно-трудовому середовищі, розвитку та самореалізації духовних і фізичних можливостей, формування адекватних професійних намірів і планів, реалістичного образу себе як професіонала, як вважає В. Б. Синякова [12].

Відтак, професійне самовизначення можна інтерпретувати як процес формування особистістю свого ставлення до професійно-трудої сфери і способів саморегуляції поведінки, який відбувається через узгодження внутрішньо-особистісних та соціально-професійних потреб.

Критеріями професійного самовизначення особистості виступають, перш за все, обґрунтований вибір конкретної сфери праці й усвідомлення свого місця у житті. У той же час усвідомлений підхід особистості до вибору професії і стабільність цього вибору будуть залежати від ступеня сформованості особистісних якостей, таких як цілеспрямованість, упевненість у собі, своїх знаннях, уміннях; розвинений самоконтроль тощо.

Результатом процесу професійного самовизначення у старшому підлітковому віці є вибір майбутньої професії. Допомога учням у правильному виборі професії передбачає необхідність спеціальної організації їх діяльності, що включає знання про себе і про світ професійної праці з подальшим співвіднесенням знань про себе зі знаннями про професійну діяльність. Ці компоненти є основними складовими процесу професійного самовизначення на етапі вибору професії.

Для підлітків характерна спрямованість на майбутнє. Якщо після закінчення основної школи не відбулося кардинальних змін і старший підліток залишився здобувати повну загальну середню освіту в школі, він тим самим відстрочить, як правило, сам вибір подальшого шляху. У цей часовий проміжок йому необхідно створити життєвий план – вирішити питання, ким бути (професійне самовизначення) і яким бути (особистісне чи моральне самовизначення). Старший підліток повинен не просто уявляти собі своє майбутнє в загальних рисах, а й усвідомлювати способи досягнення поставлених життєвих цілей.

У психолого-педагогічній літературі зазначається, що на професійне самовизначення впливає багато чинників. Їх поділяють на суб'єктивні та об'єктивні. До суб'єктивних належать: інтереси (пізнавальні, професійні,

інтерес до професії, нахили), здібності (психологічні властивості, необхідні для успішного виконання певного виду діяльності), темперамент, характер. Група так званих об'єктивних чинників включає рівень підготовки (академічна успішність), стан здоров'я, поінформованість про світ професій. Також визначають вплив соціальних чинників: соціального оточення, освітнього рівня батьків, навколишнього соціального середовища, засобів масової інформації, літератури і мистецтва, культури та ін., які в умовах суспільних трансформацій якщо й не втрачають колишню визначеність, то принаймні змінюють її під впливом ринкових і демократичних інновацій. Найбільш значущими суб'єктами, що впливають на професійне самовизначення, є сам учень і батьки. Для більшості старших підлітків мотивом вибору професії виступає мотив реалізації свого "Я". Але складним для підлітка виявляється правильне усвідомлення власних інтересів і схильностей, того, що на суб'єктивному рівні досить чітко пов'язано з позитивними переживаннями.

Найбільш продуктивним є підхід до вибору професії як до однієї з найважливіших подій у цілісному життєвому визначенні людини. Вибір професії пов'язаний з минулим досвідом особистості, і процес професійного самовизначення простягається далеко в майбутнє, беручи участь у формуванні загального образу "Я" людини, визначаючи в кінцевому результаті всю спрямованість життя. Цей підхід потребує врахування широкого кола чинників, які впливають на вибір професії, крім того, він дозволяє зробити акцент на часовому аспекті – на минулому досвіді особистості і на її уявленні про майбутнє. У якості чинників вибору професії повинні бути враховані життєві плани особистості також і в інших областях.

Отже, важливими чинниками у професійному самовизначенні є:

- здатність адекватно оцінювати свої якості як чинники вибору професії;
- здатність вивчати світ професій, спираючись на невивадкові чинники, формувати адекватне уявлення про цей світ;
- здатність виділяти головне для себе при виборі професії, тобто сформувані індивідуальну ієрархію чинників, максимально адекватно оцінити ситуацію вибору професії.

М.С. Пряжніков, як на пояснювальний чинник професійного самовизначення, указує на професійну спрямованість [11]. Н.Б. Іванцова відмічає, що "мотиваційний і цільовий компоненти професійної спрямованості утворюють єдиний блок, що координує всі прояви людини – потенційного та актуального суб'єкта праці" [6, с. 173]. Д.О. Леонтьєв підкреслював, що "в основі професійного самовизначення лежить конструктивно-пізнавальна діяльність щодо побудови можливих варіантів майбутнього, яка здійснюється як самодетермінований вибір альтернатив" [10, с. 60].

Отже, основним завданням профорієнтаційної роботи є допомога у формуванні у старших підлітків ефективного рішення, яке вплине на вибір професії та буде віддзеркалювати як індивідуальні, так і суспільні потреби. Вибір професії – це не однократна дія, а процес, що складається з низки етапів, тривалість яких залежить від зовнішніх умов та індивідуальних особливостей суб'єкта вибору професії.

Висновки. Професійне самовизначення розглядається нами і як процес формування особистістю свого ставлення до професійно-трудової сфери, і як спосіб саморегуляції поведінки, який відбувається через узгодження внутрішньо-особистісних та соціально-професійних потреб.

На професійне самовизначення старшого підлітка впливають суб'єктивні, об'єктивні та соціальні чинники. До суб'єктивних чинників належать: інтереси, здібності, темперамент, характер. До об'єктивних чинників – рівень підготовки (академічна успішність), стан здоров'я, поінформованість про світ професій. До соціальних чинників – соціальне оточення, освітній рівень батьків, навколишнє соціальне середовище, засоби масової інформації, література і мистецтво, культура.

Критеріями професійного самовизначення особистості виступають обґрунтований вибір конкретної сфери праці й усвідомлення свого місця у житті. При цьому усвідомлений підхід особистості до вибору професії і стабільність цього вибору залежать від ступеня сформованості особистісних якостей, таких як цілеспрямованість, упевненість у собі, своїх знаннях, уміннях, розвинений самоконтроль тощо.

Результатом професійного самовизначення у старшому підлітково-му віці у сучасних умовах повинна стати його готовність до професійного та кар'єрного зростання, а також здатність самостійно ставити цілі та визначати етапи їх досягнення протягом усього життя, оптимально використовуючи при цьому наявні можливості.

Вважаємо перспективним надалі дослідити саме ці аспекти формування професійного самовизначення у старшому підлітковому віці на вибірці старших підлітків шкіл м. Миколаєва.

Список використаних джерел

1. Закон України "Про освіту" від 05.09.2017р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>

2. Александровская Э.М. Кокурина Н.И., Куренкова Н.В. (2002). Психологическое сопровождение школьников: Учебное пособие. Москва: Академия. 208 с.

3. Головаха Є.І. (1988). Перспектива і професійне самовизначення молоді. Київ: Наукова думка. 144 с.

4.Євдокимова Н.О., Іванцова Н.Б., Опанасенко Л.А (2015). Психологічні основи професійного консультування. Миколаїв: Іліон. 370 с.

5.Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. (2005). Основы профориентологии. Москва: Высшая школа. 159 с.

6. Іванцова Н.Б. (2015). Архітектоніка професійної спрямованості особистості. Психологічні науки. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, 2(15), жовтень 2015. Миколаїв.С. 172-177

7. Климов Е.А.(1996). Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс. 400с.

8. Кон И.С. (1989). Психология ранней юности (книга для учителя). Москва: Просвещение. 255 с.

9. Кучеренко Є.В. (2014). Професійне самовизначення майбутнього психолога : теорія і практика : навчально-методичний посібник. Київ: Видавничий Дім "Слово". 192 с.

10. Леонтьев Д.А. (2001). Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего. Вопросы психологии, 2001, № 1, С. 57- 66.

11. Пряжников Н.С. (2007). Профессиональное самоопределение: теория и практика. Москва: Академия. 503 с.

12. Синякова, В.Б. (2014). Професійне самовизначення особистості. URL: http://www.kyivobl.man.gov.ua/zakhody/Poradi_psihologa/PROFESIJNE_SAMOVIZNACHENNJA_OSOBISTOSTI/.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Zakon Ukrainy "Proosvitu" vid 05.09.2017r. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

2. Aleksandrovskaja, Э. М. Kokuryna, N. Y., Kurenkova, N. V. (2002). Psichologicheskoe soprovozhdenye shkolnykov: Uchebnoe posobyе. Moskva: Akademyia. 208 s.

3. Holovakha, Ye. I. (1988). Perspektiva i profesiine samovyznachennia molodi. Kyiv: Naukova dumka. 144 s.

4. Yevdokymova, N. O., Ivantsova, N. B., Opanasenko, L. A. (2015). Psichologichniosnovyprofesiinoho konsultuvannia. Mykolaiv: Iliion. 370 s.

5. Zeer, Э. F., Pavlova, A. M., Sadovnykova, N. O. (2005). Osnovy proforyentalohyy. Moskva: Vysshaiashkola. 159 s.

6. Ivantsova, N. B. (2015). Arkhitektonika profesiinoi spriamovanosti osobystosti. Psichologichni nauky. Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnogo universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho, 2(15), zhovten 2015. Mykolaiv. S. 172-177

7. Klymov, E. A. (1996). *Psykhologhyia professyonalnoho samoopredelenyia*. Rostov-na-Donu: Fenyks. 400s.
8. Kon, Y. S. (1989). *Psykhologhyia rannei yunosty (knyha dlia uchytelia)*. Moskva: Prosveshchenye. 255 s.
9. Kucherenko, Ye. V. (2014). *Profesiina samovyznachenist maibutnoho psykholooha*. Kyiv: VydavnychiDim "Slovo". 192 s.
10. Leontev, D. A. (2001). *Professyonalnoe samoopredelenye kak postroenye obrazov vozmozhnoho budushcheho*. *Voprosy psykhologhyi*, 2001, № 1, S. 57- 66.
11. Priazhnykov, N. S. (2007). *Professyonalnoe samoopredelenye: teoriya y praktyka*. Moskva: Akademyia. 503 s.
12. Syniakova, V. B. (2014). *Profesiine samovyznachennia osobystosti*. URL: http://www.kyivobl.man.gov.ua/zakhody/Poradi_psihologa/PROFESIJNE_SAMOVIZNACHENNJA_OSOBISTOSTI/.

N.O. Yevdokymova, O.O. Harchenko. Professional self-identification of older adolescents. *The article focuses on the urgency of the problem of choice, especially in adolescence, when determining their own professional inclinations and needs and choosing a training profile. Recent research and publications on the problem of professional self-determination have been analyzed. It is emphasized that there is no clear definition of the term "professional self-determination". The peculiarity of the approaches of scientists to the definition of this concept is highlighted through the prism of concepts of life perspective, life plan, psychological time, value orientations.*

The concept of professional self-determination is interpreted as the process of forming the personality of one's attitude to the professional-labor sphere and the way of self-regulation of behavior that occurs through the reconciliation of intra-personal and socio-professional needs. The criteria of professional self-determination of the personality are defined: reasonable choice of sphere of work; awareness of one's place in life; focus on the future. The factors of professional self-determination are given: subjective (interests, abilities, temperament and character); objective (level of training, health and awareness of the profession); social (social environment, educational level of parents, social environment and media).

The choice of profession is related to past personal experience and future orientation. A person's conscious approach to the choice of profession and stability of this choice depend on the degree of formation of personal qualities, such as purposefulness, self-confidence, knowledge, skills and developed self-control. The main task of career guidance is to help formulate an effective solution for older teens that will influence the choice of profession and reflect both individual and social needs. The result of professional self-determination is readiness for professional and career advancement, as well as the ability to set goals on their own and determine the stages of their achievement throughout life, making optimal use of the opportunities available.

Keywords: *professional self-determination, choice of profession, factors of professional choice, career guidance, older adolescents.*

ОСОБЛИВОСТІ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

Н.О. Євдокимова, О.С. Чеканова. Особливості ігрової діяльності дітей з аутизмом. У статті акцентується увага на необхідності соціалізації дітей-аутистів. Засобом первинної соціалізації цих дітей визначається гра. Відтак, актуалізується побудова логіки становлення здатності дітей з аутизмом до гри. Особливостями ігрової діяльності дитини з аутизмом визначено: самостимуляцію слухових, зорових, тактильних та інших відчуттів; використання неігрових предметів; обмеженість й одноманітність дій з іграшками; відсутність ігрового сюжету; байдужість до дорослих. Визначено основні та специфічні завдання ігрових занять для дітей з аутизмом. Виділено рівні в освоєні дитиною ігор: налагодження контакту; наслідування; ігри за правилами; сюжетно-рольові ігри. Запропоновано структуру ігрового заняття для дітей з аутизмом.

Ключові слова: діти з аутизмом, ігрова діяльність, ігрове заняття, емоційний контакт, комунікативні здібності.

Н.А. Евдокимова, Е.С. Чеканова. Особенности игровой деятельности у детей с аутизмом. В статье акцентируется внимание на необходимости социализации детей-аутистов. Средством первичной социализации этих детей определяется игра. Следовательно, актуализируется построение логики становления способности детей с аутизмом к игре. Особенности игровой деятельности ребенка с аутизмом определено: самостимуляцию слуховых, зрительных, тактильных и других ощущений; использование неигровых предметов; ограниченность и однообразие действий с игрушками; отсутствие игрового сюжета; равнодушие к взрослым. Определены основные и специфические задачи игровых занятий для детей с аутизмом. Выделены уровни в освоении ребенком игр: налаживание контакта; подражание; игры с правилами; сюжетно-ролевые игры. Предложена структура игрового занятия для детей с аутизмом.

Ключевые слова: дети с аутизмом, игровая деятельность, игровое занятие, эмоциональный контакт, коммуникативные способности.

Постановка проблеми. Аутизм називають хворобою ХХІ ст. Аналіз статистичних даних показує, що процент народжуваності дітей з розладами аутичного спектру неухильно зростає. Так, на 2017 р. статистика з аутизму діагностує на 50 дітей 1 дитину з розладами аутичного спектру, тоді як на 1995 рік діагностували 1 дитину з аутизмом на 5000 дітей з нормальним розвитком [1].

Оскільки збільшується відсоток дітей цієї категорії, збільшується і потреба у їхній соціалізації, бо, як показує практика, більшість дітей, які страждають на аутизм, мають проблеми у спілкуванні та взаємодії з іншими людьми.

Гра – це діяльність, спрямована на отримання емоційного задоволення через здійснення активних фізичних чи розумових зусиль, в яку охоче залучаються діти. За походженням і змістом гра є соціальним явищем, одним із засобів первинної соціалізації, що сприяє входженню дитини в людське співтовариство. Гра вчить таким поняттям як партнерство, синхронність, послідовність, самоконтроль, а найважливіше, що під час гри дитина має можливість відчувати, що її люблять, поважають, розуміють.

У ранньому віці гра дитини має характер предметно-маніпуляційної діяльності. Дитина поглинена предметом і діями з ним. Коли вона опановує дії, вплетені у спільну діяльність з дорослим, вона починає усвідомлювати, що здатна діяти сама. У дошкільному віці увага переноситься з предмету на людину, завдяки чому дорослий і його дії стають для дитини зразком.

На межі раннього і дошкільного дитинства вперше виникає гра з сюжетом. Цей тип гри інколи називають режисерською. Трохи пізніше з'являється образно-рольова гра. У ній дитина уявляє себе ким (або чим) завгодно і відповідно діє. Але обов'язковою умовою розгортання такої гри є яскраве, інтенсивне переживання: дитина у своїх ігрових діях відтворює той образ, який викликав у неї сильний емоційний відгук.

Режисерська й образно-рольова ігри стають джерелами сюжетно-рольової гри, яка досягає своєї розвинутої форми до середини дошкільного віку. Пізніше з неї виділяються ігри за правилами. Слід зазначити, що виникнення нових видів гри не скасовує повністю попередніх, вже засвоєних – всі вони зберігаються і продовжують удосконалюватися.

У дитини з аутизмом така логіка становлення здатності до гри порушена, у зв'язку з одноманітністю гри, що є стереотипною маніпуляцією [1]. Відтак, актуальним стає побудова логіки становлення здатності дітей з аутизмом до гри.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У 50-90-х роках ХХ ст. (так званий постканнерівський період) аутистичні розлади у дітей вивчали за допомогою уточнення клініко-психопатологічних особливостей раннього дитячого аутизму. У результаті досліджень багатьох авторів (В. М. Башина, Г. Н. Пивоварова (1970); В. М. Башина (1980); Л. Вінг (1981); Е. Ентоні (1958); Дж. Лутц (1968); Б. Рімланд (1964); М. Рутгер (1987) у структурі раннього дитячого аутизму вдалося виявити такі розлади як порушення апетиту, відсутність адаптації до оточення, а також афективні розлади; уточнити терміни розгорнутого прояву (до трьох-п'яти років) клініки дитячого аутизму і можливість виникнення позитивних психопатологічних розладів поряд із симптомами порушення розвитку всіх сфер діяльності (Л. Каннер (1956), В. М. Башина (1975, 1978, 1980); Л. Ейзенберг та ін.).

На думку деяких учених, у людей, які мають аутизм, наявні вроджені перцептивні чи когнітивні порушення, що унеможливають їхнє нормальне спілкування та взаємодію з іншими. Одним із широко відомих пояснень цього є теорія "емоційно-когнітивного функціонування" (Фрітц (1989); Байрон-Кохен (1997); Леслі (1997); Хейп (1997)).

Проте побудова логіки становлення здатності дітей з аутизмом до гри на сьогодні не стала предметом наукових дискусій.

Метою статті є визначення особливості ігрової діяльності дитини з аутизмом та розробка рекомендацій щодо структури ігрового заняття.

Для досягнення мети дослідження визначено такі завдання:

- характеристика ігрової діяльності дітей з аутизмом;
- формування структури ігрового заняття для дітей з аутизмом;
- аналіз особливостей та результативності ігрового заняття залежно від типу ігор.

Вклад основного матеріалу і результатів дослідження. На підставі аналізу наукових джерел нами визначено особливості ігрової діяльності дитини з аутизмом:

- найчастіше аутична дитина грає з власними відчуттями: її гра націлена на самостимуляцію певних слухових, зорових, тактильних та інших привабливих для неї відчуттів. Так, дитина викладає довгі ланцюги з кубиків (різномірних матеріалів і предметів), групує предмети за кольором, або "грається" з машинкою нетиповим чином – тримаючи в руках, безперервно прокручує колесо і спостерігає за його рухом; або прислухається до звуків колес машинки, коли її возити вперед-назад тощо.

Важливий момент при цьому – дитина охоплена такою діяльністю тривалий період і під час неї часто не терпить не тільки участі, а й навіть присутності інших людей біля себе [4];

- дитина часто грає з неігровими предметами (кришки від кастрюль, мотузочки, папірці тощо). Якщо ж дитина бере в руки іграшки, то найчастіше це – кубики, конструктор, машинки, дзига (але не ляльки), при цьому дії з ними – обмежені й одноманітні. Ввести в її маніпуляції з предметами якісь зміни досить складно;

- у грі найчастіше немає сюжету, а якщо він все ж таки є, то буває дуже "згорнутим", недеталізованим;

- дитина не грає у гру, запропоновану дорослим.

У табл. 1 наведено характеристики ігрової діяльності, що становлять контраст порівняно з проявами розладів аутичного спектру.

Головна ціль ігрових занять – дати кожній дитині можливість отримати досвід взаємодії з іншою дитиною, засвоїти різні форми такої взаємодії і, таким чином, відчувати себе частиною колективу.

Характеристики ігрової діяльності дітей

| <i>Прояви аутизму</i> | <i>Ігрова діяльність</i> |
|--|--|
| Ригідність і консерватизм | Легкість й імпровізація |
| Емоційна одноманітність, невиразність | Емоційна розкутість і розмаїття почуттів |
| Обмеженість рухів | Широкий спектр рухових проявів |
| Стереотипії | Творчість |
| Фрагментарність сприйняття предметів і подій | Убачання подій і предметів у взаємозв'язках |
| Безцільність дій | Цілеспрямованість, позиція активного діяча |
| «Тотальна» самотність, байдужість до людей | Міжособистісна взаємодія, потреба в інших людях, радість спілкування |

Основні завдання таких занять:

- сприяти розвиткові творчих здібностей;
- розвивати здатність до організованості, довільну регуляцію поведінки;
- формувати образ "Я" дитини через ігрову взаємодію з іншими дітьми та дорослими;
- формувати уявлення про навколишній світ.

Специфічні завдання:

- формувати у дітей мотивацію до взаємодії та спілкування;
 - стимулювати ігрову, комунікативну, мовленнєву активність дитини;
 - вивільняти напругу, досягати розкутість;
 - створювати передумови для спонтанної, довільної поведінки в цілому.
- Залежно від рівня та особливостей розвитку дітей, на ігровому занятті ставляться і вирішуються різні завдання.

З метою розвитку ігрової діяльності дітей з розладами аутичного спектру можна виокремити декілька рівнів в освоєнні дитиною ігор: від пасивної участі й обов'язкової підтримки дорослого в іграх – до активної ігрової взаємодії з педагогами та іншими дітьми. Залежно від здатності дитини долучатися до нової ситуації та готовності до взаємодії з дорослим й однолітками визначаємо такі рівні становлення ігрової діяльності дитини з аутизмом: налагодження контакту; наслідування; ігри за правилами; сюжетно- рольові ігри.

Рівень 1. Налагодження контакту

Початковий етап спрямований на засвоєння дитиною стереотипу заняття. Дорослий часто змушений брати ініціативу на себе. При цьому дитина може сидіти у дорослого на колінах. Основні ігри – це ритмічні вірші-забавлянки з емоційною кульмінацією, котрі супроводжуються дія-

ми і на котрі дитина емоційно позитивно відгукується. Роль дитини при цьому пасивна, але в ході улюблених ігор вона прислуховується до знайомих забавлянок, дивиться на інших учасників, за бажанням виявляє власну активність, щоб попросити дорослого продовжувати.

Завдання:

- формувати цілеспрямовану активність дитини;
- розвивати уважність дитини;
- формувати позитивний емоційний відгук;
- сприяти формуванню базового відчуття безпеки та довіри до людей;
- сприяти становленню здатності до контакту.

Якщо дитину з аутизмом без належної підготовки прийняти в групу, то нове середовище може бути для неї стресогенним, і вона виявлятиме проблемну поведінку. Тому вкрай необхідно, перш за все, створити середовище, яке б дитина відчувала як безпечне для себе.

Спочатку фахівець на індивідуальних заняттях поступово вибудовує спілкування з дитиною, що ґрунтується на довірливих стосунках. Емоційний зв'язок із дорослим не тільки розширює уявлення дитини про навколишній світ, а й змінює її сприймання себе самої. Дитина починає краще розуміти свої емоції, уявляти результати своїх дій і, як наслідок, стає більш відкритою для спілкування з іншими людьми.

Завдяки цьому з'являється можливість для включення дитини в групове заняття, а емоційний контакт з педагогом стає необхідним "містком" для цього. Педагог супроводжує і підтримує дитину при першому досвіді перебування на групових заняттях, допомагає зорієнтуватися у новому середовищі, подолати страх та невпевненість. Спочатку час перебування дитини у групі повинен бути коротким, дозованим за насиченістю. На першому етапі заняття повинні бути короткими, що дозволить дитині швидше навчитися брати участь в занятті від початку до кінця. Якщо ж дитина не готова брати участь в новому для неї занятті більш ніж декілька хвилин, необхідно надати їй можливість приєднуватися на певний проміжок часу до дітей для того, щоб пограти в улюблену гру, а потім перепочити від активної спільної діяльності.

При введенні у групу важливо, щоб дитина мала можливість спочатку поспостерігати за тим, що відбувається, і тільки потім стати учасником заняття. Умови, в яких проводиться ігрове заняття, надають дитині таку можливість. Знаходячись у тій самій кімнаті, що й інші діти, дитина може не сидіти разом з іншими, а спостерігати зі сторони. Поступово вона звикає до нової ситуації і в якийсь момент сама вирішує приєднатися до гри та зробити щось разом з іншими дітьми.

На занятті дитину можна посадити навпроти інших дітей; це допомагає їй зосередитися на обличчях інших учасників, на ігрових та на-

слідувальних діях. Усі діти сидять у колі, обмежений простір якого дає змогу краще концентрувати увагу та долучатися до діяльності, а короткі завдання полегшують регулювання тривалості участі дитини в занятті.

На етапі встановлення контакту основними іграми є ритмічні. Їх ціль – емоційне єднання дітей та дорослих, наслідування емоцій. Ритм відіграє важливу роль в організації поведінки дитини. Ігри проводяться одна за одною у певній послідовності. Дитина швидко засвоює їх порядок, починає чекати улюблену гру, знає, коли заняття закінчиться.

Зовнішній ритм, заданий педагогом, допомагає дитині організувати власну активність: багатьом легше плескати у долоні або хитати головою у ритмі вірша чи пісні, що звучить. Якщо рухи дитини підкорені зовнішньому ритму, їй легше змінювати їх за ходом виконання завдання: зупинитися, коли замовчить педагог, який читає вірш, збільшити темп або ж змінити сам рух. В умовах ритмічно організованої дії дитині не надають інструкції, а створюють таке середовище, в якому вона сама долучається у гру та може здійснювати конкретні повторювані рухи.

Отже, ритм виконує функції стимулювання та регуляції, активізує дитину та спонукаючи її взяти участь у запропонованих іграх, а також дає змогу організувати свою активність, співвіднести її з діяльністю інших учасників заняття. Гарно активізує дітей зміна ритму (наявність пауз, зміна темпу). Все це допомагає дитині приєднатися до спільної діяльності – спочатку емоційно, а потім і власними рухами.

Важливо, що до дитини не має бути прямого звернення зі сторони дорослого, вимог виконати якийсь рух – вона виконує це самостійно, захоплюючись ритмом та емоціями.

Рівень 2. Наслідування

Наступний етап спрямований на засвоєння дитиною простих дій з наслідування. На цьому етапі дитина стає активнішою, ініціатива дорослого зменшується. Розповідаючи вірші, дорослий ініціює деякі рухи дитини, а інші рухи він робить сам. У цьому випадку обираються ритмічні, сенсорні ігри та ігри на наслідування.

Ритмічні ігри використовуються не лише на першому етапі занять. Якщо діти активно беруть участь в простих ритмічних іграх, їм пропонують ігри на наслідування.

Наслідування – необхідна сходинка у розвитку ігрової діяльності дитини. Зазвичай дитина засвоює безліч таких ігор у ранньому віці, спілкуючись з мамою. Такі ігри – важлива частина спілкування та початок спільної гри з батьками та близькими дитині дорослими. Ці ігри готують дитину до більш складних ігор, де необхідна активна взаємодія, засвоєння ігрових правил. Крім цього, вони дуже необхідні для мовленнєвого розвитку.

Особливу увагу приділяють спонуканню дитини до проявів власної активності, запам'ятовування складних моторно-рухових програм – спеціальним вправам (наприклад, стимулюючим міжпівкульну взаємодію).

Необхідною умовою проведення ігрових занять є наявність емоційної та сенсорної насиченості. Педагоги повинні постійно знаходитися у контакті з дітьми, емоційно коментувати хід заняття, заряджати своїми емоціями дітей.

Сенсорні ігри – важлива частина ігрових занять. Сенсорні переживання є найбільш доступними для будь-якої дитини, вони дозволяють повернути увагу, допомагають їй пережити емоційну єдність з усією групою. Сенсорні ігри дуже різноманітні. Можна разом роздивлятися цікавий предмет, передавати по колу вібруючу іграшку, баночки з запахами; накриватися всім разом покривалом або ж по черзі накривати та "шукати" дітей тощо.

Сенсорні ігри у колі допомагають підняти емоційний тонус дитини, дозволяють їй побачити емоційну реакцію однолітків та дорослих і, отже, розвивають її комунікативні здібності.

Однією з найважливіших задач на цьому етапі є розвиток уміння чекати своєї черги, здатність передати яскраву іграшку далі по колу.

Одні й ті ж ігри у різних групах припускають різну ступінь участі та допомоги дорослого і можуть виконувати різні задачі. В одній групі діти можуть ловити мильні бульбашки, що надуває педагог, або ж по черзі самостійно видувати – тут варто надати можливість кожній дитині відчувати емоційний стан інших дітей, навчитися чекати своєї черги. У другій групі таж сама гра стимулює також мовленнєву активність: дитина повинна попросити баночку з мильними бульбашками. Залежно від особливостей дітей можуть бути поставлені інші завдання.

Рівень 3. Ігри за правилами

На складнішому етапі дитина готова виконувати прості дії за проханням педагога. Це допомагає ввести в заняття, крім вже названих ритмічних, сенсорних та ігор на наслідування, ігри на взаємодію та ігри за правилами. Ці ігри сприяють створенню гарного емоційного контакту не лише з дорослим, але й допомагають формувати інтерес до однолітків та взаємодію з ними.

Ігри за правилами спрямовані на розвиток у дітей довільної уваги та довільної діяльності, уміння вчасно вступати у гру та дотримуватись умов гри. Перші, найпростіші, правила передбачають, що учасники роблять певні дії по черзі. Для цього на ігровому занятті часто використовують ігри з предметами, у яких діти можуть засвоїти побутові подробиці, важливі для розвитку уявлень про навколишній світ. Діти з низьким рівнем розвитку навчаються брати іграшку, здійснювати з нею прості ігрові дії,

ставити її в певне місце. Одна й та сама дія по чергово виконується кожною дитиною. Основна мова такої гри – дочекатися своєї черги і виконати нескладні дії з іграшкою. Дитині не завжди легко відразу зрозуміти і прийняти ці умови. Повторення ігор допомагають їй вчасно вступити у гру і виконати дію вірно.

Граючись, діти навчаються виконувати більш складні і різноманітні дії по мовленнєвих інструкціях дорослого, слідувати за виконанням правил гри. Так у дітей з'являються нові можливості регуляції своєї поведінки.

Складнішим різновидом ігрової діяльності є рольові ігри за правилами. Тут одна дитина виступає у ролі ведучого і виконує якусь дію або ж послідовність декількох дій. Такі ігри спрямовані на активну взаємодію між дітьми. Рольові ігри розширюють комунікативні можливості дитини, допомагають компенсувати недостатність спілкування та емоційних зв'язків з іншими людьми.

Рівень 4. Сюжетно-рольові ігри

На цьому етапі діти засвоюють зміст ігор та їх порядок, у них з'являється можливість виявити ініціативу: з певного моменту діти починають самі пропонувати ведучому ігри, в котрі вони хотіли б зіграти, а також різноманітні варіанти змін уже знайомих ігор та завдань. По мірі розширення можливостей дітей необхідно зменшити кількість наданої допомоги і ступінь участі дорослих у занятті. Ігри та завдання поступово змінюються та ускладнюються, збільшується їх кількість, і як наслідок, тривалість заняття. Все більшу частину заняття складають ігри за правилами та ігри на взаємодію, з'являється можливість обговорювати цікаві для дітей питання. Так поступово ігрові заняття стають для дітей цікавим місцем.

На четвертому етапі обов'язковим є наявність сюжетно-рольових ігор. Особливо важливі рольові ігри за правилами у групах. Дітям з аутизмом важливо навчитися реагувати на звернення, проявляти ініціативу у спілкуванні, витримувати хоча б нетривалий контакт очима з іншими людьми. Ці труднощі опрацьовують індивідуально з кожною дитиною. Ігрові заняття дають можливість застосовувати навички взаємодії та спілкування у грі з однолітками. Стаючи ведучим у грі, дитина опиняється у полі зору інших дітей. Вона має виявити себе, здійснити вибір. Отже, у дитини розвивається уявлення про власне "Я".

У рольових іграх, що складають ігрове заняття, дуже простий, емоційно насичений сюжет, нескладні правила. Один із дітей виконує роль ведучого. Ця роль може зводитися до однієї дії – кинути комусь м'ячик, знайти іграшку, захovanу в іншої дитини, придумати і показати рух, який повторюють усі інші учасники гри. Такі ігри вводяться поступово з урахуванням рівня емоційної готовності дітей до активної взаємодії. Якщо дітям відразу складно долучитися до гри, педагог привертає увагу однієї

дитини до другої, пропонує готові форми ігрової взаємодії, котрими дитина спочатку оволодіває формально.

У деяких рольових іграх використовуються тактильні способи взаємодії. З однієї сторони, тактильна взаємодія першою виявляється у досвіді дитини. З другого боку, у дітей з аутизмом саме вона є часто дефіцитарною. Діти, які мають високий рівень розвитку, засвоюють і мовленнєві засоби взаємодії. Рольові ігри у цьому випадку можуть нести складніший сюжет, а крім того, передбачати вибіркове ставлення до учасників.

У заняття можна також включити інші ігри, котрі допоможуть у вирішенні тих чи інших задач для конкретної групи дітей. Крім того, ігрові заняття поступово можуть стати місцем зустрічі для дітей та педагогів, під час яких можуть обговорюватись ті події, котрі відбулися з кожною дитиною.

Висновки. Для дітей з аутизмом гра – це можливий спосіб допомогти перейти від самозанурення до реальної взаємодії з іншими людьми, зрозуміти свої почуття, оточення, стосунки з батьками та однолітками.

Особливостями ігрової діяльності дітей з аутизмом є: гра з власним відчуттям, відсутність сюжету, дитина не грає у гру, запроповану дорослим.

Перспективи подальших досліджень. Запропонована структура ігрового заняття для дітей з аутизмом може враховуватися та використовуватися логопедами, дефектологами, психологами, які працюють с дітьми з аутизмом для більш ефективного розвитку дітей.

Список використаних джерел

1. Методики подолання соціальних проблем. URL: http://www.autismspectrum.org.ua/index.php/social_problems_uk.html.
2. Карвасарская, И. Б. (2003). В стороне. Из опыта работы с аутичными детьми. Москва. Теревинф. 70 с.
3. Морозова, Т. И., Морозов, С. А. (2002). Мир за стеклянной стеной. Книга для родителей аутичных детей. Москва: "Изд-во Сигнал".
4. Рыков, В. Аутизм. Статистика по аутизму. В URL: <http://psyp.ru/art01/autizm.php>.
5. Спиваковская, А. С. (2000). Психотерапия: игра, детство, семья. Часть 2: психотерапия детского аутизма. Москва: ООО Апрель Пресс, ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс. 464 с.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Metodyky podolannia sotsialnykh problem. URL: http://www.autismspectrum.org.ua/index.php/social_problems_uk.html.
2. Karvasarskaia, Y. B. (2003). V storone. Yz opyta raboty s autychnymy detmy. Moskva. 70 s.

3. Morozova, T. Y., Morozov, S. A. (2002). Myr za steklianoi stenoj. Knyha dlja rodytelej avtychnykh detej. Moskva: "Yzd-voSyhnal".

4. Rukov, V. Avtyzm. Statystyka po avtyzmu. URL: <http://psypp.ru/art01/autizm.php>.

5. Spyvakovskaia, A. S. (2000). Psykhoterapiya: yhra, detstvo, semia. Chast 2: psykhoterapiiadetskoho avtyzma. Moskva. 464 c.

N.O. Yevdokymova, E.S. Chekanova. Particular qualities of gaming activities for children with autism. *The article focuses on the need for socialization of autistic children. The primary socialization of these children is the play. Therefore, the construction of the logic of developing the ability of children with autism to play is actualized. Features of play activity of a child with autism are determined: self-stimulation of auditory, visual, tactile and other sensations; use of non-game items; limited and monotonous action with toys; lack of a game plot; indifference to adults. The main and specific tasks of play sessions for children with autism are defined. Levels in the game mastered by the child are distinguished: contact establishment; imitation; games by the rules; story-role-playing games. The structure of a play session for children with autism is suggested.*

For children with autism, playing is a possible way to help move from self-immersion to real interaction with others, to understand their feelings, surroundings, relationships with parents and peers.

Features of play activities of children with autism are: play with your own feeling, lack of plot, the child does not play the game offered to adults.

Prospects for further research. The proposed play structure for children with autism can be taken into account and used by speech therapists, speech pathologists, psychologists who work with children with autism for more effective development of children.

Keywords: children with autism, play activity, play, emotional contact, communicative abilities.

УДК 159.9; 364.044.24

Н.О. Євдокимова, Ю.В. Воскевич

ОЗНАКИ І ПРИЧИНИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРЯННЯ ПРИЙОМНИХ БАТЬКІВ ТА БАТЬКІВ-ВИХОВАТЕЛІВ ДИТЯЧИХ БУДИНКІВ СІМЕЙНОГО ТИПУ

Н.О. Євдокимова, Ю.В. Воскевич. Ознаки і причини емоційного вигорання прийомних батьків та батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу. У статті показано, що діяльність прийомних батьків і батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу є емоційно напруженою і може призводити до емоційного вигорання. Зазначено, що емоційне вигорання дуже негативно впливає на людину, підриває її здоров'я і бажання працювати. Головними складовими емоційного вигорання визначено: емоційне виснаження (переживання спустошеності і безсилля); зниження

чутливості по відношенню до інших людей (прояв байдужості, черствості, безсердечності, грубості); применшення своїх досягнень (утрата сенсу і бажання докладати особисті зусилля), намір повернути дитину. Підкреслено, що ймовірність вигорання вища, якщо до проблем у дитячо-батьківських відносинах додаються проблеми на роботі, конфлікти подружжя, втрата значущих зв'язків.

Ключові слова: синдром вигорання, емоційне вигорання, прийомні батьки, батьки-вихователі дитячих будинків сімейного типу.

Н.А. Евдокимова, Ю.В. Воскевич. Признаки и причины эмоционального выгорания у приёмных родителей и родителей-воспитателей детских домов семейного типа. В статье показано, что деятельность приемных родителей и родителей-воспитателей детских домов семейного типа является эмоционально напряженной и может приводить к эмоциональному выгоранию. Отмечено, что эмоциональное выгорание очень негативно влияет на человека, подрывает его здоровье и желание работать. Главными составляющими эмоционального выгорания определены: эмоциональное истощение (переживание опустошенности и бессилия); снижение чувствительности по отношению к другим людям (проявление равнодушия, черствости, бессердечности, грубости); обесценивание своих достижений (потеря смысла и желания прилагать личные усилия); намерение вернуть ребенка. Подчеркнуто, что вероятность выгорания выше, если к проблемам в детско-родительских отношениях добавляются проблемы на работе, конфликты супругов, потеря значимых связей.

Ключевые слова: синдром выгорания, эмоциональное выгорание, приёмные родители, родители-воспитатели детских домов семейного типа.

Постановка проблеми. Численними дослідженнями доведено, що сучасні люди, провідною діяльністю яких є спілкуватися з оточуючими, доволі часто потерпають від синдрому емоційного вигорання. У цеколо потрапляють і прийомні батьки та батьки-вихователі дитячих будинків сімейного типу, чия діяльність можна вважати однією з найбільш емоційно напружених, оскільки вона тісно пов'язана з міжособистісною взаємодією та спілкуванням. На нашу думку, це актуалізує розгляд проблеми емоційного вигорання.

Синдром емоційного вигорання відноситься до числа феноменів особистісної деформації. Учені трактують емоційне вигорання як тривимірний синдром, який характеризується емоційним виснаженням, деперсоналізацією та редукцією професійних обов'язків (С. Джексон, К. Маслач, В. Шауфелі та ін.). Така структура емоційного вигорання спонукає дослідників до пошуку різноаспектних пояснень вигорання та визначення відповідних засобів подолання його симптомів, тому що емоційне вигорання дуже негативно впливає на людину, підриває її здоров'я і бажання працювати. Найбільш небезпечним є вигорання на початку свого розвитку, тому що той, хто "страждає" від емоційного вигорання, не усвідомлює його симптомів.

Найчастіше термін "емоційне вигоряння" вживають у контексті діяльності працівників, чия професія пов'язана з допомогою людям. Це – лікарі, рятувальники, медсестри, працівники соціальних служб, педагоги. Але є й особлива група людей, які також піддаються чуттєвому виснаженню, однак про них у нас не прийнято говорити. Це – прийомні батьки та батьки-вихователі дитячих будинків сімейного типу, емоційне вигоряння яких наразі недостатньо вивчене. Проте від стану емоційного благополуччя прийомних батьків та батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу безпосередньо залежить ефективність їх виховного впливу на дітей. У цьому полягає актуальність нашого наукового дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питанням емоційного вигоряння у науковій літературі приділяється досить багато уваги. При цьому більшість авторів пов'язують емоційне вигоряння з професійним. Так, А. В. Вертель та С. Б. Кузікова [2] визначають емоційне вигоряння через призму порушення професійної ідентичності особистості. Л. М. Шевченко [6] розглядає емоційне вигоряння працівників поліції як складову їхнього професійного вигоряння, а Д. О. Щербаков [7] досліджує вплив емоційного вигоряння військовослужбовців на деформацію їхньої емоційної сфери особистості. Я. В. Козуб [4] пов'язує емоційне вигоряння здобувачів вищої освіти з їхнім емоційним ставленням до навчання. Проте, за нашими науковими розвідками, проявам цього явища у прийомних сім'ях та будинках сімейного типу увага не приділялась.

Метою статті є визначення типових рис прояву синдрому емоційного вигоряння у прийомних батьків та батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу тарозробка рекомендацій щодо його попередження та подолання.

Завданнями статті, відповідно до її мети, є:

- визначення специфічних психологічних ознак синдрому вигоряння у прийомних батьків та батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу;
- виявлення основних причин синдрому вигоряння у цієї категорії людей;
- розгляд симптомів трьох стадій синдрому вигоряння;
- розробка рекомендацій щодо запобігання появі цього феномену у прийомних батьків та батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Прийомні батьки та батьки-вихователі дитячих будинків сімейного типу знаходять бажаних дітей і починають жити їх проблемами, їх емоціями, допомагати долати наслідки минулих травм. Але процес реабілітації прийомних дітей – справа складна і тривала, вона вимагає від дорослих великих емоційних витрат. Отже, емоційне вигоряння – це відповідна реакція людини на тривалі стреси міжособистісної взаємодії.

Головними складовими цього процесу є: емоційне виснаження (переживання спустошеності і безсилля); зниження чутливості по відношенню до інших людей (прояв байдужості, черствості, безсердечності, грубості); применшення своїх досягнень (утрата сенсу і бажання докладати особисті зусилля), намір повернути дитину.

Крім почуття втоми, фізіологічних порушень, прийомні батьки можуть відчувати бажання відволіктися від рішення проблем, пов'язаних з дитиною. Іноді дорослий може сприймати прийомну дитину як агресора, який зазіхає на життєве благополуччя сім'ї, і від цього відчувати почуття провини і тривоги. У таких випадках батьки, досягнувши результатів у розвитку прийомної дитини, готові знецінити свою роботу і не помічають нових досягнень.

Найчастіше прийомна дитина приходиться у сім'ю, де вже є кровні діти чи інші прийомні діти, вона розуміє особливості своєї життєвої історії, в її серці "жива рана, пов'язана з неможливістю рости і розвиватися в стосунках з рідними мамою і татом"[1, с. 47]. Вибудувати відносини прихильності з такою дитиною – дуже непросте завдання, що вимагає значних емоційних, часових, фізичних та матеріальних витрат.

На консультацію до психологів прийомні батьки та батьки-вихователі дитячих будинків сімейного типу приходять зі скаргами на прийомних дітей, їхню важку поведінку, непослух, переживаючи втому і розчарування від того, що зусилля по вихованню здаються марними. Дорослі відчувають втому і можуть знецінювати результати своєї праці по вихованню прийомної дитини.

Ризик вигорання збільшується при нерівномірному розподілі праці і відпочинку, адже ми знаємо, що батьківство іноді вимагає 99% часу доби. На задній план відходять особисте життя, дозвілля, спілкування з друзями, які є ресурсом для поповнення фізичних та емоційних витрат.

Імовірність вигорання вища, якщо до проблем у дитячо-батьківських відносинах додаються проблеми на роботі, конфлікти подружжя, втрата значущих зв'язків.

У батьків-замісників спостерігаються і такі специфічні ознаки емоційного вигорання, як: зниження ентузіазму, з якого починався прийом дитини у сім'ю; підвищене почуття відповідальності за виховання дітей; дратівливість, нервозність, неспокій, постійна втома; виправдання замість рішень; віддалення від дітей, почуття нудьги, коли поруч діти; відчуття спустошеності, образи; гнів, підозріливість; відчуття розчарування; похмурі життєві перспективи (особливо по відношенню до дітей).

Основні причини синдрому вигорання у батьків-замісників:

1) відчуття великої відповідальності перед собою, законом, дітьми;

2) зайнятість прийомних батьків та батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу 24 години на добу, що накопичує втому;

3) довга відсутність видимих результатів у вихованні прийомних дітей;

4) регресія важкої поведінки у дітей (повернення до минулих звичок, минулої поведінки);

5) відсутність готових рішень проблем, що виникають;

6) нездатність вирішити проблему в сьогоденні, що викликає почуття безвиході;

7) нестача вільного часу й особистого спілкування поза сім'єю;

8) безперервний аналіз і самодисципліна;

9) необхідність регулярного ведення матеріальної звітності;

10) підвищений шумовий фон прийомної сім'ї та дитячого будинку сімейного типу;

11) інциденти у сім'ї;

12) труднощі делегування батьківських обов'язків іншим членам сім'ї, невміння розслаблятися;

13) брак знань у галузі педагогіки, психології, медицини, юриспруденції;

14) "невірні" мотиви прийому дитини в сім'ю, невиправдані очікування;

15) споживацьке ставлення прийомних дітей до речей: невміння їх берегти і цінувати;

16) відсутність можливості отримувати професійну допомогу фахівців супроводжуючих установ;

17) упереджена позиція суспільства;

18) підвищена увага з боку інших людей і ЗМІ;

19) неможливість спілкування з іншими сім'ями, ізоляція.

Виховання дитини – важка праця, до котрої часто батьки-замісники виявляються невідповідними. Звичайний порядок існування сім'ї з появою дітей суттєво змінюється. Постійні тривоги за здоров'я дитини, страх зробити щось не так, складнощі з адаптацією до своїх нових соціальних ролей і, звичайно, відсутність вільного часу. У багатьох сім'ях-замісниках до цього списку додаються також економічні проблеми, брак підтримки з боку інших членів сім'ї, невирішене житлове питання та інше.

Природно, що всі без винятку зазначені умови безпосередньо впливають на емоційний стан прийомних батьків та батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу, який під їх впливом поступово порушується, що урешті-решт призводить до нервового зриву, депресії і перевтоми.

Психологічними ознаками синдрому вигорання є: постійне почуття заклопотаності; неминуща втома; переживання внутрішньої порожнечі;

драгівливість, спрямована на оточуючих; ставлення до дітей як до неписьменних; невпевненість у собі, своїй батьківській компетентності; незадоволення особистим життям.

Багато хто вважає, що емоційному вигорянню піддаються тільки жінки, проте це не так. Ця недуга проявляється також у прийомного батька, батька-вихователя, однак у прийомної матері та матері-вихователя вона дійсно зустрічається частіше.

Розпізнавати цю недугу можна шляхом спостережень за змінами поведінки людини. До симптомів емоційного вигорання відносяться: постійна втома, небажання щось робити або виконання звичних дій на автоматі, плаксивість, апатія, байдужість до власної дитини чи навпаки, драгівливість і безпричинна агресія, втрата інтересу до спілкування з сім'єю, родичами, друзями, стан постійної тривоги і депресії.

Існує три стадії синдрому вигорання. Перша стадія називається "стадією витримування". Вона характеризується станом, коли прийомні батьки та батьки-вихователі дитячих будинків сімейного типу відчують, що їм важко, але з останніх сил намагаються взяти себе в руки. У них падає самооцінка, виникає безперервна неспокійність, що ще більше посилює нервову виснаженість і позначається на емоційному стані дитини. Друга стадія – "отари невтримування" – має такі симптоми: прийомні батьки та батьки-вихователі дитячих будинків сімейного типу розуміють, що вони більше не можуть витримувати емоційне навантаження, їм хочеться все покинути, розірвати замкнене коло, позбутися цього стану, який давить. На третій стадії зазвичай починаються серйозні деформації особистісного характеру. Психіка людини з синдромом емоційного вигорання на стадії деформації включає особливий захист, і прийомні батьки та батьки-вихователі дитячих будинків сімейного типу починають звинувачувати себе у ситуації, що склалася з дитиною, а заодно і всіх оточуючих.

Існують певні фазирозгортання процесу вигорання у прийомних батьків та батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу:

1. Попереджувальна фаза (абсолютне поглиблення у розвиток дитини, відмова від своїх потреб, втома, незібраність).

2. Зниження рівня власної участі (переживання "нестачі палива", недолік теплих почуттів до дітей та інших членів сім'ї, втрата зацікавленості у розвитку дітей).

3. Поява емоційних реакцій і руйнівної поведінки (переживання почуття провини, низька оцінка себе як батька, страхи, пригніченість, недовірливість, конфліктність, відхід від спілкування).

4. Поява психосоматичних реакцій (стрімкий занепад стрімкості праці, загострення хронічних захворювань, зниження імунітету, безсоння, головний біль, незадоволення власним життям).

5. Розчарування (негативна життєва установка, почуття безпорадності і безглуздості життя, смуток).

Відносини у прийомній сім'ї та дитячому будинку сімейного типу розвиваються, як і в звичайних сім'ях, нерівномірно, розмірені етапи змінюються кризами, слідом за емоційними підйомами настають емоційні спади.

На відносини у родині впливає те, наскільки кожен член сім'ї прагне піклуватися один про одного, чи є у сім'ї повага і взаємодовіра. Абсолютно допустимо, що спад у відносинах, який здається гірким випробуванням в даний час, можна прийняти як природний розвиток подій і пам'ятати про надію на краще у майбутньому.

Для того щоб виключити емоційне вигорання, потрібно навчитися багато чому – для початку змінювати свою позицію відповідно до умов. Чим менш трагічно людина сприймає стресові ситуації, тим менш руйнівний вплив матиме стрес. Потрібно ставитися до себе не як до жертви обставин, зберігати активну життєву позицію, створювати для себе позитивну позицію до світу, спокійно сприймати ситуацію, якою б вона не була.

Ефективний спосіб боротьби з емоційним вигоранням-засвоєння навичок позитивного мислення. Сутність позитивного мислення – в умінні сприймати ситуацію, не оцінюючи її. Здатність позитивно мислити допомагає конструктивному вирішенню проблем, самозбереженню, підтримці фізичного та психічного здоров'я.

Зміст позитивного мислення – усувати з власної мови і мислення вислови, що несуть у собі безвихідь, самозвинувачення, відсутність надії на вирішення проблеми. Збирати в свою "психологічну скарбничку" позитивні вислови, прислів'я, притчі, що допоможе навчитися дивитися на проблеми, що виникають, у позитивному ключі. Наприклад: "Під лежачий камінь вода не тече", "Дорогу здолає той, хто йде", "Сів у човен – значить греби", "Все, що не робиться, робиться на краще".

Дуже важливою є здатність до розслаблення і саморегуляції. Чим краще ми вміємо розслаблятися, стимулювати свій психічний стан, тим вища наша емоційна стійкість.

Для профілактики емоційного вигорання можна використовувати такі ресурси:

1. Особистісні ресурси – це наша мотивація, життєвий і професійний досвід, самоповага, самодостатність, емоційно-вольові якості.

2. Соціальні ресурси – професійна допомога фахівців, наявність підтримки, моральна допомога з боку найближчого оточення, співучасть і співчуття близьких, солідарність і згуртованість сім'ї.

3. Інформаційні ресурси – це пошук інформації про способи вирішення ситуацій, що викликають стрес.

4. Матеріальні ресурси – це безпека нашого життя, сприятливі гігієнічні чинники праці та життя, фінансова стабільність, рівень доходу, достатній для відновлення сил.

Існує безліч рекомендацій, які допомагають орієнтуватися у виробленні стратегій самопомоги. Один з ефективних способів поліпшити свої відносини з дитиною – складання карти здібностей. При цьому необхідно записати всі можливості (фізичні, розумові, душевні та ін.), властиві дитині (вміє добре їздити на велосипеді, добрий, уразливий, уміє привертати увагу, красиві очі, погано вміє переказувати тощо). Роблячи це, прийомні батьки та батьки-вихователі дитячих будинків сімейного типу можуть виявити, що у дитини є не тільки недоліки, які турбують щодня, а також багато унікальних рис і таких, від яких радісно.

Висновки. Емоційне вигоряння у прийомних батьків та батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу – це відповідна реакція на тривалі стреси міжособистісної взаємодії у сім'ї. Цей процес має свої специфічні ознаки та характеристики, а також стадії розгортання. На протікання процесу емоційного вигоряння у родині впливає те, наскільки кожен член сім'ї прагне піклуватися один про одного, чи є у сім'ї повага і взаємодовіра. Ефективний спосіб боротьби з емоційним вигорянням – засвоєння навичок позитивного мислення та розвиток здатності до розслаблення і саморегуляції, вироблення стратегій самопомоги.

Для профілактики емоційного вигоряння прийомні батьки та батьки-вихователі дитячих будинків сімейного типу можуть використовувати особистісні, соціальні, інформаційні та матеріальні ресурси.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розробці та апробації профілактично-корекційної програми емоційного вигоряння прийомних батьків та батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу.

Список використаних джерел

1. Варга А. Я. (2009). Введение в системную семейную психотерапию. М.: "Когнито-Центр".
2. Вертель А. В., Кузікова С. Б. (2019). Емоційне вигоряння як фактор порушення професійної ідентичності (на прикладі "стадії дзеркала" Ж. Лакана. Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості: монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
3. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. (2009). Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер.
4. Козуб Я. В. (2016). Програма корекції емоційного ставлення студентів до навчання та перевірка її ефективності. Вісник Харківського на-

ціонального педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія, вип. 54, 93-112.

5. Сидорова В. Ю. (2001). Четыре задачи горя. Журнал практической психологии и психоанализа, 1-2, 24-27.

6. Шевченко Л. М. (2018). Професійне вигоряння працівників поліції. Магістерські читання. 2018. Миколаїв: ПВНЗ МКУ імені Пилипа Орлика, 123-125.

7. Щербаков Д. О. (2018). Професійне вигоряння військовослужбовця. Магістерські читання. 2018. Миколаїв: ПВНЗ МКУ імені Пилипа Орлика, 125-127.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Varha, A.Ya. (2009). Vvedenye v systemnuu semeinuu psykhoterapiyu. M.: "Kohnyto-Tsentr".

2. Vertel, A. V., Kuzikova, S. B. (2019). Emotsiine vyhorianniy ak faktor porushennia profesiinoi identychnosti (na prykladi "stadiidzerkala" Zh. Lakana. Psykholohichni tekhnolohii efektyvnoho funktsionuvannia ta rozvytku osobystosti: monohrafiia / zared. S. D. Maksymenka, S. B. Kuzikovi, V. L. Zlyvkova. Sumy: Vyd-vo Sum DPU imeni A. S. Makarenka.

3. Vodopianova, N. E., Starchenkova, E. S. (2009). Syndrom vyhoraniya: dyahnostyka y profylaktyka. SPb.: Pyter.

4. Kozub, Ya. V. (2016). Prohrama korektsii emotsiinoho stavlennia studentiv do navchannia ta perevirka yii efektyvnosti. Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni H. S. Skovorody. Psykholohiia, vyp.54, 93-112.

5. Sydorova, V. Yu. (2001). Четыре задачи горя. Zhurnal prakticheskoi psykholohyy y psykhoanaliza, 1-2, 24-27.

6. Shevchenko, L. M. (2018). Profesiine vyhoriannia pratsivnykiv politsii. Mahisterski chytannia – 2018. Mykolaiv: PVNZ MKU imeni Pylypa Orlyka, 123-125.

7. Shcherbakov, D. O. (2018). Profesiine vyhoriannia viiskovosluzhbovtisia. Mahisterski chytannia – 2018. Mykolaiv: PVNZ MKU imeni Pylypa Orlyka, 125-127.

N.O. Yevdokymova, Y.V. Voskevych. Signs and reasons of emotional burnout that stepparents and parents-educators of family-type orphanages have. The article states that the activities of foster parents and caregivers of orphanages of family type are emotionally intense and can lead to emotional burnout. It is noted that emotional burnout has a very negative impact on a person, undermines his or her health and desire to work. The main components of emotional burnout are identified: emotional exhaustion (experiencing devastation and

powerlessness); decreased sensitivity to other people (display of indifference, callousness, heartlessness, rudeness); diminution of their achievements (loss of meaning and desire to make personal efforts), intention to return the child. It is emphasized that the likelihood of burnout is higher if problems in the child-parent relationship are compounded by problems at work, conflicts between spouses, and loss of meaningful relationships. The signs of emotional burn-out of the substitute parents are as follows: a decrease in the enthusiasm with which the child's admission to the family began; increased sense of responsibility for the upbringing of children; irritability, nervousness, anxiety, constant fatigue; justification instead of decisions; distance from children, feeling bored when near children; feeling of desolation, insults; anger, suspicion; feeling frustrated; bleak life prospects (especially in relation to children).

Stages of burnout syndrome are characterized: withstanding, not withstanding personal deformities. The stages of deployment of the burnout process in substitute parents have been identified and characterized: preventive; decrease in level of own participation; occurrence of destructive reactions and behavior; occurrence of psychosomatic reactions; disappointment. The effectiveness of learning positive thinking skills and the ability to relax and self-regulate, has been emphasized.

Keywords: burnoutsyndrome, emotional burnout, stepparents, parents-educators of family-type orphanages.

УДК 159.922.8

Н.О. Кордунова, Н.С. Дмитріюк

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Н.О. Кордунова, Н.С. Дмитріюк. Психологічні особливості становлення професійної компетентності студентів у процесі фахової підготовки. У статті представлено аналіз наукових підходів до визначення змісту, структури і функцій професійної компетентності. Розглянуто різні підходи на розуміння її сутності та тих складових, які утворюють її якісне наповнення. Підкреслено, що професійна компетентність фахівця є інтегрованим, комплексним явищем, яке поєднує знання, уміння та навички, здібності особистості, показники загальної культури, вміння виконувати професійні обов'язки. Вона є результатом підготовленості фахівця, якісною характеристикою володіння професійною діяльністю і передбачає усвідомлене прагнення особистості до даної діяльності. Подано результати емпіричного дослідження психологічних особливостей професійної компетентності в структурі особистості студента. Наводяться результати дослідження особливостей їх прояву. Підтверджується думка про те, що професійна компетентність є важливим критерієм якості фахової підготовки студента і ґрунтується на взаємодії особистісних і професійних якостей, що визначають їх спрямованість та ставлення до майбутньої діяльності. Розкрито можливості її формування в умовах фахової підготовки. Отримані дані

порушують важливу проблему вивчення ролі професійної компетентності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів, що є актуальним для досліджень в галузі психології особистості.

Ключові слова: компетенція, компетентність, професійна компетентність, студент, фахова підготовка.

Н.О. Кордунова, Н.С. Дмитриук. Психологические особенности становления профессиональной компетентности студентов в процессе профессиональной подготовки. В статье представлен анализ научных подходов определения сущности профессиональной компетентности. Раскрыты разные подходы понимания сущности, структуры и тех составляющих, которые составляют ее качественное наполнение. Подчеркнуто, что профессиональная компетентность профессионала является интегрированным, комплексным явлением, которое объединяет знание, умение и навыки, способности личности, показатели общей культуры, умение выполнять профессиональные обязанности. Она есть результатом подготовленности профессионала, качественной характеристикой владения профессиональной деятельностью и предусматривает сознательное желание личности к данной деятельности. Поданы результаты эмпирического исследования психологических особенностей профессиональной компетентности в структуре личности студента. Наведены результаты исследования особенностей их проявления. Подтверждено мнение о том, что профессиональная компетентность является важным критерием качества профессиональной подготовки студента и базируется на взаимодействии личностных и профессиональных качеств, которые определяют их стремление и отношение к будущей деятельности. Раскрыто возможность ее формирования в условиях профессиональной подготовки. Полученные данные поднимают важную проблему подготовки будущих учителей, что актуально для исследования в области психологии личности.

Ключевые слова: компетенція, компетентність, професійна компетентність, студент, професійна підготовка.

Постановка проблеми. У зв'язку зі значними інноваційними перетвореннями в системі освіти особливу значущість набуває професійна компетентність, вона є однією з важливих характеристик становлення особистості в період фахової підготовки.

Дослідженню професійної компетентності особистості як важливого психологічного конструкта особистості належить одне з провідних місць у психологічній науці. У сучасних умовах майбутній фахівець повинен бути готовим до будь-яких змін, вміти швидко і ефективно адаптуватися до нових умов, проявляти прагнення бути професіоналом, постійно оновлювати свої знання та вміння, прагнути до саморозвитку, проявляти толерантність до невизначеності, бути готовим до ризику, тобто бути професійно компетентним.

Проблема вивчення професійної компетентності майбутнього фахівця в сучасних умовах є актуальною у зв'язку із зростаючими вимогами

до формування активної творчої особистості вчителя, здатного знайти своє місце у професійному житті. Тому важливого значення набуває питання формування та розвитку професійної компетентності майбутнього фахівця, який буде відповідати на сучасні освітні запити під час здобуття ним вищої освіти, а також проблемі пошуку психологічних чинників у структурі професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійної компетентності стали предметом дослідження (Л. Анциферової, Ю. Ваданяна, Л. Виготського, Д. Ельконіна, Е. Зеєра, С. Іванова, Л. Карпової, Н. Кузьміної, О. Леонтєєва, А. Маркової, Л. Мітіної, М. Міда, О. Овчарука, Л. Петровської, П. Сорокіної, Ю. Татур, У. Уоллер, А. Хуторського, К. Юнга та ін.). Окремі аспекти компетентнісного підходу в професійній освіті досліджують українські вчені: Н. Баловсяк, І. Бех, Д. Гришин, О. Дубасенюк, О. Лебедев, Н. Ничкало, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.

У контексті професійної діяльності вчителя як компетентного фахівця, який відповідає сучасним вимогам освітньої діяльності (В. Г. Андросюк, В. І. Барко, М. Г. Братасюк, В. П. Казміренко, С. Д. Максименко, О. Є. Маноха, В. С. Медведєв, О. М. Морозов, В. В. Рибалка, В. О. Татенко, О. В. Тімченко).

Проблеми професіоналізму та професійної компетентності (Л.П. Алексєєва, М. П. Васильєва, Є. О. Климов, А. К. Маркова, Л. А. Петровська, В. А. Пономаренко, Л. П. Пуховська, С. О. Сисоєва та ін.).

Аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати про важливість проблеми формування та розвитку професійної компетентності майбутнього фахівця.

Мета статті здійснити психолого-педагогічний аналіз становлення професійної компетентності студентів у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У сучасній психології особливої актуальності набуває дослідження питання щодо розуміння поняття "професійна компетентність". Теоретичний аналіз засвідчує, що зміст професійної компетентності прямо пов'язаний з поняттями "компетенція", "компетентність". Різні підходи до обґрунтування категорій "компетенція" та "компетентність" проаналізовано в працях сучасних вчених.

Так, дослідник П. Сікорський, стверджує, що компетенція – це сукупність знань, умінь, навичок, набутого досвіду, розвинутих здібностей і сформованих ціннісних орієнтацій, а компетентність – це набуті особистістю компетенції. Компетентність – це така сукупність властивостей особистості, яка характеризується засвоєними нею знаннями, сформованими вміннями і навичками, набутим практичним досвідом і ціннісними орієнтаціями. Вчений також зазначає, що залежно від виду (життєва, загально-

освітня чи професійна компетентність тощо) наведене визначення необхідно конкретизувати [7].

Слушною є думка С. Лейко, який пов'язує поняття "компетентність" з поняттям "компетенція". Так, компетенція є певним задалегідь визначеним набором знань, умінь, навичок, а компетентність – якісною характеристикою їх засвоєння, що проявляється у процесі практичної діяльності. Автор звертає увагу на те, що під компетенцією слід розуміти певну сферу, коло діяльності, наперед визначену систему питань, щодо яких особистість повинна бути добре обізнана, тобто володіти певним набором знань, умінь, навичок і власного до них ставлення. Компетентність – якість особистості, її певне надбання, що ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах і проявляється в критичний момент за рахунок уміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями, у прийнятті іадекватних рішень нагальної проблеми [3].

Наведені тлумачення пояснюють відмінність між поняттями "компетенція" і "компетентність", визначаючи компетенцію як еталон ефективної діяльності у певній предметній галузі, а компетентність – як рівень опанування працівником компетенцій.

Термін "професійна компетентність" складається з двох категорій – "професія" і "компетентність". Професія (від лат. *professio* – офіційно вказане заняття) – вид трудової діяльності людини, яка володіє комплексом теоретичних знань і практичних навичок, набутих у результаті спеціальної підготовки й досвіду роботи.

За даними досліджень вчених, "професійна компетентність" – це готовність і здатність цілеспрямовано діяти відповідно до вимог, методично організовано і самостійно вирішувати завдання і проблеми, а також оцінювати результати власної діяльності; встановлений формальними кваліфікаційними вимогами, сформований суспільною практикою обсяг знань і вмінь, потрібний для успішного виконання суб'єктом суспільно значущих завдань. Інакше кажучи, це пов'язані з предметом праці навички, відповідні методи і технічні прийоми, властиві різноманітним галузям діяльності. Професійні якості і різні види компетентності, що входять до структури професійної компетентності та органічно в ній поєднуються, становлять основу особистісно-професійного зростання фахівців та їхнього професійного успіху.

Цікавими є підходи Л.М. Мігіної до сутності наукової дефініції "професійна компетентність". Вона стверджує, що професійна компетентність повинна охоплювати знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості [6].

Дослідник О.М. Алексюк розглядає професійну компетентність як володіння знаннями, уміннями, нормативами, необхідними для виконання

професійних обов'язків, психологічними якостями, а також як реальну професійну діяльність відповідно до еталонів і норм [2].

О. Малихін професійну компетентність визначає як якісну характеристику рівня оволодіння особистістю своєю професійною діяльністю й передбачає: усвідомлення своїх спонукань до даної діяльності, потреб та інтересів; прагнень і ціннісних орієнтацій; мотивів діяльності й уявлень про свої соціальні ролі; оцінку своїх особистісних властивостей і якостей як майбутнього фахівця – професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей [5].

У своїх дослідженнях А. Хуторський професійну компетентність розглядає як сукупність ключових, базових і спеціальних компетентностей. Автор вважає, що ключові компетентності – це компетентності, які необхідні для будь-якої професійної діяльності, пов'язані з успіхом особистості. Базові компетентності відображають специфіку педагогічної діяльності в межах вимог до системи освіти. Спеціальні компетентності, на думку вченого, відображають специфіку конкретної предметної й надпредметної сфери професійної діяльності [8].

Вчені К. Абульханова-Славська, А. Маркова, визначають професійну компетентність як певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, як володіння людиною уміннями виконувати визначені професійні функції; як професійну готовність та здатність суб'єкта праці до виконання задач і обов'язків щоденної діяльності; як наявність спеціальної освіти, глибокої загальної й спеціальної ерудиції, постійне підвищення власної науково-професійної підготовки [1; 4].

Всі ці підходи знаходяться у взаємозв'язку один з одним і взаємодоповнюють один одного. Однак, кожний із названих підходів не вичерпує наукового аналізу проблеми професійної компетентності повністю.

На наш погляд, поняття "професійна компетентність" являє собою сукупність знань, вмінь, навичок, способів діяльності, професійно важливих психологічних якостей, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності. Вона є результатом підготовленості фахівця, якісною характеристикою володіння професійною діяльністю і передбачає усвідомлене прагнення особистості до даної діяльності.

Для з'ясування психологічних чинників у структурі професійної компетентності майбутнього фахівця нами було здійснене емпіричне дослідження. Вибірку склали студенти факультету психології та соціології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки в кількості 80 осіб.

На нашу думку, професійну компетентність фахівця найповніше характеризують такі компоненти: ціннісно-смісловий, мотиваційний, емоційно-вольовий, змістовий, функціональний, рефлексивний та поведінковий. Саме ці компоненти ми обрали для нашого дослідження.

Основою дослідження стала діагностика студентів за методиками: "Опитувальник термінальних цінностей (ОТеЦ)" І. Сеніна; "Тест складових орієнтацій (СЖО)" Д. Леонтьєва; "Методика діагностики навчальної мотивації студентів" А. Реана, В. Якуніна; опитувальник "Стиль саморегуляції поведінки" В. Моросанової; методика "Виміру емоційно-вольових якостей" Тейлора, Айзенка; методика "Стилі поведінки у конфліктних ситуаціях" К. Томаса.

Аналіз значущих цінностей за методикою "Опитувальник термінальних цінностей" (ОТеЦ) зазначив значущість термінальних цінностей та сфер життєдіяльності досліджуваних студентів. Нами виділені такі цінності: власний престиж, матеріальна забезпеченість, креативність, активні соціальні контакти, саморозвиток, досягнення, духовне життя та сфери життєдіяльності: навчання та освіта, сімейне життя, суспільне життя.

Таблиця 1

Рейтинг професійно значущих цінностей

| № | Назва сфери | Середнє значення показника |
|----------|-----------------------|-----------------------------------|
| 1 | Освіченість | 9,58 |
| 2 | Відповідальність | 9,15 |
| 3 | Цікава робота | 9,28 |
| 4 | Пізнання | 8,09 |
| 5 | Активне діяльне життя | 9,41 |
| 6 | Терпимість | 9,25 |
| 7 | Раціоналізм | 9,08 |
| 8 | Чуйність | 9,96 |
| 9 | Творчість | 9,47 |
| 10 | Суспільне визнання | 9,32 |
| 11 | Щастя інших | 3,69 |

Отримані дані засвідчили, що досліджувані сфери мають важливе значення у життєдіяльності студентів з першого курсу навчання у закладі вищої освіти. Професійна сфера для більшості студентів є також привабливою, оскільки їх турбує майбутнє професійне життя. Також спостерігається тенденція прагнення студентів до завойовування авторитету, визнання, підтримки власного престижу. У досліджуваних студентів спостерігається інтерес до суспільного життя. Це можна пояснити тим, що з перших курсів студенти прагнуть знайти своє місце в колективі, зайняти визначену позицію в групі, розширити коло своїх знайомих.

Для розкриття змісту життєвих настанов особистості був використаний опитувальник Д. О. Леонтьєва "Складові орієнтації".

Розподіл досліджуваних студентів за рівнями смисложиттєвих орієнтацій (у %)

| Шкали | Показники за шкалами | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------|----------------------|------|------|------|------|----------|------|------|------|------|---------|------|------|------|------|
| | Високий | | | | | Середній | | | | | Низький | | | | |
| | 1к | 2к | 3к | 4к | 5к | 1к | 2к | 3к | 4к | 5к | 1к | 2к | 3к | 4к | 5к |
| Цілі життя | 40,8 | 39,1 | 25,1 | 18,9 | 20,5 | 39,4 | 36,5 | 48,1 | 58,4 | 56,5 | 19,8 | 24,4 | 26,8 | 19,9 | 21,1 |
| Процес життя | 29,6 | 35,2 | 19,5 | 15,9 | 26,6 | 55,4 | 53,4 | 52,3 | 53,5 | 56,5 | 16,0 | 11,4 | 29,2 | 20,6 | 6,9 |
| Результат життя | 29,1 | 26,8 | 19,8 | 20,5 | 18,9 | 56,3 | 54,3 | 61,3 | 67,7 | 66,1 | 14,6 | 18,9 | 11,9 | 21,9 | 15,0 |
| Локус контролю – Я | 20,0 | 32,3 | 23,1 | 26,4 | 20,5 | 65,0 | 58,2 | 66,2 | 62,0 | 55,7 | 15,0 | 9,5 | 11,7 | 14,6 | 13,8 |
| Локус контролю – життя | 19,6 | 36,5 | 21,9 | 18,9 | 24,8 | 61,7 | 54,8 | 59,5 | 60,5 | 58,7 | 17,7 | 14,8 | 18,6 | 20,6 | 18,5 |
| Осмисленість життя | 15,5 | 20,6 | 18,9 | 15,9 | 29,1 | 66,1 | 67,6 | 57,1 | 64,8 | 56,2 | 18,4 | 11,8 | 25,0 | 19,3 | 14,7 |

Отримані результати показали, що для студентів 1-2 курсів характерною є перевага середнього рівня за шкалами "Процес", "Результат", "Локус контролю – Я", "Локус контролю – життя", "Осмисленість життя", окрім "Цілі життя". Більшість студентів третього курсу мають середній рівень за шкалами "Осмисленість життя", "Цілі життя", "Процес життя", "Результат життя", "Локус контролю – Я". У більшості студентів 4-5 курсів визначено також переваги середнього рівня за шкалами "Осмисленість життя", "Цілі життя", "Процес життя", "Результат життя", "Локус контролю – Я" та "Локус контролю – життя". Отже, результати засвідчили, що у студентів першого, другого та третього курсів при певному рівні осмисленості життя існує проблема наявності цілі в житті, а також відчувається невіра у власні сили, щодо контролю власного життя. На четвертому і п'ятому курсах показник осмисленості життя значно зростає, що свідчить про усвідомленість орієнтації на майбутнє на цьому етапі життя, відповідальність за себе і свої дії.

Вивчення особливостей саморегуляції досліджуваних студентів на різних етапах професійної підготовки здійснювалося за "Методикою свідомої саморегуляції" В. Моросанової.

Отримані результати засвідчили про певні відмінності у розвитку смислової саморегуляції. Це виявляється в узгодженості змістових та операційних компонентів регулятивної системи. Найбільш сформованою ре-

гулятивною властивістю є "Гнучкість", яка найбільш пов'язана зі змістовними особливостями особистості та дозволяє враховувати значущі умови та гнучко визначати тактику поведінки, можливість швидко включатись у виконання діяльності. Отже, можна припустити, що для досліджуваних в цілому властивий гнучкий стиль саморегуляції.

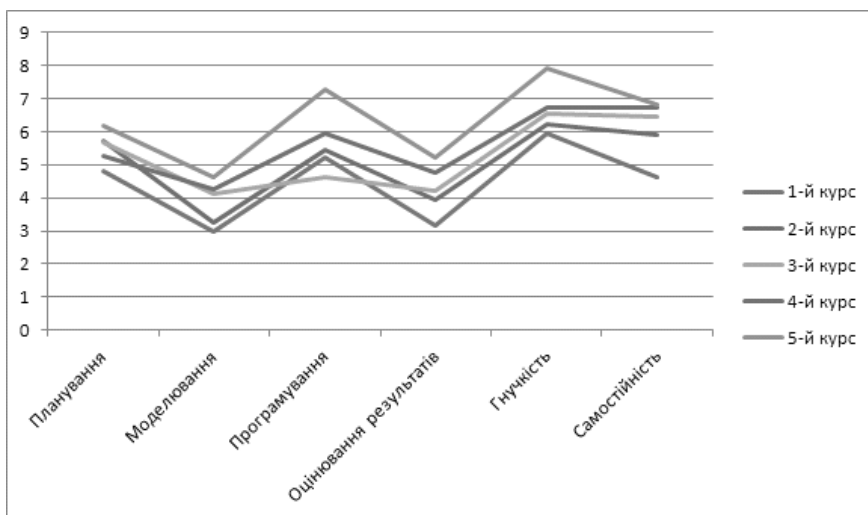


Рис. 1. Профіль особистісної саморегуляції досліджуваних

"Методика навчальної мотивації студентів" А. А. Реана, В. А. Якуніна дала можливість виявити домінуючі мотиви навчальної діяльності студентів та ступінь їх ієрархичності.

Таблиця 3

Середні показники рівня мотивації досліджуваних

| № з/п | Види мотивів | 1 курс | 2 курс | 3 курс | 4 курс | 5 курс |
|-------|-------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1 | Комунікативні | 2,57 | 3,56 | 4,56 | 5,56 | 6,26 |
| 2 | Мотиви уникнення | 3,55 | 3,66 | 4,06 | 4,07 | 5,34 |
| 3 | Мотиви престижу | 2,45 | 3,64 | 3,75 | 6,66 | 7,56 |
| 4 | Професійні мотиви | 3,33 | 3,56 | 4,73 | 7,55 | 8,27 |
| 5 | Мотиви творчої самореалізації | 1,56 | 2,89 | 3,45 | 5,76 | 6,78 |
| 6 | Навчально-пізнавальні мотиви | 2,21 | 3,33 | 3,55 | 4,43 | 6,56 |
| 7 | Соціальні мотиви | 1,45 | 2,69 | 3,67 | 6,82 | 7,76 |

Результати підтверджують нашу думку про те, що переважаючу роль відіграють професійні мотиви. Отримані дані відповідають середньому рівню. Це означає, що на даний час у студентів першого і другого курсів ще не вибудована основна стратегія досягнення поставленої мети. Студенти третього, четвертого та п'ятого курсів демонструють сформованість позитивної мотивації на процес досягнення мети, тобто на здійснення навчально-професійної діяльності, однак, є суперечність між необхідністю реалізації діяльності та несформованістю способів для її реалізації. Можна стверджувати, що без певної мотивації студент не може досягти успіху у навчанні. Для когось є досягнення професійних якостей у навчанні, мати високий статус у колективі, а для інших є комунікативні потреби, престиж майбутньої професії, суспільне визнання по закінченню навчання.

За методикою "Вимір емоційно-вольових якостей" (Дж.Тейлор, Айзенк, Роонг, обробка Кондратьєвої) ми розглянули особливості прояву емоційно-вольової сфери досліджуваних студентів як складової професійної компетентності.

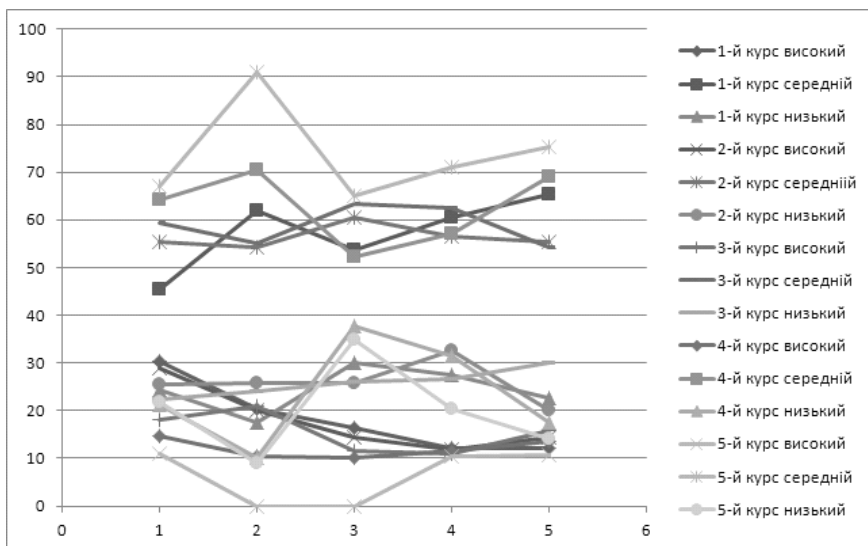


Рис. 2. Динаміка показників емоційно-вольових якостей досліджуваних

Отримані результати показали певну закономірність у вираженні показників тривожності, імпульсивності, догматизму, зовнішнього локусу контролю та соціальної бажаності.

У досліджуваних студентів яскраво виражені показники усіх шкал, зокрема спостерігається динаміка збільшення шкали тривожності за роки навчання. Імпульсивність нерівномірно проявляється протягом навчання у вузі. Показники шкал зовнішнього локусу контролю та соціальної бажаності, досить інтенсивно проявляються у студентів четвертого та п'ятого курсів. Як бачимо, студенти усіх курсів ще не вміють стримувати свої емоції та регулювати своє ставлення до системи власних дій, завдань та засобів їх досягнення.

На нашу думку, отримані результати потребують корекції з метою вироблення у студентів умінь оптимального спрямування емоцій.

Для більш ретельного вивчення готовності студентів до виконання професійної діяльності та формування професійної компетентності нами був використаний опитувальник К. Томаса "Стилі поведінки у конфліктних ситуаціях міжособистісної взаємодії".

Таблиця 4

Результати дослідження стилів поведінки (%)

| Типи поведінки | Рівень вираженості стилю поведінки | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------|------------------------------------|------|------|------|------|----------|------|------|------|------|---------|------|------|------|------|
| | низький | | | | | середній | | | | | високий | | | | |
| | 1к | 2к | 3к | 4к | 5к | 1к | 2к | 3к | 4к | 5к | 1к | 2к | 3к | 4к | 5к |
| Присто-сування | 45,8 | 42,5 | 39,5 | 36,0 | 30,5 | 37,5 | 34,6 | 30,5 | 21,5 | 29,0 | 16,7 | 22,9 | 29,0 | 42,5 | 40,5 |
| Уникнення | 20,8 | 19,1 | 18,9 | 17,1 | 15,5 | 66,7 | 65,9 | 57,1 | 50,2 | 46,2 | 12,5 | 36,0 | 23,0 | 32,7 | 38,3 |
| Компроміс | 16,6 | 16,9 | 17,5 | 15,0 | 12,1 | 62,5 | 60,0 | 53,5 | 55,5 | 57,2 | 20,9 | 23,1 | 29,0 | 31,5 | 50,7 |
| Співпраця | 16,8 | 17,0 | 16,1 | 17,5 | 10,2 | 66,5 | 63,5 | 64,8 | 66,6 | 65,1 | 16,7 | 19,5 | 19,1 | 18,9 | 24,7 |
| Суперництво | 29,2 | 27,1 | 25,9 | 22,1 | 20,4 | 62,5 | 61,0 | 54,5 | 51,3 | 46,3 | 8,3 | 12,8 | 26,6 | 23,4 | 33,3 |

Результати показали певну закономірність у проявах показників пристосування, уникнення, компромісу, співпраці, суперництва. Аналіз засвідчив, що у конфліктних ситуаціях студенти обирають стиль поведінки – компроміс, співробітництво, а найрідше – поступливість.

Отже, переважна кількість студентів схильна до компромісу і співробітництва, і ми вважаємо, що це добре, оскільки ці стилі з усіх представлених є найгуманнішими та найраціональнішими способами виходу із конфлікту. Пристосування і ухилення обирають студенти із низькою самооцінкою, які не мають бажання логічно виходити із конфлікту або насильно перетягувати опонента на свій бік.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, представлений матеріал дає змогу зробити висновки, що проблема становлення професійної компетентності є надзвичайно актуальною. Сучасні студенти орієнтовані переважно на норми суспільства, володіють особистіс-

ними характеристиками, які, на наш погляд, служать показником становлення професійної компетентності.

Подальшого наукового пошуку потребує вивчення динаміки змін професійної компетентності студентів різних спеціальностей.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности. Психология и образ жизни личности. Москва: Знание, 1987. С. 12-21.
2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: підручник для студентів, аспірантів та молодих викладачів. Київ: Либідь, 1999. 560 с.
3. Волкова Н. П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Либідь, 2013. С. 128-135.
4. Маркова А. К. Основы профессионализма. Москва: Знание, 1996. 456 с.
5. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія. Кривий Ріг, 2009. 2009. 307 с.
6. Митина Л. М. Психологическое сопровождение выбора профессии: науч.-метод. пособие. Москва: Флинта, 2003. 184 с.
7. Сікорський П. І. До проблеми формулювання понять "компетентність" і "компетенція". Педагогіка і психологія професійної освіти. 2014. № 6. С. 7-15.
8. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированой парадигмы. Народное образование. 2003. № 2. С. 58-64.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Abulhanova-Slavskaya K. A. Zhiznennyye perspektivy lichnosti / K. A. Abulhanova-Slavskaya // Psihologiya i obraz zhizni lichnosti. Moskva: Znanie, 1987. S. 12-21.
2. Aleksyuk A. M. Pedagogika vishoyi osviti ukrayini: Istoriya. Teoriya: pidruchnik dlya studentiv, aspirantiv ta molodih vikladachiv / A. M. Aleksyuk. Kyiv: Lebid, 1999. 560 s.
3. Volkova N. P. Pedagogika: posibnik dlya studentiv vishih navchalnih zakladiv / N. P. Volkova. S. V. Lejko, Ponyattya "kompetenciya" ta "kompetentnist": teoretichnij analiz Pedagogichnij proces: teoriya i praktika. 2013. № 4. S. 128-135.
4. Markova A. K. Osnovy professionalizma. Moskva: Znanie, 1996. 456 s.
5. Malihin O. V. Organizaciya samostijnoyi navchalnoyi diyalnosti studentiv vishih pedagogichnih navchalnih zakladiv: teoretiko-metodologichnij aspekt: monografiya. Krivij Rig, 2009. 2009. 307 s.

6. Mitina L. M. Psihologicheskoe soprovozhdenie vybora professii: nauch-metod. Posobie . Moskva: Flinta, 2003. 184 s.
7. Sikorskij, P. I. Do problemi formulyuvannya ponyat "kompetentnist" i "kompetenciya" . Pedagogika i psihologiya profesijnoyi osviti. 2014. № 6. S. 7-5.
8. Hutorskoj A. V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovanoj paradigmy. Narodnoe obrazovanie. 2003. № 2. S. 58- 64.

N.O. Kordunova, N.S. Dmitriuk. Psychological peculiarities of students' professional competence development in the process of professional preparation.
The article presents the analysis of scientific approaches to determining the content, structure and functions of professional competence. Different approaches to understanding its essence and those components that form its qualitative filling are considered. It is emphasized that the professional competence of a specialist is an integrated, integrated phenomenon that combines knowledge, skills, personality abilities, indicators of general culture, ability to perform professional duties. It is the result of a specialist's preparedness, a qualitative characteristic of owning a professional activity, and implies a conscious desire of the individual for this activity. The results of empirical research of psychological peculiarities of professional competence in the structure of student personality are presented. Results of research of features of their manifestation are resulted. The idea that professional competence is an important criterion for the quality of a student's professional training is confirmed, and is based on the interaction of personal and professional qualities that determine their orientation and attitude towards future activity. Possibilities of its formation in the conditions of professional training are spread out. The findings raise the important problem of examining the role of professional competence in the process of professional training of future teachers, which is relevant for research in the field of personality psychology.

Keywords: competence, competence, professional competence, student, professional training.

УДК 17.032.1; 338.2 – 053.81

О.В. Лавренко

ORCID ID: 0000-0002-9943-9536

ЕКОНОМІЧНА АКТИВНІСТЬ МОЛОДІ УКРАЇНИ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ЗМІН

О.В. Лавренко. Економічна активність молоді України в умовах суспільних змін. У статті представлено аспекти становлення і розвитку економічної активності молоді в процесі цілеспрямованої економічної соціалізації на різних вікових етапах. Економічна активність розглядається як здатність особистості робити суспільно значущі перетворення в суспільстві на основі освоєння багатств матеріальної і духовної культури. Вона також проявляється у творчості, вольових актах, спілкуванні. Її інтегральною характеристикою є активна життєва позиція особистості. По-

казано, що основи економічної активності особистості закладаються ще в дошкільному віці в сімейному колі, де починає формуватися фінансова грамотність дітей та знання елементарних понять економіки. У підлітковому віці у шкільному оточенні економічна активність стимулюється завдяки економічному наставництву (дорослий – учень), освоєнню правил споживчої, фінансової і трудової поведінки. Показником успішності економічної активності старшокласників є формування певного рівня їх монетарної культури, критерієм якої є ставлення до грошей. Стрижнем економічної активності студентської молоді виступає її моральність як внутрішній регулятор. Норми суспільної моралі та їх інтеріоризація задають вектор формування соціальних якостей молодій людині, яких потребує ринкова економіка.

Ключові слова: економічна соціалізація, економічна активність, особистість, дошкільний вік, підлітковий вік, старшокласники, студентська молодь, моральність.

О.В. Лавренко. Экономическая активность молодежи Украины в условиях общественных изменений. В статье представлены аспекты становления и развития экономической активности молодежи в процессе целенаправленной экономической социализации на разных возрастных этапах. Экономическая активность рассматривается как способность личности совершать общественно значимые преобразования в обществе на основе освоения богатств материальной и духовной культуры. Она также проявляется в творчестве, волевых актах, общении. Ее интегральной характеристикой является активная жизненная позиция личности. Показано, что основы экономической активности личности закладываются еще в дошкольном возрасте в семейном кругу, где начинает формироваться финансовая грамотность детей и знание элементарных понятий экономики. В подростковом возрасте в школьном окружении экономическая активность стимулируется благодаря экономическому наставничеству (взрослый – ученик), освоению правил потребительского, финансового и трудового поведения. Показателем успешности экономической активности старшеклассников является формирование определенного уровня их монетарной культуры, критерием которой является отношение к деньгам.

Стержнем экономической активности студенческой молодежи выступает ее нравственность как внутренний регулятор. Нормы общественной морали, их интериоризация задают вектор формирования социальных качеств молодого человека, которых требует рыночная экономика.

Ключевые слова: экономическая социализация, экономическая активность, личность, дошкольный возраст, подростковый возраст, старшеклассники, студенты, нравственность.

Постановка проблеми. Початок ХХІ ст. та кризові явища в економіці більшості країн призвів до появи масової культури "неконтрольованого споживання і швидких грошей". Хибність монетарної політики, нерозумні банківські ризики створили основу для віртуальної економіки, появи нового виду грошей – біткоїнів та виникнення нового покоління носіїв соціальних ролей – "конс'юмерів" ("безвідповідальних споживачів"), нових форм фінансово-економічного ошукування людей.

Сучасне суспільство потребує високого рівня організації економічного життя і адекватного йому рівня професіоналізму всіх учасників соціально-економічного процесу. В умовах трансформаційних змін в економіці зростає роль економічної культури та економічної активності покоління молодих людей. Саме від цих особистісних якостей, які формуються в процесі економічної соціалізації, залежить стан модернізації української економіки, прогресивний соціально-економічний поступ українського суспільства.

Сьогодення країни зумовлює потребу суспільства в економічно грамотних громадянах. Потребу в тих, хто свідомий складних перипетій нашої хронічно реформованої економіки, готовий активно і вмотивовано включатись у розбудову ринкових відносин. Йдеться про людей підприємливих, ініціативних, здатних на виважений ризик і схильних приймати відповідальні рішення на користь не тільки собі, а й іншим. Наша країна потребує молодих людей з розвинутою економічною культурою, соціалізованих у сфері примноження, користування, раціонального розподілу матеріальних і духовних благ в економічній сфері суспільного життя. Адже економічно і професійно освічена молодь здатна своєю економічною активністю та діяльністю зробити помітний внесок у розвиток вітчизняної економіки, підвищення якості свого життя та життя інших людей. Тому дослідження економічної активності молоді на ринку праці України наразі є актуальним.

Мета дослідження розглянути становлення і розвиток економічної активності молоді в процесі цілеспрямованої економічної соціалізації на різних вікових етапах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність дослідження економічної соціалізації особистості, як слушно відмічає А.С. Євдокімова, обумовлена рядом суперечностей. По-перше, в результаті соціально-економічних та політичних реформ кінця ХХ ст. трансформація суспільних інститутів економічної соціалізації значно випередила зміни на рівні індивідуальної та групової економічної свідомості, наслідком чого стала нездатність багатьох суспільних груп ефективно економічно соціалізуватися в нових умовах. По-друге, старше покоління виявилось не готовим до нових соціально-економічних реалій, що призвело до порушення основного механізму економічної соціалізації – міжпоколінної трансляції досвіду. По-третє, сучасне суспільство ставить високі вимоги перед особистістю в процесі економічної соціалізації: для досягнення економічного успіху потрібен великий обсяг знань в області економіки та соціальних відносин, високий рівень ділової активності, але при цьому системи цінностей, моральних ідеалів, які складаються, залишаються достатньо нестійкими, що викликає певні проблеми в економічному самовизначенні особистості [5].

Зазначимо до цього, що сучасна молодь живе в "епоху грошей", коли споживча модель ринкової економіки формує у неї настановлення,

що гроші – головна цінність у житті. Такий етичний смисл "особистісного успіху", а також мотиви накопичення грошей, багатства впливають на формування і розстановку особистих пріоритетів в індивідуальній системі цінностей молодого людини. До нових, ринкових цінностей частина молоді виявилася не готовою і сприйняла їх як прагнення економічного суб'єкта оптимізувати власну вигоду, задовольняти вузькоєтичні інтереси, ігноруючи моральну регуляцію економічної активності.

Питанням соціально-психологічної сутності та особливостей економічної соціалізації сучасної учнівської та студентської молоді, становлення її економічної суб'єктності, закономірностей розвитку економічної культури молоді, соціально-психологічного забезпечення економічної соціалізації молоді присвячені праці, здійснені співробітниками Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Н. Дембицька, Т. Говорун, І. Зубіашвілі, Л. Карамушка, О. Лавренко, Т. Мельничук, В. Москаленко) [11, 12, 13].

У вітчизняній та пострадянській психології дослідження цих проблем були здійснені впродовж останніх років такими вченими як Н. Боєнко, Л. Борисова, О. Дейнека, А. Журавльов, Н. Журавльова, Т. Ковальова, В. Комаровська, А. Купрейченко, Г. Ложкін, В. Москаленко, В. Спасенніков, Т. Хашченко, Л. Хитрош, Є. Шибанова, В.М. Сич, В.О. Сич, Н. Левицька та ін.. Їх дослідження мають велике значення для теорії і практики вивчення економічної активності особистості (Журавльов, 2017; Сич, 2014; В. Хашченко, 2005; Т. Хашченко, 2015; Хитрош, 2012; Н. Левицька, 2015).

Разом з тим, актуальність проблеми, недостатня її розробленість, а також висока соціальна значущість економічної активності молоді на ринку праці нашої країни обумовили вибір теми нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Як відомо, економічна соціалізація особистості – це процес формування і розвитку певного типу особистості у відповідності з потребами і вимогами соціально-економічної сфери суспільства, у ході якого відбувається формування ставлення молодого покоління до системи цінностей та моральних норм, оволодіння такими елементами економічної культури, які наповнюють моральними засадами зміст економічної діяльності. Економічна активність – здатність особистості робити суспільно значущі перетворення в суспільстві на основі освоєння багатств матеріальної і духовної культури. Вона проявляється також у творчості, вольових актах, спілкуванні. Її інтегральною характеристикою є активна життєва позиція особистості.

Останнім часом значно посилюється інтерес до досліджень економіко-психологічних явищ у сучасному світі, серед яких важливе місце займає економічна активність молоді на ринку праці, її економічне самовизначення. Проблеми молодіжного ринку праці не є новими. З одного боку,

в них простежується наявність структурних бар'єрів, які заважають молоді закріпитися на ринку праці, з іншого – невідповідність молоді до самостійної економічної активності. Тому в сучасних умовах дуже важливим є створення сприятливих умов для виходу молодих людей на ринок праці. Для цього слід особливу увагу приділяти підготовці до економічної активності шкільної та студентської молоді, забезпеченню її економічної соціалізації.

Становлення і розвиток економічної активності молоді здійснюється в процесі здобуття економічної освіти та виховання, цілеспрямованої економічної соціалізації на різних вікових етапах. В результаті – особистість отримує економічні знання, економіко-фінансову грамотність та формує ті навички, ті ділові та морально-етичні якості, завдяки яким молода людина здатна діяти в економічному просторі, приймати морально виважені рішення, здійснювати морально зрілі вчинки.

Вихід із кризової ситуації і процес розвитку нашого суспільства безпосередньо пов'язаний зі становищем молоді та її реальною участю в цьому процесі. Особливість становища молодих людей у суспільстві полягає в тому, що, з одного боку, вони входять у той соціальний простір, який було організовано незалежно від них попередніми поколіннями; з іншого боку, молодь може змінити та перебудувати відповідні соціальні структури. Тому дослідження процесу включення молодого покоління у всі сфери суспільного життя, зокрема економічного, набуває особливого значення.

Зазначена проблематика має не лише суто наукове, а й практичне значення. Адже сучасна вітчизняна молодь складає більше половини працездатного населення держави, вона має свої орієнтації, інтереси і потреби, болісно відчуває на собі тягар економічної кризи та недостатність державних асигнувань на соціальні потреби. Водночас молодь – це майбутнє держави, а тому від забезпечення стартових умов її діяльності, від її здатності бути економічно активною залежить подальший розвиток нинішнього суспільства, а також майбутніх поколінь.

Ще на початку 2000-х років науковці відзначали основні риси та тенденції, що характеризують економічну активність української молоді на сучасному етапі її життєдіяльності, які мають місце й сьогодні:

- падіння рівня життя молоді в цілому та різке погіршення її економічного стану зокрема;

- вимушене вдавання до додаткового підробітку, який, по-перше, збагачує не державу, а приватні структури, по-друге, супроводжується надмірним використанням фізичних і розумових здібностей молодих людей на шкоду їх загальному і духовному розвитку, що часто становить загрозу для стану їх здоров'я; по-третє, сприяє декваліфікації молоді та втраті можливостей набуття фахової освіти або підвищення кваліфікації;

- посилення матеріальної, економічної та психологічної залежності молоді від суспільства та батьків;
- труднощі одержання статусу самостійної автономної особистості, тобто досягнення стану дорослості;
- відсутність помітного соціального просування і зростання соціального статусу, брак стимулів для продовження освіти;
- зростання кількості психічних проблем і комплексів, пов'язаних зі страхом втрати роботи і неможливістю самовияву та реалізації своїх сутнісних можливостей [8].

Разом з тим українська сучасна молодь відноситься до найуразливіших категорій населення, тому що вона в переважній більшості ще не має навіть мінімальних заощаджень, не має власного житла, достатніх матеріальних благ для забезпечення своїх потреб.

Дослідження останніх років відзначають нові акценти щодо економічної активності української молоді. Так, результатами Всеукраїнського опитування "Молодь України 2017", здійсненого Центром "Нова Європа" та Фондом ім. Фрідріха Еберта спільно з соціологічною компанією GfK Ukraine, відзначається, що молодь разом із середнім класом та мешканцями великих міст найбільше тяжіє до цінностей самовираження, а отже, є потенційним агентом змін. Українське молоде покоління близьке до своїх однолітків у європейських країнах, орієнтуючись на такі постмодерністські цінності як самостійність та самореалізація. Але лише для кожного четвертого з опитуваних пріоритетом було багатство.

Успішна кар'єра та економічне благополуччя входять до числа основних пріоритетів української молоді. Успішну професійну самореалізацію вважають важливою 83% української молоді, тоді як 78% опитаних вважають важливим і дуже важливим стати або бути багатими. Ці дані підтверджують висновок про те, що освіта, на думку української молоді, не є єдиною запорукою успішної кар'єри та заможності.

Щодо "громадянських" цінностей, то тут українська молодь віддає перевагу комбінації і цінностей виживання, і секулярно-раціональним – до топ-3 цінностей молодих людей увійшли: економічний добробут (28%), права людини (18%) і безпека (16%). Економічний добробут відзначив майже кожен третій респондент. Економічні міркування для молоді виявилися також дуже важливими при виборі роботи. Серед факторів, що їх молоді українці вважають найважливішими при виборі роботи, на першому місці – дохід (96% вважають це важливим); інші місця займають такі чинники як можливість зробити щось цінне для суспільства (72% вважають це важливим, з них дуже важливим – лише 38%) та робота з людьми (68% вважають це важливим, з них 42% – дуже важливим). Також серед топ-факторів, що впливають на вибір місця роботи – стабільність (94%),

можливість досягти певних цілей (84%), кар'єрні можливості (82%) та робота у приємному колективі (82%). Кар'єрні можливості мають найбільше значення для киян (71% молодих мешканців столиці вважають це важливим), у інших регіонах цей показник складає від 41% до 62% [14].

Економічна активність молоді не з'являється сама по собі, вона формується в процесі економічної соціалізації, має ознаку стадійності, тобто вона здійснюється зі значними якісними відмінностями на різних вікових періодах: дитинства і етапу юнацтва. Ці періоди визначаються особливостями провідного чинника, через який здійснюється входження людини в економічну сферу суспільства: у дитинстві економічна реальність засвоюється за посередництвом грошей, у юнаків входження в економічну реальність здійснюється завдяки посильній економічній діяльності.

Становлення економічної активності особистості починається вже з раннього віку (початок дошкільного віку) в процесі економічної соціалізації. Саме в цей період починають закладатися специфічні особливості когнітивних структур, навички трудової та споживчої поведінки, емоційне ставлення до економічної реальності. Спочатку діти отримують розуміння окремих елементарних компонентів економіки, а потім будують з них розуміння більш складних економічних процесів (Т.І. Мельничук, 2018).

Первинна економічна соціалізація особистості відбувається в сім'ї як важливому соціальному інституті. Вплив сім'ї відбувається за такими напрямками: а) соціальний економічний статус батьківської сім'ї задає вихідні умови для економічного самовизначення дітей (освітній рівень батьків, їх соціально-економічні позиції тощо); б) спадковість праці, економічної активності від батьків до дітей (сімейні традиції); в) батьки формують і впливають на ціннісні орієнтації моральність дітей щодо ставлення до економічної діяльності, поведінки.

Багатьма дослідженнями встановлено, що уявлення про основні економічні поняття формуються в дитинстві, саме вони багато в чому будуть визначати економічну поведінку та економічну активність людини з віком (початок дошкільного віку). В цей період починають закладатися специфічні особливості когнітивних структур, навички трудової та споживчої поведінки, емоційне ставлення до економічної реальності. Спочатку діти отримують розуміння окремих елементарних компонентів економіки, а потім будують з них розуміння більш складних економічних процесів.

Економічна соціалізація дітей передбачає інтеріоризацію економічних норм, цінностей, настанов, інтегрованих в економічних категоріях уявлень, виражених у ставленні до грошей, економіки, власності, підприємництва, багатства та бідності, соціальної нерівності, способів заробляння, які виступають регуляторами актуальної та потенціальної економічної поведінки.

Дослідженнями Т.І. Мельничук здійснено вивчення специфіки економічних знань, уявлень у дітей, особливостей їх економічної поведінки [9, 10].

Дошкільний вік є, на думку вчених, не лише сензитивним періодом з формування творчої уяви та інших психічних новоутворень, але також і економічної соціалізації. Високий рівень розвитку економічної соціалізації дошкільника забезпечує йому надалі активну життєву позицію у всіх видах діяльності, в які він опосередковано або безпосередньо буде включатися.

У дитячому віці економічна поведінка в широкому розумінні не може проявлятися, тому що діти ще не беруть участь в одній із самих головних сфер життєдіяльності – виробничій. Та ще тому, що діти є споживачами матеріальних благ, вони здатні активно виконувати споживчу роль, однак рівень їх споживчих ресурсів обмежений.

Дошкільний вік – це період початкового оволодіння соціальним простором людських відносин, у тому числі й в економічній сфері. Діти зустрічаються з економікою, навіть якщо їх не навчають цьому: вони дізнаються що таке "моя", "твоя", "наша", "обмін", "гроші", "ціна", "дорого", "дешево", "продати", "заробляти". В сім'ї та дитячому садочку дитина отримує перші економічні знання, знайомиться в реальному житті з процесами купівлі та продажу, поняттями "магазин", "ринок". Найбільш суттєво впливає на дитину поведінка оточуючих її людей. Вона схильна їм наслідувати, переймати їх манери, вчитися в них оцінці людей, подій, речей. Дитина є свідком економічної поведінки батьків, приміряє на себе окремі її форми: споживчу – коли йде до магазину за невеличкими покупками, ощадливу – коли відкладає гроші, які їй дають батьки, у свою скарбничку. Старші дошкільнята навчаються оперувати грошима, співвідносити гроші з ціною на товар, дізнаються, що гроші є засобом платежу.

Особливу роль економічна соціалізація відіграє в підлітковому віці в період навчання в школі. Це пояснюється тим, що економічна соціалізація відбувається в умовах стихійної взаємодії індивіда з соціально-економічним середовищем. Шкільний етап економічної соціалізації відрізняється змістом великої частки виховного впливу на особистість. Психолого-виховний процес, що відбувається на етапі юнацтва, має значні відмінності від попередніх етапів, оскільки тут психологи і педагоги мають справу з достатньо розвиненою в соціальному відношенні особистістю.

Найважливішими характеристиками освітньої взаємодії при гуманістичному типі соціалізації підростаючої людини виступає перенос нагосу на самосвідомість, самовиховання, розвиток та взаємодію (сумісний пошук оптимальних рішень, активне співробітництво в кооперації, діалогічні пріоритети співробітництва).

У результаті цього у підростаючої особистості складається думка про себе. Така система настановлень притаманна кожній людині і стає реалізацією "Я – концепції".

Стимулювати економічну активність підлітка можливо, організувавши тривалу повторюваність дій дитини і таке її вправління в окремих способах економічної діяльності, щоб останні стали повторюваними на рівні навичок, стилю життя, повсякденної економічної поведінки. Йдеться про організацію соціалізації як тривалого, ритмічного практикування дитиною усіх прийнятних для себе і оточення способів отримання економічної вигоди у вибудовуваному згідно з власною автентичною соціально-психологічному просторі економічної діяльності, за дослідженнями Н.М. Дембицької [3].

На підлітковому етапі економічної соціалізації в таких практиках відбувається переорієнтація людини на нові форми зв'язку з економічним світом. Носіями нових форм економічної культури стають групи однолітків. Ці форми, з одного боку, мають ознаки конкретно-особистісного, яке існує в безпосередньо контактуючих членах групи, з іншого – узагальнено-соціальні властивості (групові норми і цінності). Це рівень економічної соціалізації, на якому система економіко-культурних формотворень людини існує як групове "ми".

Все це дає підліткові усвідомити цінність та вартісність власного майна, значущість таких особистісних якостей, як ініціативність та підприємливість, усвідомити важливість фінансової грамотності, цінність ощадливості і економії. У цей період освоюються правила споживчої, фінансової, трудової поведінки (від ведення особистого бюджету, поняття боргу до знання сутності кредитування, пільг і санкцій за несплату кредитних зобов'язань), освоюються соціальні ролі найманого працівника, підприємця.

Н.М. Дембицькою було розроблено економічне наставництво як засіб соціалізуючого впливу у взаєминах "дорослий-учень". Вимоги сучасного суспільства до кожного, хто включається у ринкові відносини, на думку багатьох дослідників, є цілковито визначеними. Саме підприємливий тип особистості забезпечує економічне благополуччя в сучасному суспільстві. У формуванні підприємливої особистості неабияку роль відіграють різні агенти впливу: від найближчого мікросоціального оточення, як-то батьки й однолітки, так і більш широкого кола тих, у стосунках з ким дитина набуває ґрунтовнішого досвіду обміну життєвими, а надалі – економічними, благами. Результатом такого впливу, часто доволі стихійного, є економічна культура особистості.

Під кінець підліткового віку, на думку Н.М. Дембицької, метою заходів по розвитку економічної активності має стати розвиток почуття фінансової незалежності і самостійності підлітка. У цей період зусилля агентів соціалізації мають бути спрямовані на освоєння старшими підлітками пра-

вил: споживчої (ведення особистого бюджету свого хобі, підбивання балансу в особистому бюджеті; правила економічної, ощадливої поведінки; правила розрахунку щомісячних витрат за одним з регулярних видів економічної діяльності (наприклад, свого хобі, витрат на домашнього улюбленця, підсумовування та здійснення комунальних платежів); 2) фінансової (правила планування особистих фінансів, алгоритм відкриття депозитного рахунку, зняття і зарахування грошей, відслідковування руху грошей на банківському рахунку), 3) трудової (знання трудового законодавства та умов оплати праці за наявності та відсутності трудового досвіду, правил ведення переговорів з роботодавцем, обговорення розміру зарплатні; знання умов отримання неповнолітнім офіційної оплачуваної роботи), податкової поведінки. Нормою є розуміння операцій з банківськими рахунками, поняття про страхування, наявність фінансових звичок, наприклад, ведення фінансового щоденника як способу рефлексії своїх щоденних, тижневих, щомісячних витрат і заощаджень. Освоюється роль підприємця.

Результатом застосування економічного наставництва є становлення економічно соціалізованого, а саме підприємливого підлітка, для якого характерна суб'єктна позиція у економічних відносинах, сформованість норм соціально прийнятної поведінки з привласнення-відчуження і творення нових економічних благ, здатності робити моральнісний свідомий вибір у полі спеціально організованого цілеспрямованого впливу [3, 4].

Сучасна соціально-економічна ситуація потребує уваги психологів і педагогів щодо дослідження питань формування монетарної культури старшокласників, які в найближчому майбутньому будуть обіймати активні позиції в суспільстві. Від рівня сформованості їх монетарної культури та підготовки до самореалізації в умовах ринку багато в чому залежатиме вирішення проблем монетарної стабільності суспільства, успішна соціалізація та повноцінна адаптація молоді.

Як обґрунтовує І.К. Зубіашвілі (2018), важливість осмислення проблеми економічної соціалізації старшокласників, їх самореалізації зростає, оскільки реформи, що відбуваються в країні, не повною мірою враховують специфіку українських соціокультурних умов, соціальних, економічних, політичних тенденцій, ціннісних орієнтацій молодих людей, особливостей монетарних відносин в суспільстві. Процес економічної соціалізації старшокласників є принципово важливим з точки зору вміння здійснювати економічний вибір, підвищення конкурентоздатності в умовах ринку і адаптації в умовах, що характеризуються високим ступенем невизначеності та ризику.

В юнацькому віці молода людина стикається з особливими проблемами: перехід до дорослого життя, вибір професії, формування ціннісних орієнтацій тощо. Це визначає не лише особливу важливість, але й специфіку економічної соціалізації особистості в освітніх закладах.

Важливою частиною роботи із забезпечення економічної соціалізації старшокласників, розвитку їх економічної активності є створення такого освітнього середовища, яке дає змогу функціонувати школі як особливому соціокультурному центру, де безпосередньо в міжособистісних контактах учителів, психолога та учнів, окрім економічних знань та умінь, передаються світогляд, цінності та настанови. Освітнє середовище організує процес спрямованої та стихійної соціалізації одночасно, стаючи провідним джерелом інформаційного забезпечення для учня, оскільки в ньому сконцентровано спілкування з дорослими – педагогами і однолітками. Відповідно відбувається двоканальний обмін соціальним досвідом, передачею знань, умінь, навичок, культури, формування певного стереотипу або моделі поведінки школяра.

У сучасних умовах роль соціального компонента освітнього середовища зростає, оскільки процес економічної соціалізації сучасної учнівської молоді супроводжується суперечливими тенденціями. З одного боку, ця молодь має більше можливостей знайти застосування своїм знанням та здібностям, раніше починати реалізацію своєї економічної активності (наприклад, участь у сімейному бізнесі та навіть організація своєї справи), адаптуватися до ринкових умов господарювання, отримати деяку фінансову незалежність від батьків. З іншого боку, стихійна економічна соціалізація не завжди позитивно впливає на молодь, особливо коли в період трансформації суспільства відбувається руйнування, гіпертрофування поглядів та принципів особистості, яка формується. Молоді люди починають орієнтуватися на споживацтво, на цінності особистої успішності за будь-яку ціну. Саме тому зростає роль значущості школи як соціального інституту, який забезпечує цілеспрямовану економічну соціалізацію учнівської молоді через взаємодію та співробітництво в освітньому процесі учнів, педагогів та психолога.

Соціалізуючий потенціал освітнього процесу реалізовується також через діяльність учителів з формування мотивації у школярів до глибокого вивчення економічних дисциплін (участь в олімпіадах, конкурсах, конференціях, нові технології навчання). Тренінги, кейс-технології, бізнес-ігри наочно доводять необхідність отримання економічних навичок ще в школі, незалежно від майбутньої професії.

Показником успішності та результатом економічної соціалізації старшокласників, їх економічної активності є формування певного рівня монетарної культури (монетарного аспекту економічної культури), критерієм якої є ставлення до грошей в соціальній групі. І.К. Зубіашвілі була розроблена та апробована тренінгова програма для формування у старшокласників монетарної культури з метою подолання низького рівня монетарної культури старшокласників [1, 2].

Економічна соціалізація сучасної студентської молоді (етап юнацтва) відбувається в умовах економічного напруження, ознаками якого є: швидке падіння виробництва, закриття підприємств, банкрутство банків, ріст безробіття в усіх галузях економіки та по більшості професій, висока інфляція, нерівномірність розвитку регіонів та галузей народного господарства, поглиблення розриву в доходах населення та його швидке розшарування тощо. Цей процес доповнюється загальною системною суспільно-економічною та духовною кризою суспільства, стрімкою економічною, політичною, соціальною, ідеологічною переорієнтацією, воєнними діями на Сході нашої країни.

Сьогодні очевидно, що для формування морального імунітету до негативних проявів в економічній діяльності, економічній культурі особистості як культурі ринкових взаємин недостатньою домінуючою теоретичною та вузькоспеціалізованою професійною підготовкою молоді. Підвищення економічної культури студентської молоді потребує ефективного комплексного підходу. За умов ринкових відносин від закладів вищої освіти вимагається швидке реагування, тому основною вимогою до випускників є здатність швидко адаптуватися до нових ринкових реалій.

Економічна соціалізація студентської молоді, завдяки якій формується економічна активність, має свої особливості, так як на цьому етапі життя здійснюється оцінка себе на ринку праці, формується уявлення про власний бюджет, починається більш конкретне знайомство з банківською системою, трудовими відносинами тощо. До цих особливостей соціалізації можна додати ще й ті проблеми, з якими стикається молода людина при переході до дорослого самостійного життя, а саме: пошук шляхів досягнення економічної незалежності, особливості заощадливої та споживчої поведінки, професійна орієнтація, вибір кар'єри, формування ціннісних орієнтацій в економічній сфері, зміни у самосвідомості, перехід до економічного самозабезпечення.

Причиною раннього знайомства молоді з економічною сферою є зниження державної фінансової підтримки студентів з боку як сім'ї, так і держави. Тому частина молодих людей, щоб забезпечити собі гідний рівень існування, рано починає професійну кар'єру, автоматично стаючи економічним суб'єктом. Студентство для суспільства є перманентною структурною формою, яка ніколи не щезає, але при цьому її якісні показники та кількісні характеристики постійно змінюються, зберігаючи спадковість та типові суттєві риси. Тому студентство водночас є і соціальним ресурсом, і соціальним капіталом суспільства, які обумовлюють суспільну перспективу.

Важливим аспектом процесу економічної соціалізації індивіда є моральнісний. Оскільки саме норми суспільної моралі задають стрижневий вектор формування соціальних якостей особистості, яких очікує і потребує ринкова економіка.

Соціально-економічні ринкові перетворення, які відбуваються в нашій країні, висувають ряд вимог до суб'єктів цих процесів, у тому числі ряд вимог морального плану. Адже в будь-яких відносинах між людьми (політичних, економічних, релігійних, етнічних тощо) завжди присутній моральний феномен, тому що мораль характеризує людину з точки зору її здатності жити серед людей.

Правила цивілізованого ринку діють лише тоді, коли суб'єкти економічної, фінансової діяльності дотримуються моральних орієнтирів. Відсутність цих орієнтирів або нехтування ними ускладнює (може ускладнювати) складну соціальну ситуацію в суспільстві, породжує (може породжувати) конфлікти між людьми.

Сучасні події в нашій країні підносять роль прагматичних досягнень зростаючої особистості та одночасно нівелюють роль її морально-духовних потенціалів. Це сприяє розвитку індиферентного ставлення молодих людей до дотримання етичних норм і принципів, вироблених людством. При цьому помітною стає деформація системи цінностей молодшої особистості, активізуються егоїстичні прагнення в ієрархії цінностей, спостерігається нерозвиненість моральних почуттів, відсутність патернів поведінки, пов'язаних з моральним вибором. Усе це призводить до бездуховності та росту делінквентних форм поведінки серед молодого покоління.

В системі вищої освіти економічна соціалізація особистості набуває подальшого розвитку і нових акцентів та йде паралельно з професійним самовизначенням. Внутрішнім стрижнем цього процесу є самосвідомість особистості, її подальше формування і розвиток Я-концепції, яка складається з декількох компонентів: когнітивного (знання про себе, свої особливості, здатності, спроможності); афективного (емоційно зафарбовані образи Я: подобається – не подобається, привабливе – відштовхує); поведінкового (реальний успіх – неуспіх, моральнісна ціна економічного успіху).

Індикаторами моральнісної позиції економічної активності особистості виступають: уявлення про моральні регулятори в економічній сфері; моральнісна оцінка сучасних економічних явищ та суб'єктів; ставлення до дотримання моральних норм в ділових, міжособистісних стосунках; ставлення до грошей, різних способів економічного самозабезпечення (фінансові піраміди, сітєвий маркетинг, шлюб за розрахунком, неетична реклама, виробництво і торгівля продуктами, шкідливими для екології та людей тощо); економічна ідентичність особистості, її суб'єктивний економічний статус.

Економічна активність студентської молоді, поєднана з молодіжною політикою держави (збільшення можливостей для посадового, професійно-кваліфікаційного, освітнього, наукового зросту молоді, забезпечення вільного вибору шляхів і засобів соціального просування тощо), сприя-

тиме подоланню матеріальної та інших видів залежності від батьків і суспільства, розширенню можливостей самостійного забезпечення власних потреб [6, 7].

Висновки. Економічна активність молоді як результат процесу економічної соціалізації має ознаку стадіальності, тобто вона здійснюється зі значними якісними відмінностями на різних вікових періодах: дитинства і етапу юнацтва. Ці періоди визначаються особливостями провідного чинника, через який здійснюється входження людини в економічну сферу суспільства: у дитинстві економічна реальність засвоюється за посередництвом грошей, у підлітків, старшокласників та юнаків входження в економічну реальність здійснюється завдяки безпосередній економічній діяльності, культурно-економічних практик. Вони мають доповнюватись практиками сімейного оточення, в яких формується сумлінне ставлення до різних видів праці, виробляється вміння раціонально вести домогосподарство, економно витратити час та матеріальні засоби сім'ї, відтворюються стабільні зразки поведінки.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у дослідженні соціально-економічних закономірностей економічного самовизначення учнівської та студентської молоді в умовах суспільних змін.

Список використаних джерел

1. Зубіашвілі Ірина. Ставлення до грошей як чинник економічної соціалізації старшокласників : монографія. Riga, Latvia, EU, 17 Meldrum Street, Beau Bassin 71504, 2019. 252 с.

2. Зубіашвілі І.К. Теоретико-методологічні засади дослідження соціально-психологічного забезпечення економічної соціалізації старшокласників. Соціально-психологічне забезпечення економічної соціалізації молоді: монографія [Електронний ресурс] / Н.М. Дембицька, І.К. Зубіашвілі, О.В. Лавренко, Т.І. Мельничук; за ред. Н.М. Дембицької. Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2018. 346 с. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712474>. с. 73-83, 125-162, 231-248].

3. Дембицька Н.М. Наставництво у соціально-психологічному забезпеченні економічної соціалізації учнівської молоді. Соціально-психологічне забезпечення економічної соціалізації молоді: монографія [Електронний ресурс] / Н.М. Дембицька, І.К. Зубіашвілі, О.В. Лавренко, Т.І. Мельничук; за ред. Н.М. Дембицької. Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2018. 346 с. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712474> . С. 9-43, 109-111, 163-184].

4. Дембицька Н.М., Рябовол Т.А., Голяка С.Г. Софтизація особистої власності учнівської молоді в умовах віртуалізації економіки. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені

Г.С. Костюка НАПН України. 2019. Том I. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Випуск 52. С.35-40.

5. Евдокимова Анастасія Сергеевна. Социально-психологические факторы экономической социализации личности: дис... канд. псих. наук: 19.00.05 / Санкт-Петербург, 2014. 186 с. URL: https://disser.spbu.ru/dissert2/154/aftoreferat/Evdokimova_autoreferat.pdf

6. Лавренко О.В. Теоретико-методологічні засади дослідження соціально-психологічного забезпечення економічної соціалізації молоді в просторі вузівської освіти: моральний аспект. Соціально-психологічне забезпечення економічної соціалізації молоді: монографія [Електронний ресурс] / Н.М. Дембицька, І.К. Зубіашвілі, О.В. Лавренко, Т.І. Мельничук]; за ред. Н.М. Дембицької. Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2018. 346 с. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712474>. С. 84-95,185-194,249-312].

7. Лавренко О.В. Співвідношення духовних та матеріальних начал в економічній свідомості студентської молоді. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2019. Том I. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Випуск 52. С.45-55.

8. Мартинюк І.О. (2003) Проблеми життєвого самовизначення молоді (досвід прикладного дослідження). Київ, 2003. 25 с.

9. Мельничук Т.І. Психологічні закономірності здійснення економічної соціалізації особистості на етапі дитинства. Соціально-психологічне забезпечення економічної соціалізації молоді: монографія [Електронний ресурс] / Н.М. Дембицька, І.К. Зубіашвілі, О.В. Лавренко, Т.І. Мельничук]; за ред. Н.М. Дембицької. Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2018. 346 с. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712474> – с. 44-72, 112-124, 210-230].

10. Мельничук Т. І. Соціально-психологічні закономірності економічної соціалізації молоді сім'ї: теоретико-емпіричне дослідження. Психологічний часопис: збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка. № 3. вип.13. Київ: Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2018. с. 96-110 URL: <http://ua.appsyjournal.com/issue/3/> DOI (Issue): <https://doi.org/10.31108/2018vol13iss3>

11. Соціально-психологічне забезпечення економічної соціалізації молоді: монографія [Електронний ресурс] / Н.М. Дембицька, І.К. Зубіашвілі, О.В. Лавренко, Т.І. Мельничук]; за ред. Н.М. Дембицької. Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2018. 346 с. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712474>

12. Соціально-психологічні закономірності становлення економічної культури молоді: монографія / В.В.Москаленко, О.В.Лавренко,

Н.М. Дембицька, І.К. Зубіашвілі [та ін.]; за ред. В.В.Москаленко. Київ: Педагогічна думка, 2015. 405 с.

13. Соціально-психологічні проблеми становлення суб`єкта економічної соціалізації: монографія / Т.В. Говорун, Н.М. Дембицька, І.К. Зубіашвілі, Л.М. Карамушка, О.В. Лавренко, О.О. Міщенко, В.В. Москаленко, Ю.Ж. Шайгородський. Ред. В.В. Москаленко. Кіровоград, 2012. 205 с.

14. Українське "покоління Z": цінності та орієнтири – Результати загальнонаціонального опитування (2017) [Ukrainian "Generation Z": Values and Benchmarks – Results of a nationwide survey]. Київ, 2017. С. 77-105. Доступ за URL: <http://neweurope.org.ua/.../ukrayinske-pokolinnya-z-tsinnosti-ta-oriyentyry.>]

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Zubiashvili Irina. Stavleniya do groshej yak chinnik ekonomichnoyi socializaciyi starshoklasnikiv : monografiya. Riga, Latvia, EU, 17 Meldrum Street, Beau Bassin 71504, 2019. 252 s.

2. Zubiashvili I.K. Teoretiko-metodologichni zasadi doslidzhennya socialno-psihologichnogo zabezpechennya ekonomichnoyi socializaciyi starshoklasnikiv. Socialno-psihologichne zabezpechennya ekonomichnoyi socializaciyi molodi: monografiya [Elektronnij resurs] / N.M. Dembicka, I.K. Zubiashvili, O.V. Lavrenko, T.I. Melnichuk]; za red. N.M. Dembickoyi. Kiyiv: Institut psihologiyi imeni G.S.Kostyuka NAPN Ukrayini, 2018. 346 s. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712474>. s. 73-83, 125-162, 231-248].

3. Dembicka N.M. Nastavnictvo u socialno-psihologichnomu zabezpechenni ekonomichnoyi socializaciyi uchnivskoyi molodi. Socialno-psihologichne zabezpechennya ekonomichnoyi socializaciyi molodi: monografiya [Elektronnij resurs] / N.M. Dembicka, I.K. Zubiashvili, O.V. Lavrenko, T.I. Melnichuk]; za red. N.M. Dembickoyi. Kiyiv: Institut psihologiyi imeni G.S.Kostyuka NAPN Ukrayini, 2018. 346 s. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712474> . S. 9-43, 109-111, 163-184.

4. Dembicka N.M., Ryabovol T.A., Golyaka S.G. Softizaciya osobistoyi vlasnosti uchnivskoyi molodi v umovah virtualizaciyi ekonomiki. Aktualni problemi psihologiyi: Zbirnik naukovih prac Institutu psihologiyi imeni G.S. Kostyuka NAPN Ukrayini. 2019. Tom I. Organizacijna psihologiya. Ekonomichna psihologiya. Socialna psihologiya. Vipusk 52. S.35-40.

5. Evdokimova Anastasiya Sergeevna. Socialno-psihologicheskie faktory ekonomicheskoy socializacii lichnosti: dis. kand. psih. nauk: 19.00.05 / Sankt-Peterburg, 2014. 186 s.URL: https://dissert.spbu.ru/dissert2/154/aftoreferat/Evdokimova_autoreferat.pdf

6. Lavrenko O.V. Teoretiko-metodologichni zasadi doslidzhennya socialno-psihologichnogo zabezpechennya ekonomichnoyi socializaciyi molodi

v prostori vuzivskoyi osviti: moralnij aspekt. Socialno-psihologichne zabezpechennya ekonomichnoyi socializaciyi molodi: monografiya [Elektronnij resurs] / N.M. Dembicka, I.K. Zubiashvili, O.V. Lavrenko, T.I. Melnichuk]; za red. N.M. Dembickoyi. Kiyiv: Institut psihologiyi imeni G.S.Kostyuka NAPN Ukrayini, 2018. 346 s. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712474>. S. 84-95,185-194,249-312].

7. Lavrenko O.V. Spivvidnoshennya duhovnih ta materialnih nachal v ekonomichnij svidomosti studentskoyi molodi. Aktualni problemi psihologiyi: Zbirnik naukovih prac Institutu psihologiyi imeni G.S. Kostyuka NAPN Ukrayini. 2019. Tom I. Organizacijna psihologiya. Ekonomichna psihologiya. Socialna psihologiya. Vipusk 52. S.45-55.

8. Martynyuk I.O. (2003) Problemi zhittyevogo samoviznachennya molodi (dosvid prikladnogo doslidzhennya). Kiyiv, 2003. 25 s.

9. Melnichuk T.I. Psihologichni zakonomirnosti zdijsnennya ekonomichnoyi socializaciyi osobistosti na etapi ditinstva. Socialno-psihologichne zabezpechennya ekonomichnoyi socializaciyi molodi: monografiya [Elektronnij resurs] / N.M. Dembicka, I.K. Zubiashvili, O.V. Lavrenko, T.I. Melnichuk]; za red. N.M. Dembickoyi. Kiyiv: Institut psihologiyi imeni G.S.Kostyuka NAPN Ukrayini, 2018. 346 s. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712474> – s. 44-72, 112-124, 210-230].

10. Melnichuk T. I. Socialno-psihologichni zakonomirnosti ekonomichnoyi socializaciyi molodoyi sim'yi: teoretiko?empirichne doslidzhennya. Psihologichnij chasopis: zbirnik naukovih prac / za red. S. D. Maksimenka. № 3. vip.13. Kiyiv: Institutu psihologiyi imeni G.S. Kostyuka Nacionalnoyi akademiyi pedagogichnih nauk Ukrayini, 2018. s. 96-110 URL: <http://ua.appsyjournal.com/issue/3/> DOI (Issue): <https://doi.org/10.31108/2018vol13iss3>

11. Socialno-psihologichne zabezpechennya ekonomichnoyi socializaciyi molodi: monografiya [Elektronnij resurs] / N.M. Dembicka, I.K. Zubiashvili, O.V. Lavrenko, T.I. Melnichuk]; za red. N.M. Dembickoyi. Kiyiv: Institut psihologiyi imeni G.S.Kostyuka NAPN Ukrayini, 2018. 346 s. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712474>

12. Socialno-psihologichni zakonomirnosti stanovlennya ekonomichnoyi kulturi molodi: monografiya / V.V. Moskalenko, O.V.Lavrenko, N.M. Dembicka, I.K. Zubiashvili [ta in.]; za red. V.V. Moskalenko. Kiyiv: Pedagogichna dumka, 2015. 405 s.

13. Socialno-psihologichni problemi stanovlennya sub`yektu ekonomichnoyi socializaciyi: monografiya / T.V. Govorun, N.M. Dembicka, I.K. Zubiashvili, L.M. Karamushka, O.V.Lavrenko, O.O. Mishenko, V.V. Moskalenko, Yu.Zh. Shajgorodskij. Red. V.V. Moskalenko. Kirovograd, 2012. 205 s.

14. Ukrayinske "pokolinnya Z": cinnosti ta oriyentiri – Rezultati zagalnonacionalnogo opituvannya (2017) [Ukrainian "Generation Z": Values and Benchmarks – Results of a nationwide survey]. Kiyiv, 2017. S. 77-105. Dostup za URL: <http://neweurope.org.ua/.../ukrayinske-pokolinnya-z-tsinnosti-ta-oriyentyry.>]

O.V. Lavrenko. Economic activity of Ukrainian youth in the conditions of social changes. *The article presents the aspects of formation and development of young people's economic activities during their purposeful economic socialization at different age stages. An economic activity is understood as an individual's ability to make meaningful societal transformations by developing material wealth and spiritual culture. It manifests itself through creativity, volitional acts, and communications. Its integral characteristic is an individual's active life position. The article shows that the basics of an individual's economic activity are laid at the preschool age in families, where children's financial literacy and their knowledge on basic economy concepts begin to form. At adolescence, in the school environment, economic activity is stimulated through economic mentoring (adult-learner), mastering the rules of a consumer, financial and labour behaviour. An indicator of high school students' successful economic activity is a certain level of their monetary culture, the criterion of which is their attitude to money. The core of university students' economic activity is its morality as an internal regulator. The norms of social morality and their internalization define the vector for formation of young people's social qualities needed at the market economy.*

Keywords: economic socialization, economic activity, personality, preschool age, adolescence, high school students, university students, morality.

УДК 159.9.07

Г.М. Матвієнко

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОГО СТРЕСУ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Г.М. Матвієнко. Психологічні особливості навчального стресу в закладах вищої освіти. У статті розглядається поняття стресу і ситуацій напруги в житті і діяльності людини. Наведено короткий аналіз основних напрямів, які присвячені дослідженням проблеми стресу в сучасній психології, позначені домінуючі тенденції. Основна увага спрямована на вивчення впливу навчального стресу на учасників навчально-освітнього процесу. Представлено емпіричне дослідження академічного стресу в приватному вищому навчальному закладі м. Києва. У результаті аналізу виділено основні чинники навчальної напруги, показники прояву, у тому числі під час екзаменаційної сесії, визначено копінг-стратегії, які застосовують студенти навчального закладу. Для дослідження стресу в навчальній діяльності була використана авторська розробка Ю.В. Щербатих. В якості додаткових інструментів застосовані методики Ч.Д. Спілбергера і С.А. Райзаса.

Дане дослідження виступає як емпіричний матеріал групового та індивідуального вивчення стресу і показує комплексний підхід до вивчення організаційного стресу в навчально-освітній діяльності, пропонує напрями оптимізації навчального стресу в закладі вищої освіти. Водночас дослідження не висвітлює всі проблеми академічного стресу, проте отримані результати можуть сприяти розширенню емпіричної бази наукових досліджень стресу в навчально-професійній діяльності.

Ключові слова: стрес, напруга, організаційний стрес, навчальний стрес, тривожність, стратегії оптимізації організаційної стресу.

А.Н. Матвеевко. Психологические особенности учебного стресса в заведениях высшего образования. В статье рассматривается понятие стресса и ситуаций напряжения в жизни и деятельности человека. Представлен краткий анализ основных направлений, которые посвящены исследованию проблемы стресса в современной науке, обозначены доминирующие тенденции. Основное внимание направлено на изучение влияния учебного стресса на участников учебно-образовательного процесса. В статье содержится эмпирическое исследование учебного стресса в частном высшем учебном заведении г. Киева. В результате анализа обозначены основные факторы учебного напряжения, показатели его проявления, в том числе во время экзаменационной сессии, изучены используемые студентами стратегии совладания со стрессовыми ситуациями. Для исследования учебного стресса была использована эффективно зарекомендовавшая себя в течение длительного времени авторская разработка Ю.В. Щербатых. В качестве дополнительных инструментов применены методики Ч. Д. Спилбергера и С.А. Райзаса. Данное исследование выступает в качестве эмпирического материала группового и индивидуального изучения стресса и показывает комплексный подход к исследованию организационного стресса в учебно-образовательной деятельности, предлагает направления оптимизации учебного стресса на примере заведения высшего образования. Исследование не освещает все проблемы академического стресса, однако полученные результаты могут способствовать расширению эмпирической базы научных исследований стресса в учебно-профессиональной деятельности.

Ключевые слова: стресс, напряжение, организационный стресс, учебный стресс, тревожность, стратегии оптимизации организационного стресса.

Постановка проблеми. Поняття стресу можна віднести до однієї з базових наукових категорій, яка стала предметом вивчення цілого комплексу дисциплін: біології і фізіології, медицини і психології, наук про управління, юриспруденції, демографії і навіть політології [8].

"Стрес", як неспецифічна реакція організму на будь-яку пред'явлену до нього вимогу, вперше визначив Г. Сельє в 1936 році [16]. Його роботи підштовхнули до вивчення стресу у всіх сферах життя і діяльності людини. Факторами стресу можуть виступати біологічний суб'єкт, обставини середовища, зовнішній стимул або подія. Стрес може визначати як негативну, так і позитивну умову реакції на фактор стресу, яка може впливати на психічне, фізичне здоров'я і благополуччя людини [10].

Дослідження, присвячені вивченню впливу стресу на результати діяльності організації, виявили значний його вплив як на продуктивність праці, так і на економіку в цілому [6]. У зв'язку з цим в організаційній психології виділилася область досліджень організаційного стресу (ОС).

У багатьох публікаціях є посилення на ОС. Найчастіше поняття "організаційний стрес" використовується як близьке за значенням з поняттями "робочий стрес", "трудовий стрес" і "професійний стрес" [1].

За загальноприйнятим визначенням Міжнародної організації праці (МОП) [15], стрес – це хвороблива фізична і емоційна реакція, викликана порушенням рівноваги між усвідомленими вимогами і наявними ресурсами і здібностями людей задовольняти ці вимоги.

Стрес залежить від умов праці, трудових відносин та механізмів взаємодії. Він виникає в тому випадку, якщо вимоги до працівника не відповідають або перевершують його можливості, ресурси, потреби або якщо знання та здібності працівника не задовольняють очікуванням, що пред'являються культурою підприємства [15].

Особливістю організаційного стресу в науково-освітній діяльності є його взаємозв'язок з навчальною діяльністю. У даний час немає єдиного визначення навчального стресу, але багато дослідників описують стрес у навчальній діяльності, найбільш близько до визначення В.А. Бодрова як "функціональний стан організму і психіки, який характеризується істотними порушеннями біохімічного, фізіологічного, психічного статусу людини і її поведінки в результаті впливу екстремальних факторів психогенної природи (небезпека, загроза, складність або шкідливість умов життєдіяльності)" [2, с.21].

Серед усіх форм навчальної роботи за рівнем стресу лідує іспит. Дослідження показують, що за екзаменаційний період в школах і вузах 48% юнаків і 60% дівчат помітно втрачають у вазі, а артеріальний тиск у них підвищується до 140-155 мм ртутного стовпа [4].

Спіраючись на стадії, описані в концепції розвитку стресу Г. Сельє, можна виділити три класичні стадії, що відображають процес психологічної напруги, пов'язаної зі складанням іспитів (рис. 1) [9].

Стадія мобілізації чи тривоги пов'язана з ситуацією невизначеності, в якій знаходиться студент перед початком іспиту. Перша стадія супроводжується надмірною мобілізацією ресурсів організму, почастищенням серцевих скорочень, загальною перебудовою метаболізму [12].

На другій стадії (адаптації), яка настає після отримання екзаменаційного квитка і початку підготовки до відповіді, організму вдається за рахунок попередньої мобілізації успішно справлятися зі шкідливими впливами. При цьому перебудова вегетативної регуляції організму призводить до посиленої доставки кисню і глюкози до головного мозку, однак такий

рівень функціонування організму є енергетично надлишковим і супроводжується інтенсивною тратою життєвих резервів. Якщо організму протягом певного часу не вдається пристосуватися до екстремального фактору, а ресурси його виснажилися, то настає третя стадія – виснаження.



Рис. 1. Стадії розвитку стресу за Г. Сельє

Отже, ці три фази розвитку стресу можна простежити і на більшому часовому відрізку – протягом всієї сесії, де фаза тривоги розвивається протягом залікового тижня, що попереджає іспити, друга фаза (адаптації) зазвичай настає між другим і третім іспитом, а третя фаза (виснаження) може розвинутися до кінця сесії [3].

Тривалість навчальної сесії – два-три тижні, що за певних умов досить для виникнення синдрому екзаменаційного стресу, який включає в себе порушення сну, підвищену тривожність, стійке підвищення артеріального тиску та інші показники. Умовно-рефлекторним шляхом усі ці негативні явища можуть пов'язуватися з самим процесом навчання, викликаючи надалі страх іспитів, небажання вчитися, зневіру у власних силах [13].

На небажаний вплив стресу в навчально-професійній діяльності вказується багатьма дослідниками. У роботах авторів підкреслюється, що навчальний стрес є вираженим психоемоційним, стресовим фактором, що призводить до зміни функціонального стану організму. Особливо це стосується екзаменаційної сесії. Наприклад, Н.І. Наєнко вказує, що здача іспиту викликає психічну напругу у студентів, причому в деяких випадках стресова ситуація призводить до появи невротичних розладів [11]. Результати інших сучасних досліджень переконливо доводять, що екзаменаційний стрес впливає на перебіг процесів мислення, пам'яті, на мотиви і результативність навчальної діяльності в цілому [7].

У той же час зазначимо, що екзаменаційний стрес не завжди має шкідливі наслідки. У певних ситуаціях психологічна напруга може мати стимулююче значення, допомагаючи студентів мобілізувати всі свої знання і особистісні резерви для вирішення поставлених перед ним навчальних завдань. Тому мова йде про оптимізацію рівня навчального стресу [12].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Складність форм стресу визначає різноманіття підходів до вивчення стану стресу. Майже всі вони засновані або на моделі, що базується на стимулі, або на моделі, заснованій на реакції, або як результат інтеракції людини і зовнішнього середовища, під час якої порушується рівновага між ними [6]. Сьогодні найбільш впливовою моделлю організаційного стресу є транзактна (транзакційна) модель стрес-процесу Р. Лазаруса [14], яка ґрунтується на тому, що стрес знаходиться не в людині і не в навколишньому середовищі, а у взаємодії між ними.

Дослідники: Г. Сельє, Р. Лазарус, Л. К. Купер, Ф.Д. Дейв, М. П. О'Драй-скол, Т. Кох, Р. Каплан, Р.А. Карасек, Є. Демероуті, А.В. Бейкер, Д.Д. Хаканен, Т. Камінгс, Ж. Джонсон, Е. Хел, С. Касл, М. Фрідман, Р. Розенман, С. Масляч, С. Джексон, С. Спілбергер, С. Райзас, А.Н. Занковський, В.А. Бодров, Л.А. Китаєв-Смик, А.Б. Леонова, Б.Т. Величковський, Т.П. Ємельянова, Н.Є. Водопьянова, Ю.В. Щербатих та ін. [1; 2; 6; 8; 12; 14; 16].

Безпосередньо вивченням стресу в навчально-професійній діяльності займалися: В.А. Доскін, В.В. Плотніков, Д. Брайт, Дж. Грінберг, С.А. Гапонова, Ю.В. Щербатих, Н.І. Наєнко, Е.А. Голубева, Н.Б. Пасинкова, Я. Рейковський, М.В. Вовчик-Блакитна, А.М. Печніков, Г.А. Мухіна, Ф.М. Рахматулліна, Н.В. Комусова, В.Н. Шкуркіні та ін. [1; 2; 7; 8; 12; 13].

Як показує аналіз літератури, проблема навчального стресу ще не отримала належної уваги і не знайшла необхідного підкріплення у вітчизняній науці. Не існує ні чітко визначеного поняття навчального стресу, ні достатнього діагностичного інструментарію для його вивчення, ні системних стратегій оптимізації стресу в навчально-освітній діяльності. Крім того, немає необхідної кількості емпіричних досліджень даної проблеми. У зв'язку з цим очевидна необхідність комплексного підходу як до розробки змістовної моделі діагностики, так і до опрацювання фізіологічних, психологічних, організаційних та індивідуальних складових навчального процесу, розробка стратегій, програм оптимізації організаційного стресу.

Мета статті дослідження впливу факторів стресу на організаційне благополуччя на прикладі моделі навчального стресу у закладі вищої освіти м. Києва.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У рамках дослідження організаційного стресу проведена діагностика навчального стресу серед студентів приватного коледжу м. Києва. В якості діаг-

ностичного матеріалу був обраний тест Ю.В. Щербатих "Навчальний стрес", шкала тривоги (STAI) (Ч. Д. Спілберґера) і тест "Впевненість у собі" (С. Райзаса). У дослідженні взяли участь 33 людини, серед них жінок – 23, чоловіків – 10. Середній вік респондентів склав 16,45 років. Студенти навчаються за спеціальністю "Право", "Фінанси, банківська справа і страхування".

У результаті дослідження за методикою "Навчальний стрес" Ю.В. Щербатих було визначено, що основними причинами виникнення стресу у студентів коледжу є великі навчальні навантаження, нерегулярне харчування, погано організований режим дня, страх перед майбутнім та ін. (рис.2)

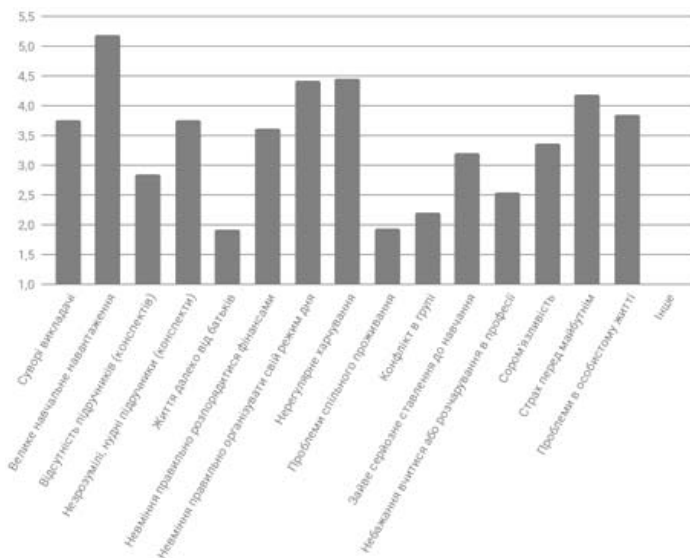


Рис. 2. Значущість окремих факторів у загальному навчальному стресі (бали)

Отримані дані показують значні відхилення в порівнянні з нормативними показниками авторської методики Щербатих Ю.В. Так, середній бал показника навчального навантаження складає 5,18 бала (при нормі 3,4), порушення режиму харчування – 4,45 бала (при нормі 3,6), невільно організований режим дня – 4,42 бала (при нормі 4, 6), страх перед майбутнім – 4,18 бала (при нормі 3,6) та ін.

Стрес, пов'язаний з навчанням (рис. 3), проявляється в підвищеному відволіканні і поганій концентрації уваги – 4,73 бала (норма 3,8), зат-

рудненому диханні – 2,42 бала (норма 2,1), порушенні сну – 4,09 бала (норма 3,9) та ін.

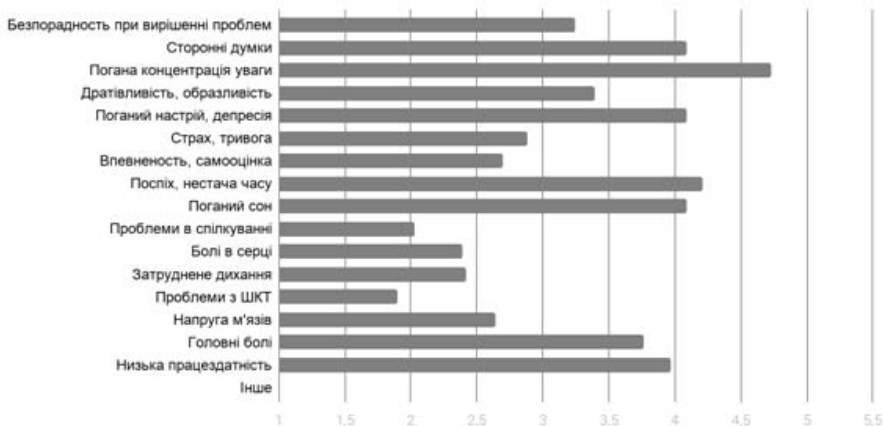


Рис. 3. Прояви стресу, пов'язаного з навчанням (бали)

В цілому, середній показник екзаменаційного хвилювання становить 5,64 бала (при середньому загальноприйнятому автором тесту значенні $6,0 + 0,35$), що в цілому відповідає встановленій нормі.

Серед ознак проявів екзаменаційного стресу (рис. 4) студенти виділили: прискорене серцебиття – 36,4%, головні та інші болі – 18,2%, сухість у роті – 15,2%, скутість, тремтіння м'язів – 6,1% та інші .

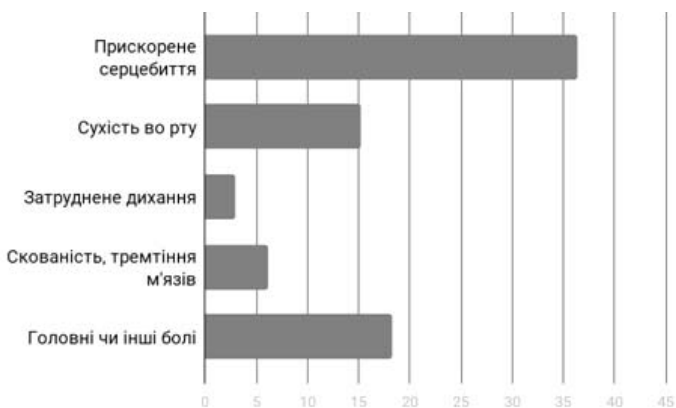


Рис. 4. Ознаки екзаменаційного стресу студентів коледжу (% вираженості)

За даними результатів опитувальника, основним прийомом зняття стресу студентів є спілкування з друзями або коханою людиною (33,3%). Бажаним способом зняття стресу є сон (15,2%), фізична активність (15,2%), заняття хобі (15,2%), підтримка батьків (6%). Використовуються також вживання тютюну (6%), перерва в роботі чи навчанні (3%), прогулянки на свіжому повітрі (3%), секс (3%).

Питання тесту довільної форми показали, що 24% респондента нічого не роблять для зняття екзаменаційної напруги і не помічають вплив навчального стресу, а 18% збільшують витрати сил на підготовку до іспитів, що може мати негативні наслідки.

Дослідження за методикою Ч.Д. Спілбергера, Ю.Л. Ханіна виявили помірну особистісну (39,85 бала) і ситуативну (36,1 бала) тривожність студентів, що свідчить про їх допустимі рівні. Отримані дані підкріплюють також результати тесту Райдаса "Впевненість в собі": впевнені в собі – 47,1%, середній показник впевненості – мають 35,3% студентів, скоріше не впевнені в собі – 5,9%, мають високий ступінь впевненості (самовпевненість) – 11,8% респондентів.

Діагностичний етап дослідження підтвердив необхідність проведення заходів щодо оптимізації навчального стресу. Відповідно до сучасної організаційної парадигми вплив має бути спрямований на регулювання роботи на рівні всієї організації (як системи), окремої групи (стосунки і взаємодія з колегами і керівником) та індивіда (психофізіологічний стан, мотиваційно-вольова складова, суб'єктивні джерела стресу).

Виходячи з цього, стратегія оптимізації організаційного стресу повинна торкатися напрямків: організаційних, що враховують вплив організаційних чинників стресу (умови навчання, безпека, міжособистісні стосунки, ролі в організації, культура і клімат та ін.) та індивідуальних (особливості нервової системи, поточний стан здоров'я, когнітивно-поведінкові особливості).

Вдосконалення навчальної діяльності, в першу чергу, повинно відбуватися за рахунок вдосконалення навчального процесу: оптимізації навчального навантаження, що передбачається програмою підготовки спеціалістів, коригування планів роботи, розкладу навчальних занять і екзаменаційних сесій, контроль за дотриманням норм МОП, Законів України "Про освіту", "Про господарські товариства", Цивільного кодексу України та інших правових і нормативних документів, що регулюють трудову діяльність.

Суб'єктами навчального процесу є не тільки студенти, але й науково-викладацький склад навчального закладу. Для оптимізації організаційного стресу необхідні заходи, спрямовані на профілактику вигорання викладацького складу: своєчасне проведення діагностичних заходів та профі-

лактичних програм, семінарів, тренінгів, оволодіння індивідуальними навичками зняття робочої напруги.

На індивідуальному рівні психопрофілактичні і психокорекційні впливи доцільно спрямовувати на розробку індивідуальних методів боротьби зі стресом з урахуванням внутрішньоособистісних властивостей учасників навчального процесу.

Діяльність психологічної служби навчального закладу доцільно спрямовувати на вирішення таких завдань [5]:

1. Формування здорового життєвого стилю.
2. Створення умов для відкритого довірливого спілкування, сприйняття інформації, творчої атмосфери навчально-освітньої діяльності.
3. Розвиток стратегій і навичок поведінки, що веде до здоров'я і перешкоджає патологічному розвитку виникаючих криз: навичок прийняття рішення і подолання життєвих проблем; навичок використання психологічної підтримки; навичок оцінки соціальної ситуації і прийняття відповідальності за власну поведінку; навичок відстоювання своїх кордонів; навичок безконфліктного та ефективного спілкування.

Висновки. Розвиток стресу на робочому місці виділено як важливу наукову проблему у зв'язку з його впливом на працездатність, продуктивність, ефективність діяльності організації і загальний стан здоров'я колективу. Особливістю стресу в науково-освітніх організаціях є його взаємозв'язок з навчальною діяльністю. Дослідження свідчать, що стрес є невід'ємною складовою навчального процесу і формою відображення складної навчальної ситуації. Повністю уникнути стресу неможливо, але його вплив на суб'єктів навчального процесу можна оптимізувати. Результати дослідження підтвердили необхідність проведення заходів щодо оптимізації навчального стресу в коледжі м. Києва. Незважаючи на обмежену кількість вибірки, дослідження досить повно показує індивідуальні та групові характеристики стресу в навчальному закладі. Відповідно до сучасної організаційної парадигми рекомендації з профілактики та корекції навчального стресу спрямовані на його оптимізацію на організаційному, груповому та індивідуальному рівнях: вдосконалення навчального процесу, контроль за дотриманням нормативно-правової бази, оптимізація проведення іспитів, психогігієна іспитів, реалізація навчально-просвітницьких, діагностичних та корекційних програм і методів управління навчальним стресом тощо.

Перспективи подальших досліджень. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Воно дає додаткову інформацію про стрес, специфіку його змісту в ситуаціях навчальної діяльності з невизначеними вихідними даними. Результати дослідження доцільно використовувати для розширення досліджень організаційного стресу шля-

хом вивчення показників робочої напруженості і вигорання науково-педагогічного та навчально-методичного складу освітнього закладу. Отримані дані можуть бути застосовані для вдосконалення науково-освітньої діяльності і підвищення ефективності навчального процесу в закладах науки та освіти.

Список використаних джерел

1. Артамонова Л.Н. Организационный стресс у сотрудников банка / Л.Н. Артамонова, А.Б. Леонова. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2009. №1. С. 39-52.
2. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. Москва: ПБР СЭ, 2006. 528 с.
3. Боканова О.М. Некоторые показатели сердечно-сосудистой системы у студентов вечернего отделения в период экзаменационной сессии. Вопросы гигиены и состояния здоровья студентов вузов. Москва, 1974. 130 с.
4. Вангородская Ю.С. Профилактика экзаменационного стресса. Психолог в школе! 2015. № 4 (16). С. 2-8.
5. Захаренко Т. А. Учебный стресс: причины и проявления / Т.А. Захаренко, Е.И. Кулько. Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии: материалы VI международной научно-практической конференции. Екатеринбург: РГППУ, 2017. С. 480-484.
6. Купер Кэри Л. Организационный стресс. Теории, исследования и практическое применение / Купер Кэри Л., Дэйв Филипп Дж., О'Драйсколл Майкл П.; пер. с англ. Харьков: Изд-во Гуманитарный центр, 2007. 336 с.
7. Лаврова М. Г. Особенности стрессовых проявлений у студентов в период прохождения экзамена в компьютеризированной форме. Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Психологія. 2012. № 1009, вип. 49. С. 210-215.
8. Леонова А.Б. На грани стресса / А.Б. Леонова, Д. Костикова. В мире науки. 2004. № 10. С.63-71.
9. Ромек В. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / Ромек В. Г., Конторович В.А., Крукович Е.И. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 256 с.
10. Стресс на рабочем месте: коллективный вызов. Группа технической поддержки по вопросам достойного труда и Бюро МОТ для стран Восточной Европы и Центральной Азии. Москва: МОТ, 2016. 37 с.
11. Щербатых Ю.В. Экзамен и здоровье. Высшее образование в России. 2000. №3. С. 53-56.
12. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 256 с.

13. Щербатых Ю.В. Вегетативные проявления экзаменационного стресса. Прикладные информационные аспекты медицины. Воронеж, 1999. Т.2. №1. С. 59-62.

14. Lazarus R. (1966). Psychological stress and the coping process. New York: McGraw-Hill, 1966. 466 p.

15. SOLVE: Integrating Health Promotion into Workplace OSH Policies: Participant's Workbook / International Labour Office. Geneva: ILO, 2012. 348 p.

16. Selye H. Stress Without Distress. New American Library: New York, 1974. 171 p.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Artamonova L. N. Organizacionnyj stress u sotrudnikov banka / L. N. Artamonova, A. B. Leonova. Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija. 2009. №1. S. 39-52.

2. Bodrov V. A. Psihologicheskij stress: razvitie i preodolenie. Moskva.: PBR SJe, 2006. 528 s.

3. Bokanova O. M. Nekotorye pokazateli serdechno-sosudistoj sistemy u studentov vechernego otdelenija v period jekzamenacionnoj sessii. Voprosy gigieny i sostojanija zdorov'ja studentov vuzov. Moskva, 1974, s. 130.

4. Vangorodskaja Ju.S. Profilaktika jekzamenacionnogo stressa. Psiholog v shkole! 2015. № 4 (16). S. 2-8.

5. Zaharenko, T. A. Uchebnyj stress: prichiny i projavlenija / T. A. Zaharenko, E. I. Kul'ko. Problemy razvitija fizicheskoj kul'tury i sporta v novom tysjacheletii : materialy VI mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ekaterinburg : RGPPU, 2017. S. 480-484.

6. Kuper Kjeri L. Organizacionnyj stress. Teorii, issledovanija i prakticheskoe primenenie / Kuper Kjeri L., Djevj Filipp Dzh., O'Drajskoll Majkl P. ; per. s angl. Harkiv: Izd-vo Gumanitarnyj centr, 2007. 336 s.

7. Lavrova M. G. Osobennosti stressovyh projavlenij u studentov v period prohozhenija jekzamina v komp'juterizirovannoj forme. Visnik Harkivskogo nacional'nogo universitetu imeni V. N. Karazina. Serija : Psihologija. 2012. № 1009, vip. 49. S. 210-215.

8. Leonova A. B. Na grani stressa / A. B. Leonova, D. Kostikova. V mire nauki. 2004. N 10. S.63-71.

9. Romek V. G. Psihologicheskaja pomoshh' v krizisnyh situacijah / Romek V. G., Kontorovich V. A., Krukovich E. I. Sankt- Peterburg: Rech', 2004. 256 s.

10. Stress na rabochem meste: kollektivnyj vyzov. Gruppa tehničeskoy podderzhki po voprosam dostojnogo truda i Bjuro MOT dlja stran Vostočnoj Evropy i Central'noj Azii. Moskva: MOT, 2016. 37 s.

11. Shherbatyh Ju.V. Jekzamen i zdorov'e. Vysshee obrazovanie v Rossii. 2000. №3. S. 53-56.

12. Shherbatyh Ju. V. Psihologija stressa i metody korrekcii. Sankt-Peterburg: Piter, 2006. 256 s.

13. Shherbatyh Ju.V. Vegetativnye projavlenija jekzamenacionnogo stressa. Prikladnye informacionnye aspekty mediciny. Voronezh, 1999. T.2. №1. S. 59-62.

14. Lazarus R. (1966). Psychological stress and the coping process. – New York: McGraw-Hill, 1966. 466 p.

15. SOLVE: Integrating Health Promotion into Workplace OSH Policies: Participant's Workbook / International Labour Office. Geneva: ILO, 2012. 348 p.

16. Selye H. Stress Without Distress. New American Library: New York, 1974. 171 p.

H.N. Matviienko. Psychological features of academic stress in higher education. *This article discusses the concept of stress and stress situations in human life and activity. A brief analysis of the main directions that are devoted to the research of the stress problem in modern science is presented, dominant trends are indicated. The main focus is on the research of the impact of educational stress on participants in the educational process. The article has an empirical material of approach to educational stress. An analysis of the results of the study of academic stress in the private higher education organization in Kyiv is presented. Highlighted are the main factors of educational stress, indicators of its manifestation, including during the examination session, and studied coping strategies that students use in an educationally stressful situation. To research educational stress was used the author's method by Y. V. Shcherbatykh. As additional tools, the methods of C. D. Spielberger and S. A. Rathus. Although there are individual differences in stress responses of participants in the educational process, the solution of problems of stress in educational activities should be approached from the perspective of an integrated approach. In accordance with modern trends in organizational psychology, recommendations for the prevention and correction of educational stress aimed at its optimization at the organizational, group and individual levels. This research serves as the empirical material group and individual study of stress and shows an integrated approach to the study of organizational stress in teaching and educational work, provides directions to optimize the educational stress upon the example of the higher education organizations. The research does not exhaust all aspects of the problem of organizational stress, however, the results obtained can contribute to the expansion of the empirical base of stress research in academic and professional work.*

Keywords: *stress, tension, organizational stress, educational stress, anxiety, strategies for optimizing organizational stress.*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У СФЕРІ ЗАЙНЯТОСТІ

Т.І. Мельничук. Соціально-психологічні чинники самовизначення студентської молоді у сфері зайнятості. У статті здійснено аналіз теоретико-методологічних особливостей самовизначення студентів у сфері зайнятості. З'ясовано, що самовизначення – це відносно самостійний етап соціалізації, сутність якого полягає у формуванні в індивіда усвідомлення мети і сенсу життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвіднесення своїх бажань, наявних якостей, можливостей і вимог, що постають перед ним з боку оточуючих і суспільства. Обґрунтовано, що професійне самовизначення є одним із ключових стрижнів економічного самовизначення особистості, зокрема студентської молоді. Також встановлено, що професійне самовизначення студентської молоді розглядається сьогодні не лише як конкретний вибір професії, а й як неперервний процес пошуку сенсу в професійній діяльності, що вибирається, освоюється та виконується індивідом.

Ключові слова: професійне самовизначення, економічне самовизначення, соціалізація, студентська молодь, професіоналізація.

Т.І. Мельничук. Социально-психологические факторы самоопределения студенческой молодежи в сфере занятости. В статье осуществлен анализ теоретико-методологических особенностей самоопределения студентов в сфере занятости. Выяснено, что самоопределение – это относительно самостоятельный этап социализации, сущность которого заключается в формировании в индивида осознания цели и смысла жизни, готовности к самостоятельной жизнедеятельности на основе соотношения своих желаний, наличных качеств, возможностей и требований, предъявляемых к нему со стороны окружающих и общества. Обосновано, что профессиональное самоопределение является одним из ключевых стержней экономического самоопределения личности, в частности студенческой молодежи. Также установлено, что в современном понимании профессиональное самоопределение студенческой молодежи рассматривается не только как конкретный выбор профессии, но и как непрерывный процесс поиска смысла в профессиональной деятельности, которая выбирается, осваивается и выполняется индивидом.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, экономическое самоопределение, социализация, студенческая молодежь, профессионализация.

Постановка проблеми. Соціально-економічні процеси в суспільстві, що відбуваються в суспільстві останніми роками, не могли не вплинути на формування ставлення студентської молоді до економіч-

них явищ та її самовизначення в системі економічних відносин. Самовизначення особистості – складна наукова проблема, що має, як мінімум, психологічний, педагогічний, соціологічний і філософський аспект. Тому в сучасних наукових працях мають місце різні підходи до визначення цього поняття. Не випадково самовизначенню особистості притаманне слововживання "життєве", "професійне", "соціальне", "економічне" та ін.

Сучасна техногенна цивілізація дала людству значну кількість досягнень. Науково-технічний прогрес та економічне зростання зумовили нову якість життя, забезпечили зростаючий рівень споживання, нові сфери обслуговування та споживчих послуг, відповідно і нові потреби населення, зокрема молоді. З кожним роком із розширенням можливостей різноманітні потреби молоді змінюються у напрямку здороження та покращення. Особливо студентська молодь прагне до розширення кругозору за межами країни проживання, до подорожей, проведення навчання дистанційно та у різних країнах світу. Значна кількість студентів одночасно вступає на декілька факультетів за різними спеціальностями та у різні вузи у різних країнах світу, одночасно здобуваючи декілька професій, навіть не пов'язаних між собою. Тому досить актуальним постає питання більш детального вивчення самовизначення студентської молоді, зокрема у сфері зайнятості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблем економічного самовизначення та економічної свідомості приділяли увагу зарубіжні вчені М. Вебер, Е. Дюркгейм, Дж. Катона, С. Московічі, А. Сміт, А. Журавльов, Н. Журавльова, А. Купрейченко та ін. Теоретико-методологічною основою дослідження є системний підхід (Є.А. Аркін, А. Л. Журавльов, Л.Б. Ельконіна, Б. Ф. Ломов, С. Д. Максименко, В.В. Москаленко, К. К. Платонов, А. Рапопорт та ін.), згідно з яким економічна соціалізація може розглядатись як складний, багаторівневий процес входження індивіда в економічну сферу суспільства, і, водночас, як складова більш загального процесу соціалізації особистості [3; 4; 13; 16; 17].

В.В. Болучевська відмічає у своїх дослідженнях, що самовизначення – це вільне обрання людиною своєї долі, здійснена самодетермінація, що представляє собою механізм соціальної детермінації, яка може діяти інакше, як будучи активно заломленою самим суб'єктом [14].

Активну позицію особистості в самовизначення підкреслював О.М. Леонтьєв [8; 11], звертаючи увагу на те, що на кожному повороті життєвого шляху людині необхідно від чогось звільнитися, щось стверджувати в собі, і все це потрібно робити, а не тільки піддаватися впливам середовища. В його розумінні самовизначення є глибоким індивідуальним заломленням норм і цінностей навколишньої дійсності, основний наслідок якого – вибіркове ставлення до світу, вибір тих видів діяльностей,

які особистість робить своїми та які приносять їй відповідні блага, у тому числі й економічні.

Загально-психологічні уявлення про професійний розвиток особистості загалом, у процесі професійного самовизначення, під час навчання у закладі вищої освіти приділяли значну увагу, зокрема Ж. Вірна, Є. Головаха, О. Лактіонов, В. Сич, В. Хащенко, Н. Хащенко, Л. Хитрош, Т. Щербан [14; 16; 17; 19; 20] .

Чинники психологічного характеру, що впливають на процес професійного самовизначення, вивчалися багатьма авторами. На думку М. Тітми [15], це – потреби, інтереси, якості індивіда. Пізніше П. Шавір [19] виокремив дві групи особистісних факторів, які забезпечують успішність вибору професії, а, отже, професійного самовизначення в цілому.

Перші дослідження в галузі вітчизняної економічної психології та економічної соціалізації, розвитку монетарної культури належать таким вченим як Г. Авер'янова, О. Винославська [2-4; 9;11;12;13], С. Максименко, В. Москаленко [2], Н. Дембицька, І. Зубіашвілі, О. Лавренко, Т. Мельничук [2;13] та ін. Їх дослідження мають велике значення для теорії і практики вивчення економічного самовизначення студентської молоді. Розроблені ними підходи до дослідження психології економічного суб'єкта, виявлені закономірності його формування та розвитку дозволяють визначити психологічні взаємозв'язки, що необхідні під час аналізу економічного самовизначення студентської молоді.

Мета статті охарактеризувати та показати соціально-психологічні чинники самовизначення студентської молоді в сфері зайнятості та їх вплив на соціалізацію індивіда.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Сучасна цивілізація, поза багатьма характеристиками, називається техногенною, оскільки в її розвитку вирішальну роль відіграє постійний пошук і застосування нових технологій. В.Г. Кремінь (2010) у своїй доповіді відмітив, що нові технології застосовуються не лише у виробничих, комп'ютерних чи високотехнологічних сферах, а у соціальному та політичному управлінні, психологічному впливі на людей та маніпуляціях. Особливо чутливою до таких технологій є студентська молодь. Адже студентство є найбільш вразливою категорією в різних соціальних змінах та перетвореннях. Суб'єктне самовизначення студентської молоді в сфері зайнятості спрямоване на усвідомлення, осмислення своєї позиції в системі економічних відносин та удосконалення існуючої економічної реальності. Воно є не тільки складовим елементом економічної соціалізації особистості, що триває протягом життя, а й соціально-педагогічною умовою професійного самовизначення, що формує подальший життєвий шлях особистості.

У наших дослідженнях неодноразово відмічалось, що самовизначення студентської молоді є найважливішою складовою процесу її успішної соціалізації і диктується вимогами сучасної суспільної практики, необхідністю проявів усе вищих рівнів культури економічних взаємодій. Тому економічне самовизначення правомірно розглядати як найважливіший психологічний чинник успішної професіоналізації молоді людини [2-4; 9; 11-13]. У сучасних умовах розвитку і реформування життєдіяльності нашого суспільства об'єктивно постає необхідність докорінних змін традиційної системи професіогенезу у напрямку розвитку компонентів професійного самовизначення особистості з урахуванням внутрішніх механізмів її саморозвитку.

Проблема самовизначення, і кожного додаткового слововживання до нього, відображає різні явища і потребує наукового тлумачення. Особливої уваги заслуговує дослідження саме економічного самовизначення студентської молоді у сфері зайнятості. Однак наявний в сучасній психологічній літературі матеріал з вивчення економічної свідомості, економічної культури особистості не відображає достатньою мірою соціально-психологічні проблеми формування економічного самовизначення студентської працюючої молоді.

Отже, соціальна структура суспільства, соціально-економічні відносини та перетворення в ньому, а також соціальні установки і диспозиції особистості відносяться до чинників, що впливають на процес професійного самовизначення студентської молоді.

Сутність професійного самовизначення, як зазначає Г.О. Корсун, полягає у самостійному та свідомому віднаходженні особистістю змісту обраної або набутої роботи, а також життєдіяльності в конкретній культурно-історичній та соціально-економічній ситуації і встановленню змісту в процесі професійного само визначення. Іншими словами, це віднаходження умов, за яких особистість реалізує смисли життєдіяльності.

Отже, самовизначення належить до переліку фундаментальних питань психології самодетермінації й особистісного вибору. Досить часто проблему самовизначення розглядають у філософії як проблему свободи вибору й волі особистості. У зарубіжних концепціях і теоріях особистості самовизначення розглядають у контексті вивчення життєвого шляху людини.

У дослідженнях А. Маркової [10; с. 86-103], П. Шавіра та інших дослідників було доведено вплив ціннісно-мотиваційної сфери на процес професійного самовизначення. Зокрема, П. Шавір виокремлює два ключових особистісних чинники, що визначають професійне самовизначення і належать до мотиваційної сфери: потреба в професійному самовизначенні і потреба в набутті сенсу життя [19]. У дослідженнях С. Зуєвої і Г. Солодо-

вої встановлено взаємозв'язок успішності професійного самовизначення і усвідомленням цінностей професійного розвитку [5].

Проблема професійного самовизначення особистості належить до актуальних і вічно живих проблем сучасної соціальної теорії і практики. Це обумовлено тим, що кожне нове покоління, яке вступає в самостійне життя, намагається визначитись, обрати й освоїти професію, знайти себе, реалізуватися в повсякденній практиці. Не скрізь, не завжди і не кожному вдається самовизначитись у лоні професії оптимально й з найменшими втратами.

Проведений різними науковцями аналіз чинників професійного самовизначення студентів дозволив визначити соціально-психологічну обумовленість цього процесу, що включає його показники і систему внутрішніх (психологічних) і зовнішніх (соціальних) умов, які їх визначають. До них належать: особливості процесу вибору професії (час початку процесу професійного самовизначення, джерела отримання інформації про обрану професію, впевненість/невпевненість в правильності її вибору); уявлення про обрану професію (її затребуваність в сьогоденні і майбутньому; динаміку престижності; інформованість про місце роботи; образ професіонала даної професії, особистісні якості, якими він має володіти, а також самооцінка ступеня відповідності обраному фаху); професійні наміри і плани (В. Водзинська, І. Кон, Г. Хмара, Т. Щербакова та ін. [1, с. 48-54; 6; 20]. Отже, узагальнення сучасного стану розробки проблеми дослідження показало, що професійне самовизначення студентської молоді характеризується як процес оволодіння професією та формування професійних мотивів, якостей особистості, прийомів і способів виконання професійної діяльності, як процес її входження в сферу професійної діяльності на основі самопізнання, співставлення своїх можливостей з вимогами професії з метою самореалізації та усвідомлення себе як професіонала певної сфери. Цей феномен є найважливішою умовою особистісного зростання фахівців та їх соціалізації у певній обраній сфері діяльності.

Осмилення особистості, як зазначає С.О.Сисоєва, шляхів її розвитку і перетворення на теренах світової і національної культури (особистості вихованця як людини, котра самостійно, вільно і відповідально визначає свій життєвий шлях, є активною, здатною до осмилення свого життя і його перетворення, особистості, яка позитивно ставиться до праці, обирає стратегію особистого життя, віддану гуманістичним ідеалам) є найважливішим підґрунтям освітнього процесу, його вихідним пунктом, своєрідною точкою відліку до входження у більше широке поле соціуму. Тобто, особистість усвідомлює процес соціалізації [12, с. 41].

У рамках вже проведених теоретичних досліджень виокремлено та підтверджено, що економічна соціалізація має певну структуру, форми,

етапи та механізми реалізації. Структурними елементами економічної свідомості (за В. Хашченком, 2013) є усвідомлювані елементи психологічного ставлення особистості до економічного середовища: когнітивні (соціальні уявлення, знання, рефлексія), конативні (мотиваційно-потребові стани свідомості – готовність, наміри, переваги, інтереси), емотивні (переживання, оцінки, відчуття). Когнітивна складова економічної соціалізації відображає низький, середній та високий рівні сформованості економічних уявлень особистості. Низький рівень сформованості економічних уявлень характеризується відсутністю уявлень про основні економічні явища або фрагментарними уявленнями, які відображають несуттєві якості. Середній рівень вказує наявність уявлень про окремі економічні явища, які базуються на конкретних проявах, а також на функціональних або змістовних особливостях даних явищ. Високий рівень засвідчує наявність економічних уявлень, що ґрунтуються на розумінні сутності, змісту та функціональних особливостей економічних явищ. Афективна складова висвітлює наявність емоційного ставлення індивіда до економічної дійсності (ставлення до багатства і бідності, приватної власності, проблеми праці та зайнятості, співвідношення винагороди та виконаної роботи, інфляції, зміни курсу валют). Конативна складова характеризується різними формами економічної поведінки (споживчої, виробничої, обмінно-розподільчої, зберігаючої, інвестиційної).

Підкреслимо, що у кожній людини формується суб'єктивне сприйняття економічної реальності. Воно зумовлене рівнем економічних знань та культури мислення. При відсутності наукових, систематизованих знань і уявлень особистість у своїх діях керується повсякденною свідомістю. Наслідком цього є те, що економічна свідомість може формуватися як емпіричним шляхом (виходячи із особистого досвіду, повсякденних уявлень), так і на науковій основі, шляхом вивчення і пізнання економічних явищ та процесів. Як відмічає В.Л. Комаровська, основними чинниками формування економічної свідомості, зокрема студентської, є: соціально-економічні умови трудової діяльності та життєдіяльності суб'єктів економічної активності; характеристики тих соціальних груп, в які включені суб'єкти економічної активності; індивідуально-психологічні характеристики окремих осіб як суб'єктів економічної активності; гендерні особливості осіб як суб'єктів економічної активності [7].

Отже, можна стверджувати, що професійне самовизначення є одним із головних компонентів економічного самовизначення особистості. Зазначимо, що студенти сьогодні – це нове покоління, що вільно і відверто висловлює свою думку як у молодіжному середовищі, так і в діалозі з викладачем, вимагає поваги до своєї позиції; воно готове до особистісного й професійного самоствердження незалежно від умов існування, місця

перебування та середовища – економічного, культурного тощо. До явищ повсякденного життя нинішнє студентство ставиться з позиції ринкової економіки і водночас воно орієнтоване на здоровий глузд та загальнолюдські цінності, у нього помітно зростає інтерес до виконання науководслідної роботи. Проте, у першокурсників, попри суттєві зміни у студентському середовищі, ще не сформоване захоплення обраною професією. Студенти ще недостатньо знають себе, свої уподобання і можливості, інколи не впевнені в правильності вибору професії, частина з них вступили до ЗВО за наполяганням батьків, під впливом друзів, знайомих. Тому досить часто спостерігається явище пошуку себе під час навчання на різних тимчасових професіях (від офіціанта до кур'єра). Важливо знати, що професійне становлення особистості, як своєрідний динамічний процес, проходить у своєму розвитку чотири основні стадії: формування професійних намірів, професійне навчання, професійна адаптація й часткова або повна самореалізація особистості у професії, а також, що досить важливо для сучасної молоді, – перспектива подальшого економічного забезпечення себе та реалізація своїх амбіцій.

У наукових дослідженнях відмічається, що професійне самовизначення – це динамічна система, діючи в якій індивід набуває готовності до самостійної, творчої діяльності на основі усвідомлення і суб'єктивного співвіднесення суспільних вимог з власними потенційними та наявними здібностями, комплексом внутрішніх умов, та, разом з цим, набуває здатності до самостійного прийняття рішень стосовно важливих життєвих цілей, які мають сенс як для самого суб'єкта, так і для суспільства, де рушійною силою самовизначення виступають об'єктивні протиріччя в системі "хочу – можу – маю – вимагають", які випливають із самої природи людини як суспільної істоти.

Швейцарський психолог, засновник аналітичної психології Карл Юнг вважав, що перехід на кожну нову стадію життя пов'язаний зі здійсненням вибору, самовизначенням особистості в нових умовах життя, що вимагає перебудови її свідомості та самосвідомості. Найбільш інтенсивно самовизначення особистості здійснюється в юнацькому віці – на стадії розвитку її Его, а також у зрілому віці – на стадії побудови ще більш глибокої свідомості. На думку психолога, у юнацькому віці самовизначення особистості не завершується, завдання побудови самосвідомості повністю не вирішується у зв'язку з пануючою в суспільстві орієнтацією на досягнення успіху, що спонукає молоду людину обмежуватись досягнутим і відмовлятися від інших своїх потенційних можливостей, від осягнення та вияву власної індивідуальності. Отже, К. Юнг розглядає самовизначення як безперервний процес, як основну умову особистісного зростання, розширення і поглиблення самосвідомості особистості [21].

Мислячи та діючи індивідуально, особистість включає свою діяльність у діяльність інших людей через відносини, що суспільно опосередковані. Синтез цих сторін цього протиріччя на певному щаблі зрілості і взаємної відповідності кожного з них може виступати для самого індивіда як почуття самостійності. М. Дубінка відмічає, що професійне самовизначення – багатоаспектний процес, що виступає: як процес поетапного ухвалення рішень особистістю і узгодження власних надбань і потреб суспільства; як формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність. При цьому метою професійного самовизначення майбутнього студента є формування внутрішньої готовності до усвідомленої і самостійної побудови моделі власної поведінки і перспектив свого розвитку; готовність розглядати себе особистістю, що розвивається, самостійно бачить особистісну значущість речей, вибудовує власну поведінку, формує професійно значущі якості.

Також в деяких дослідженнях констатується, що найважливішими характеристиками самовизначення студента є його активність, здатність до самостійного вибору, належний рівень відповідальності. При цьому власна траєкторія процесу самовизначення передбачає пошук значущої для себе та схвалюваної іншими позиції суб'єктності, що характеризується:

1) особистісною рефлексією (пошуком відповіді на запитання "Хто я?", виокремленням себе по відношенню до соціального; переживаннями; усвідомленням права на самооцінку, можливістю бути собою);

2) добудовою власної ідентичності по відношенню до інших людей, у першу чергу значущих;

3) випробовуванням себе і своїх можливостей, удосконаленням умінь та навичок, необхідних у діяльності;

4) вибірковістю ставлень до дійсності, а також їх моделюванням та відтворенням у різних видах творчої самореалізації.

І. М. Осипенко в дисертаційному дослідженні досліджувала зміст та динаміку економічної свідомості студентів в процесі їх професіоналізації [11]. Для вивчення змісту економічної свідомості в цій роботі використовувався спеціально розроблений опитувальник, що включає вісім основних параметрів (і, відповідно, блоків показників): суб'єктивний економічний статус особистості, задоволення економічних потреб і економічні домагання, ставлення до власності, ставлення до багатства і бідності, ставлення до грошей, ставлення до економічного ризику, ділова і економічна активність особистості, мотивація вибору професії. Слід підкреслити, що науковцем вперше виділені і описані соціально-психологічні типи економічної свідомості студентів, а також визначено взаємозв'язок показників економічної свідомості студентів з їх особистісними характеристиками: суб'єктивним рівнем контролю, мотивацією досягнення і уникнення невдач.

Висновки. У результаті теоретичного аналізу проблеми самовизначення студентської молоді в сфері зайнятості було визначено:

- самовизначення – це відносно самостійний етап соціалізації, сутність якого полягає у формуванні в індивіда усвідомлення мети і сенсу життя, готовності до самостійної життєдіяльності на основі співвіднесення своїх бажань, наявних якостей, можливостей і вимог, що ставляться перед ним оточенням і суспільством;

- професійне самовизначення є одним із ключових стрижнів економічного самовизначення студентської працюючої молоді;

- важливою передумовою успішного самовизначення студентів, у тому числі й у сфері зайнятості, є усвідомлювані елементи психологічного ставлення особистості до економічного середовища, визначеність у профорієнтації, тобто сформованість в особистості професійно-важливих якостей – окремих психічних, психологічних і фізичних властивостей, які відповідають вимогам певної професії і сприяють успішному оволодінню нею під час навчального процесу.

- основою самовизначення особистості є формування життєвої мети, стилю життя, уявлень про себе й про світ, прагнення до здійснення поставлених цілей та особистих завдань;

- досить значущими при професійному самовизначенні є суб'єктні властивості людини – її активність, незалежність, стійкість, відповідальність, здатність до довільного поведінки, саморегуляції, рефлексії;

- розвиток економічної свідомості студентів, як одного із чинників самовизначення, напряду пов'язаний зі становленням їх професійної ідентичності, ментальності, суб'єктності та світоглядом, формуванням у них відповідної економічної культури та становлення певної системи цінностей.

Перспектива подальшого дослідження полягає у дослідженні соціально-психологічних особливостей економічного самовизначення працюючої студентської молоді в системі економічних відносин у крос-культурному вимірі.

Список використаних джерел

1. Водзинская В.В. Понятие установки, отношения и ценностной ориентации в социологическом исследовании. Философские науки. 1968. №2. С. 48-54.

2. Економічна соціалізація молоді: соціально-психологічний аспект / Загальна редакція В.В.Москаленко. Наук. видання. Київ: Український центр політичного менеджменту, 2008. 336 с.

3. Журавлёв А.Л. Самоопределение молодежи в экономической среде / А.Л. Журавлёв, А.Б. Купрейченко. Психологическая помощь учащейся молодежи в современном изменяющемся мире: Матер. Всерос.

науч.-практ. конф. / Под общ. ред. А.С. Чернышева. Курск, 2006. С. 126-127.

4. Журавлёв А.Л. Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования / А.Л. Журавлёв, А.Б. Купрейченко. Москва: Изд-во "Институт психологии РАН", 2007. 480 с.

5. Зуева С.П. Развитие личности и проблемы совершенствования образовательного процесса / С.П. Зуева, Г.Г. Солодова. Кемерово : КемГУ, 1997. 120 с.

6. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. Москва: Педагогика, 1984. 335 с.

7. Комаровська В.Л. Особливості економічної свідомості студентів вищих навчальних закладів : Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.10. Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ, 2006. 20 с.

8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. Мрсква МГУ, 1981. 584 с.

9. Ложкін Г.В., Спасенников В.В., Комаровська В.Л. Економічна психологія: Навчальний посібник. Київ: ВД "Професіонал", 2004. 304 с.

10. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва: Международный гуманитарный фонд "Знание", 1996. 306 с

11. Осипенко И. М. Динамика экономического сознания студентов в процес се проофесіоналізації. Дис.... канд. психол. наук. 19.00.05 : Смоленск, 2005. 284 с.

12. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспектив: Зб. наук. пр. / За ред. І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало. Київ, 2003. 680 с.

13. Мельничук Т.І. Психологічні закономірності здійснення економічної соціалізації особистості на етапі дитинства. Соціально-психологічне забезпечення економічної соціалізації молоді: Монографія / Н.М. Дембицька, І.К. Зубіашвілі, О.В. Лавренко, Т.І. Мельничук; за ред. Н.М. Дембицької. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. С. 43-72. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712474>

14. Савчук О.А. Аналіз підходів до поняття професійного самовизначення в науковій літературі. Матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. "Актуальні питання соціальної та практичної психології у координатах сучасних парадигм", м. Северодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. С. 86-88.

15. Титма М.Х. Престиж профессии (социологический анализ) / М.Х. Титма, Т.А. Тальюнайте. Вильнюс : Минтис, 1984. 214 с.

16. Хащенко В.А. Социально-психологические детерминанты экономической идентичности личности. Проблемы экономической психологии. Т 2. Москва, 2005. 644 с.

17. Хитрош Л.В. Соціально-психологічні чинники суб'єктного самовизначення студентської молоді в системі економічних відносин [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля. Луганськ, 2012. 20 с.

18. Хмара Г.И. Некоторые аспекты управления вузом как системой / Г.И. Хмара, Л.С. Гурьева. Проблемы методологии управления социальными процессами. Томск : ТГУ, 1994. С. 86 – 103.

19. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. Москва: Наука, 1981. 264 с.

20. Щербакова Т.Н. Профессиональный рост: формирование механизмов субъективного контроля. Ростов -на-Дону : ДГТУ, 1994. 193 с.

21. Юнг К. Г. Человек и его символы / К. Г. Юнг, М. Л. фон Франц, Дж. Л. Хендерсон. Москва: Серебряные нити, 1997. 368 с.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Vodzynskaia V.V. Poniatyie ustanovky, otnosheniya y tsennostnoi oryentatsyy v sotsyolohycheskom yssledovanyy. Fylosofskyye nauky. 1968. №2. S. 48-54.

2. Ekonomichna sotsializatsiia molodi: sotsialno-psykholohichniy aspekt / zahalna redaktsiia V.V.Moskalenko. Nauk. vydannia. Kyiv: Ukrainskyy tsentr politychnoho menedzhmentu, 2008. 336 s.

3. Zhuravlëv A.L. Samoopredelenye molodezhy v èkonomycheskoi srede / A.L. Zhuravlëv, A.B. Kupreichenko. Psykholohycheskaia pomoshch uchashcheisia molodezhy v sovremennom yzmeniaiushchemsia myre: Mater. Vseros. nauch.-prakt. konf. / Pod obshch. red. A.S. Chernysheva. Kursk, 2006. S. 126-127.

4. Zhuravlëv A.L. Èkonomycheskoe samoopredelenye: Teoryia y èmpyrycheskyye yssledovaniya / A.L. Zhuravlëv, A.B. Kupreichenko. Moskva: Yzd-vo "Ynstytut psykholohyy RAN", 2007. 480 s.

5. Zueva S.P. Razvytye lychnosty y problemy sovershenstvovaniya obrazovatelnoho protsessa / S.P. Zueva, H.H. Solodova. Kemerovo : KemHU, 1997. 120 s.

6. Kon Y.S. V poyskakh sebvia. Lychnost y ee samosoznanye. Moskva: Pedahohyka, 1984. 335 s.

7. Komarovska V.L. Osoblyvosti ekonomichnoi svidomosti studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv : Avtoref. dys... kand. psykhol. nauk: 19.00.10. In-t psykholohii im. H.S.Kostiuka APN Ukrainy. Kyiv, 2006. 20 с.

8. Leontev A.N. Problemy razvytyia psykhyky. Moskva MHU, 1981. 584 s.

9. Lozhkin H.V., Spasiennikov V.V., Komarovska V.L. Ekonomichna psykholohiia: Navchalnyy posibnyk. Kyiv: VD "Profesional", 2004. 304 s.

10. Markova A.K. Psykholohyia professyonalizma. Moskva: Mezhdunarodnyi humanyтарnyi fond "Znanye", 1996. 306 s
11. Osypenko Y. M. Dynamyka ekonomycheskoho soznanyia studentov v protses se proofessyonalyzatsyy. Dys.... kand. psykhol. nauk. 19.00.05 : Smolensk, 2005. 284 c.
12. Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity: rezultaty doslidzhen i perspektyv: Zb. nauk. pr. / Za red. I.A.Ziazuna ta N.H.Nychkalo. Kyiv, 2003. 680 s.
13. Melnychuk T.I. Psykholohichni zakonornosti zdiisnennia ekonomichnoi sotsializatsii osobystosti na etapi dytynstva. Sotsialno-psykholohichne zabezpechennia ekonomichnoi sotsializatsii molodi: Monohrafiia / N.M. Dembytska, I.K. Zubiashvili, O.V. Lavrenko, T.I. Melnychuk; za red. N.M. Dembytskoi. Kyiv: Instytut psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy, 2018. S. 43-72. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712474>
14. Savchuk O.A. Analiz pidkhodiv do poniattia profesiinoho samovyznachennia v naukovii literaturi. Materialy III Mizhnar. nauk.-prakt. konf. "Aktualni pytannia sotsialnoi ta praktychnoi psykholohii u koordynatakh suchasnykh paradyhm", m. Sievierodonetsk : Vyd-vo SNU im. V. Dalia, 2015. S. 86-88.
15. Tytma M.Kh. Prestyzh professyy (sotsyolohycheskyi analiz) / M.Kh. Tytma, T.A. Taliunaite. Vylnius : Myntys, 1984. 214 s.
16. Khashchenko V.A. Sotsyalno-psykholohycheskye determynanty ekonomycheskoi ydentychnosti lychnosti. Problemy ekonomycheskoi psykholohyy. T 2. Moskva, 2005. 644 s.
17. Khytrosh L.V. Sotsialno-psykholohichni chynnyky subiektnoho samovyznachennia studentskoi molodi v systemi ekonomichnykh vidnosyn [Tekst] : avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.05 / Skhidnoukr. nats. un-t im. Volodymyra Dalia. Luhansk, 2012. 20 s.
18. Khmara H.Y. Nekotorye aspekty upravleniia vuzom kak systemoi / H.Y. Khmara, L.S. Hureva. Problemy metodolohyy upravleniia sotsyalnymu protsessamy. Tomsk : THU, 1994. S. 86-103.
19. Shavyr P.A. Psykholohyia professyonalnogo samoopredeleniia v rannei yunosti. Moskva: Nauka, 1981. 264 s.
20. Shcherbakova T.N. Professyonalnyi rost: formyrovanye mekhanyzmov subiektivnoho kontroliia. Rostov -na- Donu : DHTU, 1994. 193 s.
21. Iunh K. H. Chelovek y ego symvolы / K. H. Yunh, M. L. fon Frants, Dzh. L. Khenderson. Moskva: Serebrianye nyty, 1997. 368 s.

T. Melnychuk. Socio-psychological factors of the students self-determination in the employment. The article analyze analyzes theoretical and methodological features of the students self-determination. In the article has

been explained that self-determination is a relatively independent stage of socialization, the essence of which is to establish the individual's sense of the purpose and meaning in life, a readiness for independent livelihoods based on the ratio of their desires, available qualities, opportunities and requirements on the part of others and society. Confirmed that professional self-determination is one of the key pillars of economic self-determination of the individual, in particular students. Also established that in the modern consciousness, professional self-determination of students is considered not only as a specific choice of profession, but also as a continuous process of finding meaning in the professional activity that is selected, mastered and performed.

Keywords: professional self-determination, economic self-determination, socialization, students, professionalization.

УДК 159.96

В.В. Пітулей

СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ДЕТЕРМІНАНТ НАСИЛЛЯ У СУЧАСНОМУ СВІТІ

В.В. Пітулей. Соціально-психологічний аналіз детермінант насилля у сучасному світі. У статті викладено сутність та зміст соціально-психологічних детермінант насилля у сучасному світі як суспільно-небезпечного діяння, спрямованого на порушення прав і свобод людини, які призводять до її психологічного, морального чи фізичного страждання. Виокремлено основні ознаки насильства. Виявлено варіації насильства у сучасному суспільстві та описано їх характеристики. Розкрито основні теорії насильства. Узагальнено причини, що призводять до насильства: а) психологічні; б) соціальні; в) економічні; г) педагогічні; д) правові; е) політичні. Проаналізовано еволюцію тероризму як однієї з форм насилля у сучасному світі. Визначено соціально-психологічну природу примусу як небезпечного впливу проти волі особи та вказано на ознаки примусу.

Ключові слова: насильство, психологічне насильство, причини насильства, соціальна криза, деструктивність, конфлікт, теорії насильства, примус.

В.В. Питулей. Социально-психологический анализ детерминант насилия в современном мире. В статье изложены сущность и содержание социально-психологических детерминант насилия в современном мире как общественно-опасного деяния, направленного на нарушение прав и свобод человека, которые приводят к его психологическим, моральным или физическим страданиям. Выделены основные признаки насилия. Выявлены вариации насилия в современном обществе и описаны их характеристики. Раскрыты основные теории насилия. Обобщены причины, приводящие к насилью: а) психологические; б) социальные; в) экономические; г) педагогические; д) правовые; е) политические. Проанализирована эволюция терроризма как одной из форм насилия в современном мире. Определена социально-психологическая природа принуждения как опасного воздействия против воли человека и указано на признаки принуждения.

Ключевые слова: насилие, психологическое насилие, причины насилия, социальный кризис, деструктивность, конфликт, теории насилия, принуждение.

Постановка проблеми. Проблема росту випадків насилля сьогодні дозволяє говорити про нього як про одну з глобальних проблем. Зауважимо, що характер, масштаби, заподіяння насилля вимагають сьогодні радикального перегляду стилю життя людства й тверезої оцінки перспектив нашого розвитку. Адже свобода людини є простором, на якому, з одного боку, виникає й розвивається рефлексія – оскільки наявність вибору провокує усвідомлення людиною своїх справжніх бажань. А з іншого боку, чітко усвідомлення своїх бажань провокує створення вибору. Ситуація, де є чітко сформульовані бажання й усвідомлена крайня в них необхідність, але немає вільного вибору, провокує появу насилля.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематику насильства досліджували у своїх роботах вітчизняні та зарубіжні науковці: А.А. Гусейнов, Л.М. Герасіна, В.В. Голіна, В.Д. Губін, І.Н. Даньшин, А.К. Зайцев, А.М. Ковальов, А.П. Огурцов та ін. Проблеми насильства були також присвячені роботи зарубіжних психологів: А. Бандури, Р. Берона, А. Брауна, К. Бютнера, А. Мічерліха, Д. Річардсона, Р. Соонетс, З. Фройда, З. Хола, В. Холичер. Проблему насильства та агресії досліджували соціологи Р. Арон, К. Вільсон, Ш. Волін, Г. Ковганіч, Г. Моргентау. Розробку педагогічних аспектів вирішення згаданої проблеми здійснювали Ю. Антонян, М. Асанова, П. Блонський, В. Боровик, Л. Волинець, Ф. Думко, М. Казакіна, В. Караківський та ін.

Мета статті теоретично інтерпретувати сутність і специфіку феномену насильства та його соціально-психологічних детермінант шляхом наукового синтезу його дефініцій, розроблених у науковому дискурсі; диференціювати різні види і форми прояву насильства в суспільних практиках та міжособистісних стосунках.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. На нашу думку, спершу необхідно розглянути та охарактеризувати соціальні чинники, які провокують появу насилля. Сьогодні відбувається глобалізація життя на планеті. Глобальний ринок призводить до глобальної соціальної кризи. Існуюча соціально-економічна модель суспільства й відповідна їй політична система вже не здатні вирішити виникаючі соціальні проблеми, хоча б тому, що самі їх породжують. Зараз проявляється ситуація, коли більша частина людства виявляється зайвою, незатребуваною сферою виробництва при збережених незмінних принципах розподілу матеріальних благ, що призводить до того, що менша, працююча частина, має можливість жити, а більша – позбавляється такого природного права. Більш

того, менша частина живе в розкоші, у той час як більша частина – постійно знаходиться під загрозою голодної смерті. Саме ситуації, в яких людина спостерігає невідповідність своїх умов життя умовам, характерним для життя інших, є сприятливою для прояву насилля.

Психологічні передумови насилля лежать в основі самої психологічної сутності людини. Людина завжди прагне до кращого життя. Умовою такого життя є свобода, межі якої вона завжди бажає розширити. Відома теза про те, що моя свобода закінчується там, де починається свобода іншого, – норма, завдяки якій людині гарантований відносний "комфорт" у суспільних відносинах. Проте зміст цього висловлювання може тлумачитися по-різному. Наприклад, свобода іншого може і не мати позитивної значущості, адже вона може означати кінець моєї. Свобода іншого має або негативну цінність (зовнішня перешкода), або чисто утилітарну (засіб для досягнення моїх цілей). Тому ініціатива насильства над ним з моєї сторони виправдана. Свобода є незалежність від зовнішнього примусу і довільне насильницьке підпорядкування інших собі [5]. Перевага такої свободи в тім, що з неї починається твердження цінності індивідуальної незалежності, самостійності. Також розуміння свободи як індивідуальної зовнішньої незалежності пов'язано з примусом до самообмеження, з визнанням визначеної рівності у стосунках між мною й іншим з приводу свободи. Тут самообмеження викликається зовнішніми факторами і допускає насильство. Підтримка справедливості також має потребу в зовнішньому примусі. Цінністю залишається тільки моя свобода, інша людина розглядається лише як засіб.

Щодо життя окремої людини, то свобода у формі "раціональної деструктивності" проявляється у здатності до самогубства. Значимо, що це явище достатньо поширене. Випадки самогубства "від розуму" яскраво розглядаються в працях Ф. Достоєвського, наприклад – Кирилов в "Бісах", Крафт в "Підлітку", молода дівчина, яка покінчила життя самогубством, у главі "Два самогубства" з "Щоденника письменника". Також свобода у формі "раціональної деструктивності" проявляється у результаті тріумфу науково-технічної ментальності. Він приносить людині матеріальне процвітання, але разом з тим і вибух деструктивності. Отже, розглядання розуму як фундаментальної передумови надійності буття людини не може бути абсолютним, воно відносне. Якщо ми поглянемо на історію, то побачимо, що "абсолютні" ідеологічні істини стають передумовою масових убивств. Це вимагає теоретичної корекції традиційних уявлень, згідно з якими жорстокість масових убивств можна пояснити лише руйнуванням розуму. Справа в тім, що причиною масових убивств може бути специфічна, а саме – раціональність.

Так, коли говорять про економічну експлуатацію, одержання від неї вигод, то фізично відчуваються політичне і/або духовне панування, що вимагає застосування насильства, то все тут здається гранично ясним. Причина насильства перед нами. Інша справа – раціональність, вона вимагає не стільки фіксації того, що є в наявності тут і тепер, скільки ясно-видіння майбутнього. Наявність інформації про майбутнє стає причиною дій у сьогоденні.

Отже, те, що людині властивий розум, свідчить й про те, що їй властива психологічна схильність до насильства. Зауважимо, що насильство – це явище, що характеризує ставлення людини і до природи, і до іншої людини. Відносини усюди зіштовхуються з насильством, що пронизує суспільство зверху до низу.

Доцільно розглянути основні типи теорій насильства, які пояснюють походження даного феномену. Перший тип поєднує ті психологічні концепції, що виводять насильство з природи людини. Передбачається, що існують вроджені схильності, інстинкти. Так, З. Фройд у праці "За принципом насолоди" ввів у свою основоположну теорію поняття вродженого "інстинкту смерті": "...не всі моделі поведінки можуть бути пояснені інстинктом самозбереження; у інстинкту смерті буває два прояви – активний й пасивний. Більшість з аспектів поведінки людини стануть більш зрозумілі, якщо врахувати взаємодію двох цих інстинктів – життя (ероса) й смерті (танатоса). У такому випадку самознищення – це придушення одного природного інстинкту іншим, не менш природним" [4].

Американський психіатр Карл Менінгер довів ідею вчителя до логічного кінця: будь-яка поведінка, негативна для здоров'я або небезпечна для життя, є проявом інстинкту смерті, а найвище з цих проявів – акт самогубства. За Менінгером, психологічні компоненти деструктивної поведінки – помста (агресія, спрямованна назовні), провинна (агресія, спрямована всередину) й депресія (бажання вмерти).

Другий тип теорій виводить застосування насильства з економічних і соціальних умов життя суспільства. Економічна і соціальна нерівність породжує диференціацію суспільства на групи, суспільні класи і, відповідно, протиріччя та боротьбу між ними. Подолання цієї боротьби лежить через установлення соціальної рівності або, у всякому разі, пом'якшення нерівності. Відповідно визначаються припустимі межі розриву в рівні життя різних класів для забезпечення стабільності громадського життя, як вважали К. Маркс та Ф. Енгельс.

Третій тип теорій пов'язує насильство з динамікою конфлікту. У будь-якому суспільстві виникають конкуруючі групи – економічні, політичні, духовні. Первісний стан конкуруючих груп і особистостей – це потенцій-

ний конфлікт. Він стає реальним, коли конкурентний стан персоніфікується, коли один одному починають протистояти конкретні індивіди. Це саме та стадія, коли насильство стає досить ймовірним. Так, німецький соціолог Г. Зіммель писав: "Конфлікт між суспільством і окремою особою розгортається в самому індивідові у вигляді боротьби його сутнісних елементів" [3, с. 53].

Проте, насилля може формуватися і цілком цілеспрямовано виникати в результаті освоєння визначених ідеологічних постулатів. Прагнення до превентивного знищення закономірно призводить до перекручування моральних принципів. Оскільки це прагнення стає масовим, то перекручена моральність сприймається як соціальна норма, що диктує зміст громадського обов'язку.

XX століття виявило зв'язок між такого роду тенденцією й ідеологічним впливом. Тут ключ до пояснення цілого ряду явищ масового насильства. За допомогою ідеологічного впливу формується самосвідомість, що сприймає соціально-історичну дійсність у чорно-білому зображенні: своє – квінтесенція Добра, чуже – концентрація Зла. Своя боротьба – боротьба за свободу, чужа боротьба – боротьба за пригнічення моєї свободи. На цьому ґрунті, як правило, і виникає подвійний стандарт: насильство виправдовується і навіть прославляється стосовно "чужих", жертви ж насильства сприймають його як злочин. Подвійний стандарт стає зрозумілим, коли з'ясується, що конфронтуючі один одному суб'єкти вступили в якусь гру, у якій той, хто програв, позбавляється умов свого існування і самого життя. У суспільному житті дотримується видимість дотримання цивілізованих норм, але разом з тим ведеться гра, спрямована на усунення потенційного супротивника.

Інформаційне суспільство створює усе більш сучасні технічні механізми і засоби масового ідеологічного впливу. Однак, власний розвиток робить таке суспільство усе більш вразливим. У цьому зв'язку необхідно звернути особливу увагу на еволюцію тероризму як однієї з форм насилля у сучасному світі.

Тероризм звичайно визначають як застосування насильства або погрозу насильством з метою посіяти в суспільстві паніку, послабити або перекинути вплив офіційної влади і викликати політичні зміни. Сам по собі тероризм – явище не нове. Росія, наприклад, пережила не один сплеск тероризму, породженого вірою в те, що убивство царствених осіб і високопоставлених чиновників відкриває прямий шлях до свободи. Проте вона в цьому була не самотня. Західну Європу теж заповнив терористичний вал. У 1894 році італійський анархіст вбив президента Франції Карно. У 1897-м анархісти зробили замах на імператрицю Австрії й убили іспанського прем'єр-міністра Антоніо Канова. У 1900-м жертвою анархістського

нападу став король Італії Умберто І. У 1901 році американський анархіст убив президента США Вільяма Маккінлі.

Серйозну тривогу завжди викликала можливість наявності в руках терористів хімічної і біологічної зброї, над створенням якої багато держав працювали десятки років. Тепер можливість перетворюється в дійсність. Яскравий приклад – трагедія 1995 року, коли в токійському метро члени релігійної секти "Аум Сінрікьо" розпорошили газ зарин, у результаті чого загинуло і постраждало безліч людей. І все це виправдовується з боку терористів тим, що вони ведуть боротьбу за свої права, за розширення меж свободи свого народу, або акцентують увагу на суспільних проблемах, які їх народ залишає без належної уваги.

У всякому разі науковці все більше позбуваються ілюзій стосовно можливості цілковито ненасильницької, гармонійної побудови сучасного соціуму. Насилля стає все більш природною, нормальною формою розгортання суспільних відносин. Це викликає певні негативні емоції, однак гарантує тверезий, реалістичний погляд на місце свободи в такому суспільстві. Вона була спочатку лише однією з тих загальних цінностей, що регулюють взаємини між людьми, з огляду на необхідність обмежувати насилля в конкретному суспільстві. Зараз свобода активно демонструє свою погану сумісність з іншими цінностями саме через свою генетичну приналежність до насилля, до влади й багатства: "...свобода – це не безвладдя, а форма організації влади" [2, с. 199]. Відповідно, переглядається і "природність" та "самоочевидність" свободи як цінності: "...свобода – це природно-історична цінність не будь-яких суспільств. Статус такої вона набула в розвинутих державах Заходу" [2, с. 199].

Отже, на цьому рівні соціального досвіду, даності в формах буденної практики свобода збігається з насиллям. Свобода – це, по-перше, не врегульований, не локалізований, не центрований, розпилений, дифузний вид примусу, який сам виступає зовнішнім принципом побудови суспільного досвіду (його фрагментації за константами предметного оточення та відповідною, насильницькою, селекцією його носіїв – "первинний" світ нашого досвіду). По-друге, це – унормований примус, котрий у цьому випадку виступає не як зовнішня сторона суспільного буття, а як саме буття, як сфера його здійснення, побудови, конструювання у формах наближення та дистанціювання від насилля ("вторинний", або раціоналізований світ, світ, перетворений та організований не через безпосередні зіткнення з предметним змістом, а через групи або серії "реакцій" на нього суспільного досвіду як цілого, як такого, що трансформувався через переструктурування своїх внутрішніх елементів). По-третє, це – насилля, яке саме стає більш-менш зовнішньою, відчуженою стороною суспільного життя, яке поступово знову (як і в традиційному суспільстві) набуває рис озна-

чуваності, атрибуції, приналежності та прив'язаності до конкретних ланок суспільного досвіду (головним чином, до держави), від яких можна з більшою чи меншою долею успішності дистанціюватися (у вигляді "громадянського суспільства").

У традиційному, доіндустральному суспільстві ми відзначаємо такі соціальні риси примусу: по-перше, його рутинність ("позитивний" аспект): патріархальність, патерналізм, антирефлексивність, традиціоналізм, заборона новацій; по-друге, небезпечність примусу, яка, вочевидь, пов'язана з креативними можливостями колективного досвіду: будь-який рух такої маси, особливо "чужої", іншого роду, може обернутися непередбачуваними наслідками. Він – неприємна, зазвичай, небезпечна форма прояву природної, очевидної креативності колективного досвіду, його атрибутивної ознаки ставитись до всього, до будь-якого засвоюваного предметного змісту саме як до цілого, "без подробиць" та "аналізу". Просте заперечення примусу, негативні характеристики, що постійно супроводжують його в світовій гуманітарній думці, не менш регулярно наштовхуються на свої власні внутрішні обмеження (мораль також має досить жорстке підґрунтя). Примус не локалізується, не визначається, він розпорошений. Він нормативно-ціннісно не приймається за фактом свого здійснення, однак це зовсім не означає його цілковитого неприйняття внаслідок його невизначеності. Людина практично не може відокремитись від реального субстрату насилля – від колективного досвіду. Примус на рівні роздратувань та побоювань лише вказує на різноманітність носіїв, форм та способів примусу: є не лише "наше" ("свої" – походження "свободи"), але й "чуже".

У процесах універсалізації свободи примус змушено допускається як зовнішній цілком негативний принцип для "даного", "вільного" суспільства. Він – неорганічний, небезпечний, ризикований. Однак – це єдине, що вказує на похідність, певну "негрунтовність", "незабезпеченість" "даного" виду суспільства. У примусі "дане" суспільство неспіврозмірне само собі: воно припускає постійне руйнування частини своїх ресурсів (негативна оцінка подібного стану речей нічого не змінює). У процесах поширення рефлексивності за межі спеціалізованих інтелектуальних практик (психологія, наука) примус набуває рис визначеності, прив'язаності до певних соціальних інститутів (насамперед до держави). При такому розумінні свобода людини є простором, на якому, з одного боку, виникає й розвивається рефлексія – оскільки наявність вибору провокує усвідомлення людиною своїх справжніх бажань. А з іншого боку, чітке усвідомлення своїх бажань провокує створення вибору. Ситуація, де є чітко сформульовані бажання й усвідомлена крайня в них необхідність, але немає вільного вибору, провокує появу насилля.

Т.Ю. Кобозева вважає, що примус і насильство відрізняються за механізмом впливу на свободу волі. При примусі вплив здійснюється лише проти волі особи, а при насильстві – як проти, так і поза волею та (або) свідомістю особи; за результатами впливу на свободу волі примус призводить до обмеження свободи волі, насильство – до обмеження або виключення свободи волі; за характером і ступенем суспільної небезпечності насильство як спосіб впливу на волю передбачає більш високий ступінь небезпечності діяння, ніж примус, оскільки примус не передбачає застосування шкоди життю людини і є способом, який істотно знижує ступінь тяжкості шкоди здоров'ю. Враховуючи такі висновки, учена, визначаючи насильство як єдиний спосіб примусу, вказує, що таке насильство відповідає трьом умовам: 1) воно не повинно бути елементом мотивації або самоціллю злочину; 2) насильство повинно бути очевидним для потерпілого та усвідомлюватись ним; 3) насильство повинно підкріплювати (супроводжувати) злочинну вимогу [1].

Висновки. Отже, згідно проведеного аналізу, можемо сказати, що проблема росту випадків насилля сьогодні дозволяє говорити про неї як про одну з глобальних проблем. Перед нами стоїть завдання як, передусім, визначити можливість опанування насильством у інституційних межах. Істотними передумовами руйнування насильницьких стереотипів є посилення культурної, етичної компонентів у структурі особистості, зростання її інтелектуального потенціалу та формування гуманістичних цінностей.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в емпіричному дослідженні форм прояву насильства в суспільних практиках та міжособистісних стосунках.

Список використаних джерел

1. Кобозева Т.Ю. Преступное принуждение как уголовно-правовая категория: автореф. ... дисс. канд. юрид. наук:12.00.08. Москва, 2011. 18 с.
2. Козленко В. М. Духовна свобода і свобода світогляду. Філософська думка, 1998. № 2. С. 38-62.
3. Пітулей В. В. Взаємозв'язок свободи і відповідальності за умов глобалізації суспільства як проблема соціальної філософії. Мультиверсум [філософський альманах] : зб. наук. пр. Київ: Укр. центр духовн. культури, 2007. Вип. 61. С. 50-59.
4. Пітулей В.В. Свобода і відповідальність: генеза філософської постановки проблеми. Вісник Прикарпатського університету: зб. наук. пр. Серія "Філософські і психологічні науки". Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ, 2007. Вип. 10. С. 15-21.
5. Рахманкулова Н. Ф. Моя свобода и свобода другого [Электронный ресурс] URL: <http://www.philosoph.ru/forum/index.php?menu=forum&subject=67>

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Koboziyeva T.Y. Prestupnoe prynuzhdenye kak uholovno-pravovaia katehoriya: avtoref... dys. kand. yuryd. nauk. Spetsialnist:12.00.08. Moskva, 2011. 18 s.
2. Kozlenko V. M. Dukhovna svoboda i svoboda svitohliadu. Filos. Dumka, 1998. № 2. s. 38-62.
3. Pitulei V. V. Vzaiemozviazok svobody i vidpovidalnosti za umov hlobalizatsii suspilstva yak problema sotsialnoi filosofii. Multyversum [filos. alm.] : zb. nauk. pr. – Kyiv : Ukr. tseन्द्रukhovn. kultury, 2007. Vyp61. s. 50-59.
4. Pitulei V. V. Svoboda i vidpovidalnist: henezafilosofskoi postanovky problemy. Visn. Prykarp. un-tu. : zb. nauk. pr. Ser. "Filosofski i psykholohichninauky". Ivano-Frankivsk : VDV TSIT, 2007. Vyp. 10.s. 15-21.
5. Rakhmankulova N. F. Moia svoboda i svoboda druhoho [elektronnyi resurs] / N. F. Rakhmankulova. Rezhimdstupu: URL: <http://www.philosoph.ru/forum/index.php?menu=forum&subject=67>

V.V. Pitulei. Socio – psychological analysis of the determinants of violence in the modern world. The article describes the essence and content of social and psychological determinants of violence in the modern world as a socially dangerous act aimed at violating human rights and freedoms that lead to its psychological, moral or physical suffering. The main signs of violence were identified. Variations of violence in modern society have been identified and their characteristics described. The basic theories of violence are revealed. The reasons that lead to violence are summarized: a) psychological; b) social; c) economic; d) pedagogical; e) legal; e) political. The evolution of terrorism as a form of violence in the modern world is analyzed. The socio-psychological nature of coercion as a dangerous influence against the will of the individual is identified and the signs of coercion are indicated.

According to the analysis, we can say that the problem of increasing cases of violence today makes it possible to speak of it as one of the global problems. We have the task, first of all, of identifying the possibility of violence within institutional boundaries. The essential prerequisites for the destruction of violent stereotypes are the enhancement of cultural, ethical components in the personality structure, the growth of its intellectual potential and the formation of humanistic values.

Keywords: *violence, psychological violence, causes of violence, social crisis, destructiveness, conflict, theories of violence, coercion*

УДК 159.9(075.8)

А.Д. Порхун, О.М. Власова-Чмерук

ORCID ID: 0000-0002-5205-9958

СЕКСУАЛЬНА ОСВІЧЕНІСТЬ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

А.Д. Порхун, О.М. Власова-Чмерук. Сексуальна освіченість українських студентів в умовах інформаційного суспільства. Питання про те, чи потрібна сексуальна освіта в українських школах, середніх професійних

та закладах вищої освіти сьогодні є одним із найдискусійніших. У статті висвітлена проблема сексуальної освіченості українських студентів. З використанням авторської анкети проведено опитування студентів. Представлені результати дослідження: проаналізовано розуміння студентами мети сексуальної освіти, знання студентів щодо захворювань, що передаються статевим шляхом, та настановлення студентів щодо моделі здорових стосунків між партнерами. Виявлено, що стихійний доступ молоді до інформації сексуального змісту не гарантує їх сексуальної освіченості. З'ясовано, що рівень сексуальної освіченості студентів не є достатнім для забезпечення їхньої сексуальної безпеки й соматичного здоров'я.

Ключові слова: сексуальна освіта, сексуальна освіченість, молодь, статеве життя, насилля.

А.Д. Порхун, О.Н. Власова-Чмерук. Сексуальная образованность украинских студентов в условиях информационного общества. Вопрос о необходимости сексуального образования в украинских школах, средних профессиональных и высших учебных заведениях является сейчас наиболее дискуссионным. В статье раскрыта проблема сексуальной образованности украинских студентов. На основании авторской анкеты были представлены результаты исследования, в частности: проанализировано понимание студентами цели сексуального образования, знания студентов о заболеваниях, передающихся половым путем, и установки студентов относительно модели здоровых взаимоотношений между партнерами. Установлено, что стихийный доступ молодежи к информации сексуального характера не гарантирует их сексуальной образованности. Обнаружено, что уровень сексуальной образованности студентов не достаточен для обеспечения их сексуальной безопасности и соматического здоровья.

Ключевые слова: сексуальное образование, сексуальная образованность, молодежь, информационное пространство, половая жизнь, насилие.

Постановка проблеми. Сучасне молоде покоління зростає в принципово новому інформаційному, соціальному, мінливому світі. Зростає роль нового виду соціалізації – інформаційної, за якої трансляція інформації відбувається не безпосередньо між людьми, а за допомогою інформаційних технологій. У зв'язку з цим, постає необхідність по-новому поглянути на роль інформаційного простору, роль ставлення до інформації у становленні особистості сучасної молоді людини. Чи зросла сексуальна освіченість молоді в умовах доступу до безлічі інформаційних джерел?

Тема сексуальної освіти, статевого виховання, сексуальної культури вже не є табуованою, проте залишається мало розробленою в працях психологів. З огляду на можливості сучасного поліінформаційного простору у користувачів є безмежні можливості отримання знань, у тому числі сексуального характеру. Однак, підлітки та молодь не завжди аналізують неструктуровану інформацію чи більше довіряються лідерам думок з популярних соціальних мереж. Все це породжує необхідність напрацювання науково обґрунтованого, загальноприйнятого підходу у питанні сексуаль-

ної освіти. Основна мета сексуальної освіти, на нашу думку, – це формування знань про біологічні, психофізіологічні та психологічні аспекти сексуальності, розвиток критичного мислення та формування відповідально-го ставлення молоді до початку статевого життя.

Питання сексуальної освіти в українських закладах освіти (середньої, вищої) знаходиться в зародковому стані й призводить до самостійних хаотичних пошуків інформації учнями і студентами, оскільки вони починають осмислювати зміни в собі й шукають відповіді. Незважаючи на важливість питання сексуальної освіти, вітчизняне суспільство не готове говорити про секс: у школах більшу частин запитань залишають без уваги, наголошуючи на тому, що ця інформація для самостійного вивчення; а батьки стикаються з невпевненістю, соромом та відсутністю довіри з боку своїх дітей-підлітків.

Мета даної статті полягає в дослідженні та оцінці рівня сексуальної освіченості сучасної молоді в умовах поєднання доступу до великої кількості інформації і відсутності цілеспрямованого підходу з формування їхньої сексуальної культури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На даному етапі розвитку українського соціуму існує ряд протилежних думок щодо мети, методів та необхідності сексуальної освіти. Нині діє ряд громадських організацій, які вважають, що подібні програми сприяють розбещенню молоді, використовуються для нав'язування "західних" цінностей та підштовхують до початку раннього статевого життя. Інші перекладають відповідальність щодо просвіти та формування достовірних знань про секс на батьків. За створення, реалізацію професійних освітніх, соціальних проєктів виступає Асоціація сексологів та сексотерапевтів України. Паралельно активізуються приватні інтернет-ініціативи, такі як цикл роликів "Біологія сексуальності" (Necessary Education), ресурс-територія інформації про секс "Сексінфорія" (Юлія Ярмоленко), конференції інтернет-компанії Sex Education UA.

Усе це свідчить про відсутність єдиної політики та стратегії формування сексуальної освіти, яка, на думку В.В. Кришталя (2008), Є.В. Кришталя (2014), допомагає здобувати повну та підтверджену інформацію щодо різноманітного кола питань статевого життя у відповідному віці. З огляду на вищесказане, актуалізується необхідність дослідження сексуальної освіченості української молоді в умовах відсутності цілеспрямованого формування як статевої культури, так і сексуальної освіти.

Аналіз наукової психологічної літератури з теми дослідження засвідчив зацікавленість та певну розробленість цього питання. Так, О. В. Бялик дослідила сучасні тенденції статевого виховання учнівської молоді в країнах Євросоюзу [1]. Науковці А. І. Коханська та І. Д. Романюк вивчали проблеми формування статевої освіченості сучасної молоді України. Соц-

іальну обумовленість та показники сексуального здоров'я підлітків досліджували О. М. Балакірева, Т. В. Бондар [6]. Л. А. Якубова – особливості формування статевої культури підлітків [8]. Психологічна допомога особистості з питань сексуального характеру розглянуто в працях Ю.М. Кашпур [4].

Завдяки дослідженню, яке проводилося в межах міжнародного проекту "Health behaviour school-aged children" (HBSC) – "Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді України" 2019 року, були проаналізовані сучасні тенденції, поширені серед учнівської молоді. Результати аналізу відповідей на запитання про досвід статевих стосунків, які ставилися учням 8-11 класів закладів загальної середньої освіти, студентам 1-го та 2-го курсів професійно-технічної освіти та фахової передвищої освіти показують, що про наявність подібного досвіду повідомив практично кожен п'ятий опитаний (18,3%): від 3,7% серед наймолодших (13-річних) до 34,2% серед найстарших (17-річних). Науковці дійшли висновків, що, всупереч проведеній профілактичній роботі в закладах освіти, рівень поінформованості підлітків залишається низьким [6]. Саме тому наявність теоретичних знань, які збільшать інформованість та посприяють формуванню відповідальності з боку молоді, є необхідним.

Першою проблемою, із якою стикаються прихильники необхідності впровадження сексуальної освіти, полягає в некоректному розумінні цілей подібних програм (найчастіше це відбувається з боку більш консервативних людей).

Друга проблема полягає у відсутності цільових програм, що засвідчили результати опитування, проведеного в межах міжнародного проекту HBSC. Згідно з опублікованими даними, кожний п'ятий опитуваний з учнівської молоді вважає, що шляхами зараження ВІЛ-інфекцією виступають укуси комара (19,7%) та можливість випити по черзі з однієї склянки (19,4%). А 41,6% відповіли, що для запобігання захворюванню на ВІЛ необхідно зробити щеплення.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. З метою оцінки рівня сексуальної освіченості сучасної молоді України в умовах поєднання доступу до великої кількості інформації і відсутності цілеспрямованого підходу з формування їхньої статевої культури нами було проведено дослідження на базі Національного авіаційного університету, у якому взяли участь студенти першого-третього курсів: загальний обсяг вибірки – 57 респондентів віком від 17 до 19 років, із них 21% хлопців та 79% дівчат.

Дослідження проводилося методом опитування на основі авторської анкети, яка складалася з трьох блоків, спрямованих на виявлення:

1) самооцінки рівня власної сексуальної освіченості та розуміння завдань сексуальної освіти;

2) наявності знань щодо ризиків, пов'язаних з активним статевим життям;

3) наявності знань щодо здорових стосунків між сексуальними партнерами, розуміння прав кожного з них.

Анкета містила 30 запитань закритого та відкритого типу. Використання відкритих запитань дає можливість зменшити ймовірність "вгадування" правильної відповіді та дозволяє отримати більш розгорнуті, інформативні відповіді.

Враховуючи кількість ризиків, пов'язаних з веденням статевого життя, нами попередньо було прийнято рішення виявити знання студентів про вірус імунодефіциту людини, вірус папіломи та посткоїтальний цистит. Цей вибір аргументований результатами дослідження здоров'я підлітків: вірусом папіломи людини інфікується 80-90% сексуально активної молоді, посткоїтальний цистит може бути виявлений у практично здоровій жінки [3].

Результати анкетування студентів щодо мети сексуальної освіти продемонстрували, що 66,6% опитуваних вважають головним завданням представлення наукової інформації для можливості забезпечення прийняття обдуманих рішень та зниження ризиків, пов'язаних зі статевим життям; 8,8% респондентів вибрали пункт, пов'язаний із запобіганням небажаним вагітностям та абортам; 5,3% схилилися до формування моральної культури у сфері взаємин, а 3,5% зазначили, що головним у сексуальній освіті є опис різних сексуальних практик. Варто зазначити, що 15,8% не змогли дати конкретної відповіді на поставлене запитання, в основному вагаючись через невпевненість щодо наявності в програмах сексуальної освіти інформування про сексуальні практики.

Для виявлення оцінки респондентами рівня власних знань нами було запропоновано визначити свій рівень сексуальної освіченості із використанням шкали від 1 до 10, де 1 – максимально низький рівень, відповідно 10 – максимально високий рівень освіченості (рис. 1).

Дані, представлені на рисунку, засвідчують доволі високий рівень самооцінювання опитуваними своєї сексуальної освіченості, оскільки від 5 балів і вище поставили собі 83 % респондентів. Найчастіше у групі респондентів зустрічалась оцінка у 8 балів.

Проведене анкетування засвідчує: 66,67% опитуваних довіряє розміщеній в Інтернеті інформації; 43,86% респондентів не перевіряють знайдені в мережі дані через інші джерела. Основними джерелами отримання інформації щодо статевого життя (гігієна, можливі захворювання, контрацепція) молодь обрала саме Всесвітню мережу та батьків.

Для підтвердження даних з самооцінювання сексуальної освіченості та виявлення ступеня розуміння питань, пов'язаних зі статевим життям,

респондентам були запропоновані блоки відкритих запитань за такими темами: статеві захворювання, контрацепція, стосунки між партнерами.

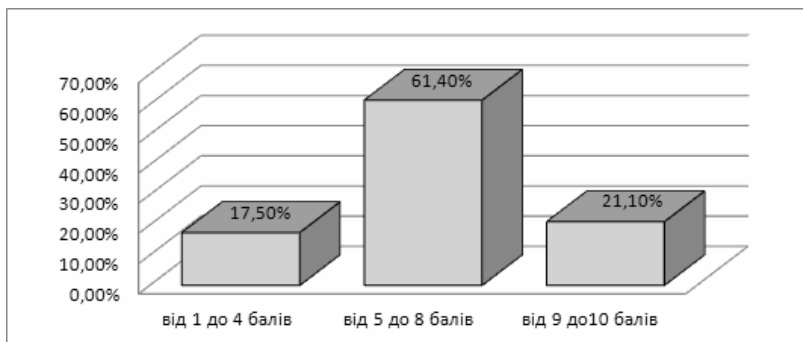


Рис. 1. Рівень сексуальної освіти молоді за даними самооцінювання

Варто зазначити, що запитання, пов'язані з вірусами папіломи та імунodefіциту людини, виявилися для студентів найскладнішими. Основними аргументами виступали такі коментарі: "я не веду статеве життя", "нові поняття", "недостатній рівень знань", "мало інформації викладалося", "я цим не цікавлюся взагалі", "я не біолог".

Деталізуємо та структуруємо відповіді на відкриті запитання за блоками.

Щодо посткоїтального циститу, виявилось, що 54,4% опитуваних не знають зовсім, що це за захворювання, або мають уявлення про цистит, хоча ніколи не чули саме про це словосполучення; 45,6 % дали визначення "посткоїтального циститу". Але більшість із респондентів не змогли пояснити причин захворювання, відзначили, що здорова дівчина може заразитися тільки від хлопця за умови невикористання презервативів, або взагалі не зуміли пояснити, як це може трапитися. Тобто, робимо висновок, що студенти-дівчата не мають уявлення про наслідки нехтування правилами інтимної гігієни та анатомічні особливості будови органів.

Щодо папіломавірусу (ВПЛ) 36,9% респондентів дали визначення даному захворюванню і мали розуміння того, що вірус папіломи людини є досить розповсюдженим захворюванням. Однак, аналіз відповідей опитуваних засвідчив: менше 15 % опитуваних знали, що ВПЛ може або взагалі не проявитися, або довгий час протікати без виявлення симптомів; помилково відповідали, що ВПЛ передається тільки через кров.

Щодо вірусу імунodefіциту людини (ВІЛ) варто відзначити, що, незважаючи на велику кількість міфів, пов'язаних із ВІЛ (передається через слину, через оральний секс не передається тощо), молодь інформова-

на про основні шляхи передачі захворювання та необхідність використання презервативів для зменшення ризику зараження. Тому запитання, що були зазначені в анкеті, більш конкретні та спрямовані на виявлення безпосередніх знань. При розробці питань даного блоку ми орієнтувалися на найчастіші питання про ВІЛ, які задають користувачі на спеціалізованих форумах (наприклад, через який термін можна діагностувати ВІЛ та скільки разів необхідно здавати кров).

Анкетування показало, що 57,9% опитуваних не знають, скільки разів потрібно здавати кров при підозрі на ВІЛ, 14% упевнені, що одного разу вистачає для встановлення захворювання, 7,02% відзначило необхідність двох разів, 8,8% вагалися між двома та трьома, а 12,3% указали, що необхідно провести тестування 3 рази. 60% респондентів не знають, через який час можна діагностувати ВІЛ, а 64,9% ніколи не чули про можливість появи гострих симптомів, схожих на симптоми грипу. Загальноприйнята процедура полягає у мінімальній дворазовій здачі крові через 3 та через 6 місяців після ризикованого контакту.

Щодо питання контрацепції 63,2% опитуваних відповіли, що відмовляться займатися сексом без презервативу, 29,8% зазначають, що вони не мають нічого проти незахищеного сексу, але спробують донести свою позицію щодо використання презервативів, 7% згодні їх не використовувати.

Оскільки перерваний статевий акт вважається одним із "найстаріших" способів контрацепції, молоді необхідно бути ознайомленими з можливими наслідками ще до початку статевого життя. У майбутньому це буде сприяти запобіганню як небажаним вагітностям, так і захворюванням, котрі передаються статевим шляхом.

Результати анкетування виявили, що 19,3% опитуваних вважають подібний захист досить ефективним за умов урахування самоконтролю партнера та його сексуального досвіду; 21% не мають чіткої позиції стосовно поставленого запитання, а 52,6% вважають такий спосіб небезпечним через вірогідність завагітніти.

Через те, що сексуальна освіта пов'язана з безпекою людини, у процесі обговорювання незахищених статевих актів чи неякісних презервативів варто актуалізувати тему екстреної контрацепції як одного з методів запобігання небажаній вагітності, який використовується вже після статевого акту.

Однак, 47,4% опитуваних не знають про екстрену контрацепцію або дають помилкові твердження, відзначаючи, що: цей вид контрацепції може слугувати захистом від захворювань; це таблетки, які приймаються за 2-3 години до статевого акту; як подібний захист можна використовувати розчин лимонної кислоти.

Найпоширенішою відповіддю про наслідки екстреної контрацепції респондентами було названо порушення менструального циклу.

Попередньо зазначалося, що одним із завдань сексуальної освіти є формування культури статевого життя з метою сприяння розвитку розуміння особистісних стосунків між партнерами. З огляду на вищезначене, респондентам було поставлено ряд запитань, пов'язаних безпосередньо з розумінням емоційної сторони взаємин. Питання про здорові стосунки були відкритими зі зверненням до респондентів аргументувати свою відповідь.

Результати опитування виявили, що 47,4% респондентів не мають чітких критеріїв для характеристики "здорових" стосунків, 56,6% відзначили, що довіра, кохання, турбота, підтримка та секс є невід'ємними складовими їхнього уявлення про довгострокові та гармонійні стосунки.

Але, окрім моделі здорових стосунків, молодь повинна володіти знаннями про іншу можливу сторону взаємин – аб'юз. Із метою виявлення уявлення про застосування насилля, респондентам було поставлено запитання такого змісту: чи буде розцінюватися згода дівчини на статевий акт під тиском як зґвалтування. Важливо відмітити, що у самому запитанні відсутня характеристика тиску (чи є він фізичним, психологічним; використовується погроза застосування фізичного насилля).

35 % опитуваних відповіли, що згода під тиском буде розцінюватися як зґвалтування якщо не з точки зору закону, то з боку моралі та нанесеної психологічної шкоди постраждалій. А 3,5% зазначили, що якщо люди знаходяться у стосунках, то згода на секс під тиском направлена на підтримання стосунків, і це нормально; 61,4 % відповіли, що дана ситуація не може розцінюватися як зґвалтування, бо дівчина дала свою згоду (вона повинна була втекти, подзвонити в поліцію, усе одно не погоджуватися тощо). Остання позиція дає основу для хоча б часткового перекладання відповідальності за злочин на постраждалу; а коментарі про те, що необхідно було не погоджуватися до останнього, свідчить про бажання дистанціюватися від подібної ситуації.

31,6 % відповіли, що за зґвалтування несуть відповідальність обидві сторони: і жертва, і агресор.

50% респондентів зазначили, що через свій стиль одягу дівчина розділяє відповідальність (виступає в ролі провокатора). Варто звернути увагу, що подібний вислів, озвучений канадським полісменом Майклом Сангвінетті, спричинив масовий рух жінок всього світу, що отримав назву "хода повій". Подібного роду скандал мав місце і в Україні, пов'язаний зі словами політика Владислава Марченка про те, що жінкам у відкритому одязі нічого дивуватися, що до них ставляться як до повій (мова йшла як про фото в міні-платтях, нижній білизні, так і про світліни в купальниках). Це спричинило флешмоб у соціальних мережах #ЗабулаЗапитатьМарченка [2].

Ураховуючи суспільний стереотип про винуватість жертви в злочині (чи перекладання на неї хоча б часткової відповідальності), більша частина жертв згвалтування не звертаються за допомогою. Саме через був реалізований, наприклад, флешмоб #Я(Не)БоюсьГоворити, де жінки та чоловіки описували ситуації зі свого життя, про які мовчали та прагнули забути.

У свою чергу анкетування продемонструвало, що 8,8% уважають: "ніщо не виправдовує агресора", 7% не можуть чітко сформулювати свою позицію, а 75,4% зазначають, що за умов провокуючої поведінки чи наявності флірту із жартами сексуального підтексту дівчина розділяє відповідальність (виступає провокатором) можливої агресивної поведінки в її бік.

На нашу думку, неоднозначність відповідей на питання про відповідальність в ситуації акту насилля, неузгодженість відповідей респондентів на закриті і відкриті питання з теми насилля свідчить про низьку обізнаність молоді в цій темі та несформованість особистої позиції. Пояснення цьому знаходимо в царині юридичної психології. З юридичної точки зору існує класифікація віктимної поведінки. Науковці А.В. Філіпп, І.О. Кисельов стверджують, що, в ситуаціях знайомства з агресором (а не випадкового нападу) 61% "жертв" мимоволі сприяють нападу [7]. Немає чіткого розподілу між основною причиною та приводом для нападу. Головними мотивами виступають психічний стан агресора, певні риси характеру, життєві обставини тощо. Приводом же для вчинення подібних дій можуть слугувати: прогулянка вночі без супроводу, алкогольне сп'яніння дівчини, відмова від статевого акту після поцілунків тощо.

Сексуальна освіта має бути направлена на роз'яснення подібних дилем з метою формування як особистої відповідальності, так і боротьби безпосередньо з практикою звинувачення жертви.

Зважаючи на сучасний стан сексуальної освіти в Україні, під час розробки спеціальних заходів слід враховувати такі положення:

1) упровадження подібних програм у школах на першому етапі має бути факультативним та попередньо узгодженим як із керівництвом закладу освіти, так і з батьками;

2) розробка програм сексуальної освіти повинна проходити за участі як кваліфікованих лікарів, так і психологів із метою врахування психологічних закономірностей розвитку людини (дитини, підлітка);

3) реалізацією цих програм мають займатися професіонали (сексологи, психологи, що мають відповідну підготовку);

4) програми сексуальної освіти мають враховувати особливості менталітету, вікові категорії слухачів та методи викладання, відповідно до віку.

Висновки. На основі проведеного анкетування встановлено, що рівень знань сучасної молоді не є достатнім для забезпечення їхньої сексуальної безпеки й соматичного здоров'я. Студенти оцінюють свою сексуальну освіченість доволі оптимістично, хоча при цьому демонструють недостатність знань про захворювання, що пов'язані з веденням статеводого життя, несформованість настановлень щодо здорових стосунків між партнерами. Доступність до поліінформаційного простору не вирішує проблеми сексуальної неосвіченості молоді. Це обумовлено відсутністю цільових програм із формування сексуальної освіченості та, безперечно, суб'єктивною позицією респондентів, які пояснюють свою недовідченість у питаннях сексуального життя тим, що це не їх зона відповідальності.

Формування цілеспрямованого підходу до сексуальної освіти юних українців буде сприяти боротьбі з віктимблеймінгом, профілактиці девіантної поведінки, а також дасть змогу підвищити та підтримувати рівень психологічного і фізичного здоров'я.

Наявність об'єктивної, наукової, прилюдної інформації та можливість відкрито обговорювати та отримувати відповіді на запитання, пов'язані з "табуйованими" темами, будуть сприяти формуванню і статевої культури, і моральних цінностей.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у застосуванні інноваційних педагогічних технологій у статевому вихованні; формуванні системи професійної підготовки педагогів до статевого виховання учнівської та студентської молоді.

Список використаних джерел

1. Бялик О. В. Методи статевого виховання учнівської молоді в закладах освіти країн Євросоюзу. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. № 5 (59). С. 3-12

2. "Вона сама (не)винна": соціальні і психологічні причини звинувачення жертви. Гендер в деталях. URL: <https://genderindetail.org.ua/season-topic/genderne-nasilstvo/sotsialni-i-psihologichni-prichini-zvinuvachennya-zhertvi-134055.html>

3. Демченко В. М. Хірургія рецидивуючого посткоїтального циститу у молодих жінок. Актуальні проблеми сучасної медицини. 2015. Т. 15, Вип. 3(2). С. 306-313.

4. Кашпур Ю. М. Консультативна допомога особистості з питань сексуального характеру [Електронний ресурс] Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. 2011. Вип. 5. С. 90-98. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2011_5_12

5. Коханська А. І., Романюк І.Д. Проблеми формування статевої освіченості сучасної молоді України. Український науково-медичний молодіжний журнал. 2014. № 1. С. 11-14.

6. Соціальна обумовленість та показники здоров'я підлітків та молоді: за результатами соціологічного дослідження в межах міжнародного проекту "Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді": моногр. / О. М. Балакірева, Т. В. Бондар [та ін.]. Київ: Поліграфічний центр "Фоліант", 2019. 127 с.

7. Філіп А.В., Кисельов І. О. Роль жертви статевого злочину в механізмі вчинення злочинного посягання. Порівняльно-аналітичне право – електронне наукове фахове видання юридичного факультету ДВНЗ "Ужгородський національний університет". 2016 № 2. Розділ 8. С. 184-186. URL: http://www.pap.in.ua/2_2016/56.pdf

8. Якубова Л. А. Особливості формування статевої культури підлітків. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". 2012. № 6. С. 196-200.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Bialyk O. V. Metody statevoho vykhovannia uchnivskoi molodi v zakladakh osvity krain Yevrosoiuzu. Pedagogichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii : nauk. zhurnal / holov. red. A. A. Sbruieva. Sumy : Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka, 2016. № 5 (59). S. 3-12

2. "Vona sama (ne)vynna": sotsialni i psykholohichni prychny zvyuvachennia zhertvy. Hender v detaliakh. [Elektronnyi resurs]. URL: <https://genderindetail.org.ua/season-topic/genderne-nasilstvo/sotsialni-i-psiologichni-prichini-zvinuvachennya-zhertvi-134055.html>

3. Demchenko V. M. Khirurhiia retsydyvuiuchoho postkoitalnoho tsystytu u molodykh zhinok. Aktualni problemy suchasnoi medytsyny. 2015. T. 15, Vyp. 3(2). S. 306-313.

4. Kashpur Yu. M. Konsultatyvna dopomoha osobystosti z pytan seksualnogo kharakteru. Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiologhiia, psykholohiia, pedagogika, menezhment. 2011. Vyp. 5. S. 90-98. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mnf_2011_5_12

5. Kokhanska A. I., Romaniuk I.D. Problemy formuvannia statevoi osvichenosti suchasnoi molodi Ukrainy. Ukrainskyi naukovo-medychnyi molodizhnyi zhurnal. 2014. № 1. S. 11-14.

6. Sotsialna obumovlenist ta pokaznyky zdorovia pidlitkiv ta molodi: za rezultatamy sotsiologichnogo doslidzhennia v mezhakh mizhnarodnoho proektu "Zdorovia ta povedinkovi oriientatsii uchnivskoi molodi": monohr./ О. М. Балакірєва, Т. В. Бондар [та ін.]. Kyiv: Polihrafichnyi tsentr "Foliant", 2019. 127 s.

7. Filip A.V., Kyselov I. O. Rol zhertvy statevoho zlochynu v mekhanizmi vchynennia zlochyynnoho posiahannia. Porivnialno-analitychne pravo – elektronne naukove fakhove vydannia yurydychnoho fakultetu DVNZ "Uzhhorodskiy natsionalnyi universytet". 2016 № 2. Rozdil 8. S. 184-186. URL: http://www.pap.in.ua/2_2016/56.pdf

8. Iakubova L. A. Osoblyvosti formuvannia statevoi kultury pidlitkiv. Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu "Ukraina". 2012. № 6. S. 196-200.

A. Porkhun, O. Vlasova-Chmeryk. Ukrainian students' sexual education in information society. The question as to whether sexual education is needed at secondary and vocational schools and higher educational establishments of Ukraine is one of the most widely discussed today. Discussions relate to the goals of sexual education, the range of issues to be taught to children and teenagers, competencies of specialized project leaders. In the context of unrestricted access of young people to information, including sexual content, the lack of targeted, science-based programs is reflected in the level of sexual education. The article deals with the problem of Ukrainian students' sexual awareness.

The results of the research were presented on the basis of the author's questionnaire: students' understanding of the purpose of sexual education, students' knowledge about sexually transmitted diseases, and students' attitudes towards the model of healthy relationships between partners were analysed. It has been found that students are unreasonably optimistic about their sexual education as sufficiently high, but also demonstrate a lack of knowledge about the risks and sexually transmitted diseases. Students mostly demonstrated uncompleted position as for the model of healthy relationships between partners. On the basis of students' answers, it was concluded that students' level of sexual education is not sufficient to ensure their sexual safety and somatic health.

The results of the research allow to emphasize the importance of development and implementation of special programs of sexual education, taking into account Ukrainians' mentality, program listeners' age, use of effective teaching methods.

Keywords: *sexual education, sexual awareness, youth, information area, sexual life, relationship, abuse.*

УДК 925 : 159.923

Л.Л. Примачок

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ АВТЕНТИЧНОСТІ ФАХІВЦЯ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Л.Л. Примачок. Структура професійної автентичності фахівця з фізичної реабілітації. У статті проаналізовано поняття професійної автентичності особистості. Визначено, що до категоріального простору професійної автентичності входять такі фундаментальні поняття як "чуттє-

вий світ" (обґрунтовані сучасною психологією як когніції особистості, зокрема, відчуття, сприйняття, мислення та ін.); далі, не менш важливими, є фрейми "життя", "діяльності", "особистості", "повсякденності", і, нарешті, комплекс – "знання, вміння, навички", "компетентності" тощо. Зазначено, що кожне із названих понять, у тому числі – парадигма "життєдіяльності", є базовим, тобто таким, з яким професійна автентичність знаходилася б у стосунках субординації, залежності, підпорядкованості тощо.

Розкрито професійну автентичність фахівця з фізичної реабілітації. Зазначено, що професійна автентичність фахівця – багатовимірне особистісне новоутворення, яке регулюється соціальними та професійними нормами й формами професійної активності, що виникають на основі професійних програм і професійних патернів поведінки та виконання діяльності. Виділено складові у структурі професійної автентичності: якісні характеристики професійної автентичності, які виконують регуляторні функції на психологічному рівні забезпечення професійної діяльності; професійно зумовлені компоненти професійної автентичності, що включають ті ознаки, формування яких безпосередньо залежить від конкретного змісту даної професійної діяльності; мотиваційні субкомпоненти професійної автентичності, головним чином зумовлені оцінками ознаки "професійна мотивація".

Також наголошено, що професійна автентичність щільно пов'язана з життєвою продуктивністю. Вона є результатом адаптованості, зрілості й продуктивності особистості, результатом впливу "активного модулю культури" на професійну діяльність даного фахівця. Зазначено, що рівень професійної автентичності в цілому пов'язаний з позитивною "Я-концепцією" особистості, переживанням авторства у реалізації професійної діяльності, орієнтацією на застосування активних форм "опановуючої" поведінки у професійній сфері, професійною продуктивністю, професійною успішністю, соціометричним статусом і ступенем професійної самореалізованості. У свою чергу, професійна автентичність має негативний зв'язок з реактивною тривожністю, нейротизмом, пасивними формами "опановуючої" поведінки.

Ключові слова: професійна автентичність, професійне становлення, професійна продуктивність, професійна успішність, соціометричний статус особистості, ступінь професійної самореалізованості.

Л.Л. Примачок. Структура професійної автентичності спеціаліста по фізической реабілітації. В статті проаналізовано поняття професійної автентичності людини. Визначено, що в структуру категоріального простору професійної автентичності входять такі фундаментальні поняття як "чуттєвий світ" (обґрунтовані сучасною психологією як когніції особистості, зокрема, відчуття, сприйняття, мислення та ін.); далі, не менш важливими, є фрейми "життя", "діяльності", "особистості", "повсякденності", і, нарешті, комплекс – "знання, вміння, навички", "компетентності" тощо. Зазначено, що кожне із названих понять, у тому числі – парадигма "життєдіяльності", є базовим, тобто таким, з яким професійна автентичність знаходилася б у стосунках субординації, залежності, підпорядкованості тощо.

Розкрито особливості професійної автентичності спеціаліста по фізической реабілітації. Підкреслено, що професійна автентичність спеціаліста є багатовимірним особистісним новоутворенням, яке регулюється соціальними та професійними нормами й формами професійної активності, що виникають на основі професійних програм і професійних патернів поведінки та виконання діяльності. Виділено складові у структурі професійної автентичності: якісні характеристики професійної автентичності, які виконують регуляторні функції на психологічному рівні забезпечення професійної діяльності; професійно зумовлені компоненти професійної автентичності, що включають ті ознаки, формування яких безпосередньо залежить від конкретного змісту даної професійної діяльності; мотиваційні субкомпоненти професійної автентичності, головним чином зумовлені оцінками ознаки "професійна мотивація".

мами професійної активності, які виникають на основі професійних програм і професійних паттернів поведінки і виконання діяльності. На основі цього були виділені складові в структурі професійної автентичності: якісні характеристики професійної автентичності, які виконують регуляторні функції на психологічному рівні забезпечення професійної діяльності; професійно обумовлені компоненти професійної автентичності, включаючи ті ознаки, формування яких напряму залежить від конкретного змісту даної професійної діяльності; мотиваційні підкомпоненти професійної автентичності, головним чином обумовлені оцінним ознакою "професійна мотивація".

Також зазначено, що професійна автентичність тісно пов'язана з життєвою продуктивністю. Професійна автентичність є результатом адаптивності, зрілості і продуктивності особистості, результатом впливу "активного менту культури" на професійну діяльність даного фахівця. Зазначено, що рівень професійної автентичності в цілому пов'язаний з позитивною "Я-концепцією" особистості, переживанням авторства в реалізації професійної діяльності, орієнтацією на застосування активних форм поведінки в професійній сфері, на професійну продуктивність, професійну успішність, соціометричний статус і ступінь професійної самореалізації. В свою чергу, професійна автентичність має негативну зв'язь з реактивною тривожністю, невротизмом, пасивними формами поведінки.

Ключові слова: професійна автентичність, професійне становлення, професійна продуктивність, професійна успішність, соціометричний статус особистості, ступінь професійної самореалізації.

Постановка проблеми. Характерною рисою сучасної психологічної науки є перехід від аналітичного вивчення окремих психічних явищ до розкриття інтегральних характеристик людини, до розуміння їх у сукупній цілісності. У зв'язку з цим важливим завданням постає виявлення новоутворень особистості, що здійснюють суттєвий вплив на ефективність виконання суб'єктом професійної діяльності.

Тому іншою психологічною категорією, яка визначає професійне становлення фахівця з фізичної реабілітації, є професійна автентичність. Питання професійної автентичності є доволі новим для психологічної царини, тому обґрунтуємо його більш детально. Отже, розкриваючи поняття професійної автентичності, слід урахувати теоретичні паттерни, характерні для гуманістичної психології, а саме:

1. Кожна людина повинна завжди мати свободу і незалежність у виконанні діяльності, у тому числі – професійної.
2. Важливими для кожної особистості є екзистенційний стан людини, її суб'єктивний психічний досвід, доступний саме їй через усвідомлення психологічної парадигми "тут-і-тепер".

3. Оскільки природа особистості визначається не тим, що саме робить людина в даний момент часу, а тим, як вона усвідомлює своє буття, тому природа її діяльності ніколи не може бути розкритою цілковито. Кожна особистість має завжди прагнути до безперервного розвитку, до реалізації власних можливостей та потенціалів.

4. Кожна людина має прагнути до формування своєї цілісної особистості. Ця цілісність "Я-концепції" створює унікальний характер переживань кожної людини. В людині неможливо розмежувати органічне і психічне, усвідомлюване і неусвідомлюване, почуття і думку. Усі ці конструкти сприяють формуванню цілісної особистості.

5. Свідомість людини не може бути зведена ані до її основних потреб чи захисних механізмів функціонування психіки (як, зокрема, у фрейдизмі), ані до феноменів біхевіоризму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З огляду на ці принципи гуманістичної психології стає зрозумілим, що професійна автентичність є етичною категорією. Гуманістична психологія виходить з того, що у своєму житті кожна людина несе повну відповідальність за свої вчинки. Ідеальні взаємини між людьми ґрунтуються на взаємному визнанні того, що кожна особистість – творець свого власного життя. Кожен за будь-яких умов визнає і цінує внутрішній суб'єктивний світ Іншого і свого Я. Такі емоції людини як біль, конфлікт, вина та ін. фасилітують становлення професійної автентичності, і, навіть, якщо ці емоції є досить негативними за своєю формою, їхній зміст може досить позитивно фасилітувати становлення особистості як професіонала.

Говорячи про професійну автентичність, також досить важливим є розуміння принципу гуманістичної психології, а саме того, що кожна людина живе лише в теперішньому моменті "тут-і-тепер", і саме він є суттєвим для її буття, професійного самовдосконалення та зростання. Класики гуманістичної психології неодноразово зазначають, що для людей, які опанували гуманістичною етикою, доволі характерним є пошук досвіду, який фасилітує розвиток людини як особистості, сприяє становленню професійної автентичності індивіда. Тому в практичному плані основною парадигмою нашого дослідження має бути використання професійно значущого досвіду особистості, що, у свою чергу, сприятиме набуттю нею професійної автентичності.

Якщо розглядати поняття професійної автентичності в парадигмі гуманістичної психології, то значущим, на нашу думку, є дефініція самоактуалізації в розумінні К. Роджерса [11]. Під "самоактуалізацією" вчений розуміє вроджене прагнення організму реалізувати свої здібності з метою зберегти життя, зробити його більш різностороннім, а людину – сильнішою. Самоактуалізація людини, з урахуванням даної смислової пара-

дигми, відбувається як рух до повного знання себе і свого внутрішнього особистісно та професійно значущого досвіду. Відкритість власному досвіду нівелює звичні захисні реакції організму людини, створює неабиякі можливості не боятися того, що усвідомлення своїх думок і почуттів може позначитися на її самоповазі. Прислухаючись скоріше до себе, аніж до оточуючих, самоактуалізована людина усвідомлюватиме значущість емоційного і рефлексивного компонентів свого особистісно та професійно значущого досвіду, стаючи вільною у виборі свого власного професійного шляху. За К. Роджерсом [11], саме за такого підходу йдеться про професійну автентичність фахівця.

Зрозумілим є те, що самоактуалізація як процес і результат замикає особистості на самому собі викликати неабияке заперечення з боку етичного розуміння процесу професійної автентичності фахівця. З огляду на останнє, досить влучно стверджує М. Бубер [2], який зауважує, що хоча людям й потрібно починати з пошуку самих себе, на собі ж вони не повинні цей процес завершувати. А якщо аналізувати процес становлення професійної автентичності з теоретико-методологічних, у тому числі – філософсько-антропологічних позицій, то стає зрозумілим, що набуття професійної автентичності є безкінечним процесом особистісного самовдосконалення та зростання. Також становлення професійної автентичності супроводжується процесами саморефлексії власної професійної діяльності. У цьому плані досить влучно сказав представник екзистенціалізму В. Франкл [7], який вважає, що індивід повертається до себе і займається собою лише у випадках, якщо у нього втрачається сенс життя як такий. Ідеалізація самовираження, яка є компонентом професійної автентичності, у свою чергу, унеможлиблює існування значущих професійних взаємин. За В. Франклом [7], основною категорією, яка визначає становлення особистості, є не вільне самовираження, а вихід за межі цього самовираження і любов щодо буття іншого.

Отже, визначаючи професійну автентичність як базову категорію для професійного становлення фахівця з фізичної реабілітації, слід робити акцент на суб'єктності, самореалізації (А. Маслоу [10]). Професійна автентичність є своєрідною психологічною реальністю, яка завжди стосується певної конкретної людини. Тобто, дана категорія є індивідуальною за своєю природою. Тому виявлення загальних закономірностей і механізмів професійної автентичності має ґрунтуватися на парадигмі індивідуальних цінностей, способах дій та діяльності, на особливостях перебігу подій тощо. Тому, виходячи з цього, постає необхідність роздумачення професійної автентичності як унікальної характеристики суб'єкта.

На нашу думку, основи становлення професійної автентичності закладаються у всій парадигмі життя кожного індивіда, в процесі його життє-

діяльності. Цей зв'язок зовсім не нівелює того факту, що до категоріального простору професійної автентичності входять такі фундаментальні поняття як "чуттєвий світ" [4] (обґрунтовані сучасною психологією як когніції особистості, зокрема, відчуття, сприйняття, мислення та ін.); далі, не менш важливими, є фрейми "життя", "діяльності", "особистості", "повсякденності", і, нарешті, комплекс – "знання, вміння, навички", "компетентності" тощо. Можна стверджувати, що кожне із названих понять, в тому числі – парадигма "життєдіяльності", є базовим, тобто таким, з яким професійна автентичність знаходилася б у стосунках субординації, залежності, підпорядкованості тощо.

Отже, завданнями нашої статті є:

1. Проаналізувати поняття професійної автентичності особистості.
2. Розкрити професійну автентичність фахівця з фізичної реабілітації як багатовимірне особистісне новоутворення, яке регулюється соціальними та професійними нормами й формами професійної активності.
3. Виокремити складові у структурі професійної автентичності фахівця з фізичної реабілітації.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У даній статті зупинимося більш докладно на кожному зі згаданих понять та обґрунтуємо їх місце в категоріальному просторі професійної автентичності. Так, локківський "чуттєвий світ" [4], навіть в широкому розумінні, що передбачає цілеспрямоване "виховання", тим не менш, не є єдиною парадигмою, яка визначає зміст професійної автентичності. Останнє передбачає також виникнення дискусії щодо опозиції "чуттєвого – раціонального". Те ж саме, аналогічне міркування має місце стосовно і категорій "розум", "розумне".

Так, раціональне і чуттєве як фундаментальні засоби здійснення життєдіяльності дійсно включені в психологічну парадигму професійної автентичності, які великою мірою породжують відповідні похідні від категорії "життєдіяльності" аспекти професійної автентичності, але лише опосередковано. При цьому раціональне втілюється в процес опанування людиною необхідними знаннями, у тому числі – й науковими, тоді як чуттєве фіксується в основі повсякденного, спонтанного сприймання навколишнього середовища, суб'єктивної інтерпретації того, що відбувається. Тому стосунки між раціональним знанням і чуттєвим досвідом можуть приймати характер протиріччя, особливо якщо йдеться про таке складне поняття, яким є професійна автентичність.

Категорія "професійна автентичність" за своєю глибинною суттю не є психологічною категорією. Але якщо розглядати "професійну автентичність" у процесі професійної діяльності, як її складову частину, то саме ця одиниця буде відноситися до всієї парадигми професійної діяльності як

основна, базова, така, що відіграє провідну роль у професійному зростанні фахівця.

Поняття професійної автентичності також великою мірою перетинається і з поняттям професійної унікальності особистості, але вони не співпадають за функціями, а також і за генезисом. В основі становлення професійної автентичності покладено мотиви, смисли та ідеали, вони характеризуються активним характером набуття, прагненням суб'єкта розширювати сферу своєї діяльності, здійснювати професійну діяльність, не зважаючи на вимоги кожної конкретної ситуації і рольові приписи. За такого розуміння професійна унікальність особистості по відношенню до професійної автентичності постає як вторинне особистісне новоутворення. При цьому саме професійна автентичність забезпечуватиме становлення особистісної спрямованості фахівця, фасилітуватиме моделювання програми здійснення професіоналом адекватної поведінки та діяльності.

Подібну думку висловлює також Н.Ф. Литовченко [3], яка зазначає, що професійна автентичність пов'язує минуле і майбутнє за плином виконання професійної діяльності. Тому професійна автентичність, з одного боку, постає як визначеність самої особистості, якою вона є з огляду на своє минуле, а, з іншого боку, професійна автентичність виявляється як унікальна характеристика особистості, за якою людина сама себе відрізняє.

Разом з цим, взаємовідношення професійної автентичності і професійно значущого досвіду є доволі суперечливими. Висхідний рух до знайдення сенсів життєдіяльності, які значно відрізняються від програм виконання адекватної поведінки, з якими фахівець зустрічається в минулому, часто не відповідає низхідному процесові набуття професійно значущого досвіду за допомогою переборень складних, у тому числі – конфліктних ситуацій, ситуацій когнітивного дисонансу, відходів від стереотипів і сталих правил здійснення професійної діяльності. Тим самим професійна автентичність через своє заперечення постає категорією набуття особистістю професійно значущих смислів. У цьому плані виявляється найважливіша характеристика професійної автентичності – її внутрішня суперечливість. Отже, внутрішня динаміка становлення професійної автентичності визначається двома суперечливими тенденціями – стабілізуючою, яка впливає на розвиток індивідуальності суб'єкта, і дестабілізуючою, яка гальмує набуття особистістю унікальних професійних характеристик, які входитимуть до парадигми професійної автентичності суб'єкта.

Професійна автентичність фахівця з фізичної реабілітації може виявлятися у творчості взагалі та у чинках спеціаліста зокрема. Це свідчить про те, що фахівець із високим рівнем сформованості професійної автентичності здатен реалізовувати різні програми професійної діяльності. При

цьому набутий професійно значущий досвід постає як складна ієрархічна система, де різним сферам життя (соціальній, професійній, особистісно-інтимній, побутовій) відповідатимуть різні психологічні характеристики професійної автентичності.

Також зауважимо, що досить часто стверджується, що знання, вміння й навички входять до змісту професійної автентичності фахівця. Нерідко вчені [6] визначають професійну автентичність як сукупність знань і практично опанованих навичок, умінь тощо. Проте, навіть якщо і характеризувати професійну автентичність з суто формального боку, з цим визначенням не можна погодитися. Слід також наголосити: будь-яке ототожнення професійної автентичності з іншим, великою мірою широким психологічним поняттям (зокрема, з когніціями індивіда – відчуттям, сприйманням, пам'яттю, мисленням, а також із особистістю, мовою, знаннями, вміннями, навичками, спілкуванням, соціумом), є невірним за своєю суттю. Як правило, тотожність різного роду не існує як психологічний феномен, якщо виходити з того, що сама психіка розуміється як якісна характеристика, котра постійно розвивається. Перераховані нами різні сфери прояву психічного в кожному окремому випадку особливим чином пов'язані з професійною автентичністю і опосередковано впливають на її розвиток і функціонування, але не є тотожними їй.

Також і знання, вміння та навички індивіда є найважливішою детермінантою професійної автентичності, але не збігаються з нею і тому не пояснюють її в цілому. Знання, вміння і навички є, так би мовити, зовнішньою стороною пізнавальної активності людини. Професійна автентичність за своїм психологічним змістом є значно ширшою за свої зовнішні кореляти, отже, структурно-динамічна організація професійної автентичності не є ізоморфною структурою знань, умінь та навичок особистості. Якщо базовими характеристиками знань, умінь та навичок є їхня інваріантність, інтерсуб'єктивність і об'єктивність, то відповідними характеристиками професійної автентичності, навпроти, є її унікальність, індивідуальність, суб'єктивність. З огляду на приналежність окремому суб'єктові та реальної заангажованості в актах його поведінки, професійна автентичність є принципово суб'єктивною, упередженою, бо саме в ній закладено особистісне ставлення індивіда до власної професійної діяльності, обставин і умов її здійснення.

Психологічний зміст професійної автентичності розкривається також у вмінні самостійного опанування фахівцем знаннями, вміннями, навичками, набутті професійної компетентності тощо. Місце знань, умінь та навичок у структурі професійної автентичності визначено тією їх частиною, яку індивід розуміє і визнає як свою приналежність, тому в більш широкому тлумаченні до моделі професійної автентичності включено також все те, що складає психологічний простір індивіда.

Важливою характеристикою ознакою категоріального простору професійної автентичності є її заангажованість у більш широкий соціальний контекст. У цьому контекстові професійна автентичність "розміщується", виявляється і фіксується, але, тим не менше, професійна автентичність не визначається лише цим соціальним контекстом. Хоча ми передбачаємо на рівні теоретичної гіпотези, що зміст професійної автентичності великою мірою залежить від етнічних зв'язків, які мають місце в даній соціальній групі.

Отже, соціальний контекст є своєрідним безперервним перетіканням одне в одного життєвих епізодів, ситуацій, подій, які створюються людиною, котра опановує зовнішні життєві (та професійні) обставини для того, щоб продуктивно розв'язувати проблеми, досягати бажаних результатів, забезпечувати умови матеріального і духовного життя тощо.

Поняття "соціального контексту" є досить важливим в аспекті формування професійної автентичності, тому що саме в ній, а не в окремих зовнішніх стимулах, виявляється емотивна та когнітивно-мотиваційна тканина відтворення професійних знань, умінь, навичок та компетентностей. І навпаки – те, що людина самостійно моделює свій професійний категоріальний простір, може відбуватися лише за умов формування професійної автентичності. Пристосування і розширення, реконструкція і конструювання професійного категоріального простору стають лакунами єдиного процесу формування та функціонування професійної автентичності.

Важливо наголосити, що професійний категоріальний простір не є простою сукупністю змінюваних протягом доби умов, які впливають на діяльність індивіда. Кожен момент професійного категоріального простору постає перед фахівцем у своїй індивідуальній своєрідності. Іншими словами, спеціаліст протягом всієї своєї професійної діяльності створює нові програми і технології власної поведінки, які не обов'язково відповідають нормам суспільства і, таким чином, сам фахівець створює свій професійний категоріальний простір. Тому однією з основних характеристик професійного категоріального простору є його суб'єктивність. Зрозуміло, ніхто ззовні не може нівелювати значення соціально зумовлених поведінкових програм кожного окремого фахівця. Суб'єктивність професійного категоріального простору виявляється у тому, що експлікується надситуативна активність, яка великою мірою розширює ціннісні та поведінкові складові цього простору.

Виокремлення професійного категоріального простору як універсальної системи координат для набуття особистістю професійно значущого досвіду, формування професійної автентичності фахівця задає не тільки методологічний, але й більш широкий загальнонауковий аспект вивчення професійного становлення спеціаліста, визначене спрямованістю такого

складного психологічного феномену, яким є людина як суб'єкт професійної діяльності.

У даному випадку ми намагаємося продовжити наукові традиції психологічної школи С.Д. Максименка [5], який розглядає з позицій генетичної психології такі характеристики людини як професійна спрямованість, характер професіонала, професійно значущий досвід і вважає, що вони формуються, видозмінюються і удосконалюються в процесі професійної діяльності, в парадигмі професійного категоріального простору.

Професійна автентичність фахівця з фізичної реабілітації – багатовимірне особистісне новоутворення, яке регулюється соціальними та професійними нормами й формами професійної активності, що виникають на основі професійних програм і професійних паттернів поведінки та виконання діяльності. У процесі проведення емпіричних досліджень слід з'ясувати відмінності у рівні професійної автентичності між чоловіками й жінками, отже, дослідити гендерні аспекти професійної автентичності. Також слід встановити зв'язки між професійною автентичністю й індивідуально-психологічними якостями суб'єктів із різними психотипами особистості. Ми передбачаємо що, ймовірно, найбільш значущими будуть зв'язки з ціннісно-смысловими та духовно-світоглядними характеристиками. Також буде цікавим дослідити, чи є зв'язок професійної автентичності з темпераментом, переживанням сенсу життя, особливостями самосвідомості. Також слід провести спеціальне дослідження, яке буде свідчити про, відповідно, місце професійної автентичності у професійному становленні особистості в цілому.

Ми також вважаємо, що професійна автентичність щільно пов'язана з життєвою продуктивністю. Вона є результатом адаптованості, зрілості й продуктивності особистості, результатом впливу "активного модусу культури" [1, с. 16] на професійну діяльність даного фахівця. Рівень професійної автентичності, на нашу думку, в цілому пов'язаний з позитивною "Я-концепцією" особистості, переживанням авторства у реалізації професійної діяльності, орієнтацією на застосування активних форм "опановуючої" поведінки у професійній сфері, професійною продуктивністю, професійною успішністю, соціометричним статусом і ступенем професійної самореалізованості. У свою чергу, професійна автентичність має негативний зв'язок з реактивною тривожністю, нейротизмом, пасивними формами "опановуючої" поведінки.

Висновки. Ми вважаємо, що ступінь сформованості професійної автентичності, успішність виконання професійної діяльності, її продуктивність й професійна майстерність є взаємозумовленими характеристиками. У структурі професійної автентичності фахівця з фізичної реабілітації можна виділити деякі складові:

- якісні характеристики професійної автентичності, які виконують регуляторні функції на психологічному рівні забезпечення професійної діяльності;

- професійно зумовлені компоненти професійної автентичності, що включають ті ознаки, формування яких безпосередньо залежить від конкретного змісту даної професійної діяльності;

- мотиваційні субкомпоненти професійної автентичності, головним чином зумовлені оцінками ознаки "професійна мотивація".

Така психологічна структура ознак професійної автентичності досить чітко простежується в експертних оцінках спеціалістів, що визнають характеристики професійної успішності. Останню фахівці, як правило, оцінюють за такими базовими компонентами: емоційна стабільність; саморегуляція; професійна мотивація; сформованість професійно-важливих характеристик, якостей та особливостей.

Виокремлені складові професійної автентичності є, на нашу думку, досить загальними для різних професій. Деякі характеристики професійної автентичності ("здатність до самостійного, творчого виконання професійної діяльності", "професійна майстерність", "збереження високого рівня працездатності протягом виконання професійної діяльності") зумовлені, насамперед, особливостями конкретного виду професійної діяльності. При цьому домінуючу значущість для певних конкретних форм професійної діяльності не можна вважати необхідною умовою для виконання інших видів діяльності.

Отже, професійна автентичність дозволяє фахівцеві досить ефективно, продуктивно та творчо виконувати професійне завдання або задачу у заданих (необхідних для реалізації останніх) умовах. Останнє дозволяє проаналізувати професійну автентичність із системних позицій, орієнтуючись на комплексне вивчення діяльності професіонала в конкретних видах виконання діяльності.

Перспективи подальших досліджень. У плані стратегії подальшого емпіричного дослідження неабияке значення має проведення теоретичного аналізу в масштабі часових меж, властивих кожному окремому професійному категоріальному простору. Без такої розгортки часу не можна розкрити феномен професійної автентичності особистості в парадигмі професійного категоріального простору. Отже, ми, визначаючи вихідне онтологічне значення професійного категоріального простору, мимоволі звертаємося до меж все тієї ж дихотомії "емпіричне – раціональне", яка не має своєї чіткої визначеності. Так, автори розглядають професійний категоріальний простір або у вузькому часовому проміжку "тут-і-тепер" [8], або взагалі поза часових координат [9]. Проте, в масштабі професійної діяльності професійний категоріальний простір розуміється як "соціальний унор-

мований простір", який безперервно відтворюється за шкалою: "набутий професійно значущий досвід – досвід, який набувається у даний, теперішній період часу – професійно значущий досвід, який буде набуватися в майбутньому". Без такої тимчасової розгортки неможливо виокремити динамічний аспект організації професійного категоріального простору; також неможливо оцінити роль особистісних та соціальних компонентів соціального простору, роль набутого професійно значущого досвіду, особливості його функціонування тощо.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Діалого-культурологічний підхід як напрям гуманізації освіти / Г.О. Балл, А.Г. Волинець, С.О. Копилов. Психологія – школі : зб. матер. Другого міжрегіон. наук. практ. семінару (Рівне, 16-18 січня, 1997 року). Київ, 1997. С. 16-18, 76-82.
2. Бубер М. Два образа веры. / [пер. с нем]. Москва : Республика, 1995. 464 с.
3. Литовченко Н.Ф. Процес інтерпретації в психотерапії у контексті діалогу психолога з клієнтом. Діалогічність як форма існування і розвитку особистості / [за заг. ред. Г.О. Балла, М.В. Папучі]. Ніжин : Міланік, 2007. С. 195-230.
4. Локк Дж. Сочинения : в 3 т. Москва, 1985. Т. 1 : Опыт о человеческом разумении. 582 с.
5. Максименко С.Д. Генетическая психология: Методологическая рефлексия проблем развития в психологии: [монография]. Москва: "Рефлбук", Киев : "Ваклер" , 2000. 320 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва, 1996. 308 с.
7. Франкл В. Психотерапия на практике. 2018. URL: https://www.koob.ru/frankl_viktor/psihoterapia_na_praktike.
8. Janet P. L'evolution de la memoire et de la notion du temps. Paris, A.Chanine, 1928. 122 p.
9. Lewin K. Resolving social conflicts. K. Lewin. L., 1973. 204 p.
10. Maslow A. H. Our maligned animal nature. Jour. of Psychol. 1949, P. 28, 273-278.
11. Rogers C.R. Freedom to learn for the 80's. N.-Y. : Columbus, 1983. 122 p.

Spisok vykorystanykh dzherel

1. Ball H.O. Dialoho-kulturolohichniy pidkhid yak napriam humanizatsiï osvity / H.O. Ball, A.H. Volynets, S.O. Kopylov. Psykholohiia – shkoli : zb. mater. Druhoho mizhrehion. nauk. prakt. seminaru (Rivne, 16-18 sichnia, 1997 roku). Kyiv., 1997. S. 16-18, 76-82.

2. Buber M. Dva obraza very/ [per. s nem]. Moskva: Respublika, 1995. 464 s.
3. Lytovchenko N.F. Protses interpretatsii v psikhoterapii u konteksti dialohu psikhologa z kliientomo. Dialohichnist yak forma isnuvannia i rozvytku osobystosti / [za zah. red. H.O. Balla, M.V. Papuchi]. Nizhyn : Milanik, 2007. S. 195-230.
4. Lokk Dzh. Sochineniya : v 3 t. Moskva, 1985. T. 1 : Opyt o chelovecheskom razumenii. 582 s.
5. Maksimenko S.D. Geneticheskaya psixologiya : Metodologicheskaya refleksiya problem razvitiya v psixologii : [monografiya]. Moskva: "Refl-buk", Kyiv. : "Vakler", 2000. 320 s.
6. Markova A.K. Psixologiya professionalizma. Moskva, 1996. 308 s.
7. Frankl V. Psixoterapiya na praktike. 2018. URL: https://www.koob.ru/frankl_viktor/psihoterapia_na_praktike.
8. Janet P. L'evolution de la memoire et de la notion du temps. Paris, A.Chanine, 1928. 122 p.
9. Lewin K. Resolving social conflicts / K. Lewin. L., 1973. 204 p.
10. Maslow A. H. Our malignant animal nature. Jour. of Psychol. 1949, P. 28, 273-278.
11. Rogers C.R. Freedom to learn for the 80's. Carl R. Rogers. N.-Y. : Columbus, 1983. 122 p.

L.L. Prymachok. The structure of professional authenticity of a specialist in a field of physical rehabilitation. The article analyzes the concept of professional authenticity of a person. It has been determined that the categorical space of professional authenticity includes such fundamental concepts as a "sensual world" (substantiated by contemporary psychology as cognitions of a person, in particular, feelings, perception, thinking, etc.); further, not less important there are such frames as "a life", "the activity", "a person", "everyday life", and finally, the complex of "knowledge, skills and abilities, "competences", etc. It was stated that each of these concepts, including the paradigm of "vital activity", was basic, and with the last one professional authenticity would be in the relations of subordination and dependence.

In the article professional authenticity was shown as a determinant of the professional development of a specialist in a field of physical rehabilitation. The concept of professional authenticity of a specialist in a field of physical rehabilitation was formulated in a paradigm of constructs which represent the specificity of the individual or a group, promoting the indirect vision of the world. It was stated that the professional authenticity of a specialist is a multidimensional personal neoplasm, which was regulated by social and professional norms and forms of the professional activity had been arising on the basis of professional programs and professional patterns of the person's behavior and activity. The components of the structure of professional authenticity were distinguished: qualitative characteristics of professional authenticity, which perform regulatory functions at the psychological level of providing professional

activity; professionally predetermined components of professional authenticity, including those features the formation of which directly depends on the specific content of the professional activity; motivational subcomponents of professional authenticity, mainly determined by assessments of the "professional motivation" of the person.

We also believe that professional authenticity is closely linked to vital productivity. It is a result of the adaptability, maturity and productivity of the person, the result of the influence of the "active mode of culture" on the professional activity of this specialist. The level of professional authenticity, in our opinion, is generally related to the positive "Me-concept" of the person, the experience of authorship in the exercise of the professional activity, according to the orientation to the usage of active forms of "mastering" behavior in the professional sphere, professional productivity, professional success, sociometric status and the degree of professional self-fulfillment. In turn, professional authenticity has a negative relationship with reactive anxiety, neuroticism, passive forms of "mastering" behavior by the person.

Keywords: professional authenticity, professional development, professional productivity, professional success, sociometric status of the person, a degree of professional self-realization.

УДК: 159:91:612.6-055.2(050)

О.Б. Сіраковська

ORCID ID:0000-0001-5497-2241

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ У ЖІНОК З ПОРУШЕННЯМИ РЕПРОДУКТИВНОЇ СФЕРИ

О.Б. Сіраковська. *Дослідження психоемоційного стану у жінок з порушеннями репродуктивної сфери.* Стаття присвячена дослідженню психоемоційного стану у жінок з порушеннями репродуктивної сфери. Результати теоретичного аналізу допомогли показати, що психоемоційна сфера особистості жінки тісно взаємопов'язана як з її станом здоров'я, так і з репродуктивною сферою. У контексті нашого дослідження звертається увага на новітні теоретичні та практичні дослідження порушень репродуктивного здоров'я у жінок.

Представлено результати емпіричного дослідження психоемоційного стану у жінок. Встановлено, що у пацієнтів з порушенням репродуктивної сфери експериментальної групи після застосування психокорекційних методів відбувається покращення психоемоційного стану та простежується динаміка на зменшення домінування негативних емоцій й переважання позитивних. Виявлено позитивні зміни показників настрою, самопочуття, активності, що вказують на підвищення загального фону настрою, оптимістичності, енергійності, інтересу до життя та роботи над собою, зацікавленість у турботі про власний стан репродуктивного здоров'я.

Встановлено, що проведені психокорекційні заходи з пацієнтами сприяли збільшенню вияву емоцій радості, здивування, інтересу та суттєвому зменшенню гніву, страждання, страху. Ці трансформаційні зміни є свідченням підвищення мотивації до покращення власного репродуктивного здоров'я.

Доведено, що у досліджуваних мають місце зміни ряду фізіологічних показників, та констатовано збільшення витривалості серцево-судинної системи організму й нормалізації психоемоційного стану в цілому.

Ключові слова: репродуктивна сфера, психогенне безпліддя, емоції, психоемоційний стан, резерв судинної системи за Руфьє.

Е.Б. Сираковская. Исследование психоэмоционального состояния у женщин с нарушениями репродуктивной сферы. Стаття посвящена исследованию психоэмоционального состояния у женщин с нарушениями репродуктивной сферы. Результаты теоретического анализа помогли показать, что психоэмоциональная сфера личности женщины тесно взаимосвязана как с ее состоянием здоров'я, так и с репродуктивной сферой. В контексте нашего исследования мы обратили внимание на новые теоретические и практические исследования нарушений репродуктивного здоровья у женщин.

Использованы психодиагностические методики "Шкала дифференциальных эмоций" К. Изарда и дифференциальной самооценки функциональных состояний САН, а также физиологические методы исследования: методы регистрации частоты дыхания и резерв сосудистой системы с Руфьє.

Представлены результаты эмпирического исследования психоэмоционального состояния у женщин. Доказано, что у пациенток с нарушением репродуктивной сферы экспериментальной группы после применения психокоррекционных методов происходит улучшение психоэмоционального состояния, прослеживается динамика на уменьшение доминирования негативных эмоций и преобладание положительных. Констатированы положительные изменения показателей настроения, самочувствия, активности, которые указывают на повышение общего фона настроения, оптимистичности, энергичности, интереса к жизни и работы над собой, заинтересованность в заботе о собственном состоянии репродуктивного здоровья.

Установлено, что проведенные психокоррекционные мероприятия с пациентками способствовали увеличению проявления эмоций радости, удивления, интереса и существенному уменьшению гнева, страдания, страха. Эти трансформационные изменения являются свидетельством повышения мотивации к улучшению собственного репродуктивного здоровья.

Доказано, что у исследуемых имеют место изменения ряда физиологических показателей, констатировано увеличение выносливости сердечно-сосудистой системы организма и нормализации психоэмоционального состояния в целом.

Ключевые слова: репродуктивная сфера, психогенное бесплодие, эмоции, психоэмоциональное состояние, резерв сосудистой системы с Руфьє.

Постановка проблеми. Порушення репродуктивної сфери у жінок є серйозною, психологічно травмуючою, емоційно складною проблемою для жінки й зачіпає її інтимну сферу особистості. Останнім часом більше третини жінок дітородного віку мають захворювання репродуктивної сфери майже за всіма нозологічними формами. Статистика свідчить, що у європейських країнах безпліддя становить близько 14 %, в Україні воно сягає 20 %, а ефективність лікування є недостатнім (Volyanska Y., 2018).

Саме порушення репродуктивної сфери у жінок суттєво впливають на демографічну ситуацію у країні та загальне здоров'я суспільства. Водночас, вони позначаються на психоемоційному стані жінки, становленні її власної ідентичності, самореалізації як матері та безпосередньо впливають на сімейні відносини.

У наш час доволі актуальними є системні дослідження психологічної складової порушень репродуктивної сфери жінки. Взаємозв'язок психологічного стану жінки з порушеннями репродуктивної сфери і зокрема з її загальним і репродуктивним здоров'ям, як цілісної системи фізіологічних і психічних механізмів, є предметом дослідження не тільки лікарів, але й психологів. Особливої уваги заслуговує безпосередньо психоемоційний стан жінки, що є недостатньо дослідженим й потребує різностороннього і детального вивчення емоцій, особливостей їх змін та впливу на різних етапах функціонування репродуктивної сфери та при її порушеннях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ретельну увагу проблематиці порушень репродуктивної сфери у жінок науковці почали приділяти в останні десятиліття через інтенсивні демографічні та соціальні зміни у суспільстві. Адже саме репродуктивна сфера є базовою складовою гармонії особистості жінки, а багато гінекологічних хвороб мають не медичне, а саме психологічне підґрунтя.

Сучасні науковці різносторонньо досліджують медичну сторону репродуктивної сфери жінок, але практично обмаль досліджень щодо їх психоемоційного стану. Проведений теоретичний аналіз психологічних та медичних наукових джерел показав, що проблематиці дослідження психоемоційного стану у жінок з порушеннями репродуктивної сфери приділяли увагу такі зарубіжні і вітчизняні вчені як: Ф. Александер, А. Камінський, В. Краснов, В. Менделевич, Е. Мітчелл, Д. Пайнз, Г. Пилипова, Е. Потьомкіна, Т. Федорова.

Не втрачають актуальності і в наш час описи соматичних наслідків емоцій шляхом протиставлення двох людських начал давньогрецьких філософів Платона та Арістотеля: наявність диспропорції і порушення рівноваги між психікою і тілом призводять до їх розладу (Б. Карвасарський, 1982).

А. Камінський відзначає зростання інтересу до психологічних чинників порушень репродуктивного здоров'я, що вважають психосоматичними захворюваннями (А. Камінський, 2018). Д. Набеева вказує на зв'язок репродуктивного здоров'я з депресією, тривогою, соматизацією (Д. Набеева, 2014).

Ф. Александер у своїй теорії емоційної специфічності висвітлює роль емоцій у розвитку психосоматичних захворювань та вказує на те, що тілесні порушення виникають як через фіксовані емоції, так і через сам процес їх витіснення. Це є свідченням тісного взаємного зв'язку між психосоматичними процесами.

тичним захворюванням та емоційною сферою особистості. Науковець вважає, що найбільше підпадають під вплив негативних емоцій саме певні урадливі органи. "Вегетативний невроз", дисменорею, аменорею він відносить до соматичних хвороб. Отже, ряд захворювань репродуктивної сфери є наслідком вияву компенсації емоційних реакцій на тілесному рівні.

Сучасні дослідники порушень репродуктивної сфери у жінок доводять її взаємозв'язок з психоемоційним станом. Зокрема, Р. Насирова зазначає, що жінкам з гінекологічними захворюваннями притаманна висока вираженість алекситимії та почуття провини і образи (Р. Насирова, 2012). В. Менделевич та О. Макарічева констатують, що порушення репродуктивної сфери у жінок впливає на їх психоемоційний стан та може спричинити дезадаптивні стани, порушення з боку нервової системи (В. Менделевич, О. Макарічева, 2009).

У своїх працях О. Потьомкіна констатує, що майже половина хворих на хронічні гінекологічні захворювання страждають на розлади адаптації та специфічні розлади особистості (О. Потьомкіна, 2012). Г. Брехман вказує на те, що тривалі у часі конфліктні ситуації спричиняють негативні емоції і призводять до психоемоційного напруження (Г. Брехман, 1990).

Дослідники Д. Кокова, Л Сучкевич, Д. Костючек підтверджують, що у 66,1% жінок з гінекологічною патологією виявляють почуття невпевненості, тривоги та занепокоєння (Д. Кокова, Л Сучкевич, Д. Костючек, 2012). А. Камінський вказує, що у 86,3 % пацієнток з трубно-перитоніальним непліддям констатуються психоемоційні розлади з різним ступенем вираженості, а у половини обстежених – з психоемоційними порушеннями діагностується первинне непліддя (А. Камінський, 2018). Т. Федорова зазначає, що непліддя є їх першопричиною порушення емоційної та сексуальної сфер і призводить до конфліктних міжособистісних стосунків у сім'ї (Т. Федорова, 1986). Отже, проведений аналіз теоретичних наукових джерел вказує на наявність взаємозв'язку репродуктивної сфери у жінок з їх психоемоційним станом.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблема дослідження психоемоційного стану у жінок з порушеннями репродуктивної сфери є недостатньо дослідженою. Вважаємо, що доцільно з'ясувати, яким чином вирішується дана проблема у медичній та психологічній практиці. Актуальність досліджуваної проблеми, недостатність її вивченість, обумовили необхідність проведення даного дослідження.

Мета і завдання дослідження. У даній статті ми висвітимо теоретичні та емпіричні дослідження психоемоційного стану у жінок з порушеннями репродуктивної сфери.

Наукове обґрунтування методології проведеного дослідження. Відповідно до завдань роботи, було використано комплекс теоретичних і емпіричних методів дослідження: теоретичний аналіз сучасних наукових джерел; психодіагностичні методики та фізіологічне дослідження, а також статистичні методи обробки отриманих даних.

Дослідження проводилося поетапно серед осіб жіночої статі. За відібраними методиками здійснено психодіагностичне та фізіологічне дослідження, опрацьовано отримані результати, що сприяли визначенню та безпосередньому застосуванню комплексу психокорекційних заходів. Після яких проведено ретестування й здійснено порівняльний аналіз отриманих даних.

Задля реалізації мети дослідження ми використали психодіагностичні методики "Шкала диференціальних емоцій" К. Ізарда та диференціальної самооцінки функціональних станів САН, а також застосовано фізіологічні методи дослідження: методи реєстрації частоти дихання та резерв судинної системи за Руфьє. Отримані результати проаналізовано за допомогою порівняльних методів математичної статистики (t-критерій Стьюдента), які оброблено за допомогою стандартизованого пакету програм IBM SPSS Statistics 23.0.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Дослідження психоемоційного стану у жінок з порушеннями репродуктивної сфери безпосередньо проводилося серед 240 жінок репродуктивного віку, пацієток медичного центру "Імперіал Медіка" м. Вишневе. Задля реалізації завдань дослідження шляхом випадкового вибору сформовано контрольну та експериментальну групи по 120 осіб у кожній.

Для участі в дослідженні до контрольної групи було відібрано 120 осіб, середній вік яких на час проведення тестування становив 29,7 років, Основними діагнозами досліджуваних були: запальні процеси – 41,7 % осіб; гормональний дисбаланс – 30 %; непліддя – 14,2 %; новоутворення – 14,2 %.

Експериментальну групу склали 120 жінок, до яких були застосовані методи психокорекції. Середній вік пацієток становив 29,5 років зі встановленими діагнозами: запальні процеси – 51,7 % осіб; гормональний дисбаланс – 30 %; новоутворення – 10,2 %, непліддя – 7,5 %.

У контрольній групі, через відсутність відповідної психотерапевтичної та психокорекційної роботи з нею, спостерігається зниження ряду показників, що позначається як на психоемоційному стані жінок, так і на їх стані здоров'я.

Аналіз результатів емпіричного дослідження, показав, що в експериментальній групі у жінок з порушеннями репродуктивної сфери після застосування методів психокорекції виявлено значні зміни як за показниками психоемоційного стану, так і фізіологічними. Застосовані нами ме-

тоди психокорекційного впливу дали змогу сприяти гармонізації їх психоемоційного та фізіологічного станів, що позитивно впливає на стан здоров'я жінок, у тому числі і репродуктивне. У пацієток спостерігалися зміни психоемоційного стану: покращився настрій, збільшилась активність, довіра, з'явились бажання готовності до змін та покращення власного здоров'я. Саме проведені порівняльні аналізи результатів дав змогу констатувати результативність застосованих психокорекційних методів.

Отримані результати дослідження за методикою "САН" показали, що у жінок-пацієнтів з контрольної групи найбільш знижений, у порівнянні з нормативними значеннями, показник активності (до – 49,16 % після – 52,50 %), що вказує на переважання у них зниження темпу у діяльності, відсутність зацікавленості, певну деконцентрацію уваги. Менша різниця констатована за критеріями самопочуття (до – 48,33 % після – 50,83 %) та настрою (до – 44,17 %; після – 48,83 %), що засвідчує вияви апатії, песимістичності настрою, розчарованості. Найбільше в межах норми у досліджуваних виявлено показники самопочуття (до – 11,66 %; після – 10,83 %).

На початку дослідження в експериментальній групі спостерігалось зниження за показником самопочуття у 55,83 % жінок-пацієнтів, які мали прояви апатії та втоми. Серед досліджуваних 31,66 % осіб мали знижену активність, що виражалася недостатньою продуктивністю у діяльності, відсутністю мотивованості до покращення власного життя та стану здоров'я. У 28,33 % пацієток виявлено зниженість настрою, що проявлявся деякою песимістичністю, розчаруваннями у майбутньому та у можливості покращити власний репродуктивний стан.

У жінок з порушенням репродуктивної сфери експериментальної групи після здійснення психокорекційних заходів констатовано позитивну динаміку за всіма критеріями методики (рис. 1). У досліджуваних простежується зростання показників настрою (до $M = 6,04$ б.; після $M = 6,62$ б.), самопочуття ($M = 5,40$; $M = 5,97$), активності (до $M = 5,47$; $M = 5,74$). Це засвідчує, що у пацієток експериментальної групи відбувається покращення психоемоційного стану, і вказує на появу у них оптимістичного настрою, зацікавленості у турботі про власний стан репродуктивного здоров'я, реалістичності в оцінюванні ситуації та прогнозуванні власних можливостей, підвищенні активності у діяльності.

За допомогою t-критерію Стьюдента нами було проаналізовано зміни показників за методикою "САН" у жінок з порушенням репродуктивної сфери (табл. 1). Як бачимо з наведених результатів, що всі показники зазнали змін у досліджуваній експериментальній групі. Спостерігається підвищення показників настрою ($t = -6,89$, $p = 0,000$), що вказує на зменшення хвилювання за власний стан здоров'я, життєві невдачі, зниження песимістичних виявів, появу надії на майбутнє. Підвищення за показни-

ком самопочуття ($t = -6,27$) вбачається у зниженні втоми та виснаженості, появі інтересу до життя та роботи над собою, зниженні байдужості та розчарування, прагненні до покращення стану репродуктивного здоров'я. Зміни показника активності ($t = -2,86$) є свідченням покращення концентрації уваги, мисленневих процесів, темпу діяльності.

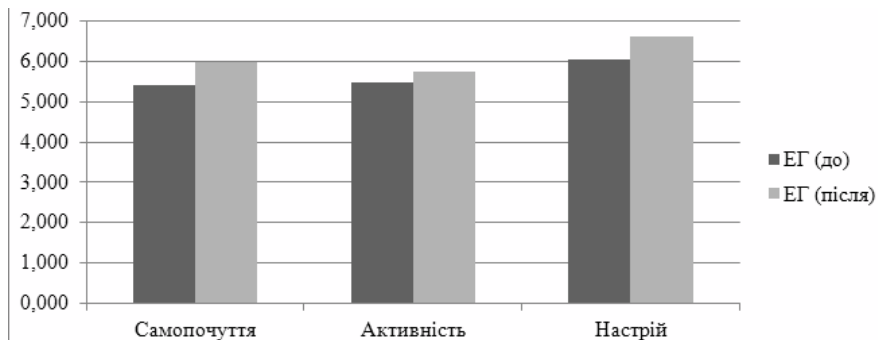


Рис. 1. Середні показники психоемоційного стану у жінок експериментальної групи за методикою "САН"

Таблиця 1

Показники психоемоційного стану жінок за методикою "САН", що зазнали змін (n = 120)

| Показники | Контрольна група | Експериментальна група |
|-------------|------------------|------------------------|
| | <i>t</i> | <i>t</i> |
| Самопочуття | 2,91** | -6,27** |
| Активність | 2,58* | -2,86** |
| Настрій | 3,50** | -6,89** |

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Отже, отримані результати диференціальної самооцінки функціональних станів засвідчують, що у жінок з порушеннями репродуктивної сфери у експериментальній групі спостерігаються істотні позитивні зміни усіх показників після проведених психокорекційних заходів з ними. Тобто, спостерігається переосмислення власного ставлення до проблеми репродуктивного здоров'я і життя, налаштування на позитивні зміни, покращення настрою та самопочуття, поява енергопотенціалу.

Аналіз результатів за методикою "Шкала диференціальних емоцій" К. Ізарда показав, що у досліджуваних контрольної групи за "профілем

емоцій" (рис. 2) найбільш вираженими базовими емоціями, які перевищують показники норми є: інтерес (до $M = 8,51$ б.; після $M = 8,44$ б.), радість (до $M = 6,79$; після $M = 6,73$), гнів (до $M = 6,08$; після $M = 6,15$), страх (до $M = 5,65$; після $M = 5,68$), страждання (до $M = 5,34$; після $M = 5,41$). Це засвідчує, що у жінок з порушеннями репродуктивної сфери спостерігається переважання негативних емоційних проявів, що поступово підвищуються при відсутності психокорекційної роботи. За профілем встановлено також, що у жінок-пацієнтів менш вираженими, але нижчими за норму, є: відраза (до $M = 0,91$; після $M = 1,04$) та презирство (до $M = 1,08$; після $M = 1,13$), сором (до $M = 2,28$; після $M = 2,34$).

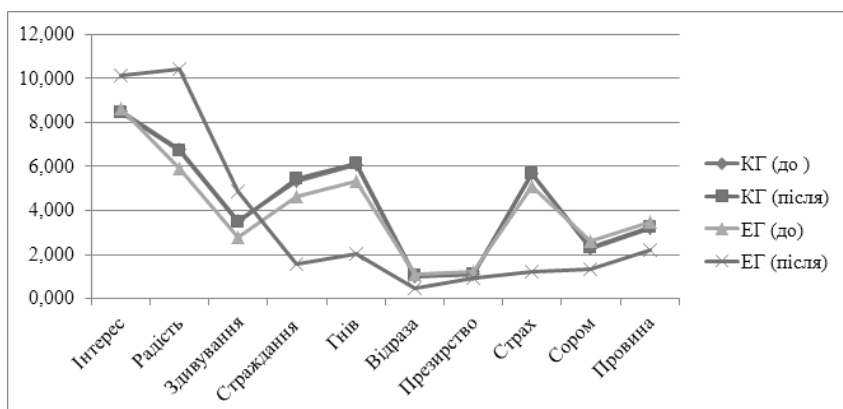


Рис. 2. "Профіль емоцій" у жінок за методикою К. Ізарда у контрольній та експериментальній групах

У експериментальній групі серед досліджуваних жінок за "профілем емоцій" спостерігалася підвищення за показниками інтересу (до $M = 8,62$; після $M = 10,15$), радості (до $M = 5,93$; після $M = 10,42$), здивування (до $M = 2,86$; після $M = 4,85$). Це вказує на зміну у бік покращення емоційного ставлення жінок до ситуації, що пов'язана з їх станом репродуктивного здоров'я. Констатовано зниження високих показників гніву (до $M = 5,31$; після $M = 2,00$), страждання (до $M = 4,63$; після $M = 1,58$), страху (до $M = 5,09$; після $M = 1,19$). Це засвідчує, що у досліджуваних експериментальної групи спостерігається зниження гострих, тривожно-депресивних негативних емоцій.

Оцінювання динаміки показників психоемоційного стану досліджуваних експериментальної групи проведено за допомогою t-критерію Стьюдента і виявлено статистично значущі зміни. У жінок-пацієнтів констатується зниження показника страху ($t = 16,38$, $p = 0,000$), що виступав

перепоною до їх особистісного та емоційного зростання, сприяв викривленому розумінню проблеми зі здоров'ям і провокував відкрито виражати гнів. Спостерігається також зниження гніву ($t = 13,74$), що був спричинений почуттям фізичної та психологічної несвободи, пов'язаний з незадоволенням потреб і спрямовувався двоюко: на себе та назовні. Після проведення корекційних заходів з досліджуваними відбулося переосмислення ними власного бачення та дій на певні життєві перепони на шляху до самореалізації і задоволення власних потреб. Динаміка зміни за показником страждання ($t = 12,58$) вказує на зниження реакції на втрату (репродуктивного здоров'я, можливості мати дитину, очікуваного материнства, сім'ї тощо), розчарування.

Підвищення радості ($t = -12,20$) демонструє збільшення внутрішнього енергопотенціалу, позитивного самосприйняття, довіри до людей, появу впевненості у собі та своїх можливостях, зниження ворожого ставлення до оточуючих, підвищення альтруїзму. Динаміка змін за показником інтересу ($t = -5,76$) дає змогу констатувати факт активізації мотивованості до покращення власного стану здоров'я, реалізації у материнстві, збереження сім'ї. Зміни показника здивування ($t = -5,62$) засвідчують переконцентрацію уваги жінок-пацієнтів на позитивне ставлення до власного стану здоров'я, свого життя, враховуючи реалістичність обставин, подій та готовність прийняття змін власних установок.

У досліджуваних експериментальної групи виявлено зниження показників: сорому ($t = 5,49$), провини ($t = 4,98$), відрази ($t = 3,83$), презирства ($t = 3,67$). Це є свідченням трансформації уявлення пацієнтів про свій стан репродуктивного здоров'я. У жінок спостерігається помітне зниження безпорадності, суперечливості у діях та вчинках, картання за неможливість завагітніти та народити дитину.

Узагальнюючи наведені дані, можемо стверджувати, що результати оцінювання психоемоційного стану у жінок з порушеннями репродуктивної сфери у експериментальній групі зазнали позитивних змін. У досліджуваних спостерігалось зниження гострих, тривожно-депресивних негативних емоцій та підвищення ступеня вираженості позитивних емоцій. Констатовано динаміку на покращення фізичного та психічного стану здоров'я жінок-пацієнтів.

Для уточнення та поглиблення аналізу нами досліджено фізіологічні показники жінок з порушеннями репродуктивної сфери експериментальної групи. Установлено, що показники реєстрації частоти дихання ($t = 4,73$, $p = 0,000$) та резерв судинної системи за Руфьє ($t = 7,57$, $p = 0,000$) зазнали динаміки змін (табл. 2). Зниження цих показників є свідченням збільшення витривалості серцево-судинної системи та перехід його з нижче середнього (99,33) рівня на середній (88,37). Тобто, у жінок-пацієнтів

спостерігається покращення психоемоційного сфери, послаблення внутрішнього супротиву та вирівнювання балансу нервової системи.

Таблиця 2

Фізіологічні показники у жінок з порушенням репродуктивної сфери, що зазнали змін (n = 120)

| Показники | Контрольна група | Експериментальна група |
|----------------------------------|------------------|------------------------|
| | <i>t</i> | <i>t</i> |
| Частота дихання | -1,65 | 4,73** |
| Резерв судинної системи за Руфье | -2,13 | 7,57** |

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Отже, зміни за фізіологічними показниками у жінок-пацієнтів експериментальної групи дають підстави констатувати факт покращення функціонування серцево-судинної системи організму, що збільшує їх ресурсний потенціал та має позитивний вплив на стан їх здоров'я та репродуктивну сферу.

Висновки. Результати проведеного дослідження дають підставу констатувати, що у жінок з порушеннями репродуктивної сфери експериментальної групи після здійснення психокорекційних заходів спостерігаються позитивні зміни показників настрою, самопочуття, активності. Вони засвідчують підвищення загального фону настрою, оптимістичності, життєвого тону у них, появу бадьорості, енергійності, інтересу до життя та роботи над собою, готовності до змін та зацікавленість у турботі про власний стан репродуктивного здоров'я.

Водночас констатується покращення психоемоційного стану у досліджуваних та стійка динаміка на зменшення домінування негативних емоцій та переважання позитивних. Після проведення психокорекційних заходів у жінок спостерігається більший вияв емоцій радості, здивування, інтересу та суттєве зменшення гніву, страждання, страху. Водночас простежується зниження сорому, провини, відрази та презирства. Це є свідченням трансформаційних змін у напрямі готовності й мотивованості до покращення власного здоров'я та життя, переборювання наявних проблем, що пов'язані з репродуктивною сферою.

Динаміка змін фізіологічних показників досліджуваних експериментальної групи засвідчує зниження у них надмірної напруженості та тону, збільшення витривалості серцево-судинної системи організму, а також нормалізації психоемоційного стану в цілому.

Отже, результати дослідження підтверджують взаємозв'язок психоемоційного стану жінок-пацієнтів з їх станом здоров'я. При достатній ви-

раженості позитивних емоцій спостерігається позитивне емоційне ставлення жінок до власного життя, наявної проблемної ситуації зі станом власної репродуктивної сфери, бажання підтримувати його та переборювати захворювання.

Перспективами подальших досліджень є апробація і адаптування ефективних психокорекційних заходів щодо покращення психоемоційного стану у жінок та їх репродуктивного здоров'я, які суттєво впливають на демографічну ситуацію в державі.

Список використаних джерел

1. Брехман Г. И. Синдром психоэмоционального напряжения и миома матки. Акушерство и гинекология. 1990. № 2. С. 13-17.
2. Камінський А. В. Безпліддя у жінок в стані дезадаптації : патогенез і корекція : дис. ... док. мед. наук : 14.01.01. Київ, 2018. 348 с.
3. Карвасарский Б. Д. Медицинская психология. Ленинград : Медицина, 1982. 272 с.
4. Коков Д. Х., Сучкевич Л. В., Костючек Д. Ф. Особенности социально-гигиенического функционирования и качество жизни у женщин после функционально-щадящих гинекологических операций. Фундаментальные исследования. 2012. № 5. С. 44-47.
5. Менделевич В. Д., Макаричева Э. В., Пыркова К. В. Психический инфантилизм при невротических и соматоформных расстройствах : монография. Казань : Познание, 2009. 136 с.
6. Набеева Д. А. Некоторые психологические аспекты невынашивания беременности и бесплодия. Пермский медицинский журнал. Пермь. 2014. № 3 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-psihologicheskie-aspekty-nevynashivaniya-beremennosti-i-besplodiya> (дата обращения: 05.03.2020).
7. Volyanska Y. (2018) Medical and psychological support of women with repeated use of auxiliary reproductive technologies. Psychosomatic Medicine and General Practice, Vol. 3, no. 2, June 2018, p. e0302113, <https://e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/113>. (дата звернення: 02.03.2019).

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Brehman G. I. (1990). Sindrom psihoemotsionalnogo napryazheniya i mioma matki [Psychoemotional stress syndrome and uterine fibroids]. Akusherstvo i ginekologiya. pp. 13-17. [in Russian].
2. Kaminskyi A.V. (2018) Bezpliddia u zhinok v stani dezadaptatsii : patohenez i korektsiia [Infertility in women in a state of maladaptation : pathogenesis and correction]: dis.ok. med. nauk : 14.01.01. Kiyiv [in Ukrainian].

3. Karvasarskiy B. D. (1982). Meditsinskaya psihologiya [Medical psychology]. L. : Meditsina. [in Russian].

4. Kokov D. H., Suchkevich L. V., Kostyuchek D. F. (2012). Osobennosti sotsialno-gigienicheskogo funktsionirovaniya i kachestvo zhizni u zhenshin posle funktsionalnoschadychaschih ginekologicheskikh operatsiy [Features of socio-hygienic functioning and quality of life in women after functionally sparing gynecological operations]. Fundamentalnyie issledovaniya. pp. 44-47. [in Russian].

5. Mendelevich V.D., Makaricheva E. V., Pyirkova K. V. (2009). Psihicheskiy infantilizm pri nevroticheskikh i somatofornnykh rasstroystvakh : monografiya [Mental infantilism in neurotic and somatoform disorders : a monograph]. Kazan : Poznanie. [in Russian].

6. Nabeeva D. A. (2014). Nekotorye psihologicheskie aspekty nevyinashivaniya beremennosti i besplodiya [Some psychological aspects of miscarriage and infertility]. Permskiy meditsinskiy zhurnal. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-psihologicheskie-aspekty-nevyinashivaniya-beremennosti-i-besplodiya> (дата обращения: 05.03.2020). [in Russian].

7. Volyanska Y. (2018) Medical and psychological support of women with repeated use of auxiliary reproductive technologies. Psychosomatic Medicine and General Practice, Vol. 3, no. 2, June 2018, p. e0302113, URL: <https://e-medjournal.com/index.php/psp/article/view/113>. (data zvernennia: 02.03.2019). [in Ukrainian].

O.B. Sirakovska. Research of psychological status in women with reproductive sphere disorders. The article is devoted to the study of the psychoemotional state of women with reproductive disorders. The results of the theoretical analysis helped to show that the psycho-emotional sphere of a woman's personality is closely interconnected both with her state of health and with the reproductive sphere. In the context of our study, we drew attention to new theoretical and practical studies of reproductive health disorders in women.

Used psychodiagnostic methods "Scale of Differential Emotions" by K. Isard and differential self-assessment of the functional states of the SAN, as well as physiological research methods: methods for recording respiratory rate and reserve vascular system with Ruthier. The results of an empirical study of the psychoemotional state in women are presented. It is proved that in patients with a violation of the reproductive sphere of the experimental group after applying psychocorrectional methods, an improvement in the psychoemotional state occurs, dynamics is traced to reduce the dominance of negative emotions and the predominance of positive ones.

It has been ascertained that positive changes in indicators of mood, well-being, activity, which indicate an increase in the general background of mood, optimism, energy, interest in life and work on oneself, interest in taking care of one's own state of reproductive health.

It was established that the conducted psychocorrectional measures with patients contributed to an increase in the manifestation of emotions of joy,

surprise, interest and a significant reduction in anger, suffering, and fear. These transformational changes are evidence of increased motivation to improve their own reproductive health.

It is proved that changes in a number of physiological indicators in the studied and ascertained an increase in the endurance of the cardiovascular system of the body, and normalization of the psychoemotional state as a whole.

Keywords: reproductive sphere, psychogenic infertility, emotions, psychoemotional state, reserve of the vascular system with Ruthier.

УДК 159.923: 378: 61

Н.Я. Синявська

ВИЗНАЧЕННЯ ТИПУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ ЯК АДАПТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Характер подібний на дерево, а репутація – його тінь.
Ми турбуємося про тінь, а насправді треба думати про дерево.
Авраам Лінкольн.

Н.Я. Синявська. Визначення типу особистості студентів – медиків як адаптаційного потенціалу для формування майбутніх лікарів. У статті розглянуто сутність поняття "акцентуації", проаналізовано її типи та вплив не тільки на формування характеру, а й на особистість в цілому. З'ясовано, що від особливостей характеру людини залежить її поведінка та ставлення до навчання. Акцентовано, що при досягненні граничних величин кількісної вираженості тієї чи іншої риси характеру виникає її певна акцентуація, яка трактується як крайні варіанти норми, як результат посилення окремих рис. Представлено результати дослідження акцентуацій характеру серед студентів – медиків за методикою К. Леонгарда; встановлено найбільш поширені, домінуючі та найменш поширені типи акцентуацій серед них. Підкреслено, що акцентуації характеру слід враховувати при виборі фахової спеціалізації для коригування їх негативного впливу на професійну самореалізацію.

Ключові слова: акцентуація, типи акцентуації, характер, типологія характерів, особистість.

Н.Я. Синявская. Определение типа личности студентов – медиков как адаптационного потенциала для формирования будущих врачей. В статье рассмотрена сущность понятия "акцентуации", проанализированы ее типы и влияние не только на формирование характера, но и на личность в целом. Установлено, что от особенностей характера человека зависит его поведение и отношение к учебе. Акцентируется, что при достижении предельных величин количественной выраженности той или иной черты характера возникает ее определенная акцентуация, которая трактуется как пограничный вариант нормы, как результат усиления отдельных черт. Представлены результаты исследования акцентуаций характера среди студентов-медиков по методике К. Леонгарда; установлены наи-

более распространенные, доминирующие и наименее распространенные типы акцентуаций среди них. Подчеркнуто, что акцентуации характера следует учитывать при выборе специализации для корректировки их негативного влияния на профессиональную самореализацию.

Ключевые слова: акцентуация, типы акцентуации, характер, типология характеров, личность.

Постановка проблеми. Система охорони здоров'я в Україні потребує нових кваліфікованих кадрів для надання населенню якісної медичної допомоги. Головним невикористаним потенціалом у медицині нашої країни був і залишається людський фактор. Люди різняться між собою не тільки акцентуаційними рисами. Незважаючи на наявність в особистості рис середнього рівня, індивідуальності різняться між собою притаманними їм якостями. Поведінка студента-медика першого курсу залежить від того, у якій родині він зростав, де навчався й спілкувався. На початку навчання студенти можуть мати досить мало схожого між собою, але спільність життєвих обставин відпрацьовує схожі риси та реакції в різних людей.

Аналіз останніх публікацій і досліджень. Проблематика акцентуацій характеру і суміжних з нею проблем порушень поведінки у вітчизняній психології вивчена досить детально, але в основному щодо підліткового віку. Однак окремі аспекти визначення типу особистостей студентів-медиків як адаптаційного потенціалу для формування майбутніх лікарів вивчені ще недостатньо. Психологічні механізми здійснення особистості теоретично вивчалось серед усіх вікових груп, без прикріплення до професійного напрямку (С.Д. Максименко, К. Леонгард [9, 13, 12, 5]). Питання психокорекції переживання негативних станів вивчалось серед дітей та молоді (С.Д. Максименко [11, 24, 8]). Соціально-психологічні фактори адаптації і дезадаптації у зв'язку з акцентуаціями характеру вивчалися серед військових курсантів та загальної соціальної групи (В.Я. Семке [22]). Т.І. Михайловою досліджувався психофізіологічний базис агресивності у зв'язку з акцентуаціями характеру, однак це дослідження не стосувалося майбутніх лікарів [17]. Науковцями досліджувалися акцентуації характеру та вибір професії, професійний відбір, психологія праці та гідності (К. Леонгард К.[15], М.С. Корольчук [3], Г. Резяпкина [21], Н.С. Пряжников [20]), проводився аналіз професійного стресу та соціального психологічного забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах (А.Б. Леонова [6], М.С. Корольчук [2]), однак ці аспекти не вивчалися серед майбутніх лікарів. Не досліджувалася також роль акцентуації особистості в самореалізації, особистісному розвитку, саморегуляції, характерології, управлінні поведінкою, роль творчої стратегії з наступним створенням моделі освітньої програми саме серед молоді вищих медичних навчальних закладів (В.О. Колісниченко [1], В.О. Лефтеров [7], В.О. Моляко [18],

В.В. Пономаренко [19], В.В. Сериков [23]). Підсумовуючи, зазначимо, що в сучасній вітчизняній психології бракує емпіричних досліджень акцентуації характеру студентів – медиків, тому їх вивчення має важливе значення для вирішення цілого ряду професійних завдань підготовки фахівців медичних професій.

Метою статті є представлення результатів дослідження акцентуації характеру серед майбутніх лікарів за методикою К. Леонгард задля збереження психічного здоров'я та подальшої екологізації навчання у вищих медичних закладах.

Виклад основного матеріалу та результатів дослідження."У кожної людини є три характери:один – для оточуючих, другий – справжній та третій, який їй здається істинним", – писав Жан-Батист Кар. Саме характер визначає лікарів як особистостей, впливає на їх дії в певних ситуаціях. У перекладі з грец. "характер" – це "чеканка", "прикмета". Дійсно, характер – це особливі прикмети, які набуває людина, живучи в суспільстві [13]. Характер людини – це те, що визначає її значущі вчинки, а не випадкові реакції на ті чи інші стимули чи обставини, що склалися. Вчинок людини з характером майже завжди свідомий й обміркований, може бути пояснений та виправданий іншими людьми. Говорячи про характер, ми, зазвичай, маємо на увазі здатність людини бути самостійною, послідовною, незалежно від обставин, проявляючи свою волю і наполегливість, цілеспрямованість і завзятість. Безхарактерна людина в цьому сенсі -це та, яка не виявляє подібні якості ні в діяльності, ні в спілкуванні з людьми, пливе за течією, залежить від обставин, керована ними [10].

Існує поділ рис особистості людини на мотиваційні й інструментальні. Мотиваційні риси спонукають, направляють діяльність, підтримують її, а інструментальні надають їй певного стилю. Характер можна віднести до числа інструментальних особистісних властивостей. Від нього більше залежить не зміст, а манера діяльності людини.

Перерахуємо основні риси особистості, які входять до складу характеру людини. По-перше, це ті властивості особистості, які визначають вчинки людини у виборі цілей діяльності (більш-менш важких). Тут як певні характерологічні риси можуть проявитися раціональність, ощадливість чи протилежні їм якості. По-друге, у структуру характеру включені риси, які відносяться до мотиваційних дій, спрямованих на досягнення поставлених цілей: наполегливість, цілеспрямованість, послідовність та інші, а також альтернативні їм (як свідчення відсутності характеру). У цьому плані характер наближається до темпераменту.

По-третє, до складу характеру входять суто інструментальні риси, безпосередньо пов'язані з темпераментом: екстраверсія-інтроверсія, спокій-тривожність, стриманість-імпульсивність, переключення-ригідність тощо

[10, 13]. Своєрідне поєднання всіх цих рис характеру в одній людині дозволяє віднести її до певного типу. Кількість рис характеру, які зафіксовані людським досвідом і знайшли позначення в мові, надзвичайно велика, їх налічується понад тисячу найменувань. Тому перерахування і опис варіюваних рис характеру недоцільне, до того ж чітка класифікаційна схема (крім самого загального віднесення їх до одного із зазначених вище відносин особистості) у психології відсутня. Варіативність рис характеру виявляється не тільки в їх якісному різноманітті і своєрідності, а й у кількісній вираженості. Є люди більш-менш підозрілі, більш-менш щедрі, більш-менш чесні і відверті.

Коли кількісна вираженість тієї чи іншої риси характеру досягає граничних величин і виявляється у крайній межі норми, виникає так звана акцентуація характеру.

Поняття "характер" детально розглянуто С.Д. Максименком в підручнику "Загальна психологія" [10]. Особливості формування емоційної компетентності майбутнього лікаря вивчалось О.О. Лазуренко [4], а питання самоактуалізації розвитку особистості піднімалось ще Абрахамом Маслоу (1908-1970 р.) [14].

Характер людини – це те, що визначає її значущі вчинки, а не випадкові реакції на ті чи інші стимули чи обставини, що склалися. Вчинок людини з характером майже завжди свідомий і обміркований, може бути пояснений і виправданий, принаймні, з позицій чинної особи.

Акцентуація характеру – це надзвичайне підсилення окремих рис характеру, за якого наявні відхилення в психіці й поведінці людини, що не виходять за межі нормативної поведінки, але межують з патологією [11]. Акцентуація характеру – це крайні варіанти норми як результат посилення його окремих рис. При цьому в індивіда проявляється підвищена уразливість до одних стресогенних факторів при його стійкості по відношенню до інших. Слабка ланка в характері людини найчастіше виявляється лише в тих важких ситуаціях, які з необхідністю вимагають активного функціонування саме цієї ланки. Усі інші труднощі, що не стосуються вразливих точок характеру даного індивіда, можуть переноситися ним без напруги і зривів, не доставляючи ніяких неприємностей ні оточуючим, ні йому самому. Акцентуація характеру при вкрай несприятливих обставинах може призвести до патологічних порушень і змін у поведінці особистості, до психопатології; але зведення її до патології є неправомірним. Особистості з яскраво вираженим оригінальним психічним складом називаються акцентуйованими. В будь-якому колективі (і в дитячому, і у дорослому) завжди можна зустріти їх представників. Генеза – це свобода, відкритість світу, створення безлічі можливостей існування і вільний вибір, вирішення проблем існування – це характеристика творчого стану

особистості. Розвиток є лише тоді, коли дитина в специфічній формі власної активності розкодує і розгортає, і робить своєю цю предметну психіку, формуючи свою власну [2]. Але надмірно повільні темпи рухів флегматика, терплячиста та монотонна мовлення, нерівноваженість холерика, коли потрібна витривалість та терплячість не сприяє успіху, що вимагає рухливості і впливу на інших. Слабкість збудливості та загальмованість меланхоліка призводять до нерішучості, боязливості, неконтактності з іншими. Схильність сангвініка захоплюватися новим, нудьгування впродовж важливої, але одноманітної діяльності зменшує активність діяльності, спричинений потяг до іншого, нового, модного [10].

Акцентовані особистості – це не патологія. Це ті особистості, які явно виділяються на фоні середнього рівня. Існують риси особистості, які за певних умов можуть розвиватися у двох напрямках: позитивному та негативному. Існування особистості як соціального феномену, що саморозвивається вращенням себе в культуру актуалізації власних біологічних, соціальних потенцій і творчого осягнення світу, має безліч можливостей компенсації власних недоліків [13]. За нормальних умов такі особистості стають яскравими, небуденними, притягуючи до себе оточуючих, за небажаних умов з такими особистостями ми пов'язуємо уявлення про соціальну чи навіть психологічну патологію (комплекс неповноцінності, боязкість натовпу, самотність, агресивність та ін.).

Характер – це індивідуальне своєрідне сполучення істотних властивостей особистості, що виявляється в її особливості [10].

Нужда – стрижень, що пронизує особистість в її житті, з'єднуючи в складну цілісність біологічне і соціальне; той вектор, на якому сходяться і виявляються в єдиному вихідному біологічне і соціальне. І це є виток, джерело, а з іншого боку – це є вичерпне закінчення життя.

Особистість – форма існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатність до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності та самореалізації; та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ [13]. Психічне здоров'я слід розуміти як аспект здоров'я взагалі, що підкреслює стан душевного комфорту, відсутність патопсихологічних проявів та здатність до ефективної діяльності і саморегуляції у відповідності до власних (відрефлексованих) цілей і інтересів людини [15].

Креативна психічна система не може існувати сама по собі, вона повинна мати протилежність – "не я" (таємницю, невідоме в предметі), які перебувають у неперервному взаємозв'язку і суперечностях [12]. Структура обдарованої особистості набуває гармонійності внаслідок максимального розвитку під впливом соціальних факторів тих здібностей людини, що створюють домінуючу спрямованість її особистості, яка надає сенс її життєдіяльності [24].

Риси, які роблять особистість акцентуваною, природжені. Вони залишають відбиток на особистості в цілому. От чому спілкування з акцентуваними особистостями потребує від педагога, вихователя, керівника особливого підходу та делікатності. Адже потрібно зовсім мало, щоб привести таку особистість до межі зриву. А вчасно надана допомога, підтримка, розуміння, прийняття індивідуальних особливостей здатні зробити таку людину яскравою особистістю. "Самореалізація відбувається лише в тій діяльності, яка передбачає відкриття нових якостей, перспектив, тобто передбачає розвиток і розширення усвідомлення" [16]. "Людина самореалізується там, де вона втілюється в тому, що вона створює. У випадку відсутності самореалізації з точки зору первинного соціального визначення матимемо соціальну дезадаптацію, а отже, не розвиток і ускладнення, а інволюцію і спрощення особистості" [16].

За М.Д. Левітовим, психічні стани – це цілісна характеристика психічної діяльності за певний період часу, яка показує своєрідність протікання психічних процесів в залежності від предметів і явищ діяльності, що відображається в психічних властивостях особистості [8].

За Абрахамом Маслоу (1908-1970 р.), принципом гуманістичної психології є відповідальність і вільний вибір. Уникання свободи не дає можливості досягти справжності. Руйнівні сили в людях є результатом незадоволення базових потреб. Ієрархія потреб за Маслоу: фізіологічні потреби – безпека – надійність – захист; належність до свого кола; потреба в повазі, самоповазі, схваленні; право вільного вибору для самореалізації, звернення своєї місії, осягнення покликання долі внаслідок неперервної самоактуалізації потенційних здібностей; повне пізнання або прийняття своєї власної споконвічної природи, прагнення до єдності-синергії, особистості [14].

Один із відомих психологів – німецький професор медицини Карл Леонгард в середині ХХ ст. висунув думку про те, що характер та наша особистість побудовані на сукупності певних рис, їх виразності. Він вважав, що акцентуації характеру – це надмірно виражені риси характеру і темпераменту. Рівною мірою і в рівному значенні використовують обидва терміни – акцентуована особистість і акцентуація характеру. Без розуміння терміну "акцентуації" нормою слід було б вважати лише середню посередність, а будь-яке відхилення від неї розглядати як патологію. К. Леонгард навіть вважав, "що людина без натяку на акцентуацію хоча і не схильна розвиватися в несприятливу сторону, але настільки ж маловірогідно, що вона скільки-небудь відрізняється в позитивну". Акцентуованими особистостям, навпаки, властива готовність до особливого розвитку, позитивного або ж, навпаки, соціально негативного.

Узагальнюючи сказане, можна відмітити, що акцентуація є не патологією, а крайнім варіантом норми. Емоційна компетентність (когнітивний, соціальний, регуляторний, емпатійний компоненти) – засіб соціалізації та адаптації майбутнього лікаря, коли пізнання власної емоційної сфери приводить до оволодіння регуляцією власних емоційних станів [4].

За Леонгардом [5], перший тип характеризує особистість з високою життєвою активністю; другий – особу з підвищеною дратівливістю, нестриманістю, агресивністю, похмурістю; третій – характеризується глибоким емоційним життям; четвертий – схильністю до педантизму; п'ятий – має підвищену тривожність; шостий – схильність до перепадів настрою; сьомий – демонстративність поведінки; восьмий – неврівноваженість поведінки; дев'ятий – схильність до швидкої втомлюваності; десятий – вираженість емоційного реагування.

К. Леонгард розробив одну з перших типологій, які допомогли вирішити такі завдання нашого дослідження:

- Вивчення сутності поняття "акцентуація";
- Опис акцентуації рис характеру;
- Проведення тестування студентів-медиків (за його методикою).

Інтерпретувавши тест Карла Леонгарда, питання були поділені на 10 блоків, які відповідають даним типам акцентуації характеру і перевірено, які типи особистостей переважають у людей, що вирішили присвятити життя медицині. Цікавила різниця типів в залежності від віку, статі. Проведено опитування студентів всіх курсів навчання, інтернів та лікарів, які вже закінчили університет, виклавши в соціальні мережі розроблену нами GoogleForms. Було опитано 650 осіб віком від 17 до 30 років. Питання були викладені в блоки, номер блоку питань відповідає певному типу особистості, вказаного під цим номером. Питання передбачали відповідь "так" або "ні".

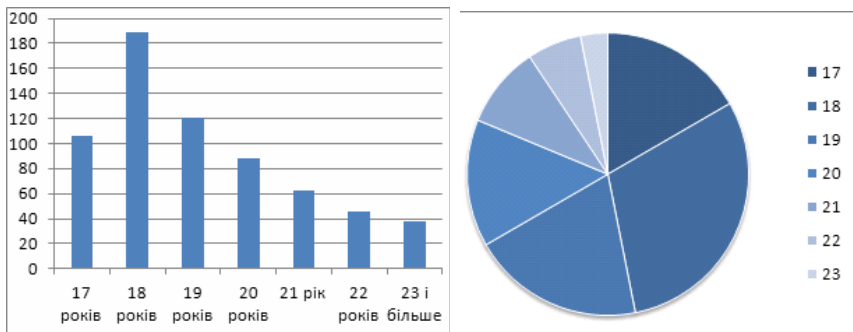


Рис. 1. За віком: Всього опитано 650 осіб, з них

- до 17 років – 106 ос., що складає 16%;
- 18 років – 189 ос., що складає 29%;
- 19 років – 121 ос., що складає 19%;
- 20 років – 88 ос., що складає 14%;
- 21 рік – 62 ос., що складає 9%;
- 22 роки – 46 ос., що складає 7%;
- 23 та більше – 38 ос., що складає 6%.

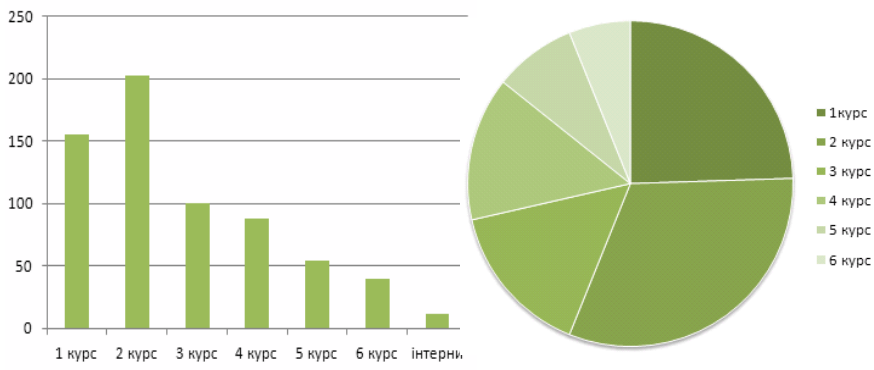
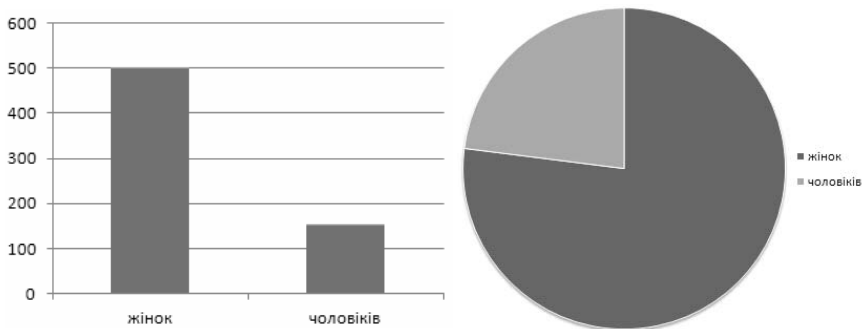
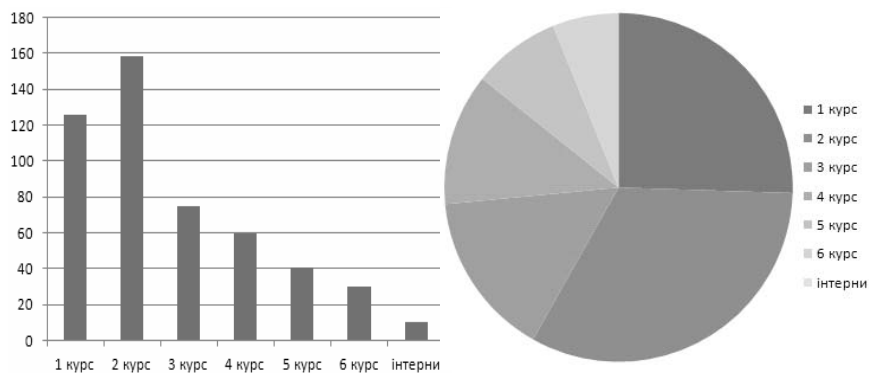


Рис. 2. За курсом: Всього опитано 650 осіб, з них

- 1 курс – 155 ос., що складає 24%;
- 2 курс – 202 ос., що складає 31%;
- 3 курс – 100 ос., що складає 15%;
- 4 курс – 88 ос., що складає 14%;
- 5 курс – 54 ос., що складає 8%;
- 6 курс – 40 ос., що складає 6%;
- Интерни і ті, що вже закінчили навчання – 11 ос., що складає 2%.



*Рис. 3. За статтю: Всього опитано 650 осіб, з них
 - жінок - 500 ос., що складає 77%;
 - чоловіків - 150 ос., що складає 23%.*



*Рис. 4. За статтю: Всього опитано 650 осіб,
 у тому числі за курсом жінок 500 осіб
 - 1 курс – 126 ос., що складає 25%;
 - 2 курс – 158 ос., що складає 32%;
 - 3 курс – 75 ос., що складає 15%;
 - 4 курс – 60 ос., що складає 12%;
 - 5 курс – 41 ос., що складає 8%;
 - 6 курс – 30 ос., що складає 6%;
 - Інтерни і ті, що вже закінчили навчання – 10 ос., що складає 2%;*

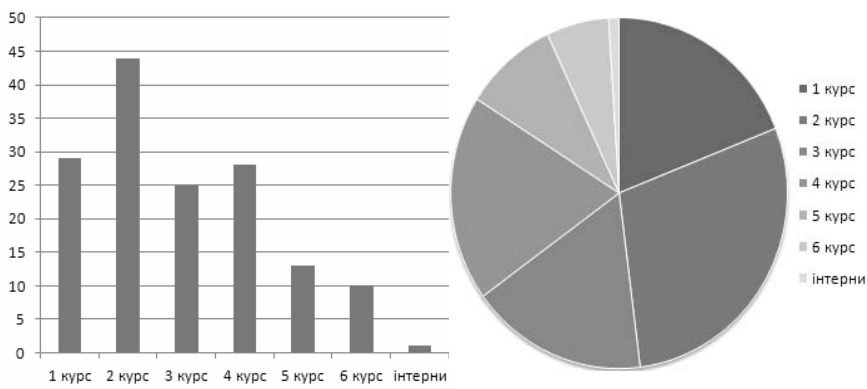


Рис. 5. За статтю: Всього опитано 650 осіб, у тому числі за курсом чоловіків 150 осіб

- 1 курс – 29 ос., що складає 19%;

- 2 курс – 44 ос., що складає 29%;

- 3 курс – 25 ос., що складає 17%;

- 4 курс – 28 ос., що складає 19%;

- 5 курс – 13 ос., що складає 9%;

- 6 курс – 10 ос., що складає 6%;

- Інтерни і ті, що вже закінчили навчання – 1 ос., що складає 1%

Результати тестування у відсотках. Гіпертимний тип.

Відрізняється майже завжди гарним, навіть злегка піднесеним настроєм, високим життєвим тонусом, енергією, нестримною активністю. Постійне прагнення до лідерства, притому неформальному. Гарне почуття нового поєднується з нестійкістю інтересів, а велика товариськість – з нерозбірливістю у виборі знайомств. Легко освоюється в незнайомій обстановці. Погано переносить самотність, розмірений режим, одноманітну обстановку, монотонний і вимагає дріб'язкової акуратності працю, вимушене неробство. Переоцінка можливостей, оптимізм. Короткі спалахи роздратування є наслідком прагнення придушити активність і лідерство оточуючих. Самооцінка зазвичай непогана (рис. 6).

Результати тестування у відсотках. Збудливий тип.

Підвищена дратівливість, нестриманість, агресивність, похмурість, "занудливість", але можливі улесливість, послужливість (як маскування). Схильність до хамства і нецензурної лайки або мовчазності, сповільненості в бесіді. Активно і часто конфліктує (рис.7).

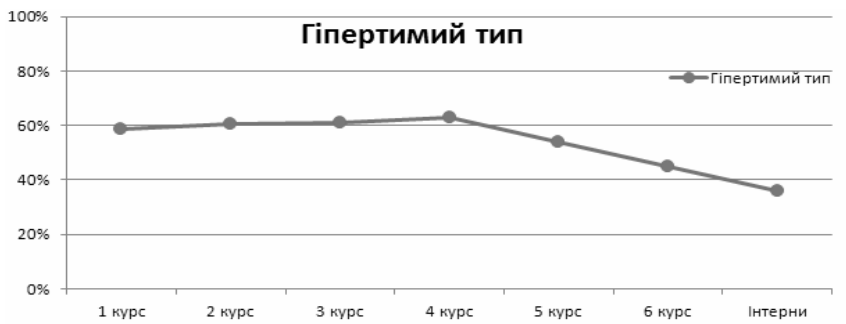


Рис. 6



Рис. 7

Результати тестування у відсотках. Емотивний тип.

Надмірна чутливість, вразливість, глибоко переживає найменші неприємності, надмірно чутливий до зауважень, невдач, тому в нього частіше сумний настрій (рис. 8).



Рис. 8

Результати тестування у відсотках. Педантичний тип.

Високі оцінки говорять про ригідність, інертність психічних процесів, про тривалі переживання травмуючих подій. Виражена занудливість у вигляді "переживання" подробиць, на службі здатний замучити відвідувачів формальними вимогами, виснажує домашніх надмірної акуратністю (рис. 9).



Рис. 9

Результати тестування у відсотках. Тривожний тип.

Знижений фон настрою, побоювання за себе, близьких, боязкість, невпевненість в собі, крайня нерішучість, довго переживає невдачу, сумнівається в своїх діях (рис.10).

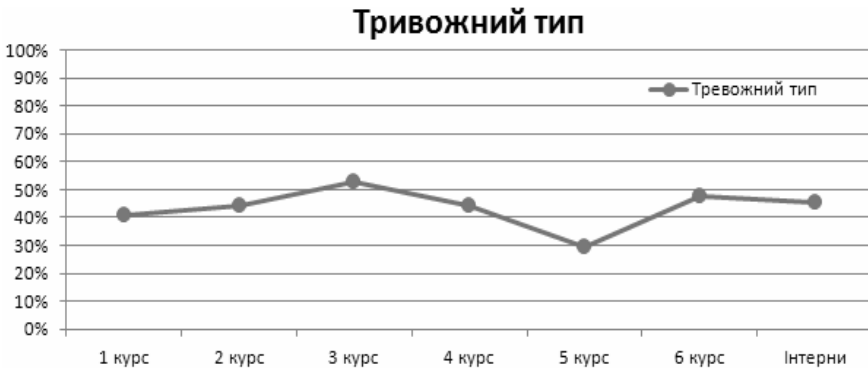


Рис.10

Результати тестування у відсотках. Циклотимічний тип.

Зміна гіпертимічної і дистимної фаз поведінки. Товарицькість циклічно змінюється (висока в період підвищеного настрою і низька в період пригніченості) (рис.11).



Рис.11

Результати тестування у відсотках. Демонстративний тип.

Виражено прагнення бути в центрі уваги і домагатися своїх цілей за будь-яку ціну: сльози, непритомність, скандали, хвороби, хвастощі, наряди, незвичайне захоплення, брехня. Легко забуває про свої погані вчинки (рис. 12).

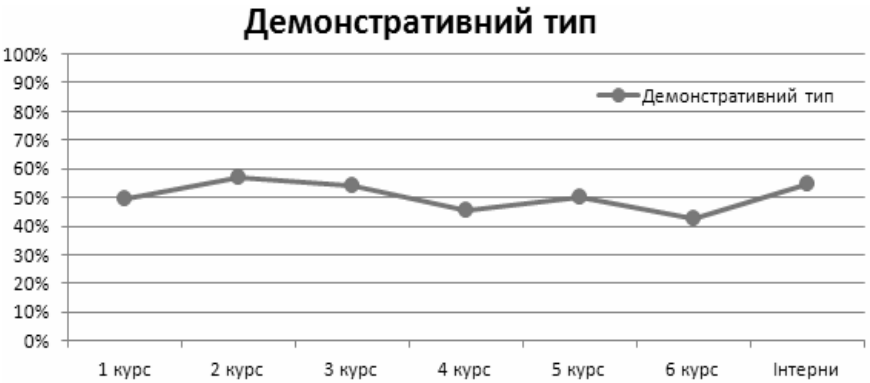


Рис.12

Результати тестування у відсотках. Неврівноважений тип.

Основна риса цього типу – надмірна стійкість емоцій, що поєднується зі схильністю до формування надцінних ідей (рис.13).

Неврівноважений тип

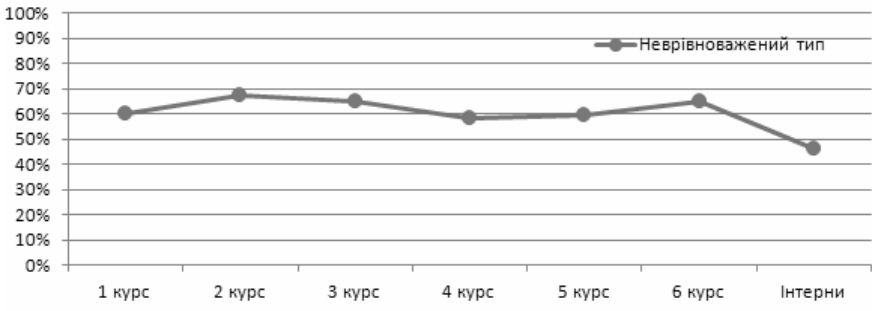


Рис.13

Результати тестування у відсотках. Дистимічний тип.

Цей тип є протилежним гіпертимічному типу, характеризується зниженим настроєм, фіксацією на похмурих сторонах життя, загальмованістю. (рис.14)

Дистимічний тип

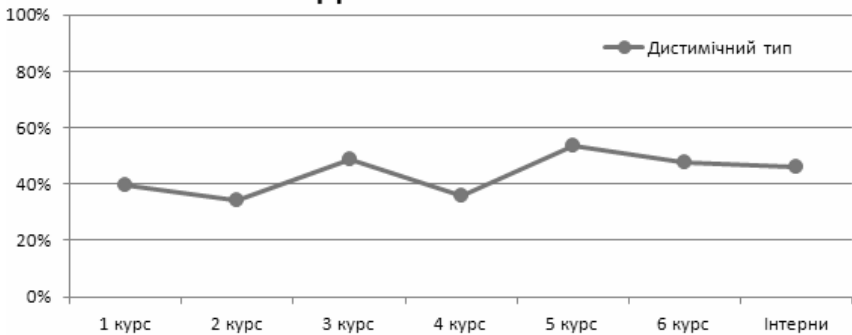


Рис.14

Результати тестування у відсотках. Екзальтований тип.

Особам цього типу властивий великий діапазон емоційних станів, вони легко приходять у захват від радісних подій і у повний відчай від сумних.

Дуже мінливий настрій, емоції яскраво виражені, підвищені відволікання на зовнішні події, балакучість, влюбливість (рис.15).

Екзальтований тип

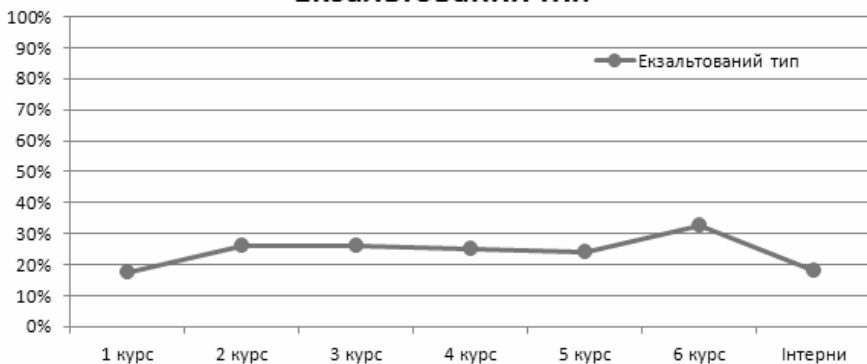


Рис. 15

Таблиця 1

Типи акцентуацій (за курсами навчання, у відсотках)

| | 1 курс | 2 курс | 3 курс | 4 курс | 5 курс | 6 курс | Інтерни |
|------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|---------|
| Гіпертимний | 59 | 61 | 61 | 63 | 54 | 45 | 36 |
| Збудливий | 64 | 66 | 68 | 72 | 77 | 78 | 64 |
| Емотивний | 57 | 51 | 59 | 50 | 58 | 63 | 37 |
| Педантичний | 56 | 56 | 59 | 50 | 55 | 60 | 37 |
| Тривожний | 41 | 45 | 53 | 44 | 30 | 48 | 45 |
| Циклотомічний | 62 | 68 | 66 | 78 | 74 | 63 | 54 |
| Демонстративний | 50 | 57 | 54 | 46 | 50 | 43 | 54 |
| Неврівноважений | 60 | 68 | 65 | 58 | 60 | 65 | 46 |
| Дистимічний | 40 | 34 | 49 | 36 | 54 | 48 | 46 |
| Екзальтований | 18 | 26 | 26 | 25 | 24 | 3 | 18 |

У ході опитування ми виявили представленість типів акцентуацій характеру серед майбутніх медиків. З'ясували, що характер людини є її невід'ємною частиною. Від його особливостей залежить поведінка людини по відношенню до себе і до роботи. Не тільки характер впливає на діяльність людини, але і сама ця діяльність може формувати характер індивіда.

Різноманіття рис характеру виявляються як у якісному, так і в кількісному вираженні. Навіть люди, що володіють однаковими рисами характеру (наприклад, добротою, щедрістю, чуйністю) є різними. При досягненні кількісної вираженості тієї чи іншої риси характеру граничних

величин виникає так звана акцентуація характеру, яка трактується як крайні варіанти норми як результат посилення його окремих рис. 16.

Результати тестування за типами у відсотках.

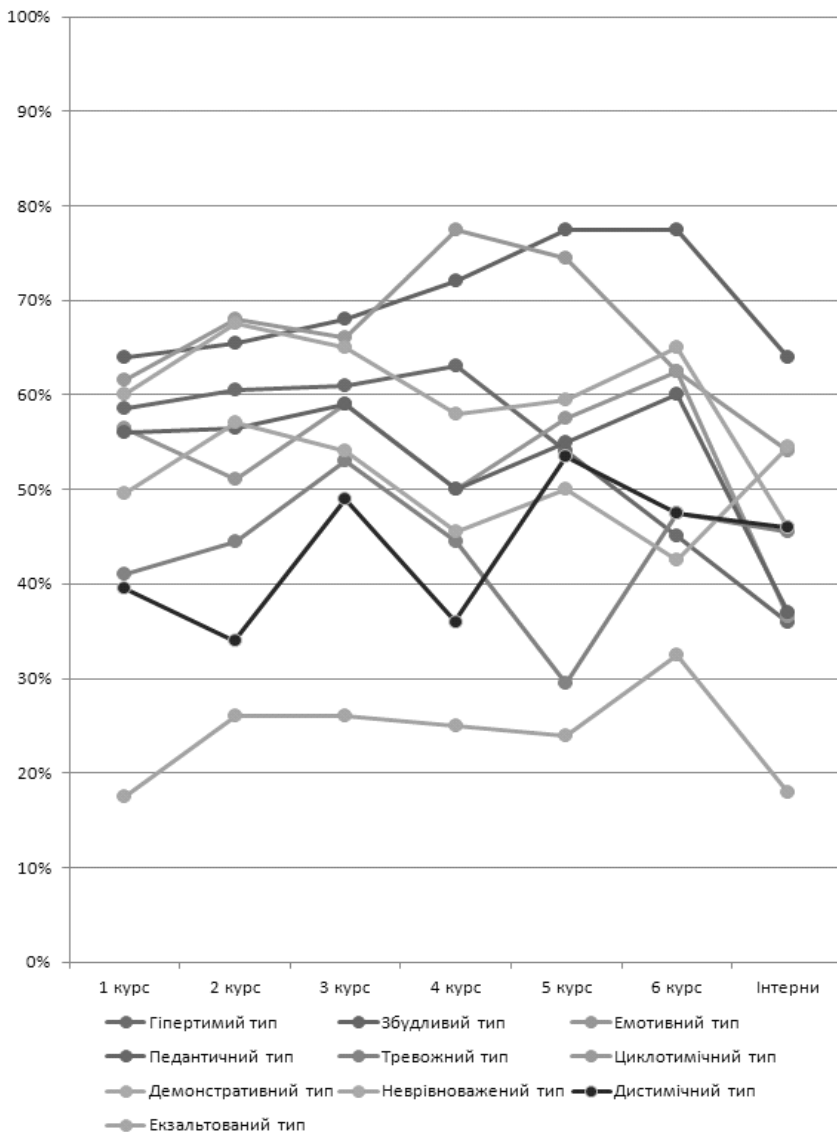


Рис. 16

Висновки. 1. Провівши дослідження за методикою К. Леонгарда, ми встановили, що серед студентів-медиків найбільш поширені збудливий, циклотимічний, неврівноважений типи акцентуації характеру. Це особи, у яких має місце зміна гіпертимічної і дистимної фаз поведінки. Товариськість циклічно змінюється (висока в період підвищеного настрою і низька в період пригніченості). Також у них підвищена дратівливість, нестриманість, агресивність, похмурість, "занудливість", можливі улесливність, послужливість (як маскування). Схильність до хамства і нецензурної лайки або мовчазності, сповільненість у бесіді. Вони активно і часто конфліктують. Справжній характер людини позначається саме в дрібницях, коли вона перестає стежити за собою, як писав Артур Шопенгауер.

Також серед майбутніх лікарів домінують гіпертимний тип і педантичний тип. Гіпертимний – це надзвичайно контактні, балакучі особи, у яких яскраво виражені жести, міміка, пантоміміка. Вони часто спонтанно відхилиються від початкової теми розмови. У таких осіб виникають епізодичні конфлікти з оточуючими людьми через недостатньо серйозне ставлення до своїх службових і сімейних обов'язків. Люди подібного типу нерідко самі бувають ініціаторами конфліктів, але засмучуються, якщо оточуючі роблять їм зауваження з цього приводу. З позитивних рис, привабливих для партнерів по спілкуванню, людей даного типу характеризують енергійність, жага діяльності, оптимізм, ініціативність. Разом з тим, вони володіють і деякими відразливими рисами: легковажністю, схильністю до аморальних вчинків, підвищеною дратівливістю, недостатньо серйозним ставленням до своїх обов'язків. Вони важко переносять умови жорсткої дисципліни, монотонну діяльність, вимушену самотність. У конфлікти вступають рідко, виступаючи в них скоріше пасивною, ніж активною стороною. Педантичний тип, який на службі та у побуті поводить як формаліст, бюрократ пред'являє оточуючим багато формальних вимог. Разом з тим, педанти охоче поступаються лідерством іншим людям. Іноді "доводять" домашніх надмірними претензіями на акуратність. Їх привабливі риси: сумлінність, акуратність, серйозність, надійність у справах, але є й відразливі, які сприяють виникненню конфліктів, – формалізм, занудливість, буркотіння.

2. Найменше серед студентів-медиків виявилось осіб екзальтованого типу (лабільних). Їм властивий великий діапазон емоційних станів, вони легко приходять в захват від радісних подій і в повний відчай від сумних. У них дуже мінливий настрій, емоції яскраво виражені, підвищені відволікання на зовнішні події, балакучість, влюбливість.

3. Результати даного тестування дозволяють з високою достовірністю судити про наявність чи відсутність акцентуації характеру. Однак навіть яскраво виражену за результатами тесту акцентуацію не можна розгляда-

ти як діагноз. Акцентуація – це тільки особливість особистості, яку слід враховувати при виборі фахової спеціалізації для коригування негативного впливу акцентуацій характеру на професійну самореалізацію.

4. Переважаюча типологія студентів-медиків вказує на надзвичайну важливість організації повноночної відпочинку та дозвілля для студентів-медиків. А прояви акцентуації залежать від психологічної зрілості особистості і деякою мірою – від оточення. Звичайно, акцентуації впливають на життя своїх носіїв, але керує своїм життям все ж сама людина.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розробці системи корекційно-відновлюваних заходів щодо коригування негативного впливу акцентуацій характеру на професійну самореалізацію майбутніх лікарів.

Список використаних джерел

1. Колесниченко, В.О. Роль акцентуаций характера в самореализации личности : автореф. дис... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 "Общая психология, психология личности, история психологии". Москва, 2013. 19 с.

2. Корольчук, М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. Київ : Ніка-центр, 2006. 580 с.

3. Корольчук М.С. Теорія і практика професійного психологічного відбору. Київ : Ніка-центр, 2006. 580 с.

4. Лазуренко О.О. Емоційна компетентність лікаря, теоретичні підходи дослідження проблем формування. Монографія Київ: ТОВ "НВП "Інтерсервіс", 2018. 221с.

5. Леонгард К. Акцентуированные личности Киев, Издательский дом Феникс, 2000. 236 с.

6. Леонова, А. Б. Комплексная стратегия анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции. Психологический журнал . 2004. № 2. С. 75-85

7. Лефтеров, В. Особистісно-професійний розвиток фахівців екстремальних видів діяльності засобами психологічного тренінгу [Текст]. Психологія і суспільство. 2012. № 2. С. 91-107.

8. Максименко К.С. Переживання негативних психічних станів особистістю. Київ: КММ, 2011. 184 с.

9. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Київ: Видавництво ТОВ "КММ", 2006. 240 с.

10. Максименко С.Д. Загальна психологія: Київ: Нова книга, 2006. 688 с.

11. Практикум із групової психокорекції : підручник / С. Д. Максименко [и др.]. Київ : Видавничий Дім "Слово", 2015. 752 с.

12. Максименко С.Д. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості. Київ: Видавництво Європейського університету, 2010. 152 с.

13. Максименко С.Д. Психологія особистості. Київ: Видавництво ТОВ "КММ", 2007. 296 с.

14. Максименко С.Д., Євтух М.Б., Цехмістер Я.В., Лазуренко О.О. Підручник Психологія і педагогіка. Видавничий дім "Слово", 2012. 584 с.

15. Максименко С.Д., Коваль І.К., Максименко К.С., Папуча М.В. Медична психологія /За редакцією академіка С.Д. Максименка. Вінниця: Нова Книга, 2008. 520 с.

16. Максименко С.Д., Цехмістер Я.В., Максименко К.С. Диференційна психологія. Київ: Видавничий Дім "Слово", 2013. 600 с.

17. Михайлова Т.И. Психофизиологический базис агрессивности в связи с акцентуациями характера. Клінічна та експериментальна медицина. Вид-во мед. ін.-ту Сумського держ. ун-ту . 2012. 134-138 с.

18. Моляко В. О. Стратегії творчої діяльності. Київ: Освіта України, 2009. 708 с.

19. Пономаренко В.В. Практическая характерология с элементами прогнозирования и управления поведением. Ростов: Феникс, 2006 . 252 с.

20. Пряжников, Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. Москва: Академия, 2005. 216 с.

21. Резапкина, Г. Акцентуация и выбор профессии. Первое сентября. Школьный психолог. 2010. № 20. С. 25-32.

22. Семке В.Я. Психосоциальные и биологические факторы психической дезадаптации. Томск, РАСКО, 2009. 204 с.

23. Сериков, В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. В. Сериков, В. А. Болотов. Педагогика. 2003. № 10. С. 32-40.

24. Формування психолого-фізіологічної стійкості, профілактика стресів, розумових, емоційних та інших перевантажень обдарованих дітей і молоді, виховання у них патріотизму й громадянської позиції у процесі навчання та виховання [Текст] : навч. посіб. / С. Д. Максименко [та ін.] ; ред.: С. Д. Максименко, В. Ф. Москаленко ; Нац. мед. ун-т ім. О. О. Богомольця, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ : Купріянова, 2004. 192 с.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Kolesnichenko, V.O. The role of character accentuation in personality self-realization: author. dissertation ... Cand. psych. Sciences: Special. 19.00.01 "General psychology, personality psychology, history of psychology". Moscow, 2013. 19 p.

2. Korolchuk, M.S. Socio-psychological support of activity in ordinary and extreme conditions: [textbook for students of higher education] / M.S. Korolchuk, V.M. Krainyuk. Kyiv: Nika-Center, 2006. 580 p
3. Korolchuk M.S. The theory and practice of professional psychological selection. Kyiv: Nika-Center, 2006. 580s.
4. Lazurenko O.O. Emotional competence of the doctor, theoretical approaches to the study of formation problems. Monograph Kiev: LLC "Scientific-Production Company" Interservice ", 2018. 221s.
5. Leonard K. Accentuated personalities Kiev, Phoenix Publishing House, 2000. 236 p.
6. Leonova, A.B. A comprehensive strategy for the analysis of occupational stress: from diagnosis to prevention and correction. Psychological journal. 2004. № 2. P. 75-85
7. Lefterov, V. Personally-professional development of specialists of extreme types of activity by means of psychological training [Text]. Psychology and society. 2012. № 2. P.91-107.
8. Maksimenko K.S. Experiencing negative mental states as a person. Kyiv: KMM, 2011. 184 p.
9. Maximenko S.D. Genesis of personality realization. Kyiv: KMM Publishing House, 2006. 240 p.
10. Maximenko S.D. General Psychology: Kyiv: New Book, 2006. 688 p.
11. Workshop on group psycho-correction: a textbook / SD Maksimenko [et al.]. Kyiv: Slovo Publishing House, 2015. 752 p
12. Maksimenko S.D. Psychological mechanisms of origin, formation and exercise of personality. Kyiv: Publisher of the European University, 2010. 152 p.
13. Maksimenko S.D. Psychology of personality. Kyiv: KMM Publishing House, 2007. 296 p.
14. Maksimenko S.D., Yevtukh M.B., Tshemister Y.V., Lazurenko O.O. Textbook Psychology and Pedagogy. Slovo Publishing House, 2012. 584s.
15. Maksimenko S.D., Koval I.K., Maksimenko K.S., Papucha M.V. Medical Psychology / Edited by Academician S.D. Maximenko. Vinnytsia: New Book, 2008. 520 p.
16. Maksimenko S.D., Tshemister Y.V., Maksimenko K.S. Differential psychology. Kiev: Slovo Publishing House, 2013. 600 p.
17. Maksimenko S.D., Tshemister Y.V., Maksimenko K.S. Differential psychology. Kiev: Slovo Publishing House, 2013. 600 p.
18. Mikhailova T.I. Psychophysiological basis of aggression in connection with character accentuations. Clinical and experimental medicine. Kind of honey. institute of Sumy state. un-tu. 2012. 134-138 p.
19. Molyak O. Strategies of creative activity. Kyiv: Education of Ukraine, 2009. 708 p.

20. Ponomarenko V.V. Practical Characteristics with elements of prediction and behavior management. Rostov: Phoenix, 2006. 252s.
21. Pryazhnikov, N.S. Psychology of labor and human dignity / NS Pryazhnikov, E. Yu. Moscow: Academy, 2005. 216 p.
22. Rezapkina, G. Accentuation and the choice of profession. The first of September. School psychologist. 2010. № 20. S. 25-32.
23. Semke V.Ya. Psychosocial and biological factors of mental maladaptation. Tomsk, RASKO, 2009. 204 p.
24. Serikov, V.V. The competence model: from idea to educational program / VV Serikov, VA Bolotov. Pedagogy. 2003. № 10. S. 32-40.
25. Formation of psychological and physiological stability, prevention of stress, mental, emotional and other overloads of gifted children and youth, education of patriotism and their civic position in the process of education and upbringing [Text]: textbook. tool. / SD Maximenko [and others]; editors: S.D. Maksimenko, V.F. Moskalenko; Nat. honey. them. O.O. Bogomolets, Institute of Psychology. G.S. Kostyuk APS of Ukraine. – K.: Kupriyanov, 2004. 192 p.

N.Ya. Sinyavskaya. Determining the personality type of medical students as an adaptation potential for future physicians. The essence of the concept of "accentuation" is considered in the article, its types and influence not only on character formation, but also on personality as a whole are analyzed. It is found that the behavior of the person and the attitude to learning depend on the characteristics of the person's character. It is emphasized that upon reaching the limits of quantitative expressiveness of one or another character trait, a certain accentuation arises, which is interpreted as extreme variants of the norm, as a result of strengthening of individual features.

The results of the study of character accentuation among medical students by the method of K. Leonhard are presented; identified the most common, dominant and least common types of accentuation among them. It is emphasized that character accentuations should be taken into account when choosing a professional specialization to correct their negative impact on professional self-realization.

We see the prospects for further research in the development of a system of corrective-restorative measures to correct the negative impact of character accentuation on the professional self-realization of future doctors.

Keywords: *accentuation, types of accentuation, character, character typology, personality.*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД МІЖСОБІСТИСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Н.В. Слободяник. Психологічний супровід міжособистісної взаємодії в освітньому просторі. У статті представлено результати теоретичного дослідження особливостей психологічного супроводу міжособистісної взаємодії в освітньому просторі. Поняття "супровід" розглядається як певна ідеологія роботи, найперша і найважливіша відповідь на запитання, навіщо потрібен психолог у школі. Підкреслюється, що супровід – це система професійної діяльності психолога, спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання та психологічного розвитку дитини в ситуаціях взаємодії.

Об'єктом психологічної практики є навчання та психологічний розвиток дитини в ситуації шкільної взаємодії, предметом – соціально-психологічні умови успішного навчання та розвитку.

Виходячи з об'єкту та предмету психологічної практики, конкретизується задача шкільного психолога – створювати умови для продуктивного руху дитини тими шляхами, які вона обирає сама у відповідності з вимогами педагога та сім'ї; допомагати їй робити усвідомлені особисті вибори в цьому складному світі, конструктивно вирішувати конфлікти, засвоювати найбільш індивідуально значущі та цінні методи пізнання, спілкування, розуміння себе та інших. Тобто, діяльність психолога в багатьох випадках визначається тією соціальною, сімейною та педагогічною системою, в якій реально знаходиться дитина та яка суттєво обмежена рамками шкільного середовища.

Виокремлюються три основні ідеї, які лежать в основі різних моделей психологічної діяльності: науково-методичне керівництво навчально-виховним процесом у школі; допомога дітям, що відчують різні труднощі психологічної або соціально-психологічної природи, виявлення та профілактика цих труднощів; супровід дитини в процесі всього шкільного навчання.

Зазначається, що нині в системі психологічного супроводу реалізується такий комплексний напрям як розробка (проектування) освітніх програм, які, на відміну від навчальної, повинні виконувати не лише навчальну, але й діагностичну, прогностичну, корекційну функції, що означає вивчення стартових можливостей і динаміки розвитку дитини в освітньому процесі та передбачає побудову системи психологічного супроводу освітнього процесу.

Ключові слова: освіта, компетентність, педагог, дитина, психолог, супровід.

Н.В. Слободяник. Психологическое сопровождение межличностного взаимодействия в образовательном пространстве. В статье представлены результаты теоретического исследования особенностей психологического сопровождения межличностного взаимодействия в образовательном пространстве. Понятие "сопровождение" рассматривается как определенная идеология работы, самый первый и самый важный ответ на вопрос, зачем нужен психолог в школе. Подчеркивается, что сопровожде-

ние – это система профессиональной деятельности психолога, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях взаимодействия.

Объектом психологической практики является обучение и психологическое развитие ребенка в ситуации школьного взаимодействия, предметом – социально-психологические условия успешного обучения и развития.

Исходя из объекта и предмета психологической практики, конкретизируется задача школьного психолога – создавать условия для продуктивного движения ребенка по путям, которые он выбирает сам в соответствии с требованиями педагога и семьи, помогать ему делать осознанные личные выборы в этом сложном мире, конструктивно решать конфликты, усваивать наиболее индивидуально значимые и ценные методы познания, общения, понимания себя и других. То есть, деятельность психолога во многом определяется той социальной, семейной и педагогической системой, в которой реально находится ребенок и которая существенно ограничена рамками школьной среды.

Выделяются три основные идеи, лежащие в основе разных моделей психологической деятельности: научно-методическое управление учебно-воспитательным процессом в школе; помощь детям, испытывающим разные трудности психологической или социально-психологической природы, выявление и профилактика этих трудностей; сопровождение ребенка в процессе всего школьного обучения.

Отмечается, что сегодня в системе психологического сопровождения реализуется такое комплексное направление как разработка (проектирование) образовательных программ, которые, в отличие от обучающих, должны выполнять не только обучающую, но и диагностическую, прогностическую, коррекционную функции, что означает изучение стартовых возможностей и динамики развития ребенка в образовательном процессе и предусматривает построение системы психологического сопровождения образовательного пространства.

***Ключевые слова:** образование, компетентность, педагог, ребенок, психолог, сопровождение.*

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку вітчизняної освіти потребує уваги до психологічної служби, зокрема, організації психологічного супроводу навчально-виховної діяльності. В сучасному суспільстві велике значення має якість освіти, смисл якої не зводиться до суми знань і навичок, але пов'язується з поняттям "якість життя", що розкривається через такі категорії як "здоров'я", "соціальне благополуччя", "самореалізація", "захищеність". У зв'язку з цим, сфера відповідальності системи психологічного супроводу не обмежується рамками завдань подолання труднощів у навчанні, але й включає в себе завдання забезпечення успішної соціалізації, зберігання та зміцнення здоров'я, захисту прав школярів у межах цілісного навчально-виховного процесу.

Вирішення проблеми удосконалення вітчизняної освіти можливо на основі підвищення ефективності міжособистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору, яка забезпечується в цілісному навчально-виховному

процесі в рамках психологічного супроводу. При цьому впровадження нововведень, оптимізація освітньої діяльності, підвищення її ефективності можуть бути забезпечені реалізацією компетентнісного підходу до змісту освіти, технологіями та методиками розвитку психосоціальної компетентності (Е. Еріксон, В. Слот, Х. Спаніярд), навчанням життєвим навичкам (Б. Спрангер, С. Кривцова, В. Родіонов), (Коротасєва, 2003).

Вирішення завдання підвищення рівня професіоналізму працівників освіти потребує активної роботи в системі психологічного супроводу для забезпечення розвитку психологічної компетентності педагогів як необхідної складової загальної професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічними основами системи психологічного супроводу є дослідження в рамках особистісно-орієнтованого підходу (К. Роджерс, Н. Сінягіна, І. Якіманська), (Попова, 2011), який визначає перевагу потреб, цілей і цінностей розвитку особистості дитини при побудові системи психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу; наукові праці (Б. Братусь, Е. Ісаєв, В. Слободчиков), (Слободчиков, 2001) антропологічної парадигми в психології та педагогіці, які передбачають цілісний підхід до людини, розгляд цілісної ситуації розвитку дитини в контексті її зв'язків і взаємин з іншими; концепція психічного та психологічного здоров'я дітей (І. Дубровіна), (Рогов, 2003), яка розглядає в якості предмету роботи практичного психолога в освіті проблеми розвитку особистості в умовах освітнього простору, що впливають на стан її психологічного здоров'я; парадигма розвиваючої освіти (В. Давидов, Д. Ельконін), (Слюсарев, 1992), яка забезпечує розвиток у дитини фундаментальних здібностей і особистісних якостей, що передбачає "психологізацію" педагогічної практики; теорія педагогічної підтримки (О. Гозман, Н. Михайлова), (Гозман, 1998), в якій стверджується необхідність супроводження процесу індивідуалізації особистості, створення умов для самовизначення, самоактуалізації та самореалізації через суб'єкт-суб'єктні відносини, співробітництво дорослого та дитини, в яких домінує взаємовигідний обмін особистісними смислами та досвідом; проєктний підхід в організації психолого-соціального супроводу (О. Бурмістрова, М. Бітянова, О. Красило), (Бітянова, 1998; Попова, 2011), що орієнтує на створення (проєктування) в освітньому середовищі умов для кооперації всіх суб'єктів освітнього процесу в проблемній ситуації.

Аналіз наукових досліджень показує, що обґрунтовані в психології методологічні принципи – "прогностичність діагностики" і "єдність діагностики та корекції розвитку" (К. Гуревич, О. Леонтьєв, Д. Ельконін), (Коротасєва, 2003), не завжди реалізуються в роботі педагогів-психологів. Результати психодіагностики, отримані педагогом від психолога, часто не відкривають для нього можливості для відповідних висновків і практичних дій.

Мета статті на основі теоретичного аналізу наукової літератури визначити сутність та особливості психологічного супроводу міжособистісної взаємодії учасників освітнього простору.

Вклад основного матеріалу і результатів дослідження. Супровід – це певна ідеологія праці, найперша і найважливіша відповідь на запитання, навіщо потрібен психолог в освіті. Розглянемо в цілому ситуацію у вітчизняній психологічній шкільній практиці з точки зору цілей та ідеології, закладених у різні існуючі підходи.

Дослідники відзначають три основні ідеї, які лежать у основі різних моделей психологічної діяльності (Бітянова, 1998; Демидова, 2006).

Ідея перша полягає в тому, що сутність психологічної діяльності – в науково-методичному керівництві навчально-виховним процесом у школі. Ця практика для психолога є "чужою". Її мета може пояснюватися різними словами, наприклад, як наукове психолого-педагогічне забезпечення навчально-виховним процесом, однак – це цілі "чужої" практики, іншого професійного сприйняття світу (передусім – дитини), що часто є несумісним з психологічним світорозумінням.

Ідея друга – смисл діяльності шкільного психолога полягає в допомозі дітям, які відчувають різні труднощі психологічної або соціально-психологічної природи, виявленні та профілактиці цих труднощів. У рамках таких моделей досить чітко визначаються функції педагога та психолога. Більш того, їх діяльність часто є незалежною одна від одної. Допомогу не отримують благополучні в психологічному відношенні школярі, які привертають увагу психолога лише в тому випадку, коли починають демонструвати небажані прояви в поведінці та навчанні. Крім того, психологам, які працюють у цьому напрямі, часто притаманний специфічний погляд на дітей: їх психологічний світ стає цікавим фахівцю передусім лише з точки зору наявності порушень, які потрібно коректувати.

Ідея третя: сутність шкільної психологічної діяльності – це супровід дитини в процесі всього шкільного навчання. Привабливість цієї ідеї полягає в тому, що вона дійсно дає змогу організувати шкільну психологічну діяльність як "свою" практику, зі своїми внутрішніми цілями та цінностями, при цьому вона дозволяє органічно вбудувати цю практику в систему навчально-виховної педагогічної роботи. Дозволяє зробити її самостійною частиною цієї системи. Стає можливим об'єднання цілей психологічної та педагогічної практики та їх концентрування на головному – на особистості дитини.

Уточнимо смисл поняття "супроводжувати". У словниках можна прочитати, що "супроводжувати" означає йти, їхати разом з ким-небудь у якості супутника або провідника. Тобто, супровід дитини – це рух разом з ним, поряд з ним, іноді – трохи попереду, якщо потрібно пояснити мож-

ливій життєвій шляхи. Дорослий уважно прислуховується до свого юного супутника, до його бажань, потреб, фіксує досягнення та труднощі, допомагає порадами та власним прикладом орієнтуватися в навколишньому світі. Але при цьому не намагається контролювати, нав'язувати свої шляхи та орієнтири. Саме в такому супроводі дитини на всіх етапах її навчання бачиться основна мета психологічної практики (Слюсарев, 1992).

Супровід розглядається дослідниками як процес, як цілісна діяльність практичного шкільного психолога, в рамках якої можуть бути виокремлені три обов'язкових взаємопов'язаних компоненти: систематичне відслідковування психолого-педагогічного статусу дитини та динаміки її психічного розвитку в процесі навчання; створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості учнів і їх успішного навчання; створення спеціальних соціально-психологічних умов для допомоги дітям, які мають проблеми в психологічному розвитку, навчанні.

У контексті нашого дослідження важливим є визначення поняття соціально-психологічного статусу школяра, який представляє собою систему психологічних характеристик дитини або підлітка. Ця система передбачає ті параметри їх психічного життя, знання яких потрібні для створення сприятливих соціально-психологічних умов навчання та розвитку. В цілому ці параметри можуть бути умовно розділені на дві групи. Першу групу складають особливості школяра. Передусім, особливості його психічної організації, інтересів, стилю спілкування, ставлення до світу та ін. Їх потрібно знати та враховувати при побудові процесу навчання та взаємодії. Другу складають різні проблеми або труднощі, що виникають в учня в різних сферах його шкільного життя і внутрішньому психологічному самопочутті в шкільних ситуаціях. Їх потрібно коректувати. І ті та інші потрібно виявляти в процесі роботи для визначення оптимальних форм супроводу.

Дослідники відзначають організаційні наслідки ідеї супроводу. В організаційних питаннях особливо яскраво проявляється психотехнічний потенціал ідеї супроводу. Тому що з'являється змога побудувати роботу психолога як логічний процес, що охоплює всі напрями та всіх учасників внутрішньошкільної взаємодії. Цей процес спирається на низку важливих організаційних принципів стосовно побудови шкільної психологічної практики. До них відноситься системний характер щоденної діяльності шкільного психолога, різні форми співробітництва педагога та психолога в питаннях створення умов для успішного навчання та розвитку школярів, утвердження найважливіших форм психологічної роботи в якості офіційного елемента навчально-виховного процесу на рівні планування, реалізації та контролю за результатами та ін. (Попова, 2011).

Функціонально-рольові наслідки ідеї супроводу полягають в тому, що психолог отримує змогу професійно визначитися щодо всіх учасників

шкільної системи відносин, побудувати з ними успішні взаємини, тобто психолог отримує уявлення про те, хто є та хто не є об'єктом його практичної діяльності. В якості клієнта шкільного психолога виступають або конкретний учень, або група учнів. Що стосується дорослих учасників навчально-виховного процесу – педагогів, адміністрації, батьків, то вони розглядаються дослідниками як суб'єкти супроводу, які беруть участь у цьому процесі разом з психологом на принципах співробітництва, особистої та професійної відповідальності. Психолог розглядається як частина системи навчання та виховання дітей. У вирішенні проблем конкретного школяра або при визначенні оптимальних умов його навчання та розвитку всі зацікавлені дорослі сумісно розробляють єдиний підхід, єдину стратегію психологічного супроводу (Попова, 2011).

Діяльність психолога в рамках супроводу передбачає (Зінченко, 2002):

- здійснення сумісно з педагогами аналізу шкільного середовища з точки зору тих можливостей, які воно надає для навчання та розвитку школяра, та тих вимог, які воно пред'являє до його психологічних можливостей і рівня розвитку;
- визначення психологічних критеріїв ефективного навчання та розвитку школярів;
- розробку та впровадження певних заходів, форм і методів роботи, які розглядаються як умови успішного навчання та розвитку школярів;
- приведення цих умов, що створюються, до системи постійної роботи, яка дає максимальний результат.

Отже, супровід розглядається вченими як перспективний теоретичний принцип і з точки зору осмислення цілей і задач психологічної практики, і з точки зору розробки конкретної моделі діяльності психолога, яка може бути впроваджена та успішно реалізована як масова технологія роботи.

Завдання шкільного психолога – створювати умови для продуктивного руху дитини тими шляхами, які вона обирає сама у відповідності з вимогами педагога та сім'ї, допомагати їй робити усвідомлені особисті вибори в цьому складному світі, конструктивно вирішувати конфлікти, засвоювати найбільш індивідуально значущі та цінні методи пізнання, спілкування, розуміння себе та інших. Тобто, діяльність психолога в багатьох випадках визначається тією соціальною, сімейною та педагогічною системою, в якій реально знаходиться дитина та яка суттєво обмежена рамками шкільного середовища.

Отже, супровід – це система професійної діяльності психолога, спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання та психологічного розвитку дитини в ситуаціях взаємодії.

Зазначимо, що поняття "взаємодія" є базовою категорією філософії та соціальної психології. Цей феномен означає зв'язок, вплив, розвиток різних об'єктів під впливом взаємної дії один на одного, інші об'єкти. Взаємодія – вихідна, родова категорія.

Будь-яке явище, об'єкт чи становище може бути зрозумілим лише в зв'язку з іншими, тому що все у світі взаємопов'язано та взаємозумовлено (Бодальов, 1988).

Взаємодія формує в різних її проявах особистісний простір людини. Результативність і ефективність рішення багатьох задач, як вважають дослідники, нині залежать не скільки від індивідуальних якостей і вмінь індивіда, скільки від його готовності та вміння включитися в сумісну діяльність на рівні партнерства, співробітництва, від сформованої культури соціальної поведінки (Зінченко, 2002; Коломінський, 2000).

Об'єктом психологічної практики є навчання та психологічний розвиток дитини в ситуації шкільної взаємодії, предметом – соціально-психологічні умови успішного навчання та розвитку.

Завдання психологічного супроводу (Попова, 2011):

- попередження виникнення проблем розвитку дитини;
- допомога дитині у вирішенні актуальних задач розвитку, навчання, соціалізації: навчальні труднощі, проблеми з вибору освітнього та професійного шляху, порушення емоційно-вольової сфери, проблеми взаємин з однолітками, вчителями, батьками;
- психологічне забезпечення освітніх програм;
- розвиток психолого-педагогічної компетентності (психологічної культури) учнів, батьків, педагогів.

Види (напрямок) робіт з психологічного супроводу (Рогов, 2003):

- профілактика;
- діагностика (індивідуальна та групова);
- консультування (індивідуальне та групове);
- розвивальна робота (індивідуальна та групова);
- корекційна робота (індивідуальна та групова);
- психологічна просвіта та освіта: формування психологічної культури, розвиток психолого-педагогічної компетентності учнів, адміністрації освітніх установ, педагогів, батьків.

Характер навчально-виховного процесу підкреслює той факт, як складаються взаємини між учителями та учнями. У психологічній науці розглядаються стилі взаємин: демократичний, авторитарний, ліберальний. Сама організація психолого-педагогічного процесу обумовлена характером, стилем взаємин між учителем і учнем. На думку вчених, слід завжди пам'ятати, що учень або колектив, з якими працюють учителі та психологи, – це не лише об'єкт виховання, але й суб'єкт. Головною ознакою

успішних взаємин є сумісна діяльність учителя та учнів, а прикладом тому може бути методика педагогіки співробітництва.

Взаємна активність, співробітництво педагогів, психологів і учнів найбільш повно відображається поняттям "психолого-педагогічна взаємодія" – міжособистісна взаємодія, сумісна діяльність у колективі. Якщо представити дитину як об'єкт психолого-педагогічного процесу, то мається на увазі, що це – індивідуальність, яка розвивається у відповідності з психолого-педагогічними цілями. Але, якщо дитина є суб'єктом психолого-педагогічного процесу, то це – особистість, що розвивається і яка має власні потреби, задатки, інтереси, запити, прагнення, характер, особливості засвоєння знань. Тому дослідники стверджують, що процес навчання і виховання має суб'єкт-об'єктний характер. З урахуванням такого характеру навчально-виховного процесу відбувається гуманізація психолого-педагогічного процесу (Зінченко, 2002).

Дослідники відзначають, що в процесі навчання та виховання відбувається соціалізація особистості – це процес підготовки людини до життя в суспільстві, в результаті якого вона засвоює культуру людського суспільства. Соціалізація особистості відбувається в психолого-педагогічному процесі, тому що її зміст структурується та оцінюється з позиції світогляду особистості, її вікових особливостей. У зміст психолого-педагогічного процесу входять основи людського досвіду різних галузей знань: науки, культури, ідеології, виробничих технологій, основ виробництва, юридичного, економічного, правового досвіду та ін. (Головей, 1996; Газман, 1998; Якиманська, 2015).

Але особистісні якості та рівень психічного розвитку призводять до диференціації за рівнями засвоєння базових знань, і тоді кожен учень обирає із усього досвіду людської культури той напрям діяльності, в якому він може досягнути найкращих результатів, де у нього відбувається більш успішне засвоєння знань, де вміння використання отриманих знань приносить йому велике задоволення, а труднощі навчання він долає легко та швидко. Саме цей особистісний чинник забезпечує успішну адаптацію та соціалізацію індивіда суспільстві.

Парадигма гуманістичної, особистісно-орієнтованої освіти передбачає нові підходи до організації діагностичної, корекційної та розвиваючої роботи в системі психологічного супроводу освітнього процесу.

Аналіз показує, що обґрунтовані в класичній психології методологічні принципи "прогностичності діагностики" та "єдності діагностики та корекції розвитку" (О. Леонт'єв, Д. Ельконін, К. Гуревич), на жаль, не завжди реалізуються в роботі педагогів-психологів. Висновки за результатами психодіагностики, отримані педагогом від психолога, часто не

відкривають для останнього можливості для відповідних відповідей і практичних дій (Коротчаєва, 2003).

Учені зазначають, що поряд з традиційною селективною психодіагностикою (діагностикою відбору) потрібно ширше застосовувати на практиці методи та методики діагностики розвитку, що дозволить від констатації наявних психологічних особливостей дитини перейти до дослідження умов оптимального розвитку дитини в освітніх процесах, обґрунтування оптимальної тактики та стратегії роботи з нею, виступити в якості "орієнтатора дитячого розвитку" (О. Асмолов). Актуальним стає розробка та застосування в системі супроводу психодіагностичних методів, які мають "високу педагогічну валідність" (Ю. Гутке, У. Вольраб), (Демидова, 2006).

У системі супроводження дослідники виокремлюють особливий предмет діагностики: ситуація розвитку дитини, взаємини, що виникають між учасниками навчально-виховного процесу, процес співробітництва дитини з дорослим і однолітками (Слюсарев, 1992).

Нині в системі психологічного супроводу реалізується такий комплексний напрям як розробка (проектування) освітніх програм.

Такі можливості відкриваються у зв'язку з розрізненням навчальної та освітньої програм. У навчальній програмі акцент робиться на оволодінні знаннями, вміннями, навичками. В освітній програмі основна увага приділяється становленню та розвитку особистості в сукупності її когнітивних, емоційних, мотиваційно-потребових характеристик.

Отже, освітня програма, на відміну від початкової, повинна виконувати не лише навчальну, але й діагностичну, прогностичну, корекційну функції, що передбачає вивчення стартових можливостей і динаміки розвитку дитини в освітньому процесі та побудову системи психологічного супроводу освітнього процесу (Якиманська, 20015).

Основою для проектування освітніх програм для будь-якого ступеня освіти є вікова нормативна модель розвитку дитини певного віку, в якій дається характеристика її розвитку у вигляді послідовних ситуацій і типів розвитку (Слободчиков, 2001).

Освітня програма проектується сумісно педагогом-психологом і вчителем. Процес проектування включає в себе декілька етапів (Демидова, 2006):

1) мотиваційний – встановлення емоційного контакту між педагогом і психологом, сумісне обговорення результатів, що передбачаються, і умов співробітництва, уточнення професійних очікувань;

2) концептуальний – розкриття смислу та змісту роботи, яка передбачається, вироблення загальної мови, визначення ролі, статусу та загальної професійної позиції вчителя та психолога стосовно дитини, розподіл

між ними функціональних обов'язків, формування загальної мети, задач, мотивів, смислів співробітництва;

3) проєктний – розробка проєкту освітньої програми на основі орієнтовної діагностики наявного рівня розвитку; ознайомлення з проєктом програми інших учасників освітнього процесу; психолого-педагогічна підготовка учасників освітнього процесу (які не брали участь в розробці проєкту програми);

4) реалізація проєкту – практична реалізація освітньої програми, одночасно проводиться педагогічна діагностика, аналіз і рефлексія процесу реалізації програми;

5) рефлексивно-діагностичний – завершення процесу, підсумкова діагностика, сумісний аналіз результатів, рефлексія, внесення пропозицій з проєктування освітньої програми переходу на наступний ступінь освіти (розвитку).

Для успішної організації сумісної діяльності з проєктування освітньої програми потрібне виконання низки умов (Коротчаєва, 2013; Якиманська, 2015):

- наявність уявлень про структуру здібностей і особистості дитини, їх вікову та іншу динаміку в ході шкільного навчання та розвитку; про ставлення учня до навчання; про психологічний портрет учня;

- уявлення про нормативно-вікову модель розвитку – відповідність змісту освітньої програми віковим нормам, завданням розвитку на цьому етапі життя;

- уявлення про зміст освітнього середовища, в якому відбувається навчання.

Отже, психологічний супровід нині є не просто сумою різних методів корекційно-розвивальної роботи з дітьми, але й виступає як комплексна технологія, особлива культура підтримки та допомоги дитині у вирішенні задач розвитку, навчання, соціалізації.

Усе вищенаведене передбачає, що фахівець з психологічного супроводу не лише володіє методиками діагностики, консультування, корекції, але й здатністю до системного аналізу проблемних ситуацій, програмування та планування діяльності, спрямованої на їх розв'язання, співорганізацією в цілях учасників освітнього процесу (дитина, однолітки, батьки, педагоги, адміністрація).

Висновки. Психологічний супровід розвитку дитини може розглядатися як супровід відносин: їх розвиток, корекція, відновлення. Супровід – це система професійної діяльності психолога, спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання та психологічного розвитку дитини в ситуаціях міжособистісної взаємодії.

Метою психологічного супроводу дитини в навчально-виховному процесі є забезпечення нормального розвитку дитини (у відповідності з нормою розвитку у відповідному віці).

Нині в системі психологічного супроводу поряд з традиційними видами діяльності реалізується такий комплексний напрям як розробка (проекування) освітніх програм. У навчальній програмі акцент робиться на оволодіння знаннями, уміннями, навичками. В освітній програмі основна увага приділяється становленню та розвитку особистості в сукупності її когнітивних, емоційних, мотиваційно-потребових характеристик. Отже, освітня програма, на відміну від навчальної, повинна виконувати не лише навчальну, але й діагностичну, прогностичну, корекційну функції.

Взаємна активність, співробітництво педагогів, психологів та дітей найбільш повно відображається поняттям "психолого-педагогічна взаємодія" – міжособистісна взаємодія, сумісне управління справами в колективі.

Перспективним напрямом дослідження є здійснення подальшого аналізу проблеми психологічного супроводу міжособистісної взаємодії в освітньому просторі.

Список використаних джерел

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. Москва: Совершенство, 1998. 245с.
2. Бодалев А. А. Личность и общение. Москва: Международная педагогическая академия, 1998. 328 с.
3. Гозман О.С. Воспитание и педагогическая піддержка детей. Народное образование, 1998. № 6. С. 108-111.
4. Головей Л.А. Психология становлення субъекта деятельности в периоды юности и взрослости: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Санкт-Петербург, 1996. 48 с.
5. Демидова Т.П. Психологическое сопровождение профессионально-личностного становлення обучающихся в средних профессиональных учебных заведениях. Москва: Воронеж, 2006. 112 с.
6. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В.Давыдова). М.: Гардарики, 2002. 340 с.
7. Коротаева Е.В. Основы педагогики взаимодействий: теория и практика : монография. Екатеринбург: Изд. УрГПУ, 2013. 203 с.
8. Попова О.С. Методология и методы психологического сопровождения личности. Психологическое сопровождение образовательного процесса : сб. науч. статей / отв. ред. О. С. Попова. Минск : РИПО, 2011. С. 7-14.
9. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. Москва: Владос, 2003. 450 с.
10. Слободчиков В.И. Психологические основы личностноориентированного образования. Мир образования – образование в мире. 2001. № 1. С. 14-21.

11. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург. 1992. 16 с.

12. Costin L. Ahistorical review of school social work. *Social Casework*, 1969. P. 39-453.

13. Englund M. Children's achievement nearly elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology* Englund, 1996.P. 723-730.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Bityanova M. R. Organizaciya psikhologicheskoyj rabotih v shkole. M., 1998. 245 s.

2. Bodalev A. A. Lichnostj i obthenie. M.: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1998. 328 s.

3. Gozman O. S. Vospitanie i pedagogicheskaya podderzhka detejj. *Narodnoe obrazovanie*, 1998. № 6. S. 108-111.

4. Golovej L. A. Psikhologiya stanovleniya subjhekta deyatel'nosti v periodih yunosti i vzroslosti :avtoref. dis. ... d-ra psikhol.nauk. Sankt-Peterburg, 1996. 48 s.

5. Demidova T. P. Psikhologicheskoe soprovozhdenie professional'no-lichnostnogo stanovleniya obuchayuthikhsya v srednikh professional'nyhkh uchebnikh zavedeniyakh. M. : Voronezh, 2006. 112 s.

6. Zinchenko V.P. Psikhologicheskie osnovi hpedagogiki (Psikhologo-pedagogicheskie osnovi hpostroeniya sistemi hrazvivayuthego obucheniya D.B. Ehljkonina – V.V. Davihdova). M.: Gardariki, 2002. 340s.

7. Korotaeva E. V. Osnovi hpedagogiki vzaimodejstvijj: teoriya i praktika : monografiya. Ekaterinburg :Izd. UrGPU, 2013. 203s.

8. Popova O. S. Metodologiya i metodih psikhologicheskogo soprovozhdeniya lichnosti. *Psikhologicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa : sb. nauch. statej / otv. red. O. S. Popova*. Minsk : RIPO, 2011.S. 7-14.

9. Rogov E. I. Nastol'naya kniga prakticheskogo psikhologa v obrazovanii. M., 2003. 450s.

10. Slobodchikov V. I. Psikhologicheskie osnovi hlichnostnoorienti rovanogo obrazovaniya. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. № 1. 2001. S. 14-21.

11. Slyusarev Yu. V. Psikhologiche skoesoprovozhdenie kak factor aktivizacii samorazvitiya lichnosti: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Sankt-Peterburg. 1992. 16 s.

12. Costin L. Ahistorical review of school social work. *Social Casework*, 1969. P. 39-453.

13. Englund M. Children's achievement nearly elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology* Englund, 1996.P. 723-730.

N.V. Slobodianyuk. Psychological support of interpersonal interaction in the educational space. The article presents the results of a theoretical research of the peculiarities of the psychological support of interpersonal interaction in the educational space. The concept of "support" is considered as a specific ideology of work, the very first and most important answer to the question of why a psychologist is needed at school. It is emphasized that support is a system of psychologist's professional activity aimed at creation of the socio-psychological conditions for successful learning and psychological development of a child in interaction situations.

The object of psychological practice is education and psychological development of child in a situation of school interaction, the subject is the socio-psychological conditions for successful learning and development.

Based on the object and subject of psychological practice, the task of the school psychologist is concretized – to create conditions for the productive movement of the child along the paths that he chooses in accordance with the requirements of the teacher and family to help him make conscious personal choices in this complex world, constructively resolve conflicts, assimilate the most individually significant and valuable methods of cognition, communication, understanding of yourself and others. That is, the activity of a psychologist is largely determined by the social, family, and pedagogical system in which the child is actually located and which is significantly limited by the school environment.

There are three main ideas that underlie different models of psychological activity: scientific and methodological management of the educational process in school; assistance to children experiencing various difficulties of a psychological or socio-psychological nature, the identification and prevention of these difficulties; the child support during the whole school process.

It is noted that today in the system of psychological support, such a comprehensive direction is implemented as the development (design) of educational programs, which, unlike teaching programs, must perform both educational and diagnostic, prognostic, and correctional functions, which means studying the starting possibilities and dynamics of the child's development in educational process and it provides for the construction of a psychological support system for the educational space.

Keywords: education, competence, teacher, child, psychologist, support.

УДК378.091.33 : 159.9-051] : 179.9

І.М. Степаненко

ORCID ID: 0000-0002-1104-7467

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНИХ УТВОРЕНЬ СОРОМ'ЯЗЛИВОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

І.М. Степаненко. Психологічні особливості особистісних утворень сором'язливості майбутніх психологів. Стаття містить теоретичний аналіз поняття "сором'язливість", емпіричне дослідження рівнів та особистісних утворень сором'язливих особистостей. Виявлено основні особистісні утворення сором'язливих особистостей (високий рівень тривожності,

інтернальний локус контролю, підлеглий тип поведінки, наявність внутрішнього конфлікту, схильність до самозвинувачень, сумніви стосовно цінності свого "Я", низький рівень самовпевненості, інтровертованість) та проаналізовано їх прояв в контексті рівневого розподілу сором'язливості.

Зазначено необхідність створення психокорекційної програми для студентів-психологів, направленої на зниження рівня прояву сором'язливості та корекцію особистісних утворень.

Ключові слова: сором'язливість, рівні сором'язливості, високий рівень тривожності, інтернальний локус контролю, підлеглий тип поведінки, внутрішній конфлікт, самозвинувачення, цінність власного "Я", низький рівень самовпевненості, інтровертованість.

И.Н. Степаненко. Психологические особенности личностных образований застенчивости будущих психологов. Стаття содержит теоретический анализ понятия "застенчивость", эмпирическое исследование уровней и личностных образований застенчивых личностей. Определены основные личностные образования застенчивых личностей (высокий уровень тревожности, интральный локус контроля, подчиненный тип поведения, наличие внутреннего конфликта, склонность к самообвинению, сомнения в ценности своего "Я", низкий уровень самоуверенности, интровертированность) и проанализированы их проявления в контексте равномерного распределения застенчивости.

Указана необходимость создания психокоррекционной программы для студентов-психологов, направленной на снижения уровня проявления застенчивости и коррекцию личностных образований.

Ключевые слова: застенчивость, урони застенчивости, высокий уровень тревожности, интральный локус контроля, подчиненный тип поведения, внутренний конфликт, самообвинение, ценность собственного "Я", низкий уровень самоуверенности, интровертированность.

Постановка проблеми. Зміни, що відбуваються в соціальному та політичному житті в Україні, перебудова ціннісних та соціальних переваг, призводять до того, що особистостям все важче встановлювати контакти, будувати відносини, сприймати один одного.

Труднощі, які виникають під час знайомства, негативні емоції, що проявляються в процесі спілкування, зайва стриманість обумовлені функціонуванням такого феномену як сором'язливість. Саме тому однією із розповсюджених проблем у міжособистісних стосунках є сором'язливість.

У складних умовах психічного навантаження така особистісна властивість як сором'язливість може ускладнюватися та із суб'єктивно відчутних труднощів перетворитися в об'єктивну перепону на шляху до встановлення повноцінних особистісних контактів.

Ю. Ємельянов наголошував на тому, що емоційний контроль та психічна стабільність є тими показниками, яким треба приділяти особливу увагу при виборі професії психолога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що дослідженням проблем впливу сором'язливості на особистість займалися Ф. Зімбардо, К. Ізард, Є. Ільїн та ін.

Ф. Зімбардо зазначає, що сором'язливість має свій вплив на особистість в контексті широкого кола психологічних проявів – від легкого зніяковіння, виникаючого під час спілкування з іншими людьми, до травмуючої тривожності, котра повною мірою порушує життя особистості [3]. К. Ізард говорить про те, що сором'язливість ускладнює адаптацію особистості, адже більшість розцінює сором'язливих людей як замкнутих, відчужених, пихатих. Він вказує, що "сором'язливість суттєво обмежує коло дружнього спілкування, тим самим позбавляючи людину соціальної підтримки" [4, с. 340]. На думку автора, сором'язливість обмежує допитливість та перешкоджає дослідницькій поведінці особистості, особливо в соціальних ситуаціях. Якщо позитивні компоненти сором'язливості можуть виконувати адаптивні функції, то негативні її компоненти мають тісний взаємозв'язок з депресією та тривожністю [4].

За визначенням Є. Ільїна, вплив сором'язливості на особистість не проходить непомітним ні для сором'язливої особистості, ні для оточуючих, адже вона помітно виділяється серед інших своєю відособленістю, стриманістю у висловлюваннях, скутістю та нерішучістю [5].

У контексті проблем особистості сором'язливість розглядали А. Добрович, І. Кон, В. Куніцина. А. Добрович, відмічаючи, що сором'язливість виступає проблемою для особистості, адже провокує виникнення почуття страху щодо власних недоліків, та на їх основі – виникнення заниженої самооцінки. Сором'язливим особистостям досить важко знаходитись серед великого осередку людей, будувати нові стосунки [2].

І. Кон стверджував, що сором'язливість є особистісною проблемою сором'язливої особистості. На думку автора, відсутність (або не достатній рівень) міжособистісних контактів, інтровертованість, низький рівень самоповаги та самооцінки, провокують виникнення сором'язливості ще на ранніх етапах становлення особистості [6].

В. Куніцина, досліджуючи неоднорідність проявів сором'язливості, визначала її як особистісну властивість, котра під дією негативних відчуттів, які виникають при будь-яких труднощах у спілкуванні, може проявлятися у нервово-психічному напруженні. Крім того, автор відмічає наявність різноманітних порушень з боку вегетативної системи, психомоторики, емоційних, вольових та розумових процесів, мовленнєвої діяльності, навіть змін свідомості [8].

Як прояв емоцій сором'язливість розглядали: К. Ізард, Є. Ільїн. К. Ізард зазначав можливість розгляду сором'язливості через призму емоції зніяковіння. "Сором'язливі люди добре знають, наскільки важливу роль

відіграє емоція зніяковіння у формуванні особистості та в соціальних відносинах" [4, с. 328]. На думку автора, осередком переживання зніяковіння виступає незахищеність в ситуації соціальної взаємодії, тобто почутті вразливості "Его". Дане почуття примушує сором'язливу особистість вишукувати будь-які можливі варіанти аби уникнути хвилюючих її контактів. Процес комунікативної взаємодії приносить задоволення лише при наявності певних умов, а саме: спілкування з членами своєї родини, близькими друзями чи добре знайомими людьми. Зніяковіння становить реальну проблему для особистості, адже при виникненні комунікативного контакту з незнайомими людьми виникає відчуття загрози собі або своїм інтересам. В незнайомих людях вбачається перш за все потенційне джерело критики на свою адресу, виникає передчуття свого зніяковіння від спілкування з ними, незручність та дискомфорт. К. Ізард [4] говорив про схожість емоції зніяковіння з емоцією сорому, провини та страхом.

На думку автора, сором та зніяковіння певним чином пов'язані з взаємодією людини зі всім "Я" та характеризуються загостренням самосвідомості. Але різниця між ними полягає в тому, що сором має направленість на майбутнє (гіпотетично бути оціненим іншими), а зніяковіння набуває форми стану, який проявляється в конкретній ситуації (швидкоплинне почуття вразливості).

Як процес, стан та властивість особистості сором'язливість розглядалась В. Куніциною, К. Платоновим, А. Тихомировим та ін.

А. Тихомиров говорив про сором'язливість як сукупність вегетативних та психоемоційних процесів, які супроводжуються почуттями провини, сорому, тривожності та страху, котрі пов'язані з прагненням особистості сховатися від оточуючих внаслідок внутрішньої моральної боротьби [14]. За визначенням К. Платонова, сором'язливість являє собою емоційний стан, який досить важко переживається особистістю, адже супроводжується наявністю вираженого психологічного бар'єру, який перешкоджає спілкуванню. Особистість постійно супроводжують думки про свою неповноцінність та ілюзії щодо негативного ставлення суб'єктів спілкування до неї [10]. В. Куніцина, досліджуючи неоднорідність проявів сором'язливості, визначала її як властивість особистості, котра виникає внаслідок певних труднощів в ситуаціях міжособистісного неформального спілкування. Дана властивість проявляється різноманітними порушеннями вегетатики, мовленнєвої діяльності, психомоторики, розумових, емоційних, вольових процесів [8].

Як вид амбівалентного ставлення до себе та інших сором'язливість розглядалась Н. Галігузовою. Авторка наголошує на тому, що сором'язливість не може розглядатися лише в ракурсі самоставлення особистості, адже будь-яка людина тією чи іншою мірою перебуває у постійній взає-

модії з соціумом. Таким чином, відбувається внутрішня боротьба між прагненням проявити себе та страхом бути не прийнятим соціумом [1].

Сором'язливість, як характерологічну рису особистості, розглядає А. Оверченко, стверджуючи, що сором'язливість проявляється у схильності людини відчувати зніяковіння у присутності інших людей, яке пов'язане із занепокоєнням з приводу того, яке враження вона справляє на інших людей, та супроводжується суб'єктивним відчуттям дискомфорту, переживанням своєї сором'язливості, що може проявлятися різною мірою – від легкого зніяковіння, вкрай до патології. А. Оверченко зазначає, що сором'язливість, як рисі характеру, притаманний зв'язок з емоціями сорому і провини, які є її внутрішніми проявами страху і тривоги; водночас автор з позиції особистісного підходу робить акцент на тому, що сором'язливість, як риса характеру, має розглядатися в контексті особистості в цілому [9].

Виходячи з зазначеної актуальності, метою нашого дослідження є – визначення особистісних утворень сором'язливої особистості у студентів-психологів.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Для проведення емпіричного дослідження, нами було застосовано низку методик – Стенфордський опитувальник сором'язливості Ф. Зімбардо; опитувальник Дж. Роттера "Рівень суб'єктивного контролю"; методика по вивченню само ставлення В.В. Століна, С.Р. Пантелеєва; методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі; опитувальник К.Г. Юнга; тест дослідження тривожності Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна.

Сьогодні не існує єдиної дефініції визначення сором'язливості. Так, Ф. Зімбардо визначаючи сором'язливість, зазначає: "Не існує єдиного вірного визначення, так як сором'язливість для різних людей означає не одне й те ж саме. Це комплексний стан, котрий проявляється у різних формах – від легкого дискомфорту до незрозумілого страху і навіть глибокого неврозу" [3, с. 24].

Дослідження проводилось на базі факультету психології та вечірнього факультету НПУ імені М.П. Драгоманова серед студентів-психологів 1-х, 2-х, 3-х, 4-х курсів спеціальності "Психологія" (загальна вибірка 254 особи). За допомогою Стенфордського опитувальника сором'язливості Ф. Зімбардо нам вдалось виокремити дві групи "сором'язливі" – "несором'язливі" серед загальної кількості респондентів. Групу "сором'язливі" становили 194 особи (76,4%), "не сором'язливі" – 60 осіб (23,6%). За допомогою Стенфордського опитувальника сором'язливості Ф. Зімбардо (критерії: сила і частота), та 16-ти факторного опитувальника Р. Кеттела (критерії: шкала "Н + сміливий", "Н – сором'язливий") нами було виділено такі рівні сором'язливості серед загальної кількості студентів-психологів:

високий – 58 осіб (22,8%), середній – 136 осіб (53,5%), низький – 60 осіб (23,6%) [13]. Спираючись на компоненти сором'язливості (когнітивний, емоційний та поведінковий), були виокремлені основні особистісні утворення як – високий рівень тривожності, інтернальний локус контролю, підлеглий тип поведінки, наявність внутрішнього конфлікту, схильність до самозвинувачень, сумнівні стосовно цінності свого "Я", низький рівень самовпевненості, інтровертованість особистості.

Тест "Інтерперсональні відносини" Т. Лірі [13] дозволив нам проаналізувати типологію ставлення до оточуючих серед студентів-психологів, з урахуванням рівнів прояву сором'язливості.

Так, для студентів з високим рівнем сором'язливості характерною виявилася перевага підлеглого (14 балів) типу міжособистісної взаємодії. На нашу думку, даний показник повною мірою характеризує сором'язливу особистість як таку, що не в змозі протистояти іншим, схильна до самозвинувачень, практично позбавлена вольових якостей, пасивна у взаємодії з оточуючими. Крім того, такі особистості постійно перебувають в стані пошуку більш морально та психологічно сильної людини. Отже, потреба підкорятися іншим є певним захисним механізмом, який притаманний особистостям з високим рівнем сором'язливості. Респонденти з високим рівнем сором'язливості не володіють лідерськими якостями, вони не конкурентоспроможні, адже не можуть впевнено довести свою точку зору та відстояти свою позицію стосовно тих чи інших питань, що підтверджують результати низьких (в 4 бали) за авторитарним типом міжособистісних стосунків. Дана характеристика виступає негативним фактором на шляху до розвитку самостійної, впевненої у собі, самодостатньої особистості і потребує психокорекційного втручання.

Аналіз відповідей студентів з низьким рівнем сором'язливості дозволив виявити перевагу авторитарного (13,1 бал) типу відносин. Дані показники абсолютною мірою характеризують несором'язливу особистість як таку, що не схильна прислухатися до інших, авторитарну, досить владну та деспотичну. Респондентам з низьким рівнем сором'язливості властиві лідерські якості та прагнення до першості у всьому. Найменш характерним для несором'язливих студентів виявилась підлеглість (4,4 бали) в міжособистісній взаємодії з оточуючими. Отже, ми можемо зазначити, що несором'язливим респондентам майже не властиві такі риси як: м'якість, сором'язливість, поступливість, емоційна стриманість по відношенню до інших, довірливість.

Група респондентів з середнім рівнем сором'язливості, продемонструвала незначні розходження в результатах тестування та показала відсутність переважної тенденції (як було у групах з високим та низьким рівнем). Дані студенти усвідомлюють та приймають свою сором'язливість,

але вона не виступає для них негативним фактором і ніяким чином не впливає на самосприйняття респондентів.

Сором'язливим особистостям характерно проявляти свою посередність у сфері досягнень, вони схильні до стримування прояву своїх емоцій та бажань, не проявляють достатньо вольових зусиль при вирішенні суперечливих ситуацій, не здатні брати на себе відповідальність, важко встановлюють міжособистісні стосунки, що визначається шкалами "Інтернальність у сфері досягнень", "Інтернальність у сфері міжособистісних стосунків" опитувальника Дж. Роттера [13].

Прояв інтернального локусу контролю за шкалами досягнень та міжособистісних стосунків має певну динаміку прояву серед студентів 1-4 курсів. Так, за показниками шкали "Інтернальність у сфері досягнень", студенти 1 курсу – 18 осіб (7,0 %), 2 курсу – 14 осіб (5,5 %) з високим рівнем сором'язливості становлять кількісну перевагу приналежності до даної шкали, порівняно з респондентами 3 курсу – 12 осіб (4,7 %) та 4 курсу – 12 осіб (4,7 %). У той же час, студенти з низьким рівнем сором'язливості показали кількісну меншість: 1 курс – 10 осіб (3,9 %), 4 курс – 12 осіб (4,7 %) за кількісною приналежністю з даною шкалою, порівняно з 2 курсом – 16 осіб (6,2 %) та 3 курсом – 20 осіб (7,8 %) курсами. Отже, можна стверджувати, що студенти з високим рівнем сором'язливості на початкових курсах навчання, маючи досить таки потужний внутрішній потенціал та схильність до досягнення успіху, стримують себе у їх проявах, адже переваги набуває страх бути не зрозумілими та не прийнятими одногрупниками. Але, переходячи на 3 та 4 курси, вони починають більш впевнено почуватися, поступово розкривати свої якості у сфері досягнень, втім так і не наважуються розкрити себе повністю. Водночас, студенти з низьким рівнем сором'язливості на початку навчального процесу проявляють певну обережність в прояві своєї впевненості на шляху до досягнення цілей. Натомість, переходячи на більш старші курси, вони сміливо заявляють про себе як впевнених у своїх силах та результатах особистостях, які вважають досягнуті успіхи результатом власної активності. Завоювавши позицію цілеспрямованої та впевненої у своїй діяльності особистості, студенти з низьким рівнем сором'язливості поступово знижують рівень своєї показовості серед одногрупників, що підтверджують занижені результати на 4 курсі. Серед респондентів середнього рівня сором'язливості було виявлено однаковий кількісний показник: за 1-м – 30 осіб (11,8 %), 2-м – 30 осіб (11,8 %) та 3-м – 30 осіб (11,8 %) курсами, лише респонденти 4 курсу – 38 осіб (14,9 %) показала незначну перевагу. Тож, ми можемо зазначити, що сором'язливість може впливати як на схильність особистості вважати досягнуті успіхи результатом власних якостей, проявом активності, впевненості в здатності досягати успіху на шляху

ху до власної цілі, так і на відмову вважати свої досягнення наслідком власних дій, які пояснюються результатом везіння або допомоги з боку інших людей

Аналіз шкали "Інтернальність у сфері міжособистісної взаємодії" показав, що переважна більшість респондентів, які роблять акцент на комунікативних процесах, становлять студенти 1 курсу – 18 осіб (7,0 %) та 2 курсу – 16 осіб (6,2 %) з високим рівнем сором'язливості. За нашим припущенням, для сором'язливої особистості саме комунікативна сфера є великою перешкодою на шляху до повноцінного становлення особистості. Страх оціночного ставлення, невпевненість у собі, занижена самооцінка, високий рівень тривожності призводять до самотності та соціальної ізоляції. Меншість, яку становлять студенти 3 курсу – 12 осіб (4,7 %) та 4 курсу – 12 осіб (4,7 %), визначається помірним пристосуванням до середовища студентської молоді.

Серед респондентів низького рівня сором'язливості було визначено меншість за 1 курсом – 8 осіб (3,1%) порівняно з 2-м – 16 осіб (6,2%), 3-м – 20 осіб (7,8%) та 4-м – 20 осіб (7,8%) курсами. Ми можемо зазначити, що для студентів першого курсу з низьким рівнем сором'язливості міжособистісна взаємодія не викликає ніяких труднощів – вони вільно спілкуються, встановлюють нові міжособистісні зв'язки, але, переходячи на старші курси, у них можливі незначні порушення в сфері комунікації, пов'язані з зухвалістю та авторитарністю у ставленні до одногрупників. У студентів з середнім рівнем сором'язливості було виявлено незначні показники впливу сором'язливості на сферу міжособистісної взаємодії (1,2,3 курс – 11,8 %; 4 курс – 14,1%), тобто, сором'язливість виступає тим фактором, який не має значного негативного впливу на можливість особистості відкрито, без страху оціночного ставлення висловлювати свою точку зору в студентському осередку.

Високий рівень тривожності являється однією з складових особистісних утворень сором'язливої особистості. Для дослідження рівня тривожності серед респондентів, ми використали опитувальник дослідження тривожності Ч.Д. Спілберґера – Ю.Л. Ханіна [7].

Аналізуючи отримані показники, ми визначили, що для респондентів з високим рівнем тривожності характерною виявилась перевага особистісної тривожності – 71 особа (28,0%) над реактивною – 15 осіб (6,0%), що визначає тенденцію сприймати певний діапазон ситуацій як загрозливих та небезпечних для особистості в контексті самооцінки та самоповаги. Студенти з низьким рівнем тривожності, показали перевагу реактивної тривожності – 90 осіб (35,4 %) над особистісною – 37 осіб (14,5 %), що визначає перевагу суб'єктивних емоцій (напруга, занепокоєння, стурбованість), які виникають за конкретної стресової ситуації. Серед студентів з

середнім рівнем тривожності було виявлено незначні розходження між особистісною – 146 осіб (57,4%) та реактивною – 149 осіб (58,6%) тривожністю. Тож можна припустити, що респондентам з середнім рівнем сором'язливості властиво перебувати в діапазоні двох полюсів – від заниженої самооцінки до стресового стану.

Низький рівень самооцінки та самовпевненості, наявність внутрішнього конфлікту, схильність до самозвинувачень – визначають особистісні утворення сором'язливої особистості. Застосувавши опитувальник по вивченню самоствавлення В.В. Століна, С.Р. Пантелеєва [11], ми дослідили особистісні утворення за шкалами: №2 "самовпевненість", №5 "самоцінність", №8 "внутрішня конфліктність", №9 "самозвинувачення".

Аналіз результатів дослідження самоствавлення студентів-психологів з різним рівнем сором'язливості дозволив нам виявити певну динаміку серед респондентів. Так, студенти з високим рівнем сором'язливості, за визначенням шкали №2 "Самовпевненість", показали перевагу низького рівня прояву самоствавлення відповідно за курсами: 1 курс – 7 осіб (2,7%), 2 курс – 13 осіб (5,1%), 3 курс – 11 осіб (4,3%), 4 курс – 6 осіб (2,3%) над високим: 1 та 3 курси не виявлено жодного респондента (0%), 2 курс – 2 особи (0,7%), 4 курс – 2 особи (0,7%). Отже, можемо зазначити, що респондентам з високим рівнем сором'язливості властиво бути незадоволеними собою та своїми можливостями, вони постійно відчувають сумнів стосовно здатності викликати повагу у інших. Кардинально іншими є результати студентів з низьким рівнем сором'язливості за даною шкалою; так, показники високого рівня самоствавлення за 1 курсом – 4 особи (1,5%), 2 курсом – 13 осіб (5,1%), 3 курсом – 12 осіб (4,7%) та 4 курсом – 6 осіб (2,3%) переважають над низькими показниками рівня самоствавлення: за 1 курсом – 1 особа (0,3%), 2 курс – 1 особа (0,3%). На 3 та 4 курсах не виявлено жодного респондента (0%).

Отже, ми можемо говорити про високий рівень думки про себе, самовпевненість та відсутність внутрішньої напруги як характерологічної ознаки несором'язливої особистості. Серед респондентів з середнім рівнем сором'язливості було виявлено значну перевагу середнього рівня самовпевненості особливо у визначеннях студентів-психологів 4 курсу – 26 осіб (10,2%). Така перевага визначає не критичність сприймання своєї сором'язливості а навпаки, вона ототожнюється респондентами середнього рівня сором'язливості з захисним механізмом. На перших курсах навчання студенти-психологи з певною обережністю підходять до сфери комунікативної взаємодії, надалі, більш ретельно ознайомившись з однокурсниками, вони послаблюють (а інколи і повністю позбавляються) свої захисні механізми і досить самовпевнено поведуть себе в студентському середку.

За шкалою №5 "Самоцінність" серед студентів з високим рівнем сором'язливості переважно виявились показники низького рівня самоствавлення: 1 курс – 9 осіб (3,5%), 2 курс – 14 осіб (5,5 %), 3 курс – 7 осіб (2,7 %) та 4 курс – 11 осіб (4,3%) по відношенню до високого рівня самоствавлення: 1 курс – 2 особи (0,7%), 2 курс – 13 осіб (5,1%), 3 курс – 1 особа (0,3%) та 4 курс – 4 особи (1,5%). Отже, студентам з високим рівнем сором'язливості властиві сумніви стосовно цінності власної особистості, відчуженість, яка межує з байдужістю до власного "Я", втратою інтересу до власного внутрішнього світу. Натомість, у студентів з низьким рівнем сором'язливості, за даною шкалою, переважає високий рівень самоствавлення: 1 курс – 7 осіб (2,7%), 2 курс – 8 осіб (3,1%), 3 курс -13 осіб (5,1%) та 4 курс – 12 осіб (4,7%) по відношенню до низького рівня само ставлення: на 1 курсі -2 особи (0,7%), 2 курсі – 4 особи (1,5%), 3 курсі – 1 особа (0,3%) та 4 курсі – 1 особа (0,3%). Отже, ми можемо зазначити, що студенти з низьким рівнем сором'язливості проявляють зацікавленість до власного "Я", любов до себе, відчуття цінності власної особистості та одночасну цінність власного "Я" для інших. Аналізуючи показники респондентів з середнім рівнем сором'язливості, нами була виявлена перевага високого рівня самоствавлення: на 1 курсі – 21 особа (8,2%), 2 курсі – 10 осіб (3,9%), 3 курсі – 19 осіб (7,4%), 4 курсі – 14 осіб (5,5%) в контексті самоцінності власного "Я", тобто, для даних респондентів, характерно відчувати себе достатньо гармонійно у співвідношенні цінності власного "Я" та соціальним сприйняттям, вони впевнено висловлюють свою думку, не боячись отримати суспільну критику.

Результати дослідження за шкалою №8 "Внутрішня конфліктність" показали нам переважну більшість за високим рівнем самоствавлення серед респондентів високого рівня сором'язливості: на 1 курсі – 8 осіб (3,1%), 2 курсі – 8 осіб (3,1%), 3 курсі -11 осіб (4,3%) та 4 курсі -10 осіб (3,9 %), по відношенню до низького рівня само ставлення: на 1 курсі – 4 особи (1,5%), 2 курсі – 1 особа (0,3 %), 3 курсі – 6 осіб (2,3%) та 4 курсі – 1 особа (0,3%). Отже, студентам з високим рівнем сором'язливості характерна наявність внутрішньоособистісних конфліктів, сумнівів, тривожно-депресивні станів, які супроводжуються переживанням почуття провини. Респонденти з низьким рівнем сором'язливості виявили перевагу низького рівня самоствавлення: на 1 курсі – 4 особи (1,5%), 2 курсі – 11 осіб (4,3%), 3 курсі – 3 особи (1,1%) та 4 курсі – 8 осіб (3,1%) на протигагу високого рівня само ставлення: на 1 курсі – 1 особа (0,3%), 2 курсі – 1 особа (0,3%), 3 курсі – 1 особа (0,3%) та 4 курсі – 2 особи (0,7%). Отже, ми можемо зазначити, що студенти з низьким рівнем сором'язливості характеризуються схильністю до заперечення проблем, закритістю та самодостатністю. Серед студентів-психологів середнього рівня сором'язливості

було визначено перевагу низького рівня самоствавлення за даною шкалою: серед 1 курсу – 14 осіб (5,5%) 3 курсу – 15 осіб (5,5%), 4 курсу – 17 осіб (6,6%) по відношенню до 2 курсу – 9 осіб (3,5%). За нашим припущенням, з переходом на старші курси, збільшенням навантаження навчального процесу респонденти відчують тривожність, роздратованість та деяку розгубленість. Їм досить таки важко відповідати тим особистісним критеріям, які вони задали на початку навчального процесу, що спричиняє виникнення внутрішнього конфлікту.

За шкалою №9 "Самозвинувачення" студенти з високим рівнем сором'язливості становлять більшість за високим рівнем самоствавлення: на курсі – 8 осіб (3,1%), 2 курсі – 9 осіб (3,5%), 3 курсі – 8 осіб (3,1%) та 4 курсі – 6 осіб (2,3%) по відношенню до низького рівня самоствавлення: серед 1 курсу – 6 осіб (2,3%), 2 курсу – 2 особи (0,7%), 3 курсу – 1 особа (0,3%) та 4 курсу – 2 особи (0,7%). Отже, респондентам з високим рівнем сором'язливості властиво самозвинувачення, готовність поставити собі в провину власні невдачі та недоліки. Натомість, студенти з низьким рівнем сором'язливості показали перевагу низького рівня самоствавлення: серед 1 курсу – 6 осіб (2,3%), 2 курсу -12 осіб (4,7%), 3 курсу – 8 осіб (3,1%) та 4 курсу – 8 осіб (3,1%) над високим рівнем самоствавлення: серед 1 курсу – 1 особа (0,3%), 2 курсу – 1 особа (0,3%), 3 курсу – 2 особи (0,7%) та 4 курсу – 2 особи (0,7%). Отже, ми можемо зазначити, що студенти з низьким рівнем сором'язливості вирізняються високим оціненням власних якостей та досягнень. Респонденти з середнім рівнем сором'язливості показали перевагу низького рівня самоствавлення за даною шкалою: серед 1 курсу 21 особа (8,2%), 2 курсу – 14 осіб (5,5%), 3 курсу – 17 осіб (6,6%), 4 курсу – 24 особи (9,4%). Тобто, здатність до самозвинувачення у респондентів з середнім рівнем сором'язливості практично відсутня. Будь-які невдачі вони не сприймають як критичний стан, легко знаходять шляхи вирішення складних ситуацій та проблемних станів.

Особливості інтро-екстравертованої установки досліджувалися за допомогою опитувальника К.Г. Юнга [11].

Аналіз отриманих результатів дозволив нам провести певну аналогію серед студентів з різними рівнями сором'язливості. Так, у студентів з високим рівнем сором'язливості переважаючою виявилась інтровертованість – 44 особи (17,3%) над екстравертованістю – 10 осіб (4,0%) та амбівертованістю – 17 осіб (6,8%). Тож ми можемо зазначити, що респонденти з високим рівнем сором'язливості характеризуються рефлексивністю, сором'язливістю, прагненням до усамітнення. Кардинально іншими виявились показники студентів з низьким рівнем сором'язливості, де екстравертованість – 41 особа (16,2%) значно переважала над інтровертованістю – 5 осіб (2,0%) та амбівертованістю – 34 особи (13,3%) серед рес-

пондентів. Тож, студенти з низьким рівнем сором'язливості характеризуються відкритістю, комунікативністю, легкістю в побудові нових стосунків. Аналіз показників респондентів з середнім рівнем сором'язливості показав незначну відмінність інтровертів – 18 осіб (7,0 %) від екстравертів – 21 особа (8,2%), але значну відмінність за амбівертованістю – 64 особи (25,1%). Тож, респондентам даного рівня сором'язливості притаманне раціональне поєднання комунікативного процесу та усамітнення.

Висновки. Аналізуючи результати проведеного дослідження, ми можемо зазначити, що студенти-психологи з високим рівнем сором'язливості є невпевненими у собі, нерішучими особистостями, вони не володіють достатніми організаторськими та управлінськими якостями, авторитаризм у них зведений до мінімуму. Крім того, більшого акценту набувають такі прояви як нерішучість, поступливість, емоційна стриманість, схильність до підкорення та самоприниження. Рівень комунікативної сфери знижений, що, у свою чергу, призводить до звуження кола спілкування та самотності. Особистісна тривожність у представників високого рівня сором'язливості проявляється у формі відносно стійкої та потужної схильності сприймати загрозу своєму "Я" у будь-яких ситуаціях; реактивна тривожність проявляється у формі тривожного стану на будь-які соціально-психологічні стресори, а саме: очікування негативної оцінки з боку оточуючих, агресивної реакції, несприйняття та страх з приводу оціночного ставлення до себе. Відсутність вольових якостей, несамостійність є показником низького рівня самовпевненості. Сумніви в цінності власної особистості, відчуженість, яка межує з байдужістю до власного "Я", втрата зацікавленості до власного внутрішнього світу характеризує студентів-психологів високого рівня сором'язливості як особистостей з низьким рівнем самоцінності. Закритість, схильність до самозвинувачення, відсутність симпатії, яка супроводжується негативними емоціями на свою адресу, визначають високі показники внутрішньої конфліктності та самозвинувачення. Інтровертованість представників даної категорії є свідченням напруженості на світ власних переживань, на неконтактність, неспроможність до ризику, високий рівень тривожності та ригідності.

Студенти з низьким рівнем сором'язливості характеризуються як: домінантні, енергійні, компетентні, впевнені, цілеспрямовані, дані особистості вважають досягнуті успіхи результатом власних якостей і проявів, відкриті, не закомплексовані, прагнуть і не бояться встановлювати нові комунікативні зв'язки. Особистості, яким не притаманний стан тривожності як емоційної реакції на стресову ситуацію, емоція напруги, занепокоєння, що супроводжується активацією вегетативної нервової системи у представників даної категорії, не викликає ніяких дискомфортних почуттів, вони готові до переживання страху та хвилювання з приводу великого

кола суб'єктивно значущих явищ, самостійні, вольові, самовпевнені, люблять бути в центрі уваги, імпульсивні, відкриті.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці психокорекційної програми для студентів-психологів, направленої на зниження рівня прояву сором'язливості та корекцію особистісних утворень, які виступають суттєвим важелем у формуванні сором'язливої особистості. З урахуванням всіх особливостей прояву сором'язливості (знижена самооцінка, високий рівень тривожності, порушення комунікативної сфери тощо) варто систематизувати зміст, форму та методи роботи із студентами-психологами у робочу програму, яка може бути застосована викладачами закладів вищої освіти в навчальному процесі сучасної вищої школи.

Список використаних джерел

1. Галигузова Н.Л. Психологический анализ феномена детской застенчивости. Вопросы психологии. 2000. №5. С. 28-38.
2. Добрович А. Б. Общение: наука и искусство. Москва, "Знание", 1978.
3. Зимбардо Ф. Как поборошь застенчивость / Пер. с англ. Москва: АЛЬПИНА ПАБЛИШЕР, 2013. 308 с.
4. Изард К. Э. Психология эмоций. Санкт-Петербург.: Питер, 2011. 461 с.
5. Ильин Е.П. Психология воли. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 288 с.
6. Кон И. С. Психология ранней юности: Книга для учителя. Москва: Просвещение, 1989. 255 с.
7. Корольчук М.С., Осьодло В.І. Психодіагностика / Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За заг. ред. М.С. Корольчука. – Київ: Ельга, Ніка -Центр, 2007. 400 с.
8. Куницина В. Н. Межличностное общение. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 544 с.
9. Оверченко А. І. Дослідження сором'язливості як характерологічної риси особистості в осіб юнацького віку. Науково-практичний та освітньо-методичний журнал. "Практична психологія та соціальна робота" Серія КВ №12489 – 1373 ПР від 19.04.2007 р. С. 64.
10. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий: Учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Высш. шк., 1984. 174 с.
11. Романова Е.С. Психодиагностика. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 400 с.
12. Степаненко І.М. Психологічні особливості сором'язливості студентів-психологів. Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: матеріали звітної науково-практичної конференції викладачів, докторантів та аспірантів факультету філософської освіти та

науки 15-19 травня 2017 року / Ред. рада І.І. Дробот (голова) та ін. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017. С. 137-140

13. Столяренко Л.Д. Основы психологии: Практикум / Л.Д.Столяренко, Ред. – сост. Изд-е 5-е. Ростов-на-Дону: изд-во "Феникс", 2004. 704 с.

14. Тихомиров А.В. Психология застенчивости. Методическое пособие. Екатеринбург : Изд-во дворец молодёжи, 1998. 68 с.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Halyhuzova N.L. Psykholohycheskyi analiz fenomena detskoï zastenchyvosty. Voprosy psykhohohy. 2000. №5. S. 28-38.

2. Dobrovych A. V. Obshchene: nauka y yskusstvo. Moskva, "Znanye", 1978.

3. Zymbardo F. Kak poborot zastenchyvost / Per. s anhl. Moskva: ALPYNAPABLYShER, 2013. 308 s.

4. Yzard K. Э. Psykhohohyia emotsyi. Sankt-Peterburg : Pyter, 2011. 461 s.

5. Ylyn E. P. Psykhohohyia voly. Sankt-Peterburg : Pyter, 2000. 288 s.

6. Kon Y. S. Psykhohohyia rannei yunosty: Knyha dlia uchytelia. Moskva: Prosveshchene, 1989. 255 s.

7. Korolchuk M. S., Osodlo V. I. Psykhodiahnostyka / M. S. Korolchuk., V. I. Osodlo, Navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchyyk hnavchalnykh zakladiv / Zazah. red. M. S. Korolchuka. Kyiv: Elha, Nika -Tsent, 2007. 400 s.

8. Kunytsyna V. N. Mezhylychnostnoe obshchene. – Sankt-Peterburg: Pyter, 2001. 544 s.

9. Overchenko A. I. Doslidzhennia soromiazlyvosti yak kharakterolohichnoi rysy osobystosti v osib yunatskoho viku. Naukovo-praktychnyi ta osvithno-metodychnyi zhurnal. "Praktychna psykhohohyia ta sotsialna robota" Serii KV №12489 – 1373 PR vid 19.04.2007 r. S. 64.

10. Platonov K. K. Kratyky slovar systemy psykhohohycheskykh poniaty: Ucheb. Posobye dlia ucheb. Zavedenyi proftekhobrazovanyia. 2-e yzd., pererab. y dop. / K. K. Platonov. Moskva: Vyssh. shk., 1984. 174 s. .

11. Romanova E. S. Psykhodyahnostyka. / 2-e yzd. Sankt-Peterburg: Pyter, 2008. 400 s.

12. Stepanenko I. M. Psykhohohichni osoblyvosti soromiazlyvosti studentiv-psykhohohiv. Yednist navchannia i naukovykh doslidzhen – holovnyi pryntsyv universytetu: materialy zvitnoi naukovo-praktychnoi konferentsii vykladachiv, doktorantiv ta aspirantiv fakultetu filosofskoi osvity ta nauky 15-19 travnia 2017 roku / Red. rada I. I. Drobot (holova) tain. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2017. S. 137-140

13. Stoliarenko L. D. Основы психологии: Практикум/ Yzd-e 5-е. Ростов n /D: yzd-vo "Fenyks", 2004. 704 s.

14. Tykhomyrov A. V. *Psykholohyia zastenchyvosty. Metodycheskoe posobyе.* Ekaterynburh : Yzd-vodvore molodězhy, 1998. 68 s.

I.M. Stepanenko. Psychological peculiarities of the shyness personality formation samong future psychologists. *The article provides a theoretical analysis of the concept of "shyness", an empirical study of the levels and personal formations of shy persons. The basic personality formations of shy personalities (high level of anxiety, internal locus of control, subordinate type of behavior, presence of internal conflict, tendency to self-blame, doubts about the value of one's self, low level of self-confidence, introvertedness) were revealed and analyzed in context distribution of shyness.*

The need to create a psycho-corrective program for psychology students aimed at reducing the level of shyness and correction of personal education was noted.

Keywords: *shyness, levels of shyness, high level of anxiety, internal locus of control, subordinate type of behavior, internal conflict, self-blame, self-worth, low level of self-confidence, introversion.*

УДК 159.9.019.4 – 047.37

Д.Д. Сушко

НАУКОВІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ФЕНОМЕНА СПІВЗАЛЕЖНОЇ ПОВЕДІНКИ

Д.Д. Сушко. Наукові інтерпретації феномена співзалежної поведінки. *Статтю присвячено розгляду феномена співзалежної поведінки особистості в умовах сьогодення у зв'язку з ростом поширеності залежності, зокрема хімічної, інших видів адиктивної поведінки. Профілактика та подолання співзалежності належить до актуальних медико-соціальних завдань. У сучасному українському суспільстві співзалежна поведінка є соціально поширеним явищем, виступає головним чинником ризику формування залежної поведінки в осіб, від яких емоційно залежать співзалежні. Підкреслюється, що феномен співзалежності ще недостатньо досліджений науковцями; в медичній, соціальній чи сімейній психології немає єдиного визначення поняття співзалежності, його лише описують як складний характерологічний феномен.*

У статті визначено актуальність проблеми "співзалежності" як предмету наукового пошуку: вказано на необхідність визначення "співзалежності" як наукової категорії у соціальному і психологічному вимірах, дослідження "співзалежності особистості" як феномена психології; визначення особливостей прояву, критеріїв співзалежності особистості, умов і механізмів формування співзалежної поведінки; акцентована потреба розробки діагностичного комплексу, який дав би можливість різносторонньо дослідити вказаний феномен. Розглянуто підходи до визначення поняття співзалежності у вітчизняній та зарубіжній літературі. Проаналізовано характерні особливості цього феномена на основі огляду особливостей його трактування у працях психологів науковців і практиків.

Автор пропонує розглядати співзалежність як патологічну емоційну залежність особистості від значущих для неї близьких, зумовлену низкою соціально-психологічних чинників, серед яких чільне місце займають емоційна незрілість особистості, виховання та відносини в батьківській сім'ї.

Ключові слова: співзалежність, особистість, поведінка, залежність, відносини, цінності, потреби.

Д.Д. Сушко. Научные интерпретации феномена созависимого поведения. Стаття посвящена рассмотрению феномена созависимого поведения личности в современных условиях в связи с ростом распространенности зависимости, в частности химической и других видов аддиктивного поведения. Профилактика и преодоление созависимости относится к актуальным медико-социальным задачам. В современном украинском обществе созависимое поведение – социально распространенное явление, выступает главным фактором риска формирования зависимого поведения у лиц, от которых эмоционально зависят созависимые. Подчеркивается, что феномен созависимости еще недостаточно исследован учеными; в медицинской, социальной или семейной психологии нет единого определения понятия созависимости, его только описывают как сложный характерологический феномен.

В статье определена актуальность проблемы "созависимости" как предмета научного поиска: указано на необходимость определения "созависимости" как научной категории в социальном и психологическом измерениях, исследования "созависимости личности" как феномена психологии; определения особенностей проявления, критериев созависимости личности, условий и механизмов формирования созависимого поведения; акцентирована потребность разработки диагностического комплекса, который дал бы возможность разносторонне исследовать указанный феномен. В публикации рассмотрены подходы к определению понятия созависимости в отечественной и зарубежной литературе. Проанализированы характерные особенности этого феномена на основе обзора особенностей его трактовки в работах психологов ученых и практиков.

Автор предлагает рассматривать созависимость как патологическую эмоциональную зависимость личности от значимых для него близких, обусловленную рядом социально-психологических факторов, среди которых видное место занимают эмоциональная незрелость личности, воспитание и отношения в родительской семье.

Ключевые слова: созависимость, личность, поведение, зависимость, отношения, ценности, потребности.

Постановка проблеми. Соціально-психологічні, економічні наслідки адиктивної поведінки особистості, що закономірно призводять до незворотних змін психіки та деградації особистості, перетворилися на гостру проблему сучасного суспільства.

Однак, проблема співзалежної поведінки сьогодні досліджена недостатньо. Особливо актуальним є питання розробки та впровадження ефективних методів запобігання і психологічної корекції співзалежності.

Одним з вагомих показників, які характеризують державу, є здоров'я громадян. У цьому контексті слід підкреслити, що співзалежність негативно впливає як на життя конкретного індивіда, так і на суспільство в цілому.

Процес корекції співзалежної поведінки тривалий у часі, у зв'язку з наявністю певних усталених переконань, упереджених поглядів і сформованого стилю життя. Також звільнення від співзалежності зіштовхується з опором середовища, що обумовлено існуючими традиціями, упередженими переконаннями та стереотипами, які перешкоджають розвитку окремої особистості і суспільства загалом. Існує також проблема передачі схильності до співзалежних стосунків з покоління в покоління. (Короленко, 2001).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття "співзалежність" почало активно досліджуватися в наукових колах у ХХ столітті, поступово увійшовши у певні напрями медицини і практичної психології, сферу міжособистісного спілкування. Феномен співзалежності як адикції відносно активно розглядався сучасними вітчизняними і зарубіжними авторами (М.Є. Жидко, Г.О. Коцюба, В.О. Крамченкова, О.М. Савчук, Ц.П. Короленко, А. Варга, В.Д. Москаленко, Н.М. Манухіна, О.В. Ємельянова, В.К. Weinhold, J.B. Weinhold, В.С. Becnel, J.L. Fischer, М. Beattie та ін.). Вчені дотримуються позиції, що співзалежність є найбільш поширеним розладом, що чинить негативний вплив на фізичне, емоційне здоров'я людини, її духовний стан і соціальний розвиток. Вони відзначають, що співзалежність сприяє формуванню всіх залежностей: наркоманії, алкоголізму, трудоголізму, хімічної залежності, залежності від сексу, їжі тощо.

Варто зазначити, що не зважаючи на широке використання терміну "співзалежність", тривалу історію наукових диспутів щодо даного феномена, ще й сьогодні він залишається непізнаним, у його розумінні багато спірних питань: немає єдиного теоретичного підходу до його трактування; недостатньо обґрунтовано поняття "співзалежності" як наукової категорії; не визначено особливості прояву, чинники, умови та механізми формування співзалежності особистості; існує потреба в розробці діагностичного комплексу, який дав би можливість різностороннього дослідження цього феномена.

Метою статті є аналіз трактування феномена співзалежної поведінки особистості у працях вітчизняних та зарубіжних науковців. Завдання статті полягає в тому, щоб здійснити теоретичне осмислення сутності, чинників та особливостей прояву співзалежності в дорослому віці.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Поява активного інтересу фахівців до співзалежної поведінки припадає на кінець 1970-х років. Роберт Саббі і Джон Фріл в книзі "Співзалежність, невідкладна проблема" писали, що спершу це слово використовувалось для опису

людини чи людей, чиє життя зазнало негативного впливу в результаті зв'язку з людиною, що має хімічну залежність. Співзалежний чоловік, дитина, коханець чи будь-які інші близькі того, хто має хімічну залежність, розглядалися як такі, що розвинули нездоровий шаблон поведінки, як реакцію на зловживання наркотиками чи алкоголем іншою людиною, на думку М. Бітті (Melody Beattie, 2017).

Науковець S. Wegscheider-Crus розширив дане визначення так: "співзалежність – це специфічний стан, що характеризується сильною стурбованістю, а також крайньої емоційною, соціальною а іноді й фізичною залежністю від людини чи предмету. У кінцевому рахунку, така залежність від іншої людини стає патологічним станом, що впливає на всі відносини співзалежної особистості" (Wegscheider-Cruse, 1985).

Згідно трактування Б. Уайнхолд і Дж. Уайнхолд, співзалежність – це набута дисфункціональна поведінка, що виникає внаслідок незавершеності вирішення одного або кількох завдань розвитку особистості в ранньому дитинстві. Відповідно даних Дж. Уайнхолд, співзалежною є значна частина дорослого населення. Співзалежність стосується не тільки поведінки, але й особистості, поширюється на всі сфери життя людини. (Уайнхолд, 2002).

Як вказали Н.Г. Гаранян і А.Б. Холмогорова, співзалежні відносини перетворюються на "трагедію цілого життя": "ніщо не побудовано, але багато чого зруйновано – душевне і фізичне здоров'я, можливості інших відносин". (Гаранян & Холмогорова, 2000).

М. Бітті визначила співзалежним того, хто дозволив, щоб поведінка іншої людини впливала на нього, і повністю зайнятий тим, аби контролювати дії іншого (інша людина може бути дитиною, дорослим, коханцем, чоловіком, батьком, матір'ю, сестрою, близьким другом, бабусею або дідусям, керівником, клієнтом, він може бути алкоголіком, наркоманом, хворим розумово чи фізично).

Вона описала це явище як хворобу з таких причин:

- співзалежні реагують на такі хвороби, як алкоголізм;
- співзалежність прогресує;
- співзалежна поведінка, зокрема більшість саморуйнівних вчинків, стає звичною.

Авторка наголосила, що співзалежні вважають себе відповідальними за весь світ, та відмовляються взяти на себе відповідальність за власне життя (Бітті, 2017).

Переважає більшість науковців переконані, що корені співзалежної поведінки лежать в дитинстві: сім'я співзалежних завжди дисфункціональна. А.Я. Варга виділила такі характеристики дисфункціональних сімей:

- негнучкість рольових функцій;
- негуманні правила, їм важко слідувати, виховання непослідовне;
- розмиті психологічні кордони членів родини;
- спілкування в сім'ї утруднено наявністю неконгруентних повідомлень, маніпуляцій;
- почуття не цінуються і не виражаються прямо;
- конфліктність у взаєминах; заохочується або бунтарство, або залежність і покірність.

Виховання в таких умовах сприяє формуванню психологічних особливостей, що складають основу співзалежності, зокрема заниженої самооцінки та схильності до тривалих взаємин з залежною людиною (Варга, 2014).

Згідно твердження В.Д. Москаленко, співзалежна людина повністю захоплена тим, щоб управляти поведінкою іншої людини, і зовсім не дбає про задоволення власних важливих життєвих потреб (Москаленко, 2015). Психолог у своїх роботах вказала на недостатню вивченість цієї проблеми і підсумувала, що співзалежність лише деякими фахівцями в області психічного здоров'я вважається хворобою та більше підходить під класифікацію станів, причому без уточнення, яких саме станів. Феноменологічно співзалежність найбільше відповідає критеріям патологічного розвитку особистості; може бути компенсована при певних умовах; охоплює всі сфери життя індивіда і прояви її різноманітні. В.Д. Москаленко зазначила: "Рятуючи хворого співзалежні лише сприяють тому, що він буде продовжувати вживати алкоголь чи наркотики. Тоді співзалежні зляться на хворого. Спроба врятувати майже ніколи не вдається. Це лише деструктивна форма поведінки, деструктивна і для залежного, і для співзалежної людини" (Москаленко, 2017: с. 151).

У працях О.В. Ємельянової співзалежність розглядається як емоційна залежність однієї людини від значущої для неї іншої. Авторка чітко розмежовує розуміння здорових, зрілих стосунків, де, безперечно, є доля емоційної залежності, так як всі ми реагуємо на емоційний стан наших близьких, і стосунків співзалежних. В останніх простір для розвитку особистості практично відсутній. Співзалежний присвячує своє життя значущим близьким. Така людина живе не своїм життям, а життям своїх рідних. Співзалежні не відрізняють власних потреб від потреб тих, ким опікуються, кого контролюють, їх розвиток обмежується.

О.В. Ємельянова вважає, що поняття: "володіння втратою", "зламане Я", "фрагментарне Я", "спустошене Я" – саме те, що характеризує людей, які будують співзалежні відносини. На її думку, такі люди відчували природну для дитини залежність від ставлення до неї батьків або тих, хто їх заміщав. Кожен з них пережив дефіцит любові. Надто холодне і відчу-

жене, надто критичне і зневажливе або занадто непослідовне ставлення батьків надломило крихке "Я", яке почало утворюватися на підставі зворотного зв'язку, який дитина отримувала від батьків. Внаслідок цього система уявлень про себе, самооцінка, була пошкоджена або спустошена в процесі її формування. Науковець стверджує, що кожна людина, що розвивається таким чином, "володіє втратою" і тому вічно шукає любові, яка була необхідна і яку вона так і не змогла отримати, внаслідок чого "Я", як система уявлень про себе, як структура, покликана до побудови реальної картини світу, визначення місця людини в цьому світі і потрібна для врегулювання інстинктів, потреб і бажань з реальними можливостями, виявляється порушеною.

Авторка робить висновки про те, що людина зі спустошеним "Я" прагне його заповнити за допомогою значущих близьких, що дозволяє їй досягти більш-менш комфортного відчуття себе в соціумі. Оскільки власне "Я" такої людини було порушено в дитинстві, оскільки вона недоотримала любові, що потребувала, будучи дорослою, вона прагне відновити і заповнити своє Я через відносини з близькими.

Амбівалентність почуттів, які переживає така людина, робить її прагнення до отримання любові значущих близьких і наповнення нею свого "Я" головною і нав'язливою метою її існування. Порожнеча в її "Я", її самооцінці, самоусвідомленні потребує заповнення, інакше її Я буде розчавлене зовнішнім або внутрішнім тиском. В екзистенційному сенсі для такої людини це питання виживання (Смельянова, 2016).

Відповідно до наукової позиції Н.І. Бігун, у стосунках, позбавлених співзалежності, у партнерів завжди залишається достатньо місця для особистісного росту, задоволення власних потреб, досягнення особистих цілей. Такі люди більшою мірою самодостатні (Бігун, 2017).

Отже, відповідальність за почуття інших та контроль їх поведінки, дає співзалежним внутрішню впевненість у тому, що все, що відбувається зі значущими близькими, залежить від них, оскільки відчуття контролю і необхідність бути потрібними закладається в поведінці співзалежних ще в процесі їх ранніх відносин з батьками, прищеплюється під впливом виховання. В ситуаціях, коли людина не може реалізувати свою співзалежність (напр., розрив стосунків, розпад сім'ї, дорослішання дітей, їх сепарація тощо), в неї виникає відчуття порожнечі і втрати сенсу життя. Цим пояснюється негайне прагнення таких людей створити нову сім'ю, еквівалентну колишній, де б можна було проявити себе в схожій ролі.

Висновки. Аналіз наукових інтерпретацій співзалежної поведінки дозволяє зробити висновки про те, що співзалежність – це надмірна емоційна залежність людини від значущих для неї близьких. Під співзалежністю розуміються: особистісні особливості, зокрема занижена самооцінка, нав'язливі думки, схильність до стійких упереджених суджень про

себе, навколишній світ, нерациональне почуття провини, сорому, страху, заперечення власних потреб, проблем, надмірний контроль поведінки оточуючих, залежність від чужої оцінки, нерозбірливість у зв'язках.

Співзалежні більш схильні до залежності від алкоголю, наркотиків, ігроманії, сексуальних девіацій.

Отже, прояви співзалежної поведінки патологічні. Вони впливають на всі сфери життя людини, її світогляд, систему вірувань і цінностей, стосунки з оточуючими та стан здоров'я.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в емпіричному дослідженні соціально-психологічних чинників, що формують співзалежну поведінку.

Список використаних джерел

1. Битти, М. (2017). Спасать или спасаться? Как избавиться от желания постоянно опекать других и начать думать о себе. Москва: Издательство "Э". 352 с.
2. Бігун, Н.І. (2017). Феномен самодостатності особистості у класичній психології. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. № 6, С. 17-25.
3. Варга, А.Я. (2014). Введение в системную семейную психотерапию. Москва: Когито-Центр. 33 с.
4. Гаранян, Н.Г. & Холмогорова, А.Б. (2000). Замысловатый танец современной пары. Семейная психология и семейная терапия. № 1, С. 3-11.
5. Емельянова, Е.В. (2016). Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования. Санкт-Петербург: Речь. 320 с.
6. Короленко, Ц.П. & Дмитриева, Н.В. (2001). Психосоциальная аддиктология. Новосибирск: Изд-во "Олсиб". 251 с.
7. Москаленко, В.Д. (2015). Зависимость: Семейная болезнь. Москва: Институт консультирования и системных решений. 352 с.
8. Москаленко, В.Д. (2017). Возвращение к жизни. Как спасти семью: конфликты, ссоры, алкоголизм, наркомания. Москва: Никая.
9. Уайнхолд, Б., & Уайнхолд, Дж. (2002). Освобождение от созависимости./ Перевод с англ. А.Г. Чеславской. Москва: Независимая форма "Класс". 224 с.
10. Becnel, B.C. The codependent parent: Free yourself by freeing your child. (1991). Harper. San Francisco: A Division of Harper Collins Publishers.
11. Fischer, J.L., Spann, L., & Crawford, D. (1991). Measuring Codependency. Alcoholism Treatment Quarterly, 8, 87-100.
12. Wegsneider-Cruse, S. (1985). Choice-Making for co-dependents, adult children, and spirituality seekers. Pompano Beach, Florida: Health Communication.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Bitti, M. (2017). Spasat' ili spasat'sya? Kak izbavit'sya ot zhelaniya postoyanno opekat' drugikh i nachat' dumat' o sebe. Moskva: Izdatel'stvo "E". [in Russian].
2. Bigun, N.I. (2017). Fenomen samodostatnosti osobistosti u klasichnii psikhologii. Naukovii chasopis NPU imeni M.P. Dragomanova. Seriya 12 : Psikhologichni nauki. 6, 17 – 25. [in Ukrainian].
3. Varga, A.Ya. (2014). Vvedenie v sistemnyu semeinuyu psikhoterapiyu. Moskva: Kogito-Tsentr. [in Russian].
4. Garanyan, N.G. & Kholmogorova, A.B. (2000). Zamyslovaty tanets sovremennoi pary. Semeinaya psikhologiya i semeinaya terapiya. 1, 3 – 11. [in Russian].
5. Emel'yanova, E.V. (2016). Krizis v sozavisimyykh otnosheniyakh. Printsipy i algoritmy konsul'tirovaniya. Sankt-Peterburg: Rech'. [in Russian].
6. Korolenko, Ts.P. & Dmitrieva, N.V. (2001). Psikhosotsial'naya addiktologiya. Novosibirsk: Olsib. [in Russian].
7. Moskalenko, V.D. (2015). Zavisimost': Semeinaya bolezni'. Moskva: Institut konsul'tirovaniya i sistemnykh reshenii. [in Russian].
8. Moskalenko, V.D. (2017). Vozvrashchenie k zhizni. Kak spasti sem'yu: konflikty, ssory, alkoholizm, narkomaniya. Moskva: Nikeya. [in Russian].
9. Uainkhold, B., & Uainkhold, Dzh. (2002). Osvobozhdenie ot sozavisimosti. Moskva: Klass. [in Russian].
10. Becnel, B.C. The codependent parent: Free yourself by freeing your child. (1991). Harper. San Francisco. A Division of Harper Collins Publishers.
11. Fischer, J.L., Spann, L., & Crawford, D. (1991). Measuring Codependency . Alcoholism Treatment Quarterly, 8, 87-100.
12. Wegsneider-Cruse, S. (1985). Choice-Making for co-dependents, adult children, and spirituality seekers. Pompano Beach, Florida: Health Communication.

D.D. Sushko. Scientific interpretations of the phenomenon of interdependent behavior. *The article is devoted to the phenomenon of co-dependency in the conditions of today. In modern society, in particular in Ukraine, co-dependent behavior is widespread, it is the main risk factor for the formation of dependent behavior of individuals.*

According to experts (psychiatrists, narcologists, psychologists, neurologists), prevention and overcoming of co-dependency are among the topical medical and social tasks. This problem is becoming more urgent due to the increasing scale of dependence, including chemical, and other addictive behavior. The phenomenon of co-dependency has not been sufficiently studied in

the world, including our country. It is rarely mentioned in manuals of clinical, age, family, pedagogical psychology. Today, neither in medical, nor in social or family psychology, there is no single definition of the concept of co-dependency, it is only described as a complex characterological phenomenon.

The article defines the relevance of the problem of "co-dependency" as a subject of scientific research: it substantiates the need to define "co-dependency" as a scientific category in social and psychological measurements, to research "co-dependency" as a phenomenon of psychology; to determine the characteristics of manifestation, criteria of co-dependency, conditions and mechanisms of co-dependent behavior formation; the need to develop a diagnostic complex that would allow us to investigate this phenomenon in various ways. The approaches to defining the concept of co-dependency in domestic and foreign literature are considered in the publication. The characteristic features of this phenomenon are analyzed on the basis of the review of features of its interpretation in the works of scientists and practitioners in the area of psychology.

The author proposes to consider co-dependency as an pathological emotional dependence of the individual on significant relatives, due to a number of psychological and social factors, among which the most important are the emotional infantility of personality, upbringing and relationships in the parent family.

Keywords: co-dependency, personality, behaviour, dependence, relationships, values, needs.

УДК 159.944

Ю.О. Тентюк

ОБГРУНТУВАННЯ ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ РІЗНИХ ВІКОВИХ КАТЕГОРІЙ

Ю.О. Тентюк. Обґрунтування програми розвитку стресостійкості соціальних працівників різних вікових категорій. У статті здійснено аналітичний огляд теоретико-методологічних підходів до обґрунтування програми розвитку стресостійкості у соціальних працівників різних вікових категорій. Розглянуто основні особистісні детермінанти стресостійкості, визначено основні стрес-чинники під час професійної діяльності та методи їхнього подолання, функціонування такого ресурсу стресостійкості як соціальна підтримка усередині трудового колективу. При складанні авторської програми враховано основні психологічні умови розвитку стресостійкості соціальних працівників: психологічну підготовку, удосконалення особистісної саморегуляції, психологічну підтримку і допомогу фахівцеві для підвищення індивідуальної стійкості до стресу, а також соціально-психологічний супровід професіоналізації фахівця із соціальної роботи. Акцентовано, що розвиток стресостійкості у соціальних працівників матиме тільки тоді системний ефект, коли буде передбачати взаємодію властивостей, рис, стратегій та інших внутрішніх передумов стійкості до стресорів.

Ключові слова: розвиток стресостійкості; ресурси стресостійкості; соціальні працівники; психологічна підготовка; психологічні умови;

психологічна підтримка; соціально-психологічний супровід професіоналізації.

Ю.А. Теплюк. *Обоснование программы развития стрессоустойчивости у социальных работников различных возрастных категорий.* В статье осуществлен аналитический обзор теоретико-методологических подходов к обоснованию программы развития стрессоустойчивости у социальных работников различных возрастных категорий. Рассмотрены основные личностные детерминанты стрессоустойчивости, определены основные стресс-факторы в ходе профессиональной деятельности и способы их преодоления, функционирование такого ресурса стрессоустойчивости как социальная поддержка внутри трудового коллектива. При составлении авторской программы учтены основные психологические условия развития стрессоустойчивости социальных работников: психологическую подготовку, совершенствование личностной саморегуляции, психологическую поддержку и помощь специалисту для повышения индивидуальной устойчивости к стрессу, а также социально-психологическое сопровождение профессионализации специалиста по социальной работе. Акцентируется, что развитие стрессоустойчивости у социальных работников будет иметь только тогда системный эффект, когда будет предусматривать взаимодействие свойств, черт, стратегий и других внутренних предпосылок устойчивости к стрессорам.

Ключевые слова: развитие стрессоустойчивости; ресурсы стрессоустойчивости; социальные работники; психологическая подготовка; психологические условия; психологическая поддержка; социально-психологическое сопровождение профессионализации.

Постановка проблеми. Стресостійкість є такою властивістю особистості, що сприяє підтримці її функціональних резервів, збереженню її ментального здоров'я. Від успішного вирішення проблеми розвитку стресостійкості залежить ефективність професійної діяльності фахівців соціономічних професій, у тому числі й соціальних працівників. Як основні зовнішні джерела стресу у своїй професійній діяльності респонденти (38,96% випадків від загального числа висловлювань) вказали: низький престиж професії, низький рівень фінансування організацій соціальної сфери, неадекватний рівень винагороди за працю, нечіткі межі професійної компетенції, відсутність чітких критеріїв професіоналізму, невизначеність кола посадових обов'язків, виконання доручень, не передбачених посадовими обов'язками, різнотипність завдань, складний графік роботи, нечітка організація і планування праці, ненормований робочий день, особиста незахищеність, небезпека, загроза життю чи здоров'ю соціального працівника, велика кількість клієнтів, значущість проблем, які доводиться вирішувати, робота в умовах проблемної ситуації із клієнтами "груп ризику", підвищена критичність (чи відкриті нападки) з боку клієнтів, висока інтенсивність спілкування з клієнтами, дефіцит необхідної інформації, погано структурована і розпливчата інформація, прийняття рішення в умо-

вах недостовірної інформації, неясність наслідків прийняття рішень, відсутність самостійності у прийнятті рішень, дефіцит часу на роботу з клієнтами, обмежені ресурси для вирішення проблем клієнтів, низький рівень управлінської культури, організації трудової діяльності, стиль керівництва, погане ставлення керівництва до підлеглих, конфлікти з керівництвом, плинність кадрів, неблагополучна морально-психологічна обстановка у трудовому колективі ("по горизонталі"), недостатня психологічна підтримка з боку значущого соціального оточення (рідні, колеги, керівники), соціальна апатія і песимізм.

Як основні джерела стресу у своїй професійній діяльності опитувані (у 61,04% випадків) вказали внутрішні джерела стресу, зокрема: стан фізичного і психічного виснаження, перевтома, почуття провини, сумніви у правильності обраної професії, сумніви у правильності прийнятих рішень, переживання високої відповідальності за рішення, що доводиться приймати, побоювання зробити помилку, неправильно відреагувати у критичній ситуації, очікування загрози покарання за помилки у роботі, почуття неприязні, іноді остраху при контактах з окремими клієнтами, необхідність стримувати себе у відповідь на реакції незадоволених клієнтів, постійне фізичне і психічне напруження, емоційна насиченість переживань, пов'язаних з постійними контактами з людьми, що потребують допомоги, відчуття часового цейтноту на відпочинок і відновлення.

Отже, розвиток стресостійкості соціальних працівників, здатних підтримувати високу опірність негативним явищам, доцільність поведінки, зберігаючи при цьому власне психофізичне благополуччя, здійснюючи пошук шляхів забезпечення успішного функціонування та підвищення безпеки своєї праці, є нагальною науково-практичною проблемою.

Мета дослідження – обґрунтування програми розвитку стресостійкості соціальних працівників різних вікових категорій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні роки науковцями зроблено чимало у дослідженні стресостійкості. Так, І.Ф. Аршава досліджувала емоційну стійкість людини та її діагностику, М.Е. Белова – психологічні особливості осіб із різним рівнем стресостійкості на прикладі працівників стресогених професій, В.В. Доценко – методи розвитку стресостійкості правоохоронців на етапі фахової підготовки, Г.М. Дубчак – психологію становлення професійної стресостійкості майбутніх фахівців соціономічних професій, К.В. Кім – особливості розвитку стресостійкості майбутніх правоохоронців в процесі професійної підготовки, А.Б. Колосов вивчав когнітивний ресурс підвищення стрес-стійкості кваліфікованих спортсменів, В.М. Корольчук – психологію стресостійкості особистості, А.М. Львовічкіна – психологічні і методичні особливості формування стресостійкості майбутніх соціальних працівників, а В.І. Мозговий –

особистісний симптомокомплекс стресостійкості/стресовразливості у військовослужбовців служби правопорядку. Д.Ю. Морозов присвятив своє дослідження мотиваційним чинникам стресостійкості випускників вищих навчальних закладів, Г.М. Ришко – психологічним особливостям розвитку стресостійкості у науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, Н.В. Родіна – системному моделюванню у контексті психології копінг-поведінки. О.І. Склень вивчав психологічні особливості поведінкових стратегій подолання стресу у професійній діяльності працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України. М.Ю. Хворост зосередив свої зусилля у науковому пошуку щодо розвитку психологічної стійкості керівників рятувальних підрозділів в умовах професійної діяльності. З.Р. Шайхлисламов фокусом свого наукового пошуку обрав прогнозування емоційної стійкості працівників ОВС в екстремальних умовах службово-оперативної діяльності, А.В. Якимчук – розвиток у керівників оперативно-розшукових підрозділів Державної прикордонної служби України здатності до саморегуляції психічної стійкості в екстремальних умовах, а Н.С. Ярош – саногенне мислення як чинник стресс-долаючої поведінки особистості.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Сьогодні найбільш поширеною є когнітивно-феноменологічна теорія боротьби із стресовими станами (Р. Лазарус, С. Фолкман). Її засновники для успішного виходу із критичної ситуації пропонують проблемно-орієнтований підхід, спрямований на усунення стресових чинників, а також емоційно-орієнтований, що має на меті врегулювання емоційного стану, зміну власної точки зору на оточуючі реалії, якщо особистість не спроможна впливати на перебіг подій. Більшість послідовників цієї теорії солідарні у тому, що отримуваний ефект від вибору певних стратегій буде успішним тоді, коли людина використовує відразу декілька тактик подолання стресу, при цьому виконуючи певний арсенал вправ і прийомів, спрямований на розслаблення нервової системи [5]. Як зазначає О.Ю. Молчанова, при боротьбі зі стресом існують певні сходинки до успішного виходу із критичної ситуації. Так, якщо особистість постійно зациклюється на тих чинниках, які викликають стрес, то вона ще більше занурюється у нього. Запускаючи певні ситуації, людина тим самим здійснює накопичувальний ефект. За допомогою аутогенного тренування, фізичних вправ, позитивного самоналаштування можна покращити емоційний стан [14].

Виходячи із того, що стресостійкість як інтегральна якість особистості є єдністю ціннісно-сміслового, мотиваційного, емоційного, вольового та інтелектуального компонентів, внутрішніми, суб'єктивними умовами її розвитку можуть бути різноманітні чинники. Різні автори називають: мотиваційні чинники, що надають певну суб'єктивну значущість ак-

туальній ситуації, яку переживає суб'єкт; когнітивні чинники у вигляді суб'єктивної оцінки особистістю ситуації, зумовленої минулим досвідом пережитих наслідків аналогічних ситуацій, а також стійкі індивідуально своєрідні способи прийому і переробки інформації; чинники поведінково-регуляторної сфери; індивідуально-психологічні особливості, зокрема, базові соціальні установки; ціннісні орієнтації особистості, "Я-концепцію, особистісний сенс, акцентуації характеру та ін. [4 та ін.]

У свою чергу, Г.М. Ришко виокремлює лише емоційний, поведінковий і когнітивний компоненти [20], а Лі Канг Хі пропонує алгоритм застосування соціально-психологічних технологій формування стресостійкості із включеною груповою підтримкою (емоційно-оціночною, інструментальною та інформаційною), який складається з особистісно-орієнтованих, сугестивно-емоційних, тілесно-орієнтованих та когнітивно-поведінкових, реалізованих у відповідних модулях – системної інтеграції особистості, емоційної саморегуляції, психологічної готовності до стресу, розвитку навичок саморегуляції, соціальної адаптації та ефективної комунікації, розширення поведінкових стратегій та ефективної поведінки у стресовій ситуації [10, С. 8-9].

Як зазначає О.Г. Караяні, сьогодні автори детально описують сучасну систему технологій формування психологічної стійкості військовослужбовців, яка містить Stress Management Training (тренінг управління стресом, тренінг щеплення стресу, медитації уваги та ін.); Preparatory Education – попереднє навчання (програма формування бойової свідомості "Battlemind", надання військовослужбовцям необхідної інформації про психологічні явища бою); Stress-Related Cognitive Appraisals – формування ефективних копінг-стратегій; Rolemodeling – використання поведінкових зразків для наслідування, досвіду бувалих воїнів; Exposure/Mission Rehearsal Exercises – тренування військовослужбовців у виконанні завдань в обстановці, наближеній до бойової, у т. ч. із використанням технології віртуальної реальності; Exposure to Internal Stimuli – тренування апарату стресового реагування [6].

Як бачимо, які б підходи і прийоми до подолання негативних чинників професійної діяльності ми не розглядали, усі вони напряму пов'язані із розвитком внутрішніх психічних та особистісних ресурсів – психічної саморегуляції, відповідних особистісних якостей, ефективних стратегій поведінки та упорання зі стрес-ситуаціями [3; 21; 22; 26]. Так, Н.Є. Водопьянова і О.С. Старченкова до ресурсів стресостійкості особистості відносять: внутрішні ресурси (особистісні: активна мотивація подолання стресу, інфернальний локус контролю, впевненість у собі, позитивне і раціональне мислення, емоційно-вольові якості, емоційний інтелект, знання, життєвий досвід, досвід подолання тощо); здібності (здатність звернутися

за допомогою і прийняти допомогу, вміння формувати мережу підтримки, навички психічної саморегуляції, інформаційна активність, надія, мужність, психологічна компетентність, психологічні захисти, стрес-менеджмент, тайм-менеджмент); стиль життя (наявність/відсутність шкідливих звичок, наявність часу для відпочинку, харчування, сон); поведінкові (копінг-стратегії, пошук соціальної підтримки, асертивна поведінка); фізичні (стан здоров'я, турбота про збереження та зміцнення здоров'я); а також зовнішні ресурси (соціальні: інститути соціальної підтримки, держава, організація / компанія, сім'я, друзі) із такими видами соціальної підтримки як матеріальна, емоційна, інформаційна; матеріальні (достатній рівень матеріального доходу, умови для проживання та відпочинку для відновлення сил, безпека життя, оптимальні умови праці, стабільність оплати праці) [2]). Як нам здається, такий компонент, як "здібності", представлений авторами змістовно не достатньо коректно, бо міксує у своєму складі вельми різноманітні елементи.

Вважаємо, що розвиток стресостійкості у соціальних працівників буде мати системний ефект, коли буде передбачати взаємодію властивостей, рис, стратегій та інших внутрішніх передумов стійкості до стресорів, якого можна досягти, враховуючи певні психологічні умови. При цьому цілком солідарні і з Є.П. Крупником, Т.Л. Крюковою, Г.М. Ришко, на думку яких у дорослому віці дуже складно змінювати і варіювати риси особистості (можливо хіба що лише тимчасово їх інтенсифікувати у межах конкретної психотехнічної вправи), бо ці риси більшою мірою є сформованими моделями функціонування особистості, які реалізуються автоматично із рівня підсвідомого, і які до того ж є нейрофізіологічно детермінованими [7; 8; 20]. Тому найбільш простою, на погляд Г.М. Ришко, альтернативою є засоби, які повністю залежні від свідомості та особистої волі людини – розроблені чи запозичені нею стратегії взаємодії зі стресогенними проблемами життя. Оскільки ці стратегії, на відміну від рис, можна свідомо генерувати і реалізовувати як ситуативний контрзахід до дії стресчинників, це відкриває можливість на основі варіювання рис посилити розвиток стресостійкості спеціальним психологічним навчанням, вмінням створювати нові стратегії попередження і долання типових і випадкових стресорів, а також освоїти прийоми швидкого поновлення психофункціонального стану у випадку його погіршення через неможливість уникнути цих стресорів [20, С. 50].

При складанні авторської програми нами було враховано основні психологічні умови розвитку стресостійкості соціальних працівників, до яких віднесено психологічну підготовку [24], удосконалення їхньої особистісної саморегуляції [18], психологічну підтримку і допомогу для підвищення індивідуальної стійкості до стресу [23], а також соціально-психо-

логічний супровід професіоналізації, який передбачає створення оптимальних соціально-психологічних умов для розвитку і саморозвитку особистості, професійного становлення шляхом його індивідуалізації та захисту соціального і психічного здоров'я [11].

Психологічна підготовка соціального працівника представлена декількома блоками. Інтелектуально-когнітивний блок передбачає розширення репертуару знань про стрес, його профілактику і стратегії долання; пізнання психологічних механізмів виникнення і функціонування стресів, його негативних наслідків; розвиток саногенного мислення (бесіди, читання наукової літератури, інтервізії, супервізії) [28]. В основу цього блоку покладено теорії, що описують особистість із т. з. пізнавальних структур, тому наголос робиться на особистості та її логічних здібностях.

Мотиваційно-ціннісний блок спрямований на розвиток позитивно-го мислення, оптимізму, посилення мотивації протистояння стресам, зміну стратегій життя і взаємодії зі стресорами, формування стресозахисної установки на попередження та уникання небажаних стресових ситуацій (засоби – супервізії, тренінги). Інструментально-операційний блок має на меті озброєння конструктивними копінг-стратегіями, прийомами і техніками управління стресом (засоби – ауторегуляція, тренінги).

Психофізіологічний блок передбачає підвищення і постійне поновлювання рівня психофізичної енергії, своєчасну корекцію психофізичного стану (засоби – релаксація, дихальні, фізичні вправи, масаж, самонавіювання). Поведінково-регулятивний блок фокусує зусилля на активному контролі потоку подій і чинників власного життя, формуванні ситуацій без ризику виникнення стресового стану, креативному управлінні самими стрес-чинниками, активному доланні професійних стресорів, щоденній реалізації здорового способу життя, оптимальному ритму праці і відпочинку. При цьому усі вправи спрямовано на формування нових патернів поведінки, нових соціальних вмінь, оволодіння психологічними прийомами саморегуляції, подолання шкідливих звичок, зняття стресу, позбавлення від емоційних травм тощо. Самоконтроль розуміється як особливий випадок саморегуляції, коли поведінкові альтернативи перебувають у конфлікті [10].

Стресостійкість, захист власного фізичного і психічного здоров'я від впливу стрес-чинників багато у чому залежить від вміння користуватися тими або іншими прийомами психічної саморегуляції [18]. Як відмічає І.В. Теплякова, найбільш відомими і поширеними із них є аутогенне тренування, що сприяє зняттю симптомів стресової дії, забезпеченню повноцінного відпочинку тілу і розуму від фізичних і психічних навантажень, в основі якого застосування спеціальних прийомів психічного самовпливу, формул самонавіяння, що дозволяють впливати на процеси, що відбува-

ються в організмі, у тому числі такі, які не піддаються у звичайних умовах контролю свідомості; м'язове розслаблення (релаксація), що сприяє зняттю чи послабленню нервово-психічної напруги і, отже, попередженню і подоланню стресових станів; дихальна гімнастика, що допомагає стабілізувати емоційний стан; медитація – стан розслабленої зосередженості, завдяки якому відбувається зняття психоемоційної напруги, розумової і фізичної втоми; і нарешті, візуалізація – представлення образів – метод, спрямований на розвиток здатності управляти власним станом за допомогою образів. "Включення" картинки, що викликає приємний спогад, у стресовій ситуації дозволяє не "зациклюватися" на негативних емоціях [25].

При усьому різноманітті існуючих засобів і методів корекції стресу і підвищення стресостійкості найбільш прийнятним і дієвим засобом, на наш погляд, є психологічний тренінг, що ґрунтується на методах психічної саморегуляції [27]. При цьому він є формою активного навчання, що дозволяє його учасникам самим формувати певні навички і вміння, щоб упоратися зі стресовою ситуацією, аналізувати виникаючі ситуації із різних точок зору і розвивати у собі здібності самопізнання, при тому, що у тренінгу можна поєднувати самі різні форми навчання – лекції, аналіз ситуацій, ділові ігри, вправи на апробацію необхідних навичок, спрямованих на вирішення конкретної проблеми учасника [1; 19]. Аналізуючи процесуальні і продуктивні характеристики тренінгу, В.О. Лефтеров і Л.І. Мороз підкреслюють його "суб'єкт – суб'єктний" характер, його ефективність пов'язана із прийняттям відповідальності за те, що відбувається на тренінгу, як його керівником, так і кожним його учасником [9; 15]. У зв'язку із цим тренінг можна розглядати як багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини із метою гармонізації професійного та особистісного її буття. Це визначення найбільш підходить для тренінгу розвитку стресостійкості соціальних працівників, оскільки високий рівень стресостійкості забезпечує кожному із них як учаснику гармонійні відносини між усіма компонентами психічної діяльності в емоціогенних ситуаціях професійної життєдіяльності. Результатом тренінгу є зміна поведінки: збереження високої працездатності, здійснення діяльності без напруги, незважаючи на складність професійних і життєвих ситуацій, відмова від сприйняття життєвих ситуацій як конфліктних і т. п. Крім того, у цьому визначенні тренінгу підкреслюється його не тільки формувальна, але й розвивальна функція, оскільки він, будучи активною формою навчання, не зводиться до отримання знань, оволодіння вміннями і навичками, а є формою, психотехнологією подальшої модифікації поведінки особистості.

Рефлексивний блок передбачає критичний аналіз та переосмислення досвіду долаття стресорів в особистому і професійному житті, по-

слаблення рис, що знижують стресостійкість, посилення тих, які сприяють стресостійкості (засоби – самодіагностика, самоспостереження, аутопрограмування, дебрифінг).

Психологічна підтримка і допомога фахівцеві для підвищення індивідуальної стійкості до стресу – друга основна умова розвитку стресостійкості соціальних працівників.

Третя умова – соціально-психологічний супровід професійного становлення особистості фахівця у сфері соціальної роботи. Як зазначає В.В. Доценко, він передбачає здійснення грамотної і своєчасної діагностики щодо визначення потенційних можливостей фахівця, виявлення його особистісного потенціалу та ймовірних проблем професійної адаптації у колективі соціальної служби; надання допомоги фахівцю у проектуванні професійно-особистісного шляху, що передбачає процес реалізації ним професійних обов'язків і функцій соціальної роботи, враховуючи кваліфікаційний ступінь, формування професійних знань, вмінь і навичок, опанування соціально-професійними нормами, становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності; допомогу у самопроєктуванні і саморегуляції професійного шляху та моделювання і детальний опис дій фахівця на кожній зі стадій професійного становлення; створення необхідних умов для максимальної реалізації професійно особистісного шляху, постійного патронажу професійного становлення особистості фахівця; стимулювання до самоствердження, самовдосконалення і самореалізації у професійній діяльності; спрямування на формування ціннісного ставлення до становлення особистості фахівця із соціальної роботи; розуміння та усвідомлення процесу становлення особистості фахівця; переживання позитивних почуттів до цього процесу; дієвості і рефлексивності; моніторинг професійного становлення, виявлення ймовірних проблем у самореалізації фахівця, його професійному становленні; корекцію задуму проєкту особистісного професійного шляху із врахуванням отриманої інформації; виявлення соціальних і психологічних проблем у професійному становленні фахівця і мінімізацію негативних наслідків; включення соціального працівника в процес самозміни, самокорекції і самоздійснення із метою його самореалізації як професіонала [12; 17]. Основними формами реалізації функцій соціально-психологічного супроводу є адаптація, моніторинг, самопроєктування, саморегуляція, самоствердження і самовдосконалення (техніки афірмації, що сприяють позитивному утвердженню себе, зміні мислення, моделюванню бажаного майбутнього), рефлексія, супервізія та інші). Крім того, соціально-психологічний супровід професіоналізації фахівця із соціальної роботи уможливує використання як індивідуальних, так і групових методів психологічної роботи: бесіди, консультації, дискусії, тренінги, брейн-стормінг, психотехнічні ігри і вправи, методи,

засновані на невербальній активності, психокорекційні, психодіагностичні та ін. [4].

Якщо дотримуватися поглядів Л.М. Мітіної, яка виокремлює такі стадії зміни поведінки людини як підготовка, усвідомлення, переоцінка, дія, то модель тренінгу із розвитку стресостійкості має об'єднати основні процеси зміни цієї поведінки, а саме – мотиваційні, когнітивні, афективні і власне поведінкові. При цьому слід взяти до уваги, що порядок зміни поведінки вона розглядає не як лінійний рух через різні стадії, а як спіралеподібний процес – чим більше спроб здійснюється, тим більше нового свідомого досвіду набуває людина, тим вищим рівень її самосвідомості і розвитку і тим більш ефективно здійснюється нею життєдіяльність [13].

Заслуговує на увагу і думка І.В. Теплякової, яка вважає, що при формуванні стресостійкості можна визначити три основні завдання: управління стресогенністю ситуації, управління власним станом і відновлення після стресу [25]. Розвитку стресостійкості сприятиме дотримання певних умов її формування в процесі психологічного тренінгу. Передусім, на її думку, роботу необхідно розпочинати із формування знань про стрес, його причини, способи його подолання і про стресостійкість. Також необхідно сформулювати уявлення про методи психічної саморегуляції та основи управління стресом. І нарешті, навчити основним навичкам саморегуляції емоційних станів, способам і техніці відновлення після пережитого стресу. Прийнято вважати, що людина може впливати на саму себе трьома способами, які у тому або іншому ступені застосовуються у психічній саморегуляції: зміна тону скелетних м'язів і дихання; активне включення уявлень і чуттєвих образів; використання програмуючої і регулюючої ролі слова. Оволодіння методикою психічної саморегуляції дозволяє розвинути підвищену сприйнятливості до самозвернення, самоспонування, самоказу тощо. У тих, хто пройшов навчання психічної саморегуляції, знижується схильність до переживання станів невпевненості у собі, замішання і розгубленості, непродуктивної напруженості. Усе це у сукупності сприяє зміцненню психічного здоров'я [16].

Фактично ця позиція реалізується у підході О.О. Саукової. Запропонована нею програма реалізується у формі тренінгу-семінару, складається із відповідних блоків: перший передбачає усвідомлення ролі стресостійкості у попередженні професійної деформації, у другому розглядаються питання комунікативної компетентності фахівця, третій сфокусовано на відпрацюванні навичок упевненої поведінки, четвертий – на розвитку навичок саморегуляції і останній – на тактиці боротьби із стресом залежно від часу його настання [23].

Отримані під час констатувального етапу емпіричного дослідження дані було покладено нами в основу розробки системи заходів, підходів і

принципів підвищення рівня стресостійкості, конкретних алгоритмів і методик її розвитку у соціальних працівників різних вікових категорій, об'єднаних авторською програмою. Системний підхід було реалізовано у формульованому експерименті під час реалізації програми розвитку стресостійкості соціальних працівників різних вікових категорій, яка змістовно складалася із занять, що охоплюють інтелектуально-когнітивний і рефлексивний блоки, спрямованих на усвідомлення його учасниками сутності проблеми стресостійкості, досягнутих результатів у розвитку стресостійкості в особистому і професійному аспектах життєдіяльності; тренінгів, що охоплюють інструментально-операційний і поведінково-регулятивний блоки і спрямованих на посилення вмотивованості і цілеспрямованості самостійних дій щодо зміни власної особистості, а також окремих вправ (психофізіологічний блок).

Методологічне або загальнонаукове значення. Не зважаючи на різнобічність підходів до розуміння психології ресурсозабезпечення, класифікації ресурсів, що сприяють конструктивному подоланню стресу, методологічну цінність мають концепції системного, суб'єктного, суб'єктно-діяльнісного, суб'єктно-ресурсного видів аналізу, ґрунтуючись на яких можна виходити із розуміння психічних ресурсів стресостійкості як психологічних інструментів, що дозволяють трансформувати потенціал фахівця у тенденції розвитку його суб'єктності та індивідуальності.

Висновки. Розвиток стресостійкості у соціальних працівників буде мати системний ефект, коли буде передбачати взаємодію властивостей, рис, стратегій та інших внутрішніх передумов стійкості до стресорів, якого можна досягти, враховуючи певні психологічні умови. При складанні авторської програми нами було враховано основні психологічні умови розвитку стресостійкості соціальних працівників, до яких було віднесено психологічну підготовку соціального працівника, удосконалення особистісної саморегуляції соціальних працівників, психологічну підтримку і допомогу фахівцеві для підвищення індивідуальної стійкості до стресу, а також соціально-психологічний супровід професіоналізації фахівця із соціальної роботи, який передбачає створення оптимальних соціально-психологічних умов для розвитку і саморозвитку особистості, професійного становлення шляхом його індивідуалізації та захисту соціального і психічного здоров'я усіх працівників соціальної служби.

Отже, обраний нами підхід передбачає комплексне використання як існуючих теоретичних розробок проблеми стресостійкості, так і реалізацію багатомірного підходу у межах загальної методології системних досліджень психологічних об'єктів і механізмів їхнього функціонування.

Перспективи використання результатів дослідження. Розроблена програма може бути основою для розвитку стресостійкості соціальних

працівників різних вікових груп із використанням сучасних технік і технологій психологічного впливу, що ґрунтуються на визнанні соціально-особистісної активності людини, спрямовані на пошук і використання внутрішніх і зовнішніх ресурсів задля збереження емоційної гармонії, психофізіологічної рівноваги, фізичного і психічного здоров'я на кожному віковому етапі своєї життєдіяльності.

Список використаних джерел

1. Алиева М. Тренинг развития стрессоустойчивости [Текст]. Санкт-Петербург: Речь, 2012. 145 с.
2. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Текст]. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 336 с.
3. Вольвич Ю.К. Психологические ресурсы устойчивости личности к стрессам в организациях разных сфер и видов деятельности : дисс... канд. психол. наук: 19.00.01. Краснодар. 2018. 205 с.
4. Доценко В.В. Методи розвитку стресостійкості правоохоронців на етапі фахової підготовки . Право і безпека. 2018. №2(69). С. 29-35.
5. Карамушка Л.М. Психологічні чинники професійного стресу у держслужбовців / Л.М. Карамушка, Д.І. Куриця. Теорія і практика управління соціальними системами. Вип. 1/2013. С. 112-125.
6. Караяни А.Г., Поляков С.П. Совершенствование обучения курсантов копинг-стратегиям поведения в стрессовых ситуациях. Право и образование. 2018. №2. С. 4-10.
7. Крупник Е.П. Психологическая устойчивость личностных конструктов в период взрослости. Психологический журнал. 2000. №6. С. 12-22.
8. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: дис. ... д-ра психол. наук 19.00.13 . Кострома, 2005. 473 с.
9. Лефтеров В.О. Психологічні тренінгові технології в органах внутрішніх справ: монографія [Текст]. Т.І: Методологія психотренінгу та його використання у професійно-психологічному розвитку персоналу, задіяного в екстремальних видах діяльності. Донецьк: ДЮІ, 2007. 242 с.
10. Ли Канг Хи. Социально-психологические технологии формирования стрессоустойчивости человека: дисс... канд. психол. наук 19.00.05 . Москва, 2005. 201 с.
11. Лустин С.И., Федоренко В.В. Психолого-акмеологические основы повышения стрессоустойчивости человека. Профессиональный и организационный стресс: диагностика, профилактика и коррекция: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Астрахань, 7-8 октября 2011 г.) / под ред. Б.В. Кайгородова и Н.В. Майсак. Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом "Астраханский университет, 2011. С. 27-28.

12. Максименко С.Д., Максименко К.С. Теоретичні проблеми самоздійснення особистості. Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України "Проблеми сучасної психології". Київ, 2009. Випуск 5. С. 3-13.

13. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. Москва: Флинта; МСПИ, 1998. 200 с.

14. Молчанова Е.Ю. Стрессоустойчивость как показатель эффективности профессиональной деятельности сотрудников полиции. Вестник Краснодарского университета МВД России. 2015 №4(30). С. 296-298.

15. Мороз Л.І. Теоретичні та прикладні засади професійно-психологічного тренінгу працівників органів внутрішніх справ України: дис.. д-ра психол. наук 19.00.06./ Київський національний університет внутрішніх справ. Київ, 2008.- 375 с.

16. Потапчук Є.М. Соціально-психологічні основи збереження психічного здоров'я військовослужбовців: автореф. дис... д-ра психол. наук 19.00.09/ Національна академія держ. прикордонної служби України ім. Б.Хмельницького. Хмельницький, 2004. 365 с.

17. Психофізіологічні закономірності професійного самоздійснення особистості: монографія / О.М. Кокун, В.В. Клименко, О.М. Корніяка, О.Р. Малхазов та ін. Київ: Педагогічна думка, 2015. 297 с.

18. Радченко М. Шляхи удосконалення особистісної саморегуляції соціальних працівників. Вісник Національного авіаційного університету. Серія "Педагогіка. Психологія". №13. 2018. С. 139-145.

19. Раскин В.Н. Тренинг стрессоустойчивости в подготовке специалистов помогающих профессий. Ученые записки Санкт-Петербургского гос. ин-та психол. и социал. работы. 2007. Т.7. №1. С. 74-78.

20. Ришко Г.М. Психологічні особливості розвитку стресостійкості у науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів: дис... канд. психол. наук 19.00.07/ Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2014. 255 с.

21. Рогозян А.Б. Психологические ресурсы индивидуального стиля преодоления стресса (на примере личности медицинского работника): дисс. ... канд. психол. наук 19.00.01. Краснодар, 2012. 193 с.

22. Родіна Н.В. Психологія копінг-поведінки: системне моделювання: дис. ... д-ра психол. наук 19.00.01 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2013. 504 с.

23. Саукова Е.О. Программа профилактики профессиональных деформаций специалистов по социальной работе. Материалы ежегодной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых факультета психологии и социальной работы "Психология, образование, социальная работа". Тверь: Тверской гос. ун-т, 2012. С. 172-176.

24. Строкань Е.А. Психологическая подготовка как условие преодоления стресса в экстремальной ситуации на морской нефтяной платформе. Профессиональный и организационный стресс: диагностика, профилактика и коррекция: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Астрахань, 7-8 октября 2011 г.) / под ред. Б.В. Кайгородова и Н.В. Майсак. Астрахань: Астраханский государственный университет, Издательский дом "Астраханский университет", 2011. С. 189-191.

25. Теплякова И.В. Формирование стрессоустойчивости как актуальная проблема студентов-первокурсников ВУЗа. Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т.7. № 1(22). С. 216-219.

26. Хазова С.В. Ментальные ресурсы субъекта в разные возрастные периоды: дис... д-ра психол. наук 19.00.13. Кострома, 2014. 423 с.

27. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 256 с.

28. Ярош Н.С. Саногенне мислення як чинник стресс-долаючої поведінки особистості: дис... канд. психол. наук 19.00.01/ Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна; Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2018. 190 с.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Alieva M. Trening razvitija stressoustojchivosti. SPb.: Rech', 2012. 145 с.

2. Vodop'janova N.E., Starchenkova E.S. Sindrom vygoranija: diagnostika i profilaktika SPb.: Piter, 2008. 336 s.

3. Vol'vich Ju.K. Psihologicheskie resursy ustojchivosti lichnosti k stressov organizacijah raznyh sfer i vidov dejatel'nosti 19.00.01 / diss... kand. psihol. nauk Ju.K. Vol'vich. – Krasnodar. 2018. – 205 s.

4. Docenko V.V. Metodi rozvitku stresostijnosti pravoohoronciv na etapi fahovoї pidgotovki . Pravo i bezpeka. 2018. №2(69). – S. 29-35.

5. Karamushka L.M. Psihologichni chynnyky profesijnogo stresu u derzhsluzhbovciv [Tekst] / L.M. Karamushka, D.I. Kurycja. Teorija i praktyka upravlinnja social'nymy systemamy. Vyp. 1/2013.- S. 112-125.

6. Karajani A.G., Poljakov S.P. Sovershenstvovanie obuchenija kursantov koping-strategijam povedenija v stressovyh situacijah. Pravo i obrazovanie. 2018. №2. S. 4-10.

7. Krupnik E.P. Psihologicheskaja ustojchivost' lichnostnyh konstruktov v period vzroslosti. Psihologicheskij zhurnal. 2000. №6. – S. 12-22.

8. Krjukova T.L. Psihologija sovladajushhego povedenija v raznye periody zhizni: dis. ... d-ra psihol.nauk 19.00.13. Kostroma, 2005. 473 s.

9. Lefterov V.O. Pcyhologichni treningovi texnologii' v organax vnutrishnix cprav: monografija T.I: Metodologija pcyxotreningu ta jogo

vykoryctannja u profecijno-psyhologichnomu rozvytku perconalu, zadijanogo v ekstremal'nyx vyдах dij'al'nosti . Donec'k: DJuI, 2007. 242 c.

10. Li Kang Hi. Social'no-psyhologicheskie tehnologii formirovanija stressoustojchivosti cheloveka: diss. kand. psihol. nauk 19.00.05. Moskva, 2005. 201 s.

11. Lustin S.I., Fedorenko V.V. Psihologo-akmeologicheskie osnovy povysnenija stressoustojchivosti cheloveka. Professional'nyj i organizacionnyj stress: diagnostika, profilaktika i korrakcija: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem (g. Astrahan', 7-8 oktjabrja 2011 g.) / pod red. B.V. Kajgorodova i N.V. Majsak. Astrahan': Astrahanskij gosudarstvennyj universitet, Izdatel'skij dom "Astrahanskij universitet, 2011. S. 27-28.

12. Maksymenko S.D., Maksymenko K.S. Teoretychni problemy samozdijsnennja osobystosti. Zbirnyk naukovykh prac' KPNU imeni Ivana Ogijenka, Instytutu psihologii' im. G.S. Kostjuka APN Ukraïny "Problemy suchasnoi' psihologii'" Kyiv, 2009. Vypusk 5. S. 3-13.

13. Mitina L.M. Psihologija professional'nogo razvitija uchitelja. Moskva.: Flinta; MSPI, 1998. – 200 s.

14. Molchanova E.Ju. Stressoustojchivost' kak pokazatel' jeffektivnosti professional'noj dejatel'nosti sotrudnikov policii/ Vestnik Krasnodarskogo universiteta MVD Rossii. 2015 №4(30). S. 296-298.

15. Moroz L.I. Teoretychni ta prykladni zasady profesijno-psyhologichnogo treningu pracivnykiv organiv vnutrishnih sprav Ukraïny: dys.. d-ra psyhol. nauk 19.00.06 / Kyi'vs'kyj nacional'nyj universytet vnutrishnih sprav. Kyiv, 2008. 375 s.

16. Potapchuk Je.M. Social'no-psyhologichni osnovy zberezhenija psyhichnogo zdorov'ja vijs'kovosluzhbovciv: avtoref. dys... d-ra psyhol. nauk 19.00.09 / Nacional'na akademija derzh. prykordonnoi' sluzhby Ukraïny im. B.Hmel'nyc'kogo. Hmel'nyc'kyj, 2004. 365 s.

17. Psyhofiziologichni zakonomirnosti profesijnogo samozdijsnennja osobystosti: monografija / O.M. Kokun, V.V. Klymenko, O.M. Kornijaka, O.R. Malhazov ta in. Kyiv: Pedagogichna dumka, 2015. 297 s.

18. Radchenko M. Shljahy udoskonalennja osobystisnoi' samoreguljaciji' social'nyh pracivnykiv. Visnyk Nacional'nogo aviacijnogo universytetu. Serija "Pedagogika. Psihologija". №13. 2018. S. 139-145.

19. Raskin V.N. Trening stressoustojchivosti v podgotovke specialistov pomogajushhijh professij. Uchenye zapiski SanktPeterburgskogo gos. in-ta psihol. i social. raboty. 2007. T.7. №1. S. 74-78.

20. Ryshko G.M. Psyhologichni osoblyvosti rozvytku stresostijkosti u naukovu-pedagogichnyh pracivnykiv vyshhyh navchal'nyh zakladiv: dys... kand. psyhol. nauk 19.00.07. Kyiv, 2014. 255 s.

21. Rogozjan A.B. Psichologicheskie recurcy individual'nogo ctilja preodolenija trectca (na primere lichnosti medicinskogo rabotnika): diss. ... kand. psiol. nauk 19.00.01. Krasnodar, 2012. 193 c.

22. Rodina N.V. Psichologija koping-povedinky: systemne modeljuvannja: diss. ... d-ra psiol. nauk 19.00.01. Kyiv, 2013. 504 s.

23. Saukova E.O. Programma profilaktiki professional'nyh deformacij specialistov po social'noj rabote. Materialy ezhegodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenyh fakul'teta psichologii i social'noj raboty "Psichologija, obrazovanie, social'naja rabota". Tver': Tverskoj gos. un-t, 2012. S. 172-176.

24. Strokan' E.A. Psichologicheskaja podgotovka kak uslovie preodolenija stressa v jekstremal'noj situacii na morskoy neftjanoj platform. Professional'nyj i organizacionnyj stress: diagnostika, profilaktika i korekcija: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem (g. Astrahan', 7-8 oktjabrja 2011 g.) / pod red. B.V. Kajgorodova i N.V. Majsak. – Astrahan': Astrahanskij gosudarstvennyj universitet, Izdatel'skij dom "Astrahanskij universitet, 2011. S. 189-191.

25. Tepljakova I.V. Formirovanie stressoustojchivosti kak aktual'naja problema studentov-pervokursnikov VUZa. Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psichologija. 2018. T.7. № 1(22). S. 216-219.

26. Hazova S.V. Mental'nye resursy subjekta v raznye vozrastnye periody: diss... d-ra psiol. nauk 19.00.13. Kostroma, 2014. 423 s.

27. Shherbatyh Ju.V. Psichologija stressa i metody korekcii. SPb.: Piter, 2006. 256 s.

28. Jarosh N.S. Sanogenne myslennja jak chynnyk stress-dolajuchoi' povedinky osobystosti: diss. kand. psiol. nauk 19.00.01. / Harkivs'kyj nacional'nyj universytet imeni V.N. Karazina; Instytut psichologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukrai'ny. Kyiv, 2018. 190 s.

Y.O. Teptiuk. The grounding of program of development of stress tolerance for different age categories social workers. Purpose of the study. The grounding of the program of development of tolerance to stress of different age categories.

Content-analysis, synthesis, systematization, comparison, generalization. The analysis of psychological conditions of development of tolerance to stress of social work specialists consisted in research of basic personality determinants of tolerance to stress, determination of basic stress-factors during professional activity and methods of their overcoming, functioning of such resource of tolerance to stress as social support into a labour collective. At drafting of the authorial program the basic psychological conditions of development of tolerance to stress of social workers are taken into account: study for psychological readiness, improvement of personality self-regulation, psychological support and help to the specialist for the increase of individual stability to stress, and also socially-psychological accompaniment of professionalization of specialist on social work.

Development of спресочтїюкочтї a system effect will have for development workers, when will envisage cooperation of properties, lines, strategies and other internal pre-conditions of firmness to спресочтїю, that can be attained, taking into account psychological conditions are certain.

Keywords: *development of tolerance to stress; resources of tolerance to stress; social workers; study for psychological readiness; psychological conditions; psychological support; socially-psychological accompaniment of professionalization.*

УДК 159.923.2

Л.А. Терещенко,

ORCID ID: 0000-0002-4279-158X

Л.В. Дзюбко

ORCID ID: 0000-0002-1972-3482

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МОЛОДИХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Л.А. Терещенко, Л.В. Дзюбко. Формування професійної самосвідомості молодих спеціалістів. У статті розглядаються питання забезпечення умов для цілеспрямованого формування професійної самосвідомості студентів у вищому навчальному закладі. Зазначено, що використання спеціальних курсів, де завдання будуть спрямовані на використання і тренування механізмів рефлексії, цілепокладання (мотивація через постановку цілей) та смислоутворення, сприятиме активізації професійної самосвідомості студентів-психологів. Запропоновано спецкурс "Формування професійної самосвідомості молодих спеціалістів". Обґрунтовано його організаційно-методичні засади, наведені конспекти занять, які надають цілісне уявлення про його зміст і будову.

Ключові слова: професійна самосвідомість; активізація професійної самосвідомості; спеціальні курси; заняття з формування професійної самосвідомості.

Терещенко Л.А., Дзюбко Л.В. Формирование профессионального самосознания молодых специалистов. В статье рассматриваются вопросы обеспечения условий для целенаправленного формирования профессионального самосознания студентов в высшем учебном заведении. Отмечено, что использование специальных курсов, где задания будут направлены на использование и тренировка механизмов рефлексии, целеполагания (мотивация через постановку целей) и смыслообразования, будет способствовать активизации профессионального самосознания студентов-психологов. Предложен спецкурс "Формирование профессионального самосознания молодых специалистов". Обоснованы организационно-методические основы, приведены конспекты занятий, которые дают целостное представление о его содержании и строении.

Ключевые слова: профессиональное самосознание; активизация профессионального самосознания; специальные курсы; занятия по формированию профессионального самосознания.

Постановка проблеми. Загострення конкурентоспроможності на професійному ринку праці сучасної України ставить більш високі вимоги до професійного становлення підрастаючого покоління. Особливістю ситуації є необхідність у кваліфікованих кадрах, які здатні приймати рішення самостійно, усвідомлено, в умовах невизначеності, адекватно оцінювати власні можливості, співвідносити їх із вимогами професійної діяльності, при необхідності гнучко змінювати власне професійне спрямування. Професійна самосвідомість виступає однією із важливих умов успішної реалізації у професійній діяльності, що передбачає свідомий вибір професії у відповідності з наявними здібностями та можливостями; усвідомлення людиною власних потреб, вимог суспільства, колективу, поставлених цілей; прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних та вольових процесів; співвідношення власних можливостей, рівня домагань і необхідних досягнень певного результату; а також професійного самовдосконалення, самовиховання. Тому формування психологічних властивостей, внутрішніх механізмів професійного самовизначення, професійної самосвідомості, застосування активних форм підтримки і супроводу цього процесу в освітньому просторі вищого навчального закладу є актуальною, перспективною теоретичною і практичною задачею. Адже від рівня розвитку професійної самосвідомості визначатиметься конкурентоспроможність фахівця та його потенціал у досягненні успіху.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У широкому розумінні, професійна самосвідомість – це усвідомлення людиною себе як суб'єкта майбутньої самостійної професійної діяльності. Це процес пізнання себе, формування уявлень про себе, вироблення ставлення до себе, саморегуляція в системі професійної діяльності, в спілкуванні і в системі власної особистості. Розвиток професійної самосвідомості досліджували С.Васьківська, В.Зайчук, Е. Зеєр, Є. Клімов, О.Лозова, А. Маркова, Л. Мітіна, Г.Радчук, Л. Римар, Л.Терлецька, Т.Титаренко, О.Туриніна, Л.Туришева та ін.

Професійну самосвідомість розглядають як з точки зору динаміки, так і з точки зору результату її становлення. Її розуміють як усвідомлення і самооцінку власного Я (актуального, ретроспективного, ідеального і рефлексивного) в системі професійної діяльності, професійного спілкування, власної особистості тощо.[1; 5; 7; 8; 10; 12]. Для вирішення поставленого практикою завдання – надання умов для формування професійної самосвідомості студентів-психологів у вищому навчальному закладі, нам імпонує розуміння цього поняття вітчизняним психологом О. Туриніною: як єдність знань про власні особливості, наявні професійні здібності та інтереси. При цьому констатація особистістю успіхів і невдач власної професійної та навчальної діяльності вважають чинником корегування Я-

образу, самооцінки, рівня домагань та, зрештою, професійної самосвідомості загалом.[13]

Професійна самосвідомість вперше з'являється в юнацькому віці, коли постає задача професійного самовизначення і молода людина починає усвідомлювати себе як суб'єкта майбутньої самостійної професійної діяльності. Навчання у вищому навчальному закладі є однією з перших, але дуже важливих сходинок професійної самореалізації, яка розуміється нами як цілеспрямоване усвідомлення професійної діяльності. Це проявляється у побудові і коректуванні "Я-концепції": "Я-ідеального", світобачення, життєвих планів, смислів і цілей діяльності. Виконавчими механізмами виступають рефлексія, цілепокладання (мотивація через постановку цілей) та смислоутворення.

За результатами багатьох досліджень можна стверджувати, що молодий спеціаліст, який системно розвиває свою професійну самосвідомість, має певні особистісні переваги. Здебільшого ці переваги проявляються у вищих ступенях таких емоційно-вольових проявів, як:

- оптимізм щодо потенційних успіхів у майбутньому;
- впевненість у професійній компетентності;
- відкритість для професійних комунікацій;
- готовність цілеспрямовано й напружено працювати, ставити перед собою професійні цілі;
- відповідальність за професійні проблемні ситуації;
- готовність висувати й обстоювати нові ідеї та плани.[9]

Аналіз наукових джерел та наші дослідження дають підстави стверджувати, що під час навчання студенти переживають певні труднощі у професійному становленні, показниками яких можуть бути: відсутність задоволення від навчання і майбутньої професійної діяльності, суб'єктивне переживання втоми, низький інтерес до майбутньої професії, почуття невдоволення, психологічний дискомфорт, почуття тривожності, тимчасова нездатність до вольових дій тощо. Постає питання попередження цих негативних проявів, що негативно впливають на навчально-професійну діяльність студентів і перешкоджають повноцінному професійному становленню.

Вважаємо, що використання інноваційних форм професійного становлення, зокрема спеціальних курсів, де завдання будуть спрямовані на використання і тренування механізмів рефлексії, цілепокладання (мотивація через постановку цілей) та смислоутворення, сприятиме активізації професійної самосвідомості студентів.

На основі зазначених концептуальних підходів, нами було розроблений та впроваджений спецкурс "Формування професійної самосвідомості молодих спеціалістів".

Мета статті розробити (запропонувати) спецкурс "Формування професійної самосвідомості молодих спеціалістів" як одну з можливих форм цілеспрямованого формування професійної самосвідомості студентів у вищих навчальних закладах, обґрунтувати його організаційно-методичні засади, представити концепти частини занять, які надають цілісне уявлення про його зміст і будову.

Виклад основного матеріалу. Спецкурс "Формування професійної самосвідомості молодих спеціалістів" базується на поєднанні особистісного та діяльнісно-орієнтованого підходів, що уможливорює опосередкування психологічних змін особистості спеціально організованою діяльністю, в ході якої відбувається моделювання суттєвих аспектів професійної діяльності.

У виборі завдань для занять спецкурсу ми спирались на професіограму психолога, яка складається з системи ознак, що описують дану професію (зміст діяльності (функції, обов'язки, завдання, операції), умови праці, кваліфікаційні вимоги, вимоги до носія певної професії (професійні, ділові, психологічні та особисті якості). Знання вимог, які висуває професія до фахівця, усвідомлення, що власні можливості та особистісні і фізичні особливості відповідають цим вимогам, наявність професійних намірів та життєвих цілей і планів, які пов'язані з самореалізацією в певній професійній сфері, позитивне емоційне ставлення до себе, як до суб'єкта професійної діяльності – на підставі цих показників можна говорити про рівень сформованості професійної самосвідомості людини. [1; 5; 8; 10; 11].

Заняття побудовані так, що органічно поєднують елементи з різних тренінгів (соціально-психологічного, комунікативної компетенції, особистісного зростання, саморегуляції тощо) і вправ, які моделюють професійну діяльність і є основою професійно-психологічних тренінгів (змушують усвідомлювати цілі, цінності обраної професії, шукати ефективні засоби вирішення професійних завдань, переосмислювати власний попередній досвід). [2; 4; 6; 9]

У статті представлено фрагменти завдань спецкурсу "Формування професійної самосвідомості молодих спеціалістів" (за браком місця), які, на нашу думку, презентують його основні методичні засади і надають цілісне уявлення про його зміст і будову.

Конспект заняття спецкурсу "Формування професійної самосвідомості молодих спеціалістів"

Метою спецкурсу є:

- сприяти формуванню професійної самосвідомості у практичних психологів – молодих спеціалістів;

- розвивати професійні мотиви та інтереси.

Структура занять. Курс розрахований на 12 занять, кожне з яких триває до трьох годин. Кожне заняття має свою мету, яка є органічною частиною загальної мети спецкурсу. Проведення кожного заняття відбувається за стандартною схемою: на початку кожної зустрічі відбувається обговорення, обмін досвідом щодо виконання домашнього завдання, яке було задано на попередньому занятті. (Тривалість – до 15 хв.); створення настанови на роботу (мета заняття, для чого необхідно, мотивація до заняття, емоційне налаштування тощо); актуалізація теоретичних знань і попереднього досвіду студентів за темою заняття; виконання вправ, спрямованих на досягнення основної мети заняття; обмін думками, власним баченням щодо досягнення мети заняття; домашнє завдання (з метою використання досвіду та закріплення набутих навичок).

Як будь-який тренінг, заняття спецкурсу базуються на основних принципах активного соціально-психологічного навчання:

- "тут і тепер",
- щирість і відвертість,
- принцип "Я",
- активність,
- конфіденційність.

Ці принципи пояснюються студентам і обговорюються ними на першому занятті. В ході обговорення учасниками можуть бути запропоновані додаткові умови, які також мають бути включеними у принципи активного соціально-психологічного навчання саме цієї групи студентів. Це створює умови особистісної безпеки для студентів як активних суб'єктів навчально-професійної діяльності.

Психологічна просвіта: міні-лекція на тему "Професійна самосвідомість практичного психолога"

Перед проведенням міні-лекції студентам надається домашнє завдання 1) самостійно ознайомитись з тим, яке місце професійна самосвідомість займає у професійному становленні молодого спеціаліста; 2) підібрати діагностичні методики для виявлення рівня професійної самосвідомості студента-психолога.

Завдання:

- формувати уявлення про специфіку професійної самосвідомості молодих спеціалістів психологічного профілю
- активізувати уявлення про особливості становлення професійної самосвідомості.

Зміст:

- поняття про професійну самосвідомість особистості;
- особливості формування професійної самосвідомості фахівця у близькій і віддаленій перспективі.

Тривалість – 20-25 хв.

Обговорення виконання домашнього завдання

Тривалість – 20 хв.

Хід вправи:

Учасники обговорюють результати пошуку діагностичних методик для виявлення рівня професійної самосвідомості студента-психолога, складають спільний методичний інструментарій, домовляються хто які методику проводить, підраховує, робить презентацію результатів.

Вправа "Ступінь кваліфікації"

Завдання: формування професійної спрямованості та інтересів.

Тривалість – 20-25 хв.

Хід вправи:

Учасникам пропонують проаналізувати та визначити, яке з наведених висловлювань належить кваліфікованому спеціалісту (психологу чи вчителю), а яке – некваліфікованому.

- У мене дар розуміти людей і ніхто цього не заперечує.
- Я допоможу вам вирішити всі психологічні проблеми у вашому навчальному закладі.
- Разом із майбутніми клієнтами ми намагатимемося побачити їхні проблеми іншими очима.
- Головне для мене – це успішне навчання учнів. Ця мета настільки важлива, що для її досягнення можна використовувати будь-які засоби.
- Я, як педагог, дуже суворо караю недисциплінованість і непокірність на уроці. Це запорука успішного навчання.
- Ви можете розраховувати на мої професійні знання та досвід.
- Важко розпочинати роботу з таким ставленням з Вашого боку.
- Думаю, що для розв'язання цих проблем Вам необхідно запросити спеціаліста іншого профілю.
- Ви вже розчаровані! Але чим?!

Під час обговорення висловлювань учасники мають обґрунтовувати свою думку щодо кожного з них. Наприкінці вправи проводять групове обговорення результатів.

Вправа "Мій зоряний час"**Завдання:**

- оптимізація професійної самосвідомості учасників;
- формування професійної спрямованості на обраний фах.

Тривалість – 20-25 хв.

Хід вправи:

Вправу проводять у групі 10-15-ти осіб. Спочатку визначають, який професійний стереотип обговорюватимуть, – учителя, практичного психолога, психотерапевта, соціального працівника, викладача тощо.

Учасники намагаються уявити "зоряний час", тобто найприємніші, найрадісніші хвилини життя типового, наприклад, практичного психолога і висловлюють свої думки, обговорюють, чиї уявлення виявились найреалістичнішими, такими, що відповідають дійсності.

Обмін досвідом щодо виконання вправи

Тривалість – 15 хв.

Хід вправи:

Учасники обговорюють які критерії успішного, професійно реалізованого фахівця, обмінюються почуттями, враженнями.

Гра "Шістка"**Завдання:**

- підвищення емоційного тону учасників, їх зосередженості;
- тренування увагу й кмітливості.

Тривалість – 5-7 хв.

Хід гри:

Усі учасники стають у коло. Кожен, починаючи з ведучого, по черзі називає числа натурального ряду: один, два, три і т. д. Але не можна вголос промовляти числа, що закінчуються цифрою 6 та кратні 6-ти. Якщо учасникові випало таке число, він має мовчки підстрибнути й плеснути у долоні. Хто допустив помилку – вибуває з гри.

Гра триває, доки не залишиться двоє-трьох учасників. Можна використовувати й інші цифри.

Обмін досвідом щодо виконання гри

Тривалість – 5-7 хв.

Хід вправи:

Учасники обговорюють результати виконання гри, обмінюються думками, які ще індивідуальні якості потрібні їм як фахівцям, висловлюють почуття та враження від гри.

Ділова гра "Професія – фах"

Перед проведенням ділової гри студентам дається завдання ознайомитися з поняттями фах, професія, спеціальність, професіограма.

Завдання:

- розширення професійної самосвідомості;
- формування зацікавленості учасників особливостями обраної спеціалізації.

Тривалість – 30-40 хв.

Хід гри:

Гру можна проводити як із малою (від шести до п'ятнадцяти учасників), так і з більшою групами. Викладач здійснює актуалізацію знань учасників щодо того, як співвідносяться поняття "професія" й "спеціальність" на прикладі обраного ними фаху (професія – психолог, спеціальність – практичний психолог у закладах освіти, психолог – консультант, бізнес-тренер, спеціальний психолог, психотерапевт тощо).

Допустимі короткі обговорення й дискусії. Бажано, щоб кожен учасник орієнтувався у запропонованих професіях, тобто ще до гри самостійно спробував назвати відповідні спеціальності. Можна трохи ускладнити ігрову процедуру, запропонувавши учасникам називати спеціальності не по черзі, а за принципом "пінг-понгу": учасник, який щойно назвав спеціальність, сам визначає, хто називатиме наступним. Так хоч і дещо ускладнюється гра, але за таких умов учасники перебувають у творчому напруженні.

Після завершення цього етапу вправи, викладач зосереджує увагу учасників на професії практичного психолога й аналогічно озвучує ще кілька завдань, наприклад: "Професія – навчальний заклад", "Професія – місце роботи" "Професія – медичні протипоказання", "Професія – необхідні знання", "Професія – фахові здібності" тощо.

Рольова гра "Діалог"

Перед рольовою грою студентам надається завдання актуалізувати знання по стилям педагогічного спілкування та особливостям спілкування психолога під час консультування.

Завдання:

- підвищення рівня професійної спрямованості;
- виокремлення різних стилів психологічного консультування.

Тривалість – 30 хв.

Ведучий описує ситуацію:

Практичний психолог проводить консультативну бесіду з учнем-підлітком. Ставлення учня до однолітків та вчителів у школі завжди було товариським, доброзичливим. Проте останнім часом у нього спостерігають крайні прояви поведінки: від відкритої агресивності до байдужості й замкненості у собі. Про зміни в поведінці учня практичному психологу повідомив класний керівник.

Хід гри:

Учасники утворюють пари і ведуть консультативну бесіду (діалог, дискусію), вживаючись у ролі шкільного психолога й учня, дотримуються протилежних форм поведінки:

- домінування (психолог) – підкорення (учень);

- доброзичливість (психолог) – ворожість (учень);
- відкритість (психолог) – замкненість (учень);
- зацікавленість (психолог) – відстороненість (учень).

Одна з пар за бажанням демонструє консультативну бесіду. Доцільно, щоб викладач також продемонстрував поведінку психолога під час такої консультації. Результати вправи обговорюють. У кінці вправи доцільно поставити групі запитання щодо того, які форми поведінки було відтворювати легше, а які – складніше; які форми поведінки будуть найефективнішими та чому саме вони?

Вправа "Творчі успіхи"

Завдання: формування та корегування особистісно-професійних планів учасників.

Обладнання та матеріали:

- кольорові олівці та фломастери;
- папір формату А4.

Тривалість – 40 хв.

Викладач:

Заплющимо очі й пофантазуймо, яких творчих успіхів ви зможете досягти, розвиваючись в обраній професії. Як у зв'язку з цим змінитесь ви, а як зміниться ваше оточення, сім'я, друзі. Подивіться на цю картину з різних боків, усвідомте свої почуття. Запам'ятайте їх. Щойно відчуєте потребу, розплющте очі та на папері намалюйте свої, як практичного психолога, творчі успіхи. (Учасники малюють.)

Розкладіть свої малюнки по колу. Подивіться на малюнки колег і відзначте ті, що вам найбільше сподобалися. Можливо, чиясь робота або й кілька робіт виявилися ідейно дуже схожими на вашу? Якщо так, то покладіть свою роботу поряд із тією, яка найбільш співзвучна з нею.

Інструкція:

Як результат, формується кілька груп, кожна з яких має презентувати свій спосіб професійного розвитку та відповісти на запитання:

- Яка головна мета вашої групи? Навіщо ви все це робите?
- Які способи досягнення мети? Як? За допомогою кого або чого?
- Що вже зроблено для досягнення мети?
- Чим ви можете користуватися зі свого, вже наявного, багажу?

Що необхідно ще надбати?

- Наскільки реальне досягнення цієї мети?

Проективне малювання

"Мій професійний світ" та "Мій майбутній професійний світ"

Завдання:

Тривалість – 20 хв.

Хід вправи:

На аркуші паперу позначають коло. Інших обмежень в малюванні немає.

Учасникам пропонують зобразити своє уявлення про їх професійний світ сучасний і майбутній.

Аналізування:

Така вправа дає змогу проаналізувати:

- представленість себе в теперішньому та/або майбутньому професійному світі;

- представленість іншої людини, як майбутнього об'єкта своєї професійної діяльності.

Характер взаємостосунків Я з іншими під час аналізування не обговорюють, лише їх наявність.

Усі малюнки умовно можна поділити на три типи:

- реалістичні малюнки. Малюнки приміщення, меблів – малюнки майбутніх вірогідних проблем: сім'я, шкільна дезадаптація. Сфера управління, важкі діти. На таких малюнках коло часто поділяється на декілька сегментів, кожний з яких позначає проблему;

- образні малюнки (пейзажні: дім – образ психолога, гора – перешкоди, річка – плинність, птах/метелик – надія на результат; око як символ психології тощо). Такі малюнки найбільш повно відображають процесуальні характеристики діяльності у майбутньому (зміни, зростання);

- абстрактні малюнки. Полум'я, геометричні фігури, символ "іньянь". Такі малюнки передають власні переживання молодих спеціалістів у процесі професійної підготовки (її складність, варіативність, нескінченність).

Медитація-візуалізація "Мудрець із храму"

Завдання:

- поглиблення самопізнання, самоаналізування;
- доступ до ресурсів (можливе усвідомлення нерозв'язаних конфліктів) власної підсвідомості.

Тривалість – 30 хв.

Хід вправи:

Тренер: Уявіть, що ви перебуваєте на галявині у літньому лісі. Висока густа трава, квіти торкаються ніг. Навколо дерева, їх листя шелестить від теплового вітерцю. Сонячні промені створюють химерну мозаїку світла й тіні. До вас доносяться пересвисти птахів, цвіркання коників, потріскування гілок. Ви насолоджуєтеся приємним ароматом трав і квітів. Кучеряві білі баранчики в синяві літнього неба віщують чудову погоду.

Ви минаєте галявину й заходите в ліс. Під вашими ногами вузька стежина. Вона ледь помітна у траві. Видно, по ній зрідка ходять. Ви не

поспішаючи йдете нею і несподівано бачите за деревами дах незвичайної будівлі, прямуєте до неї. Це храм! Він віддалений від буденності міст та вуличної штовханини, від гонитви за примарним щастям. Цей храм – місце тиші і спокою, місце для роздумів та заглиблення в себе.

Декілька широких сходин ведуть до важких дубових дверей. Ви підіймаєтесь і, узявшись за золоту ручку, відчиняєте двері. Вони піддаються несподівано легко й безшумно. Усередині храму напівтемрява і приємна прохолода. Всі звуки залишаються зовні. На стінах старовинні розписи, всюди полиці, на яких безліч книг, дивних фоліантів, сувоїв. Напроти дверей, через які ви увійшли, – великий дубовий стіл, за яким сидить старий чоловік у білосніжному одязі. Його добрі мудрі очі дивляться на вас. У свічнику перед ним палає свічка.

Підійдіть-но ближче до старця. Це мудрець, що знає всі таємниці світу, минуле й майбутнє. Ви можете запитати його про те, що вас хвилює, – і, можливо, отримаєте відповідь, якої так довго шукали. Мудрець укажує вам на свічку. Погляньте на її жваве полум'я, зосередьтеся на його чарівній серцевині. Дивіться: усередині полум'я з'являється спочатку розмитий, а згодом дедалі чіткіший образ. Переведіть погляд на мудреця. Він тримає у руках календар. На листі календаря чітко видно дату, запам'ятайте її.

Час відвідин храму закінчується. Подякуєте мудрецеві за те, що зустрівся з вами. Ви виходите з храму і зачиняєте за собою двері. Тут, ззовні, як і раніше, сонячний день. Ви спускаєтесь сходами і знову виходите на лісову стежину, повертаєтесь на галявину, звідки почалася ваша подорож. Зупиняєтесь, востаннє оглядаєте пейзаж навколо і... знову переноситеся сюди, в цю кімнату.

(Наприкінці тренер організовує обговорення результатів заняття, обмін почуттями і враженнями протягом 10 хв.).

Ігрове моделювання "Побудова схеми-характеристики професійної самосвідомості практичного психолога"

Завдання: формування професійної самосвідомості молодих спеціалістів – практичних психологів.

Тривалість – 30-35 хв.

Хід вправи:

Учасники утворюють мікрогрупи й працюють над образною моделлю професійної самосвідомості практичного психолога, намагаючись уявити її динаміку, механізми та умови розвитку. Їхнє завдання – на основі наявних знань і побудованих раніше схем досягти єдиного уявлення про розвиток професійної самосвідомості і зафіксувати його в остаточній образній схемі-характеристиці.

Зрештою кожен учасник здійснює рефлексію особливостей взаємодії в підгрупах. Результатом моделювання є вироблення єдиної схеми професійного самовизначення практичного психолога.

Домашні завдання

1. Завести "Щоденник самопостережень" і записувати враження й думки щодо відвіданих занять.

2. Виконати вправу "Соціальні кола": на аркуші паперу по центру слід намалювати крапку і позначити її як "Я", а навколо неї – сім орбіт. На орбітах розмістити людей, які найбільше вплинули на життя учасника, зокрема й на вибір ним професії. ("Хто або що найбільше вплинуло на вибір вами професії. Чим ближче до "Я" коло, тим більший вплив здійснено").

Перед останнім заняттям спецкурсу студенти проводять у своїй групі повторний зріз рівня сформованості професійної самосвідомості. На останньому занятті проводиться обговорення результатів спецкурсу.

Висновки. Спецкурс "Формування професійної самосвідомості молодих спеціалістів" був спрямований на активізацію професійної самосвідомості студентів-психологів шляхом оптимізації професійної підготовки.

У спецкурсі була використана система психолого-педагогічних методів і засобів, а саме: теоретичні (міні лекції), пошукові (діагностика студентами власного рівня професійної самосвідомості, домашні завдання дослідницького характеру) та практичні методи активного соціально-психологічного навчання (вправи на самопізнання, на рефлексію над власною учбово-професійною діяльністю, групові обговорення та дискусії, ігрові технології, релаксаційні вправи, елементи психогімнастики й арт-терапії, моделювання професійної діяльності практичного психолога з елементами консультативної роботи), які було підібрано відповідно до мети спецкурсу. Це дозволило розширити простір для професійного становлення молодих спеціалістів.

У своїх щоденниках самопостереження та під час обговорення результатів занять, студенти зауважили позитивні зрушення як у розумінні обраної професії, так і у пізнанні себе як майбутнього професіонала. Вони зазначили поглиблення уявлень про майбутню професію, покращення емоційного відношення до майбутньої професійної діяльності, зростання значущості внутрішньої мотивації учбово-професійної діяльності, структуризацію професійних планів, активізацію процесів смисло- і цілеутворення, появу прагнення до самовдосконалення, підвищення самооцінки.

Проведення студентами діагностичного дослідження рівня власної професійної самосвідомості дозволило їм переконатися у важливості своєї майбутньої професії, усвідомити результати своєї попередньої учбово-про-

фесійної діяльності, побачити динаміку власного професійного становлення, спроектувати свої найближчі професійні плани та перспективи власного професійного розвитку.

Отже, усвідомлення молодим спеціалістом самого себе як суб'єкта професійної діяльності під час первинної соціалізації у системі освіти, розуміння мотивів, цілей процесу навчання є ядром професійного розвитку. Активізація самосвідомості дає змогу молодому спеціалістові оцінити свої здібності, особисті риси й займатися самовдосконаленням в галузі професійної діяльності.

Запропонований спецкурс є однією з активних форм навчання для активізації професійної самосвідомості студентів-психологів. Подальші напрямки науково-дослідної роботи вбачаємо у проведенні дослідження особливостей професійної самосвідомості шкільних психологів. Перспективним вважаємо розробку системи інноваційних форм для активізації професійної самосвідомості психологів закладів освіти.

Список використаних джерел

1. Брагина В. Д. Представления о профессии и самооценка профессионально-важных качеств учащейся молодежи. Вопросы психологии. 1996. № 2. С. 146-156.
2. Васьковская С. В., Горностай П. П. Психологическое консультирование: Ситуационные задачи. Київ: Вища школа, 1996, 192 с.
3. Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі: монографія / [Колектив авторів: В.В.Бучма, О.В.Гурова, Л.В.Дзюбка та ін..] / за ред. С.Д.Максименка. Київ: Видавничий Дім "Слово", 2017. 262 с.
4. Вачков И. В. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. М.: Ось-89, 2001. 320 с.
5. Исаев Е. И., Косарецкий С. Г., Слободчиков В. И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога. Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 57-65.
6. Калюжна І. П. Тренінг професійного самовизначення: навчально-методичний посібник / під наук.ред. В.Р.Міляєвої. Київ: Альфа Реклама, 2019. 80 с.
7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс. 1996. 512 с.
8. Мартынова А. В. Факторы, влияющие на формирование профессионального самосознания студентов. СПб: Наука. 1999. 108 с.
9. Мартинюк І.А. Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх психологів для роботи в школі: автореф. дис. ...канд. психол. наук: 19.00.08 / Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2004. 16 с.

10. Миронова Т. Л. Самосознание профессионала. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. госуниверситета, 1999. 199 с.

11. Римар Л. В. Формування професійної самосвідомості майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 1999. 214 с.

12. Саврасов В. П. Особенности развития профессионального самосознания молодого учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / ЛГУ имени А.А. Жданова. Ленинград, 1986. 17 с.

13. Туриніна О. Л. Психологічні особливості професійного самовизначення учнів профільних підкласів: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ, 1998. 218 с.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Bragina V. D. Predstavleniya o professii i samoocenka professional'no-vaznykh kachestv uchashchejsya molodezhi. Voprosy psichologii. 1996. № 2. S. 146-156.

2. Vas'kovskaya S. V., Gornostaj P. P. Psihologicheskoe konsul'tirovanie: Situacionnye zadachi. Kyiv: Vyshcha shkola, 1996, 192 s.

3. Diialnisna samorealizatsiia osobystosti v osvithnomu prostori: monohrafiia / [Kolektyv avtoriv: V.V.Buchma, O.V.Hurova, L.V.Dziubko ta in..] / za red. S.D.Maksymenka. – Kyiv: Vydavnychi Dim "Slovo", 2017. 262 s.

4. Vachkov Y. V. Skazkoterapiya. Razvytye samosoznaniya cherez psikhologicheskuiu skazku. M.: Os-89, 2001. 320 s.

5. Isaev E. I., Kosareckij S. G., Slobodchikov V. I. Stanovlenie i razvitie professional'nogo soznaniya budushchego pedagoga. Voprosy psichologii. 2000. № 3. S. 57-65.

6. Kaliuzhna I. P. Treninh profesiinoho samovyznachennia: navchalno-metodychnyi posibnyk / pid nauk.red. V.R.Miliaievoi. Kyiv: Alfa Reklama, 2019. 80 s.

7. Klimov E. A. Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya. Rostov-na-Donu: Feniks. 1996. 512 s.

8. Martynova A. V. Faktory, vliayushchie na formirovanie professional'nogo samosoznaniya studentov. SPb: Nauka. 1999. 108 s.

9. Martyniuk I.A. Rozvytok profesiino vazhlyvykh yakosti u maibutnikh psikhologiv dlia roboty v shkoli: avtoref. dys. ...kand. psikhol. nauk: 19.00.08 / Instytut psikhologii imeni H.S. Kostiuka APN Ukrainy. Kyiv, 2004. 16 s.

10. Myronova T. L. Samosoznanye professyionala. Ulan-Udэ: Yzd-vo Buriat. hosuniversityeta, 1999. 199 s.

11. Rymar L. V. Formuvannia profesiinoi samosvidomosti maibutnikh uchyteliv u protsesi vyvchennia pedahohichnykh dystsyplin: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Natsionalnyi pedahohichniy universytet imeni M. P. Drahomanova. Kyiv, 1999. 214 s.

12. Savrasov V. P. Osobennosti razvytyia professyonalnogo samosoznaniya molodoho uchytelia: avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk: 19.00.07 / LHU ymeny A. A. Zhdanova. Lenynhrad, 1986. 17s.

13. Turykina O. L. Psykholohichni osoblyvosti profesiinoho samovyznachennia uchniv profilnykh pidklasiiv: dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07 / Natsionalnyi pedahohichniy un-t im. M.P.Drahomanova. Kyiv, 1998. 218 s.

L.A. Tereschenko, L.V. Dziubko *Formation of professional self-awareness of young specialists.* The article deals with the issues of providing conditions for purposeful formation of professional self-awareness of students in higher education. It is noted that the use of special courses, where tasks will be aimed at using and training the mechanisms of reflection, goal setting (motivation through goal setting) and education of the senses, will contribute to the activation of professional self-awareness of psychology students. The special course "Formation of professional self-awareness of young specialists" is offered. The organizational and methodological foundations are justified, and the notes of classes are given, which give a holistic view of its content and structure.

Therefore, young professionals' awareness of themselves as a subject of professional activity during primary socialization in the education system, understanding of motives, goals of the learning process are the core of professional development. Increasing self-awareness enables the young specialist to evaluate their abilities, personal traits and practice self-improvement in the field of professional activity.

The offered special course is one of the active forms of training for activating the professional consciousness of psychology students. We see further directions of research work in the study of the peculiarities of professional consciousness of school psychologists. We consider the development of a system of innovative forms to activate the professional consciousness of psychologists in educational institutions.

Keywords: professional self-awareness; activation of professional self-awareness; special courses; classes on the formation of professional self-awareness.

УДК 159.923(075.8)

Н.А. Терновик

ВПЛИВ ДІАЛОГУ НА ОРГАНІЗАЦІЮ МИСЛЕННЄВОГО ПРОЦЕСУ ПІДЛІТКІВ ЯК СУБ'ЄКТІВ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Н.А. Терновик. Вплив діалогу на організацію мисленнєвого процесу підлітків як суб'єктів пізнавальної діяльності. У статті досліджено актуальні проблеми формування діалогічного мислення дітей підліткового віку.

Розкрито погляди вітчизняних та зарубіжних вчених на проблему навчальної взаємодії учителів та учнів. Проаналізовано психологічні чинники розвитку суб'єктності особистості в сучасних умовах гуманізації середньої освіти. Зазначено, що міжособистісна взаємодія підлітків з педагогами має неоднозначний характер, проте вона набуває великого значення для них, оскільки вчителі є носіями соціальних норм, саме вони допомагають підліткам входити до соціуму. Велике значення для формування гармонійної особистості відіграє взаємодія підлітків з вчителями.

Розкрито, що діалогічність мислення певною мірою визначається увагою, пам'яттю людини, її волею та почуттями, особливостями характеру, темпераменту. Зокрема, на успішний перебіг внутрішнього діалогу в процесі пізнавальної діяльності впливає розвиток розумових здібностей, які забезпечують можливість вираження думки, виконання цілого ряду логічних операцій: зіставлення сприйнятого з певними критеріями, нормами, закономірностями; відокремлення спільного та відмінного у об'єктах, що вивчаються.

Також наголошено, що важливу роль у формуванні образного мислення вчителі приділяють читацькому сприйманню, проблемним та ігровим ситуаціям. Встановлено, що завдяки створенню проблемних ситуацій спостерігається активізація творчої думки учнів.

Зазначено, що прояв діалогічності пізнавальної діяльності – цілісний процес, система взаємоз'язаних рівнів, що забезпечує отримання результату (глибокого та багатостороннього проникнення в образний зміст художнього твору). Результат може бути досягнутий за умови максимальної включеності підлітка в мисленнєвий процес, що, у свою чергу, є можливим в ситуації творчої роботи з текстом.

Визначено основні критерії та прийоми педагогічного спілкування, що сприяють максимальній пізнавальній активності дітей. Обґрунтовано умови максимальної включеності підлітка в мисленнєвий процес. Розкрито сутність основних психологічних особливостей діалогічної взаємодії у навчальному процесі як необхідної складової розвитку підлітків як суб'єктів пізнавальної діяльності.

Ключові слова: суб'єктність особистості, пізнавальна діяльність, діалогічна взаємодія, педагогічне спілкування, пізнавальна активність, інтеграція, діалогічність мислення.

Н.А. Терновик. Влияние диалога на организацию мыслительного процесса подростков как субъектов познавательной деятельности. В статье исследованы актуальные проблемы формирования диалогического мышления детей подросткового возраста. Раскрыты взгляды отечественных и зарубежных ученых на проблему учебного взаимодействия учителей и учеников. Проанализированы психологические факторы развития субъектности личности в современных условиях гуманизации среднего образования. Отмечено, что межличностное взаимодействие подростков с педагогами имеет неоднозначный характер, однако оно приобретает большое значение для них, поскольку учителя являются носителями социальных норм, именно они помогают подросткам входить в социум. Большое значение для формирования гармоничной личности играет взаимодействие подростков с учителями.

Раскрыто, что диалогичность мышления в определенной мере определяется вниманием, памятью человека, ее волей и чувствами, особеннос-

тями характера, темперамента. В частности, на успешный ход внутреннего диалога в процессе познавательной деятельности влияет развитие умственных способностей, которые обеспечивают возможность выражения мысли, выполнения целого ряда логических операций: сопоставления воспринятого с определенными критериями, нормами, закономерностями; от деления общего и отличного в изучаемых объектах.

Также отмечено, что важную роль в формировании образного мышления учителя уделяют читательскому восприятию, проблемным и игровым ситуациям. Установлено, что благодаря созданию проблемных ситуаций наблюдается активизация творческого мнения учеников.

Отмечено, что проявление диалогичности познавательной деятельности – целостный процесс, система взаимосвязанных уровней, которая обеспечивает получение результата (глубокого и многостороннего проникновения в образное содержание художественного произведения). Результат может быть достигнут при условии максимальной включенности подростка в мыслительный процесс, что, в свою очередь, является возможным в ситуации творческой работы с текстом.

Определены основные критерии и приемы педагогического общения, способствующие максимальной познавательной активности детей. Обоснованы условия максимальной включенности подростка в мыслительный процесс. Раскрыта сущность основных психологических особенностей диалогического взаимодействия в учебном процессе как необходимой составляющей развития подростков как субъектов познавательной деятельности.

Ключевые слова: субъектность личности, познавательная деятельность, диалогическое взаимодействие, педагогическое общение, познавательная активность, интеракция, диалогичность мышления.

Постановка проблеми. В умовах гуманізації сучасного суспільства великого значення набуває надання навчальному процесу ознак активної взаємодії педагога та учнів, у результаті якої у школярів ефективно формувалася б цілісна система наукових знань, вмінь та навичок. Зважаючи на те, що на сучасному етапі зміст освіти кардинально змінюється, модифікуються і форми навчальної взаємодії, зокрема й суть педагогічного спілкування. Особливо гостро стоїть питання взаємодії учителів з учнями підліткового віку, адже цей вік зумовлює багато протиріч, що позначаються і на навчальній діяльності.

Актуальність дослідження взаємодії вчителя з підлітками у педагогічному процесі полягає у важливості даного питання для змісту освіти та виховання. Міжособистісна взаємодія підлітків з педагогами має неоднозначний характер, проте вона набуває великого значення для них, оскільки вчителі є носіями соціальних норм, саме вони допомагають підліткам входити до соціуму. Велике значення для формування гармонійної особистості відіграє взаємодія підлітків з вчителями. Незважаючи на зовнішні і внутрішні протиріччя, які в ній існують, підлітки відчують потребу в спілкуванні з педагогами.

Аналіз стану наукової розробки проблеми педагогічної взаємодії в психологічній літературі свідчить про те, що для того щоб педагогічна взаємодія набула ознак активної взаємодії педагогів з учнями, необхідно перебороти деяку інертність мислення та діяльності педагогів традиційної школи, застосувати такі засоби і прийоми педагогічного спілкування, які сприяли б максимальній пізнавальній активності дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема навчальної взаємодії учителів і учнів завжди цікавила дослідників. Серед класиків слід згадати фундаментальні дослідження Б.Ф. Ломова, О.М. Леонтьєва та В. А. Кан-Каліка, Є. І. Рогова. На необхідність розв'язання різноманітних проблем, пов'язаних із розвитком ідеї педагогічної взаємодії, вказують сучасні українські вчені – педагоги О. В. Глузман, Т. В. Друганова, С. Т. Золотухіна, М. Б. Євтух, В. С. Курило, О. М. Микитюк, В. К. Майбородова, Н.С. Побірченко, Н. В. Пузиркова, О. А. Рацул та ін. Низка дослідників (Н. В. Єлізарова, М. И. Фрумін, Г. А. Цукерман, Е. В. Чудинова й ін.) звертається до особливостей навчальної взаємодії. Роботи закордонних авторів (Р. Селман, О. Стауфорд, М. Фландерс, М. Хаузен) розглядають взаємодію, або інтеракцію, у навчанні, виходячи з положень гуманістичної й когнітивної психології. Емоційно-комунікативну сторону навчальної взаємодії аналізують у своїх працях Е. И. Беленкіна, Л. В. Жарова, В. В. Котов, М. М. Рібакова, М. В. Седова, Р. Х. Шакуров та ін. Як соціально-психологічний процес розглядають співробітництво з дітьми М. А. Вейт, Б. Г. Огаянц, О.В. Суботський. Позиція дорослого у співробітництві з підлітками представлена як прояв педагогічної творчості в роботах А.С. Белкіна, І.Д. Демакової, В. А. Кан-Каліка, М. Д. Никандрова.

Так, учні на заняттях розв'язують проблеми, що передбачає їх аналізування та оцінювання. Оцінка може виражатися в знаходженні помилки чи встановленні позитивного, цінного в предметах та явищах, істинного факту, ідеї, які обговорюються. Діалогічність мислення пов'язана і певною мірою визначається увагою, пам'яттю людини, її волею та почуттями, особливостями характеру, темпераменту. Зокрема, на успішний перебіг внутрішнього діалогу в процесі пізнавальної діяльності впливає розвиток розумових здібностей, які забезпечують можливість вираження думки, виконання цілого ряду логічних операцій: зіставлення сприйнятого з певними критеріями, нормами, закономірностями; відокремлення спільного та відмінного у об'єктах, що вивчаються. Організоване навчання певною мірою сприятиме усвідомленню учнем себе як суб'єкта діяльності та діалогічної взаємодії.

Отже, завданнями нашої статті є:

1. Охарактеризувати особистісний аспект діалогу в плані його впливу на організацію мисленнєвого процесу підлітків як суб'єктів пізнавальної діяльності.

2. Проаналізувати шляхи розуміння підлітками художнього образу.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Виходячи з теоретичного аналізу проблем діалогу та розвитку суб'єктності особистості у пізнавальній діяльності в психолого-педагогічній літературі, а також спираючись на дослідження Г.О. Балла щодо визначення діалогічних універсальї сучасного гуманізму [1], нами були виділені діалогічні аспекти пізнавальної діяльності:

1) толерантність по відношенню до інших, навіть протилежних точок зору та засобів розв'язання творчих завдань і, разом з тим, відстоювання власних позицій;

2) вміння обґрунтовувати свою позицію, аналізувати особисті судження, порівнювати їх з точкою зору партнера по спілкуванню;

3) здатність до співпраці з партнерами по спілкуванню в процесі розв'язання завдань.

Перш ніж підійти до розгляду проблеми розвитку суб'єктності особистості у пізнавальній діяльності, необхідно розглянути термін "образність мислення".

Термін "образне мислення" вводить в естетику В.Г. Белінський, який характеризує мистецтво як "безпосереднє споглядання істини чи мислення в образах". Практичне значення вживання терміну "образне мислення" як естетичної категорії в тому, що воно, концентруючи увагу на продуктивній стороні художнього відображення дійсності, дозволяє досліднику, орієнтуючись на специфічних рисах художнього образу, мати критерії адекватності сприйняття твору мистецтва [2].

Генезис наукового та художнього мислення виявляє спільність для них наочно-образних уявлень, що лежать в основі пізнання. У процесі розвитку психіки відбувається їх диференціація на образи, що "фіксують тип, загальну ознаку" та "індивідуальні образи" [3], які відтворювали предмет, ситуацію. Прикладом теоретичного осмислення даного факту є характеристика Г. Гегелем створюваних мистецтвом образів: "Дані чуттєві образи виступають в мистецтві не тільки заради самих себе та свого безпосереднього прояву, а заради того, щоб задовольнити вищі духовні інтереси, тобто вони мають здатність пробудити глибинну свідомість та її відгук в душі" [2]. Художній образ являє собою єдність конкретного та загального, що проявляються як єдність конкретно-чуттєвої форми процесу та утіленого в ній багаторівневого розуміння світу, у тому числі у вигляді понять, ідей.

Важливу роль у формуванні образного мислення вчителі приділяють читацькому сприйманню, проблемним та ігровим ситуаціям. Встановлено, що завдяки створенню проблемних ситуацій спостерігається активізація творчої думки учнів. В основі літературної творчості лежить гра

уяви та фантазії, тому використання гри в процесі формування образного мислення сприяє накопиченню творчого досвіду учнів. Особлива роль у процесі формування образного мислення відводиться учителеві, оскільки він, маючи власний досвід та творчі ідеї, може давати певні настанови, від яких залежить хід думок учнів.

Важливим компонентом навчально-виховного процесу у школі під час формування образного мислення є організована методична система роботи вчителя літератури відповідно до певних структурних елементів: на уроках розвитку образного мислення та зв'язного мовлення, у роботі літературно-творчих студій, під час проведення вечорів, читань тощо. Така структура допоможе забезпечити засвоєння учнями механізмів розуміння художнього образу як мистецького явища, вироблення практичних навичок учнів у створенні власних оригінальних образів.

У процесі формування образного мислення необхідними є індивідуальний підхід та розгалужена система індивідуальних завдань з урахуванням особливостей учнів. Розвиток творчого мислення потребує системи методів, прийомів, видів діяльності учнів, що відповідають природі літератури як виду мистецтва. Специфіка художньої літератури як виду мистецтва визначає методи і прийоми викладання шкільного курсу літератури. Тому методи викладання літератури тісно пов'язані з методами аналізу художнього твору: евристичним, дослідницьким та репродуктивним.

Згідно з деякими концепціями психології творчості [4], поняття "образного мислення" має реальний психологічний смисл тільки як уявлення певних об'єктів чи явищ в свідомості реципієнта в формі інтуїтивного образу. Його особливістю є те, що воно формується без аналізу та встановлення зв'язків, співвіднесення смислових одиниць, на основі безпосереднього знаходження в чуттєво представленому матеріалі певних типових ознак [4].

Так, розуміння художнього твору починається з певного контакту з ним як з явищем, що має чуттєві характеристики. На даному етапі чи фазі (за Б.С. Мейлахом) особливе значення має сенсорна чутливість реципієнта, що визначає зміст первинного образу, який виникає в його свідомості. Первинний образ обмежений чуттєвими даними. Він являє собою синкретичну цілісність, яка в свідомості суб'єкта виконує функцію "генералізованого пізнання елементів ситуації", які необхідно проаналізувати та зрозуміти. Ступінь адекватності та глибини розуміння образного змісту базується на даному етапі на здібності реципієнта до образного узагальнення, що, у свою чергу, спирається на досвід художньої діяльності людини, її контактів з художніми творами. Даний досвід має велике значення у визначенні змісту мислення, що впливає на прояв такої якості діалогічного мислення як асоціативність. Значення асоціацій з точки зору розвитку

діалогічності мислення в педагогічній психології визначається тим, що через них проявляються ціннісні орієнтації, смисли, настановлення особистості. Асоціації опосередковують зв'язок художнього образу з об'єктивною дійсністю, встановлюючи його співвіднесення з різними явищами. Вони спрямовують подальший пошук, наближуючи реципієнта до образного змісту літературного твору чи, навпаки, відштовхуючи від нього. Характер асоціацій, що виникають в процесі сприйняття художнього твору, може свідчити про ступінь адекватності суб'єктивного образу художньому образу твору, тобто про сам хід мисленнєвого процесу, так як рух асоціативних образів спрямовується зв'язками, що встановлюються суб'єктом в процесі пізнання.

Так, в процесі діалогічного мислення асоціації виконують роль зв'язуючого компоненту між первинним образом (образом сприйняття) та наступними етапами його осмислення, будучи ніби перехідною ланкою від чуттєвого ступеня осмислення образного змісту твору до раціонального. Необхідно відмітити, що вже первинний образ, хоча він і звернений до чуттєвої ступені пізнання, але формується завдяки контролюючій діяльності інтелекту, а його зміст включає не тільки перцептивні дані. Вторинний образ, що формується на наступному етапі осмислення образного змісту художнього твору, є результатом аналізу початкових образних уявлень. Він формується вже завдяки провідній ролі мисленнєвих програм. У зв'язку з різними шляхами розуміння художнього образу можна говорити про дві стадії даного етапу. Перша пов'язана з виявленням в образному змісті процесу "близьких значень". У даному випадку мислення спирається на уявлення, що виникають як відображення найбільш чуттєвої сторони літературного твору і спрямовані на встановлення значення окремих його елементів. Чуттєві елементи виступають в даному випадку як необхідні компоненти мисленнєвого процесу. Тому даний аспект раціонально-логічного усвідомлення образного змісту твору можна назвати рецептивним, який спирається на чуттєву сторону літературного твору.

Другий рівень функціонування раціонально-логічного мислення (друга стадія) пов'язаний з виявленням в змісті літературного твору "подальших значень", що представлені широким культурно-історичним контекстом. Даний етап є процесом багатостороннього аналізу, поглибленого розуміння образного змісту твору, рухом його у бік все більшої узагальненості, більшої діалогічності, в сторону інтеграції особистого досвіду не тільки чуттєвої, але й інтелектуальної діяльності.

Дані стадії функціонування мислення на другому етапі сприйняття літературного твору можна вважати взаємопроникаючими, взаємодіючими одна з одною. Вторинний образ, що формується, репрезентує новий рівень цілісності, усвідомленості відображення художньо-образного змісту

твору. Виходячи із філософського розуміння єдності процесу пізнання (з точки зору якого першочергову значущість має питання про те, яке місце займає той чи інший вид мислення в діяльності і яку функцію щодо неї він виконує; специфіки літературних творів та урахування того, що усвідомлення змісту неможливе без особистісного до них ставлення), неможливо не поставити проблему впливу образу на особистість. Це узгоджується із підходом до проблеми образу в психології, суть якого в тому, що "один образ (предмета чи явища) сам по собі не може орієнтувати рух чи дії. Орієнтує не образ, а внесок даного образу в картину світу" [5].

Так, можна говорити про наступний – третій етап в осмисленні художнього твору, який характеризується включенням образу в контекст життя суб'єкта сприйняття, наявну в його свідомості особистісну картину світу. На даному етапі повною мірою функціонують саме діалогічні якості пізнавальної діяльності.

Смисл художнього твору, який необхідно зрозуміти, науковці трактують по-різному. І.М. Хладеніус вважає розуміння процесом відродження відображеної в тексті реальності. Б.Ф. Асмус та Ф.Шлейєрмахер аналізують розуміння як реконструкцію духовного світу автора. В. Дільтей вважає, що розуміння є психологічною реконструкцією духовного світу особистості, а предметом розуміння може бути і сама мова твору.

Суттєвою рисою розуміння є його активно-діалогічний характер (за М.М. Бахтіним). Побудова контакту з літературним твором у вигляді діалогу автора і реципієнта є засобом до більш глибокого розкриття образного змісту твору. Здібність людини до комунікації як в ситуації художнього спілкування, так і реального, є особливо важливим моментом при сприйнятті літературного твору.

Це обумовлено тим, що образна виразність літературного мовлення бере свій початок від мовленнєвої інтонації, а виразні засоби літературного мовлення відображають характерні особливості комунікаційної ситуації: число учасників комунікації та характер їх спілкування, просторові та контекстуальні (соціально-історичні) умови комунікації.

Проаналізуємо, як розглядається поняття "діалог" в психологічній літературі. Г.М. Кучинський визначає діалог "не просто як взаємодію суб'єктів за допомогою мовлення, а взаємодію різних смислових позицій, що вони розвивають". Це передбачає різницю між зовнішнім діалогом (різні думки висловлюються двома суб'єктами) та внутрішнім (різні точки зору належать одній особі).

Вивчення діалогу як взаємодії різних смислових позицій пов'язане з філософськими та культурологічними ідеями. Новий "образ" діалогу з'являється в роботах Мартіна Бубера, М.М. Бахтіна, Ганса Гадамера, В. С. Біблера та інших.

В основу своєї концепції "логіки діалогу" В.С. Біблер поклав, зокрема, такі вислови: І. Канта – "Мислити – це означає говорити з самим собою... тобто внутрішньо (через репродуктивну уяву) чути самого себе" та Л.С.Виготського – "Справжнє своє буття мова знаходить лише в діалозі... Слово вмирає у внутрішньому мовленні, породжуючи думку". У внутрішньому діалозі, за В.С.Біблером, здійснюється кругообіг текстів, їх поліфонія, контрапункт, а не просто існування. Цей постійний розвиток перебудовує всю "діалогіку" в цілому, де формується новий діалог, нові "діючі обличчя" внутрішньої суперечки. Кожна людина тією мірою, якою вона творчо мислить, здійснює своє мислення у внутрішньому, мисленому діалозі з самим собою, причому цей діалог може являти собою зіткнення радикально різних логік мислення [6].

В.С. Біблер, враховуючи досвід філософів XIX століття, підходить до вивчення діалогу дещо по-новому, за першооснову взявши саме "дію на самого себе", яку проігнорувала філософія XIX століття. Для доказу, вважає В. С. Біблер, необхідні дві особи. Тому мислитель уявляє собі свого Двійника: він сам собі висловлює протиріччя, сам їх усуває – і тільки тоді думка вважається доведеною. Там, де є тільки монологіка, там немає можливостей для логіки взагалі та для логіки творчості зокрема. Тому для того, щоб зрозуміти логіку реального, "живого" мислення (діалогіку, творчу логіку), необхідно відповісти на два запитання:

1. Що необхідно зробити для того, щоб логічно відтворити "Ти" в "іншому Я" мого власного мислення (але відтворити не в якості Двійника, а як Співрозмовника)?

2. Як можна відтворити "досвід", "буття" в умогляді?

Відповідаючи на ці два запитання, В.С. Біблер підійшов до ідеї "багатомісного" суб'єкта творчого мислення, до необхідності логічно показати структуру та форму руху теоретичної думки, логіку "замикання на собі" творця цієї думки, логіку спілкування з самим собою, "логіку" його підготовленості до творчості.

Дуже давно існувала традиція розуміти творчий інтелект людини, якщо говорити мовою Канта, як "логічну множинність" здібностей. Вже в елліністичній, а потім і в середньовічній філософії розглядалися, зокрема, такі пізнавальні здібності, як "розсудок" – здібність послідовно вести дедуктивну та індуктивну лінію роздумів, "інтуїція" – як здібність внутрішнього синтезу, бачення "очами розуму". Тому в діалогах Миколая Кузанського монологічність та контроль за думкою свідомо віддаються в руки розсудку [7].

Якщо в діалогах Миколая Кузанського глибоко аналізується Розум людини, а філософські роздуми В.С. Біблера дозволяють зрозуміти логіку реального, "живого" мислення, то ієрусалимський філософ Мартін

Бубер розробляв уявлення про "зустріч", "діалог", "Я" і "Ти" як абсолютно рівноцінних суб'єктів. Центральна ідея філософії М.Бубера – буття як діалог між Богом та людиною, людиною та світом. Філософ робить висновок, спираючись на існуючу біблійну традицію: життя людини проходить в діалозі з іншими людьми, подібними йому. Цей діалог – творчий, "рятівний", якщо він здійснюється згідно із заповідями про мораль та любов. Саме в такому діалозі виявляється і життєвість самого Бога.

Діалог, як вважає М.М. Бахтін, передбачає наявність в людині, в культурі ціннісно-смыслового архітектонічного центру, навколо якого розташовано багато мовленнєвих і не висловлених в слові, емоційно звучних чи "підтекстово" виникаючих інтонаційних тональностей; їх взаємодія відбувається при зустрічі різних свідомостей та ціннісних структур людини і культури. Діалог – це завжди погодження-не-погодження, розуміння-нерозуміння, "говоріння"- "не говоріння". Діалог передбачає повернення на своє місце, в свою ціннісну систему, яка має здатність збагачувати іншу систему (пізнання), допомогти їй (етичний вчинок), побачити цілісно, завершено, з позиції ззовні (естетичне ставлення) [5].

Проаналізуємо особистісний аспект діалогу в плані його впливу на організацію мисленнєвого процесу. У даному випадку особистісний аспект виступає як обумовленість пізнавальної мотивації суб'єкта мислення особливостями емоційної сфери, індивідуальним стилем поведінки, наявністю досвіду розв'язання творчих проблем (А.В. Брушлинський, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, І.М. Семенов, О.К. Тихомиров). Все це проявляється в особистісній позиції, яку займає суб'єкт по відношенню до певного мисленнєвого акту, що обумовлює ступінь інтелектуальної напруги, широту спектра змістів твору, які необхідно осмислити. Важливе значення має кінцевий ефект впливу літературного твору на людину.

Учені стверджують, що реалізація творчих здібностей особистості безпосередньо пов'язана зі сприйманням та творенням мистецтва слова, яке, будучи засобом збереження і передачі раціонального та емоційного досвіду людства, вимагає від індивіда високого рівня сформованості образного мислення. Учні середніх класів ще не готові самостійно аналізувати твори літератури, тому на цьому етапі починається формування образного мислення. У старшій школі під час вивчення монографічних тем формування образного мислення тісно пов'язане з творчою діяльністю.

Висновки. Специфіка образного мислення як психологічного процесу може бути зрозумілою через встановлення і взаємодію різних структурних рівнів (змістового, інтелектуального, особистісного, діалогічного) цілісно функціонуючої системи мислення, яка забезпечує той чи інший ступінь проникнення в образну будову художнього твору, практичну ефективність контакту підлітка з текстом. В образному мисленні особливого

значення набуває вивчення діалогічного рівня особистісно-комунікативного компоненту мислення.

Тому виділення смислових рівнів функціонування системи мислення необхідне і для вивчення здібностей школярів до накопичення досвіду "власної продуктивної діяльності", що є показником розвитку суб'єктності підлітків.

Перспективи подальших досліджень. Прояв діалогічності пізнавальної діяльності – цілісний процес, система взаємозв'язаних рівнів, що забезпечує отримання результату (глибокого та багатостороннього проникнення в образний зміст художнього твору). Результат може бути досягнутий за умови максимальної включеності підлітка в мисленнєвий процес, що, у свою чергу, є можливим в ситуації творчої роботи з текстом.

Даним дослідженням проблема застосування психологічних умов та педагогічних впливів, які передбачають розвиток підлітка як суб'єкта пізнавальної діяльності у середній школі, не вичерпується. Здається, зокрема, доцільним подальше вивчення передумов і шляхів ефективного застосування таких впливів не тільки на уроках світової літератури, а й в усьому навчальному процесі загальноосвітньої середньої школи.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Діалогічні універсалії сучасного гуманізму. Гуманітарні науки. №1. Київ, 2010.
2. Волкова Е.В. Эстетика М.М. Бахтина. Москва, 1990. 214 с.
3. Дубровина Н.В. Возрастные особенности психического развития детей. Москва: АПН СССР, 1982.
4. Лилов А. Природа художественного творчества: Перевод с болгарского. Москва: Искусство. 214 с.
5. Розов Г. А. Понимание классным руководителем личности старшеклассника: Автореф. дис... канд. психол. наук. Киев: Научно-исследовательский институт психологии УССР, 1981. 24 с
6. Михальчук Н.О. Особливості мислення школярів у процесі навчальних дискусій. Взаємозв'язок психолого-педагогічної науки і шкільної практики як фактор вдосконалення педагогічної діяльності. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (23-24 квітня 1998р., м. Рівне). За ред. М. Ю. Новоселецького. Рівне, 1998. С. 24-25.
7. Титаренко Т. М. Жизненный мир личности: структурно-генетический подход: Дис...д-ра психол. наук : 19.00.01. АПН Украины, Ин-т психологии. Киев, 1994. 305 с.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Ball H.O. Dialohichni universalii suchasnoho humanizmu. Humanitarni nauky. №1. Kyiv, 2010.
2. Volkova E.V. Estetyka M.M. Bakhtyna. Moskva.,1990. 214 s.
3. Dubrovyna N.V. Vozrastnye osobennosti psykhycheskoho razvytyia detei. Moskva: APN SSSR, 1982.
4. Lylov A. Pryroda khudozhestvennoho tvorchestva: Perevod s bolharskoho. Moskva : Ysskustvo. 214 s.
5. Rozov H. A. Ponymanye klassnym rukovodytelem lychnosti starsheklassnyka: Avtoref. dys... kand. psykhol.nauk.. Kyiv, 1981. 24 s.
6. Mykhalchuk N.O. Osoblyvosti myslennia shkoliariv u protsesi navchalnykh diskusii. Vzaiemozviazok psykholoho-pedahohichnoi nauky i shkilnoi praktyky yak faktor vdoskonalennia pedahohichnoi diialnosti. Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (23-24 kvitnia 1998r., m.Rivne). Za red. M. Yu. Novoseletskoho. Rivne, 1998. S. 24-25.
7. Tytarenko T. M. Zhyznennyi myr lychnosti: strukturno-henetycheskyi podkhod: Dys... d-ra psykhol. nauk : 19.00.01. APN Ukrainy, Yn-t psykholohyy. Kyiv, 1994. 305 s.

N.A. Ternovik. The influence of dialogue on the organization of the thinking process of adolescents as subjects of cognitive activity. Actual problems of forming dialogical thinking of teenage children are investigated in the article. The views of domestic and foreign scientists on the problem of educational interaction of teachers and students are revealed. Psychological factors of personality development in modern conditions of humanization of secondary education are analyzed. Psychological factors of personality development in modern conditions of humanization of secondary education are analyzed. It is stated that interpersonal interaction between adolescents and educators is ambiguous, but it is of great importance for them, since teachers are carriers of social norms, it is they who help adolescents to enter the society. The interaction of teenagers with teachers is of great importance for forming a harmonious personality. Despite the external and internal contradictions that exist in it, adolescents feel the need to communicate with educators.

It is revealed that the dialogical thinking is connected and to a certain extent determined by the attention, memory of the person, his will and feelings, peculiarities of character, temperament. In particular, the successful course of internal dialogue in the process of cognitive activity is influenced by the development of mental abilities that provide the opportunity for expression, the execution of a number of logical operations: a comparison of perceived with certain criteria, norms, patterns; separating the common and the different in the objects under study.

It was also emphasized that teachers play an important role in shaping imaginative thinking, reading perceptions, problematic and game situations. It is established that due to the creation of problematic situations, the creative thinking of the students is observed.

The main criteria and methods of pedagogical communication that contribute to the maximum cognitive activity of children are defined. The conditions of maximum involvement of the teenager in the thinking process are justified. The essence of the main psychological features of dialogic interaction in the educational process as a necessary component of the development of adolescents as subjects of cognitive activity is revealed.

Keywords: *personality, cognitive activity, dialogic interaction, pedagogical communication, cognitive activity, interaction, dialogical thinking.*

УДК 159.9:378-053

В.В. Турбан

ЧИННИК БЕЗПЕКИ В РОЗВИТКОВІ ТА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

В.В. Турбан. Чинник безпеки в розвитку та життєдіяльності особистості. У статті аналізується подолання деструктивних наслідків пов'язаних із фрустраційним станом як чинником небезпеки в розвитку та життєдіяльності особистості. Описані багатоманітні прояви фрустрації. Показано, що адаптаційний характер фрустрації, а також його становий характер, в основі якого перебуває здатність до самозбереження, унеможливають розвиток та життєдіяльність особистості, при цьому, уявлення особистості про самообмеження детермінується соціокультурними нормами. Останні, у свою чергу, набувають репрезентації у дискурсах. Доведено, що подолання деструктивних наслідків, які пов'язані із фрустраційним станом, неодмінно потребують актуалізації механізмів особистісної рефлексії.

Ключові слова: *особистість, фрустрація, особистісна рефлексія, деструктивні наслідки, життєдіяльність особистості.*

В.В. Турбан. Фактор безпеки в розвитку та життєдіяльності особистості. В статті аналізується подолання деструктивних наслідків пов'язаних із фрустраційним станом як фактором небезпеки в розвитку та життєдіяльності особистості. Описані різноманітні прояви фрустрації. Показано, що адаптаційний характер фрустрації, а також його стабільний характер, в основі якого знаходиться здатність до самообмеження, унеможливають розвиток та життєдіяльність особистості, при цьому, уявлення особистості про самообмеження детермінується соціокультурними нормами. Останні, у свою чергу, набувають репрезентації у дискурсах. Доведено, що подолання деструктивних наслідків, пов'язаних із фрустраційним станом, неодмінно потребують актуалізації механізмів особистісної рефлексії.

Ключевые слова: *личность, фрустрация, личностная рефлексия, деструктивные последствия, жизнедеятельность личности.*

Постановка проблеми. Для аналізу чинника безпеки в життєдіяльності особистості істотне значення мають дослідження поведінки у фру-

страційних ситуаціях, спричинених зіткненням з агресією та депривацією. Наразі ми простежимо найважливіші теоретичні погляди на поведінку особистості у фрустраційних ситуаціях, оскільки така поведінка, найчастіше, має характер спонтанних реакцій, а потім розкриємо ціннісно-сміслові аспекти зіткнення з фрустраторами і фактором рефлексії, що розгортається в ситуаціях, які мають характер екзистенціальних викликів.

Фрустрація (від лат. *frustratio* – обман, руйнація планів) тлумачиться як психічний стан, що проявляється у почутті тривоги, приреченості, відчаю. Даний стан тлумачиться як прояв стресу (Л. Китаєв-Смик). Дестермінативною щодо фрустрації розглядається ситуація, яка сприймається людиною як невідворотна загроза, що стоїть на шляху цілеспрямованої діяльності (при цьому мета діяльності є суб'єктивно значимою). Усі дослідники сходяться в тому, що фрустрація в емоційному плані супроводжується обуренням, роздратуванням, почуттям провини тощо. Має місце психологічна схильність до фрустрації, яка проявляється у толерантності щодо фрустратора і, фактично, психологічною стійкістю стосовно певного подразника. Фрустраційна толерантність (стійкість) виробляється в процесі становлення особистості, набуття досвіду емоційного реагування на життєві труднощі, здатності до передбачення успішного виходу з фрустраційної ситуації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливе значення має розгляд суб'єктивного відображення фрустраційних впливів (Ю. Сосновікова, Н. Зав'ялова, В. Пономаренко); загально-концептуальні розуміння фрустрації (М. Майер, Дж. Доллард, С. Розенцвейг); біхевіоріальні тлумачення фрустрації (Р. Баркер).

Мета статті. Відповідно, для психології особистості актуальним є аналіз впливу особистісних станів (фрустрації) на розвиток та життєдіяльність особистості. Відтак ми ставимо за мету дослідити стан фрустрації та знайти засоби подолання деструктивних наслідків які б вплинули на розвиток та життєдіяльність особистості. Об'єктом дослідження є розвиток та життєдіяльність особистості. Предметом є стан фрустрації й шляхи подолання деструктивних наслідків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Становлення фрустраційних проявів, зазвичай, відбувається в умовах, пов'язаних з порушенням визначеності, появою непередбачуваних впливів. Однак фрустрація спостерігається й у загальному контексті адаптації й до будь-яких нових форм діяльності. Перехід потенційності в конкретну психічну реальність (її проявлення) залежить від багатьох чинників і є багатоманітним. Саме цей процес є об'єктивно необхідним і неминучим. Однак, чільну роль в його розгортанні відіграють особисті чинники (мотиви, потреби, когнітивні структури, усталені поведінкові стереотипи тощо), усі ті індивідуально-психологічні властивості, які обумовлюють інтерпретації та способи ре-

акцій суб'єкта. Необхідність вивчення психічних проявів фрустрації, а також засобів упередження їхнього виникнення зумовлена й дезорієнтуючим впливом, який справляється на перебіг діяльності та на особистість загалом. Здатність людини протистояти фрустраційним ситуаціям, уникаючи деструктивних наслідків, адекватно їх оцінювати, рефлексувати, зіставляти із загальним діяльнісним контекстом, актуалізованими цілями та способами діяльності, виявляючи поведінкову креативність, значною мірою залежить від готовності до діяльності в невизначених умовах, які можуть набувати екстремальних форм. Ця готовність до фрустраційних впливів може характеризуватись як індивідуально-психологічна толерантність до фрустраційних ситуацій.

Утім наведені дефініції можуть наштовхувати на думку про визначений детермінізм між ситуацією та психічним станом. Цілком закономірно виникає питання: постання певного психічного стану завше порушується саме певною ситуацією чи ця залежність має довільний чи, принаймні, інваріантний характер? Тобто, чи завжди певна умовна ситуація необхідно веде до виникнення конкретного психічного стану, як реактивного утворення чи, можливо, одні й ті самі ситуативні умови можуть порушувати довільні психічні стани чи певний шерег можливих? І, відповідно, навпаки, чи може певний стан, наприклад та ж фрустрація, детерминуватися невизначеною кількістю умов діяльності?

Можливі відповіді на ці питання не проглядаються у наведених дефініціях. Разом з тим, складається враження, що автори схиляються до ситуативного детермінізму. Якщо ж це і не так, то для протилежного висновку немає достатніх підстав. Той-таки О. Прохоров, прагнучи піддати аналізу саму ситуацію діяльності, лише відзначає ситуативну неоднорідність, наголошує на приналежності певній ситуації багатьох змінних імпульсів, які вже суб'єктивно інтерпретуються як цілісна ситуація. Ця думка, здається, слушною, але у ній немає чітких відповідей на питання, які виникають цілком закономірно. Так, завваживши аспект присутньої цілісності та складової множинності ситуації, що пов'язується із виникненням фрустрації, потрібно вказати, що ймовірнішою стає концепція суб'єктивної налаштованості на фрустраційний стан, потенційна визначеність якого зумовлює інтерпретацію множинних впливів як фрустраційної ситуації. Аналіз фрустраційної ситуації вимагає опосередкованості загально-наукових понять "кількість" і "якість". У цьому випадку множинність відображених імпульсів постає як кількість, що переходить у фрустраційну якість. Але, як відбувся б цей перехід? На нашу думку, фрустраційну ситуативну якість продукує сам суб'єкт. Цілісна якість, пов'язана з кількістю, впливає не з сторонніх імпульсів, а з суб'єктивної оцінки. У контексті поставлених вище питань і висловлених міркувань, вельми актуальною постає відома теза,

що зовнішні подразники не ведуть до однозначних психічних реакцій. Однак згадані автори применшують роль суб'єктивної інтерпретації. Таким чином, наголосимо: питання індивідуально-психологічних чинників постання стану фрустрації вимагає подальшого розгляду.

Нині ж розробленим є аспект ситуативної детермінації фрустрації. У цьому напрямку здійснювалися дослідження Ю. Сосновікової, яка вказувала на те, що психічні стани завжди ситуативні і являють собою реакцію на "чинну", сьогочасну ситуацію, розгортаючись "тут і зараз" [7, с. 47]. Хоч автор і послуговується термінологією гештальтизму, це більше нагадує стилістичний пасат, а не опосередковування відповідної парадигми. І це попри те, що центральна ідея гештальт-психології – вільність людини від минулого, недостатність (а іноді і шкідливість) досвіду – могла б слугувати основою для вироблення засобів подолання деструктивних впливів фрустрації. Зазначимо, що й інші дослідники поділяють погляд, згідно якому першочергове завдання в системі дослідження фрустрації – зосередження уваги саме на фрустраційних ситуативних впливах. Так, погляд на фрустрацію, як на реактивне утворення висловлюють і Н. Завалова та В. Пономаренко [4]. Також потрібно вказати, що Б. Ломов усі можливі психічні стани пов'язує із детермінацією певних умов. Така думка безпосередньо пов'язана із усталеним тлумаченням ситуації як системи зовнішніх стосовно суб'єкта умов, що спричиняють подальшу активність. Але ця дефініція є вельми абстрактною і відображає лише загальну тенденцію, яку у жодному разі не можна розуміти як закономірну необхідність. Набагато коректнішим є твердження Д. Магнуссона: зовнішня ситуація, справляючи вплив на людину, "опосередковується когнітивними системами індивідів" [5, с. 28].

Для аналізу явища фрустрації суттєве значення має його віднесення до загального шерегу психічних станів, що дає змогу поширити на фрустрацію (як конкретний феномен) низку загально станових властивостей. Це, передусім, цілісність, яка постає у кореляційній взаємодії складових елементів. Але розгляд фрустрації саме як стану вимагає відзначення соціального аспекту їхнього становлення. Виникає суттєве питання: якою мірою психічні стани визначаються психофізіологічними причинами, а якою – соціально-психологічними? Щодо останніх причин, то вони мають місце вже виходячи із соціалізаційного чинника. Інтерпретація сприйняття змiсту здійснюється людиною за посередництва інтеріоризованих нею образів і сенсів. Когнітивне опосередковування постання фрустрації, про яке пише Д. Магнуссон, також має соціальне коріння, оскільки когнітивні конструкти визначаються рецепцією соціальних норм і цінностей.

Але соціально-психологічний аспект виникнення фрустрацій не обмежується сферою апперцепції та когнітивності. Має значення поведінко-

вий, соціально-рольовий чинник виникнення фрустрації. Тут ми можемо говорити: 1) про індивідуальну самоактуалізацію фрустраційного стану; 2) про поведінкове вираження фрустрації.

У першому випадкові, може йтися про квазіфрустрацію, коли людина відтворює поведінку, характерну для даного стану. Така рольова діяльність ("гра" у фрустрацію) може спрямовуватись на соціальне коло, поширюючи певну смислову інформацію. Наприклад, рольове відтворення фрустрації може здійснюватися особистістю з метою виправдання власних хиб у діяльності. Але така квазіфрустрація дуже легко може перейти у фрустрацію фактичну. Приймаючи ту чи іншу роль, людина усвідомлює її відношення до себе, але вже сама обставина усвідомлення викликає переживання (екзистенціальне відношення) до усвідомленого, що виражатиметься в емоційних реакціях і залученні смислових асоціацій. Це, в підсумку, вестиме до вироблення фрустраційної заангажованості, формування особистісної акцентованості з деструктивними наслідками для особистості в цілому. Згідно термінології Н. Майєра, цю акцентованість можна назвати "фіксацією", що еквівалентна стереотипності, повторюваності, зокрема в діях, а також в асоціаціях, лексиці, оцінках тощо. "Фіксація" може виражатися в руховій активності, яка однак позбавлена цілеспрямованості. Це лише уподібнення діяльності, оскільки у ній не здійснюється жодного свідомого творення, має місце лише відтворення минулого досвіду, пов'язаних із ситуацією поведінкових стереотипів.

Згідно з типологією, що була здійснена М. Левітовим, цей стан виражатиметься стенічно (активно) й астенічно. Автор переносить цю типологію і на фіксації. До стенічних проявів фіксації М. Левітов відносить: 1) агресію, спрямовану на фрустратор; 2) агресію, спрямовану суб'єктом на самого себе: самозвинувачення, грубк ставленні до себе; 3) "регідну, консервативну", але при цьому "не ворожу" поведінку, яка супроводжується руховою активністю; 4) "прикутість" до фрустраційної ситуації, "яка поглинає усю увагу, викликає потребу тривалий час сприймати, переживати й аналізувати фрустратор". В останньому випадку спостерігається не рухова активність і поведінкова регідність, а перцептивна, має місце "стереотипність сприйняття і мислення". Стенічні реакції на фрустратор можуть супроводжуватися регресивною поведінкою.

У свою чергу, астенічні реакції проявляються у: 1) депресії, яка, зазначає М. Левітов, є протилежністю агресії, для якої "характерна не депресивність, а скоріше своєрідна маніакальність". Депресії виявляються у почутті суму, усвідомленні невпевненості, безсилля, безнадійності, а іноді відчаю. Як особливий різновид депресії виникає стан "скутості й апатії, ніби тимчасового оціпеніння"; 2) регресія – тип астенічності, виокремлений Р. Баркером (щодо приналежності цього явища до проявів фрустрації

М. Левітов не має визначеної думки), яка виявляється у поверненні до поведінки властивої дитячому вікові, що веде до самозняття відповідальності за діяльність [4, с. 125-126].

Як бачимо, фрустрація є багатоманітною за своїми проявами. Уважний погляд на них дає змогу побачити, що кожна особистість по-своєму реагуватиме на одні й ті ж подразники. Це дає право говорити про існування суб'єктивних передумов (зокрема, когнітивних, що відкриті Д. Магнуссоном) у процесі постання фрустрації. У випадку з фрустрацією перепони в діяльності викликатимуть відмінні дії, які можуть вести до подолання фрустрації або ж до відмови від діяльності. Наголосимо, психічний стан фрустрації має соціально-культурну, рольову заздалегідність, яка визначає фрустраційну феноменологію – детермінує і обумовлює форми вираження. Зазначимо, що конструктивний тип реакції на фрустрацію завше буде пов'язаний із переглядом форм діяльності, творчим осмисленням цілей і залучених засобів.

Істотне значення мають психофізіологічні прояви фрустрації. Зазначимо, що С. Розенцвейг, один із перших дослідників даної проблеми, тлумачив фрустрацію як сукупність реакцій організму під час зіткнення із непоборними перепонами на шляху реалізації життєвої потреби. Наголосимо, йдеться про фрустрацію як реакцію організму. Для С. Розенцвейга всі прояви психологічного характеру – це наслідки психофізіологічних процесів. Останні розглядаються як цілком об'єктивні та закономірні. Харківський дослідник О. Плотічер цілком поділяє наведений погляд С. Розенцвейга, наголошуючи, що фрустрація є передусім станом, який характеризує реакції організму, а не особистість. При цьому, на думку О. Плотічера, явище фрустрації перебуває у площині, що "ближча до патології, аніж до норми", оскільки охоплює низку "емоційно-мотиваційних розладів". Так, на думку згаданого автора, до фрустрації можуть бути віднесені: а) різноманітні депресивні стани, що супроводжуються похмурих світовідчуттям, втратою віри в майбутнє; б) тривожно-фобічні стани, які проявляються в різноманітних страхах (за відсутності об'єкта, що є джерелом загрози) сув'язних зневірі в можливість їхнього подолання; в) крайній емоційній лабільності, що супроводжується частою зміною типу сприйняття життя та пов'язаною з цим частою зміною почуття вдовolenня і невдовolenня; г) періодичні "дисфонічні стани" – складний комплекс різноманітних емоцій (туга, злість, страх); на думку О. Плотічера, даний стан є значною мірою тотожним агресивним реакціям на фрустрацію, які виокремлюються біхевіористами: Н. Міллером, Р. Сірсом, О. Маурером, Л. Дубом, Дж. Доллардом; г) "абулічні та парабулічні стани, що мають місце за певних психопатій", виражаються у внутрішніх конфліктах ("хочу – не можу") з тенденціями суїцидального характеру; д) некритичній творчій

активності, що закономірно вестиме до втрати віри у себе; е) або ж навпаки, у ретельному слідуванні нормам, зокрема, в "патологічному педантизмі, станові в'язкості переживань", почутті "неспроможності досягти поставленої мети". Як зазначає О. Плотічер, коли "почуття невдоволеності сягає певного ступеня вираженості й набуває тенденції до усталення, тоді виникає стан фрустрації". Однак, як зазначає дослідник, хоча фрустрація і містить набір проявів, гідний уваги будь-якого психіатра, дане поняття є поширенішим у психології, попри те що і в психіатрії це "поняття є законним" [6, с. 137-138]. Резюмуючи тлумачення, запропоноване О. Плотічером, зазначимо, що в основі фрустрації перебуває не лише суб'єктивне сприйняття, а й об'єктивні психофізіологічні процеси, які і призводять до стану фрустрації як цілісного утворення, патологічне вираження якого веде до неврозів і психозів.

Як зазначалося, явище фрустрації розглядається як один із випадків реакції на стрес. Фрустратор, зазначає Л. Китєв-Смик, – це окремий тип стресогенних чинників. При цьому і фрустрацію, і стрес, згідно з Г. Сельє, Л. Китаєв-Смик тлумачать як якість ситуативних реакцій організму і психіки, наголошуючи, що ці реакції постають "проявами адаптації живих об'єктів до вимог середовища" [2, с. 9]. Дослідник виокремлює стеничні (активні) й астенічні (пасивні) реакції на стресори та фрустратори. Автор зазначає, що "біологічне призначення" активних реакцій – сприяти, шляхом "прискорення та посилення захисних (чи агресивних) дій", нейтралізації впливу несприятливої ситуації. При цьому наголошує: "надмірна активізація поведінки може призвести до помилкових дій і навіть до дезорганізації діяльності". Оскільки така "активізація емоційно-рольових реакцій, прискорення діяльності може супроводжуватись втратою окремих необхідних дій і виникненням помилкових дій. При цьому неправильно оцінюється ситуація, помилково використовуються сліди пам'яті, хибним виявляється прогноз розвитку ситуації і планування діяльності, знижується контроль за власними діями" [2, с. 58].

У свою чергу, пасивні реакції проявляються у "зниженні емоційно-рухової активності, зменшенні спонукальної ролі вольових процесів". Якщо стеничні реакції (агресія, втеча) спрямовуються на "усунення екстремального фактора", то астенічні – на його "перчікування". "У моменти критичних ситуацій, – зазначає Л. Китаєв-Смик, – від людини може вимагатися в одних випадках прискорення її діяльності, в інших, навпаки, виконання нею ролі пасивного спостерігача". Відтак, адекватність стеничних і астенічних реакцій залежить від ситуації діяльності. Виділивши два способи реакції (які іноді ще позначаються як "поведінка типу А" та "поведінка типу В") автор робить важливе уточнення: за тривалої дії подразника "пасивне реагування виникає практично в усіх людей" і в тих, що спершу

намагаються "нейтралізувати" подразник, і в тих, які з самого початку орієнтуються на "перечікування". Однак, ця вторинна реакція може локалізуватися на рівні гальмування фізіологічних процесів, компенсуючись "посиленням вольових імпульсів. У такому випадкові суб'єкт, наче заперечує негативне значення труднощів і, таким чином, зменшує їхню інтенсивність" [2, с. 62, 67].

Наразі, ми маємо наголосити на наступних моментах: а) фрустрація містить як суб'єктивні (оцінкової) характеристики особою фрустратора, так і б) об'єктивні властивості, пов'язані з реакцією організму на діяльність в екстремальних умовах; в) останні, об'єктивні риси фрустрації обумовлюють її цілісність як психічного стану.

Підійшовши до аналізу фрустрації як цілісного утворення, ми можемо виокремити компоненти, які позитивно впливають на перебіг адаптації щодо ситуації діяльності, так і ті компоненти, акцентуація яких справляє вплив негативний. Одразу зазначимо, що в якості позитивних і негативних можуть виступати одні й ті самі реакції суб'єкта, але їхня оцінка залежить від тривалості прояву кореляції з іншими психічними властивостями, а також від вимог ситуації. Наприклад, вирішуючи певне завдання і вичерпавши набір приналежних досвіду операцій ("репертуар" поведінкових стереотипів – вдаючись до біхевіоріальної термінології), суб'єкт може прийти до оцінки умов як негативних, а саме завдання тлумачити як "нереальне", "непосильне". Тобто, матиме місце оцінка ситуації як фрустраційної. У цій ситуації закономірно виникатиме почуття тривоги, яке може супроводжуватися актуалізацією творчих здатностей. У останньому випадку, тривога як наслідок фрустрації, виступатиме позитивною реакцією; у першому ж – цілком негативною. Але та-таки сама фрустрація, не набуваючи позитивного вирішення або ж вирішення негативного (заперечення діяльності), може мати наслідком переростання тривоги як ситуативної реакції у тривожність як особистісну властивість. Тобто ми бачимо, що оцінка психічних реакцій у фрустраційній ситуації залежить від багатьох компонентів.

Однак відзначимо наступний момент: помітна тенденція тлумачення фрустрації як цілком негативного феномену. Значною мірою, це, напевно, пов'язано із акцентуванням детермінативної ролі фрустрації щодо агресії. Згідно традиційної схеми бігевіоризму S-R, фрустрація розглядається як причина, агресія – наслідок, причому однозначний і неминучий. Як відомо, найяскравіше фрустраційна теорія агресії сформульована Дж. Долларом. Згідно цій теорії, агресія не є наслідком внутрішніх потреб, що проявляються автоматично (як це, наприклад, стверджувалось К. Лоренцом ("гідралічна теорія")), а є наслідком фрустрації, тобто перепон, які виникають на шляху цілеспрямованих дій суб'єкта, або ж ненастання очікува-

ного стану, якого прагне суб'єкт. Відтак, Дж. Доллардом висувалось два положення:

- 1) агресія завжди є наслідком фрустрації;
- 2) фрустрація завжди спричиняє агресію.

Однак, ця теорія не підтвердилась. Як пише Г. Гекгаузен, "Не будь-яка агресія виникає внаслідок фрустрації (зокрема, з фрустрацією не пов'язана жодна з форм інструментальної агресії). І не будь-яка фрустрація підвищує рівень устремління до агресії (це не відбувається, наприклад, коли людина сприймає фрустрацію як ненавмисну чи цілком виправдану)" [10, с. 377].

Розглядаючи теорію Дж. Долларда, Е.Фромм зазначав, що її формування "вельми постраждало" від численності тлумачень поняття "фрустрація". Найпоширенішими залишаються два значення, на які орієнтувались Дж. Доллард і його колеги:

- 1) припинення розпочатої цілеспрямованої діяльності;
- 2) фрустрація як заперечення бажання, жадання, пристрасті, "відмова".

Найголовніше це те, що Е. Фромм показує ту велику позитивну роль, яку фрустрація відіграє в житті особистості. Зокрема він пише: "жодна важлива справа в житті не досягається без фрустрації". Як не приваблива ідея можливості навчання без будь-яких зусиль, без праці (тобто без фрустрації), але вона явно недосяжна, особливо коли йдеться про одержання високої кваліфікації. Якби людина не засвідчила здатності справлятися з фрустраціями, то вона б, напевно, взагалі не могла вдосконалюватись" [9, с. 73].

Відзначимо, розглядаючи процес становлення особистості, суголосну точку зору висловлював і Г. Костюк, позначаючи фрустраційну феноменологію більш ширшим поняттям "внутрішні суперечності", під якими розумілися:

- 1) розбіжність між "мотиваційними" спонуками й "операційними" властивостями;
- 2) суперечності між "попереднім досвідом" та вимогами "нової ситуації";
- 3) суперечності "між досягнутим рівнем розвитку індивіда, способом його життя, місцем, яке він посідає в системі суспільних відносин";
- 4) амбівалентність емоцій.

Як бачимо, три перші характеристики внутрішніх суперечностей (мотиваційні, операційні та статусні) конвергентні фрустраційним характеристикам. Однак, ці суперечності для Г. Костюка виконують позитивну роль, оскільки "спонукають людину до активності, спрямованої на їхнє подолання. Одні суперечності долаються, натомість виникають нові, що ведуть до нових дій. Вони виступають як внутрішні спонукання до вдосконалення діяльності особистості" [3, с. 90].

Стосовно поглядів, які висловлювались Е. Фроммом і Г. Костюком, може бути наступне зауваження: життєві труднощі, про які ведуть мову згадані автори, так чи інакше можуть бути подолані вольовими зусиллями, з набуттям досвіду, чи, зрештою, засобами звичайнісінької втечі від фрустраційних впливів; але як бути із невідворотним впливом, з ситуацією, в якій від людської волі й умінь уже нічого не залежить? Йдеться про зустріч з фрустратором екзистенціального характеру, про зустріч Буття з Ніщо, яка, вдаючись до вислову С. К'ркегора, породжує "страх і трепет". Не аналізуючи наразі філософську літературу з даної проблеми (С. К'ркегор, М. Бердяєв, М. Гайдеггер, Ж.-П. Сартр), звернемося до рефлексії В. Франкла – людини для якої зустріч з Ніщо було фактом життя. Характеризуючи сучасність, В. Франкл зазначав, що нині людина опинилася в "екзистенціальному вакуумі" життя для багатьох людей втратило будь-який сенс. При цьому потреба у сенсі "фруструється у глобальному масштабі". Однак, попри все, людське життя залишається сповненим сенсу, навіть здавалося б у найганебніших ситуаціях, навіть у зіткненні із нездоланим стражданням. Як наголошує В. Франкл: "сенс доступний всупереч (ні, завдяки!) стражданням за умови, однак, що ми зустрілися із невідворотним стражданням" [8, с. 166]. Звернімо увагу, В. Франкла висловлює парадоксальну думку: саме нездоланна перепона виявляється сприятливою вирішенню найсокровеннішої людської потреби – потреби в життєвому сенсові – це може скласти подальшу перспективу наших досліджень.

Висновок. Таким чином, завдяки проведеному дослідженню, є можливість вдатися до наступних висновків.

Отже, 1) фрустрація є об'єктивним психічним станом, що виникає в загальному адаптаційному процесі; 2) цей стан може супроводжуватися деструктивними реакціями у випадку не набуття особою адекватних можливостей реалізації актуальних потреб; 3) фрустрації в процесі діяльності сприяють набуттю нового досвіду та загальному становленню особистості; 4) фрустратори екзистенціального характеру сприяють перегляду ситуації та соціальних пріоритетів, на чільне місце виходять метафізичні цінності; 5) подолання деструктивних наслідків, які пов'язані із фрустраційним станом потребують актуалізації механізмів особистісної рефлексії.

Список використаних джерел

1. Завалова Н. Д., Пономаренко В. А. Психические состояния человека в особых условиях деятельности // Психологический журнал. – 1983. № 6. С. 92-105.
2. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса. М.: Наука, 1983. 368 с.
3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К.: Рад. школа, 1989. 608 с.

4. Левитов Н. Д. От фрустрации к агрессии // Психологический журнал. 1990. Т. 11. № 5. С. 115-120.
5. Магнуссон Д. Ситуационный анализ: эмпирические исследования соотношений выходов и ситуаций // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 2. С. 28-33.
6. Плотичер А. И. Некоторые соображения по вопросу о фрустрации // Вопросы психологии. 1969. № 2. С. 137-139.
7. Сосновикова Ю. Е. Психологические состояния человека, их классификация и диагностика. Горький: Изд-во ГПИ, 1976. 118 с.
8. Франкл В. Людина в пошуках граничного сенсу // Гуманістична психологія: Антологія. У 3-х т. Т. 1. К.: Пульсари, 2001. 252 с.
9. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: Республика, 1994. 447 с.
10. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1986. 408 с.

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Zavalova ND, Ponomarenko V. A. Mental states of a person in special conditions of activity // Psychological journal. 1983. No. 6. S. 92-105.
2. Kitaev-Smyk L. A. Psychology of stress. M. : Nauka, 1983. 368 p.
3. Kostyuk G. S. The primary-whirlwind process and the psychic development of special features. K. : Glad. School, 1989. 608 p.
4. Levitov N. D. From frustration to aggression // Psychological journal. 1990. T. 11. No. 5. S. 115-120.
5. Magnusson D. Situational analysis: empirical studies of the relationship of outputs and situations // Psychological journal. 1984. T. 5. No. 2. S. 28-33.
6. Ploticher A. I. Some considerations on the issue of frustration // Psychology Issues. 1969. No. 2. S. 137-139.
7. Sosnovikova Yu. E. Psychological conditions of a person, their classification and diagnosis. Bitter: Publishing House of the GPI, 1976. 118 p.
8. Frankl V. Lyudina in the jokes of the borderline sense // Humanist psychology: Anthology. At 3 vols. T. 1. K. : Pulsari, 2001. 252 p.
9. Fromm E. Anatomy of human destructiveness. M. : Republic, 1994. 447 p.
10. Hekhausen H. Motivation and activity: In 2 volumes. T. 1. M.: Pedagog, 1986. 408 p.

V.V. Turban. The safety factor for an individual's development and life. The article analyzes overcoming of the destructive results of frustrated states as a factor endangering an individual's development and vital activities. Various

manifestations of frustration are described. The article shows that the adaptive nature of frustration, as well as its main characteristics, aimed at an individual's self-preservation, prevent the individual's development and life activities; moreover, the individual's self-restrains are determined by social-cultural norms. The latter, in turn, are represented in discourses.

The article pays special attention to the individual's subjective reflection of frustrating situations. This readiness for frustration overcoming can be characterized as an individual psychological tolerance for frustration. The article shows that the social-psychological aspect of an occurred frustration is not limited only by apperception and cognition. A behavioural, social-role factor of frustration is important also. Thus, we can talk on: 1) individual self-actualization of a frustration state; 2) a behavioural expression of the frustration.

The constructive reactions to frustrating situations are related mostly with re-estimation of activities, creative re-understanding of the goals and new used means.

The article proves that overcoming of the destructive effects associated with frustration inevitably requires actuation of the mechanisms of personal reflection.

Keywords: personality, frustration, personal reflection, destructive consequences, life activities.

УДК 159.923:[355.237.082:379.8]

М.Р. Цимбал

ДОСЛІДЖЕННЯ ВІЛЬНОГО ЧАСУ КУРСАНТА В ПЕРІОД ПІДГОТОВКИ У ВИЩОМУ ВІЙСЬКОВОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

М.Р. Цимбал. Дослідження вільного часу курсанта в період підготовки у вищому військовому навчальному закладі. У статті висвітлено низку теоретичних підходів до проблематики вільного часу та дозвілєвої діяльності. Розглянуто дослідження сучасних вчених щодо дозвілля. На основі емпіричного дослідження, проведеного серед курсантів Військової академії, виявлено значущий взаємозв'язок між виконанням навчальних завдань і ефективністю самоорганізації дозвілєвої діяльності.

Детально проаналізовано показники, характерні для психологічних особливостей організації вільного часу майбутніх офіцерів в умовах підготовки у вищому військовому навчальному закладі. Проаналізовано сутність задоволеності вільним часом, орієнтованості майбутнього офіцера на самовдосконалення, ініціативності курсанта або пасивності.

Ключові слова: підготовка майбутніх офіцерів, вільний час, дозвілєва діяльність, задоволення вільним часом, ставлення до виконання навчальних завдань, ініціативність, пасивність, особистісний ріст, деструктивність.

М.Р. Цимбал. Исследование свободного времени курсанта в период подготовки в высшем военном учебном заведении. В статье освещено ряд теоретических подходов к проблематике свободного времени и досуговой

деятельности. Рассмотрены исследования современных ученых в отношении досуга. На основе эмпирического исследования, проведенного среди курсантов Военной академии, установлена значимая взаимосвязь между выполнением учебных задач и эффективностью самоорганизации досуговой деятельности. Детально проанализированы показатели, характерные для психологических особенностей организации свободного времени будущих офицеров в условиях подготовки в высшем военном учебном заведении. Проанализированы сущность удовлетворенности свободным временем, ориентированности будущего офицера на самосовершенствование, инициативности или пассивности курсанта.

Ключевые слова: подготовка будущих офицеров, свободное время, досуговая деятельность, удовлетворение свободным временем, отношение к выполнению учебных задач, инициативность, пассивность, личностный рост, деструктивность.

Постановка проблеми. Державна цільова соціальна програма "Молодь України" на 2016-2020 роки, побудована для молоді до 35 років, відмічає проблеми, які потребують розв'язання, у тому числі, низький рівень організації та культури молодіжного дозвілля [5]. У процесі підготовки курсантів силових структур організація дозвілля складає одну з важливих складових процесу психологічного забезпечення їх діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дозвілля людини активно досліджується у соціології (Ю.М. Ключко, В.Д. Ковтун, Л.О. Троєльнікова, Н.М. Цимбалюк [6,3]), Н.Б. Путіловська, К. Роджек [10], педагогіці, культурології (І.В.Петрова), психології (Д. Келлі, Ф.Зімбардо [8, 9]). Водночас характер взаємозв'язків дозвілля та людини певної професії в сучасному світі, дозвілля людини та її внутрішнього світу залишається ще недостатньо дослідженим [1].

Останнім часом змінилось як суспільство, так і змістовність вільного часу людей. У вільний час людина має можливість займатися різноманітною діяльністю на свій розсуд [6]. У період відпочинку від праці, реадптації після бойових дій тощо вона залишається "один на один" зі своїми важливими життєвими проблемами [2,6,8,10]. Вільний час і конструктивізація дозвіллевої діяльності дозволяють особистості стати суб'єктом власного життя. Цей напрям підготовлений традицією української психолого-педагогічної думки щодо осмислення власного життя і підпорядкованості його свідомо поставленій меті та розвитку суб'єктності (В.О.Татенко, 1996; О.Ф. Бондаренко [3]).

У "Дозвіллевих ідентичностях і взаємодіях" (Д. Келлі, 1983) автор аналізує дозвілля людей в контексті зміни ролей і їх вільного вибору протягом усього життя в соціумі, в якому вони виробляють ідентичності, які виражають те, ким вони насправді хотіли б бути. Він фокусується на видах дозвілля, які є як найбільш поширеними у вільному часі, так і найбільш

значущими особистісними зустрічами "обличчям до обличчя", сімейним спілкуванням і піднесеними подіями, які зустрічаються серед буденності.

Розмаїття обраних стилів дозвілля розвивається з доступних можливостей і в зв'язку з культурними цінностями, які є результатом самовизначення. Дозвілля є явищем соціальним і екзистенціальним, тому найкраще його можна зрозуміти в діалектиці ролейових очікувань і рішень.

У теорії дозвілля Д. Келлі важливими є поняття ролі та ідентичності, вибору особистістю близьких спільнот, що є доленосним для життя.

Прогресивні сучасні суспільства вписують дозвілля у "ціннісно-смысловий ряд прогресивного і інноваційного експериментування людини заради її ж майбутнього" [7]. Суспільствам, орієнтованим на домінування і підкорення, важко досягнути розуміння цього справжнього статусу людини, орієнтованої внутрішньо на творчість.

Культуру дозвілля розглядають як форму внутрішньої культури людини, яка передбачає наявність у неї певних особистісних якостей, які дають змогу змістовно та з користю проводити вільний час. Тобто, можна говорити про індивідуально-суб'єктивний аспект культури дозвілля, який виражає себе в бажаннях та потребах, ціннісних орієнтаціях та меті, тобто залежить від спрямованості особистості на самореалізацію. Процес самоорганізації дозвіллевої діяльності залежить від загальної культури людини та культури психологічної. Культура вільного часу зводиться до проблеми його змісту з огляду на особливості особистісного зростання. Основу культури вільного часу становить свідомо особистість, яка раціонально обирає зміст діяльності з врахуванням обставин, певних уподобань і перспективи особистісного розвитку.

Основою культури вільного часу є вміння гармонізувати відпочинок і потребу, наприклад, у підвищенні кваліфікації тощо.

Актуальність проблеми, з однієї сторони, з іншої – відсутність сучасних досліджень психологічних особливостей дозвіллевої діяльності майбутніх офіцерів у вітчизняному просторі визначили мету даної статті.

Мета дослідження: дослідити зв'язок між ставленням до виконання навчальних завдань та рівнем розвитку суб'єктності особистості в самоорганізації вільного часу майбутнього офіцера.

Для реалізації поставленої мети було визначено три завдання:

1. Здійснити аналіз наукової літератури щодо сутності дозвіллевої діяльності і значущості вільного часу у загальному життєвому просторі майбутнього офіцера.

2. Визначити критерії оцінки рівнів організації дозвіллевої діяльності.

3. Встановити зв'язок ставлення курсантів до виконання навчальних завдань і рівня організації ними власного життєвого часу.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Види дозвіллевої діяльності можна класифікувати за п'ятьма групами: відпочинок, розваги, свята, самоосвіта, творчість [2].

Дозвілля – це сукупність видів діяльності, які здійснюються людьми у вільний час для задоволення певних фізичних, інтелектуальних, соціальних і культурних потреб. У широкому значенні дозвілля ототожнюють з вільним часом, який розуміють як частину позаробочого часу людини, не зайнятого проблемами підтримання повсякденної життєдіяльності. Зарубіжними вченими дозвілля як науковий термін походить від латинського слова "licere", що у перекладі означає "бути дозволеним", французького слова "loisir" ("вільний час") та англійського слова "leisure" ("свобода вибору дій").

Дозвілля занадто часто сприймається як комплекс заходів, які люди виконують, коли всі важливі завдання виконані. На нашу думку, сучасним є аналіз, який демонструє центральне місце дозвілля для розвитку людини і її значущих відносин.

Проведеними нами дослідженнями вільного часу майбутніх офіцерів було охоплено 120 курсантів Військової академії. Використовувалась авторська анкета "Яким є твій вільний час?", яка розкривала значення вільного часу у житті курсанта та представлення у ньому різних видів діяльності, методика оцінки ставлення до виконання навчальних завдань (А. Троц, 2004); експертна оцінка, що визначає рівень організації дозвіллевої діяльності курсантом, контент-аналіз творів курсантів "Мій вільний час", діагностична групова бесіда, тест Д. Келлі. Опитування на основі тесту Д. Келлі дозволяє виявити смислові конструкти людини відносно дозвілля. Смислові конструкти насправді є втіленням і показником цілей і мотивів особистості такою ж мірою, як смисл відтворює цілісну структуру особистості.

Ми використовували такі статистичні методи: кореляційний та описовий аналіз.

В результаті аналізу літератури та пілотажного дослідження курсантів Військової академії визначено три критерії:

- 1) ініціативність, що визначається відношенням організованої суб'єктом діяльності у загальній кількості вільного часу;
- 2) задоволеність, яка розглядається як психічний стан, що характеризує рівень задоволення суб'єктом реалізації свого вільного часу у обраних видах діяльності;
- 3) орієнтованість на самовдосконалення.

Курсанти, що навчаються на першому курсі ВВНЗ (вищого військового навчального закладу), характеризуються особливою сензитивністю до майбутньої професії, до серйозного навчання і до життєвої перспективи в цілому. Адаптація відбувається на тлі протиріч між звичними формами

поведінки і статутними вимогами. Цей період адаптації до вищого військового навчального закладу призводить до того, що курсанти, здебільшого, займаються тими видами дозвіллевої діяльності, до яких тенденція намітилась ще до ВВНЗ.

Другий курс характеризується завершенням адаптації до життєдіяльності у ВВНЗ, іде активний процес алгоритму організації вільного часу, підвищується активність і намічаються відповідні тенденції у дозвіллі.

Третій курс характеризується підвищеною самостійністю. З другого – відзначається те, що курсанти навчаються нерідко нижче своїх можливостей, що співіснує з їх суб'єктивністю в організації вільного часу.

Третій курс можна характеризувати як утворення нової цілісності особистості з чіткою організацією свого вільного часу. Це період гострого осмислення найболючіших питань життя. Мабуть, саме третій курс потребує особливої уваги. За змістом у цьому етапі навчання має бути сприяння особистості в пошуках сенсу і активна діяльність, спрямована на опанування професійним еталоном і моральним ідеалом, неминущими національними цінностями буття.

На четвертому курсі навчаються курсанти, які вже сформувалися у професійному відношенні, вони мають певну життєву позицію, розуміння значущості вільного часу, орієнтовані на самовдосконалення, самореалізацію та творчість в організації дозвіллевої діяльності.

У психолого-педагогічній літературі міститься значний матеріал щодо впливу шляхів, які визначають дозвіллеву активність курсанта. Як один з найбільш важливих факторів, що впливає на дозвіллеву активність курсантів, відзначаються міжособистісні відносини в курсантських колективах, правильна організація навчальної діяльності, спрямованість особистості, професійна спрямованість, наявність навичок і вмій у курсантів до самоорганізації вільного часу.

Констатовано, що рівень самоорганізації дозвіллевої діяльності є недостатньо високим. Встановлено позитивний статистично значущий зв'язок ($r = 0,683$ при $p < 0,01$) між рівнем розвитку самоорганізації вільного часу курсантами та ставленням до навчання у вищому військовому навчальному закладі. Суть такого зв'язку полягає в тому, що рівень самоорганізації вільного часу здебільшого є вищим у курсантів з відповідальним ставленням до навчання, ніж з низьким рівнем виконання навчальних завдань. Показано, що існує негативний статистично значущий зв'язок між рівнем організації вільного часу, загальним показником виконання навчальних завдань та кількістю вільного часу.

Суть такого зв'язку полягає в тому, що зі зменшенням кількості вільного часу рівень показників ставлення до виконання навчальних завдань зменшується. Це можна пояснити тим, що збільшення кількості вільно-

го часу за умови його якісної організації дає можливість для створення достатніх умов для розвитку суб'єктності майбутнього офіцера та загального показника його самоорганізації, що проявляє себе у різних формах дозвілєвої активності.

Проводилась психодіагностична групова бесіда, яка показала, що вільний час та дозвілєва діяльність має значущість по відношенню до життя (яке умовно прийнято за 90%) як життєстверджувальний простір – від 60% до 100% (незалежно від його кількості); його значення збільшується, коли вільного часу стає менше.

При цьому рівень організації дозвілєвої діяльності у вільному часі у різних курсантів коливається від 10 % до 80 %. Це час, коли "я здійснюю свій вибір", цей час є "розвитком особистості за межами необхідності", він є діагностичним і свідчить як про особистість в цілому, так і про неї як професіонала – військового офіцера. У цьому (вільному) часі визначальним є інтерес. Виходячи з цього, "мій інтерес може реалізовуватись через мої цілі (волю) і моє бажання (потреби)". Там, де цілі домінують, реалізованість вільного часу корелює з самореалізованістю. Провідними видами діяльності в інтегративній дозвілєвій діяльності є навчання (іноземна мова, історія тощо), фізична культура (чи спорт) та спілкування (серед референтної групи, з дівчиною, у клубі за інтересами). Курсанти визначають вільний час, здебільшого, як такий, що розвиває особистість, з невеличким відсотком осіб, які характеризують його як такого, що деструктивно впливає на особистість.

Після задоволення потреб організму, у вільний час провідним виступає хобі, яке знімає напруження, але корелює з професійною діяльністю (полювання, рибалка, спортивне орієнтування по місцевості, краєзнавчі походи).

Деструктивна поведінка поводження у вільний час займає невеликий процент та характеризує курсантів з низьким рівнем ставлення до навчання.

При встановленій загальній тенденції організації вільного часу, якісний аналіз показав, що існує певна підгрупа людей, які добре навчаються за рахунок вільного часу, однак така його організація не приносить їм задоволення, що, на нашу думку, може вплинути на навчальну мотивацію і має враховуватися у психокорекційній роботі. На формування ставлення курсанта до дозвілєвої діяльності безпосередньо впливають їх власні ціннісні орієнтації та система ціннісних орієнтацій старших командирів, взаємин в процесі службової діяльності.

Засіб Д. Келлі дозволяє розглянути виключність конструктів кожної людини, виявити найбільш важливі і значущі параметри (глибинні конструкти), що лежать в основі конкретних оцінок і ставлень.

Працюючи з методикою Д. Келлі, той, хто досліджується, опиняється в ситуації пізнання власної системи ставлень. Тому ця методика може бути використана в якості "ефективного засобу самоаналізу і самопізнання" (Ю.М. Забродін).

У репертуар ролей, запропонованих Д. Келлі, нами були внесені доповнення до класу самореалізації у вільний час. Цей клас ми вважали необхідним у нашому дослідженні у зв'язку з вивченням орієнтації людини на самореалізацію. У відповідних конструктах немає однозначності між поняттями "успішний", "щасливий", "моральний" і "той, що самореалізується у вільний час", хоча семантична близькість між даними поняттями має місце.

Аналіз класу самореалізації дозволяє курсанту стати в позицію дослідника, що аналізує проблеми особистісного зростання у вільний час.

Від домінування рефлексивної центрованості на оцінці ставлення до себе з боку інших курсант підходить до розуміння причинно-наслідкових залежностей цього ставлення, яке обумовлює організація власного вільного часу. На другому курсі провідним фактором є фактор "орієнтації курсанта на якості особистості". Найбільшу вагу отримав фактор, що визначив роль якостей, які органічно проявляються в залежності від самоорганізації вільного часу. Має вагоме значення фактор особистісної можливості курсанта створити себе як особистість у час, який він організовує самостійно. У курсантів третього курсу, як показав аналіз вільного часу, підвищується роль індивідуальності та вага вольових якостей. Якості особистості як активного діяча органічно з'єднані у свідомості курсантів з якостями розуму і мають на цьому курсі значну вагу. На четвертому курсі співвідношення ваги факторів, у цілому, зберігається. При цьому, аналізуючи зміст конструктів майбутніх офіцерів у сукупності зі значеннями їх ваги, слід відзначити, що особливо гостро у свідомості курсантів визначено факт приналежності до професії військового. Курсанти більше замислюються над проблемами самореалізації, орієнтовані на активне придбання досвіду у вільний час, що дозволить вважати себе особистістю, яка відбулася та здійснила себе.

Висновки. 1. Виявлено статистично значущий зв'язок між рівнем розвитку самоорганізації вільного часу і ставленням курсанта до виконання навчальних завдань. 2. Встановлені закономірності доцільно враховувати в практиці діяльності військових освітніх організацій з метою підвищення суб'єктивності майбутніх офіцерів в умовах трансформації сучасної системи освіти.

Отримані результати дослідження дозволяють:

1) визначати зміст напрямів впливу щодо сприяння самоорганізації вільного часу курсантами;

2) окреслити шляхи та методи психологічного супроводу процесу підготовки протягом всього періоду навчання в освітньому закладі;

3) формувати ефективні індивідуальні програми особистісного розвитку та самоудосконалення;

4) вдосконалювати систему дозвілля як частину психологічного забезпечення у ЗС України. У цілому, оцінка суб'єктності курсанта у дозвіллевій діяльності дає важливу інформацію про рівень психологічної культури в організації вільного часу, що впливає на ефективність їх навчальної діяльності.

Окреслено потребу процесу підготовки майбутніх офіцерів, що забезпечує формування в них особистісного світосприйняття на основі зміни підходу до свого вільного часу. За таких умов суб'єктність виявлятиметься в побудові у курсантів власних смислів, світоглядних позицій та мотиваційно-ціннісних настановлень, активізуючи їх можливість бути суб'єктом дозвіллевої діяльності, вільного часу, а також власного життя.

Саме у вільний час майбутній офіцер може максимально проявити внутрішню свободу волі, зробити вільний вибір та через самоорганізацію дозвіллевої діяльності сформувати особистісні неповторні сенси.

Перспективи подальших досліджень полягають в удосконаленні існуючих та розробці нових практичних психологічних підходів до підготовки майбутнього офіцера, що ефективно організовує свій життєвий простір, вільний час і дозвілля.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми психології вищої військової школи: навчальний посібник / Л.А. Снігур, О.П. Розмазнін, В.В. Луханін, О.В. Булгакова. Херсон : ОЛДІ-ПЛЮС, 2019. 188 с.

2. Гріньова О.М. Психологічні особливості становлення етнічної ідентичності особистості пізнього юнацького віку. Психологія: реальність і перспективи. 2017. № 9. С. 35-41.

3. Олійник О. Теоретичні основи культурно-дозвіллевої діяльності студентської молоді. Соціальна робота і соціальна освіта. 2017. №3. С. 136-145.

4. Концепція Державної цільової соціальної програми "Молодь України" на 2016-2020 роки. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1018-2015-%D1%80#n9>.

5. Культурно-дозвіллева сфера України: динаміка змін та перетворень: монографія / Ю.М. Ключко, В.Д. Ковтун, Л.О. Троєльнікова, Н.М. Цимбалюк. Київ : МКМУ. 2003. С. 56-114.

6. Дончак А.М. Психологічні чинники особистісного становлення майбутнього офіцера у військовому інституті: дис...канд. псих. наук : 19.00.07. Одеса : ВІОНПУ, 2012. 20 с.

7. Ярошенко Н.Н. Ценности досуга в контексте цивилизационного развития. Вестник МГУКИ. 2011. №6. С. 66-75.

8. Kelly, J. Leisure Identities and Interactions Publisher name. (2019). Routledge library editions. Leisure studies, ?214. [in English].

9. Zimbardo, F. Man Interrupted: Why Young Men Are Struggling and What We Can Do About It. Publisher name. (2016). Conari Press, 344. [in English].

10. Rojek, C. Article title. Leisure and Life politic. Publisher name. (2010). Leisuresciens. V.23, 43-47. [in English].

Spysok vykorystanykh dzherel

1. Snihur L.A., Rozmaznin O.P., Lukhanin V.V., Bulhakova O.V. Aktual'ni problemy psykholohii vyschoi vijs'kovoi shkoly [Topical problems of psychology of high military school]. Kherson: OLDI-PLYuS, 2019, 188 p. [in Ukrainian].

2. Hrin'ova O.M. Psykholohichni osoblyvosti stanovlennia etnichnoi identychnosti osobystosti pizn'oho iunats'koho viku [Psychological peculiarities of the development of ethnic identity of a late adolescent] Psykholohiia: real'nist' iperspektyvy: zb. nauk. prats' [Psychology: Reality and Perspectives: Coll. Sciences. wash]. Rivne, 2017, pp. 35-41. [in Ukrainian].

3. Olijnyk O.B. Teoretychni osnovy kul'turno-dozvillievoi diial'nosti students'koi molodi [The theoretical bases of cultural and leisure activities of student youth] Sotsial'narobota i sotsial'naosvita [Social work and social education], Kharkiv: №3, pp. 136-145. [in Ukrainian].

4. Kontsepsiia Derzhavnoi tsil'ovoi sotsial'noi prohramy "Molod'Ukrainy" na 2016-2020 [Concept of the State Target Social Program "Youth of Ukraine for 2016-2020]. (n.d.). zakon.rada.gov.ua. Retrieved from URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1018-2015-%D1%80#n9> [in Ukrainian].

5. Kliuchko Y.M., Kovtun V.D., Troiel'nikova L.O., Tymbaliuk N.M. Kul'turno-dozvillieva sfera Ukrainy: dynamika zmin ta peretvoren' [Leisure sphere of Ukraine: dynamics of changes and transformations]. Kyiv: Monohrafiia, 2003, pp. 56-114. [in Ukrainian].

6. Donchak A.M. Psykholohichni chynnyky osobystisnoho stanovlennia majbutn'oho ofitsera u vijs'kovomu [Psychological factors of personal development of the future of officer in the military] Dys...kand. psykhol.hnauk [Dissertation for the degree of Candidate of Psychological Sciences]. Odesa, 2012, 20 p. [in Ukrainian].

7. Yaroshenko N.N. (2011). Tsennosty dosuha v kontekste tsyvylyzatsyonnoho razvytyia [The values of leisure in the context of civilizational development]. Vestnyk-Messenger: MHUKY, 6, 66-75. [in Russian].

8. Kelly, J. Leisure Identities and Interactions Publisher name. (2019). Routledge library editions. Leisure studies, ?214. [in English].

9. Zimbardo, F. Man Interrupted: Why Young Men Are Struggling and What We Can Do About It. Publisher name. (2016). Conari Press, 344. [in English].

10. Rojek, C. Article title. Leisure and Life politic. Publisher name. (2010). Leisuresciens. V.23, 43-47. [in English].

M.R. Tsybal. The study of cadet free time as a significant factor in the quality training of the future officer in a higher military educational institution. The article highlights a number of theoretical approaches to the problems of free time and leisure activities. Studies of modern scientists in relation to leisure are considered. Based on an empirical study conducted among cadets of the military academy, a significant relationship was found between the fulfillment of training tasks and the effectiveness of self-organization of leisure activities. The indicators characteristic of the psychological characteristics of the organization of free time of future officers in the conditions of training at a higher military educational institution are analyzed in detail. The essence of satisfaction with free time, its focus on self-improvement, the initiative of a cadet or passivity is analyzed.

Westudied the relations hipbetweenlearn in gandleisure. The studywas from the firstto graduatetrainingcourse. The number of cadetswas 120 people. Fre etime developspersonalityandpr of essional. The relationship of cadetsaffects the organization of free time.

Value orientations influence the organization of free time. Free time is associated with self-realization. The adaptation process is characterized by pre-university forms of leisure.

The leisure algorithm changes and locks in this second during preparation. Separate qualities and strong-willed qualities for development will be developed in the third year, which rises during leisure activities.

The profession of a serviceman is most clearly manifested in consciousness in his spare time in his fourth year.

Keywords: training of future officers, free time, leisure activities, satisfaction with free time, attitude to fulfillment of training tasks, initiative, passivity, personal growth, destructiveness.

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ:

**Збірник наукових праць Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України**

Том X

**ПСИХОЛОГІЯ НАВЧАННЯ
ГЕНЕТИЧНА ПСИХОЛОГІЯ
МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ**

Випуск 34

Підписано до друку 09.01.2020. Формат 60 x 84/₁₆.
Папір офс. Друк офс. Гарнітура Times New Roman Суг.
Ум. друк. арк. 20,36. Обл.-вид.арк. 18,67. Наклад 300 прим. Зам. 36.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія КВ № 15729-4201Р від 18.08.2009.

ДП «Інформаційно-аналітичне агентство»
01001, Київ - 1, вул. Експланадна, 4-6, оф. 419-2.
Тел./факс (044) 287-03-79

