Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ:

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

Том VII

ЕКОЛОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Випуск 45

Житомир
Вид-во ЖДУ ім. І.Франка
2018

ISSN 2072-4772

Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Житомир: "Вид-во ЖДУ ім. І. Франка", 2018. – Том VII. Екологічна психологія. – Випуск 45. – 338 с.

Головний редактор:
дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор ***С.Д. Максименко***

Заступник головного редактора:
дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор ***Н.В. Чепелєва***

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

Редакційна колегія:
Моляко В.О., дійсний член 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.; ***Терещук 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).

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
(протокол № 7 від 02.07.2018 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.)

© Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018
http://www.appsychology.org.ua
http://www.ecopsy.com.ua

G.S. Kostiuk Institute of Psychology NAPS Ukraine

ACTUAL PROBLEMS of PSYCHOLOGY:

Scientific Papers
of the G.S. Kostiuk Institute of Psychology NAPS Ukraine

Volume VII

ENVIRONMENTAL PSYCHOLOGY

Issue 45

Zhitomir
2018

ISSN 2072-4772

Actual Problems of Psychology: G. S. Kostiuk Institute of Psychology NAPS Ukraine / ed. S. D. Maksymenko. - Vol VII: Environmental Psychology / by scientific ed. S. D. Maksymenko - Issue 45 - Zhitomir : ZhDU of I. Franko, 2018. – 338 p.

Editor:
Full member NAPS Ukraine, doctor psychology, professor ***S.D. Maksimenko***

Deputy editor:
member NAPS Ukraine, doctor psychology, professor ***N.V. Chepeleva***

Executive secretary:
PhD in psychology, senior researcher ***N.V. Slobodianyk*** (paper version),
PhD in psychology, senior researcher ***O.L. Vernik*** (e-version).

Editorial Board:
Moliako V.O., member NAPS Ukraine, doctor psychology, professor; ***Karamushka L.M.***, corresponding member NAPS Ukraine, doctor psychology, professor; ***Smulson M.L.***, corresponding member NAPS Ukraine, doctor psychology, professor; ***Kokun O.M.***, doctor psychological, professor; ***Moksimova N.J.***, doctor psychological, professor; ***Moskalenka V.V.***, doctor filosopher, professor; ***Pirojenko T.O.***, doctor psychological, professor; ***Shwalb J.M.***, doctor psychological, professor; ***Muzyka O.L.***, PhD in psychology, professor; ***Kisarchuk Z.G.***, PhD in psychology, senior researcher; ***Tereschuk A.D.***, PhD in psychology, senior researcher

Member of international editorial board:
Anton Fabian, Professor, Habilitated Doctor, Head of the Department of Social Work, The Pavol Jozef Šafárik University in Košice (Slovakia); ***Marek Paluh***, Professor Extraordinarius, Habilitated Doctor of Humanities, Head of the Department of Social Pedagogy of Institute of Pedagogy, Zheshiv University (Republic of Poland); ***Eugene Hliva***, Foreign Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, Consulting Professor at The Australian Society of Clinical Hypnotherapists (Australia); ***Roman Trach***, Doctor of Philosophical Science, Professor, Foreign Member of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine (USA); ***Alfred Prits***, Professor, Doctor of Psychology and Pedagogy, Rector of Sigmund Freud University (Republic of Austria).

Published by the decision of the Academic Council of G. S. Kostiuk
Institute psychology NAPS Ukraine
(№ 7 of 02.07.2018 p.)
Certificate of registration of print media
HF series number 17847-6693PR of 10.06.2011
The collection included in the list of scientific professional editions Ukraine psychology
(Order of MES Ukraine № 1021 of 7.10.2015 p.)

© G. S. Kostiuk Institute psychology NAPS Ukraine, 2018
http://www.appsychology.org.ua
http://www.ecopsy.com.ua

ISSN 2072-4772

Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Том VII. Екологічна психологія. – Випуск 45.

У збірнику наукових праць представлені статті науковців, у тому числі співробітників, аспірантів та наукових кореспондентів лабораторії екологічної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, в яких висвітлюються теоретико-методологічні та прикладні проблеми екологічної психології як напряму досліджень, що вивчає психологічні проблеми взаємодії людини із середовищами її життєдіяльності. Особливу увагу приділено психологічним проблемам захисту та збереження довкілля. Збірник адресований викладачам психоло-гії вищих навчальних закладів, аспірантам, студентам, працівникам у галузі практичної психології, науковцям-психологам, іншим фахівцям, що розробляють проблеми розуміння та інтерпретації.

Actual Problems of Psychology: G. S. Kostiuk Institute of Psychology NAPS Ukraine – Vol VII: Environmental Psychology – Issue 45.

The collection of scientific papers submitted articles scholars, including staff, graduate students and research correspondents environmental psychology laboratory of the G. S. Kostiuk Institute psychology NAPS Ukraine, which highlights the theoretical, methodological and applied problems environmental psychology as a direction research that studies the psychological problems human interaction with the environment her life. Particular attention is paid to psychological problems protecting and preserving the environment. Collection psychological and teachers addressed gies higher educational institutions, graduate students, workers in the field applied psychology, scientists, psychologists and other professionals with problems understanding and interpretation.

ЗМІСТ

Борець Ю.В., Шлімакова І.І.
Психологічні принципи смислу життя та провідних мотивів життєдіяльності (буттювання) у повсякденні 9-18

Буковська О.О., Гірченко О.Л.
Сучасні напрями психологічної реабілітації кризових станів викликаних екстремальними ситуаціями 19-27

Бутенко Н.В.
Структура сімейних уявлень про дитячу інвалідність 28-39

Ваганова Н.А.
Когнітивно-перцептивні особливості конструювання образу світу в старшому дошкільному віці 40-47

Вернік О.Л.
Проблема «місця» в психологічному дослідженні 48-59

Вовчик-Блакитна О.О., Гурлєва Т.С.
Сучасне мас-медійне середовище: вектор екологізації 60-73

Волинець Н.В.
Теоретична фокусно-холістична модель психологічного благополуччя персоналу державної прикордонної служби України 74-99

Гальцева Т.О.
Розвиток навчальної самоефективності літніх людей 100-109

Горбачева О.Ю.
Система тьюторського супроводу професійного становлення психолога 110-119

Дяченко В.А., Мунасипова-Мотяш І.А., Дубініна Д.Е.
Задоволеність життям та рівень психологічного благополуччя сучасної молоді 120-129

Зливков В.Л., Лукомська С.О.
Автентичність як чинник благополуччя особистості 130-132

Кирпенко Т.М.
Аналіз зв'язку самоконтролю, вольової регуляції та екологічно-орієнтованої життєдіяльності 133-143

Комар Т.О.
Основні характеристикуи самоставлення молоді з інвалідністю 144-154

Курапов А.О.
Залежність вибору стратегії акультурації від психологічного портрету особистості 155-166

Льовочкіна А.М., Волохова О.В., Крижановська О.Т.
Психологічні та методичні особливості формування екологічної культури дітей молодшого шкільного віку 167-178

Максимов М.В.
Невербальні методи розвитку рефлексії 179-187

Максимова Н.Ю.
Психологічні критерії екологічності сімейних стосунків 188-196

Михайленко О.Ю.
Ролеграма як засіб розвитку рольової компетентності майбутнього психолога 197-205

Моляко В. А., Алексеева Т. С.
Медико-психологические особенности формирования образа экологической катастрофы 206-221

Настояща У. В.
Субкультура засужених як фактор професійної деформації працівників державної кримінально-виконавчої служби ...222-229

Павленко Г.В.
Особистісні диспозиції як чинник психологічного благополуччя особистості в контексті невизначеності 230-239

Панасюк Р.В.
Еволюційний погляд на дефініцію «інвалідність» 240-252

Перегончук Н.В.
Проектування професійної компетентності майбутніх психологів в умовах сучасного суспільства 253-262

Піонтківська О. Г.
Готовність соціальних працівників до здійснення соціально-психологічної підтримки людей похилого віку .263-272

Рудоміно-Дусятська О.В.
Дослідження особистісної ідентичності як чинника екологічно-орієнтованої життєдіяльності 273-282

Сараева Н.М., Гелиакберова И.Л., Суханов А.А.
Жизнеспособность молодежного населения в регионе экологического неблагополучия по показателям психофизиологического уровня 283-294

Селезнева И.Н.
Построение инклюзивного образовательного пространства: экологический подход 295-306

Стуліка О.Б.
Когнітивний аспект розвитку мнемічних та іншомовних здібностей студентів мовних спеціальностей 307-316

Швалб Ю.М.
Еволюційна метафора в психологічній структурі способу життя 317-333

Наші автори 334-336

УДК 159.922 : 316.62

БОРЕЦЬ Ю.В.
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Академії Державної пенітенціарної служби, м. Чернігів
ШЛІМАКОВА І.І.
кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри екологічної психології та соціології Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, м. Чернігів

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ СМИСЛУ ЖИТТЯ ТА ПРОВІДНИХ МОТИВІВ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ (БУТТЮВАННЯ) У ПОВСЯКДЕННІ

У статті представлено результати теоретичного аналізу проблеми повсякдення у контексті складного психологічного конструкту за орієнтувальними принципами успішності, орієнтації на комфорт та ідеї щастя.
Розглянуто історичний ракурс осмислення феноменів буденності, повсякдення, буденної свідомості. Показано вплив повсякдення на формування буденної свідомості. Теоретично визначено, що провідною ідеєю, домінуючим принципом, системоутворювальним чинником і ключовим поняттям соціальних взаємодій є успішність. Успішність виступає ключовим фактором відчуття комфорту та задоволеності життям.
Ключові слова: *повсякденне життя, буденна свідомість, когнітивна карта, екзистенціальна психологія, буттювання.*

Постановка проблеми. Повсякденне життя – це вияв цілісного світу, який є безпосередньою реальністю, що оточує і включає до себе кожну людину, сприймається та пояснюється людьми і має для них суб'єктивну значущість [2]. Можна сказати, що життя – це суцільна повсякденність. Але це і світ, що створюється в уявленнях, думках, спогадах та діях людей; світ, що переживається людьми як реальна дійсність. Тут немає ніяких посередників окрім самої людини. Для кожної людини повсякдення своє, власне, проте воно власне та загальне для всіх, однак кожен хто включений у повсякдення організовує його по-своєму, розуміючи, що й у іншої людини воно водночас і загальне, й індивідуальне.

Реальність повсякденного життя організовується у часі і просторі навколо «моєї персони і мого фізичного тіла». Це «тут і тепер» – у фокусі моєї уваги до повсякденного життя належить його реальність, (reallissimum) моєї свідомості. Реальність повсякденного життя, проте, не вичерпується цією безпосередньою присутністю, але охоплює й ті феномени, які не дані «тут і тепер». Це означає, що людина сприймає повсякденне життя залежно від ступеня просторової і часової наближеності або віддаленості від конкретних реалій своєї життєдіяльності. Найближчою до людини є та зона повсякденного життя, яка безпосередньо доступна її фізич-

ній взаємодії. Ця зона включає світ, що знаходиться в межах прямої досяжності, світ, в якому людина безпосередньо може здійснювати свою активність так, щоб видозмінювати саму реальність.

Реальність повсякденного життя, як дійсність, має безпосереднє для всіх людей розуміння. Вона не вимагає ніякої додаткової перевірки понад те, що вона просто існує. Вона існує як безпосередня, самоочевидна і непереборна фактичність. Людина знає, що ця дійсність реальна. Якщо і можуть виникати сумніви в реальності фактичної дійсності, людина утримується від них, оскільки живе повсякденним життям згідно заведеному порядку. Така стриманість від сумнівів (чи викликів, протестів) настільки виражена і звичайно стійка для повсякдення, що, для того, щоб відмовитися від неї, як того хотілося б людині у конкретний час, чи за певних обставин, скажімо, під впливом теоретичних або релігійних роздумів, людина мала б проявити вчинок або різку світоглядну зміну. Без прямої нужди в цьому людина, зазвичай, цього не робить, а приймає для себе все, як є. Тому правильно буде сказати, що світ повсякденного життя декларує себе, ніби нав'язує, і якщо індивід захоче кинути виклик цій декларації, то повинен докласти немало зусиль, перш за все по відношенню до себе [2]. Під впливом повсякдення формується буденна свідомість. Буденна свідомість у цілому – вельми складний феномен духовної культури, який включає в себе пізнавальні, ціннісні, соціально-психологічні та інші компоненти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Насамперед, контурно окреслимо історичні витоки даної проблеми. Розрізнення буденного та науково-теоретичного знання має давню історію. В античній культурі протилежність буденного і теоретичного розглядається як протилежність простої думки і справжнього знання. У філософії Нового часу – це проблема взаємовідносин теоретичних форм свідомості та здорового глузду. Р. Декарт, настоював на тому, що чуттєві уявлення абсолютно не стосуються теоретичного розуму. На його думку, якщо мислення і має відправлятись від чогось, то тільки від самого себе, не запозичуючи нічого зовні [3, с. 36]. У такому випадку воно повинно бути на перших порах просто нічим не наповненим, голим існуванням: з цього воно й починається, з cogito – з існування розумового мислення як такого.

У Дж. Локка – розум є чистою дошкою (tabularasa), на якій нічого не накреслено заздалегідь, тобто в розумінні самому собі нічого немає, - нічого, крім самого розуму, уточнює В. Лейбніц. [3, с. 41]. І. Кант звертається до буденної свідомості у зв'язку з розмежуванням теоретичного (Vernuft) та практичного (Verstand) розуму. Сокира та пила, казав Кант, цілком годяться для обробки дерева, але для гравіювання на міді потрібна гравірувальна гол-

ка. І все ж саме Кант чи не вперше усвідомив, що буденні знання, практичний розум є певною глибинною основою філософії [3, с. 52].

Метою статті є теоретичне осмислення психологічних принципів та провідних мотивів смислу життя та буттювання.

Виклад основного матеріалу дослідження. В буденній свідомості фіксуються тривало діючі уявлення про світ, які розділяє колектив, оскільки людини пізнає і поза наукою. Переважна більшість уявлень про світ люди отримують із поза наукових джерел, з буденного, повсякденного досвіду. За нових умов існування буденна свідомість будує або перетворює своєрідну когнітивну карту довкілля (від лат. cognition – знання, пізнання) – образ просторового уявлення, який створюється та видозмінюється внаслідок активної взаємодії людини з життєвим середовищем.

У складі буденної свідомості людей окрім психологічної сутності, реальної дійсності, стилю та образу життєдіяльності так чи інакше існує ще й екологічна сутність тієї ж дійсності, або екологія (від грець. oikos – житло та logos – учення) – уявлення про закономірності зв'язку живих ор-ганізмів з оточуючою дійсністю. Буденна свідомість задовольняє люди-ну у сфері побутового, буденного, повсякденного життя й виступає у зви-чайних умовах як достатній еквівалент задоволення пізнавальної потреби. Слід визнати, у буденній екологічній свідомості є багато раціонального, що багаторазово фіксувалося і закріплювалось у здійсненні характерних зв'язків та отримувало відображення в логічних схемах, поглядах, а більш глибинно, у традиціях, міфах, народній мудрості [4].

Реалізується буденна свідомість у вигляді відчуттів, емоційних переживань, побутових, господарських та інших уявлень здебільшого, поверхневих суджень очевидного сенсу. Орієнтується вона переважно на критерії здорового глузду, що складаються із сукупності загальноприйнятих, інколи неусвідомлених, але доцільних засобів осмислення та оцінки природних, соціальних та інших явищ.

У наш час психологія стала все більше звертатися до реалій життя. Взагалі, усе, що ми знаємо про психіку, здебільшого, прописано у загальнотеоретичному контексті. Проте останнім часом з'являються думки і теорії, що відносяться до так званої другої лінії розвитку психології, – це гуманістична психологія, феноменологічна психологія, екзистенціальна психологія. Сюди ж можна віднести цілий ряд концепцій – життєвого шляху, способу життя, життєвих стилів, діалогізму, наративу і так далі. Повсякденя, буденна свідомість і є те саме життя.

Справа полягає в логіці самого наукового пошуку – чим ретельніше ми вивчаємо психічні функції, тим більше ми починаємо розуміти, що сама

психіка, свідомість є функцією Життя, а не «мозку» чи «тіла», або «соціуму». Життя, саме життя людини, стає справжнім об'єктом психології як науки. Причому, життя береться тут не у фізичному або біологічному сенсі, а у філософсько-психологічному сенсі, як Буття, як усвідомлюваний процес розгортання життя, що переживається звичайною, пересічною людиною. Такий розворот об'єкту веде до цілого ряду кардинальних наслідків.

По-перше, поняття Людини втрачає якусь абстрактно-універсальну «суть», але знаходить індивідуальну «особу», те чи інше своє «Я». Поняття Людини, принаймні, для психології, перестає бути тільки одиницею вимірювань і тестувань, а наповнюється конкретною і реальною постаттю переживаючого і діючого індивіда. Тому зміщується і предмет психологічних досліджень, який треба бачити в пошуку загального і закономірного в індивідуально-унікальному, а не в абстрактному і усередненому (як це робиться у теорії загальної психології).

По-друге, поняття життя втрачає свій чисто біологічний зміст і отримує соціальне, психологічне та діяльнісне наповнення. Життя перестає бути фактором існування, а стає особистісним фактом – воно є «моє» («твоє», «наше», «його», «її», «чуже» і так далі).

Більше того, індивід вступає у безпосереднє відношення з життям – він його живе (а іноді – навпаки – життя його живе). Відношення людини до життя знаходить психологічну «щільність» і якісну визначеність: «Я» не просто «живу», «Я живу це життя», а до того ж, – «Я живу своє життя». І тут вперше з'являється проблемна існування людини: «Я-то, звичайно, живу, але чи своє життя я живу і взагалі, навіщо я його живу?» [5]. Екзистенціальна філософія і психологія дуже точно схопила це питання і поставили його в центр усього існування людини.

Але тут треба зробити ряд принципових уточнень. Постановка акценту у виразі «Я живу своє життя» на слові «живу» означає фіксацію соціально-діяльнісного шару існування, а акцент на слові «життя» виводить нас у певну процесуальну площину існування. Слідуючи сталій філософській традиції, процесуальний шар життя можна визначити як шар Буття, а соціально-діяльнісний – як шар Побуту, Буттювання і Повсякденності. І ще одне уточнення: акцент на слові «своє» означає, що індивід включений не в якесь абстрактне Буття, а тільки в деяку частину з можливих процесів, що і задає рамкову визначеність існування кожної конкретної людини.

По-третє, слідуючи метафорі У. Джемса, який уподібнював свідомість потоку річки й указував, що потік не може існувати поза руслом, можна стверджувати, що процеси життя не можуть здійснюватися поза певним наочним контекстом [3, с. 113]. Таким контекстом виступає Світ, але, знову-таки, не у

фізикалістському сенсі, не як фізична субстанція, а як наочно-понятійно оформлена реальність, як уявний світ, що мислиться індивідом. Для сучасної психології стало вже мало не загальноприйнятим положення про множинність реальностей, в яких живе людина. Але множинність не означає ілюзорності – це дійсна множинність реальностей, які й утворюють об'єктивну площину нашого існування та свідомості.

У цьому є два принципово важливих моменти. По-перше, єдність життя і свідомості дійсно є невід'ємною, початковою характеристикою і самого життя, і самої свідомості. Поза свідомістю життя перетворюється на якусь чисту об'єктність (і для суб'єкта воно що є, що його немає), а поза життям свідомість перетворюється на порожню абстрактність. По-друге, цілісність свідомості (відповідно, і цілісність життя) може досягатися за рахунок диференціювання рефлексії сфер життя (коли сенсом і домінантою життя для людини є, скажімо, творчість – наукова, художня, служіння, благодійність і т.д.). Людина якби включена в неї, так і рухається, «пливе» у цій повсякденності усе своє життя. По-третє, теза про єдність свідомості та життя означає, що Світ стає Світом людського Життя тільки з появою слова (мови) як принципу його організації й існування. Наявність слова закладена як початкова теза навіть у Біблію – «На початку було слово». Це означає, що словесний знак розгортає Світ, впорядковує й організовує у свідомості людини,знаходить для кожної людини власні форми у всіх сферах життя. Хоча для кожної людини своя розгортка, але вони (поняттєві знаки) споріднюються для всіх людей однієї спільноти через їх суспільно-виробничу практику і взаємодію.

У сфері Побуту здійснюються повсякденні дії, складається і функціонує буденна свідомість, взаємодії з іншими людьми побудовані на простих, часто стандартних, штампованих взаєминах, тут ми отримуємо якісь конкретні результати. Але, які б результати індивід тут не отримував, він починає дивитися: «А які результати отримані іншими?». У сфері побуту//буденності переважає чиста соціальність. У побуті вся наочність соціальна, вона влаштована на взаєминах – порівняннях, конкуренції, допомозі, ворожнечі і так далі – на соціальних взаємодіях.

У сфері соціальних взаємодій провідною ідеєю, домінуючим принципом їх організації, системоутворювальним чинником і ключовим поняттям, є успішність. Вся соціальна і побутова сфера «сидить» на різних варіантах ідеї успішності [5]. Вона може істотно варіювати за змістом залежно від того, що в даному соціокультурному середовищі, прийнято вважати успіхом. У когось шість автомобілів у гаражі, а у когось шестеро дітей. Критерії й ознаки цього успіху, можуть бути самі різні, але організуючий прин-

цип у них єдиний – принцип успіху. Саме через нього людина самоствердджується і відчуває себе реалізованою.

Категорії успіху і успішності у вітчизняній психології тільки зовсім недавно стали предметом досліджень і наукових обговорень. Не вдаючись до аналізу різних підходів, вкажемо, що у функціональному плані успішність є показником соціального визнання особистісних досягнень індивіда в межах соціально-нормативного простору життя суспільства. Більше того, успішність поєднує і представляє подвійну нормативність соціальних діяльностей: з одного боку – соціокультурну нормативність самої діяльності, її легітимність, значимість, визнаність, а з іншого боку – соціальна нормативність ефективності виконання людиною даної діяльності (заслужений артист, заслужений учитель, але не заслужений крадій чи «крадій в законі»). Іншими словами, успішність є похідною від діяльності індивіда щодо прийнятої в даному суспільстві норми ефективності соціально-нормативної діяльності. Виходячи з цього, можна стверджувати, що залежно від характеру інституціалізації норми визначається формальний або неформальний соціальний статус індивіда. Нормативний, легітимний характер успішності і робить індивіда-носія соціальним зразком, що і забезпечує безперервність трансляції та відтворення тих або інших моделей поведінки і діяльності.

У соціальному плані успіх є базовою категорією що визначає сферу побуту, але категорія успіху не є єдиною, яка його організовує. У суб'єктивному просторі дій і їх результатів є категорія комфорту. Якщо успіх визначає місце індивіда в соціальних структурах і відносинах, то комфорт визначає якість організованості суб'єктивного, внутрішнього життя людини у повсякденні. Комфорт, зручність, благополуччя – людина для себе виділяє в усіх соціальних і предметних взаємодіях та залишається з ними наодинці, зі своєю власною тілесністю. Очевидно, що тілесність тут береться в екопсихологічному розумінні.

В.О. Скребець, наголошує, що в екологічній психології, особливо в середовищному підході, проблема психологічної межі тілесності обговорюється досить давно і там переконливо показано, що ці межі тягнуться за рамки власного біологічного тіла до меж суб'єктивної ідентифікації [4, с. 172]. Психологічні межі тілесності лежать в межах тієї наочності, яку я ідентифікую, ототожнюю як виключно «свою». Проте, питання меж фіксує тільки відчуттєву сторону проблеми тілесності, а відношення індивіда до цієї, власної сутності, здійснюється через категорію комфорту. Ідея комфорту фіксує ті способи організації свого тілесного існування, які людина оцінює як максимально сприятливі (у тому числі й матеріальні, фінансові,

моральні, духовні, соціально-статусні і т.п. цінності). Ідея комфорту, таким чином, відтворює суб'єктивну оцінку якості організації тілесної сторони соціального життя індивіда. При цьому надзвичайно важливим є те, що переживання комфорту є виключно індивідуалізованим процесом, а зміст ідей комфорту є, навпаки, виключно соціально-нормативним і моральним конструктом порівняємо, отримання державної премії і надмірне багатство). Але, окрім соціальності у цій же сфері побуту//повсякденності є ще щось «МОЄ» – це площина Мого життя, моєї власної тілесності. Тут працюють усі закони соціальної психології, які безпосередньо описують соціальні взаємодії: теорія соціального обміну, винагороди, мотивації, референтності і так далі. Усі вони пояснюють реальність, що лежить у площині буденної свідомості.

Нами розглянуто представленість буденної свідомості у формах соціальності й тілесності та, очевидно, потрібно розглянути цього ж індивіда у власне особистісній формі. Особистісна форма існування індивіда у повсякденні повинна якимось чином інтегрувати всі інші форми і забезпечувати осмислені способи самореалізації людини, здійснення її власного «Я». Аналіз численної літератури дозволяє припустити, що такою особистісною формою інтеграції соціальності і тілесності є конструкт, який в психології обговорюється в понятті «Я-образ» [5]. У філософсько-психологічній традиції давно і однозначно ствердилось положення, що «Я-образ» по своєму походженню є виключно соціальним конструктом, а за своїм змістом – відображенням індивідних властивостей, тобто тілесності. Структура і функції «Я-образу» добре досліджені в психології, тому, на їх аналізі можна не зупинятися. Вкажемо тільки на те, що «Я-образ» є слабо інтегрованим конструктом, де «Я» завжди розпадається на множинність «образів»: Я- минуле, - теперішнє, - майбутнє; Я-реальне, - ідеальне; Я-ментальне, - тілесне - духовне, - фізичне і так далі. Проте, кожна людина «утримує» свою власну цілісність як багатогранність власного «Я». Різні «Я - образи» можуть бути істотно не конгруентними і тоді виникають внутрішньоособистісні конфлікти, а якщо виникає два і більше різних образів «Я» в одному форматі, то це призводить до грубої психічної патології, як, наприклад, при шизофренічному роздвоєнні особистості.

Очевидно, що внутрішні, психологічні механізми створення і утримання цілісності «Я» лежать десь за межами самих цих образів, в деякій загальній ідеї, яка сама по собі повинна інтегрувати й ідею успіху як підставу соціальності, й ідею комфорту як підставу тілесності. Є точка зору, що в життєвій сфері побуту//повсякденності особистісна форма здійснення «Я» представлена ідеєю щастя. Категорія щастя є практично не розробленою у світовій психології, але в небагатьох роботах (див. М. Аргайл) показано, що

щастя є базовим нерефлексивним переживанням повноцінності та свідомості життя.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. На підставі проведеного теоретичного аналізу зробимо деякі узагальнення, важливі у контексті розгляду даної проблеми. Повсякдення – складний психологічний феномен, під впливом якого формується буденна свідомість людини. Буденна свідомість включає в себе пізнавальні, ціннісні, соціально-психологічні та інші компоненти, вона може бути представленою у формах соціальності й тілесності.

Реальність повсякденного життя організовується у часі і просторі навколо «моєї персони і мого фізичного тіла». Це «тут і тепер» – у фокусі моєї уваги до повсякденного життя належить його реальність, (reallissimum) моєї свідомості.

Повсякденне життя визначає прагнення людини до створення комфорту та відчуття щастя. На буденному рівні щастя є максимальною універсалією всього, що може бути позитивним у цьому житті. Щасливою може бути людина, можуть бути щасливі миті життя, а може бути щасливим усе життя, навіть смерть може бути щасливою.

Психологічні механізми такого узгодження до цих пір залишаються практично не дослідженими, проте в рамках обговорюваної нами проблеми психологічної організації життєдіяльності, можна припустити, що ці механізми є на перетині особистості й діяльності. У межах діяльнісного підходу таким організаційним принципом може виступити принцип доцільності. Принцип доцільності організації життя полягає в співвідношенні значущості цілі та ціни витрат на її досягнення.

І поки людина приймає цей принцип як системоутворювальний, вона знаходиться у постійному полоні власних пристрастей, невиконаних зобов'язань, тимчасових (вони ж постійні) незручностей і решти всієї «краси» буденного життя, перебуваючи в постійному очікуванні щастя та спокою.

У подальшому планується емпіричне дослідження вивчення задоволеності людини власним життям у контексті повсякдення.

Список використаних джерел

1. Городяненко В.Г. Соціологія : підручник для студентів вищих навчальних закладів / В.Г. Городяненка. – К. : Видавничий центр «Академія», 2002. – 560 с.
2. Дідук І.А. Правові уявлення у контексті особистості // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології

ім. Г.С. Костюка АПН України / Ред. С.Д. Максименка. – К. : Гнозис, 2006. – Т. VI. – Вип. 6. – С. 104-111.
3. Киричок О.Б. Філософія : підручник для студентів вищих навчальних закладів / О. Б. Киричок. – Полтава : РВВ ПДАА, 2010. – 381 с.
4. Скребець В.О. Екологічна психологія : підручник для студентів вузів / В.О. Скребець, І І. Шлімакова. – К. : СЛОВО, 2014. – 456 с.
5. Струманський В. Філософсько-методологічні засади виховання громадянських почуттів і національної свідомості / В. Струманський // Педагогічна практика та філософія освіти. – Полтава, 1997. – С. 114–116.

Транслітераційний переклад списку використаних джерел

1. Gorodyanenko V.G. Sociologiya : pidruchnik dlya studentiv vishchih navchal'nih zakladiv / V.G. Gorodyanenka. – K. : Vidavnichij centr «Akademiya», 2002. – 560 s.
2. Diduk I.A. Pravovi uyavlennya u konteksti osobistosti // Problemi zagal'noї ta pedagogichnoї psihologiї. Zbirnik naukovih prac' Institutu psihologiї im.. G.S. Kostyuka APN Ukraïni / Red. S.D. Maksimenka. – K. : Gnozis, 2006. – T. VI. – Vip. 6. – S. 104-111.
3. Kirichok O.B. Filosofiya : pidruchnik dlya studentiv vishchih navchal'nih zakladiv / O. B. Kirichok. – Poltava : RVV PDAA, 2010. – 381 s.
4. Skrebec' V.O. Ekologichna psihologiya : pidruchnik dlya studentiv vuziv / V.O. Skrebec', I I. SHlimakova. – K. : SLOVO, 2014. – 456 s.
5. Strumans'kij V. Filosofs'ko-metodologichni zasadi vihovannya gromadyans'kih pochuttiv i nacional'noї svidomosti / V. Strumans'kij // Pedagogichna praktika ta filosofiya osviti. – Poltava, 1997. – S. 114–116.

Борец Ю.В., Шлимакова И.И. **Психологические принципы смысла жизни и ведущих мотивов жизнедеятельности (бытования) в повседневности**

В статье представлены результаты теоретического анализа проблемы повседневности в контексте сложного психологического конструкта в связи с о принципами успешности, ориентации на комфорт и идеи счастья.

Рассмотрен исторический ракурс осмысления феноменов обыденности, повседневности, обыденного сознания. Показано влияние повседневности на формирование обыденного сознания. Теоретически определено, что ведущей идеей, доминирующим принципом, системообразующим фактором и ключевым понятием социальных взаимодействий является успешность. Успешность выступает ключевым фактором ощущение комфорта и удовлетворенности жизнью.

Ключевые слова: *повседневная жизнь, обыденное сознание, когнитивная карта, экзистенциальная психология, бытование.*

Y. Borets, I. Shlimakova. **Psychological principles of the meaning of life and the leading motives of life (budding) in everyday life**

The article presents the results of theoretical analysis of the problem everyday life in the context of a complex psychological construct according to orienteering principles of success, orientation on comfort and ideas of happiness.

The historical perspective of comprehension of the phenomena of everyday life, everyday consciousness is considered. The effect of everyday life on the formation of everyday consciousness is shown. It is determined that in the people routine consciousness there is also an ecological essence, except psychological essence, real reality, style and the life image.

Everyday life determines the person's desire for creation comfort and a sense of happiness, that is human ecology. On a routine level happiness is the ultimate universal of all that can be positive in this life. Positive moments of life involve the coordination of the main life spheres. The psychological mechanisms of such harmonization so far remain virtually unexplored, but these mechanisms should be looked at crossing the personality and activity as a certain general organizer principle. Within an activity approach, such an organizational principle the principle of expediency can come true. The principle of expediency of the organization of life is the ratio of the significance of the goal and the cost to achieve it.

And while people accept this principle as a system-shaping one, they are in constant captivity of his own passions, not fulfilled obligations, temporary (they are constant) inconveniences and the rest of the whole "beauty" of everyday life, being in constant expectation of happiness and peace.

Theoretically determined that the key factor is the feeling of comfort and satisfaction with life is a success.

Key words: *everyday life, everyday consciousness, cognitive map, existential psychology, budding.*

УДК 364.62-786

БУКОВСЬКА О.О.
кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри екологічної психології та соціології Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів
ГІРЧЕНКО О.Л.
кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри екологічної психології та соціології Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів

СУЧАСНІ НАПРЯМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ КРИЗОВИХ СТАНІВ ВИКЛИКАНИХ ЕКСТРЕМАЛЬНИМИ СИТУАЦІЯМИ

У статті аналізуються сучасні напрями психологічної реабілітації кризових станів осіб, які пережили екстремальні ситуації.
Подано визначення психологічної реабілітації, її завдання та мета. Визначені фази реабілітаційного процесу з урахуванням особливостей кризового стану людини, який було викликано екстремальними подіями. Зазначені основні принципи виконання програми реабілітації та етапи визначення реабілітаційної програми. Важливе значення при плануванні реабілітаційного процесу у статті надається віку та статі реабілітантів. Означені завдання і зміст психологічної реабілітації кризових станів в екстремальних ситуаціях та основні види психологічних дій, які виконуються для їх подолання.
Подано етапи та прийоми роботи з травмуючими переживаннями екстремальних подій.
Ключові слова: *реабілітація, екстремальні ситуації, криза, травма, десенсибілізація, аутогенне тренування, реабілітанта, травмуючи переживання.*

Постановка наукової проблеми. Загроза виникнення надзвичайних ситуацій природного, техногенного і соціального походження, що все збільшується у всьому світі, примушує розглядати надзвичайні ситуації як основний чинник, що впливає на стан психічного здоров'я населення і також обумовлює необхідність розробки плану дій з попередження виникнення післятравматичних стресових розладів та їх реабілітації.

За останні роки катастрофи, стихійні лиха, ріст насилля показали наскільки важливе є надання своєчасної кваліфікованої допомоги дітям, що пережили травматичний досвід. Дані численних, в основному закордонних, досліджень показують, що залишений без вирішення травматичний досвід приводить до відстрочених негативних психологічних наслідків, які перешкоджають здатності людини реалізувати себе соціально, професійно й особистісно.

У людини розвиваються симптоми гострого стресового розладу, якщо вона відчула вплив травмуючої ситуації, що перевершила її здатність справлятися із ситуацією звичайним для неї способом.

Допомогти людині розповісти свою історію, дистанціюватися від події, щоб зрозуміти, що відбулося, перевести досвід у слова, повернути людину до її колишнього рівня функціонування – це завдання реабілітації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) дає визначення реабілітації: «Реабілітація являє собою сукупність заходів, покликаних забезпечити особам з порушенням функцій в результаті хвороб, травм та уроджених дефектів пристосування до нових умов життя в суспільстві, в якому вони живуть». Термін реабілітація походить від латинського слова habilis — «здатність», rehabilis — «відновлення здатності»[1].

Реабілітація - комплекс медичних, психологічних, педагогічних, професійних, юридичних заходів, спрямованих на відновлення чи компенсацію порушених або втрачених індивідом суспільних зв'язків і відносин внаслідок змін стану здоров'я, соціального статусу, втрати близьких людей, навичок навчальної діяльності, соціальної дезадаптації та ін., які супроводжуються стійкими розладами функцій організму (інвалідністю), захворюваннями, залежністю, втратою соціального статусу, роботи, житла, близьких людей і тяжкими переживаннями таких втрат, скоєнням злочинів тощо. Передбачає якнайшвидше і найбільш повне відновлення повноцінного функціонування різних категорій населення.

Реабілітації потребують численні категорії людей: військові, що отримали поранення і психічні травми у ході бойових дій; жертви насилля і торгівлі людьми; свідки тяжких злочинів; біженці; постраждалі внаслідок техногенних катастроф, пожеж, аварій, інші особи, які опинилися у соціально небезпечних і складних життєвих обставинах. Реабілітація - складний процес, в результаті якого у того, на кого він спрямовується, формується активне ставлення до порушення його здоров'я (статусу, прав, умов самореалізації тощо) і відновлюється позитивне сприйняття себе, життя, сім'ї і суспільства.

Психологічна реабілітація - це система заходів, спрямованих на відновлення, корекцію психологічних функцій, якостей, властивостей особистості, створення сприятливих умов для розвитку й утвердження особистості. Орієнтована на відновлення психічних станів, які були порушені внаслідок травмуючої дії різних факторів. Сфера впливу психолога обмежена впливом на внутрішній простір життя окремої людини. При цьому центром цього внутрішнього простору є самосвідомість. Основним засобом - активізація власної активності клієнта. Психолог допомагає людині усвідомити соціальні цінності і таким чином подолати властиве йому почуття меншовартості, реалізувати «індивідуально особистісний план життя».

Поняття «реабілітація» досліджувалось у таких напрямках, як реабілітація в особистісному контексті (Т. Титаренко), рольова (П. Горностай), психологічна (Є. Холостова), середовищна (Т. Мосійчук).

Актуальне завдання психічної реабілітації - розробка ефективних методів відновлення особистісних установок, спрямованих на подолання наслідків кризових і екстремальних ситуацій.

Максименко С.Д. визначає такі види криз: вікова, життєва (зумовлена травматичними подіями), стосунків, професійна, невротична, духовна та смисложиттєва або екзистенційна. Наше дослідження охоплює психологічну реабілітацію осіб, які переживають життєву кризу, викликану екстремальними травматичними подіями.

Метою статті є аналіз шляхів психологічної реабілітації осіб, які пережили кризові життєві обставини.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Процес реабілітації починається з оцінки та лікування хвороби, травми або патологічного стану. Окрім цього повинна відбуватися оцінка будь-якого дефіциту, що залишається після лікування та його впливу на соціальні, психічні та професійні навики людини. Лікування стану в гострому періоді орієнтовано на травму або захворювання, що може призвести до інвалідності. Реабілітація же, навпаки, орієнтується на ті навики, які є збереженими, і на ті, які можуть бути сформовані на основі резервних можливостей людини. Отже реабілітація містить в собі визначення та корекцію факторів, які пов'язані як з особистістю, так і з оточенням людини, і які заважають повноцінній участі людини в житті суспільства.

Виділяють 4 фази реабілітаційного процесу у кризових станах:

1. Гостра фаза з акцентом на заходах першої психологічної допомоги, кризової інтервенції та дебрифінгу. Завдання: візуальна психодіагностика, психологічна та психотерапевтична бесіди з метою послаблення реакцій на стадії шоку, адреналіну та стресу, або для мотивації реабілітанта до активного пошуку можливих рішень;

2. Фаза підготовки до реабілітації та пошуку форм реабілітації (інтерв'ю, планування реабілітаційних заходів, прийняття рішення щодо психотерапевтичних заходів). Завдання: діагностика, з умовою допомоги у плануванні подальших реабілітаційних заходів, а також прийняття рішення про необхідність підтримуючих психотерапевтичних заходів.

3. Фаза власне реабілітації. Завдання: полегшення процесів осмислення, прийняття травмуючої ситуації у власний життєвий досвід та психічна підтримка за допомогою консультування та терапії.

4. Фаза соціальної та професійної інтеграції. Завдання: допомогти людині знайти сенс життя та своє місце в житті.

Реабілітація припускає використання єдиних методичних і організаційних підходів до рішення таких питань, як установлення ступеня порушень психічних функцій і станів, визначення працездатності і реабілітаційного потенціалу й прогнозу, розробка плану відновлюваних заходів і т.д.

План реабілітаційних заходів розробляють, виходячи з наступних принципів:

1. реабілітаційні заходи повинні починатися як можна раніше;
2. вони повинні здійснюватися безупинно і послідовно;
3. їхнє здійснення повинно бути комплексним за участю медичних робітників, психологів, педагогів, юристів і ін.;
4. при упорядкуванні плану необхідно враховувати індивідуальні особливості особистості що реабілітується і перебігу в неї патологічного процесу, у тому числі її психосоціальних, біологічних особливостей і зв'язків із трудовим колективом, віку, освітнього рівня, фаху, сімейно-побутової обстановки.
5. принцип партнерства – реабілітувати або ресоціалізувати людину без її активної участі неможливо. Необхідно створити атмосферу довіри та співпраці, систему відносин "психолог – реабілітант"[1].

Етапи визначення реабілітаційної програми:

1. Проведення реабілітаційно-експертної діагностики. Обстеження хворого чи інваліда та встановлення його реабілітаційного діагнозу на основі якого будується наступна реабілітаційна програма;
2. Визначення реабілітаційного прогнозу.
3. Визначення заходів, технічних засобів реабілітації та послуг, які допоможуть пацієнту відновити порушені або компенсувати втрачені здатності [1].

Вік має велике значення при плануванні реабілітаційного процесу. Увесь контингент можна за віком розділити на 4 групи: дитячий, підлітковий, молодий і середній вік, передпенсійний і пенсійний.

При підготовці плану реабілітації враховується також статева приналежність. Слід пам'ятати, що жінки в порівнянні з чоловіками більш глибоко переживають стан своєї особистісної дестабілізації, у першу чергу в сімейних умовах. Тому тут на перший план виступає психологічна адаптація. У зв'язку з фізіологічними особливостями жіночого організму до вибору професії або роботи, доступній жінці, нерідко матері, потрібно особливо

уважне ставлення. Для створення нормальної обстановки на роботі й у сім'ї найчастіше потрібна допомога громадськості і родичів.

В ряду цих заходів знаходиться і психологічна реабілітація, завдання і зміст якої пов'язані з:

а) психодіагностикою психічних станів після виходу з екстремальних умов;

б) відновленням нормального психічного стану;

в) відновленням психологічної працездатності;

г) поверненням до нормального виконання постійних службових обов'язків і життя в звичайних умовах;

д) відновленням і підвищенням морально-психологічного стану;

е) формуванням готовності до вирішення нових професійних завдань [1].

Основними видами психологічних дій, виконуваних для їх рішення, виступають: морально-психологічні, релаксаційні, психодіагностичні, забезпечувальні, психотерапевтичні, підтримуючі, корекційні, відновлювальні, навчальні, мобілізуючі, включаючі в діяльність, соціально-психологічні, робота з сім'ями.

Особливий напрямок роботи - психологічна реабілітація поранених осіб. Психологічна реабілітація становить сутність постекстремальної психологічної роботи. Вона виступає як один з найбільш пріоритетних видів реабілітації, що знайшло відображення в документах Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) [1].

Як правило кризові стани, викликані екстремальними ситуаціями переростають в екзистенційну травму, причиною якої є переживання ситуації смертельної загрози життю людини. Екзистенціальна травма, супроводжується страхом смерті і ставить людину перед вибором: замкнутися в собі або проявити душевну стійкість, стати сильніше.

Екстремальну ситуацію передбачити неможливо. Вчасне надання першої психологічної допомоги та проведення кризової інтервенції в екстремальних ситуаціях є запорукою успішної реабілітації особистості у майбутньому. І тому для реабілітанта важливо усвідомити, що його емоції, думки й поведінка в травмуючій ситуації – це нормальні реакції у ненормальних обставинах. В цьому важливу роль грає дебрифінг, який варто провести з потерпілими протягом 48-72 годин. Він спрямований на осмислення та прийняття події у власний досвід та є профілактикою ПТСР.

Власне реабілітаційний процес розпочинається з діагностичного етапу, спрямованого на виявлення психологічних особливостей реабілітанта,

визначення його травми, потреб, ресурсів. На основі діагностики визначається реабілітаційний потенціал, будується реабілітаційний прогноз та здійснюється постановка реабілітаційного діагнозу.

Важливим етапом є складання індивідуальної програми реабілітації особистості, яка повинна враховувати здобутки діагностичного етапу та орієнтуватись на позитивний реабілітаційний прогноз.

Левін П. у своїй праці «Зцілення від травми» пропонує 8 етапів психологічної реабілітації, метою якої він бачить інтеграцію травмуючого переживання у власний життєвий досвід, який особистість зможе використовувати як ресурс життєстійкості у майбутньому[3]. Дані етапи були розширені нами ефективними психотерапевтичними прийомами і методами.

Перший етап Левін П. назвав «повернення відчуття безпеки» і він полягає у відновленні меж власного простору, які є зруйнованими екстремальною ситуацією. Автор пропонує вправи, які допомагають відчути межі, в яких відчувається безпека – це межі нашого тіла. Постукування по шкірі, контрастний душ ми пропонуємо доповнити відвідуванням бані, сауни, самомасажем, вправою «Метелик». Довела свою ефективність на даному етапі і «Техніка емоційної свободи», яка задіює масаж біологічно активних точок на тілі. Реабілітаційна ефективність полягає у відчутті абсолютної безпеки та захищеності особистого простору від агресивного зовнішнього світу.

На другому етапі («заземлення») автор зазначає, що травмуюча подія «вибиває землю з-під ніг», у людини складається враження, що все довкола руйнується і вона не здатна контролювати події. П. Левін рекомендує «заземлитись», тобто встати голими ногами на землю і відчути, що стоїте дуже надійно. На нашу думку в цьому допомагає техніка «Дерево», яке своїм корінням міцно тримається за землю. Ефективність даного етапу полягає у закріпленні відчуття, що все стабільно і людина контролює те, що відбувається у її житті.

«Визначення джерел підживлення і латання «дірок» - це наступний етап, що актуалізує ресурси особистості. Автор пропонує згадати, що допомагало долати труднощі в минулому, які заняття заспокоювали, поряд з якими людьми почувалися у безпеці. Основні ресурси людини за М. Лаадом – віра в Бога, в себе, в ідею; емоції і позитивні і негативні (дати вихід); спілкування і соціальні зв'язки; уява, хобі, творчість; розсудливість, аналіз подій, планування майбутнього; фізична активність і фізичне розслаблення [4]. Як правило реабілітант користується обмеженим набором ресурсів, що не дає йому самостійно справитись з екстремальною ситуацією. Одне з за-

вдань реабілітації– розширити діапазон активних ресурсів людини. Однією з ефективних технік на цьому етапі є «Безпечне місце».

Левін П. рекомендує також скласти список речей або людей, які навпаки ретравматизують, забирають енергію у реабілітанта і обмежити себе максимально від нових психологічних травм.

Четвертий етап має назву «Пошук блоків і відслідковування ефекту травми». На цьому етапі психолог має навчити реабілітанта слідкувати за відчуттями в тілі, з метою зрозуміти як саме травмуючі переживання проектуються на фізичні відчуття. У цьому допомагають ряд запитань до клієнта за методом психокаталізу А.Єрмошина [2]. У якому місці ця емоція проявляється фізично? Що це за відчуття? Де вони локалізовані? На що вони схожі за розміром, консистенцією, вагою, матеріалом?

«Активне спостереження за відчуттями» - це п'ятий етап роботи з травмуючим переживанням. Левін П. Зазначає, що як тільки реабілітант зможе відслідковувати фізичні прояви своїх переживань, травмуючий ефект буде знижуватись, оскільки з'явиться відчуття контролю над ситуацією і власним станом. Автор пропонує подальшу роботу з фізичними відчуттями, яка полягає у спостереженні і письмовій фіксації тілесних відчуттів, коли згадується травмуючі події. Наш досвід показує хорошу ефективність також поєднання аутогенних тренувань по Г. Шульцу.

Наступний етап («контакт з переживанням») полягає в тому, що реабілітант має повернутись у травмуючу подію, опрацювати її, прийняти у свій досвід і відпустити. П.Левін рекомендує сісти зручно, закрити очі, повернутись у момент переживання, згадати свої відчуття, зосередитись на них і намагатись їх утримувати до тих пір, поки вони будуть видозмінюватись або буде знижуватись їх інтенсивність. Також можна використати ДПДГ і інші техніки десенсибілізації переживань.

Передостанній етап має назву «Повернення до нормального життя». П. Левін зазначає, що коли людина знаходиться у полоні травми, вона не помічає оточуючий світ і не отримує задоволення від життя. Автор рекомендує звернути увагу на те, що відбувається у світі. На цьому етапі у реабілітанта прокидається цікавість, яка допомагає позбавитись від наслідків травми. Екотерапія, арт-терапія, терапія метафорою будуть сприяти у знаходженні нових смислів у житті та побудови життєвої перспективи.

На восьмому етапі «Закріплення результатів і рух далі» автор пропонує у формі афірмації древню молитву північноамериканських індійців: «Я вдячний за допомогу, яка – я знаю – вже по дорозі до мене». Віра у зцілен-

ня є важливим ресурсом психологічної реабілітації, а також вдячність за важкий досвід, який робить людину сильнішою.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Основне завдання психологічної реабілітації особистості у кризових життєвих обставинах – це прийняття травмуючої події у власний досвід, побудова життєвої перспективи, залучення людини до рішення повсякденних викликів життя та активної життєвої позиції. Сучасними напрямками психологічної реабілітації кризових станів викликаних екстремальними ситуаціями є своєчасне надання першої психологічної допомоги, кризової інтервенції та дебрифінгу, а також тілесноорієнтована, когнітивно-поведінкова психотерапія, логотерапія, екотерапія, аутогенне тренування, ДПДГ, техніка емоційної свободи, психокаталіз та розвиток ресурсів особистості за М. Лаадом. Позиція реабілітанта повинна еволюціонувати від установки «скажи, що мені робити» (в екстремальній ситуації або зразу після неї) і «допоможи мені» (осмислюючи наслідки екстремальної ситуації) до «я впораюсь, будь поруч зі мною». Найвища мета психологічної реабілітації – навчити людину самореабілітації, коли вона в будь-якій життєвій ситуації зможе допомогти і собі і іншим.

Список використаних джерел

1. Аршава І. Ф. Посібник до вивчення курсу «Медико-соціальна і психологічна реабілітація хворих та інвалідів» [текст] / І. Ф. Аршава, М. І.Черненко, В. В.Корнієнко. – Д.: РВВ ДНУ, 2008. – 24 с.
2. Ермошин А. Вещи в теле. Психотерапевтический метод работы с ощущениями / А. Ермошин. – Рига.: Библиотека психологии и психотерапии. 2007. – 300 с.
3. Исцеление от травмы: Питер Левин и его 8 этапов // http://woman-delice.com/istselenie-ot-travmy-piter-levin-i-ego-8-etapov/ 2016.
4. Лаад, М. Как справиться с кризисом или бедствием (Шаг за шагом): Теория, практика и способы вмешательства / М. Лаад, Э. Хадоми. – Израиль: Центр предупреждения стресса (CSPC) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.silk-highway.org/ru/stepGuide.aspx.
5. Психологічна підтримка, допомога, реабілітація. Життєва криза очима психолога/ТитаренкоТ.М./ https://upsihologa.com.ua/tytarenko_crisis5.html.

Транслітераційний переклад списку використаних джерел

1. Arshava IF The manual for studying the course "Medical-social and psychological rehabilitation of patients and invalids" [text] / I. F. Arshava, M. I. Chernenko, V. V. Kornienko. - D .: RVD DNU, 2008. - 24 p.
2. Ermoshin A. Things in the body. Psychotherapeutic method of working with sensations / A. Yermoshyn. - Riga: Library of Psychology and Psychotherapy. 2007. - 300 p.
3. Healing from injury: Peter Levin and his 8 stages // http://woman-delice.com/istselenie-ot-travmy-piter-levin-i-ego-8-etapov/ 2016.
4. Laad, M. How to cope with crisis or disaster (Step by Step): Theory, Practice and Methods of Intervention / M. Laad, E. Hadoma - Israel: Stress Prevention Center

(CSPC) [Electronic resource]. - Access mode: http://www.silk-highway.org/ru/stepGuide.aspx.
5. Psychological support, assistance, rehabilitation. Life crisis by the eyes of the psychologist / TitarenkoT.M / https://upsihologa.com.ua/tytarenko_crisis5.html.

Буковская О.А., Гирченко Е.Л. **Современные направления психологической реабилитации кризисных состояний вызванных экстремальными ситуациями**

В статье анализируются современные направления психологической реабилитации кризисных состояний лиц, переживших экстремальные ситуации.

Дано определение психологической реабилитации, ее задачи и цель. Определены фазы реабилитационного процесса с учетом особенностей кризисного состояния человека, было вызвано экстремальными событиями. Указаны основные принципы выполнения программы реабилитации и этапы определения реабилитационной программы. Важное значение при планировании реабилитационного процесса в статье указывается возраст и пол реабилитантов. Определены задачи и содержание психологической реабилитации кризисных состояний в экстремальных ситуациях и основные виды психологических действий, выполняемых для их решения.

Представлены этапы и приемы работы с травмирующими переживаниями екстремальных ситуаций.

Ключевые слова: *реабилитация, экстремальные ситуации, кризис, травма, десенсибилизация, аутогенная тренировка, реабилитант, травмирующие переживания.*

Bukovska O., Hirchenko **O. Modern directions of psychological crisis rehabilitation states of expected extremal situations**

The article analyzes the modern directions of psychological rehabilitation crisis situations of people who have survived extreme situations.

The definition of psychological rehabilitation, its purpose and tasks are given.

The rehabilitation process phases are determined taking into account peculiarities the crisis state of man, which was caused by extreme events.

The main principles of the implementation of the rehabilitation program and the stages are indicated definition of a rehab program. The importance of planning rehabilitation process in the article is given to the age and sex of rehabilitants.

The indicated tasks and sense of psychological rehabilitation of crisis states in extreme situations and the main types of psychological actions that are being performed for their solution. Stages and methods of work with traumatic experiences of extreme events are presented. The main task of psychological rehabilitation of a person in a crisis life circumstances - is the adoption of a traumatic event in their own experience, building a life perspective, involving a person in the decision of everyday life challenges of life and active life position. Modern directions of crisis states psychological rehabilitation caused by extreme situations are the timely provision of the first psychological aid, crisis intervention and debriefing, and body oriented, cognitive- behavioral psychotherapy, logotherapy, ecotherapy, autogenous training, DPDG, technique of emotional freedom, psychocatalysis and resource development personality by M. Laad. The position of the rehabilitant should evolve from setting "tell me what to do" (in the extreme situation or right after her) and "help me" (comprehending the consequences of an extreme situation) to "I'll cope, be close to me. " The highest purpose of psychological rehabilitation is to teach a person self-rehab when they will be able to help both theirself and others in any life situation.

Keywords: *rehabilitation, extreme situations, crisis, trauma, desensitization, autogenous training, rehab, traumatic experience.*

УДК 159.9:316.356.2

БУТЕНКО Н.В.
аспірант кафедри соціальної роботи, факультет психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ

СТРУКТУРА СІМЕЙНИХ УЯВЛЕНЬ ПРО ДИТЯЧУ ІНВАЛІДНІСТЬ

Статтю присвячено дослідженню сімейних уявлень про дитячу інвалідність. Розглянуто особливості сімей, які виховують дитину з інвалідністю, включаючи специфічні функції, що можуть виконувати сім'ї, та особливості ставлення сімей до інвалідності дитини. У статті представлено структуру сімейних уявлень про інвалідність, що складається з уявлень про хворобу дитини, яка призвела до встановлення статусу інвалідності, уявлення про життя сім'ї та уявлення про інвалідність як статус. Також розкривається змістовне наповнення кожного із компонентів. Стаття розкриває як виокремленні компоненти сімейних уявлень допомагають сім'ям пояснити інвалідність дитини та визначити як вони мають себе поводити по відношенню до себе і оточуючих.
Ключові слова: *сімейні уявлення, хвороба, інвалідність, сім'ї, які виховують дітей з інвалідністю, внутрішня картина хвороби, соціальна картина захворювання, суспільне ставлення, соціальні послуги для дітей з інвалідністю.*

Актуальність. Сім'я традиційно розглядається як природне середовище, яке забезпечує гармонійний розвиток і соціальну адаптацію дитини з інвалідністю. Вона також розглядається як соціальний інститут, що забезпечує умови для первинної соціалізації дитини. Проте у своїй життєдіяльності сім'я може стикатися зі значними труднощами, що обумовлені не лише особливостями її внутрішнього функціонування, а й впливами зовнішнього середовища.

Ефективність соціальної роботи з сім'ями, які виховують дітей з інвалідністю значною мірою залежить від того як сім'ї себе усвідомлюють, наскільки вони потребують допомоги ззовні і як вони її сприймають. Їх поведінка і реакція на оточуючих ґрунтується на попередньому досвіді і уривкових знаннях про ставлення до дитини з інвалідністю та її батьків. Ці знання і досвід поєднуються і відображуються у формі соціальних сімейних уявлень. Уявлення стають основою для подальших дій і підґрунтям для оцінки дій оточуючих. Соціальні уявлення завжди суб'єктивні, тому не можна говорити про їх уніфікацію і єдиний образ дитини з інвалідністю, проте вони складаються з декількох компонентів, які певною мірою визначають їх зміст. Саме тому **метою** статті є визначення структури і змістовного наповнення сімейних уявлень про дитячу інвалідність.

Ступінь розробленості проблеми. Дослідження інвалідності розглядають її як обставину, що впливає не лише на внутрішні особливості індивіда, а й на зовнішнє оточення, в першу чергу на батьків і сім'ї, у яких ви-

ховується дитина. Зокрема, Ярская-Смірнова Е. Р. та Наберушкина Е. К. наголошують на необхідності системного підходу при роботі з дітьми з інвалідністю та врахуванні особливостей сімей [10].

Також багато уваги присвячено аналізу окремих проблем сім'ї дитини з інвалідністю. Болдіна М. А., Левченко І. Ю. і Ткачова В. В. велику увагу приділяють вивченню труднощів, з якими стикається така сім'я і особистісних переживань батьків, які виховують дитину з інвалідністю [2; 5; 7]. Захаров О. І. наводить дослідження *особистісних особливостей батьків, які виховують дітей з різними типами інвалідності* [4].

Концепція соціальних уявлень, яка була розроблена Московичі С., Жоделе Д. більшою мірою спрямована на дослідження психологічних особливостей уявлень [12]. Агєєва Н. В. запропонувала класифікацію соціальних уявлень про людей з інвалідністю та можливість їх включення у суспільне життя [1]. Вивченням сімейних уявлень як одного з компонентів сімейного міфу займалися Ейдеміллер Е. Г., Юстіцкіс В., Варга А. Я [9]. У той же час майже відсутні дослідження, які б пояснювали структуру сімейних і соціальних уявлень про інвалідність.

Виклад основного матеріалу.

Сім'ї, які виховують дитину з інвалідністю виділяються як окрема категорія для дослідження, оскільки вони мають декілька особливостей, які відрізняють їх від інших категорій сімей.

Зокрема, на думку Зайцева Д. В., сім'ї, які виховують дітей з інвалідністю, окрім основних функцій, виконують додатково:

- ✓ Абілітаційно-реабілітаційну функцію, сутність якої полягає у відновленні психофізичного та соціального статусу дитини з інвалідністю, включення її в соціальне середовище, в залученні до нормального життя і праці в межах її можливостей;
- ✓ Корекційну функцію, яка спрямована на виправлення, ослаблення недоліків психофізичного розвитку дітей з обмеженими можливостями;
- ✓ Компенсуючу функцію, спрямовану на заміщення, перебудову порушених або недосформованих функцій організму, на його пристосування до негативних умов життєдіяльності і спробу замінити уражені, що вийшли з ладу або непродуктивно працюють структури щодо збереженими, компенсаторними механізмами [3, с. 26-27].

У наукових джерелах не зустрічається диференціації проблем сім'ї в залежності від нозології дитини. У більшості випадків наводиться зведений перелік особливостей сімей, де є діти з інвалідністю. Більшість досліджень зазначає, що сім'ї, які виховують дітей з інвалідністю характеризуються:

- ✓ соціальною ізоляцією, замкнутістю, ослабленням (або повною відсутністю) зв'язків з соціумом, в тому числі найближчим (родичами, друзями);

- ✓ відсутністю ресурсів (матеріальних, духовних, соціальних, професійних і інших);
- ✓ стрімким входженням або реальною загрозою потрапляння в найнижчі статусні шари сучасного суспільства.
- ✓ неспроможністю або не готовністю батьків визнавати хворобу дитини, і, як наслідок, перекладання відповідальності за травму на іншого з батьків, або родичів;
- ✓ зміною традицій або способу життя сім'ї – нездатність одного з членів сім'ї сприйняти цей факт;
- ✓ складнощами у спілкуванні з дитиною з інвалідністю, які виникають внаслідок недостатніх знань або відсутності певних навичок [7, с. 41-42].

Найбільш характерною ознакою таких сімей є різне ставлення до інвалідності дитини і до способів взаємодії з нею.

Агєєва Н. В., узагальнюючи найбільш спільні риси інвалідності в єдиний образ, визначає різні типи ставлення до людей з інвалідністю та співвідносить їх з можливістю включитися у суспільство:

1. Позитивні соціальні уявлення, які представляють людей з інвалідністю як сильних духом, здатних самостійно подолати перешкоди і включитися у суспільне життя;

2. Негативні соціальні уявлення показують людей з інвалідністю слабкими, не здатними самостійно вирішити свої проблеми і потребуючими допомоги з боку оточуючих і держави;

3. Уявлення соціального захисту описують людей з інвалідністю як таких, що потребують більшого захисту і допомогу з боку органів державної влади, але в цілому не відмінних від інших;

4. Полідетермінантні уявлення ґрунтуються на соціальних і психологічних факторах впливу і тому не є постійними, вони залежать від кожної конкретної ситуації [1, с. 7].

У той же час автор приділяє мало уваги формуванню цих соціальних уявлень та структурним компонентам, що лежать в основі. За твердженням Жоделе Д., структура соціальних уявлень є результатом соціально обумовленого, але також когнітивного процесу, що базується на культурній експертизі і соціальних нормах [12, с. 2.5].

Узагальнюючи наведені дослідження було виокремлено структуру сімейних уявлень про дитячу інвалідність, яка містить три базові типи уявлень: уявлення про хворобу дитини, уявлення про життя сім'ї, у якій виховується дитини та уявлення про інвалідність загалом.

Кожен з типів складається з низки конкретних уявлень, які і утворюють специфічну структуру сімейних уявлень (рис.1).

Рисунок 1. Структура сімейних уявлень про дитячу інвалідність

Розглянемо послідовно усі три типи. Почнемо з блоку уявлень про хворобу, який містить у собі медичну картину захворювання, уявлення про природу хворобу і соціальну картину хвороби.

Уявлення про хворобу належать до медико-соціальних уявлень, які містять у собі пояснення і розуміння внутрішнього стану організму. У кожної людини є часткове уявлення про перебіг захворювання – сукупність медичних знань про конкретне захворювання: нозологію (включаючи етимологію – вчення про причини і умови виникнення хвороби і патогенез – механізми розвитку хвороби), основні прояви і симптоми, можливості для лікування: виліковна хвороба чи ні та інформацію про ступінь обмеження життєдіяльності. Основою для цього уявлення часто виступає інформація, отримана з перевірених джерел: різноманітних досліджень, авторитетних вчених або лікарів, які стикалися з такими хворобами у своїй практиці. Найчастіше уявлення про медичну картину хвороби формуються саме на основі достовірної і перевіреної інформації, яка вже сприймається через призму власного досвіду.

Окрім більш менш достовірних знань про захворювання, кожна людина по-своєму трактує його причини. При описі переживання власного захворювання, можна скористатися терміном «внутрішня картина хвороби», введеним Лурія Р. А.: «… внутрішня картина хвороби – це все те, що відчуває і переживає хворий, вся маса його відчуттів, не тільки місцевих (больових), але його загальне самопочуття, самоспостереження, його уявлення про свою хворобу, про її причини, все те, що пов'язано для хворого з приходом його до лікаря, – весь той величезний внутрішній світ хворого, який складається з дуже складних поєднань сприйняття і відчуття, емоцій, афектів, конфліктів, психічних переживань і травм» [6, с. 37-52].

Цей рівень сприйняття хвороби будується на чуттєвому сприйняті і виокремлюється як сенситивний. Наступний рівень, який виділяє Лурія – інтелектуальний, він заключається у перебігу психічних процесів, які виникають як результат прийняття та аналізу свого стану і які починають впливати на функціонування організму в цілому, що частково проявляється у психосоматиці.

Два рівні сенситивний і інтелектуальний і становлять картину хвороби. Тобто при аналізі враховується лише тільки те, що людина думає про свою хворобу, і фактично не враховується те, чи думає людина (пацієнт) про те, що оточення думає про її хворобу.

Проте, якщо ми говоримо про розуміння хвороби іншого, наприклад власної дитини, варто звернути увагу на те, як ми пояснюємо на буденно-

му рівні причини виникнення хвороби (хто є відповідальний за виникнення хвороби: батьки або сторонні люди, чи є це спадковою закономірністю чи це збіг обставин тощо). Роздумуючи про будь-яку хворобу кожна людина, маючи мінімальні уявлення, завжди знаходить пояснення що саме послугувало причиною даного захворювання, наскільки великий ризик був спричинений особливостями поведінки чи способу життя. Якщо у родині народжується дитина з захворюванням, завжди підключається елемент переживання у батьків, і тоді починають досліджувати родословні, шукати винних у родичах, способах життя тощо. Окрім цього, з'являються переживання власної відповідальності за наявну ситуацію та можливості подальшого видужання, тобто після переживання факту народження дитини з захворюванням, у батьків виникає питання «Що я можу зробити для своєї дитини, щоб мінімізувати наслідки її хвороби?». Стратегії можуть бути різними: хтось обирає шлях розвитку, а хтось шлях опіки над своє дитиною.

Урванцев Л. П., узагальнюючи підходи до дослідження реакцій батьків на хворобу дитини, виокремлює основні типи реакцій, які можуть бути як конструктивними, так і деструктивними [8, с. 162-165]. Але кожен з типів реакцій містить у собі емоційний компонент, що зокрема проявляється в емоційному ставленні до дитини, поведінковий – поведінка батьків у процесі лікування та реабілітації та когнітивний.

Також у формуванні уявлень про хворобу дитини дуже важливим фактором є ставлення суспільства до конкретного захворювання. У кожному суспільстві є прийнятні і неприйнятні хвороби – про які можна говорити у суспільстві або про які прийнято мовчати. Звичайно, що розподіл хвороб на прийнятні або неприйнятні є достатньо умовним, більш того він є динамічним, проте часто він є вирішальним у подальшому ставленні до хвороби. У XVIII-XIX столітті дуже поширеною була хвороба сухоти (рос. чахотка), вона сприймалася як хвороба, що поступово «згасає» людину. Романтичне пояснення цієї хвороби було пов'язане з тим, що людина настільки переживає втрату або невдачу у своєму житті, що починає згасати зсередини. У XX столітті сухоти почали називати туберкульоз і вже у 70-80 рр. сприймалася виключно як хвороба людей без постійного місця проживання. Показовим є також приклад ставлення до людей з розумовою відсталістю в СРСР у XX столітті: розумова відсталість визнавалася як хвороба без можливостей для подальшого розвитку і тому створювалися велика кількість інтернатиних закладів, куди діти і дорослі з розумовою відсталістю поміщалися на постійне утримання для того, щоб не відволікати їхні сім'ї роботи. Показовим є також ставлення до дітей, які хворіють на

ВІЛ/СНІД: на побутовому рівні в першу чергу вважається, що це або результат недбалого ставлення у лікарні, коли дитини заразили або спадковість від матері. Щодо дорослих, які мають ВІЛ/СНІД, то в першу чергу вважається, що вони отримали його через «непристойну поведінку».

У формуванні уявлень про хворобу та інвалідність дитини ми свідомо не торкалися теми уявлень про особистість дитини, тому що, по-перше, більшість видів захворювань, що призводять до інвалідності перешкоджають дитині самостійно проаналізувати власну особистість і дати їй оцінку, тобто важко отримати об'єктивний результат самоаналізу, а, по-друге, отримати достовірну інформацію від інших людей про особистість дитини достатньо важко.

Другий блок, що входить до структури сімейних уявлень про інвалідність дитини – це уявлення про життя сім'ї, у якій дитина виховуються. Вони включають у себе розуміння внутрішніх характеристик сім'ї і особливостей встановлення взаємодії з оточенням. Внутрішні характеристики сім'ї можна узагальнити під поняттям «внутрішня картина сім'ї», запропонованим Ейдеміллером Е. Г. і Юстіцкісом В. Внутрішня картина сім'ї включає в себе декілька елементів: сімейну історію, сімейну долю, сімейний календар, за допомогою яких сім'я на буденному рівні пояснює що з нею відбулося і відбуватиметься у майбутньому [9, с. 80-97]. Також важливим є тип сімейної взаємодії, який виникає у сім'ях, які виховують дитину з інвалідністю. Цей спосіб взаємодії може використовувати хворобу як засіб усунення емоційного відчуження між батьками і дитиною. При цьому захворювання дитини сприймається як щось відсторонене від неї, проте залишається почуття провини і тривоги. Негативне ставлення переноситься на саму хворобу, а дитина сприймається лише як постраждала від її наявності. Ще один тип взаємодії використовує хворобу для підтримання симбіотичних стосунків між матір'ю і дитиною. При цьому виникає певний тип залежності, який може бути як у батьків до дитини, так і у дитини до батьків [8, с. 157].

При оцінці зовнішніх характеристик сім'ї, яка виховує дитину з інвалідністю важливо виокремити декілька критеріїв. У першу чергу, це сприйняття суспільством дитини як повноцінної – тобто такої, яка в подальшому зможе бути повноправним членом суспільства, продовжувати свій рід і народжувати здорових нащадків.

По-друге, це порушення нормального укладу життя дитини з інвалідністю та її сім'ї, типового для даного регіону. У великих містах цей уклад передбачає велику кількість контактів з іншими людьми динамічність, по-

стійну мобільність, входження в соціальні інститути. Сім'ї, де є дитина з інвалідністю часто або замкнуті і обмежені у контактах, або частково випадають із суспільного життя у зв'язку з неможливістю відвідувати загальні освітні установи або періодичним перебуванням у лікувальних закладах. Звичайно, що цей показник залежить від особливостей захворювання: наприклад, хвороба не дозволяє дитині довго перебувати на вулиці і сім'я вимушена ізолюватися і обмежити коло контактів. У цьому випадку діяльність сім'ї спрямована на пошук способів підтримання зв'язків з суспільством через соціальні мережі (і не лише у віртуальному світі). У іншому випадку, сім'я може штучно ізолюватися від оточуючих, тому що відчуває тиск з боку суспільства або має негативні переживання щодо хвороби своєї дитини, тоді робота проводиться з особистісними переживаннями батьків.

Третє – це суспільне визнання успіху членів сім'ї. У нашому суспільстві і досі існує думка, що не можна бути успішним, якщо ти постійно знаходишся вдома і виховуєш дитину. Особливо якщо хвороба дитини не передбачає яскравого розвитку і досягнення важко помітити одразу. Саме тому, у буденній свідомості дуже часто життя матерів дитини з інвалідністю уявляється як випробування. І саме тому, в нашому суспільстві дуже яскраво реагують на сюжети ЗМІ про успіхи сімей, де є дитина з інвалідністю. Вони сприймаються як свідчення переборювання надзвичайних труднощів, хоча закордоном досягнення таких сімей сприймається як необхідна частина розвитку.

Третій блок, що входить до структури уявлень – уявлення про інвалідність як статус. Уявлення про інвалідність дитини складаються із розуміння того, що є статус «дитина з інвалідністю», як він впливає на взаємодію з державою та окремими соціальними організаціями.

У буденному спілкуванні дуже часто відбувається заміна понять «дитина, яка має захворювання» та «дитина, яка має інвалідність». Очевидно, що в Україні встановлення статусу «інвалідність» передбачає наявність виключно порушень здоров'я людини, що заважає її життєдіяльності, проте іноді статус інвалідності заміняє саму хворобу. Інвалідність – це ступінь обмеження життєдіяльності, найчастіше спричинений стійкими порушеннями функцій та систем організму, що перешкоджає конкретній особі здійснювати певну діяльність у відповідності до її можливостей. На відміну від хвороби, яка є станом порушення внутрішніх систем організму, інвалідність є характеристикою порушення соціального життя та активності людини. На сьогоднішній день, інвалідність більшою мірою стосується

здоров'я, хоча вона може залежати не лише від фізіологічних причин, а й наприклад від походження, віросповідання, статті тощо.

Уявлення про інвалідність не співпадають з уявленнями про хворобу, оскільки, як вже зазначалося, уявлення про хворобу є медико-соціальними, а про інвалідність– соціально-економічними. Оскільки рішення про встановлення статусу інвалідності вирішуються в індивідуальному порядку, головним постає питання: як батьки розуміють цей статус, чи усвідомлюють вони усю повноту відповідальності, яку бере на себе держава і вони у піклуванні над дитиною. У нашій країні проводиться слабка роз'яснювальна робота з приводу того як відбувається робота з сім'ями, у яких є дитина, з особами, які мають інвалідність і потребують допомоги з боку держави. У процесі роботи з сім'єю приймають участь не лише медичні і освітні заклади, а й заклади соціальної сфери: центри соціальних служб, управління соціального захисту населення, центри соціального забезпечення населення, центри соціально-психологічної реабілітації, територіальні центри соціального обслуговування громадян тощо. Кожна з цих організацій має свій перелік обов'язків і сфери діяльності.

Важливим змістовним компонентом у структурі сімейних уявлень про інвалідність як статус є розуміння соціальних перспектив і майбутнього для дитини з інвалідністю. Зокрема, одним з основних питань, на яке уявлення про інвалідність знаходить пояснення – це можливість включення дитини з інвалідністю у різні сфери суспільства. Включення або соціальна інклюзія – це процес покращення умов участі у суспільному житті для людей, які мають несприятливе положення у суспільстві, шляхом розширення можливостей, доступу до ресурсів і повагою прав [13, с. 20]. В Україні у більшості випадків процес інклюзії застосовується виключно для людей з інвалідністю і переважно у сфері освіти, хоча закордоном він також стосується будь-якої соціальної групи, яка опиняється виключеною з суспільного життя. Проте інклюзія це не лише процес, це також і мета – створення інклюзивного суспільства. Фаррінгтон Ф. узагальнює п'ять соціальних систем суспільства з яких найчастіше можуть виключатися люди за певною ознакою: соціальна система, економічна, інституційна, територіальна та система символічних зв'язків [11, с. 5]. Кожна із зазначених систем розкриває на якому саме рівні дитина або доросла людина з інвалідністю може включитися у суспільство, щоб повноцінно реалізувати свої права. Те наскільки батьки дитини з інвалідністю вбачають можливість для її включення у подальшому і є визначальним у змісті уявлень про інвалідність.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Сім'ї, які виховують дітей з інвалідністю є носіями соціальних уявлень про інвалідність. Але, на відміну, від уявлень суспільства, які ґрунтуються на припущеннях про хворобу і труднощі, які можуть виникати при народжені дитини з інвалідністю, сімейні уявлення базуються на досвіді сімей і знаннях про особливості прояву кожної конкретної хвороби. Оскільки уявлення є ситуативно зумовленими, вони допомагають швидко адаптуватися у ситуації і обрати максимально безпечний спосіб дій.

Сімейні уявлення про дитячу інвалідність складаються з декількох компонентів: уявлення про хворобу дитини, уявлення про життя сім'ї, уявлення про інвалідність. Уявлення про хворобу дитини ґрунтуються на медичній картині захворювання, що ґрунтується на об'єктивних знаннях, буденному поясненню причин захворювання і сприйнятті суспільного ставлення до хвороби. Уявлення про життя сім'ї включають розуміння її внутрішніх і зовнішніх характеристики. Вони допомагають зрозуміти як змінилося життя сім'ї зі встановленням статусу дитина з інвалідністю. Уявлення про інвалідність задають спосіб взаємодії з органами державної влади і соціальними інституціями, оскільки статус «інвалідність» є соціоекономічною характеристикою і регламентує процес надання соціальних послуг та гарантій.

Кожен з зазначених компонентів сімейних уявлень має своє наповнення, яке є унікальним для кожної сім'ї. Визначення і узагальнення які саме переконання лежать в основі уявлень і є перспективою подальших досліджень.

Список використаних джерел:

1. Агеева Н. В. Социальные представления о людях с инвалидностью как фактор их интеграции в современное российское общество: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. соц. наук: спец. 22.00.04 "Социальная структура, социальные институты и процессы" / Агеева Наталья Владимировна – Ставрополь, 2006.
2. Болдина М. А. Проблемы семей, имеющих детей с ограниченными возможностями / М.А. Болдина. // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2006. –№2 (10). – с.71-77.
3. Зайцев Д. В. Основы коррекционной педагогики. / Д. В. Зайцев, Н. В. Зайцева. – Саратов: Педагогический институт Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, 1999. – 110 с. – (Учебно-методическое пособие).
4. Захаров А. И. Что нужно знать родителям до рождения ребенка / А. И. Захаров. – СПб.: Гиппократ, 1995. –128 с.
5. Левченко И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. Методическое пособие / И. Ю. Левченко, В. В. Ткачева. – М.: Просвещение, 2008. – 114 с.
6. Лурия Р. А. Внутренняя картина болезней и иатрогенные заболевания. / Роман Альбертович Лурия. – М: Медицина, 1977. – 111 с.

7. Ткачева В. В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии [Електронний ресурс] / В. В. Ткачева – М.: Издательство: УМК "Психология", 2006. – 320 с. – Режим доступу до ресурсу: http://sdo.mgaps.ru/books/K17/M13/p2/1.pdf.
8. Урванцев Л. П. Психология соматического больного / Леонид Петрович Урванцев. – Ярославль, 2000. – 215 с.
9. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи. / Э. Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2000. – 656 с.
10. Ярская-Смирнова Е. Р. Социальная работа с инвалидами. Учеб. пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное / Е. Р. Ярская-Смирнова, Е. К. Наберушкина. – Санкт-Петербург: Изд-во «Питер», 2004. – 316 с.
11. Farrington F. Towards a Useful Definition: Advantages and Criticisms of 'Social Exclusion' [Електронний ресурс] / Fletcher Farrington // GEOView: Online Undergraduate Review of Geography and Environmental Studies. – 2002. – Режим доступу: http://geoview.iag.org.au/index.php/GEOView/article/view/12/13.
12. Jodelet D. On structuring and outlining processes in the study of social representations / Denise Jodelet. // Papers on Social Representations. – 2016. – С. 2.1–2.11.
13. Leaving no one behind: the imperative of inclusive development. Report on the World Social Situation 2016 [Електронний ресурс] // United Nations. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: http://www.un.org/esa/socdev/rwss/2016/full-report.pdf.

Транслітераційний переклад списку використаних джерел

1. Ageeva N. V. Social'nye predstavlenija o ljudjah s invalidnost'ju kak faktor ih integracii v sovremennoe rossijskoe obshhestvo: avtoref. dis. na soiskanie nauch. stepeni kand. soc. nauk: spec. 22.00.04 "Social'naja struktura, social'nye instituty i processy" / Ageeva Natal'ja Vladimirovna – Stavropol', 2006.
2. Boldina M. A. Problemy semej, imejushhih detej s ogranichennymi vozmozhnostjami / M.A. Boldina. // Psihologo-pedagogicheskij zhurnal «Gaudeamus». – 2006. –№2 (10). – s.71-77.
3. Zajcev D. V. Osnovy korrekcionnoj pedagogiki. / D. V. Zajcev, N. V. Zajceva. – Saratov: Pedagogicheskij institut Saratovskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.G. Chernyshevskogo, 1999. – 110 s. – (Uchebno-metodicheskoe posobie).
4. Zaharov A. I. Chto nuzhno znat' roditeljam do rozhdenija rebenka / A. I. Zaharov. – SPb.: Gippokrat, 1995. –128 s.
5. Levchenko I. Ju. Psihologicheskaja pomoshh' sem'e, vospityvajushhej rebenka s otklonenijami v razvitii. Metodicheskoe posobie / I. Ju. Levchenko, V. V. Tkacheva. – M.: Prosveshhenie, 2008. – 114 s.
6. Lurija R. A. Vnutrennjaja kartina boleznej i iatrogennye zabolevanija. / Roman Al'bertovich Lurija. – M: Medicina, 1977. – 111 s.
7. Tkacheva V. V. Tehnologii psihologicheskogo izuchenija semej, vospityvajushhih detej s otklonenijami v razvitii [Elektronnij resurs] / V. V. Tkacheva – M.: Izdatel'stvo: UMK "Psihologija", 2006. – 320 s. – Rezhim dostupu do resursu: http://sdo.mgaps.ru/books/K17/M13/p2/1.pdf.
8. Urvancev L. P. Psihologija somaticheskogo bol'nogo / Leonid Petrovich Urvancev. – Jaroslavl', 2000. – 215 s.
9. Jejdemiller Je. G. Psihologija i psihoterapija sem'i. / Je. G. Jejdemiller, V. Justickis. – SPb.: Piter, 2000. – 656 s.
10. Jarskaja-Smirnova E. R. Social'naja rabota s invalidami. Ucheb. posobie. Izdanie 2-e, pererabotannoe i dopolnennoe / E. R. Jarskaja-Smirnova, E. K. Naberushkina. – Sankt-Peterburg: Izd-vo «Piter», 2004. – 316 s.

11. Farrington F. Towards a Useful Definition: Advantages and Criticisms of ‘Social Exclusion’ [Elektronnij resurs] / Fletcher Farrington // GEOView: Online Undergraduate Review of Geography and Environmental Studies. – 2002. – Rezhim dostupu: http://geoview.iag.org.au/index.php/GEOView/article/view/12/13.
12. Jodelet D. On structuring and outlining processes in the study of social representations / Denise Jodelet. // Papers on Social Representations. – 2016. – S. 2.1–2.11.
13. Leaving no one behind: the imperative of inclusive development. Report on the World Social Situation 2016 [Elektronnij resurs] // United Nations. – 2016. – Rezhim dostupu do resursu: http://www.un.org/esa/socdev/rwss/2016/full-report.pdf.

***Бутенко Надежда Витальевна*. Структура семейных представлений о детской инвалидности**

Статья посвящена исследованию семейных представлений о детской инвалидности. Рассмотрены особенности семей, которые воспитывают ребенка с инвалидностью, учитывая специфические функции, которые могут выполнять семьи, и особенности отношения семей к инвалидности ребенка. В статье представлено структуру семейных представлений об инвалидности, которая включает в себя представления о болезни ребенка, представления о жизни семьи, которая воспитывает ребенка с инвалидностью и представления об инвалидности как о статусе. Статья раскрывает, как выделенные компоненты семейных представлений помогают семьям объяснить инвалидность ребенка и определить как они должны вести себя в обществе и по отношению друг к другу.

Ключевые слова: *семейные представления, болезнь, инвалидность, семьи, воспитывающие ребенка с инвалидностью, внутренняя картина болезни, социальная картина заболевания, общественное отношение, социальные услуги для детей с инвалидностью.*

***Butenko Nadiia*. Structure of family representations about children’s disability**

The article describes the structure of family representations about children’s disability. The article claims that family creates special environment that provides socialization and adaptation for disabled children. But in society families with disabled children face some restrictions that define social work with them. In their internal life they also have some characteristics which can make them different from other families. All these peculiarities influence on the formation and structure of family representations about children’s disability. The author defines three components of this structure: representations about disease, representations about family’s life and representation about disability as a social status. Representations about disease contain not only the internal image and experience of the disease, but also social characteristics of each kind of illness, including acceptable and unacceptable diseases and public attitude. Representations about family’s life include internal and external peculiarities of each family and changes in their behavior. Internal characteristics of life include explanation of the disease, define who caused such situation and choose strategy of future behavior. External peculiarities show how families should act in society, what they should demonstrate to others. Representations about disability as a status describe how do families and society understand this status, how do they react to it and how do explain. The content of all these components may be different in each family, but it helps them to explain the situation and choose the right way to react. Family representations about disability help to adopt and define certain strategy of the behavior.

Keywords: *family representations, disabled children, disease, illness, internal picture of disease, social picture of the disease, social services for families with children.*

УДК 159.922

ВАГАНОВА Н.А.
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості, Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ

КОГНІТИВНО-ПЕРЦЕПТИВНІ ОСОБЛИВОСТІ КОНСТРУЮВАННЯ ОБРАЗУ СВІТУ В СТАРШОМУ ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Дана стаття присвячена дослідженню когнітивно-перцептивних особливостей конструювання образу світу у дітей старшого дошкільного віку. Формування цілісної картини світу є необхідною передумовою становлення особистості дитини дошкільного віку і обумовлено активним розвитком її пізнавальних процесів та зародженням суб'єктивного образу світу. Специфіка формування образу світу у дітей 5-6 років буде виражатися у взаємозв'язку з особливостями формування образу Я дитини і розкриватися через поступове накопичення чуттєвого досвіду, розвиток пізнавального інтересу, в основі якого лежить емоційно-ціннісне сприймання навколишньої дійсності, опосередковане через особистісний досвід дитини. Формування цілісної картини світу пов'язане з розвитком у дошкільників пізнавальних інтересів через розв'язання наступних завдань: перцептивний розвиток, розвиток пізнавально-дослідницької та конструктивної діяльності, формування цілісної картини світу у дітей. Комплекс психолого-педагогічних умов, спрямованих на формування образу світу у дітей, представляють собою єдність ігрової, пізнавальної і художньої діяльності, при цьому кожне з них виконує певну роль в процесі формування картини світу у дітей 5-6 років.
Ключові слова: *образ світу, сприймання, картина світу, пізнавальна діяльність, перцептивний розвиток, старший дошкільний вік.*

Актуальність дослідження. Актуальність дослідження формування цілісної картини світу, зокрема дослідження когнітивно-перцептивних особливостей конструювання образу світу у сучасних дітей в умовах існуючого інформаційно-насиченого середовища обумовлена активним розвитком їхніх пізнавальних процесів, формуванням Я-концепції та зародженням суб'єктивного образу світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування картини світу цікавила багатьох вчених, але й на сьогодні залишається ще не достатньо дослідженою. У психології картина світу розглядається в контексті світу конкретної людини і світу в цілому.

Наше розуміння трактування поняття «картина світу» розглядається з позиції образу світу, який формується в свідомості конкретної людини і є індивідуальною. Образ світу – це сукупність світоглядних знань про світ, яка формується на основі певної культури, за допомогою соціалізації. У сучасних дослідженнях образ світу розглядається як система знань людини про себе, про природу і про інших людей [1, 4, 6, 8]. Основою для форму-

вання уявлень про образ світу є емоційне сприймання навколишньої дійсності, яке формується через діяльність і придбання особистісного досвіду.

Поняття «образ світу» ввів О.М. Леонтьєв, досліджуючи проблеми сприймання. На його думку, сприймання це не тільки відображення дійсності, воно включає в себе не тільки картину світу, а й поняття, в яких предмети і об'єкти дійсності можуть бути описані, тобто в процесі побудови образу предмета чи ситуації головне значення мають не окремі чуттєві враження, а образ світу в цілому. Формування образу світу відбувається в процесі взаємодій суб'єкта зі світом, тобто через діяльність. Так, у процесі своєї діяльності індивіди будують образ свого суб'єктивного світу – світу, в якому вони живуть, діють і частково усвідомлюють; це знання також про те, як функціонує образ світу в об'єктивному реальному світі. О.М. Леонтьєв, розглядаючи поняття «образ світу», також використовував для його опису такі поняття, як «уявлення світу» та «переживання (почуття) світу» [5].

У дослідженні В.В. Пєтухова образ світу розуміється як як цілісна багаторівнева система уявлень людини про світ, інших людей, про себе та свою діяльність. На думку вченого реальний світ відбивається у свідомості як образ світу, що генерується всіма пізнавальними процесами, як «універсальна форма організації знань, що визначає можливості пізнання і управління поведінкою». В.В.Пєтухов вважає, що сприймання будь-якого об'єкта або ситуації визначається цілісним образом світу, який відображає той конкретний соціальний, культурний фон, на якому розгортається вся психічна діяльність людини [7].

В.О. Моляко у своїй роботі «Так що ж таке сприймання світу» зазначає, що процес творчого сприймання оточуючої дійсності є процесом миттєвого або пролонгованого конструювання образу «живої» реальності (предметів, іншої людини, міського фрагмента і т.д.), в подальшому перетікаючого в процес вже інтер'єрного, уявного збереження, модифікації цього образу і включення його в систему інших образів. Продовжуючи розробку теорії стратегіальності діяльності людини, В.О. Моляко висловлює припущення про детермінованість і загальну процесуальність виникнення і розвитку творчого образу (світу) в контексті «безперервної перцептивності» (від зовнішнього до внутрішнього образу з різними модифікаціями включення нової і вже наявної у розпорядженні суб'єкта інформації) [6, с.42].

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес формування картини світу у дітей нами розглядається як цілісна система уявлень дитини про світ, інших людей, про себе, свою діяльність, в основі якої лежить

емоційно-ціннісне сприймання навколишньої дійсності, опосередковане через особистісний досвід і образ Я. Специфіка формування цілісної картини світу пов'язана з розвитком у дітей пізнавальних інтересів, пізнавальних здібностей, пізнавально-дослідницької діяльності та пізнавальних умінь і способів дій дитини.

Жан Піаже виділив три основні особливості уявлень дитини дошкільного віку про світ: це реалізм, анімізм (наділення фізичних об'єктів життям, свідомістю, волею) і артіфіціалізм (розгляд всіх подій і явищ навколишнього світу як виготовлених людьми для строго визначених антропоцентричних цілей). Так, наприклад, для пояснення явищ природи можуть співіснувати анімістичний і природничо-науковий спосіб пояснення фізичних явищ, діти можуть використовувати анімістичні і артіфікалістичні причини: наприклад, пояснення дітей про рух сонця: «сонце рухається, щоб всім було тепло і світло; воно хоче гуляти і рухатися» і т.п. Дослідження Ж. Піаже показали, що у дитини в дошкільному віці складається артіфікалістичний світогляд: тобто, все, що оточує дитину, в тому числі і явища природи, є результатом діяльності людей. Такий світогляд «ув'язується» з усією структурою дошкільного віку, в центрі якого знаходиться людина.

Дитина пізнає навколишній світ у процесі пізнавальної діяльності. Саме пізнавальні психічні процеси, за допомогою яких формуються образи навколишнього середовища, забезпечують отримання дитиною знань про оточуючий світ і про саму себе. Становлення та розвиток цілісної картини світу у дітей – це складний багатоступінчастий процес, у ході якого змінюється її зміст і динамічні характеристики, що дозволяють описати суб'єктивний образ світу (його повноту, стійкість, усвідомленість, зв'язаність його компонентів). Особливістю дошкільного віку є і те, що все, що бачить, дитина намагається «привести в порядок», з'ясувати «для себе» закономірні зв'язки і відносини, в які вкладається такий різноманітний навколишній світ.

Так, Л.А. Венгер у своїх дослідженнях розглядав пізнавальна діяльність дошкільника як активну діяльність дитини з придбання і використання знань, яка характеризується пізнавальною активністю, активною перетворюючою позицією дитини як суб'єкта цієї діяльності і визначав структуру пізнавальної діяльності дошкільників із чотирьох компонентів, а саме: пізнавального інтересу, пізнавальних здібностей, пізнавальних способів дій та пізнавальних вмінь дитини [2]. Розглянемо їх більш детальніше.

Пізнавальний інтерес – це пізнавальна спрямованість на об'єкт пізнання, що породжує пізнавальну активність дитини і пов'язана з її позитивними емоційними переживаннями.

Пізнавальні здібності включають в себе здатність дитини до довільної уваги й сприймання; до довільної пам'яті і логічного мислення, а також до творчій уяви: так, у старшому дошкільному віці дитина вже може діяти в плані загальних уявлень і образів, її мислення перестає бути наочно-дієвим, вона може встановлювати прості причинно-наслідкові зв'язки між подіями і явищами.

Пізнавальні способи дій полягають в умінні аналізувати і синтезувати отриману інформацію, тобто в умінні дитини аналізувати предмети і явища за окремими ознаками, що включає в себе вивчення об'єкта як в цілому, так і за окремими складовими, складання цілого з частин, використання цих знань в різних видах діяльності.

Будуючи свою картину світу, дитина-дошкільник вигадує, винаходить, уявляє, у неї з'являється прагнення якось пояснити і упорядкувати для себе навколишній світ, вона в здатності бачити і самостійно ставити пізнавальні завдання, намічати план дій, відбирати способи вирішення завдання та добиватися результату. У дитини дошкільного віку формується «своя» суб'єктивна картина світу, як система уявлень про навколишню дійсність, природний і соціальний світ, і про своє місце в ньому. Обмеженість знань та практики дітей породжує неправомірність їх самостійних узагальнень, вироблених ними в процесі безпосереднього контакту зі світом, і призводить до формування у них своєрідності уявлень про світ і фізичні причинності і характеризується своїми специфічними особливостями.

Особливостями розвитку дітей старшого дошкільного віку є інтенсивний розвиток мислення та суттєва зміна їх мотиваційної сфери і орієнтація на соціальні відносини в світі дорослих. Так, у старшому дошкільному віці дитина вже набуває здатності діяти в плані простих уявлень: її мислення перестає бути наочно-дієвим, воно «відривається» від сприймаємої ситуації і «здатне діяти» в плані образів. Дитина може встановлювати прості причинно-наслідкові зв'язки між подіями і явищами, у неї з'являється прагнення якось пояснити і упорядкувати для себе навколишній світ.

У центрі нової структури психічної діяльності дитини дошкільного віку виступає пам'ять, яка є центральною психічної функцією і визначає інші процеси. Так, наприклад, мислення дошкільника багато в чому визначається його пам'яттю: мислити означає згадувати, тобто спиратися на свій колишній досвід або видозмінювати його. Уява, одне з найважливіших но-

воутворень дошкільного віку, також має багато спільного з пам'яттю: в обох випадках дитина діє в плані образів і уявлень. Образи, що виникають в уяві дитини, ситуації, дії вона реалізує у своїх іграх. Наявність відтворюючої та поява творчої уяви у дітей старшого дошкільного віку сприяє тому, що їх ігри стають багатшими за змістом, цікавіші, а побудови образів набувають творчого, активного характеру. Так, дитина не просто копіює, відтворює життєві ситуації в ігровій, художній, тих або інших видах діяльності, а вносить багато змін, своїх елементів, вільно комбінуючи враження життя із змістом вигаданих історій (казок, розповідей, мультфільмів). Уява дітей 5-6 років стає активною, творчою і має вже цілеспрямований характер: дитина створює образ або уявну ситуацію залежно від завдань, які вона ставить перед собою у ігровій діяльності або, які перед нею ставить дорослий. Формуючись у грі, уява переходить в й інші види діяльності.

У старшому дошкільному віці провідною діяльністю продовжує залишатися гра, переважно сюжетно-рольова. У ній розвиваються різні психічні функції дитини – мова, сприймання, мислення, уява, пам'ять, але найголовніші зміни відбуваються в мотиваційно-потребовій сфері дитини: так, у старших дошкільників формується здатність до супідрядності мотивів, розвивається самосвідомість, змінюється сприймання себе і оточуючих, «свого місця» в системі відносин з оточуючими. Наприкінці дошкільного віку позиція дитини «Я і суспільство» змінюється на позицію «Я в суспільстві» та формується прагнення і вміння оцінювати вчинки, поведінку інших дітей і дорослих у процесі тієї чи іншої конкретної діяльності. Самосвідомість в цьому віці також зазнає змін, дитина починає усвідомлювати своє місце в системі суспільних відносин.

Отже, впродовж дошкільного віку відбуваються корінні зміни у розвитку пізнавальних процесів: з мимовільних вони перетворюються на усвідомлені, довільні і опосередковані. Формуються нові психічні функції, точніше, нові рівні, яким, завдяки засвоєнню мови, стають притаманні нові властивості, що дозволяють дитині адаптуватися до соціальних умов і вимог життя, засвоювати норми і правила поведінки, взаємодії з іншими дітьми й дорослими.Істотним показником розвитку дитини буде оволодіння знаннями, уявленнями про навколишній світ, які мають виняткове значення для розвитку особистісних якостей, здібностей дитини, оволодіння нею способами пізнання навколишнього світу, формування ціннісних установок.

Так, у дитини в дошкільному віці не тільки формуються системи знань про навколишній світ і вміння аналізувати, порівнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і залежності, міркувати, але й розвива-

ється ціннісне ставлення до досліджуваних явищ, до усвідомлення себе і «свого місця» в системі суспільних відносин.

У результаті цілеспрямованої роботи діти накопичують чуттєвий та естетичний досвід, нові враження, на основі яких конструюються нескладні природні і художні образи, у дітей формується цілісна картина світу. Дошкільникам пропонують бесіди, спостереження за навколишнім, прогулянки в природі, екскурсії на виставки, а також слухання музики, читання поезії, художніх творів тощо. Рівень психічного розвитку дітей 5-6 років дозволяє їм наочно представити ті конкретні предмети, явища, які описуються у художніх творах, витворах мистецтва та естетично їх оцінити, а комплекс педагогічних умов, спрямованих на становлення і формування картини світу, відкриває перспективу розвитку і особистісного зростання дошкільників, входження їх у світ дорослих [3].

Комплекс психолого-педагогічних умов, спрямованих на формування образу світу у дітей, представляють собою єдність ігрової, пізнавальної і художньої діяльності, кожна з яких виконує певну роль в процесі формування картини світу у дітей та відкриває можливості для творчості і виразу особистісного відношення до людей і явищ навколишнього дійсності.

Висновки. Дітям старшого дошкільного віку властиве емоційне світовідчуття і світосприймання, конструювання свого власного образу дійсності як суб'єктивного образу світу, що пов'язане з розвитком їх сенсорно-перцептивної сфери. Когнітивно-перцептивні особливості формування образу світу у дітей 5-6 років буде виражатися у взаємозв'язку з особливостями формування образу Я дитини і розкриватися через поступове накопичення чуттєвого досвіду, розвиток пізнавального інтересу, в основі якого лежить емоційно-ціннісне сприймання навколишньої дійсності, опосередковане через особистісний досвід дитини. Критерієм істинного формування образу світу буде виступати діяльність, що сприяє максимальній реалізації дитиною своїх потреб і можливостей в процесі пізнання і перетворення навколишнього світу. Так, у грі, як провідному виді діяльності дошкільників, у пізнавально-художній діяльності будуть формуватися способи взаємодії дитини із світом, іншими людьми, проявлятися засоби вираження ставлення дитини до життєвого середовища.

Отже, формування цілісної картини світу у дітей старшого дошкільного віку пов'язане з розвитком пізнавальних інтересів через розв'язання наступних завдань, а саме: перцептивний розвиток дітей, розвиток їх пізнавально-дослідницької діяльності та формування у них суб'єктивного образу світу.

Список використаних джерел

1. Баксанский О. Е. Моя картина мира. Как человек создает повседневную реальность / О.Е. Баксанский, Е.Н. Кучер. – М.: «Канон+», 2014. – 576 с.
2. Венгер Л. А. Формирование познавательных способностей в дошкольном детстве / Л.А. Венгер // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка. – М., 2008. – С. 365-381.
3. Куликовская И. Э. Педагогические условия становления целостной картины мира у дошкольников / И.Э. Куликовская. – М., 2002. – 224 с.
4. Леонтьев А. Н. Образ мира / А.Н. Леонтьев // Избр. психологические произведения: В 2-х т. – Т. II. – М.: Педагогика, 1983. – С. 251-261.
5. Леонтьев А. Н. Ощущения и восприятия как образы предметного мира / А.Н. Леонтьев // Познавательные процессы. – М., 1982. – С. 14-69.
6. Моляко В. А.Так что же такое восприятие мира / В.А. Моляко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К: «Фенікс», 2012. –Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 15. – Частина І. – С. 39-44.
7. Петухов В. В. Образ мира и психологическое изучение мышления // Вестн. Моск. Университета. Сер.14. Психология, 1984**. –** №4. **–** С.13-20.
8. Субботский Е. В. Ребенок объясняет мир / Е.В. Субботский. – М: Знание, 1985. – 80 с.

Транслітераційний переклад списку використаних джерел

1. Baksanskij O. E. Moja kartina mira. Kak chelovek sozdaet povsednevnuju real'nost' / O.E. Baksanskij, E.N. Kucher. – M.: «Kanon+», 2014. – 576 s.
2. Venger L. A. Formirovanie poznavatel'nyh sposobnostej v doshkol'nom detstve / L.A. Venger // Hrestomatija po detskoj psihologii: ot mladenca do podrostka. – M., 2008. – S. 365-381.
3. Kulikovskaja I. Je. Pedagogicheskie uslovija stanovlenija celostnoj kartiny mira u doshkol'nikov / I.Je. Kulikovskaja. – M., 2002. – 224 s.
4. Leont'ev A. N. Obraz mira // Izbrannye psihologicheskie proizvedenija: V 2-h t. – T. II. – M.: Pedagogika, 1983. – S. 251-261.
5. Leont'ev A. N. Oshhushhenija i vosprijatija kak obrazy predmetnogo mira / A.N.Leont'ev // Poznavatel'nye processy. – M., 1982. – S. 14-69.
6. Moljako V. A. Tak chto zhe takoe vosprijatie mira / V.A. Moljako // Aktual'ni problemi psihologiï: Zbirnik naukovih prac' Institutu psihologiï im.G.S. KostjukaNAPN Ukraïni. – K: «Feniks», 2012. – T. XII. Psihologija tvorchosti. – Vip. 15. – Chast. I. – S. 39-44.
7. Petuhov V. V. Obraz mira i psihologicheskoe izuchenie myshlenija // Vestnik Mosk. Universiteta. Serija 14. Psihologija, 1984. – № 4. – S. 13-20.
8. Subbotskij E. V. Rebenok objasnjaet mir / E.V. Subbotskij. – M: Znanie, 1985. – 80 s.

Ваганова Н. А. **Когнитивно-перцептивные особенности конструирования образа мира в старшем дошкольном возрасте.**

Данная статья посвящена исследованию когнитивно-перцептивных особенностей конструирования образа мира у детей старшего дошкольного возраста. Формирование целостной картины мира является необходимой предпосылкой становления личности ребенка дошкольного возраста и обусловлено активным развитием его познавательных способностей и зарождением субъективного образа мира. Специфика формирования образа мира у детей 5-6 лет выражается у взаимосвязи с особенностями формирования образа Я ребенка и раскрывается через постепенное накопление чувственного опыта,

развитие познавательного интереса, в основе которого лежит эмоционально-ценностное восприятия окружающей действительности, опосредованный через личностный опыт ребенка. Формирование целостной картины мира связано с развитием у дошкольников познавательных интересов через решение следующих задач: перцептивное развитие, развитие познавательно-исследовательской и конструктивной деятельности, формирование целостной картины мира. Комплекс психолого-педагогических условий, направленных на формирование картины мира у детей, представляет собой единство игровой, познавательной и художественной деятельности, при котором каждая из них выполняет определенную роль в процессе формирования картины мира у детей 5-6 лет.

Ключевые слова: *образ мира, восприятие, картина мира, познавательная деятельность, перцептивное развитие, старший дошкольный возраст*.

Vaganova N. A. **The cognitive-perceptive features of world image's constructing in senior preschool age.**

This article is devoted to the research of the cognitive-perceptive features of world image's constructing in senior preschool age children. The integral world picture's formation is a necessary premise of preschool age child's personality development and it is determined by its cognitive processes' active development and subjective world image's origin. Specifics of world image's formation in 5-6 years children may be displayed in correlation with the features of child's self-image and reveals through the sensory experience's gradual acquisition, cognitive interest's development, in the base of which lays surrounding reality's emotional-value perception, mediated through child's personality experience. The integral world picture's formation is connected with the development of preschoolers' cognitive interests through the solving of following tasks: perceptive development, cognitive-research and constructive activity's development, integral world picture's formation in children. The complex of psychological-pedagogical conditions, oriented on the world image's formation in children, are the integrity of playing, cognitive and artistic activity, in so doing each of them plays certain role in the process of world image's picture formation in 5-6 years children.

Keywords: *world image, perception, world picture, cognitive activity, perceptive development, senior preschool age.*

УДК 159.9

ВЕРНІК О.Л.
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, КНУ імені Тараса Шевченка, м. Київ

ПРОБЛЕМА «МІСЦЯ» В ПСИХОЛОГІЧНОМУ ДОСЛІДЖЕННІ

Здійснено історико-теоретичний аналіз поняття «місце» у психологічному дослідженні. Показано, що, незважаючи на значну поширеність у працях сучасних науковців-психологів, даний термін найчастіше застосовується при вивченні тих чи інших просторів, середовищ і сфер життя, діяльності і поведінки індивіда й особистості. В проаналізованих підходах нами було показано логіку становлення двох складових психологічного змісту поняття «місце». Перша пов'язана з Аристотелевим розумінням фізичного простору й має відношення до повсякденного буття людини. Друга складова психологічного змісту «місця» ґрунтується на системному підході й визначає функціональне місце елементу певної структури. Причому обидві в психологічному сенсі утворюються людьми / людиною й становлять певне їх / її доповнення. Основну психологічну характеристику місця по відношенню до особистості складає його сприймання на рівні почуття власності як «моє», «чуже», «нічиє» («вільне»). Найбільш глибоко психологічні аспекти місця було розглянуто Р. Баркєром в його концепції екологічної психології, де під «місцем поведінки» усвідомлюється обмежена у часі і просторі ситуація, якій властива певна сукупність форм поведінки, незалежно від конкретних індивідів, що беруть в ній участь. В подальшому дану ідею розвинув Д. Стоколс, розуміючи місце єдністю функціональних, мотиваційних, оцінкових значень, та його спрямованістю / орієнтованістю на індивідуальне, групове чи масове використання.
Ключові слова: *діяльність, життєдіяльність, екологічність, місце, особистість, поведінка, простір, середовище, системний підхід, сфера.*

Проблематика дослідження. З 20-х років XX століття, й особливо в декілька останніх десятиліть, у психологічних дослідженнях означилися зміни, спрямовані у бік онтологізації – від лабораторних дослідів до природних експериментів. Людина, її свідомість, поведінка, діяльність, життя починають усвідомлюватися науковцями не самі-по-собі, але у тісних взаємозв'язках з тими чи іншими складовими оточуючого світу: соціальними групами, спільнотами, предметним середовищем, територією, архітектурою, культурою й мовою, природою тощо. З одного боку, такий вектор обумовлюється загальнокультурними ознаками епохи постмодерну. З іншого, цьому сприяло оформлення у XX столітті в окремі сфери знань і практик таких галузей як етнографія, педологія, соціологія, мікроекономіка, управління, лінгвістика, етологія, екологія, повітряна і космічна інженерія, кібернетика й т. і.

У вказаних напрямах явно чи приховано ключову роль відіграють певні, «зовнішні» по відношенню до об'єкта вивчення чи практики, елеме-

нти як деяка цілісність. Терміни, які найчастіше використовують для позначення такої цілісності, є «середовище», «сфера» або «простір».

Відповідно, дані терміни увійшли і в сучасний психологічний тезаурус. «Життєвий простір особистості» (К. Левін), «мотиваційна, емоційна, когнітивна, емоційно-вольова сфери особистості» (О. Леонтьєв й ін.), «соціальне середовище», «сфера професійної діяльності» й ін. В кінці 60-х – на початку 70-х років XX століття в США сформувався окремий напрям «інвайронментальна психологія» (В. Іттельсон, Г. Прошанскі , І. Альтман й ін.), центром досліджень якого стають саме середовища, в яких існує людина.

В більшості випадків проаналізованих праць (зокрема, й відповідних тлумачних словників) в розумінні понять «середовище» та «простір» використовуються класична чи неокласична фізична, математична або біологічна, а щодо «сфери» – геометрична метафори[1].

Проте, досить часто у таких текстах, й на рівні буденної свідомості, ці поняття стають взаємозамінні, тобто використовуються як синоніми, створюючи тим-самим певну термінологічну невизначеність. Проілюструємо вказане цитатою з праці М. Грота [5, с. 291]: «В усій своїй сукупності ці факти свідомості утворюють те ціле, яке називається душею і є *середовищем* (тут і далі в цитаті курсив О.В.) психічних відношень…Ми відмінно знаємо, що це «quasi-*простір* психічний, який називається душею або свідомістю», не є «простір» фізичний… «Свідомість» – не місце й не вмістилище… Але вмислюючись глибше у відношення цього «уявного *простору* душевних станів і актів» до фізичного, чуттєвого, ми помічаємо, що якщо душа або *сфера* свідомості не є елементом «зовнішнього» простору, то легко зрозуміти «простір фізичний» як частинну форму середовища свідомості…».

В рамках дослідження психологічних складових життєдіяльності особистості ми стикнулися з проблемою, яку можна сформулювати у вигляді таких питань: «чи відрізняються й чим між собою середовище життєдіяльності особистості, простір життєдіяльності особистості і сфера життєдіяльності особистості?». Досліджуючи існуючі публікації з психології, зокрема дисертаційні дослідження останніх років, з дотичних до вказаної проблематики тем, нами було виявлено як у визначенні предмету, так і назвах окремих параграфів подібні неузгодженості. Зокрема, це стосується: особистісного розвитку в освітньому середовищі / просторі, психологічних

[1] Відзначимо, що існують й пошуки психологічного змісту середовища і простору життя людини. Насамперед, маємо на увазі публікації Ю.М. Швалба ([23], [24])

аспектів організації міського середовища / простору, особливостей становлення сфери / простору професійних інтересів тощо.

З іншого боку, якщо дані поняття схожі, то логічно постає питання про спільне в їх основі. Ми вважаємо, що в усіх трьох випадках життєдіяльність особистості пов'язується з певним місцем її здійснення. При чому, місце усвідомлюється в значенні, яке воно набуває у виразі «моє місце в житті», тобто не стільки територіально чи фізично, але психологічно.

Тож, **метою** даною статті став аналіз психологічного змісту поняття «місце».

Виклад основного змісту.

Перш за все, ми звернули увагу на те, що термін «місце» в психології використовується вкрай широко. Наведемо декілька прикладів: «*місце* психології в системі наук», «*місце* сімейної психології в системі психологічного знання», «*місце* діяльності в системі рівнів взаємодії живого організму з оточуючим світом», «…гра поступається провідним *місцем* діяльності учіння..», «природа як *місце* діяльності» [22, с.76], «…уявлення, бажання й спогади поступаються *місцем* діяльності суб'єкта, який уявляє, бажає, згадує..» і т.п. По-друге, у повсякденні ми часто користуємося твердженнями типу: «знайти своє місце в житті[2]», «займаю чуже місце», «дух місця» й ін. Навіть, найпоширеніша команда у взаємодії з, насамперед, собаками – «Місце!», що означає в дресируванні зону комфорту для тварини.

Ми постали перед питанням, що в даних і подібних цитатах усвідомлюється під терміном «місце»? У психологічних дослідженнях даний термін зустрічається дуже часто, проте жодної його дефініції не було знайдено ані в сучасних працях, ані в класичних. Тож спочатку ми звернулися до історико-філософського аналізу, в якому віднайшли наступне.

1. Полеміка щодо даного поняття почалася з античних часів. Так, у відомій апорії Зенона Елейського щодо поняття місця стверджується, що місця не існує й не може існувати у просторі. Філософ виходить з того протиріччя, що речі, які є скінченими не можуть займати простору, що є неперервним і всюди нескінченим. Все, що існує у просторі, має місце, тоді місце, якщо воно існує у просторі, повинно мати інше місце, і т.д. до нескінченості. Нескінченість не може бути місцем, оскільки в протилежному випадку вона передбачала б нову нескінченість місць. Тож місце не має місця у просторі. Тут можна звернути увагу на два моменти. По-перше, пер-

[2] Відзначимо, що серед педагогів і психологів дана проблематика є досить поширеною. Наприклад, Є. Клімов пише про «необхідні умови знаходження людиною найбільш відповідного йому місця, зокрема, у професійній спільності..» [8, с. 43], або про вплив професіоналізації на образ власного місця у світі [9].

винною сутністю розуміється простір; по-друге, простір уявляється як дещо – чимось наповнене.

2. Остаточно ідею простору оформив Платон[3] у понятті χώρα, як дечого, що має єдину властивість – вміщувати у себе щось. При чому хора не є сутністю й не є тим, що виникає, тому вона сама по собі неупорядкована й ірраціональна, її не можна осягнути ані розумом, ані поглядами, ані чуттєвим сприйманням. Досить часто ідею хори порівнюють з ідеєю пустоти.

3. Аристотель полемізуючи з Платоном запропонував ідею «місця» («топосу»)[4], завдяки якому поняття хори стає надлишковим. Місце визначається такими властивостями:

- не є ані матерія, ані форма, ані протяжність, але те, у що поміщається тіло;
- не більше й не менше тіла, що в ньому знаходиться;
- не є властивістю самого тіла;
- тривимірне й має верх і низ;
- має певну силу, що обумовлює рух відносно себе;
- нерухоме й може бути залишено тілом;
- будь-яке тіло рухається у напрямку до свого природнього місця або «подібне прагне до подібного».

Відмінність поглядів Аристотеля від Платонових полягала в тому, що простір не мислився як якась первинна даність. Первинними були саме тіла, які мали певні властивості: протяжності, розміру, форми, руху. Варто відзначити, що сучасне математичне розуміння простору співзвучне з Аристотелевим підходом[5]. Спочатку є елементи, що утворюють множину. Ці елементи мають певну сукупність властивостей, які задають структуру на множині, що і усвідомлюється, в самому загальному вигляді, простором.

4. Погляди Аристотеля щодо місця здебільшого розділялися в філософії Середньовіччя – як в арабо-мусульманській, стверджуючи, що воно є «… дещо існуюче й очевидне…, являє собою не тіло, а поверхню поза тілом». [19, с. 89], так і в європейській схоластиці. Доречно тут згадати й «Путівник для розгублених», гл. 8 якої присвячена проблемі місця. У своєму основному значенні, йдеться у творі, воно відноситься до конкретного – як до позиції, положення, й загального – як області, простору. Потім його смисл розширився й прийняв як найменування рівня і положення людини, тобто його досконалості у чомусь: «зайняти місце своїх пращурів». Будь-

[3] Діалог «Тімей»
[4] «Фізика», 208 а 26 сл.
[5] див., наприклад, у «Вікіпедії»

яке згадування місця по відношенню до Бога усвідомлює рівень буття його. Звідси випливає ще одне значення місця – як певної сходинки споглядання, куди спрямовується інтелект, але не зір [13, с. 90-91].

5. В Філософії Нового часу, починаючи з Г. Галілея, місце поступово стає ототожнюватися з простором і протяжністю. Так, Р. Декарт пов'язував місце з положенням речі відносно інших речей [6, II 13—15]. Зазначимо, що він слідом за Ф. Аквинським розрізняв місця зовнішні і внутрішні[6].

Можна казати, що з розвитком Ньютонової фізики ідея місця була нівельована й замінена ідеєю простору.

6. Проте з середини XIX ст. відбувається її відродження, пов'язане, з одного боку, з розвитком біології, насамперед зародженням екології, а з іншого – з передумовами появи теорії систем та системного підходу. На початку XX століття в біології вводиться поняття «екологічної ніши», як місця в живому оточенні, відношення виду до їжі й до ворогів (Ч. Елтон), тобто місця у трофічних ланцюгах.

Системний підхід, суть, спосіб розгляду об'єкта пізнання чи практики як системи – сукупності взаємопов'язаних елементів, яка має певну мету / функцію, ресурси, зв'язки з зовнішнім середовищем / надсистемою, й функціонує за принципом оберненого зв'язку. Вважається, що майже усі сучасні наукові галузі збудовано на основі системного підходу, в тому числі й психологія. Серед основних складових виділяються (Л. фон Берталанфі, П. Друкєр й ін.): сама система – певна цілісність; її структура, як спосіб взаємодії елементів через певні зв'язки; процес або динамічна зміна системи у часі; стан або фіксація певних характеристик системи; функція тобто дія конкретного елементу системи. Тут місце усвідомлюється насамперед функціями і зв'язками конкретного елементу системи.

Особливо відмітимо використання ідеї місця в рамках системного підходу у психології. Так, К. Дункєр, аналізуючи процес розв'язування задач, у першому етапі – розуміння проблемної ситуації – пише, «зрозуміти щось означає набути гештальт або побачити функціональне місце його у гештальті» [7, с. 33].

Класиками радянської психології термін «місце» також використовується здебільшого в рамках системного підходу. Зокрема, С. Рубінштейн стверджує, що власне людина – це «'місце' в системі суспільних відносин. В кожному судженні сприймання існування виступає як основа. Сприйма-

[6] locus corporalis (фізичне) та locus spiritualis (духовне) у Ф. Аквинського, який тварний світ мислив сукупністю місц'ь (Summa theol., 1,102,1).

тися, як ми казали,– це відчувати вплив, а в цьому акті існування вже, власне, передбачається» [18, с. 128]. О. Леонтьєв пише про процес дослідження особистості: «проблема особистості утворює новий психологічний вимір: … це – дослідження його місця, позиції в системі, яка є системою суспільних зв'язків, спілкувань, що відкриваються йому…» [11, с. 384-385]. Ю. Гіппенрейтер, розглядаючи механізми соціалізації, пише про соціальну позицію як функціональне місце, яке може зайняти конкретна людина по відношенню до інших. Це місце характеризується насамперед сукупністю прав і обов'язків, в яких визначено сценарії взаємодії з іншими, тобто соціальна роль [4].

Г. Щедровицький у досить жорсткій формі постулює власну філософську позицію, згідно якої людина, її психологічні якості, «…здатність писати й читати, мислити або, навпаки, не мислити, переживати або не переживати, мати моральність або не мати й жити без неї припиваючи – усе це визначається приналежністю до того чи іншого місця, функціонального місця у соціальних людських структурах» [14]. Він стверджує, що людина і є цим функціональним місцем. Проте він уточнює, що не навпаки, місце не є й не може бути людиною, оскільки людина як система являє собою єдність п'яти планів існування: процесів, структур зв'язків, функціональних структур, організованості матеріалу і самого матеріалу[7].

7. З середини XX століття ідея місця постає у центрі уваги й при розв'язанні конкретних психологічних завдань. Можна виділити два ключових напрямки – *соціальний* і *поведінковий*[8].

Соціальний пов'язується з поняттям локус-контролю [20]. Основним чинником, що визначає характер діяльності людини є очікування щодо майбутнього, які, у свою чергу, визначаються через локус-контроль або, дослівно, «місце контролю». Дане поняття в теорії Дж. Роттера відноситься до дуже загальних, надситуативних переконань людей про те, будуть чи ні вони укріплюватися в житті. Люди розрізняються за тим, як і де вони локалізують контроль над значущими для себе подіями. Кожну людину можна умовно розмістити десь на континуумі між двома полюсами – екс-

[7] Ми знайшли відголоски такої позиції в «Путівнику розгублених» Маймоніда (XII ст.), а саме в інтерпретації цитати: «Й підійшов він до Місця» (Буття, 28:11). «Чому ім'я Бог замінюють прізвиськом й іменують Його מקום (Місце)? Тому що Він – місце світу, але світ – не Його місце» [13, с. 89].

[8] Нами передбачалося, що поняття «місце» має бути поширеним також в екзістенційному напрямку, як складова одного з ключових його питань – «місця людини в бутті і світі» (С. Рубінштейн), проте ані в роботах класиків (Л. Бісвангера, В. Франкла, Р. Мея), ані в публікаціях сучасних авторів (серед яких О. Алексейчик, Б. Братусь, Д. Леонтьєв й ін.) ми не знайшли скільки-небудь суттєвої уваги до даної проблеми.

тернальність та інтернальність. Особистість з екстернальним локусом контролю вважає, що її успіхи і невдачі регулюються зовнішніми чинниками такими як доля, успіх, щасливий випадок, впливові люди і непередбачувані сили оточення. Особистість з інтернальним локусом контролю переконана, що успіхи і невдачі визначаються її власними діями і здібностями. Незважаючи на те, що локус-контролю є надситуативною, генералізованою характеристикою, в певних ситуаціях, пов'язаних з конкретним досвідом соціального научіння людина може поводити себе не відповідно власному рівню суб'єктивного контролю. По суті, локус контролю можна усвідомлювати місцем в образі керування відношеннями особистості і світу. Науковець ставить питання *де*, на якому місці в управлінні різними областями життя людини знаходиться її «Я»? На поточний момент серед основних сфер пропонується розглядати досягнення і невдачі, сімейні і міжособові відносини, сфери професійно-виробничих стосунків і власного здоров'я.

В поведінковому ключі місце є одним з важливих об'єктів дослідження в інженерній психології (психології праці), ергономіці і дизайні та в екологічній психології Р. Баркєра. Згідно стандарту ДСТУ 7299:2013 «робоче місце» («workplace») визначається як «простір в системі «людина – машина», обладнаний засобами відображення інформації, органами керування, допоміжним устаткуванням і призначений для виконання виробничої діяльності оператора». Відзначимо, що дане визначення має подвійний зміст. По-перше, даний об'єкт є складовою системи, тобто місце розуміється в рамках системного підходу. По-друге, воно ототожнюється з фізичним і предметним простором – пов'язане з фізичним розташуванням (протяжністю, розмірами) об'єктів.

Базовим поняттям підходу Р. Баркєра є «місце поведінки», в якому науковець намагався поєднати теоретичні положення етології, соціології, антропології з ідеями біхевіоризму та середовищним підходом К. Левіна. «Місце поведінки» за Р. Баркєром визначає сталі поведінкові явища (природну поведінку), властиві конкретному місцю в фізичному середовищі, тобто цим терміном означається обмежена у часі і просторі ситуація, якій властива певна сукупність форм поведінки, незалежно від конкретних індивідів, що беруть в ній участь [1; 17]. Об'єктом дослідження при цьому стають не конкретні ізольовані психічні акти пов'язані з конкретними чинниками, але цілісний потік інтеракцій людини в його природному середовищі за аналогією з метеорологією.

Місце поведінки являє собою екологічну систему, в якій за допомогою структурної узгодженості та функціональних механізмів взаємно пов'язані певні елементи – люди і речі – і явища – форми поведінки, події.

В структурі будь-якого місця поведінки, подібно до ієрархізованої системи ролей в театральній виставі, визначаються поведінкові патерни (сценарії) для його учасників. Зокрема, він виділяє спостерігача, гостя або публіку, клієнта, виконавця / функціонера й керівника. Подібний підхід поширений в сучасній урбаністиці, зокрема серед архітекторів. Й. Гел стверджує: «спершу ми плануємо міста – згодом міста формують нас», вважаючи, що основною передумовою успішного розвитку сучасного міста є погляд на нього з боку різних учасників міського життя, урахування насамперед людського виміру. Архітектор, при цьому перетворюється на дослідника й політика одночасно, від рішень якого безпосередньо залежить комфорт, безпека і здоров'я городян [3, с. 7]. В концепції Кр. Норберга-Шульця пропонується розглядати міський архітектурний простір як екзістенційний, тобто модифікований системою цінностей і культурними символами. Одним з фундаментальних понять цієї концепції є «центр і місце», яке пов'язується з переживанням людиною її «самості» та дому, як точки життєвих спрямувань [14, с. 14]. Не буде зайвим в даному контексті згадати й поняття, поширене в Античності – «genius loci» («геній місця» або «дух місця»), яким в епоху Стародавнього Риму позначали зв'язок інтелектуальних, духовних, емоційних явищ з матеріальним середовищем проживання людини.

Отже, саме по собі місце поведінки вважається системою, існуючою тільки в динаміці, тобто у безперервному відновленні патерна поведінки групи людей, властивого даній частині простору у даний момент часу.

В розглянутому підході місце усвідомлюється насамперед обмеженою частиною фізичного середовища життя людей, тобто повертаючись до філософських інтерпретацій – як просторове (і часове) співвідношення тіл одне з одним. Воно знаходиться поза свідомості, мотивації, цінностей чи смислів, й тому навряд-чи може бути використаним в контексті вивчення життєдіяльності особистості. Проте, подальші розробки в інвайроментальній психології привели до трансформації підходу Р. Баркєра.

Д. Стоколс [2] запропонував розгляд «місця» з позицій транзакцій, що включає у себе соціальний простір місця, або єдність функціональних, мотиваційних, оцінкових значень, та його спрямованість або орієнтованість на індивідуальне, групове чи масове використання.

В 1990-х роках XX століття було запропоновано ввести нове поняття – «місце діяльності», як основну структурну одиницю життєвого простору особистості. Місце діяльності – це комплекс предметів і явищ, пов'язаних із значущою для особи життєдіяльністю та життєво значущими відношеннями. Воно не тільки означає діяльність суб'єкта, але накопичує його індивідуальний досвід [16].

Висновки.

В проаналізованих підходах нами було показано логіку становлення двох складових психологічного змісту поняття «місце», яке є на сьогодні вкрай поширеним, проте не достатньо визначеним. Перша пов'язана з Аристотелевим розумінням фізичного простору й має відношення до повсякденного буття людини. Друга складова психологічного змісту «місця» ґрунтується на системному підході й визначає функціональне місце елементу певної структури. Причому обидва в психологічному сенсі утворюються людьми / людиною й становлять певне їх / її доповнення. Місце є основою в організації й усвідомленні особистістю власної життєдіяльності, в її просторі, середовищі, сфері. На останок додамо, для кращого уявлення того, що ж таке місце, «коли його нема», пропонуємо розглянути «посмішку Чеширського кота».

Список використаних джерел

1. Barker, R. G.: 1968, Ecological Psychology: Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior, Stanford University Press, Stanford, California. – 288 p.
2. Stokols D. People in places: A transactional view of settings // Cognition, social behavior, and the environment, 1981. – p. 441-488.
3. Гел, Йен Міста для людей / Йен Гел; переклад з англійської Ольги Любарської. – К.: Основи, 2018. – 280 с.
4. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: курс лекций. – М.: «ЧеРо», при участии издательства «Юрайт», 2002. – 336 с.
5. Грот Н.Я. : Сборник статей / Н.Я. Грот ; под ред. Моск. психолог. о-ва. – СПб. : Тип. А.С. Суворина, 1904. – 313 с.
6. Декарт Р. Рассуждение о методе. Метафизические размышления. Начала философии. Луцк: Вежа, 1998. — 302 с.
7. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления //. Психология мышления. – М. : Прогресс, 1965. – С. 86-234.
8. Климов Е.А. Введение в психологию труда: Учебник для вузов. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
9. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М. : издательство МГУ, 1995. – 224 с.
10. Кондратова Н.А. Теоретические предпосылки и содержание понятия «жизненное пространство личности» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология - 2009. - №2 - с.18-30.
11. Леонтьев А.Н. О предмете психологии личности // Избранные психологические произведения : в 2 томах / А.Н. Леонтьев. – Москва : Педагогика, 198. – с. 384-385

12. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. / Дмитрий Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 488 с.
13. Маймон Моше бен (Маймонид) Путеводитель растерянных. – Мосты культуры / Гешарим, Маханаим, 2010. – 566 с.
14. На Досках. Публичные лекции по философии Г.П. Щедровицкого / М.: Изд-во Шк. культ. полит., 2004. – Ел. ресурс доступу: http://polit.ru/article/2004/11/22/gp/
15. Назарова М.П. Архитектурное пространство как социокультурный феномен / автореф. дис. докт. филос. н. – Волгоград, 2013. – 44 с.
16. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб. : Питер, 2015. – 304 с.
17. Раудсеп М. Среда как место для поведения (школа экологической психологии Рождера Баркера) // Человек в социальной и физической среде / под ред. Х. Лийметса, Т. Нийта, М. Хейдметса. – Таллинн : ТПИ, 1983. – 188 с.
18. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Издательство «Питер», 2012. – 224 с.
19. Средневековая арабо-мусульманская философия в переводах А.В. Сагадеева: в 3 т. – Т.1. Ал-Кинди – Изд. 2, доп. – М. : Издательский дом Марджани, 2009. – 274 с.
20. Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности / Г. Салливан, Роттер Дж., У. Мишел. – М. : Прайм-Еврознак, 2007. – 128 с.
21. Хейдметс М. Психология среды: становление и поиск // Тенденции развития психологической науки / Отв. ред. Б.Ф. Ломов, Л.И. Анцыферова. М., 1989.
22. Черноушек М. Психология жизненной среды / Пер. с чеш. И. И. Попа. М.: Мысль, 1989. – 174 с.
23. Швалб Ю.М. К определению понятий среды и пространства жизнедеятельности человека / Юрий Швалб // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка, Том 7: Екологічна психологія, вип. 2. – К. : «Сталкєр», 2003. – С. 183-191.
24. Швалб Ю.М. Социально-психологические аспекты институциализации социальных проектов в локальных общинах / Юрий Швалб // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка, Том 7: Екологічна психологія, вип. 20. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 263-270.

Транслітераційний переклад списку використаних джерел

1. Barker, R. G.: 1968, Ecological Psychology: Concepts and Methods for Studying the Environment of Human Behavior, Stanford University Press, Stanford, California. – 288 p.
2. Stokols D. People in places: A transactional view of settings // Cognition, social behavior, and the environment, 1981. – p. 441-488.
3. Ґel, Jen Mista dlja ljudej / Jen Ґel; pereklad z anglijs'koї Ol'gi Ljubars'koї. – K.: Osnovi, 2018. – 280 s.
4. Gippenrejter Ju.B. Vvedenie v obshhuju psihologiju: kurs lekcij. – M.: «CheRo», pri uchastii izdatel'stva «Jurajt», 2002. – 336 s.
5. Dekart R. Rassuzhdenie o metode. Metafizicheskie razmyshlenija. Nachala filosofii. Luck: Vezha, 1998. — 302 s.
6. Dunker K. Psihologija produktivnogo (tvorcheskogo) myshlenija //. Psihologija myshlenija. – M. : Progress, 1965. – S. 86-234.
7. Klimov E.A. Vvedenie v psihologiju truda: Uchebnik dlja vuzov. – M.: Kul'tura i sport, JuNITI, 1998. – 350 s.
8. Klimov E.A. Obraz mira v raznotipnyh professijah. – M. : izdatel'stvo MGU, 1995. – 224 s.

9. Kondratova N.A. Teoreticheskie predposylki i soderzhanie ponjatija «zhiznennoe prostranstvo lichnosti» // Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija - 2009. - №2 - s.18-30.
10. Leont'ev A.N. O predmete psihologii lichnosti // Izbrannye psihologicheskie proizvedenija : v 2 tomah / A.N. Leont'ev. – Moskva : Pedagogika, 198. – s. 384-385
11. Leont'ev D.A. Psihologija smysla. Priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti. / Dmitrij Leont'ev. – M. : Smysl, 2003. – 488 s.
12. Majmon Moshe ben (Majmonid) Putevoditel' rasterjannyh. – Mosty kul'tury / Gesharim, Mahanaim, 2010. – 566 s.
13. Na Doskah. Publichnye lekcii po filosofii G.P. Shhedrovickogo / M.: Izd-vo Shk. kul't. polit., 2004.
14. Nazarova M.P. Arhitekturnoe prostranstvo kak sociokul'turnyj fenomen / avtoref. dis. dokt. filos. n. – Volgograd, 2013. – 44 s.
15. Osorina M.V. Sekretnyj mir detej v prostranstve mira vzroslyh. SPb. : Piter, 2015. – 304 s.
16. Raudsep M. Sreda kak mesto dlja povedenija (shkola jekologicheskoj psihologii Rozhdera Barkera) // Chelovek v social'noj i fizicheskoj srede / pod red. H. Lijmetsa, T. Nijta, M. Hejdmetsa. – Tallinn : TPI, 1983. – 188 s.
17. Rubinshtejn S.L. Chelovek i mir / S.L. Rubinshtejn. – SPb. : Izdatel'stvo «Piter», 2012. – 224 s.
18. Teorija mezhlichnostnyh otnoshenij i kognitivnye teorii lichnosti / G. Sallivan, Rotter Dzh., U. Mishel. – M. : Prajm-Evroznak, 2007. – 128 s.
19. Hejdmets M. Psihologija sredy: stanovlenie i poisk // Tendencii razvitija psihologicheskoj nauki / Otv. red. B.F. Lomov, L.I. Ancyferova. M., 1989.
20. Shvalb Ju.M. K opredeleniju ponjatij sredy i prostranstva zhiznedejatel'nosti cheloveka / Jurij Shvalb // Aktual'ni problemi psihologiï. Zbirnik naukovih prac' Institutu psihologiï imeni G.S. Kostjuka, Tom 7: Ekologichna psihologija, vip. 2. – K. : «Stalkєr», 2003. – S. 183-191.
21. Shvalb Ju.M. Social'no-psihologicheskie aspekty institucializacii social'nyh proektov v lokal'nyh obshhinah / Jurij Shvalb // Aktual'ni problemi psihologiï. Zbirnik naukovih prac' Institutu psihologiï imeni G.S. Kostjuka, Tom 7: Ekologichna psihologija, vip. 20. – Zhitomir : Vid-vo ZhDU im. I. Franka, 2009. – 263-270.

Верник А.Л. **Проблема «места» в психологическом исследовании**

Осуществлен историко-теоретический анализ понятия «места» в психологическом исследовании. Показано, что, несмотря на значительную распространенность в трудах современных ученых-психологов, данный термин чаще всего применяется при изучении тех или иных пространств, сред и сфер жизни, деятельности и поведения индивида и личности. В проанализированных подходах нами было показано логику становления двух составляющих психологического содержания понятия «место». Первая связана с Аристотелевым пониманием физического пространства и имеет отношение к повседневному бытию человека. Вторая составляющая психологического содержания «места» основывается на системном подходе и определяет функциональное место элемента определенной структуры. Причем обе в психологическом смысле образуются людьми / человеком и составляют определенное их / его дополнение. Основную психологическую характеристику места по отношению к личности составляет восприятие его как «мое», «чужое», «ничье» («свободное»).

Ключевые слова: *деятельность, жизнедеятельность, экологичность, место, личность, поведение, среда, пространство, системный подход, сфера*.

Vernik O.L. **The problem of "place" in psychologgical researching**.

A historical-theoretical analysis of the concept of "place" in psychological research is carried out. It is shown that, despite the considerable prevalence in the works of modern psychologists, this term is most often used in the study of certain spaces, environments and spheres of life, activity and behavior of the individual and personality. In the analyzed approaches, we showed the logic of the formation of two components of the psychological content of the concept of "place". The first is related to the Aristotelian understanding of physical space and has to do with the daily life of man. The second component of the psychological content of the "place" is based on the system approach and determines the functional location of an element of a particular structure. Moreover, in the psychological sense both components are formed by people / individual and make up a certain their / his addition. The main psychological characteristic of the place in relation to the individual is the perception of it as "mine", "someone's", "nobody's" (or "busy" / "free" place).

The most deeply psychological aspects of the concept of "place" was considered by R. Barker in his conception of ecological psychology, where by "place of behavior" is meant a situation that is limited in time and space, which is characterized by a certain set of forms of behavior, regardless of the specific individuals taking part in it. Later this idea was developed by D. Stokols, understanding place as a unity of functional, motivational, estimated values, and his orientation to individual, group or mass use.

Keywords: *activity, ability to live, environment, place, person, behavior, environment, system approach, space, sphere.*

УДК 159.921:316.6

ВОВЧИК-БЛАКИТНА О.О.
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний співробітник лабораторії екологічної психології, м. Київ
ГУРЛЄВА Т.С.
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії консультативної психології і психотерапії, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м.Київ

СУЧАСНЕ МАС-МЕДІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ: ВЕКТОР ЕКОЛОГІЗАЦІЇ

В статті йдеться про роль ЗМІ у створенні середовища життєдіяльності сучасної людини, котре розкриває можливості переживати психологічне благополуччя. Здійснена спроба визначити орієнтири екологізації сучасного мас-медійного середовища, з'ясована специфіка роботи психолога, що працює з населенням через різні види ЗМІ. Обгрунтовується необхідність підвищення кваліфікаційного рівня психологів, які спілкуються з громадянами через різні засоби масової інформації: телеефір, радіо, інтернет, науково-популярні видання тощо. Надаються орієнтири, котрі сприяють усвідомленню фахівцями особистої і професійної відповідальності за зміст того, що вони намагаються донести до аудиторії, за вибір стилю спілкування, уникнення прийомів маніпулювання свідомістю. Оптимістичний погляд на життя виступає засобом профілактики, що перешкоджає інформації наносити руйнівний вплив на психіку людини.
Ключові слова: *мас-медіа, екологізація медійного середовища, маніпуляція, психологічне благополуччя, оптимізм, психологічний супровід та допомога*.

На зміну поняття адаптації, що дотепер широко використовувалось у психологічних дослідженнях, приходить дедалі виразніше артикулювання поняття, що акцентують увагу на усвідомленому творчому оволодінні чи опановуванні людиною різними життєвими ситуаціями. Саме готовність людини до змін у житті та здатність створювати необхідні умови для свого розвитку і відрізняє адаптацію до життєвих обставин від побудови власної життєдіяльності через активний вплив на умови та обставини свого життя. За таких умов саме особистість визначає, наскільки її психологічне благополуччя залежить не від оптимального збігу обставин, а від її власної діяльності, взаємодії зі світом.

Це властивість особистості виявляти себе як автономний та саморегулюючий суб'єкт активності, що змінює зовнішній світ і є стійким відносно зовнішніх обставин та гнучко реагує на зміни зовнішньої та внутрішньої ситуації. Лаконічно визначена О.Г. Асмоловим у формулі: «особистість, яка змінюється у світі, що змінюється» [1].

На сьогодні є актуальним дотримання умов екологічності середовища буття людини – природного, просторового, освітнього, побутового, міжособистісного, інформаційного тощо [8]. Особливо гостро постає нині

питання оздоровлення, екологізації медіа-середовища саме в Україні, оскільки вплив ЗМІ поєднується з несприятливим психологічним тлом, пов'язаним із соціально-економічною та політичною напруженістю [3; 4; 5; 9]. Окрім того, має місце невдоволеність українців станом українського медіа-простору, що підтверджується результатами соціологічних досліджень. Згідно з одним з них більшість співвітчизників вважає, що в Україні потрібно запровадити цензуру (59,1 %). На думку респондентів, з одного боку, позитивним явищем є поширення свободи у ЗМІ, з іншого – ця ж свобода призводить до недостатньої відповідальності за інформацію, зокрема стосовно сцен насильства і жорстокості, пропаганди кримінального способу життя, суто замовних матеріалів (68,7% – за цензуру сцен насильства і жорстокості, 47,2% – за цензуру пропаганди кримінального способу життя) [2; 9].

Особливого значення набуває роль мас-медіа у сучасному соціокультурному просторі [3; 5; 6]. Те, що українці пережили Революцію Гідності і відразу потрапили під військову агресію Росії та терористів і внутрішніх противників європейського вектору розвитку країни, вимагає від ЗМІ правдивого, чесного, зваженого висвітлення усіх подій, які мали місце і відбуваються в плані соціальному, економічному, культурному, політичному в нашій країні та за її межами. Особливо це важливо із врахуванням сили тієї інформаційної війни, яку ведуть ворожі (прямо чи опосередковано пов’язані з російським капіталом) суверенній країні і її вибору мас-медіа.

Політичні та економічні потрясіння в Україні створюють сприятливий грунт для сайтів з фейковими матеріалами і так званих «зливних бачків» серед ЗМІ – тому важливо навчитися ставитися до такої недостовірної і неправдивої інформації особливо виважено та критично. Перші кроки до оновлення змісту та підходів до інформування громадян можемо бачити через появу якісної соціальної реклами, що позиціонує беззаперечні цінності, громадянську позицію, честь і гідність, повагу до захисників Вітчизни, єдність базових орієнтирів мешканців різних регіонів країни, непоказну, але дієву благодійність.

Перед психологічної наукою стоїть завдання безпосередньо у просторі ЗМІ надавати психологічну допомогу українцям у переживанні, пропрацюванні, подоланні та попередженні тих психологічних травм, які пов’язані з нинішньою психотравмівною ситуацією. ЗМІ мають сприяти розвитку громадянина, патріота своєї країни, а також унікальної особистості, котра здатна змінювати себе саму і навколишній світ. Зауважимо, що розвиток особистості є неперервним процесом, і він продовжується, навіть за найнесприятливіших

умов, якими є й сучасна ситуація в Україні. Відомо, що криза є двигуном розвитку, але котрась людина може конструктивно впоратися з труднощами, мобілізується після пережитої втрати, горя, а інша – потребує допомоги, а за нинішніх обставин – невідкладної і суттєвої.

Дослідники, що розвивають напрям позитивної психології, визнають високий внесок суб'єктивних параметрів до інтегрального показника психологічного благополуччя людини. Можна говорити про те, що останнє є загальною результуючою взаємовпливу умов життя та активності особистості. У структурі психологічного благополуччя людини виділяються окремі елементи, що за свідченням М. Селігмана, підлягають вимірюванню, а саме: позитивні емоції, включеність, смисл, досягнення та позитивні взаємини. Останні є пов'язаними як з емоціями, так і з базовими механізмами саморегуляції та здоровим способом життя [7, с.42]. Роботи, здійснені в рамках позитивної психології, показують, що недостатньо людину звільнити від проблем і тривог, щоб вона могла відчувати емоційне благополуччя. Алгоритми благополучної, оптимальної життєдіяльності, стаючи предметом спеціального напрямку дослідження, поступово виокремлюються (М. Чіксентміхайя та ін.) і знаходить підтвердження теза про те, що саме позитивні особистісні фактори, сильні сторони особистості можуть виконувати профілактичну, захисну функцію, знижуючи ризик невдоволення життям, депресії, хвороб та дезадаптації, а отже формувати орієнтований на здоров'я вектор вибудови стосунків зі світом [10].

До сьогоднішніх подій науковці та практики фіксували наростання проявів психологічного неблагополуччя представників молодшого покоління, що виявлялося в проявах агресії, тривоги, апатії вже в дошкільному віці. Це стало вагомим сигналом до переосмислення парадигми реально діючих стосунків світу дорослих і світу дітей, налагодженню справжнього порозуміння та взаємодії між різними поколіннями, а також державою, владою і суспільством, є ознакою довіри між суб'єктами спілкування і взаємодії.

Довіра до світу як базове утворення, найважливіша умова нормативного психічного розвитку дитини, є результатом активної взаємодії зі світом людей, речей, природи. Неабияку загрозу для розвитку дитини, підлітка, юнака становить нинішня ситуація, пов'язана з соціальною, політичною, воєнною нестабільністю в Україні, війною на Сході, переселенням людей, втратою близьких і друзів, постійного місця проживання тощо. Перебуваючи в неблагополучних, ворожих, агресивних для людського існування умовах, людина, без підтримки та інформування про суть подій та можливі варіанти поведінки у складних життєвих ситуаціях, може втрача-

ти довіру до світу і самої себе, а значить психологічну опору і суб'єктивну перспективу майбутнього. Особливо це болісно переживається представниками молодших поколінь.

Психологічні спостереження авторів статті свідчать, що для наших юних співгромадян, як і для людей більш старшого покоління, стали більш чіткими обриси таких явищ, як війна і безпека, жорстокість і душевність, підступність і шляхетність, любов і ненависть, благополуччя і страждання. Зріс запит на доброту, взаємопідтримку, людяність, виявилась присутність базових моральних настанов, що спонукають людину, впливають на її поведінку. У цей час світ дорослих через створене соціокультурне, зокрема інформаційне, середовище несе конкретне послання для молодших членів суспільства, викликає до життя, заохочує та розвиває ті чи інші почуття, людяні або агресивні і жорстокі. Так, під час телеефіру глядачі запитують, зокрема, про участь як дорослих, так і молоді, підлітків і дітей в суспільних справах, як може проявити себе та чи інша людина у певних умовах, ступінь її свободи, активності, ініціативи. Наприклад, чи досить дитині готувати і роздавати на Майдані пиріжки, а жінці бути волонтером і розвозити речі до тих співвітчизників, які втратили власне помешкання. Людей хвилюють запитання, куди звертатися, аби запропонувати власну допомогу, і в яких формах її порадити. Це особливо важливо, бо людина, отримуючи незамінний особистісний та громадянський досвід, відчуття єднання не лише зі своєю ріднею, а й із нещодавно незнайомими людьми, сьогодні насправді цементують країну, роблять її сильнішою.

У становленні самосвідомості підлітка і юнака важливе місце посідає наслідування дорослих та старших, орієнтація на певні еталони, і саме під час активної залученості до суспільного життя, особливо в складні часи для усієї країни, кріпиться психологічна база ціннісних орієнтацій. Все це залежить від залучення до співдії в критичні моменти суспільного життя сім'ї та школи (листи, плакати, обереги бійцям АТО, волонтерство), розширення кола спілкування з людьми з різних соціальних, вікових тощо груп, а також від донесення через медіа важливості спільних зусиль задля відстоювання свободи та цілісності країни.

Подолання наслідків впливу і недопущення впливу негативних факторів сучасного медіа-середовища видається можливим лише на шляхах визнання існування проблеми як такої, забезпечення умов для реалізації рівноправної взаємодії, реальної гуманізації стосунків дорослого співтовариства зі світом дітей та підлітків, держави і громадянського суспільства.

Слід зазначити, що останнім часом, зокрема, на українському телепросторі поменшало фільмів-жахів, еротичних стрічок, у той же час зросла кількість фільмів з агресивним сюжетом, відвертих новин, в яких йдеться про страшні аварії, катастрофи і вбивства, що певною мірою сприяє звиканню глядача до жорстокості, крові, насилля. Таку інформацію молодь має можливість необмежено отримувати і через Інтернет. Електронні засоби масової інформації перетворилися на могутнє знаряддя не тільки отримання будь-якої інформації, а й політичного «тиску» на громадську свідомість, яке здатне впливати безпосередньо на прийняття людиною рішень, визначати поведінку як окремої особистості, суспільного прошарку, так і цілої громади, суспільства, а значить і на формування стратегії розвитку цілої держави.

Протиставити явищам так званої катастрофічної, апокаліптичної, руйнівної свідомості можна оптимістичне налаштування на життя. Відповідний підбір тем висвітлення у ЗМІ, тональності подачі матеріалу, баланс «позитивні- негативні» новини на користь позитивного контенту – такими є загальні рекомендації з оздоровлення інформаційного середовища. Причому ця тенденція має простежуватися і охоплювати самі різні ЗМІ, стати загальною ознакою вітчизняного медіа-простору.

Оптимізм – це особистісні диспозиції, переконання, настрої, які віддзеркалюють позитивні чи негативні очікування відносно окремих подій або майбутнього в цілому, що є наслідком певного вибіркового сприйняття і розуміння людиною світу навколо (за К.К. Муздибаєвим). Оптимізм включає позитивний пояснювальний стиль (оцінка та спосіб пояснення причин подій, що вже відбулися, надію (позитивні очікування в конкретній життєвій ситуації в майбутньому, що передбачають готовність до поведінки, вчинків задля досягнення бажаного блага) та самоефективність (віра в ефективність власної поведінки). Саме оптимістичне налаштування особистості виступає тим фундаментом, що об'єднує і підтримує так звані гармонійні характерологічні особливості особистості (відповідно до великої п'ятірки OCEAN: openness – відкритість досвіду; conscientiousness – сумлінність, усвідомлення; extraversion – екстраверсія; agreeableness – доброзичливість, здатність прийти до згоди; neuroticism – нейротизм. Оптимістичний погляд на життя виступає і засобом профілактики, що перешкоджає інформації наносити руйнівний вплив на психіку людини. Тому надзвичайно важливим вважаємо і через засоби масової комунікації «вчити» громадян протистояти негативній інформації, допомагати думати, свідомо

сприймати дані і творчо застосовувати у власному житті те, що пропонується через ТБ, радіо, пресу тощо.

Доволі позитивними є тенденції, що намітились останнім часом, оскільки фіксується наявність значної кількості радіо-телепередач, друкованих видань, які містять інформацію, що гармонізує особистісний розвиток підростаючого покоління, розгортає дискусії в суспільстві, об'єднує зусилля в напрямку виховання внутрішньої опірності до тих матеріалів, які руйнують, ослаблюють і дегармонізують особистість споживача інформації, налаштовують на оптимізм, сприяють психологічному благополуччю. Зокрема, широке інформування вітчизняної громадськості (по суті в умовах війни з іншою державою) щодо суспільної цінності відповідального батьківства можна розглядати як необхідний крок суспільства з метою захистити себе, уникнути загострення проблем, пов'язаних з порушенням нормального процесу соціалізації та особистісного розвитку молодшого покоління. Такі кроки дають надійний захист дітям від негативного впливу агресивного середовища, підвищують рівень емоційного благополуччя та духовного здоров'я, значення сім'ї як інституції. Адже плекання дітей, у першу чергу у власній родині, завжди було і залишається завданням стратегічним для держави.

З підвищенням необхідності в отриманні якомога різнобічної інформації молоддю і людьми старшого покоління активно використовується Інтернет. І це лише підсилює значення вітчизняного ТБ, друкованих ЗМІ, радіо у донесенні до українців новин, які відбуваються у нас в країні, у різних її областях, за її кордонами, а також прогнозів і перспектив, які треба передбачати і до яких прагнути. Адже через викривлену інформацію, що дезорієнтує, люди можуть втрачати здатність відрізняти хороше від поганого, прекрасне від бридкого. Але наші співвітчизники мають право отримувати цікаву і змістовну інформацію, що є зразком хорошого смаку, високої моралі й духовності, патріотизму. І що особливо важливо – достовірну і правдиву інформацію, яку життєво необхідно знати і володіти нею, аби вижити, повноцінно жити, реалізовувати себе в індивідуальному та суспільному житті. Можливість перевірити достовірність інформації (передусім подивившись декілька видань, що висвітлюють певну тему) має кожен, хто має доступ до ТБ та Інтернету. При цьому «меню», що обирає та чи інша людина, ґрунтується на засадах, які вкорінювались чи виховувались, самовиховувались до цього моменту, на перших етапах онтогенезу, першочергово у сім'ї, значущому оточенні, вплив яких має важливе значення й надалі.

Часто дорослі самі потребують допомоги і підтримки, спрямування уваги чи розширення поля бачення інформації та різноманітності підходів до аналізу суті подій, врахування їх смаків і вподобань. У прямому ефірі і запитаннях до телефону довіри озвучується потреба дорослих чоловіків і жінок в убезпеченні від негативної, руйнівної інформації, наголошується на браку задушевності і доброго слова, щирих розмовах, душевної підтримки. Із запитів громадян, які звертаються до психологів через вітчизняні масмедіа, стає зрозумілим, що люди прагнуть «краси», аби їм розказали «про світле та духовне, що тримає людину у світі», і підтримали їх у добрих вчинках та починаннях. Такі щирі розмови і співучасть, запит на них вказують на необхідність дотримуватися ідеї і спадкоємності поколінь, небайдужого ставлення до історії, до подій сьогодення та майбутніх перспектив руху нашого народу, на врахування інтересів й очікувань різних верств населення, молодшого і старшого покоління. Важливо знаходити культурні "містки" між дітьми і дорослими, людьми різних традицій, етносів, вірувань тощо. Психолог, що працює, зокрема, у прямому ефірі, виконує важливу професійну функцію, засвідчуючи повагу та виявляючи щиру увагу до запитань, прислухаючись до критики, і байдуже – чи на свою адресу (що рідко), чи на адресу винуватців, кривдників, тяжкої життєвої колізії тощо. Адже дзвінки на радіо або телестудію, чи звернення в улюблений журнал або Інтернет засвідчують про «точки болю», про актуальність потреби «бути почути і вислуханим», «відчути розуміння, підтримку», «глянути на проблему з боку», «взнати іншу думку» щодо проблеми і її вирішення.

У нинішній соціокультурній ситуації важливо акцентувати увагу на необхідності "оздоровлення" мас-медійного середовища. Не аналізуючи і не принижуючи значення історичного, культурного надбання попередніх років, ми бачимо конструктивний шлях в активізації інтерактивної взаємодії людини і медіа, у відкритій і щирій дискусії в різноманітних аудиторіях, на сторінках газет і журналів, у радіо-і телестудіях, Інтернет-просторі. Авторитетні журналісти підкріплюють довіру спільноти, ведуть блоги та спілкуються через соцмережі, виявляючи свою позицію, коментуючи події, активно взаємодіючи з людьми, які знаходились «по той бік» екрану. І підключати до такої діяльності варто громадян різних професій, статі й віку, досягати консенсусу у цьому питанні і накреслювати план конкретних дій, хай невеликих, але суттєвих кроків вперед.

Популяризація добрих вчинків достойних людей – одна з задач комунікації, особливо в часи соціальних протиріч і особистісних криз. Частогусто просте ознайомлення аудиторії з яскравими афоризмами відомих і

невідомих авторів про сутність життя та життєвих перешкод та криз, вміння здобувати життєвий досвід і ставати мудрішими, дає яскраві результати. Так наприклад, деякі знахідки: «Оптиміст – це той, котрий навіть упавши обличчям в грязюку, впевнений що вона цілюща», «Оптиміст – це той, хто перебуваючи між двома неприємностями, завжди загадує бажання», «Часто в складних життєвих ситуаціях песимізм відбирає залишки сміливості», «Оптиміст – людина, яка на останні гроші купує портмоне», «Оптимісти падіння з драбини вважають польотом», «Вони можуть через те, що вони думають, що можуть». Ознайомлення з такого роду афоризмами збурює переживання та спогади, дає можливість людини самостійно дійти якихось висновків, вийти на оптимальне життєве рішення, знайти відповідні слова, щоб розрадити близьких, подарувати їм надію.

ЗМІ, виконуючи інформаційну функцію, є при цьому і каналом вираження громадської думки, і засобом його розвитку, формування й інструментом соціального контролю громадськості над владою і державою [6]. Суттєво, аби ті, хто доносять інформацію, й ті, що її сприймають, були рівноправними суб'єктами взаємодії. Тому важливими є максимальна обопільна довіра і взаємоповага до співрозмовників. До речі, нейтральним (неупередженим, об'єктивним) щодо інформації і тих, хто її надає, частогусто виступає ведучий, що викликає довіру глядача і до нього самого, до його думки, і до передачі або телеканалу в цілому. Це сприяє критичності глядача і слухача, більш зваженій оцінці ним різних точок зору і поглядів. В друкованих засобах масової інформації таку роль виконує журналіст, який пише матеріали на хвилюючі соціально-психологічні теми, і психолог, який може допомогти людині впоратитися к актуальною життєвою проблемою.

Завданням психологів є убезпечити споживача інформації від маніпулювання як з боку вітчизняних ЗМІ, так і з боку інших джерел. Як відомо, маніпулювання – це спосіб психологічного впливу, спрямований на зміну напряму активності аудиторії, її ідей, думок, поглядів тощо, який часто лишається непоміченим. Маніпуляція свідомістю – це своєрідне панування над духовним станом людей, управління їхньою поведінкою шляхом нав'язування ідей, установок, мотивів, стереотипів поведінки, вигідних суб'єкту впливу.

Психолог, що виступає на телеекрані, в Інтернеті, на радіо чи у пресі транслює певні психологічні знання та озвучує підходи до різних суспільних та особистих проблем громадян. Втім, слід зауважити, що у зв'язку з розширенням кола навчальних закладів, курсів, особливо приватних, де

ведеться підготовка психологів, зростає ризик випуску недостатньо кваліфікованих кадрів фахівців, а значить донесення такої інформації з їхніх вуст і пера, яка не тільки не допомагає людині, а навіть наносить шкоду формуванню її світогляду, поглядам на події, розумінню світу навколо та в собі, участі кожної особистості у житті власної сім'ї, спільнотах та в країні, особливо у воєнні часи. Тому відчутною є необхідність визначити основні вимоги до психолога, який працює в медіа-просторі та окреслити необхідні особливості надання ним психологічної допомоги населенню України.

Основні вимоги до психолога, який працює в ЗМІ.

1. Перш за все, такий психолог мусить мати вищу фахову освіту.

2. Бажаним є досвід роботи з аудиторією (лекції, виступи на радіо і ТБ, друковані праці тощо).

3. Психолог в ЗМІ має керуватися основним гуманістичним принципом «Не зашкодь!».

4. Він повинен мати особистісні та професійні якості, уміння та навички які є бажаними і необхідними для такої діяльності.

Вимоги до особистості психолога:

- професійна компетентність, особистісна вихованість, культура поведінки;
- дотримання професійної етики, психолог має пам'ятати про конфіденційність;
- повага до людини, її життєвої історії або події, яка її хвилює;
- сталість й адекватність самооцінки;
- здатність до емпатії та адекватного її вияву;
- уміння «слухати і чути» співрозмовника, володіння усним і писемним мовленням (уміти переконувати, змінювати модуляцію голосу, емоційно насичувати певні моменти, встановлювати і підтримувати контакт під час письмового, слухового і зорового спілкування);
- спостережливість, уважність, гнучкість мислення, вміння утримувати, перемикати увагу і розподіляти її;
- уміння виокремлювати істотне та узагальнювати;
- володіння професійною рефлексією, відповідність світоглядних і методологічних позицій;
- наявність почуття гумору та життєвого оптимізму;
- здатність до саморегуляції;
- наявність розвинутої уяви, певних режисерських здібностей, що дають змогу навіть заочно, віртуально, дистанційно проводити інтерактивні форми роботи, ігри та прийоми;

• відчуття психологічного благополуччя і пошук оптимальних шляхів його досягнення.

Умови здійснення успішної психологічної допомоги через ЗМІ:

✓ *щире бажання допомогти*. Представити людині її проблему, допомогти з'ясувати причини, що могли зумовити її виникнення, запропонувати шляхи самостійного розв'язання проблемної ситуації, а можливо, й запобігти ситуації, яка може виникнути;

✓ *позитивний заряд.* Відповідь на запитання має бути оптимістичною. Людина має переконатися в тому, що її життєву, особистісну проблему, незважаючи на труднощі, можна успішно розв'язати;

✓ *надати читачу, слухачеві, або глядачеві право на власний вибір, нести відповідальність за нього, право зробити свої висновки*. Психолог має розширити грані бачення людиною проблеми, показати її різні сторони, спонукати споживача інформації до самостійного пошуку оптимальних способів розв'язання проблем;

✓ *бачити себе очима людини, яка потребує підтримки*. Відповідаючи на запитання, психолог уявляє собі чоловіка чи жінку, дитину чи дорослого і спілкується з реальною особистістю, відповідно, підбирає стиль мовлення, відповідну лексику, інтонацію, аспект висвітлення теми;

✓ *змістовне та грамотне художнє оформлення*. Розкрити, доповнити і поглибити зміст письмової чи промовленої відповіді дає змогу художнє оформлення (наприклад на шпальтах газет чи журналів). Вдала фотографія, колаж або малюнок, епіграф, метафора не лише привертають увагу до інформаційного повідомлення, а й стимулюють уяву читача чи глядача, розширюють горизонти його бачення проблеми. Картинка або словесне порівняння спрямовує людину на те, на чому пропонує сконцентруватися психолог, і водночас дає можливість їй самостійно відкривати додаткові смисли.

На телебаченні важливим є те, як психолог поводить себе, його поза, інтонація та тембр голосу, наскільки він впевнений у собі і в тому, що намагається донести, внутрішньо спокійний та самодостатній. Він має виглядати так, аби глядач не надто був зосереджений на його одязі, зачісці чи макіяжі або був тим вкрай здивований, а звертав би увагу на те, що фахівець намагається сказати, чи викликає він довіру до себе і своїх слів, чи дає надію на те, що людина не самотня у своїх переживаннях і пошуку виходу із життєвої кризи. Якщо деякі запитання видаються достатньо складними для психолога, краще чесно сказати, що не готовий до обговорення в пев-

ному ракурсі чи обсязі і буде міркувати над питанням – це не понизить, а підвищить ступінь довіри глядача чи слухача. Важливо: бути щирим, не лицемірити і не здавати власних принципових позицій на догоду тому, аби справити хибне враження «всезнаючого, модного і крутого».

Перспективним і пріоритетним вважаємо:

- вектор становлення і збереження у сучасного українця гуманістичних, сутнісних, буттєвих, вищих цінностей і смислів;
- напрямок підвищення опірності до негативних впливів соціокультурного середовища;
- можливість людини «піднятися» над своєю проблемою, подивитися на неї наче збоку і «вийти» на рівень самопізнання і самовдосконалення.

Консультування у межах мас-медіа допомагає тому, хто потребує психологічної підтримки, розпочати роботу над собою, переглянути свої життєві орієнтири. Варто спиратися на актуальні потреби сучасного громадянина, турботливо і ненав'язливо пропонувати йому варіативність шляхів і можливості особистісного вивищення. Психолог, надаючи психологічну допомогу у просторі мас-медіа, наголошує, що будь-яка інформація має перевірятися, не можна в новій ситуації користуватися застарілими даними. Важливо «привчати» людину, яка звертається до фахівця, критично мислити, брати особисту відповідальність за споживання і передачу будь-якої інформації іншим людям, аби уникнути її викривлення; вчити інтуїтивно відчувати брехню і протистояти їй, долучаючись до інших джерел і прислухаючись до власного сумління.

Відповідно до категорії підбирається інформація не лише про стан подій, а про вміння їх конструктивного сприйняття, напрацювання необхідних навичок подолання негативних наслідків шоку, розгубленості, страху, зневіри, депресії тощо та вибудову оптимістичного погляду на майбутнє. За таких умов питання «За що це мені?» трансформується у інше: «Для чого це мені?» і «Що я маю робити?», відповідь на яке приймається як виклик, як урок, виступає як досвід, життєвий гарт, демонструє життєву стійкість і оптимізм. Емоційне переживання особистістю власного життя як цілісного відображає загальний рівень її психологічного благополуччя і, вірогідно, визначає екологічно орієнтовану спрямованість її життєдіяльності. Саме оптимістичне, життєрадісне емоційне світосприйняття особистості, сповнене вірою у майбутнє може стати основою для її подальшого розвитку в напрямку оздоровлення, екологізації свого близького та більш широкого життєвого середовища.

Висновки. Виходячи в вище зазначеного необхідним бачиться підвищення кваліфікаційного рівня психологів, які виступають і спілкуються з громадянами через різні засоби масової інформації: телеефір, радіо, інтернет, науково-популярні книги, статті, буклети з інформаційно-спрямовуючим матеріалом тощо. Важливим є усвідомлення фахівцями особистої і професійної відповідальності за зміст того, що вони намагаються донести до слухача, глядача, читача, вибір психологом стилю спілкування, уникнення прямих і замаскованих прийомів маніпулювання свідомістю сучасного громадянина, спроб викривити його світосприйняття, створити безлад і хаос у його думках, цінностях і життєвих смислах. Натомість, шанобливе ставлення до людини, суб'єкт-суб'єктне спілкування з нею через різні ЗМІ є запорукою психологічної рівноваги отримувачів психологічної допомоги, свідомого розуміння ними конкретної життєвої проблеми і своєї ролі, власних можливостей у її конструктивному вирішенні. Психологічне благополуччя українця, яке підтримується і є потенційно актуалізованим при взаємодії з медіа-психологом, поширюється на реальні життєві ситуації життєдіяльності людини, визначення її намірів і цілей сьогодні і в майбутньому.

Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека: [монография] /А.Г.Асмолов. – М: МГУ, 1990.
2. Вимагай кращого: українці ставляться більш критично до матеріалів ЗМІ (результати дослідження) Інтерньюз-Україна. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://internews.ua/2017/09/u-media-monitoring/ .
3. Вовчик-Блакитна О.О. Мас-медіа як простір психологічної допомоги / О.О. Вовчик-Блакитна, Т.С. Гурлєва // Психологічна допомога постраждалим внаслідок травматичних подій: методичний посібник / З.Г. Кісарчук, Я. Омельченко, Г.П. Лазос, Л.І. Литвиненко і Л.Г. Царенко: за ред. З.Г. Кісарчук. – К.: ТОВ «Видавництво «Логос». – С. 141-167, 199-200. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/10777/1/Гурлєва (2015) Середовище мас-медіа.pdf
4. Вовчик-Блакитна О.О. Телевізор і дитина: техніка психологічної безпеки / О.О. Вовчик-Блакитна // Обдарована дитина, №2, 2009. – С.42-47.
5. Гурлєва Т.С. Особливості спілкування психолога з населенням через друковані засоби масової інформації у кризових соціокультурних умовах / Т.С.Гурлєва // Особливості стосунків "психотерапевт – клієнт" у сучасному соціокультурному середовищі : Монографія, Р.5, Київ – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/709806/1/Gurleva_(2017)_Osoblyvosti_spilkuvannja_psyhologa_z_naselennjam_cherez_drukovani_zasoby_masovoi_informacii_u_kryzovyh_sociokulturnyh_umovah.pdf
6. Іванов В. Ф. Правові умови діяльності українських мас-медіа / В. Ф. Іванов // Інформаційне законодавство: український та зарубіжний досвід. – Київ: Центр вільної преси, 2000. – С. 11-24.
7. Селигман М. Новая позитивная психология: [Монография]. / М.Селигман – М.: София, 2006.

8. Соціально-психологічні засади становлення екологічно орієнтованого способу життя особистості [Монографія] За редакцією Ю.М. Швалба. – Київ: Педагогічна думка, 2015.
9. Украинцев достали публичное насилие и уголовщина, они хотят цензуры СМИ. Електронний ресурс. Режим доступу: http://old.atn.ua/newsread.php?id=32951 – назва з екрана.
10. Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания / М.Чиксентмихайи – М.: Смысл; Альпина нон-фикшн, 2011.

Транслітераційний переклад списку використаних джерел

1. Asmolov A.G. Psyhologyja lychnosty. Kul'turno-ystorycheskoe ponymanye razvytyja cheloveka: [monografyja] /A.G.Asmolov. – M: MGU, 1990.
2. Vymagaj krashhogo: ukrai'nci stavljat'sja bil'sh krytychno do materialiv ZMI (rezul'taty doslidzhennja) Intern'juz-Ukrai'na. [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu: http://internews.ua/2017/09/u-media-monitoring/ .
3. Vovchyk-Blakytna O.O. Mas-media jak prostir psyhologichnoi' dopomogy / O.O. Vovchyk-Blakytna, T.S. Gurlieva // Psyhologichna dopomoga postrazhdalym vnaslidok travmatychnyh podij: metodychnyj posibnyk / Z.G. Kisarchuk, Ja. Omel'chenko, G.P. Lazos, L.I. Lytvynenko i L.G. Carenko: za red. Z.G. Kisarchuk. – K.: TOV «Vydavnyctvo «Logos». – S. 141-167, 199-200. – [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu: http://lib.iitta.gov.ua/10777/1/Gurleva (2015) Seredovyshhe mas-media.pdf
4. Vovchyk-Blakytna O.O. Televizor i dytyna: tehnika psyhologichnoi' bezpeky / O.O. Vovchyk-Blakytna // Obdarovana dytyna, №2, 2009. – S.42-47.
5. Gurlieva T.S. Osoblyvosti spilkuvannja psyhologa z naselennjam cherez drukovani zasoby masovoi' informacii' u kryzovyh sociokul'turnyh umovah / T.S.Gurlieva // Osoblyvosti stosunkiv "psyhoterapevt – klijent" u suchasnomu sociokul'turnomu seredovyshhi : Monografija, R.5, Kyi'v – [Elektronnyj resurs] – Rezhym dostupu: http://lib.iitta.gov.ua/709806/1/Gurleva_(2017)_Osoblyvosti_spilkuvannja_psyhologa_z_naselennjam_cherez_drukovani_zasoby_masovoi_informacii_u_kryzovyh_sociokulturnyh_umovah.pdf
6. Ivanov V. F. Pravovi umovy dijal'nosti ukrai'ns'kyh mas-media / V. F. Ivanov // Informacijne zakonodavstvo: ukrai'ns'kyj ta zarubizhnyj dosvid. – Kyi'v: Centr vil'noi' presy, 2000. – S. 11-24.
7. Selygman M. Novaja pozytyvnaja psyhologyja: [Monografyja]. / M.Selygman – M.: Sofyja, 2006.
8. Social'no-psyhologichni zasady stanovlennja ekologichno orijentovanogo sposobu zhyttja osobystosti [Monografija] Za redakcijeju Ju.M. Shvalba. – Kyi'v: Pedagogichna dumka, 2015.
9. Ukrayncev dostaly publychnoe nasylye y ugolovshhyna, ony hotjat cenzurы SMY. Elektronnyj resurs. Rezhym dostupu: http://old.atn.ua/newsread.php?id=32951 – nazva z ekrana.
11. Chyksentmyhajy M. Potok: psyhologyja optymal'nogo perezhyvanyja / M.Chyksentmyhajy – M.: Smыsl; Al'pyna non-fykshn, 2011.

Вовчик-Блакытна Е.А. **Гурлева Т.С. Современная масс-медийная среда: вектор экологизации**

В статье говорится о роли СМИ в создании среды жизнедеятельности современного человека, которое раскрывает возможности переживать психологическое благополучие. Осуществлена попытка определить ориентиры экологизации современного масс-медийного се-редовища, выяснена специфика работы психолога, работающего с

населением через различные виды СМИ. Обосновывается необходимость повышения квалификационного уровня психологов, которые общаются с гражданами через различные средства массовой информации: телеэфир, радио, интернет, научно-популярные издания и тому подобное. Предоставляются ориентиры, которые способствуют осознанию специалистами личной и профессиональной ответственности за содержание того, что они пытаются донести до аудитории, за выбор стиля общения, избегание приемов манипулирования сознанием. Оптимистичный взгляд на жизнь выступает средством профилактики, что препятствует информации наносить разрушительное воздействие на психику человека.

Ключевые слова: *СМИ, экологизация медийной среды, манипуляция, психологическое благополучие, оптимизм, психологическое сопровождение и помощь..*

Vovchyk-Blakytna O.O. **Hurlieva T.S. Modern mass-media environment: the guideline of ecologization**

The article deals with the part mass-media plays in creating living conditions of a modern person which entail the potential for experiencing psychological well-being.

There has been an attempt to define the guidelines for the ecologization of modern mass-media environment. The specific nature of the psychologist's job who works with the public through different types of mass-media has been discovered.

The authors substantiate the necessity of further training for psychologists who communicate with the public through different types of mass-media: broadcasting, radio, the internet and printed editions of popular science.

It is essential for experts to be aware of personal and professional responsibility for the content they are trying to communicate to the audience as well as for the choice of the communication style and avoidance of the techniques of manipulating conscience. Maintaining an optimistic outlook on life is presented as a method for preventing information from having a detrimental effect on human psyche.

Therefore it is crucial to teach the public to resist negative information received via mass-media, while being able to perceive it consciously and critically and also to use it in a creative way.

Psychological well-being of a Ukrainian, which is maintained and is potentially actualized through the interaction with a qualified media-psychologist, expands to real life situations, defining their goals and intentions now and in the future.

Keywords*:* *mass-media, the ecologization of modern mass-media environment, manipulation, optimism, psychological well-being, psychological support and help.*

УДК 159.92:316.6

ВОЛИНЕЦЬ Н. В.
кандидат психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник науково-дослідного відділу Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький

ТЕОРЕТИЧНА ФОКУСНО-ХОЛІСТИЧНА МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПЕРСОНАЛУ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

У статті представлено опис теоретичної фокусно-холістичної моделі психологічного благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України. Представлено психологічний аналіз моделей психологічного благополуччя працівника, показано їхнє структурне наповнення. Обґрунтовано та описано фокуси психологічного благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України: особистісний, професійний, організаційний та окреслено їхнє змістове наповнення. Розробка моделі психологічного благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України здійснювалася відповідно до холістичного підходу, що дає можливість виявити цілісний всеосяжний взаємозв'язок та вплив різних фокусів психологічного благополуччя на життєдіяльність прикордонників, виявити особливості задоволеністю життям в цілому, переживання відчуття звершеності, ясності та здійсненності власного життя.
Ключові слова: психологічне благополуччя, холістичний підхід, персонал Державної прикордонної служби України, фокусно-холістична модель психологічного благополуччя, особистісний, професійний, організаційний фокуси психологічного благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України.

Постановка наукової проблеми. Актуальність наукового інтересу до проблеми психологічного благополуччя працюючої особистості (працівника) обумовлюється зростаючою соціально-психологічною, економічною та політичною потребою покращення якості життя людей в цілому та в професійному середовищі зокрема, соціально-психологічною необхідністю сучасної особистості у повноцінному її функціонуванні, бажанні бути щасливою, реалізованими, задоволеною власним життям.

Моделювання психологічного благополуччя особистості здійснюється сучасними науковцями відповідно до різних підходів: евдемоністичних та гедоністичних теорій, у контексті теорій позитивного функціонування, з позиції збереження психофізіологічних функцій та теорій цілісного суб'єктивного переживання особистості (О. Гринів) [1]. Проблема моделювання психологічного благополуччя особистості полягає у тому, що воно повинно базуватися на багатомірному підході аналізу психологічного благополуччя працюючої особистості (працівника), що уможливлює більш точне його оцінювання, розуміння його природи, причин та наслідків, а та-

кож розробки психологічних заходів покращення психологічного благополуччя працівника та організації в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічне благополуччя працюючої особистості (працівника) розглядається науковцями: 1) як багатомірний конструкт, який складається з різних компонентів (К. Ріфф, П. Уорр, Дж. Хорн, Т. Таріс, У.Шауфелі, П. Шреурс та ін.), а також як багатомірний ресурс здійснення професійної діяльності (М. Сокольська, К. Пейдж та Д. Велла-Бродрік, А. Баккер та Е. Демероуті та ін.); 2) як баланс/дисбаланс між вкладеними зусиллями та отриманими винагородами (Р. Карасек, Дж. Джонсон, Е. Холл, Дж. Сієгріст та ін.); 3) як комплекс позитивних, негативних або як позитивних, так і негативних структурних компонентів (установок, переживань, відносин) благополуччя (професійного стресу, професійних деформацій, професійного здоров'я) (Дж. Хакман і Г. Олдхем, К. Йілдірім, М. Щутлз та ін.); 4) як інтегративний показник якості життя особистості (Кс. Зенг, Ф. Лутханс, К. Юсеф, Д. Сіфтман і П. Хармс та ін.).

Психологічне благополуччя працюючої особистості (працівника) сприймається як позитивна оцінка різних аспектів своєї роботи, включаючи афективні, мотиваційні, поведінкові, когнітивні та психосоматичні аспекти, окреслення яких в основному ґрунтується на двох концепціях психологічного благополуччя К. Ріфф та П. Уорра [2]. Найбільш відомою моделлю психологічного благополуччя особистості описує благополуччя не в цілому, а в контексті професійної діяльності вважається модель професійного благополуччя П. Уорра, розроблена на основі моделі К. Ріфф, і вміститть наступні компоненти: емоційне благополуччя, прагнення до зростання і розвитку, автономію і компетентність. Зазначені компоненти інтегруються у загальний показник професійного благополуччя – інтегративне функціонування, що характеризує особистість професіонала в цілому [3]. У п'ятивимірній моделі професійного благополуччя Дж. Хорна, Т. Таріса, У. Шауфелі та П. Шреурс як розширеній моделі К. Ріфф та П.Уорра професійне благополуччя розглядається як багатовимірне явище, яке складається з афективного, соціального, професійного, когнітивного та психосоматичного благополуччя [2].

Сучасні науковці пропонують різні види моделей благополуччя працюючої особистості (працівника). Модель вимог-контролю Р. Карасека часто використовується для дослідження професійного стресу та професійного здоров'я, як індикаторів психологічного благополуччя працівника, у контексті двох основних аспектів здійснення професійної діяльності – ви-

мог щодо здійснення професійної діяльності (перенавантаження, обсяг та швидкість виконання завдань) та контролю способів і результатів діяльності (жорсткий контроль з боку керівництва чи контроль з боку виконавця, у якого є можливості вибору способів досягнення кінцевого результату діяльності) [4]. Ця модель була розширена Дж. Джонсоном і Е. Холлом компонентом «соціальна підтримка», що розглядається дослідниками як важливий фактор (ресурс) професійного благополуччя [5].

Модель характеристик роботи Дж. Хакмана і Г. Олдхема, яка використовується для аналізу психологічного благополуччя працівника у контексті виконуваної роботи в цілому, включає: різноманітність вирішуваних завдань, складність, значущість, особливості процесу виконання роботи, знання про досягнуті результати [6]. Для вивчення психологічного благополуччя працівника використовуються модель незбалансованості зусиль-винагород Дж. Сієгріста, відповідно до якої здійснюється оцінка робочого перевантаження (стресу, неблагополуччя), яке є результатом дисбалансу між зусиллями (зовнішніми робочими потребами та внутрішньою мотивацією для задоволення цих потреб) та винагородою (з погляду зарплати, поваги та можливостей безпеки і кар'єри – тобто перспектив просування, безпечної та стабільної роботи) [7].

Модель вимог-ресурсів А. Баккера та Е. Демероуті використовується для оцінки психологічного благополуччя працівника різних професій, незалежно від конкретних вимог і ресурсів виходячи з положення, що кожна професія має специфічні чинники ризику, які можуть призвести до стресу, які автори визначають як генеральні категорії: робочі вимоги (стосуються тих фізичних, психологічних, соціальних або організаційних аспектів роботи, які потребують постійних фізичних та/або психологічних (когнітивних та емоційних) зусиль або навичок, а тому пов'язані з певними фізіологічними та/або психологічними витратами, наприклад, психологічний тиск на працівника, несприятливе фізичне середовище та емоційно вимогливі взаємодії з керівництвом, колегами, клієнтами) та робочі ресурси (фізичні, психологічні, соціальні або організаційні аспекти роботи, які сприяють досягненню цілей роботи, які здатні знизити вимоги до роботи та пов'язані з ними фізіологічні та психологічні витрати, а також стимулювати особистісне зростання, навчання та розвиток) [8].

Необхідно зазначити, що розроблені науковцями моделі та концепції психологічного благополуччя особистості, в тому числі і працюючої, описують один або декілька аспектів психологічного благополуччя (здоров’я) або неблагополуччя (нездорових станів, деформацій, хвороб). Недоліками

цих моделей є також нечіткість та/або багатоманіття індикаторів, детермінант, структурних компонентів тощо психологічного благополуччя, зосередження переважно на негативних наслідках (негативних психоемоційних станах, хворобах, деструкціях тощо) та відсутність цілісного погляду на цей феномен.

Спроби подолання зазначених протирічь представлено у моделях психологічного благополуччя працівників Є. Дінера та Р. Бісвас-Дінер, К. Йілдіріма, К. Пейдж та Д. Велла-Бродрік, М. Щутлз та ін. Модель психологічного багатства Є. Дінера, Р. Бісвас-Дінер містить задоволення від робочого процесу та його різноманіття, орієнтацію на кар'єрне зростання та діяльність організації, щастя в інших сферах життя, позитивне ставлення до роботи, та можливостей роботи, що дають людям повагу та статус і викликають почуття компетенції та гордості [9]. Модель К. Йілдіріма містить комбінацію позитивних чинників професійного благополуччя: задоволення роботою, самоефективність, можливість реалізації прагнень, мотивацію та авторитетність [10]. Модель благополуччя працівників К. Пейдж та Д. Велла-Бродрік містить три основних компоненти: 1) суб'єктивне благополуччя (задоволення життям та диспозиційний афект); 2) благополуччя на робочому місці (задоволеність роботою, баланс позитивного та негативного в роботі) та 3) психологічне благополуччя (самоприйняття, автономія, компетентність, життєві цілі, особистісне зростання, позитивні стосунки з іншими людьми) [11]. Модель благополуччя працівників М. Щутлз містить позитивні вимір показників: позитивні організаційні відносини, професійну самореалізацію, автономію в роботі та контролі над їх робочим середовищем, кар'єрний розвиток та можливості для особистісного та професійного зростання [12]. В середовищну модель благополуччя працівників Кс. Зенга включено задоволення від роботи, афект, пов'язаний з роботою (благополуччя на робочому місці), загальну якість життя, суб'єктивне благополуччя та шість компонентів психологічного благополуччя К. Ріфф [13]. Модель психологічного капіталу благополуччя працівників Ф. Лутханса, К. Юсеф, Д. Сіфтмана і П. Хармса є інтегративною моделлю, яка описує переживання психологічного благополуччя працівників як стану в ситуаційному контексті та оцінюваного переживання як глобальної суб'єктивної оцінки життя в цілому за допомогою конструкції позитивного психологічного капіталу – основи загального благополуччя працівників, що являє собою позитивну оцінку обставин та ймовірність успіху на основі вмотивованих зусиль та наполегливості, і складається з позитивних психологічних ресурсів (надії, ефективності, стійкості та оптимізму) та

робочого психологічного капіталу (психологічного капіталу відносин та здоров'я) [14]. Розроблювані вченими моделі психологічного благополуччя працюючої особистості останнього десятиліття характеризуються орієнтацією на позитивні аспекти благополуччя та інтеграцію компонентів психологічного благополуччя працюючої особистості (працівника) з показниками, які характеризують загальний рівень життя особистості (якість життя, успішність тощо).

Мета статті – обґрунтування фокусно-холістичної моделі психологічного благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Теоретична розробка моделі психологічного благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України (ДПСУ) базується на системному холістичному підході, який передбачає аналіз психологічного благополуччя особистості як складного феномену, взаємозв'язок елементів якого у взаємовідносинах з оточуючими людьми та середовищем зумовлює його цілісні властивості. Особливості психологічного благополуччя персоналу ДПСУ як цілісної системи визначаються не підсумовуванням якостей (характеристик) її окремих елементів, а властивостями його структури, що дає можливість виявити особливості осмислення та розуміння особистістю власного внутрішнього життя, а також переживання нею «безпосередньої особистісної суб'єктивної правдивості» (А. Маслоу). Холістичний підхід розглядається А. Маслоу як спосіб світогляду, як абсолютно природний, природний до автоматизму для здорових, самоактуалізованих людей холістичний спосіб мислення і розуміння істини, і навпаки, надзвичайно важкий для менш розвинених, менш зрілих, менш здорових представників людського роду [15, с. 5]. Відповідно до холістичного підходу організм людини функціонує як єдине інтегроване цілісне утворення, яке не являється сталим та дискретним явищем, яке можна поділити на частини (компоненти) і досліджувати окремо; психологічне благополуччя персоналу ДПСУ доречно розглядати як складний процес переживання суб'єктивно сприйнятої правдивої реальності (саме точність і правдивість сприйняття реальності як холістична здатність особистості, яка дає можливість їй прожити або відрефлексувати благополуччя), позитивності власного «Я-існування» з одного боку, та оцінювання якості життя як благополучного – з іншого. Використовуючи холістичний підхід для аналізу психологічного благополуччя персоналу ДПСУ, можна виявити різноманіття аспектів його повноцінного, щасливого, благополучного тощо життя. Розглядаючи психологічне благополуччя персоналу ДПСУ у відповідності з

холістичним підходом, необхідно зазначити, що існує величезна множина його детермінант, які впливають на благополуччя одночасно (А. Маслоу) [15, с. 9], але цей підхід дає можливість досліджувати ці детермінанти в межах єдиного континууму і розглядати психологічне благополуччя як утворення цілісного індивідуума, а не як його властивості, компоненти чи характеристики [15, с. 73], оскільки особистість володіє потужною здатністю до самозахисту, саморозвитку та самоуправління, закладену в ній позитивну тенденцію до зростання або до самоактуалізації [15, с. 79]. Саме тому психологічне благополуччя персоналу ДПСУ розглядається у контексті позитивних його характеристик.

Окрім того, відповідно до цього підходу методологічно психологічне благополуччя персоналу ДПСУ повинно розглядається у контексті вивчення особистості як цілісної, діяльнісної особистості в різних сферах її життєдіяльності. Особистість не існує ізольовано, вона пов'язана з культурними особливостями оточуючого середовища, в якому вона живе, безпосередньою присутністю та взаємозв'язком з іншими людьми, різноманіттям життєвих ситуацій та іншими чинниками, які на неї впливають, визначають її погляди, поведінку, дії. У зазначеному контексті виявляється можливість відійти від дихотомії благополуччя-неблагополуччя і виявити різноманіття видів (типів, варіацій тощо) переживання особистістю психологічного благополуччя персоналом ДПСУ.

Модель психологічного благополуччя персоналу ДПСУ окреслено як фокусно-холістичну, оскільки виокремлення фокусів дає можливість розглядати психологічне благополуччя прикордонника, який має власні особистісні ціннісні орієнтації, погляди, унікальний особистісний досвід тощо, він включений в діяльність, де реалізує свій професійний потенціал, організаційне середовище, де залучається до культури професійного середовища Державної прикордонної служби України та здійснює взаємодію з іншими людьми. У моделі психологічного благополуччя персоналу ДПСУ зосереджується увага на особистісному, професійному та організаційному фокусах. Фокус розглядається як деяка суб'єктивна реальність «Я-існування» прикордонника, яку він сприймає і переживає. Він являється однією з життєво важливих здатностей особистості, яка базується на специфічній роботі нервової системі (коли мережа нейронів в префронтальній корі синхронізується з сприйнятим об'єктом реальності) і допомагає особистості пройти через потрясіння, обумовлені внутрішніми переживаннями міжособистісними стосунками та життєвими труднощами (Р. Девідсон) [16]. Г. Гарднер, У. Деймон і М. Чиксентміхайї описують феномен «хоро-

ша робота», який складається з трьох компонентів: того, що у людей добре виходить, того, що людям приносить задоволення, та їхньої системи цінностей. Наявність цих трьох компонентів засвідчує те, що робота обрана за покликанням і людині дійсно вона подобається: вона повністю занурена в улюблену справу, що приносить їй радість та задоволення, що являється емоційним показником того, що людина знаходиться у стані «потоку» [17; 18]. Отже, досягнення стану «потоку» можливе: 1) завдяки вибору оптимальної сфери діяльності; 2) завдяки процесу вирішення надскладного завдання з використанням усіх власних можливостей та розкриттям максимуму власних навичок; 3) завдяки зануренню в цікаву діяльність через мотивацію. Проте, досягнення цього стану уможливлюється завдяки інтеграції усіх фокусів психологічного благополуччя особистості, включених у професійну діяльність, що оптимізують її активність, підвищують мотивацію та ентузіазм, сприяють використанню максимуму можливостей та зусиль, а також отриманню кращого кінцевого результату роботи [20].

Холістичний підхід до вивчення психологічного благополуччя персоналу ДПСУ з виокремленням особистісного, професійного та організаційного фокусів дає можливість виявити їхній цілісний всеосяжний взаємозв'язок та вплив на життєдіяльність прикордонників, виявити особливості задоволеністю життям в цілому, переживання відчуття звершеності, ясності та здійсненності власного життя. Отже, фокусно-холістична модель психологічного благополуччя персоналу ДПСУ складається з трьох фокусів: особистісний фокус, професійний фокус та організаційний фокус психологічного благополуччя. Аналізуючи і оцінюючи власне життя, людина зазвичай здійснює порівняння у двох векторах: порівняння себе, власних досягнень з іншими людьми та певними нормами (стандартами) життя в конкретному соціальному середовищі і порівняння себе й власних здобутків у часовому проміжку (у теперішньому порівняно з минулим). Якщо людина, здійснюючи ці порівняння, оцінює зміни (зрушення, надбання, події, досвід тощо) як здебільшого позитивні, це може свідчити про переживання нею психологічного благополуччя. Це питання видається особливо актуальним у контексті професійної діяльності, оскільки людина витрачає третину власного життя, і зазвичай і більше, на роботу. Окрім того, завдяки наявності роботи, вона стає спроможною задовольняти власні актуалізовані потреби, є включеною у професійне середовище, де має можливість здійснювати соціальні взаємодії, комунікацію, набувати професійної компетентності тощо. Психологічне благополуччя прикордонника є інтегральною характеристикою його життя, оскільки володіє механізмами пере-

тікання [20] (коли професійна діяльність впливає на особистісний розвиток, сімейні стосунки, соціальний статус і життя в цілому, сприяє гармонізації усіх аспектів життя людини), сегментації (коли відбувається збалансування різних життєвих сфер, наприклад, наявність добре оплачуваної роботи дає достатній дохід для створення сім'ї та сімейного життя, проведення дозвілля, заняття хобі) та компенсації (коли, наприклад, професійна реалізація дає людині можливість отримати задоволення від роботи та оточуючого середовища при відсутності шлюбного партнера або неможливості мати дітей тощо).

Теоретична модель психологічного благополуччя персоналу ДПСУ розробляється за двома параметрами: перший – психологічне поле життєвого середовища, відповідно до якого здійснюється фокусування на особливостях цілесмислової орієнтації, актуалізованих потребах, життєвій позиції, соціальній впорядкованості та гармонізації міжособистісних відносин і взаємодій, а також рефлексії прикордонників; другий параметр – психологічне поле часу, відповідно до якого здійснюється фокусування на суб'єктивному оцінюванні прикордонниками власного минулого, теперішнього та майбутнього (таблиця 1).

Особистісний фокус психологічного благополуччя працюючої особистості (працівника) містить життєві домагання (цілесмислові та ціннісні орієнтації, актуалізовані потреби), життєві досягнення (успіх, можливість (доступність) задоволення актуалізованих потреб, задоволеність власним життям в цілому, досягнення бажаних цілей, володіння цінностями), позитивність (почуття та стани, ставлення до себе та інших людей) та здатність до рефлексії.

Домагання – це комплекс вимог, очікувань, бажань, надій, що їх переживає особистість по відношенню до свого життя, свого майбутнього. Життєві домагання є постійним зважуванням, оцінюванням своїх потреб і здібностей та запиту з боку соціуму, вони являється очікуваннями у майбутньому такої самореалізації, яка задовольняла б як плани особистості, так і потреби суспільства, забезпечувала б стійку самоповагу та визнання значущого оточення (Т. Титаренко). Життєві домагання завжди позитивно емоційно забарвлені, вони являються домаганнями задоволеності життям, яке визначається оцінкою власних можливостей стосовно наявних досягнень та можливостей досягнення бажаного у майбутньому, усвідомлюваності потенцій самореалізації та виступають орієнтирами для життєдіяльності. Реалізація життєвих домагань передбачає змогу людини поважати себе, отримувати задоволення від власного життя, бути на рівні очікувань

Таблиця 1

Теоретична фокусно-холістична модель психологічного благополуччя персоналу ДПСУ

Параметри	*Фокуси психологічного благополуччя персоналу ДПСУ*		
	Особистісний фокус	**Професійний фокус**	**Організаційний фокус**
Психологічне поле життєвого середовища	***Життєві домагання*** (цілесмислові та ціннісні орієнтації, актуалізовані потреби) ***Життєві досягнення*** (успіх, можливість (доступність) задоволення актуалізованих потреб, задоволеність життям, досягнення бажаних цілей, володіння цінностями) ***Позитивність*** (мислення, почуття та стани, ставлення до себе та інших людей) ***Рефлексія***	***Професійна ідентичність*** ***Професійне самоставлення*** ***Професійна самодемермінація*** (компетентність, автономія, приналежність, зростання) ***Професійне самоздіснення***	***Організаційна культура*** ***Стратегічна спрямованість організації*** ***Позитивні відносини та стосунки в організації*** (між працівниками та з керівництвом) ***Успішність*** (задоволеність відносинами та стосунками з колегами та керівництвом, змістом роботи, умовами праці та досягненнями)
Психологічне поле часу	Позитивність переживання і сприйняття досвіду життя в минулому		
	Позитивність теперішнього переживання «Я-існування», усвідомлення реальності та здійсненності життєвих досягнень		
	Позитивність переживань стосовно «Я-існування» в майбутньому, усвідомлення можливостей здійсненності життєвих домагань, життєва перспектива, надія		

значущого оточення. Життєві домагання визначають бажане майбутнього життєвого світу особистості, і виявляються у активному, позитивному емоційному, стійкому, цілеспрямованому, конкретному ставленні до себе і свого оточення, до часу свого життя, до власного майбутнього, в якому враховуються колишні поразки і перемоги, інтереси особистості і соціуму, потреби [21, с. 6-32]. Змістове наповнення життєвих домагань становлять цілесмислові та ціннісні орієнтації, актуалізовані потреби. Співвідношення дефіцитного, споживацького домагання (домагання «отримати») та буттєвого, творчого домагання (домагання «створити») являється визначальним для самоздійснення, самоактуалізації та актуалізації творчого потенціалу особистістю [22, с. 33-42], а, отже, і переживання психологічного благополуччя.

Життєві домагання та досягнення являються складовою екзистенційного досвіду особистості і впливають на її життєвий успіх. Як зазначає Н. Татенко, домагання життєвого успіху означає орієнтацію особистості на власну потенційність у виборі свого життя, усвідомлення цієї потенційності як єдиної цінності, якої необхідно досягнути, щоб життя принесло успіх та задоволення, а самореалізація власного життя дала максимальний ефект та користь для суспільства. Життєвий успіх особистості веде до її процвітання – внутрішнього духовного стану повноти, любові, радості, правди, краси, миру, достатку, гармонії, спокою, задоволеності; сутності досконалого існування, стану думок, позитивного мислення, усвідомлення особистістю своєї внутрішньої сутності та практичної реалізації. Вони передбачають позитивну самооцінку, екзистенційне саморозуміння, сприяють зростанню цілісності і гармонійності психологічних проявів людини як суб'єкта, визначають її саморозгортання, самотрансценденцію та самовтілення у суспільно-цілісній праці відповідно смисловому контексту, обраному особистістю. Життєвий успіх сприяє розвитку в особистості самоповаги, аутосимпатії, базується на стійкій ціннісно-смисловій сфері, смисложиттєвих орієнтаціях, позитивному емоційному тлі власного минулого, сьогодення і майбутнього, відсутності надмірних вимог до себе, розвитку ідентичності за позитивним сценарієм [21, с. 108-135, с. 109-110]. Зазначені особистісні властивості забезпечують перехід від внутрішніх потребісно-емоційно-мотиваційних станів, сконцентрованих у цільовій настанові особистості, до зміни життєвої ситуації у бік бажаного успіху конкретними діями суб'єкта. Особистість визначає цінність результату діяльності відповідно до системи цінностей, усвідомлення мети і змісту діяльності, які впливають на її мотивацію. Механізм впливу смисложиттєвих орієнтацій особистості на ефективність діяльності може складатися в особливостях функціонального взаємозв'язку особистісних цінностей як структурних компонентів смисложиттєвих орієнтацій та мотивів і особистісних змістів як утворень конкретної діяльності внаслідок чого особистість здійснює цілепокладання і визначає зміст власної життєвої стратегії [23, с. 190-191].

В особистісний фокус психологічного благополуччя персоналу ДПСУ включено також позитивність особистості – позитивну спрямованість, що проявляється у позитивному мисленні, позитивних емоціях та почуттях, переважанні позитивних станів та позитивному ставленні прикордонників до себе та інших людей. Позитивність прикордонників визначається їхнім позитивним ставленням до самих себе, що викликає відчуття власної сталої визначеності, самототожності. Позитивність, з одного боку, являється

унікальним результатом психічного розвитку особистості в процесі соціальної взаємодії з іншими людьми та позитивно впливає на інтерпретацію нею власного життєвого досвіду, вибудовування життєвих цілей, на відповідну систему очікувань і прогнозів щодо власного майбутнього, а з іншого – являється внутрішнім суб'єктивного чинником, який спонукає і скеровує їхній розвиток в напрямку творчого саморозвитку і творчої самореалізації власних можливостей [24]. Позитивна спрямованість особистості характеризується відповідними емоційним переживаннями. Позитивні емоції мають властивість діяти автономно, і обумовлені очікуванням позитивного результату діяльності чи життєдіяльності. Окрім того, інерція позитивних емоцій зберігається навіть тоді, коли цього очікуваного результату не досягнуто (Т. Титаренко, К. Черемних, О. Кляпець) [21, с. 69]. Атмосфера позитивних взаємин, поваги, самодостатності, прийняття себе та інших, довіри до себе та інших людей сприяють переживанню прикордонниками позитивних психоемоційних станів, внутрішньої узгодженості, самототожності, позитивності власного досвіду, гармонійності, задоволеності життям, а, отже, і психологічного благополуччя. Позитивність «Я-існування» особистості полягає в тому, що суб'єктивне ставлення її до самої себе є похідним утворенням реальних життєвих відносин та обставин, що складаються між її індивідуальними властивостями і об'єктивно існуючими потребами, мотивами, цінностями в контексті практичної діяльності [25, с. 10].

Останнім компонентом особистісного фокусу психологічного благополуччя особистості є рефлексія – інтегральна людська здатність, яка включає в себе стан (аналіз власних психічних станів), властивість (спрямованість на усвідомлення власних дій) і процес (організацію та регуляцію поведінки та діяльності) (В. Фурман) [26]. Процесуально рефлексія являє собою споглядання власного здійснюваного буття шляхом спостереження за подією, яка відбувається і переживається, та здійсненим в цій події власним вчинком чи діяльністю, а феноменологічно – це акт самоспоглядання особистості, що формує самоусвідомлення нею власної індивідуальності – унікальної та неповторної своєрідності власного цілісного «Я», яке самоактуалізується та самореалізується в проблемно-конфліктних ситуаціях життєдіяльності [27, с. 35]. У рефлексії поєднуються пізнавальні і конструктивні ставлення до об'єкта рефлексії, і завдяки їй у людини виникає здатність відкріплення (перехід) від проблем минулого і прикріплення до майбутнього. Завдяки їй людина вивчає, критикує і проектує себе, реконструюючи суб'єктивну присутність в будь-якому типі ситуації та організаційних систем, реалізуючи установки на відповідність, вдосконалення своєї

присутності або ситуаційних умов, організаційних рамок, самоусунення з неприйнятних форм перебування (існування). Завдяки рефлексії людина пізнає і оцінює зовнішню реальність, може пізнати, оцінити і побачити перспективу повноти використання свого сукупного особистісного потенціалу. Механізм рефлексивної самоорганізації особистості містить самокритику, самокорекцію, самоставлення в спрямованості на самозміну і перспективу саморозвитку [28].

Переживання психологічного благополуччя прикордонниками детермінуються особливостями їхньої професійної діяльності, що виявляються у їхньому суб'єктному оцінковому ставленні безпосередньо до самої діяльності, її значущості та до самих себе як професіоналів, виконавців службових обов'язків, що відображається у їхньому ставленні до роботи, задоволеності працею, баченні майбутніх перспектив у професійній діяльності та житті в цілому. У зв'язку із вище зазначеним у фокус професійної діяльності психологічного благополуччя персоналу ДПСУ включено професійну ідентичність та професійне самоставлення, професійну самодетермінацію та професійне самоздійснення. Професійна ідентичність прикордонників являється основою їхнього професійного становлення та розвитку і передбачає прийняття цілей, переконань, оцінок та правил поведінки, прийнятих членами професійної групи, що в свою чергу, дає усвідомлення прикордонниками того, як вони ідентифікують себе у професії, сприяє вибору стилю та способів здійснення професійної діяльності, життєво важливих цілей, які можуть бути вирішені, та актуалізованих потреб, які можуть бути задоволені завдяки професії [29]. Професійна ідентифікація розкриває особливості життєвої перспективи життя прикордонника, оскільки визначає його актуальний рівень задоволеності професією та особливості розгортання професійного потенціалу в майбутньому [22, с. 33-42].

Професійне самоставлення прикордонника базується на професійній ідентифікації і сприяє професійному самовизначенню – смисловому професійному утворенню, що являє собою ставлення до себе як професіонала, який володіє професійним ціннісно-смисловим наповненням професійно значущими знаннями, вміннями та навичками, які сприяють досягненню професійних цілей, виконанню завдань, визначають професійну спрямованість та розвиток. Професійне самовизначення прикордонника передбачає самостійне й усвідомлене знаходження сенсу його праці і всієї діяльності в конкретній ситуації [30]. Окрім того, професійне самовизначення прикордонника передбачає не тільки професійну самореалізацію, а й професійну самотрансценденцію – розширення професійних можливостей, знаходжен-

ня соціально значущих смислів професійної діяльності, сприяє самоактуалізації (що є критерієм оцінки благополуччя особистості за А. Маслоу та К. Ріфф [15; 31]) та дає можливість переживання професійної здійсненності, і, як наслідок, переживання повноцінності, позитивності, насиченості, здійсненності власного життя та психологічного благополуччя. Протягом усього професійного життя прикордонника відбувається продовження, поглиблення, уточнення професійного самовизначення, що виражається у розширенні ним власного образу професіонала, корекції в процесі самоаналізу самоприйняття себе як професіонала, перегляді ставлення до професії і себе в ній тощо.

Також професійне самовизначення підпорядковується часовому виміру і визначення (побудова, формування) образу майбутнього відбувається завдяки співвіднесенню з досвідом минулого [32]. Професійне самовизначення прикордонника проявляється через професійне самоставлення, що являється динамічною системою смислових структур і процесів, які орієнтують його в індивідуальних зв'язках між її індивідуальними властивостями і процесами реалізації професійних мотивів і цінностей, регулюють професійну поведінку, діяльність, спілкування та кар'єрне зростання, на основі яких відбувається переживання професійної здійсненності та здійснюються самооцінні судження про самого себе як суб'єкта праці (К. Карпінський) [25, с. 39]. Професійне самоставлення проявляється впевненості у власних силах, самоорганізації та самоуправлінні процесом організації та виконання професійних обов'язків та власним розвитком, професійній самооцінці й оцінці самоефективності в діяльності. Воно представлено у свідомості прикордонника як істинне переживання особистісного смислу «Я». Професійне самоставлення сприяє саморозвитку особистості (потреби прикордонника у самоактуалізації), розкритті та розширенні власних можливостей), самоповаги, самоінтересу, задоволеності собою в професійній діяльності. Задоволеність прикордонником власною професійною діяльністю сприяє розвитку психоемоційної стійкості, почуття власної гідності, гордості за себе та свою професію [29]. Задоволення потреби в оцінці, повазі породжує у прикордонника почуття впевненості в собі, почуття власної значущості, сили, адекватності, почуття, що він корисний і потрібен в цьому світі [15], а значить можна говорити і про переживання ним психологічного благополуччя не тільки в професійному середовищі, а в цілому.

У професійний фокус психологічного благополуччя персоналу ДПСУ включено професійну самодетермінацію, що визначає його професійну компетентність, автономію, приналежність та професійне зростання. Ці

компоненти детермінуються особливостями управління професійною мотивацією, що визначає професійну поведінку, продуктивність та ефективність праці прикордонників. Управління професійною мотивацією розкриває можливості прикордонника мобілізувати усі наявні у нього ресурси, необхідні для самоконтролю та самоефективності при досягненні професійних цілей. Співвідносячи рівень власних професійних досягнень із досягненнями колег, прикордонник має можливість оцінити власну самоефективність у професійній діяльності та винести судження щодо наявності благополуччя у зазначеному контексті. Управління професійною мотивацією передбачає співставлення значущості професійних мотивів і співвіднесення їх із особистісними цілями та намірами, смислами, активізацію зусиль, волі, інтелектуальних й інших здібностей та поведінки у напрямку прийняття професійних рішень (самодетермінації в професійній поведінці), що призводить до зростання самооцінки прикордонника, до сприйняття прикордонником себе як компетентного фахівця, що уможливлює переживання ним власного благополуччя в професійній діяльності.

Професійна компетентність являється інтегральною характеристикою особистості, що визначає здатність прикордонника вирішувати професійні проблеми й типові професійні завдання, які виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності, з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей та нахилів [33]. Професійна компетентність включає знання, уміння, навички, а також способи їх реалізації в діяльності, спілкуванні й саморозвитку, та виражається в успішному вирішенні професійних завдань, продуктивному здійсненні професійної діяльності, актуалізації власних особистісні та професійних ресурсів [34]. Окрім того, професійна компетентність характеризує міру включення прикордонника в активну діяльність, здатність ефективно розв'язувати конкретну професійну ситуацію, мобілізуючи при цьому знання, уміння, досвід, поведінку тощо. При цьому професійна компетентність може проявлятися лише в органічній єдності з інтересами, потребами та цінностями [35]. Професійна компетентність являється індивідуальною характеристикою ступеню відповідності вимогам професії, а також психічним станом, що дозволяє діяти самостійно та відповідально, керувати можливостями та уміннями виконувати визначені професійні функції, і включає: 1) спеціальну компетентність – володіння професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший майбутній розвиток; 2) соціальну компетентність – володіння спільною професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими у певній професії прийомами професійного спіл-

кування; соціальну відповідальність за результати своєї професійної діяльності; 3) особистісну компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку засобами протистояння професійним деформаціям; 4) індивідуальну компетентність – володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного росту, спроможність до індивідуального самозбереження, несхильність до професійного старіння, уміння раціонально організовувати свою працю без перевантажень (О. Маркова), що уможливлює переживання психологічного благополуччя [32].

Професійна поведінка прикордонника ґрунтується на його потребі бути компетентним та самодетермінованим при взаємодії з середовищем та іншими людьми, що базується на властивостях нервової системи, існує постійно і мотивує поведінку та думки до того часу, поки не переривається базовими намірами або емоційними реакціями, що сприяє пошуку та вирішенню професійних задач оптимальних для рівня розвитку професійних здібностей, що і визначає можливі контексти благополуччя працівника (Е. Десі). Так, дослідження, проведені Е. Десі, Р. Райаном та ін., показали, що внутріщньо мотивовані особистості характеризуються високим рівнем зацікавленості (інтересу), насиченістю та різноманіттям переживань, впевненістю, що, у свою чергу, проявляється у підвищенні їхньої ефективності, наполегливості та творчості, а також підвищенні життєвої енергії та загального благополуччя [36]. Регулювання власної мотивації сприяє зростанню поведінкової ефективності, вольової наполегливості, суб'єктивному благополуччю та кращій асиміляції особистості в різні соціальні групи [37]. Окрім того, як зазначають М. Чіксентміхайї і К. Ратунде, мотивація характеризується природною здатністю до засвоєння нового знання, спонтанного інтересу та дослідження, являється важливим для когнітивного та соціального розвитку індивіда, та являється основним джерелом його насолоди та життєвої сили протягом усього життя [38]. Е. Десі та Р. Райн виявили, що посиленню мотивації до діяльності сприяє наявність усвідомлюваних працівником можливостей для самореалізації, оскільки вони дозволяють відчувати більшу автономію [39], а досвід працівників у задоволенні потреб в автономії (вільному виборі та організації професійного життя, внутрішньому прийнятті та взаємодії з мотивами професійної діяльності, що відображає відчуття бажання та самоствердження в своїй поведінці), компетентності (досвідом та здатністю для вираження або розвитку своїх можливостей) та спорідненості (почуття приналежності й зв'язку зі значу-

щими особами, групою або культурою та позитивних відносин в колективі) на робочому місці сприяють їхньому благополуччю на роботі [40].

Ознаками психологічного благополуччя прикордонника, які з'являються внаслідок ним управління власною мотивацією є: наявність можливостей задоволення актуальних потреб, узгодження професійної діяльності з його світоглядом, цінностям, намірами, інтересами, зростання самооцінки та самоповаги, власної значущості тощо, що сприяє формуванню бачення перспектив власного майбутнього; визнання його професійних досягнень іншими людьми, повага, професійне кар'єрне зростання, і, як наслідок, – переживання здійсненності власного життя, усвідомлення його продуктивності, значущості, потрібності, задоволеності ним.

Інтегральним показником професійного фокусу психологічного благополуччя персоналу ДПСУ є переживання професійної здійсненності (самоздійснення), самореалізації, затребуваності. Професійне самоздійснення являється проекцією життєвих домагань прикордонника у його професійне життя, які визначають спосіб моделювання майбутнього, вектори самоздійснення, досягнення життєвого успіху та переживання суб'єктивного благополуччя у професійній та особистій сферах (Т. Титаренко) [21, с. 6-32], а також результатом відповідності професійного життя прикордонника загальним векторам його життєвого шляху (життєвими цілями, цінностями, смислами) (К. Черемних) [22, с. 33-42]. Професійне самоздійснення дає можливість оцінити прикордоннику особливості власного психологічного благополуччя в професійній діяльності завдяки задоволеності професійною реалізацією, володінню професійною компетентністю, наявністю результатів професійної діяльності, приналежності до професійної групи та власного авторитету в ній, ставленню до себе з боку керівництва та колег як до професіонала.

Організаційний фокус психологічного благополуччя персоналу ДПСУ визначає не лише безпосередньо психологічні особливості середовища Державної прикордонної служби України як організації, в якій здійснює професійну діяльність прикордонник, куди він приходить, виконує свої професійні обов'язки тощо, а й особливості впливу середовища структурного підрозділу ДПСУ на різні аспекти його життєдіяльності (ставлення до інших людей, відповідальність, особливості стосунків та взаємодії з іншими людьми, життєві перспективи, особливості організації позаробочого життя тощо). Зрозуміло, що для якісного та ефективного виконання професійних обов'язків прикордонник повинен працювати в підтримуючому, життєстверджуючому, низькостресовому організаційному середовищі.

Працівники, які працюють в організаціях, де переважають стресові ситуації, мають більше прогулів (лікарняних, запізнень), зниження продуктивності праці [41], виникнення поганих відносин з іншими працівниками, відсутність у працівників бажання інтегруватися у діяльність та середовище організації, низький моральний дух [42]. Проте, професійна діяльність прикордонників обумовлена дією екстремальних та особливих чинників, часто здійснюється в психологічно несприятливих умовах, особливо на кордоні з Російською Федерацією, специфічних умовах життєдіяльності, насичених психологічною напругою, стресовими ситуаціями виконання професійних функцій (перевірка документів та конфліктні ситуації з особами, які перетинають державний кордон та з місцевим населенням, необхідність до негайних, рішучих і ефективних дій тощо).

Організаційний фокус психологічного благополуччя персоналу ДПСУ містить організаційну культуру як сукупність традицій, цінностей, установок, відносин між прикордонниками, способів виконання роботи, які зумовлюють досягнення організаційних цілей. Окрім того, корпоративна організаційна культура містить найважливіші для ДПСУ положення, думки, позиції, які приймаються прикордонниками, можуть переходити в організаційні цінності, правила, догми, які скеровують їхню поведінку та діяльність [43, с. 30]. Організаційна культура ДПСУ визначається особливостями спрямованості її діяльності (суспільного призначення, особливостей діяльності, соціальних зобов'язань, кадрової політики – норми та правила діяльності прикордонників відповідно до довготривалої стратегії функціонування ДПСУ; уявлень управлінського персоналу та виконавців про довгострокові цілі служби та способи її досягнення; усвідомлення можливостей наявних матеріальних, фізичних, трудових тощо ресурсів стосовно очікуваних результатів діяльності), а також особливостями структурного впорядкування служби, лідерства та керівництва, критеріїв стимулювання та успішності персоналу ДПСУ, особливостями взаємовідносин. Сприятлива організаційна культура є бажаною для працівників будь-якої організації. Відносини між людьми, ставлення до працівників з боку керівництва та колег являються умовою становлення внутрішніх структур самоставлення, розвитку та самоактуалізації особистості (М. Бояркін та ін) [43, с. 33] виражаються в їхніх діях, реакціях та переживаннях, вони визначають ступінь інтересу, вираженості емоцій, напруги, бажань та потреб (В. М'ясищев) [44, с. 21], зміст, який вкладає у власні дії та вчинки працівник та обирає засоби, способи та умови досягнення цілей професійної діяльності. Спотворені неадекватні відносини та стосунки в організації явля-

ються причиною утруднень в професійній діяльності та життєдіяльності загалом не тільки працівника, а й організації, що детермінує психологічне неблагополуччя. Адекватні відносини та ставлення сприяють більш точному розумінню світу, інших людей себе, дають можливість отримати емоційний відгук, усвідомити власні потреби та можливості, що у подальшому проявляється у вчинках, діях, ціннісному ставленні до інших людей и самих себе, власної роботи, сприяють актуалізації відносин, самоактуалізації, розкриттю власних можливостей та здібностей, прагненню до розвитку тощо (М. Бояркін та ін.) [43, с. 34-35]. Адекватні відносини та стосунки формують поле взаємодій, які сприяють отриманню задоволення від процесу виконуваної роботи та праці загалом. Отже, організаційний фокус психологічного благополуччя персоналу ДПСУ складається з організаційної культури, стратегічної спрямованості ДПСУ, відносин та стосунків (між працівниками та з керівництвом), успішності та задоволеності відносинами та стосунками з колегами та керівництвом, змістом роботи, умовами праці та досягненнями.

За параметром психологічного поля часу у фокусно-холістичну модель персоналу ДПСУ включено позитивність переживання і сприйняття досвіду життя в минулому, позитивність теперішнього переживання «Я-існування», усвідомлення реальності та здійсненності життєвих досягнень, позитивність переживань стосовно «Я-існування» в майбутньому, усвідомлення можливостей здійсненності життєвих домагань, життєву перспективу та надію. У психологічному часі досвід завжди пов'язаний з минулим людини, з тим що нею вже прожито і накопичено як наслідок її життєвої активності у різних сферах життєдіяльності, пізнання, творчості, подолання перешкод та їх опанування. Від досвіду минулого можна відштовхуватися у теперішньому часі і враховувати його у планах на майбутнє. Досвід минулого, який дає можливість переживати прикордонникам власне благополуччя усвідомлюється ними як таке, що реально відбулось, залишилось у матеріальних, соціальних та психологічних наслідках діяльності, пам'яті, емоційних спогадах, переживаннях, що полегшує подальше життєствердження, сприяє запобіганню помилок, збагачує їхній духовний світ, сприяє подоланню труднощів. При активній життєвій позиції, внутрішній готовності боротися і перемагати всупереч складним обставинам, випробування насичують людину позитивним досвідом минулого, який суб'єктивно сприймається і оцінюється як позитивний чинник еволюційного росту, зрілості, ціннісних надбань. Таке минуле дає людині відчуття самоцінності і стає плідним підґрунтям для соціальної позиції особистості

«тут і тепер», а також високого рівня домагань у плануванні майбутнього (Л. Лєпіхова). [21, с. 161] Позитивність теперішнього переживання «Я-існування», усвідомлення реальності та здійсненності життєвих досягнень передбачає проживання поточних миттєвостей з позиції їхньої якісної оцінки відносно відповідальних виборів своїх думок, почуттів, емоцій та вчинків, що дає можливість особистості переживати психологічне благополуччя у контексті «я є», «я включений у власне життя і керую ним», «моє життя мені подобається», «мені добре» тощо. Позитивність переживань стосовно «Я-існування» в майбутньому відбувається у контексті очікувань, мрій, планів, проектів, прогнозів. У суб'єктному майбутньому відбивається цілеспрямованість і особистісна спрямованість людини, її надії, прагнення як віртуальний вимір внутрішнього світу, що відбиває індивідуальний образ світу і власне місце в ньому. Цілеспрямованість, рівень життєвих домагань, потреба у досягненні успішності певним чином формуються минулим сім'ї та предків, досвідом рівня їх життя, професійною спрямованістю та успішністю, рівнем освіченості та культури (Л. Лєпіхова) [21, с. 161]. Позитивність минулого, теперішнього та майбутнього може також бути і джерелом відновлення, зростання та розвитку життєвих сил прикордонників для подолання життєвих труднощів, посилювати суб'єктивне переживання та оцінювання ними рівня власного психологічного благополуччя на основі внутрішніх самовідчуттів.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Психологічне благополуччя персоналу ДПСУ доречно розглядати враховуючи психологічне поле їхнього життєвого середовища, що визначає особливості цілесмислової орієнтації, актуалізовані потреби, життєві позиції, соціальну впорядкованість та гармонізацію міжособистісних відносин, взаємодій та рефлексії прикордонників; а також – враховуючи психологічне поле часу життя, що сприяє суб'єктивному оцінюванню прикордонниками власного минулого, теперішнього та майбутнього. Розробка моделі психологічного благополуччя персоналу ДПСУ здійснювалася відповідно до холістичного підходу в психології, що дає можливість виявити цілісний всеосяжний взаємозв'язок та вплив різних фокусів психологічного благополуччя на життєдіяльність прикордонників, виявити особливості задоволеністю життям в цілому, переживання відчуття звершеності, ясності та здійсненності власного життя Теоретична фокусно-холістична модель психологічного благополуччя персоналу ДПСУ містить три фокуси-компоненти: особистісний, професійний та організаційний. Перспективи подальшого дослідження

пов'язані з розробкою програми та проведенням емпіричного дослідження психологічного благополуччя персоналу ДПСУ.

Список використаних джерел

1. Гринів О. Аналіз підходів до дослідження психологічного благополуччя особистості / О. Гринів // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – 2014. – Вип. 19(1). – С. 25-34. – Режим доступу : http://nbuv.gov.uaUJRN/znpfsp_2014_19%281%29__6.
2. Van Horn J. E. The structure of occupational well-being : a study among Dutch teachers / J. E. Van Horn, T. W. Taris, W. B. Schaufeli & P. J. G. Schreurs // Journal of Occupational and Organizational Psychology. – 2004. – Vol. 77. – P. 365-375. DOI :10.1348/0963179041752718.
3. Warr P. The measurement of well-being and other aspects of mental health / P. Warr // Journal of Occupational Psychology. – 1990. – Vol. 63. – No. 3. – P. 193-210. – URL : https://pdfs.semanticscholar.org/9348/bdbf6c98e73e4152416fb8e44a553e40ff38.pdf
4. Karasek R. A. Demand-control model : a social, emotional, and physiological approach to stress risk and active behaviour development / R. A. Karasek // in Stellman, J. M. (Ed.), Encyclopaedia of Occupational Health And Safety. – Geneva : ILO, 1998. – P. 34.06-34.14. – URL : https://latrobe.rl.talis.com/items/F2097C6D-4D7F-ED19-3B7A-DD8C2AE6EDC5.html.
5. Johnson J. Strain, work place social support, and cardiovascular disease cross-sectional study of a random sample of the swedish working population / Johnson J. And Hall E. // American Journal of Public Health. – 1988. – Vol. 78. – P. 1336-1342. – URL : https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1349434.
6. Hackman J. R. Development of the job diagnostic survey / J. R. Hackman, G. R. Oldham // Journal of Applied Psychology. – 1975. – Vol. 60. – No. 2. – P. 159-170. – URL : https://pdfs.semanticscholar.org/0caf/272affc0b2219b80036b77c859f444d1c755.pdf.
7. Siegrist J. Adverse health effects of high effort-low reward conditions / J. Siegrist // Journal of Occupational Health Psychology. – 1996. – Vol. 1. – P. 27-41. – URL : https://pdfs.semanticscholar.org/79da/fe09b439dff93d0cf4f4a0d231fff321e0a4.pdf.
8. Bakker A. B. The job demands-resources model : state of the art / A. B. Bakker, E. Demerouti // Journal of Managerial Psychology. – 2007. – Vol. 22 (3). – P. 309-328. – URL : https://pdfs.semanticscholar.org/535b/dddb991b5ebe252e4030fd4c02c2368e9f14.pdf.
9. Diener E. Happiness : unlocking the mysteries of psychological wealth / Ed Diener, Robert Biswas-Diener. – Malden, MA : Blackwell Publishing, 2008. – 304 p. – URL : https://archive.org/details/happinessunlocki00dien.
10. Yildirim K. Main factors of teachers' professional well-being / K. Yildirim // Educational Research and Reviews. – 2014. – Vol. 9(6). – P. 153-163. DOI : 10.5897/ERR2013.1691.
11. Page K. The 'What', 'Why' and 'How' of Employee WellBeing : a new model / K. Page and D. Vella-Brodrick // Social Indicators Research. – 2009. – Vol. 90. – No. 3. – P. 441-458. DOI : 10.1007/s11205-008-9270-3.
12. Schultz M. L. Occupational well-being : the development of a theory and a measure : an abstract of a dissertation / Monica L. Schultz ; Kansas State University. – Manhattan, Kansas, 2008. – 183 pp. – URL : http://krex.k-state.edu/dspace/bitstream/handle/2097/746/MonicaSchultz2008.pdf? sequence=1&isAllowed=y.
13. Zheng X. Employee well-being in organizations : theoretical model, scale development, and cross-cultural validation / X. Zheng, W. Zhu, H. Zhao, & C. Zhang // Journal of

Organizational Behavior. – 2015. – Vol. 36. – P. 621-644. – URL : https://doi.org/10.1002/job.1990.
14. Luthans F. Meeting the leadership challenge of employee well-being through relationship PsyCap and health PsyCap / F. Luthans, C. M. Youssef, D. Sweetman, & P. Harms // Journal of Leadership and Organizational Studies. – 2013. – Vol. 20. – P. 114-129. DOI : 10.1177/1548051812465893
15. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 290 с. – URL : http://www.bim-bad.ru/docs/maslow_motivation_and_personality.pdf.
16. Дэвидсон Р. Как эмоции управляют мозгом. Измените свои эмоции, и вы измените свою жизнь / Ричард Дэвидсон, Шарон Бегли ; [пер.с англ. Ю. Кожемякина]. – Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 256 с.
17. Gardner H. Good work : when excellence and ethics meet / H. Gardner, M. Csikszentmihaly, & W. Damon – New York : Basic Books 2001. – URL : https://www.litres.ru/gettrial/?lfrom=5887565&prx=9FZ1N6MbqZEosB&aip=2Keh&click_id=9FZ1N6MbqZEosB.
18. Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи ; [пер. с англ.]. – М. : Альпина нонфикшн, 2013. – 464 с.
19. Гоулман Д. Фокус. О внимании, рассеянности и жизненном успехе / Дэниел Гоулман ; [перевод на русский язык М. Молчан], 2015. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2015. – URL : https://www.litmir.me/br/?b=268629.
20. Хутка С. В. Професійна самостійність у зв'язку із суб'єктивним благополуччям у крос-національній перспективі / С. В. Хутка, К. М. Нагорняк // Український соціум. – 2015. – №3 (54). – С. 56-62.
21. Життєві домагання особистості : монографія / [Т. М. Титаренко, І. В. Лебединська, Н. В. Анікіна, О. Я. Кляпець та ін.] ; за ред. Т. М. Титаренко. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 456 с.
22. Черемних К. О. Життєві домагання як чинник професійного самоздійснення особистості / К. О. Черемних // Наукові студії із соціальної та політичної психології. – Випуск 13 (16). – 2006. – 160 с.
23. Мовмига Н. Деякі аспекти визначення гендерної специфіки життєвих домагань особистості (з позицій особово-орієнтованого підходу до вищої професійної освіти) / Наталія Мовмига, Наталя Мілорадова // Vzdelávanie a spoločnosť : medzinárodný nekonferenčný zborník ; [Renáta Bernátová (Ed.), Tetyana Nestorenko (Ed.)]. – PREŠOV, 2016. – С. 187-196. – URL : https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8/subor/Movmoga_Miloradova.pdf.
24. Драндров Г. Л. Критерии развития позитивной Я-концепции личности / Г. Л. Драндров, Е. Г. Богослова, Д. Н. Сюкиев // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 10-1. – С. 143-148. – Режим доступа : http://www.applied-research.ru/ru/article/view?id=11879.
25. Карпинский К. В. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики : монографія / К. В. Карпинский, А. М. Колышко. – Гродно : ГрГУ, 2010. – 140 с.
26. Фурман В. В. Структурні компоненти особистісної рефлексії студентів технічного напрямку навчання / В. В. Фурман // Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Педагогіка, Психологія. – Випуск 4. – 2013. – Режим доступу : jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/download/10148/13351.
27. Семенов И. Н. Методологические проблемы этимологии и типологии рефлексии в психологии и смежных науках / И. Н. Семенов //. Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 2. – С. 24-45. – Режим доступа : https://psy-journal.hse.ru/data/2013/10/31/1283222869/Semenov_10-02p24-45.pdf.

28. Анисимов О. С. Авторефлексия и самопознание / О. С. Анисимов // Живая психология. – 2016. – Том 3. – № 1. – С. 11-28. – DOI : 10.18334/lp.3.1.36413.
29. Гапонюк П. Н. Профессиональное самоотношение как модель социального развития личности / П. Н. Гапонюк // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – № 2(4). – С. 775-779.
30. Васильєва О. А. Фактори професійного самовизначення особистості в сучасних умовах / О. А. Васильєва // Наука і освіта. – 2011. – №4. – Режим доступу : http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/1_2011/4.pdf.
31. Ryff C. D. The structure of psychological well-being revisited / C. D. Ryff, C. L. M. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 719-727. – URL : http://midus.wisc.edu/findings/pdfs/830.pdf.
32. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с..
33. Болюбаш Н. М. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх економістів / Н. М. Болюбаш // Наукові праці : [науково-методичний журнал]. – 2009. – Вип. 99, Т. 112. – С. 88-95.
34. Кошук О. Б. Професійна компетентність спеціаліста як характеристика його професійної діяльності / О. Б. Кошук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка . Педагогічні науки. – 2016. – Вип. 3. – С. 73-77. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2016_3_15.
35. Найдьонова Г. Г. Условия формирования экологической компетентности личности / Г. Г. Найдьонова // Modern directions of theoretical and applied researches. – 2003. – Режим доступа : http://www.sworld.com. ua.
36. Ryan R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / Richard M. Ryan and Edward L. Deci // American Psychologist. – Vol. 55. – No. 1. – 2000. – P. 68-78. – URL : https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf.
37. Ryan R. M. On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being / R. M. Ryan & C. M. Frederick // Journal of Personality. – Vol. 65. – 1997. – P. 529-565. DOI : 10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x.
38. Csikszentmihalyi M. The measurement of flow in everyday life : Toward a theory of emergent motivation / M. Csikszentmihalyi & K. Rathunde // In J. E. Jacobs (Ed.), Developmental perspectives on motivation. – Lincoln : University of Nebraska Press, 1993. – P. 57-97. – URL : https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1340523
39. Ryan R M. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions / Richard M. Ryan and Edward L. Deci // Contemporary Educational Psychology. – Vol. 25. – 2000. – P. 54-67. DOI :10.1006/ceps.1999.1020.
40. Baard P. P. Intrinsic need satisfaction : a motivational basis of performance and well-being in two work settings / P. P. Baard, E. L. Deci & R. M. Ryan // Journal of Applied Social Psychology. – Vol. 34. – 2004. – P. 2045-2068. DOI :10.12691/ajap-5-1-2.
41. Corbett D. Excellence in Canada : healthy organizations-achieve results by acting responsibly / D. Corbett // Journal of Business Ethics. – Vol. 55 (2). – 2004. – P. 125-133. DOI : 10.1007/s10551-004-1896-8.
42. Fulmer I. S. Are the 100 best better? An empirical investigation of the relationship between being a «great place to work» and firm performance / I. S. Fulmer, B. Gerhar, & K. S. Scott // Personnel Psychology. – Vol. 56(4). – 2003. – P. 965-993. DOI :10.1111/j.1744-6570.2003.tb00246.x.
43. Психологическое и профессиональное благополучие государственных служащих : монография / М. Ю. Бояркин, О. А. Долгополова, Д. М. Зиновьева, В. В. Крутова, Е. В. Романенко, Н. С. Субочев, А. В. Юнда ; ФГОУ ВПО «Волгоградская акаде-

мия государственной службы». – Волгоград : Изд-во ФГОУ ВПО ВАГС, 2007. – 216 с.
44. Мясищев В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясищев. – М. : Издательство : МПСИ. – 153 с. – Режим доступа : http://padabum.com/d.php?id=4709.

Транслітераційний переклад списку використаних джерел

1. Gryniv O. Analiz pidhodiv do doslidzhennja psyhologichnogo blagopoluchchja osobystosti / O. Gryniv // Zbirnyk naukovyh prac' : filosofija, sociologija, psyhologija. – 2014. – Vyp. 19(1). – S. 25-34. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpfsp_2014_19%281%29__6.
2. Van Horn J. E. The structure of occupational well-being : a study among Dutch teachers / J. E. Van Horn, T. W. Taris, W. B. Schaufeli & P. J. G. Schreurs // Journal of Occupational and Organizational Psychology. – 2004. – Vol. 77. – P. 365-375. DOI :10.1348/0963179041752718.
3. Warr P. The measurement of well-being and other aspects of mental health / P. Warr // Journal of Occupational Psychology. – 1990. – Vol. 63. – No. 3. – P. 193-210. – URL : https://pdfs.semanticscholar.org/9348/bdbf6c98e73e4152416fb8e44a553e40ff38.pdf
4. Karasek R. A. Demand-control model : a social, emotional, and physiological approach to stress risk and active behaviour development / R. A. Karasek // in Stellman, J. M. (Ed.), Encyclopaedia of Occupational Health And Safety. – Geneva : ILO, 1998. – P. 34.06-34.14. – URL : https://latrobe.rl.talis.com/items/F2097C6D-4D7F-ED19-3B7A-DD8C2AE6EDC5.html.
5. Johnson J. Strain, work place social support, and cardiovascular disease cross-sectional study of a random sample of the swedish working population / Johnson J. And Hall E. // American Journal of Public Health. – 1988. – Vol. 78. – P. 1336-1342. – URL : https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1349434.
6. Hackman J. R. Development of the job diagnostic survey / J. R. Hackman, G. R. Oldham // Journal of Applied Psychology. – 1975. – Vol. 60. – No. 2. – P. 159-170. – URL : https://pdfs.semanticscholar.org/0caf/272affc0b2219b80036b77c859f444d1c755.pdf.
7. Siegrist J. Adverse health effects of high effort-low reward conditions / J. Siegrist // Journal of Occupational Health Psychology. – 1996. – Vol. 1. – P. 27-41. – URL : https://pdfs.semanticscholar.org/79da/fe09b439dff93d0cf4f4a0d231fff321e0a4.pdf.
8. Bakker A. B. The job demands-resources model : state of the art / A. B. Bakker, E. Demerouti // Journal of Managerial Psychology. – 2007. – Vol. 22 (3). – P. 309-328. – URL : https://pdfs.semanticscholar.org/535b/dddb991b5ebe252e4030fd 4c02c2368e9f14.pdf.
9. Diener E. Happiness : unlocking the mysteries of psychological wealth / Ed Diener, Robert Biswas-Diener. – Malden, MA : Blackwell Publishing, 2008. – 304 p. – URL : https://archive.org/details/happinessunlocki00dien.
10. Yildirim K. Main factors of teachers' professional well-being / K. Yildirim // Educational Research and Reviews. – 2014. – Vol. 9(6). – P. 153-163. DOI : 10.5897/ERR2013.1691.
11. Page K. The 'What', 'Why' and 'How' of Employee WellBeing : a new model / K. Page and D. Vella-Brodrick // Social Indicators Research. – 2009. – Vol. 90. – No. 3. – P. 441-458. DOI : 10.1007/s11205-008-9270-3.
12. Schultz M. L. Occupational well-being : the development of a theory and a measure : an abstract of a dissertation / Monica L. Schultz ; Kansas State University. – Manhattan, Kansas, 2008. – 183 pp. – URL : http://krex.k-state.edu/dspace/bitstream/handle/2097/746/MonicaSchultz2008.pdf?sequence=1&isAllowed

13. Zheng X. Employee well-being in organizations : theoretical model, scale development, and cross-cultural validation / X. Zheng, W. Zhu, H. Zhao, & C. Zhang // Journal of Organizational Behavior. – 2015. – Vol. 36. – P. 621-644. – URL : https://doi.org/10.1002/job.1990.
14. Luthans F. Meeting the leadership challenge of employee well-being through relationship PsyCap and health PsyCap / F. Luthans, C. M. Youssef, D. Sweetman, & P. Harms // Journal of Leadership and Organizational Studies. – 2013. – Vol. 20. – P. 114-129. DOI : 10.1177/1548051812465893.
15. Maslou A. Motyvacyja y lychnost' / A. Maslou. – 290 s. – URL : http://www.bim-bad.ru/docs/maslow_motivation_and_personality.pdf.
16. Djevidson R. Kak jemocii upravljajut mozgom. Izmenite svoi jemocii, i vy izmenite svoju zhizn' / Richard Djevidson, Sharon Begli ; [per.s angl. Ju. Kozhemjakina]. – Sankt-Peterburg : Piter, 2012. – 256 s.
17. Gardner H. Good work : when excellence and ethics meet / H. Gardner, M. Csikszentmihaly, & W. Damon – New York : Basic Books 2001. – URL : https://www.litres.ru/gettrial/?lfrom=5887565&prx=9FZ1N6MbqZEosB&aip=2Keh&click_id=9FZ1N6MbqZEosB.
18. Chiksentmihaji M. Potok. Psihologija optimal'nogo perezhivanija / M. Chiksentmihaji ; [per. s angl.]. – M. : Al'pina nonfikshn, 2013. – 464 s.
19. Goulman D. Fokus. O vnimanii, rassejannosti i zhiznennom uspehe / Djeniel Goulman ; [perevod na russkij jazyk M. Molchan], 2015. – M. : OOO «Izdatel'stvo AST», 2015. – URL : https://www.litmir.me/br/?b=268629.
20. Hutka S. V. Profesijna samostijnist' u zv'jazku iz sub'jektyvnym blagopoluchchjam u kros-nacional'nij perspektyvi / S. V. Hutka, K. M. Nagornjak // Ukrai'ns'kyj socium. – 2015. – №3 (54). – C. 56-62.
21. Zhyttjevi domagannja osobystosti : monografija / [T. M. Tytarenko, I. V. Lebedyns'ka, N. V. Anikina, O. Ja. Kljapec' ta in.] ; za red. T. M. Tytarenko. – K. : Pedagogichna dumka, 2007. – 456 s.
22. Cheremnyh K. O. Zhyttjevi domagannja jak chynnyk profesijnogo samozdijsnennja osobystosti / K. O. Cheremnyh // Naukovi studii' iz social'noi' ta politychnoi' psyhologii'. – Vypusk 13 (16). – 2006. – 160 s.
23. Movmyga N. Dejaki aspekty vyznachennja gendernoi' specyfiky zhyttjevyh domagan' osobystosti (z pozycij osobovo-orijentovanogo pidhodu do vyshhoi' profesijnoi' osvity) / Natalija Movmyga, Natalja Miloradova // Vzdelávanie a spoločnosť : medzinárodný nekonferenčný zborník ; [Renáta Bernátová (Ed.), Tetyana Nestorenko (Ed.)]. – PREŠOV, 2016. – S. 187-196. – URL : https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Bernatova8/subor/Movmoga_Miloradova.pdf.
24. Drandrov G. L. Kryteryy razvytyja pozytyvnoj Ja-koncepcyy lychnosty / G. L. Drandrov, E. G. Bogoslova, D. N. Sjukyev // Mezhdunarodnyj zhurnal prykladnyh y fundamental'nyh yssledovanyj. – 2017. – № 10-1. – S. 143-148. – Rezhym dostupa : http://www.applied-research.ru/ru/article/view?id=11879.
25. Karpynskyj K. V. Professyonal'noe samootnoshenye lychnosty y metodyka ego psyhologycheskoj dyagnostyky : monografija / K. V. Karpynskyj, A. M. Kolyshko. – Grodno : GrGU, 2010. – 140 s.
26. Furman V. V. Strukturni komponenty osobystisnoi' refleksii' studentiv tehnichnogo naprjamku navchannja / V. V. Furman // Visnyk Nacional'nogo aviacijnogo universytetu. Serija : Pedagogika, Psyhologija. – Vypusk 4. – 2013. – Rezhym dostupu : jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/download/10148/1335.
27. Semenov I. N. Metodologicheskie problemy jetimologii i tipologii refleksii v psihologii i smezhnyh naukah / I. N. Semenov //. Psihologija. Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki.

– 2013. – T. 10. – № 2. – S. 24-45. – Rezhim dostupa : https://psy-journal.hse.ru/data/2013/10/31/1283222869/Semenov_10-02p24-45.pdf.
28. Anisimov O. S. Avtorefleksija i samopoznanie / O. S. Anisimov // Zhivaja psihologija. – 2016. – Tom 3. – № 1. – S. 11-28. – DOI : 10.18334/lp.3.1.36413.
29. Gaponjuk P. N. Professional'noe samootnoshenie kak model' social'nogo razvitija lichnosti / P. N. Gaponjuk // Izvestija Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. – 2011. – № 2(4). – S. 775-77.
30. Vasyl'jeva O. A. Faktory profesijnogo samovyznachennja osobystosti v suchasnyh umovah / O. A. Vasyl'jeva // Nauka i osvita. – 2011. – №4. – Rezhym dostupu : http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/1_2011/4.pdf.
31. Ryff C. D. The structure of psychological well-being revisited / C. D. Ryff, C. L. M. Keyes // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – Vol. 69. – P. 719-727. – URL : http://midus.wisc.edu/findings/pdfs/830.pdf.
32. Markova A. K. Psyhologyja professyonalyzma / A. K. Markova. – M. : Mezhdunarodnыj gumanytarnыj fond «Znanye», 1996. – 312 s.
33. Boljubash N. M. Teoretychni zasady formuvannja profesijnoi' kompetentnosti majbutnih ekonomistiv / N. M. Boljubash // Naukovi praci : [naukovo-metodychnyj zhurnal]. – 2009. – Vyp. 99, T. 112. – S. 88-95.
34. Koshuk O. B. Profesijna kompetentnist' specialista jak harakterystyka jogo profesijnoi' dijal'nosti / O. B. Koshuk // Visnyk Zhytomyrs'kogo derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka . Pedagogichni nauky. – 2016. – Vyp. 3. – S. 73-77. – Rezhym dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2016_3_15.
35. Najd'onova G. G. Uslovyja formyrovanyja эkologycheskoj kompetentnosty lychnosty / G. G. Najd'onova // Modern directions of theoretical and applied researches. – 2003. – Rezhym dostupa : http://www.sworld.com.ua.
36. Ryan R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / Richard M. Ryan and Edward L. Deci // American Psychologist. – Vol. 55. – No. 1. – 2000. – P. 68-78. – URL : https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf.
37. Ryan R. M. On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being / R. M. Ryan & C. M. Frederick // Journal of Personality. – Vol. 65. – 1997. – P. 529-565. DOI : 10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x.
38. Csikszentmihalyi M. The measurement of flow in everyday life : Toward a theory of emergent motivation / M. Csikszentmihalyi & K. Rathunde // In J. E. Jacobs (Ed.), Developmental perspectives on motivation. – Lincoln : University of Nebraska Press, 1993. – P. 57-97. – URL : https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1340523
39. Ryan R M. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions / Richard M. Ryan and Edward L. Deci // Contemporary Educational Psychology. – Vol. 25. – 2000. – P. 54-67. DOI :10.1006/ceps.1999.1020.
40. Baard P. P. Intrinsic need satisfaction : a motivational basis of performance and well-being in two work settings / P. P. Baard, E. L. Deci & R. M. Ryan // Journal of Applied Social Psychology. – Vol. 34. – 2004. – P. 2045-2068. DOI :10.12691/ajap-5-1-2.
41. Corbett D. Excellence in Canada : healthy organizations-achieve results by acting responsibly / D. Corbett // Journal of Business Ethics. – Vol. 55 (2). – 2004. – P. 125-133. DOI : 10.1007/s10551-004-1896-8.
42. Fulmer I. S. Are the 100 best better? An empirical investigation of the relationship between being a «great place to work» and firm performance / I. S. Fulmer, B. Gerhar, & K. S. Scott // Personnel Psychology. – Vol. 56(4). – 2003. – P. 965-993. DOI :10.1111/j.1744-6570.2003.tb00246.x.
43. Psyhologycheskoe y professyonal'noe blagopoluchye gosudarstvennыh sluzhashhyh : monografyja / M. Ju. Bojarkyn, O. A. Dolgopolova, D. M. Zynov'eva, V. V. Krutova, E.

V. Romanenko, N. S. Subochev, A. V. Junda ; FGOU VPO «Volgogradskaja akademyja gosudarstvennoj sluzhby». – Volgograd : Yzd-vo FGOU VPO VAGS, 2007. – 216 s.
44. Mjasyshhev V. N. Psyhologyja otnoshenyj / V. N. Mjasyshhev. – M. : Yzdatel'stvo : MPSY. – 153 s. – Rezhym dostupa : http://padabum.com/d.php?id=4709.

Волынец Н. В. **Теоретическая фокусно-холистическая модель психологического благополучия персонала Государственной пограничной службы Украины**

В статье описана теоретическая фокусно-холистическая модель психологического благополучия персонала Государственной пограничной службы Украины. Представлен психологический анализ моделей психологического благополучия работника, показано их структурное наполнение. Обосновано и описано фокусы психологического благополучия персонала Государственной пограничной службы Украины: личностный, профессиональный, организационный и обозначено их содержательное наполнение. Разработка модели психологического благополучия персонала Государственной пограничной службы Украины осуществлялась в соответствии с холистическим подходом, что позволяет выявить целостную всеобъемлющую взаимосвязь и влияние различных фокусов психологического благополучия на жизнедеятельность пограничников, выявить особенности ихней удовлетворенности жизнью в целом, переживания ними чувства совершенности, ясности и осуществимости своей жизни.

Ключевые слова*: психологическое благополучие, холистический подход, персонал Государственной пограничной службы Украины, фокусно-холистическая модель психологического благополучия, личностный, профессиональный, организационный фокусы психологического благополучия персонала Государственной пограничной службы Украины.*

Volynets N. V **The theoretical focus-holistic model of the psychological well-being of the personnel of the State Border Guard Service of Ukraine.**

The article presents the description of the theoretical focal-holistic model of psychological well-being of the personnel of the State Border Guard Service of Ukraine. The psychological analysis of models of psychological well-being of the employee are represented, and their structural filling is shown. The psychological well-being of the personnel of the State Border Guard Service of Ukraine is appropriate to consider taking into account the psychological field of their living environment, which determines the peculiarities of the whole-life orientation, the actual needs, life positions, social order and harmonization of interpersonal relations, interactions and reflection of the border guards; as well as taking into account the psychological field of time of life, which contributes to the subjective evaluation of the past, present and future by border guards. The development of the model of psychological well-being of the personnel of the State Border Guard Service of Ukraine was carried out in accordance with the holistic approach in psychology, which makes it possible to identify a holistic comprehensive relationship and the influence of various psychological well-being focuses on the activity of border guards, to reveal the peculiarities of satisfaction with life in general, the experience of a sense of accomplishment, clarity and feasibility of one's own life. The theoretical focus-holistic model of psychological well-being of the personnel of the State Border Guard Service of Ukraine contains three focuses-components: personal, professional and organizational.

Key words: *psychological well-being, holistic approach, personnel of the State Border Guard Service of Ukraine, focal-holistic model of psychological well-being, personal, professional, organizational focuses of psychological well-being of the personnel of the State Border Guard Service of Ukraine.*

УДК 159.9.07

ГАЛЬЦЕВА Т.О.
кандидат психологічних наук, доцент, доцент, Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ, м. Дніпро

РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ЛІТНІХ ЛЮДЕЙ

У статті здійснено аналіз сучасних досліджень щодо впливу навчання на життєдіяльність літніх людей. Показана роль освіти в активному подоланні стресу старіння та соціальній адаптації людей поважного віку. Визначені психологічні особливості навчальної самоефективності літніх людей, розглянуто її вплив на пластичність когнітивних процесів, емоційний стан, психічне і фізичне здоров'я. Виділені психологічні чинники, що впливають на навчальну самоефективність літніх людей. Підкреслено необхідність соціальної підтримки освітньої діяльності людей старшого віку. Обґрунтовано доцільність використання тренінгових технологій у процесі підвищення навчальної самоефективності представників пізньої дорослості.

Ключові слова: *навчальна самоефективність, старіння населення, освіта, продуктивна старість, навчальна діяльність, люди похилого віку, психологічні чинники, тренінгові технології.*

Актуальність теми дослідження. Демографічне старіння населення спостерігається майже у всіх країнах світу і ця тенденція носить довгостроковий характер. Старіння населення науковці вважають соціально-демографічною глобальною проблемою сучасного світу. Прогресивні суспільства проводять політику запобігання негативним процесам старіння та формування культури здорового продуктивного старіння населення. Здорова, продуктивна старість – це розуміння літньою людиною цінності власного життя, психологічна готовність до побудови нового життєвого шляху.

У суспільствах, де літні люди розглядаються як цінність, а процес старіння як новий етап розвитку людини, що відкриває нові можливості, створюються всі умови для їх соціальної адаптації і саморозвитку.

Україна як країна з прогресуючим старінням населення, потребує збільшення витрат на підтримку їх психічного і фізичного здоров'я, створення умов для використання наявних потенційних можливостей людей літнього віку, соціальній адаптації за допомогою додаткової освіти, розвитку впевненості у власних навчальних здібностях та активного включення їх у суспільне життя.

Навчальна самоефективність особистості – це конструкт самосвідомості, що визначає впевненість індивіда у власних здібностях та можливостях самостійно, активно і продуктивно здійснювати навчально-пізнавальну діяльність та досягати особистісно-значущого навчального результату, що сприятиме самозміненню, самовдосконаленню, саморуху

суб'єкта навчальної діяльності. Вона є предиктором навчальної мотивації, завдяки їй навчальна діяльність літніх людей стає самодетермінованою.

Метої статті є презентація програми розвитку навчальної самоефективності літніх людей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему впливу освіти на життєдіяльність людей старшого віку розглядали вітчизняні та зарубіжні науковці: Б.Г.Анан'єв, Д.І.Анциферова, С.П.Архипова, І.В.Висоцька, Т.М. Конанигіна, А.М.Мітіна, Н.С. Сухобська, Л. Розенмайер, А. С. Роботова, Р. Шмидт, Х. Шнайдер та інші.

Серед потреб, що спонукають людей похилого віку до навчання Г. Б. Кошарна, Є. В. Щанина виділяють:

- розуміння, що реальний рівень їх знань для успішного функціонування у сучасному, швидко мінливому суспільстві нижче необхідного;
- прагнення літніх людей більш глибоко аналізувати проблеми, що виходять за межі їх особистого буття і носять глобальний характер;
- бажання краще розібратися у собі;
- невміння впоратися з життєвими кризами;
- прагнення задовольнити культурні, творчі, дослідницькі, педагогічні, освітні потреби.

Тому, основне завдання освіти людей похилого віку, вони бачать у виробленні навичок активної і ефективної участі в усіх сферах суспільного життя [2, с.60].

Оновлення знань у похилому віці, на думку Т.М.Кононигіної, змінює спосіб життя, культуру поведінки, ставлення до вікових захворювань літніх людей. З'являється нова система цінностей, адаптована до нового періоду життя і соціального статусу [3, с.82].

Навчання людей похилого віку, відмічає Фірсова Н.Г., підвищує самооцінку, допомагає усвідомити і задовольнити власні інтереси та пробудити механізми активного подолання стресу старіння. Усвідомлення літніми людьми в ході навчання власного потенціалу, вказує дослідниця, призводить до переживання нових можливостей, і це виступає рушійною силою навчальної активності людини [6].

Анциферова Л.І. висуває вимоги до організації навчальної діяльності людей похилого віку. Навчання, на її думку, повинно бути не директивним, а побудоване як система обговорень, бесід, круглих столів, тренінгових занять, у процесі яких організатори виявляють запити, очікування і установки учасників, де літні люди діляться власним досвідом. Передача життєвого досвіду у процесі навчання, підкреслює автор, є найбільш зна-

чущий механізм активізації психотерапевтичного ефекту навчання літніх людей. Викладачі мають спонукати літніх учнів використовувати свій не тільки актуальний, але і потенційний життєвий досвід, який утворює "зону найближчого розвитку" літньої людини. Таким чином, підкреслює Л.І. Анциферова, індивід і в пізні роки може бути суб'єктом свого розвитку, здатний контролювати життєві обставини і управляти ними [1, с.99].

Виклад основного матеріалу. Ефективність навчання літніх людей залежить від віри у себе, впевненості у власних навчальних компетенціях та можливостях. Навчальна самоефективність дозволяє представникам пізньої дорослості адаптуватися до нових для них освітніх умов, до власних вікових змін, спонукає до активності, стає джерелом подолання психофізичних процесів старіння.

Дослідженню впливу самоефективності на пластичність когнітивних процесів, емоційний стан людей похилого віку присвячені роботи А.Бандури, Д.М.Перкинс, О.Л.Луценко, Д. О. Шапошник та інших. Згідно з результатами їх досліджень, сприйняття власної ефективності підвищує успішність виконання завдань літніми людьми, спрямованих на якість запам'ятовування, мислення, увагу, знижує тривожність відносно власних можливостей і здібностей, підвищує емоційний стан.

Навчальна самоефективність (НСЕ) людей похилого віку, на нашу думку, це суб'єктивна впевненість літніх людей у власних когнітивних здібностях щодо якісного набуття знань та навичок, віра у можливість оновлювати і удосконалювати свої знання та здійснювати інтелектуальний розвиток.

На відчуття навчальної самоефективності людей похилого віку впливають зовнішні та внутрішні чинники. Серед зовнішніх чинників ми виділяємо:

- соціальну підтримку держави, що проводить політику здорового, активного, продуктивного старіння;

- підтримка близького оточення (сім'ї, друзів) щодо набуття освіти та розвитку літніх людей;

- приклад інших літніх людей, які, не зважаючи на прожиті роки, продовжують навчатися та отримувати нові компетенції.

На наш погляд, для розвитку навчальної самоефективності людей третього віку держава має:

- проводити політику соціальної підтримки освітньої діяльності похилих людей;
- фінансувати відкриття навчальних закладів для старшого населення;

- розширювати освітній простір, що дає можливість рівного доступу до освіти людей поважного віку та вільного вибору освітніх програм і форм навчання;
- рекламувати позитивний досвід навчання літніх людей;
- формувати позитивний імідж похилих людей;
- пропагандувати культуру здорового, продуктивного, активного старіння;
- сприяти позитивним родинним стосункам між старшим та молодшим поколіннями, що стирають негативні соціальні стереотипи старіння та сприяють взаємопідтримці та взаєморозвитку.

До внутрішніх чинників, що впливають на НСЕ людей похилого віку ми відносимо:

1. *Рівень розвитку пізнавальної мотивації.* Пізнавальні мотиви вихо-вані у шкільні та студентські роки, розвинуті у період професійної діяль-ності, можуть стати джерелом навчальної активності людей похилого віку. Чим краще розвинута пізнавальна мотивація, тим активніше стара людина включається в освітню діяльність.

2. *Широкий спектр інтересів літньої людини*. Широкий спектр інте-ресів літньої людини спонукає її до ефективного набуття знань та нових компетенцій.

3. *Рівень освіти*. На думку вчених, люди, які мають високий рівень освіти і займалися у професійний період інтелектуальною діяльністю, ма-ють більш виражені потреби у набутті знань та навчаються ефективніше.

4. *Попередній успішний особистісний та професійний розвиток*. Якщо упродовж життя людина постійно займалася власним професійним і особистісним розвитком, мала успіх у цьому, то і у період пізнього онтоге-незу вона буде продовжувати над собою працювати та здійснювати ефек-тивний саморозвиток.

5. *Позитивну Я-концепцію.* Аналіз досліджень з Я-концепції людей похилого віку показує, що науковці мають різний погляд, так, одні вва-жають, що з віком Я-концепція не змінюється, інші, що у період геронто-генезу вона може ставати все більш негативною у зв'язку з віковими об-меженнями психофізіологічних можливостей. Може падати самоповага і самооцінка або навпаки, підвищуватися завдяки зростаючої некритичності, ідеалізації себе у минулому, фіксації на позитивних рисах та психологіч-ному захисті. Молчанова О.Н., Болтенко В.В. підкреслюють, що Я-концепція і самооцінка людей похилого віку нестійкі і залежать від зайня-тості, стану здоров'я та емоційного тонусу [4, с.51].

6. *Сприйняття активного способу життя та саморозвитку як важливої цінності*. Проблему цінності розглядають у психології як проблему ставлення особистості до дійсності, до сфер життєдіяльності. Прийняття похилими людьми активного способу життя та саморозвитку як важливої цінності сприяє активізації їх внутрішніх ресурсів, посилює навчальну мотивацію, ціннісне ставлення до себе і стає рушійною силою управління власною освітньою діяльністю.

7. *Позитивне мислення.* На думку Піла Н.В., сам по собі час не отруює організм людини і не призводить до старіння. Саме переконання людей у тому, що прожиті роки автоматично заставляють людину старіти, отруює організм. Якщо постійно практикувати позитивне мислення, закликає автор, це неминуче викликає відродження чи омолодження свідомості та посилення фізичних сил [5, с.46].

8. *Постійний пошук нового сенсу життя не зважаючи на вік.* З віком людина схильна здійснювати аналіз власного життя. Позитивна його оцінка сприяє позитивному емоційному стану і здоровому відношенню до власного старіння, негативна оцінка призводить до кризи людей похилого віку. Особистість здійснює оцінку не тільки прожитих років, а й себе у сучасному житті та у майбутньому. Негативна оцінка власного життя посилює кризу, перешкоджає пошуку нового сенсу життя, підвищує тривогу за майбутнє та знижує віру у власний розвиток і навчальні можливості. Позитивна оцінка прожитих років сприяє почуттю задоволення власним життям та полегшує пошук нового сенсу життя. Готовність здійснювати пошук нового сенсу життя, оволодівати новими видами діяльності та розвиватися сприяє укріпленню впевненості похилих людей у власних можливостях щодо отримання нових знань та компетенцій.

9. *Прагнення до творчості*. Аналіз біографій творчих особистостей показує, що їх продуктивність та працездатність не знижуються у пізньому онтогенезі. У людей, що займаються творчою працею, відбувається мобілізація різних функцій, включення їх в загальну структуру інтелекту як цілісного утворення, яке здатне протистояти процесу старіння.Творча діяльність певною мірою є чинником не тільки психологічного і соціального, а й біологічного довголіття. Прагнення літньої людини до творчості мобілізує внутрішні резерви організму та впливає на навчальну мотивацію.

10. *Емоційна рівновага*. Похилі люди схильні до негативних емоцій, що обумовлені фізіологічними та соціально-економічними чинниками (втрата попередніх соціальних ролей, проблемами зі здоров'ям, зменшенням доходів та інше). Однак, уміння зайняти активну життєву позицію,

володіння навичками саморегуляції, творча і соціальна активність, бажання набувати знання та розвиватися – все це сприяє емоційній рівновазі і самоефективній освітній діяльності людей поважного віку.

Дослідження зарубіжних та вітчизняних психологів показують, що на відчуття навчальної самоефективності особистості можливо впливати за допомогою створення необхідних психолого-педагогічних умов і застосування тренінгових технологій.

Для підвищення навчальної самоефективності літніх людей ми розробили семінар-тренінг «Розвиток навчальної самоефективності людей поважного віку». Для перевірки його ефективності в Університеті третього віку м. Дніпра були виділені контрольна та експериментальна групи по 20 осіб. Семінар-тренінг проходив у чотири етапи (таб 1.).

Таблиця 1

Структура семінару-тренінгу

№ з\п	Етапи тренінгу	Зміст	Очікувані результати
	2	3	4
	Вступ	Знайомство з учасниками тренінгу. Виявлення їх очікувань та емоційного стану	- усвідомлення власних очікувань від тренінгу; - розуміння мети та завдань тренінгу
1.	«Мої літа моє багатство»	*Дискусія* «У чому ви бачити переваги літнього віку». *Вправа* «Незакінчені речення», *Вправа ««*Я ціную себе за..» *Рефлексія*	- уміння визначати власні переваги та аналізувати досягнення у житті; - уміння аналізувати себе, свій досвід, свої досягнення
2.	«Навчатися не буває пізно»	*Міні-лекція* «Вік та стереотипи». *Вправа* «Графік свого життя», *Вправа* «Мої страхи» *Вправа* «Павутиння упереджених суджень». *Рефлексія*	- розвінчування негативних стереотипів та упереджених суджень стосовно навчання у літньому віці - посилення впевненості літніх людей у власній навчальній здатності

3.	«Умій володіти собою».	*Міні-лекція* «Психологічні техніки емоційної саморегуляції» *Вправа* «Заспокійливе дихання». *Вправа «*Вогонь та крига». *Рефлексія*	- оволодіння експрес- методиками емоційної саморегуляції
4	«Самоефективне навчання запорука довголіття»	*Міні-лекція* «Навчання впродовж життя затримує передчасне старіння». Вправа «Сфери, що потребують розвитку». *Вправа* «Проектний малюнок» *Рефлексія*	розвиток здатності до рефлексії та прогнозування
	Підведення підсумку тренінгу	Вправа «Мені сьогодні » Вправа «Валіза побажань». Групова рефлексія	- уміння аналізувати зміни, що відбулися під час роботи у тренінгу

До початку семінару-тренінгу слухачі аналізувати свій емоційний стан, самопочуття, визначали які психологічні знання та навички хотіли би отримати для підвищення ефективності власної навчальної діяльності. Кожний етап семінару-тренінгу включав блоки: інформаційний, інструментальний і блок самоаналізу.

Метою першого етапу «Мої літа моє багатство» було налаштування людей старшого віку на позитивне самосприйняття та самооцінювання. В інформаційному блоці у формі дискусії обговорювалися переваги поважного віку, як піку зрілості, мудрості та передачі досвіду. Розглядалися питання психологічної адаптації людей старшого віку до сучасних умов. В інструментальному блоці (вправи «Не закінчені речення», «Я ціную себе за...») слухачі Університету третього віку вчилися визначати власні переваги та підвищувати самоповагу. У блоці самоаналізу учасники ділилися своїми враженнями стосовно власного самосприйняття після виконаних вправ.

На другому етапі тренінгу «Навчатися не буває пізно» проводилася робота по винаходженню смислів навчання у старшому віці та розроблялися плани саморозвитку. В інформаційному блоці аналізувалися особливості пізнавальної сфери людей старшого віку та стереотипи, що перешкоджають ефективному навчанню. В інструментальному блоці слухачі УТВ

висловлювали думки стосовно власних навчальних можливостей, малювали та обговорювали «Графік свого життя» (піки своїх досягнень»), визначали як навчання та освіта вплинули на їх досягнення і життєвий шлях. Люди старшого віку аналізували риси характеру, які допомогли їм досягти успіхів як у навчанні, так і у життєдіяльності; здійснювали аналіз потенційних можливостей і ресурсів, що вони можуть використати у процесі саморозвитку. Вправи «Мої страхи», «Павутиння упереджених суджень» були спрямовані на роботу зі страхами, з негативними стереотипами, що заважають ефективному навчанню («у моєму віці навчатися вже пізно», «я не зможу вивчити комп'ютер, іноземну мову тощо»). Блок самоаналізу включав рефлексію власних відчуттів під час виконання вправ.

На третьому етапі тренінгу «Умій володіти собою» учасники виконували експрес-методики емоційної саморегуляції. В інформаційному блоці (*міні-лекція* «Психологічні техніки емоційної саморегуляції») слухачі УТВ отримали інформацію щодо засобів подолання вікової кризи та розвитку позитивного мислення. В інструментальному блоці за допомогою вправ («Заспокійливе дихання», «Вогонь та крига») учасники тренінгу набували навичок боротьби зі стресом та депресією, що виникають внаслідок старіння та соціальною незатребуваністю. Під час рефлексії (блок самоаналізу) малювали свій настрій, висловлювали побажання собі та іншим стосовно уміння протистояти стресам.

На четвертому етапі семінар-тренінгу «Самоефективне навчання запорука довголіття» в інформаційному блоці (міні-лекція «Навчання впродовж життя затримує передчасне старіння») літні люди знайомилися з причинами передчасного старіння та значенням освіти у фізичному та інтелектуальному довголітті. Інструментальний блок був представлений вправами: «Сфери, що потребують розвитку», «Проектний малюнок» метою яких був розвиток здатності прогнозувати власні зміни через навчання. Під час рефлексії (блок самоаналізу) учасники тренінгу відповідали на питання: чому потрібно прогнозувати майбутній розвиток? як прогнозування сприяє досягненню бажаних результатів?

У заключній частині тренінгу літні люди висловлювали побажання собі та іншим стосовно навчальної самоефективності, аналізували свій емоційний стан та відзначали позитивні самозміни.

Проведений семінар-тренінг позитивно вплинув на самопочуття літніх людей. Для аналізу ефективності семінару-тренінгу було здійснено порівняння показників навчальної самоефективності у слухачів УТВ контрольної і експериментальної груп за допомогою t-критерію Стьюдента, що

дозволив констатувати статистичні відмінності в експериментальній і незначущі відмінності у контрольній групах. Результати порівняння представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

Середні значення показника загальної навчальної самоефективності слухачів УТВ до та після семінару-тренінгу (у балах)

Категорії дорослих	Загальна навчальна самоефективність до та після семінару-тренінгу в експериментальній групі		t	Загальна навчальна самоефективність до та після семінару-тренінгу в контрольній групі		t
	Зріз 1	Зріз 2		Зріз 1	Зріз 2	
Слухачі УТВ n=20	134,28 ±13,55	164.84 ±6.13	2,05*	136,85 ±7,63	145,33 ±9,78	0,66

Примітка: *P <0,05– ступень достовірності різниці за t-критерію Стьюдента

Висновок. Представлені результати апробації семінару-тренінгу розвитку навчальної самоефективності літніх людей дозволяють визнати його результативність та необхідність широкого застосування в закладах, де здійснюється навчання людей третього віку.

Список використаних джерел

1. Анциферова Л.И. Психология старости: особенности развития личности в период поздней взрослости / Л.И. Анциферова // Вопросы психологии. – 2001. – № 3 – С.85-99
2. Кошарная, Г. Б. Особенности обучения пожилых людей / Г. Б. Кошарная, Е. В. Щанина // Интеграция образования. − 2013. − № 4 (73). − С. 57−61
3. Кононыгина Т.М. Герагогика: Пособие для тех, кто занимается образованием пожилых людей / Т.М.Кононыгина. – Орёл: Красная строка, 2006. – 168 с.
4. Психология старости и старения: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений / [сост. О. В. Краснова, А.Г. Лидере] – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 416 с.
5. Пил Н.В. Новое позитивное мышление / Н.В.Пил; [пер с англ. В.Рубинчик]. – Минск: Попурри, 2014. – 255 с.
6. Фирсова Н. Г. Обучение пожилых людей: психологические аспекты его организации / Н.Г.Фирсова – [электронный ресурс] - режим доступа: http://mosi.ru/ru/conf/articles/obuchenie-pozhilyh-lyudey-psihologicheskie-aspekty-ego-organizacii

Транслітераційний переклад списку використаних джерел

1. Ancyferova L.Y. Psyhologyja starosty: osobennosty razvytyja lychnosty v peryod pozdnej vzroslosty / L.Y. Ancyferova // Voprosы psyhologyy. – 2001. – № 3 – S.85-99

2. Kosharnaja, G. B. Osobennosty obuchenyja pozhylыh ljudej / G. B. Kosharnaja, E. V. Shhanyna // Yntegracyja obrazovanyja. − 2013. − № 4 (73). − S. 57−61
3. Kononыgyna T.M. Geragogyka: Posobye dlja teh, kto zanymaetsja obrazovanyem pozhylыh ljudej / T.M.Kononыgyna. – Orël: Krasnaja stroka, 2006. – 168 s.
4. Psyhologyja starosty y starenyja: Hrestomatyja: Ucheb. posobye dlja stud. psyhol. fak. vыssh. ucheb. zavedenyj / [sost. O. V. Krasnova, A.G. Lydere] – M.: Yzdatel'skyj centr «Akademyja», 2003. – 416 s.
5. Pyl N.V. Novoe pozytyvnoe mыshlenye / N.V.Pyl; [per s angl. V.Rubynchyk]. – Mynsk: Popurry, 2014. – 255 s.
6. Fyrsova N. G. Obuchenye pozhylыh ljudej: psyhologycheskye aspekty ego organyzacyy / N.G.Fyrsova – [эlektronnыj resurs] - rezhym dostupa: http://mosi.ru/ru/conf/articles/obuchenie-pozhilyh-lyudey-psihologicheskie-aspekty-ego-organizacii

Гальцева Т.О. **Развитие учебной самоэффективности людей старшего возраста**

В статье проведен анализ современных исследований о влиянии обучения на жизнедеятельность пожилых людей. Показана роль образования в активном преодолении стресса старения и социальной адаптации людей почтенного возраста. Определены психологические особенности учебной самоэффективности пожилых людей, рассмотрены ее влияние на пластичность когнитивных процессов, эмоциональное состояние, психическое и физическое здоровье. Выделены психологические факторы, влияющие на учебную самоэффективность пожилых людей. Подчеркивается необходимость социальной поддержки образовательной деятельности людей старшего возраста. Обоснована целесообразность использования тренинговых технологий в процессе повышения учебной самоэффективности представителей поздней взрослости.

Ключевые слова*: учебная самоэффективность, старение населения, образование, продуктивная старость, учебная деятельность, третий возраст, психологические факторы, тренинговые технологии.*

Galtseva T. **Development of educational self-efficacy of the elderly**

The article deals with the phenomenon of personality's academic self-efficacy as situationally specific construct defines the confidence of the individual in his own abilities and capabilities to implement actively and productively educational and cognitive activity and to achieve meaningful learning outcomes, promoting self-movement and self-development.

The article provides psychological analysis of the elderly, considering the role of education in overcoming of the stress of aging and social adaptation of the elderly. Psychological characteristics of the academic self-efficacy of the elderly were identified, including its impact on the plasticity of cognitive processes, emotional state and mental and physical health. Academic self-efficacy is considered as a personal situation-specific construct that defines an individual's confidence in their own abilities, affects the elderly attitude to the process of learning and self-education. Psychological factors affecting the educational self-efficacy of the elderly are singled out. The need for social support for the educational activities of older people is emphasized. The author proposes to create in the higher educational institutions special conditions and conduct psychological and educational activities aimed at increasing of the level of academic self-efficacy of the elderly. Presented the results seminar-trainer of the elderly. The expediency of using training technologies in the process of increasing the educational self-efficacy of representatives of late adulthood is substantiated.

Key words: *educational self-efficacy, population aging, education, productive old age, educational activities, third age, psychological factors, training technologies.*

УДК 378:159.9-051

ГОРБАЧОВА О.Ю.
кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг

СИСТЕМА ТЬЮТОРСЬКОГО СУПРОВОДУ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГА

Дослідження проблем професійного становлення студентів – майбутніх практичних психологів за умови навчання на подвійних спеціальностях, дозволило з'ясувати, що всі рівні професійної підготовки потребують подальшого дослідження в напрямку методологічного обґрунтування та практичного супроводу. Одержані дані поставили на чергу розв'язання проблеми психологічного супроводу процесу професійного становлення студентів, що здобувають спеціальність «психолог» як додаткову. Окрім зазначеного, в проблемному полі дослідження інструментальна складова, тобто дієвий засіб професійного становлення психолога в умовах навчання в вищій школі. У статті представлено спробу розв'язку окресленої проблеми через організацію тьюторського супроводу професійного становлення студентів-психологів, що відбувається в умовах навчання на подвійній спеціальності.
Ключові слова: *тьюторський супровід, професійне становлення, тьютор, тьюторнат, професійна ідентичність, професійна компетентність, професіоналізація, психолог.*

Постановка наукової проблеми. Ураховуючи широкий попит абітурієнтів на подвійні спеціальності, більшість ВНЗ України пропонують професіональне становлення протягом визначеного строку навчання одразу за двома спеціальностями. Зазначене є причиною деформацій професійної ідентичності студентів у процесі професіоналізації, а відтак потребує дослідження з метою обґрунтування механізмів підтримки професійного визначення на шляху до професійного становлення особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема тьюторства широко представлена в працях зарубіжних учених, зокрема М. Бейнтон, Ч. Ведемеєер, Р. Гаррісон, Е. Гордон, Д. Дьюі, Г. Кавелті, Дж. Каган та ін., в яких детально описано механізм здійснення підтримки особистості в нових соціальних умовах. Однак подальшого дослідження потребує проблем тьюторства у вищій школі, зокрема специфіки його організації для студентів, що здобувають вищу освіту за двома спеціальностями.

Ураховуючи зазначене, **метою** нашого дослідження є теоретично обґрунтувати та методологічного представити тьюторство в процесі професіоналізації студента – майбутнього психолога.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Обмежуючи вибірку дослідження студентами – майбутніми практичними психологами, що здобувають цю спеціальність

як додаткову (далі студенти), ми вважаємо за необхідне зробити наступні уточнення: тьюторський супровід професійного становлення студентів повинен здійснюватися в межах напрямів підготовки. Так, наприклад, для студентів, що навчаються за напрямом підготовки «Початкова освіта» з додатковою спеціальністю «психологія» тьютором повинен стати студент випускного курсу цього ж напрямку підготовки. Такий підхід, до організації тьюторства орієнтований на основні характеристики студентської групи (спільна діяльність, спільна професійна спрямованість, спільна мета навчання і т.ін.).

Окрім зазначеного таке уточнення в організації тьюторського супроводу орієнтоване на потенціал сумісного учіння, що, на нашу думку, має створити єдине для всіх учасників тьюторської взаємодії смислове поле.

Потенціал тьюторства у напрямку професійного становлення студента може бути реалізований в таких напрямках:

1) супровід професійного становлення студентів першого, другого та третього курсів;

2) активізація «психолога-професіонала» – студентів четвертого і п'ятого курсів.

Розглянемо детальніше зміст кожного з виокремлених напрямків тьюторства.

Супровід професійного становлення студентів передбачає розв'язування таких *проблем*, що почергово з'являються протягом перших трьох курсів навчання у вузі:

- адаптація до умов вищого навчального закладу, що передбачає підтримку / формування позитивної мотивації учіння та спрямованістю на здобуття професії;
- організація навчання;
- професійне самовизначення – формування готовності до самостійної організації професійного становлення.

Виокремлені проблеми професійного становлення студентів можуть бути уточнені через *задачі тьютора*, реалізація яких і буде змістом тьюторської взаємодії. До таких задач слід віднести:

1. Допомога в організації навчальної діяльності: обговорення змісту курсу, навчальних дисциплін; орієнтування в розкладі та студентському містечку; розвиток навичок опрацювання наукової та науково-методичної літератури.

2. Ознайомлення з усіма напрямками активності студента: навчальна, культмасова, спортивна, наукова.

3. Залучення до участі у заходах різного змісту: навчальні, виховні, наукові.

4. Консультації з профільних дисциплін.

5. Вивчення динаміки показників професійного становлення тьюторанта (мотивів учіння, професійної компетентності, професійної ідентичності) та їх аналіз з метою формування чітких уявлень в останнього про власний потенціал та досягнення.

6. Допомога у самопізнанні та саморозкритті, що дозволить відбутися змінам в особистості самого майбутнього психолога.

Розв'язок окреслених задач повинен за результат мати професійне самовизначення, або за О. І. Сосландом – кристалізацію [1], як особистісну трансформацію у напрямку усвідомлення та прийняття свого професійного призначення.

Реалізація тьюторства в межах супроводу професійного становлення студента здійснюється через такі механізми впливу кожного з учасників цієї взаємодії: ідентифікації себе з іншими студентами спільного напряму підготовки; рефлексії як осмислення тьюторантом причин невдач і досягнень в оволодінні професією; емоційної підтримки.

До основних вимог реалізації тьюторства в зазначеному напрямку слід віднести:

- умотивованість усіх суб'єктів тьюторського супроводу;
- ініціативність тьюторанта у власному професійному становленні;
- систематичність і комплексність реалізації тьюторського супроводу.

Теоретичний аналіз тьюторства дав змогу розробити програму впровадження тьюторського супроводу студентів І-ІІІ курсів. Програма складається з чотирьох блоків, кожен з яких змістовно і функціонально відрізняється (табл.1).

Реалізація програми розрахована на впровадження протягом трьох перших курсів навчання в вищій школі і передбачає таке закріплення тьюторських позицій, при якому тьюторський супровід реалізується одним і тим самим тьютором (рис.1).

Таблиця 1.

Структура тьюторського супроводу професійного становлення студента – майбутнього психолога.

№ з/п	Блок	Зміст
1.	Орієнтувальний	Усвідомлення студентами потреби в тьюторі, якісна оцінка проблем професійного становлення.
2.	Проектувальний	Побудова індивідуальної освітньої програми тьюторанта через професійне самовизначення, підвищення пізнавального інтересу та тьюторське консультування.
3.	Рефлексивний	Аналіз досягнутого результату в освітній програмі та професійному становленні, зіставлення очікувань та реальних досягнень тьюторанта ним самим та тьютором.
4.	Регулятивний	Корекція освітньої програми; визначення подальших перспектив професійного становлення, що потребує / не потребує тьюторського супроводу.

Рис.1. Схематичне зображення закріплення тьюторських позицій

Реалізація програми тьюторського супроводу передбачає такі форми роботи, як: консультації, тренінг, колоквіуми, тьюторіали. Консультації є реакцією тьютора на запит тьюторанта щодо будь-якої складової студентського життя. Тренінги спрямовано на: усвідомлення власного ставлення до професії «психолог», а також місце психології в житті людини; аналіз учіння у вищій школі з позиції професійного становлення та вироблення власного еталону професійної підготовки. Колоквіуми дозволяють розширити освітнє поле тьюторанта, адже являють собою тематичні зустрічі з профільних дисциплін. Розвиток розумових, комунікативних та рефлексивних здібностей є завданням тьюторіалів, що проводяться у невеликих групах та передбачають активізацію особистісного і професійного потенціалу.

Орієнтувальний блок. Професійне становлення повинно вибудовуватися на позитивній мотивації, як усвідомлення кінцевого результату та співвіднесення його з індивідуальними потребами та мотивами.

Метою орієнтувального блоку є виявлення тьюторантів та формування мотивації до участі в програмі тьюторського супроводу.

Основні *завдання* орієнтувального блоку:

1. Діагностика показників професійного становлення (мотивів учіння, професійної компетентності, професійної ідентичності).
2. З'ясування очікувань тьюторанта від навчання у вищій школі.
3. Узгодження дій тьютора та тьюторанта, складання графіку зустрічей, обрання спільних задач та видів студентської діяльності.

Виявлення потенційних тьюторантів вважаємо за доцільне проводити в два етапи:

І етап - наприкінці першого семестру навчання у вищій школі, що пов'язане з визначенням дезадаптованих, а отже таких, які потребують підтримки студентів. Саме такий період, що визначається першим семестром навчання у вузі, є достатнім для набуття досвіду і вироблення на його основі стратегії поведінки в нових соціальних умовах. Пропонований інструментарій: методика дослідження соціально-психологічної адаптації першокурсників Б. Г. Мещерякова, Г. І. Соболєва.

ІІ етап – наприкінці другого семестру, передбачає вивчення показників професійного становлення. Пропонований інструментарій: шкала академічної мотивації (Т. О. Горєєва, О. А. Сичов, Є. М. Осін); опитувальник професійної ідентичності У. С. Родигіної; експертні оцінки (академічна успішність з профільних дисциплін).

Зміст *проектувального блоку* спрямовано на формування здатності до усвідомленого планування професійного розвитку та готовності корегу-

вати освітній простір та перспективи відповідно до індивідуальних показників та професійних досягнень.

Основні *завдання* проектувального блоку:

1. Формування та підтримка готовності до співпраці з тьютором через узгодження внутрішньої (бажання клієнта, його індивідуальні можливості та ін.) та зовнішньої (нагальна ситуація) реальності.

2. Перетворення реальності через оптимізацію професійних цілей.

3. Підвищення пізнавального інтересу до професії через розширення уявлень про напрямки роботи та можливості професійної самореалізації.

4. Розробка індивідуальної освітньої програми.

Метою *рефлексивного блоку* є встановлення міри відповідності поставлених цілей та досягнень тьюторанта в межах власного освітнього простору.

Основні *завдання* рефлексивного блоку:

1. Аналіз результатів тьюторанта через контрольне вивчення показників професійного становлення та зіставлення їх з вихідними.

2. Створення ситуацій з рефлексивним потенціалом.

3. Визначення позитивних та негативних чинників професійного становлення тьюторанта.

Регулятивний блок передбачає інтеріоризацію значимості професійної освіти та активізацію власного організаційного потенціалу тьюторанта.

Основні *завдання* регулятивного блоку

1. Стимулювання активності тьюторанта з вироблення подальших стратегій професійного становлення.

2. Аналіз пропонованої тьюторантом низки заходів підвищення показників професійного становлення.

3. Вивчення динаміки показників професійного становлення мотивів учіння, професійної компетентності, професійної ідентичності).

3. Формування тьюторської позиції «тьютор» у тьюторанта.

4. Діагностика тьюторського потенціалу.

Останній блок тьюторського супроводу цього напрямку передбачає дослідження тьюторського потенціалу, тобто визначення тьюторантів, які вже не потребують підтримки і готові до надання її студентам молодшим курсів.

Визначення тьюторів проводиться за методиками пропонованими до другого етапу діагностики тьюторантів (див. орієнтувальний блок).

Активізація «психолога-професіонала» як один з напрямків реалізації тьюторського супроводу в межах вищого навчального закладу виходить з розгляду тьюторства як «плацдарму» для випробовування власних професійних сил студентами – майбутніми практичними психологами, чим і визначає його специфіку.

Цей напрямок тьюторства професійного становлення студента реалізується через розв'язування таких задач:

1. Відбір тьюторів за наслідками діагностики.
2. Підготовка тьюторів до здійснення тьюторського супроводу студентів (формування тьюторської позиції, ознайомлення з основними видами діяльності та методами роботи тьютора, розширення навичок надання соціальної / психологічної допомоги).
3. Створення умов для можливості реалізації професійних знань, умінь та навичок студента спеціальності «психологія».

Розв'язання виокремлених задач передбачено в трьох блоках пропонованої нами програми підготовки тьютора (табл. 2).

Таблиця 2.

Структура підготовки тьютора

№ з/п	Блок	Зміст
1.	Діагностичний	Вивчення тьюторського потенціалу студентів
2.	Компетентнісно-рольовий	Формування обізнаності в сфері тьюторства та озброєння арсеналом ролей тьютора
3.	Рефлексивний	Аналіз та оцінка особистісного та професійного росту тьютора

Реалізація програми визначається межами навчання у вищій школі і розрахована на останні роки навчання (ступінь «Бакалавр», науковий ступінь «Магістр»).

Діагностичний блок метою має дослідження показників професійного становлення студентів – потенційних тьюторів.

Основні завдання діагностичного блоку:

1. Діагностика індивідуальних та професійних даних потенційних тьюторів.

2. Зіставлення індивідуальних показників тьютора та тьюторанта з метою створення «робочих діад».

Діагностика студентів на посаду тьютора відбувається на при кінці третього курсу і передбачає застосування методик зазначених в другому етапі діагностики тьюторантів. Слід зазначити, що тьюторство здійснюється тільки на добровільній основі, а тому відбір тьюторів передбачає опитування, метою якого є виявити бажання надавати допомогу такого роду.

Окрім цього діагностика, на нашу думку повинна включати інструмент для визначення професійного росту тьютора, що визначено в завданнях цього напрямку тьюторства. Зазначена спрямованість діагностики дасть змогу проаналізувати та довести правомірність розгляду тьюторства як дієвого засобу професійного становлення психолога. Ми пропонуємо скористатися «Міні-тестом Л. Б. Шнейдер» [2] на етапі відбору тьюторів та після впровадження тьюторства ними. Ця методика дозволяє здійснити самооцінювання студентом самого себе за такими критеріями: професійна компетентність та професійне Я; особистісні якості.

Не менш важливим напрямом діагностики вважаємо вивчення індивідуальних особливостей тьютора та тьюторанта. Адже, як показали дослідження багатьох учених (Г. Айзенк, А. К. Баймето в, Д. Б. Богоявленьска, В. П. Бояринцев та ін.), властивості нервової системи визначають індивідуальний стиль учбової діяльності за такими характеристиками, як:

- швидкість висунення гіпотез;
- творчий / репродуктивний характер;
- форма здійснення: індивідуальна, групова;
- інтенсивність – урівноваженість занять та відпочинку;
- ефективність.

Усі зазначені характеристики учбової діяльності повинні враховуватися, на нашу думку при створенні «тьюторських діад», як прогнозування ефективності їх роботи.

Для вивчення індивідуальних особливостей суб'єктів тьюторської взаємодії пропонуємо використовувати опитувальник формально-динамічних властивостей індивідуальності В. М. Русалова, що дасть змогу їх комплексно дослідити, а відтак дозволить ґрунтовно підійти до закріплення тьюторів за тьюторантами.

Компетентнісно-рольовий блок орієнтує на розгляд тьютора як фасилітатора, який не лише виводить на рівень свідомості особливості тьюторанта, створює умови для сумісної рефлексії, але й сам є прикладом професіонала.

У межах компетентнісно-рольового блоку доцільним вважаємо проведення з відібраними за наслідками діагностики тьюторами тренінгу про-

фесійної ідентичності, що на нашу думку сприятиме розвитку основних компетенцій психолога.

Окрім досвідченості тьютор повинен володіти всім арсеналом ролей (навчальний тьютор, тьютор в дослідницькій діяльності, тьютор в проектній діяльності, тьютор – соціальний продюсер, тьютор професійного самовизначення), що дозволить реалізувати індивідуальний підхід та скорегувати, у разі необхідності, стратегію тьюторства.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Пропонована система тьюторського супроводу має, на наш погляд, забезпечити ефективне входження студента в професію, а також продуктивне становлення їх як професіоналів. Окрім зазначеного, дозволяє представити процес професіоналізації цілісно та системно. Подальші дослідження тьюторського супроводу професійного становлення студентів на подвійних спеціальностях вбачаємо в наступному:

- розробити зміст тренінгу професійної ідентичності тьюторів;
- зробити добірку практичного інструментарію роботи тьютора (діагностичний, розвивальний);
- емпірично дослідити ефективність пропонованих програм упровадження тьюторського супроводу (професійного становлення студента – майбутнього психолога та підготовки тьютора).

Список використаних джерел

1. Сосланд А. И. Харизматическая личность в психотерапии / А. И. Сосланд // Московский психотерапевтический журнал. – 1997. – № 33. С.152-191.
2. Тренинг профессиональной идентичности: руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов / [автор-составитель Л. Б. Шнейдер]. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2008. – 208 с.

Транслітераційний переклад списку використаних джерел

1. Sosland A. I. Harizmaticheskaja lichnost' v psihoterapii / A. I. Sosland // Moskovskij psihoterapevticheskij zhurnal. – 1997. – № 33. S.152-191.
2. Trening professional'noj identichnosti: rukovodstvo dlja prepodavatelej vuzov i praktikujushhih psihologov / [avtor-sostavitel' L. B. Shnejder]. – M.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh: NPO «MODJeK», 2008. – 208 s.

Горбачева О.Ю. **Система тьюторского сопровождения профессионального становления психолога**

Исследование проблем профессионального становления студентов – будущих практических психологов при условии обучения на двойных специальностях, позволило выяснить, что все уровни профессиональной подготовки требуют дальнейшего исследования в направлении методологического обоснования и практического сопровождения. Полученные данные поставили на очередь решение проблемы психологического сопровождения процесса профессионального становления студентов, получающих спе-

циальность «психолог» как дополнительную. Кроме указанного, в проблемном поле исследования инструментальная составляющая, то есть действенное средство профессионального становления психолога в условиях обучения в высшей школе. В статье представлена попытка решения обозначенной проблемы через организацию тьюторского сопровождения профессионального становления студентов-психологов, которое происходит в условиях обучения на двойной специальности.

Ключевые слова: *тьюторское сопровождение, профессиональное становление, тьютор, тюторнат, профессиональная идентичность, профессиональная компетентность, профессионализация, психолог.*

***Horbachova Olga*, System of tutoring support for a psychologist professional development**

Investigation of the issues of professional formation of students - future practical psychologists in the context of training in dual specialties - made it possible to find out that all levels of vocational training require further research in the direction of methodological justification and practical support. Thus, such motives as «becoming an expert» and «gaining knowledge» were equally significant for the students; most students showed an average level of professional competence, and professional identity is mostly diffusive. The obtained data enqueued the solution of the problem of psychological support for the process of professional development of students receiving the additional specialty «psychologist». In addition to this, an instrumental component is included in the sphere of research, that is, an effective tool for professional development of a psychologist in the conditions of studying in a higher school. The article presents an attempt to solve the indicated problem through organization of tutoring accompanying the professional formation of students-psychologists, taking place in conditions of training in a dual specialty. The author offers a meaningful presentation of the main directions for realizing the potential of tutoring in students' professional development. The aforesaid made the basis of the author's program of tutor support for students, including such blocks as: orientation, projecting, reflexive, regulatory. The article attempts to present a training program for tutors, which provides for three main blocks: diagnostic, competent-role, reflexive.

Keywords: *tutoring, professional development, tutor, tut, professional identity, professional competence, professionalism, psychologist.*

УДК 159.942.5:17.022.1] – 057.875

ДЯЧЕНКО В.А.
кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри екологічної психології та соціології, Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка, м. Чернігів
МУНАСИПОВА-МОТЯШ І.А.
кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри екологічна психології та соціології, Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка, м. Чернігів
ДУБІНІНА Д.Е.
викладач кафедри екологічної психології та соціології, Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка, м. Чернігів

ЗАДОВОЛЕНІСТЬ ЖИТТЯМ ТА РІВЕНЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

У статті висвітлюються питання взаємозв'язку задоволеності життям та психологічного благополуччя студентської молоді. В ході дослідження з'ясовано, що на задоволеність життям та рівень психологічного благополуччя мають вплив задоволення потреб (фізіологічних, психологічних, вітальних), а також потреб, які мають зв'язок з соціальним контекстом, якістю та умовами життя. Досліджено, що для студентів з високим рівнем задоволеності життям характерним є наближеність рівня життя до ідеального, задоволеність умовами життя і якістю життя. Їм властивий високий рівень самоприйняття й особистісного зростання, життєва перспектива, наявність цілей у житті та вміння брати відповідальність за нього. Студентам з низьким рівнем задоволеністю життям властиво не задоволення загальним рівнем та умовами життя. Характерним є орієнтація на думку інших людей, розмитість цілей та життєвої перспективи, низький контроль в управлінні зовнішнім середовищем.
Ключові слова: *задоволеність життям, психологічне благополуччя, потреби, якість життя, щастя, самоприйняття, особистісне зростання*.

Постановка проблеми. На даному етапі розвитку суспільства активно досліджується категорія задоволеності життям, так як це поняття є суттєвим для розуміння людської природи, щастя, ставлення до життя та людських цінностей. Актуальність проблеми визначається і особливою значимістю досліджуваного поняття, а також запитом зі сторони суспільства, яке обумовлене бажанням кожної людини бути щасливою, необхідністю покращення психічного здоров'я та якості життя сучасної молоді.

Теоретичний аналіз проблеми вивчення феномену задоволеності життям показав доволі широкий спектр його тлумачення. Задоволеність життям, перш за все, пов'язують з такими параметрами, як якість життя, рівнем задоволення потреб (Р. Раян, Е. Десі, А. Маслоу, Ж. П. Вірна,), відчуттям щастя (М. Аргайл), суб'єктивним благополуччям (Л. М. Куликов). Рівень задоволеності життям являється інтегральною категорією і залежить від ря-

ду чинників, які знаходяться як у площині зовнішніх, так і внутрішніх детермінант, що ускладнює можливість дослідження даного феномену.

Метою дослідження являється вивчення рівня задоволеності життям та визначення складових психологічного благополуччя, що є визначальними в його становленні у студентської молоді.

Завдання: 1) дослідити рівень задоволеності життям студентської молоді; 2) визначити рівень психологічного благополуччя студентів з різним рівнем задоволеності життям.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Задоволеність – позитивно забарвлена емоція, що супроводжує вдоволення однієї або декількох потреб. Потреба в найзагальнішому вигляді є усвідомленою індивідом необхідністю в певних духовних, матеріальних благах та послугах. Психолог А. Маслоу висловив припущення, що людська поведінка визначається широким спектром потреб, які він розбив на п'ять категорій і розташував їх у визначеній ієрархії. В основі цієї ієрархії лежать найбільш насущні потреби (фізіологічні), а на вершині – більш високі індивідуальні запити (визнання, самовираження). Коли потреби нижчого рівня задоволені хоча б частково, людина починає рухатися до задоволення потреб іншого і не обов'язково наступного рівня ієрархії. Як найвищий рівень розвитку потреб індивіда, досягнення якого можливе за умови задоволення потреб попередніх рівнів, А. Маслоу розглядає потребу самоактуалізації [3]. Ж. П. Вірна, говорячи про задоволеність життям у контексті самоактуалізації особистості, звертає увагу на задоволення потреби в соціальній оцінці й визнанні, адже вона передує потребі самоактуалізації [2]. В теорії самодетермінації Р. Раяна та Е. Десі особистісне благополуччя пов'язане з базовими психологічними потребами, а саме: з потребою в автономії, компетентності й позитивними відносинами з іншими. Таким чином, задоволення психологічних потреб, які напряму мають зв'язок із соціальним контекстом, підвищує рівень психологічного благополуччя та задоволеності життям, у протилежному випадку їх рівень знижується [9, с. 68-78].

Важливим при дослідженні задоволеності життям та благополуччя особистості є відповідність актуальних потреб можливостям їх задоволення. Співвідношення між тим, наскільки людина задовольняє свої потреби і тим, наскільки вона витрачає свої життєві ресурси для задоволення цих потреб, резюмується в тому, як вона відчуває та оцінює рівень її задоволеності своїм життям [8]. Особистість має балансувати між задоволенням власних потреб і потреб суспільства; вона повинна підтримувати рівновагу між внутрішніми механізмами функціонування й умовами середовища, соціа-

льно-психологічного простору. Тому переживання задоволеності життям залежить від задоволення потреб, рівня домагань, вимог до себе й очікувань від життя, а також від можливостей реалізації своїх прагнень [7].

Критерієм успішності та задоволеності життям являється і якість життя людини. Під якістю життя розуміють поняття, що включає в себе набір необхідних параметрів і умов життя людей та оцінку задоволеності їх реальним станом [5]. Якість життя має дві сторони: об'єктивну та суб'єктивну. Критерієм об'єктивної оцінки служать потреби й інтереси та міра їх задоволення. З іншого боку, потреби й інтереси людей індивідуальні, тому рівень їх задоволення можуть оцінити тільки самі суб'єкти. Вони не фіксуються будь-якими статистичними величинами, і практично існують лише у свідомості людей і, відповідно, в їх суб'єктивних думках і оцінках [4].

Всесвітня організація охорони здоров'я визначає якість життя як сприйняття людьми свого положення в житті залежно від культурних особливостей і системи цінностей та у зв'язку з їхніми цілями, очікуваннями, стандартами, турботами. ВООЗ пропонує оцінювати якість життя за такими параметрами: фізичним (енергійність, втома, фізичний дискомфорт, сон і відпочинок), психологічним (самооцінка, позитивні емоції, негативні переживання), ступінь незалежності (повсякденна активність, працездатність, залежність від ліків і лікування), життя в суспільстві (соціальні зв'язки, дружні зв'язки, суспільна значущість, професіоналізм), навколишнє середовище (житло, побут, безпека, дозвілля, доступність інформації), екологія (клімат, забрудненість, густо населеність), духовність і особисті переконання. Отже, якість життя полягає у її соціально-психологічній природі, яка виявляється у сприйнятті людиною власного задоволення різними сферами свого життя, його облаштуванням, що пов'язане з рівнем її потреб [2, с. 101]. Задоволеність життям виступає як оцінка усіх умов життя, сформована на основі порівняння індивідуальних домагань та актуальних досягнень [8]. Таким чином, внутрішній комфорт, духовний розвиток і задоволеність якістю життя дозволяють людині відчувати себе щасливою.

Саме стан переживання задоволеності життям в цілому М. Аргайл визначив як щастя, під яким розумів загальну рефлексивну оцінку людиною свого минулого і теперішнього, а також частоту та інтенсивність позитивних емоцій. Значущими для задоволення життям в цілому та для відчуття щастя, по М. Аргайлу, є такі фактори, як наявність значущих соціальних контактів; оцінка соціального стану як задовольняючого, оцінка власного здоров'я як благополучного; стан потрібності значимим людям; оці-

нка матеріального стану як задовільного; можливість проявляти творчість; задоволеність процесом професійної діяльності; бачення власних перспектив; наявність вільного часу для досугу; автономія як здатність діяти, згідно своїм переконанням; особистісне зростання як можливість прогресувати в усіх сферах життя; шлюбний союз [1].

Тому, трактування задоволеності життям із психологічної позиції здійснюється в контексті потреб, прагнень і досягнень, емоційно-оціночного ставлення до себе та інших, «Я-концепції», самоактуалізації, щастя й психологічного (суб'єктивного) благополуччя. Найоптимальнішим варіантом розгляду задоволеності життям особистості є контекст її соціального самопочуття й суб'єктивної оцінки якості життя та здоров'я [2]. Отже, під задоволеністю життям ми розуміємо стан, який характеризується вдоволенням своїх актуальних потреб (вітальних, психологічних, фізичних, соціальних), відповідністю рівня домагань реальним можливостям і вимогам до себе та очікувань від життя.

Запропонована теоретико-методологічна основа дала змогу сформулювати гіпотетичне положення про те, що на рівень задоволеності життям впливають умови та якість самого життя, міра отриманого бажаного від життя, наближення рівня життя до ідеального, можливість контролювати власне життя, наявність цілей та усвідомленості власного життя, особистісне зростання та самоприйняття, соціальне самопочуття, яке проявляється в позитивних відносинах з тими, що оточують та визнанням у соціальному середовищі.

Методика та організація дослідження. Дослідження проводилось серед студентів психолого-педагогічного факультету Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, загалом 111 осіб віком від 18-21 року і включало в себе один діагностичний зріз. Для визначення змістовних особливостей переживання задоволеності життям особистості, а також психологічного благополуччя, нами було запропоновано такий комплекс діагностичних методик: тест «Задоволеність життям» Е.Дінера, Шкали психологічного благополуччя К.Ріфф в адаптації С.В. Карскановой.

Результати дослідження. Базовою виступила методика визначення рівня задоволеності життям, за допомогою якої нами було поділено всіх досліджуваних на три групи: група 1 – студенти з високим рівнем вираження індексу задоволеності життям (n=38); група 2 – студенти із середнім рівнем задоволеності життям (n=40); група 3 – студенти з низьким рівнем задоволеності життям (n=33).

У результаті дослідження для групи 1 характерним є високий рівень задоволеності життям, що свідчить про наближеність рівня життя до ідеального – 86.1%, задоволеність умовами життя і якістю життя – 91.7%, мірою отримання від життя бажаного – 90,7%. Змінити щось у своєму житті характерно для – 38.1% студентів. Таким чином, ми можемо стверджувати, що в групі з високим рівнем задоволеності життям студентів задовольняє якість та умови життя і вони оцінюють його як цілком благополучне.

У групі 2 виявлено, що лише для незначної частини є характерним задоволення умовами життя – 15.5%, наближеність власного життя до ідеального – 28.3%. Рівень задоволеності життям та міра отримання бажаного становить по – 41.3%. Бажання змін у своєму життя прагне – 23.9% респондентів. Можемо стверджувати, що студенти усвідомлюють міру невідповідності отриманого від життя і прагнуть до його зміни. В загальному задоволеність життя визначають як посередню.

Для групи 3 характерним є відсутність тверджень про наближеність їх життя до ідеального, повністю не задоволені умовами та загальним рівнем життя. Натомість не погоджуються з тим, що їх життя наближається до ідеального – 89.3%, не задоволені умовами життя – 53.9 %, незадоволені загальним рівнем життя – 48.8%. Характерним являється збільшення кількості студентів – 80.6%, які прагнуть до змін у своєму житті. Таким чином, рівень задоволеності умовами та якістю життя є незадовільним.

На наступному етапі дослідження ми визначали психологічне благополуччя студентів з різним рівнем задоволеності життям та проаналізували ставлення до себе та до свого життя за такими параметрами: позитивні відносини з тими, що оточують, автономія, управління середовищем, особистісне зростання, цілі в житті, самоприйняття. Розподіл даних по групах психологічного благополуччя представлено на рис. 1.

Для групи 1 (високий рівень задоволеності життям) найвищі показники виявлено за такими шкалами, як особистісне зростання – 80.17%. Характерним являється відстежування власного особистісного зростання і відчуття самоудосконалення з перебігом часу, реалізація свого потенціалу. Зріла особистість відрізняється свободою від забобонів та стереотипів, здатністю до адекватного, повного і диференційованого сприймання навколишньої дійсності. На другому місці за значимістю цілі у житті – 75.61%, що свідчить про наявність цілей та відчуття, що сьогодення і минуле осмислені, є перспективи на майбутнє. Третьою за значимістю є категорія само

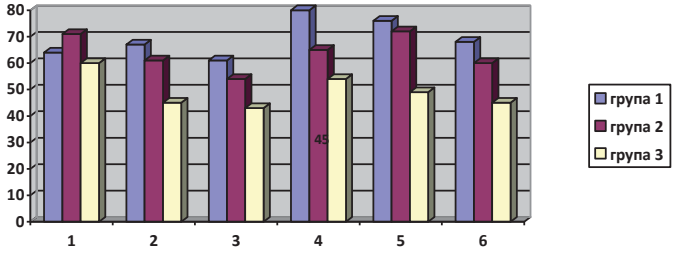

Рис.1 1.Позитивні відносини з тими, що оточують. 2. Автономія. 3. Управління середовищем. 4. Особистісне зростання. 5. Цілі у житті. 6. Самоприйняття.

прийняття – 68.61%. Характерним є підтримка позитивного ставлення до себе, це означає визнання себе і безумовну любов до себе такого, який я є, ставлення, як до особистості гідної поваги, здатної до самостійного вибору, віру в себе і свої можливості.

Для групи 2 (середній рівень задоволеності життям) найвищі показники виявлено за такими шкалами: цілі у житті – 72.4%, позитивні відносини з тими, що оточують – 70.25%, наявність близьких приємних довірчих відносин, з тими що оточують, бажання проявляти турботу про інших людей, здатність до емпатії, любові, близькості.

Для групи 3 (низький рівень задоволеності життям) найвищі показники виявлено за шкалою позитивні відносини з тими, що оточують – 60.24% та шкалою – цілі в житті 58%. За іншими шкалами показники на рівні нижче середніх. За шкалою автономія – 45 % характерним для них є орієнтація на думку інших людей при ухваленні важливих рішень, нездатність протистояти соціальному тиску в думках і вчинках. За шкалою управління середовищем – 43.12%, що свідчить про розмитість цілей в житті, відсутність відчуття осмисленості сьогодення та минулого.

Для виявлення статистично значущих відмінностей у групах нами використовувався t-критерій Ст'юдента для незалежних вибірок, який базується на оцінці загальних частин двох статистичних сукупностей, тобто включає в себе «вимірювання» різниці середніх значень і мір їх розташування. В результаті порівняння групи 1 та групи 2 статистично значимих відмінностей не виявлено. При порівнянні групи 1 та групи 3 виявлено статистично значимі відмінності за шкалою «позитивні відносини з тими, що оточують» ($t= -3.217$ при $p\leq0.05$). В інтерперсональному напрямку особистісне зростання проявляється, перш за все, в динаміці ставлення до інших людей. Наявність довірливих відносин з тими, що оточують, бажан-

ня проявляти турботу про інших, готовність вступати в міжособистісний контакт на основі глибокого і тонкого розуміння та співпереживання і емпатії характерним є для зрілих особистостей, що властиво студентам з високим рівнем задоволеності життям. А також виявлено статистично значимі відмінності за шкалою загальний рівень психологічного благополуччя (t= -4,772 при p≤0.05), що свідчить про те, що загальний рівень психологічного благополуччя статистично значимо вищий в групі з високим рівнем задоволеності життям. Для групи 1 характерним є висока особистісна зрілість, наявність цілей в житті як на сьогодення, так і на дальні перспективи, незалежність в оцінках і судженнях від оточуючих, високий рівень самоприйняття, що дає відчуття психологічного благополуччя.

При порівнянні групи 2 та групи 3 виявлено статистично значимі відмінності за шкалою «управління середовищем» (t= 3.030 при p≤0.05). У взаєминах з самим собою це означає, насамперед, відповідальність за здійснення свого життя, усвідомлення і прийняття своєї свободи.

Отримані результати виступили підставою щодо подальшого аналізу отриманих даних. Відповідно до зафіксованих результатів у кожній досліджуваній групі було проведено кореляційний аналіз.

У першій групі виявлено прямі кореляційні зв'язки між шкалами задоволеність умовами життям та управління середовищем (r= 0.465 при p≤0.05) та наближеністю життя до ідеалу та управлінням середовищем (r= 0.382 при p≤0.05). Обернені кореляційні зв'язки між шкалами задоволеність життям та позитивними відносинами з тими, що оточують (r= -0.352 при p≤0.05), наближеність життя до ідеалу та позитивними відносинами з тими, що оточують (r= -0.436 при p≤0.05), загальним рівнем задоволеності життям та позитивними відносинами з тими, що оточують (r= -0.347 при p≤0.05). Контроль над середовищем, здатність ефективно використовувати різні життєві обставини, уміння самому обирати і створювати умови, які задовольняють особистісні потреби та цінності чинить свій вплив на відчуття задоволеності умовами життя та наближення якості життя до ідеального. Відповідно, чим вищий рівень задоволеності внаслідок контролю над середовищем, тим менш значими являються в цьому аспекті позитивні відносини з тими, що оточують. Наявність близьких, приємних довірчих відносин та бажання проявляти турботу не є визначальним для відчуття задоволеності життям сучасної молоді.

Для другої групи (середній рівень задоволеності життям) виявлено прямий кореляційний зв'язок між бажанням змінити своє життя та цілями в житті (r= 0.313 при p≤0.05). Розуміння того, що на певному етапі спосте-

рігається незадоволеність деякими складовими свого життя, сприяє формуванню нових цілей та напрямків у досягненні бажаного результату. Прагнення змінити своє життя породжує формування нових цілей та напрямків руху в пошуках отримання бажаного.

Для третьої групи (низький рівень задоволеності життям) встановлено прямі кореляційні зв'язки за шкалою загальна оцінка рівня життя та автономія ($r= 0.459$ при $p\leq0.05$). Обернені кореляційні зв'язки між шкалами задоволеність життям та позитивними відносинами з тими, що оточують ($r= -0.476$ при $p\leq0.05$), міра відображення бажаних змін та автономією ($r= -0.459$ при $p\leq0.05$), наближеність до ідеалу та управлінням середовищем ($r= -0.517$ при $p\leq0.01$).Бажання змін у своєму житті породжує прагнення до незалежності та здатності протистояти соціальному тискові в своїх думках та вчинках. Прагнення до бажаних змін у житті позначається на мірі автономії, що проявляється залежністю та стурбованістю щодо оцінок інших та орієнтація на їх думку. Зростання рівня задоволеності життям породжує зменшення цінності позитивних взаємовідносин, з оточуючими людьми. Зміна власного життя в напрямку ідеального для себе позбавляє контролю над власним життям і відчуття безсилля в управлінні навколишнім середовищем.

Отримані результати дають змогу зробити **висновки** щодо певних закономірностей формування переживання задоволеності життям і психологічним благополуччям сучасної молоді. Задоволеність життям це – стан, який характеризується вдоволенням своїх актуальних потреб (вітальних, психологічних, фізичних), відповідність рівня домагань реальним можливостям і вимог до себе та очікувань від життя.

Для студентів з високим рівнем задоволеності життям характерим є особистісне зростання, вмінням реалізовувати власний потенціал та досягати поставлених цілей, високий рівень самоприйняття. Наявність близьких, приємних довірчих відносин та бажання проявляти турботу не є визначальним для відчуття задоволеності життям сучасної молоді. Середній рівень задоволеності життям пов'язаний з перспективою, яку вони вбачають у майбутньому, з формуванням цілей та планів, а також бажанням змінити своє життя, що дає можливість жити планами на перспективу і бажанням досягнути кращого.

Студенти з низьким рівнем задоволеності життям орієнтуються більше не на власні досягнення та бажання змін в майбутньому, а на позитивні взаємовідносини з тими, що оточують. Залежність від думки оточуючих та нездатність протистояти соціальному тискові породжують неможливість впливати на перебіг власного життя та досягати поставлених цілей.

Перспектива подальших досліджень заключається в визначенні вікових детермінант психологічного благополуччя.

Список використаних джерел

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл; пер. с англ. А. Лисицына. – СПб.: Питер, 2003. – 271 с.
2. Вірна Ж.П. Адаптаційний профіль задоволеності життям особистості /Ж.П.Вірна // Проблеми сучасної психології. – 2013. – №2. – С.20-25.
3. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – М.: Вести, 1997. – 168с.
4. Мукашевич М., Корпач К. Концептуальні підходи вивчення феномену якості життя та його оцінки / М. Мушкевич, К.Корпач // Український науковий журнал Освіта регіону. – 2011. – № 3.
5. Смолева Е.О, Морев М.В. Удовлетворенность жизнью и уровень счастья: взгляд социолога / под науч. рук. д.э.н. А. А. Шабуновой. – Вологда: ИСЭРТ РАН, 2016. – 164 с.
6. Скрипаченко Т.В. Психологічний аналіз феномену задоволеності життям /Т. В. Скрипаченко // Проблеми сучасної психології: [зб. наук. праць]. – 2016. – № 2 (10).
7. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия (к разработке интегративной концепции) / Р.М. Шамионов. – Саратов: Саратовский государственный университет, 2003. – 15 с.
8. George L. K. Subjective Well-Being: Conceptual and Methodological Issues // Annual Review of Gerontology and Geriatrics. – 1981. - № 2. – R. 345–382
9. Ryan R. Self-detenrrination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R. Ryan, E. Deci // American Psychology. – 2000. – Vol. 55 (1). – P. 68–78.

Транслітераційний переклад списку використаних джерел

1. Argajl M. Psihologija schast'ja / M. Argajl; per. s angl. A. Lisicyna. – SPb.: Piter, 2003. – 271 s.
2. Virna Zh.P. Adaptacijnij profil' zadovolenosti zhittjam osobistosti /Zh.P.Virna // Problemi suchasnoї psihologiї. – 2013. – №2. – S.20-25.
3. Maslou A. Psihologija bytija / A. Maslou. – M.: Vesti, 1997. – 168s.
4. Mukashevich M., Korpach K. Konceptual'ni pidhodi vivchennja fenomenu jakosti zhittja ta jogo ocinki / M. Mushkevich, K.Korpach // Ukraïns'kij naukovij zhurnal Osvita regionu. – 2011. – № 3.
5. Smoleva E.O, Morev M.V. Udovletvorennost' zhizn'ju i uroven' schast'ja: vzgljad sociologa / pod nauch. ruk. d.je.n. A. A. Shabunovoj. – Vologda: ISJeRT RAN, 2016. – 164 s.
6. Skripachenko T.V. Psihologichnij analiz fenomenu zadovolenosti zhittjam /T. V. Skripachenko // Problemi suchasnoї psihologiї: [zb. nauk. prac']. – 2016. – № 2 (10).
7. Shamionov R.M. Psihologija sub'ektivnogo blagopoluchija (k razrabotke integrativnoj koncepcii) / R.M. Shamionov. – Saratov: Saratovskij gosudarstvennyj universitet, 2003. – 15 s.
8. George L. K. Subjective Well-Being: Conceptual and Methodological Issues // Annual Review of Gerontology and Geriatrics. – 1981. - № 2. – R. 345–382
9. Ryan R. Self-detenrrination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R. Ryan, E. Deci // American Psychology. – 2000. – Vol. 55 (1). – P. 68–78.

Дяченко Виктория Анатольевна, Мунасыпова-Мотяш Ирина Анатольевна, Дубинина Диана Эмилиевна. **Удовлетворенность жизнью и уровень психологического благополучия студенческой молодежи**

В статье освещаются вопросы взаимосвязи удовлетворенности жизнью и психологического благополучия студенческой молодежи. В ходе исследования установлено, что на удовлетворенность жизнью и уровень психологического благополучия влияют удовлетворение потребностей (физиологических, психологических, витальных), а также потребностей, которые имеют связь с социальным контекстом, качеством и условиями жизни. Доказано, что для студентов с высоким уровнем удовлетворенности жизнью характерно близость уровня жизни к идеальному, удовлетворенность условиями жизни и качеством жизни. Им свойственен высокий уровень самопринятия и личностного роста, жизненная перспектива, наличие целей в жизни и умение брать ответственность за него. Студентам с низким уровнем удовлетворенностью жизнью свойственно не удовлетворение общим уровнем и условиями жизни. Характерным является ориентация на мнение других людей, размытость целей и жизненной перспективы, низкий контроль в управлении внешней средой.

Ключевые слова: *удовлетворенность жизнью, психологическое благополучие, потребности, качество жизни, счастье, самопринятие, личностный рост.*

Dyachenko Viktoriya, Munasypova-Motyash Irina, Dubinina Diana. **Satisfaction with life and level of psychological well-being of modern youth**

In article questions of interrelation of satisfaction with life and psychological well-being of student's youth are taken up. During the research it is established that the satisfaction with life and level of psychological wellbeing are influenced by satisfaction of requirements (physiological, psychological, vital) and also requirements which have connection with a social context, quality and living conditions. In particular, such parameters we understand as quality of life: physical (fatigue, physical discomfort, dream); psychological (positive emotions, negative) independence degree (daily activity, working capacity); life in society (social communications, social significance); environment (housing, availability of information, safety) ecology (climate, pollution) spirituality and personal beliefs.

It is proved that proximity of the standard of living to ideal, satisfaction with living conditions and quality of life, degree of received from life are characteristic for students with the high level of satisfaction with life. High level of self-acceptance and personal growth, vital prospect, existence of the purposes in life and ability to take responsibility for the life are peculiar to them. Students with a low level of satisfaction with life are not satisfied with the conditions and the general standard of living, orientation to the opinion of other people, blurred goals and life prospects, low control in the management of the external environment. The average level of satisfaction with life is connected with the perspective that students see in the future, with the formation of goals and plans, as well as the desire to change their lives, which allows them to live up to their plans for the future and desire to achieve better results.

Keywords: *satisfaction with life, psychological well-being, requirements, quality of life, happiness, self-acceptance, personal growth, social well-being.*

УДК 159.9

ЗЛИВКОВ В.Л.
кандидат психологічних наук, доцент, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ
ЛУКОМСЬКА С.О.
кандидат психологічних наук, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

АВТЕНТИЧНІСТЬ ЯК ЧИННИК БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ

У сучасній психології виділено п'ять магістральних ліній дослідження феномена автентичності та його кризи: вивчення «автентичності» як синоніма «Я» людини в контексті психології самосвідомості; ототожнення феноменів «автентичності» і «ідентичності» (насамперед автентичності особистісної); аналіз «автентичності» як «справжності» особистості, її «тотожності» самій собі; пояснення за допомогою звернення до категорії «автентичний спосіб буття» та розкриття феноменів автентичності, ідентичності та «Я» як явищ дискурсивної природи.

Ми розглядаємо автентичність як мультимодальний конструкт, що складається із чотирьох взаємопов'язаних елементів: усвідомлення, об'єктивності, поведінки та реляційної орієнтації. Усвідомлення полягає у спрямованості людини на розуміння власних переживань, цілісного сприймання свого попереднього досвіду. Об'єктивність визначається здатністю людини адекватно самостійно характеризувати себе, не спотворюючи самосприйняття оцінками інших осіб. Поведінковий компонент полягає у здатності поводитись відповідно до власних цінностей та ідеалів, а орієнтація на стосунки – це відкритість і чесність у взаємодії з іншими людьми.

Останнім часом концепція автентичності активно розвивається у контексті позитивної психології, представники якої наголошують на необхідності емпіричної перевірки теоретичних конструктів автентичності, розроблених насамперед гуманістичними психологами, задля його ефективного використання у консультативній практиці (P.A. Linley, S.Joseph). Зазначимо, що у традиційній психології консультування автентичність розглядається як найбільш фундаментальний аспект благополуччя (К. Горні, Р. Мей, К. Роджерс, Д. Віннікот, І. Ялом), однак емпіричних доказів прямого зв'язку даного феномену із психологічним здоров'ям чи неавтентичності із психопатологією наведено не було.

Автентичність є варіантом моральної ідентичності, що визначається не лише соціально-культурними нормами, а й є джерелом самореалізації. A. Weigert окрему увагу приділяє поняттю особистісної автентичності, акцен-

туючи увагу на тому, що вона проявляється переважно у проблемних ситуаціях, коли необхідно зробити власний вибір, орієнтуючись на власні пріоритети та цінності, при цьому автентичність тісно пов'язана із концептом надії, як базового в особистісній мотивації [1]. Розглядаючи поняття «неавтентичність», D. Waskul вважає, що вона не лише неминуча, а й час від часу дуже необхідна людині. Недостовірність, нещирість або просто необхідність відмовитися від моральної боротьби часто необхідні у повсякденному житті. D. Waskul доводить це положення результатами соціального експерименту, коли люди намагалися лишатися автентичними протягом одного дня, але вже ввечері почувалися спустошеними через надмірну відкритість, щирість і слідування моральним нормам, що не лише виявилося у депресії, а й в агресивності стосовно найближчого оточення. Відповідно, не слід ідеалізувати автентичне існування, звертаючись до праць І. Гофмана, він констатує, що наявність «масок» у спілкуванні дозволяє підтримувати міжособистісні стосунки з суттєвою економією внутрішніх ресурсів, а справляння враження на оточуючих не прояв не автентичності, нещирості, а показник інтегрованості людини у суспільство, її соціалізованості.

Починаючи з 2000-х рр. з'являються окремі емпіричні вивчення диспозиційної автентичності. Зокрема дослідженнями K. M. Sheldon, T. Kasser [4], M.H. Kernis і B.M.Goldman виявлено сильні позитивні кореляції між автентичністю, самооцінкою та суб'єктивним благополуччям [2]. F. G.Lopez, K. G. Rice [3] також виявили кореляції між автентичністю та задоволеністю відносинами, що характерно як для жінок, так і для чоловіків, однак конструкт самовідчуження .у даному контексті не аналізувався.

Проблемі задоволеності життям присвячено велику кількість наукових праць як зарубіжних, так і вітчизняних авторів. Проте їх аналіз показує, що єдиної точки зору на трактування поняття «задоволеність життям» і його структури нині не існує. Так, поруч із терміном «задоволеність життям» використовуються такі, як «щастя», «благополуччя», «суб'єктивне благополуччя», «якість життя, «суб'єктивна якість життя» тощо. Низка дослідників розглядають задоволеність життям як складне, таке, що постійно змінюється соціально-психологічне утворення, яке базується на поєднанні пізнавальних і емоційно-вольових процесів, що характеризується суб'єктивним емоційно-оцінним ставленням і має спонукальну до дії силу. Визначено чинники, що його якнайточніше характеризують: відчуття суб'єктивної безпеки сім'ї; матеріальне благополуччя; сімейне благополуччя; можливість досягнення поставлених цілей, яка проявляється в суспільній і політичній свободі, можливості для реалізації потенціалу соціальної

мобільності; можливості творчої самореалізації; наявність вільного часу і його продуктивне використання; гарні кліматичні умови проживання; суб'єктивна оцінка соціального статусу як гідного; ефективні неформальні соціальні контакти (дружба, секс, взаєморозуміння, спілкування); соціальна стабільність; комфортне середовище проживання; гарне здоров'я. Загалом, поняття «задоволеність життям» як показник, що відображає систему ставлення особистості до свого життя, включає ухвалення її змісту, комфорт, стан психологічного благополуччя.

За результатами проведеного нами емпіричного дослідження виявлено статистично значущі позитивні зв'язки опитувальника автентичності із усіма шкалами психологічного благополуччя, однак найбільше корелюють автентичний самовираз і автономія, управління оточуючими, самоприйняття та осмисленість життя. Знання і прийняття себе та управління оточуючими, особистісний ріст, цілі у житті і самоприйняття. Необмеженість іншими позитивно корелює із автономією, управлінням оточуючими і самоприйняттям. Тобто автентична особистість характеризується автономією, розвиненими організаторськими здібностями, здатністю до планування діяльності та позитивним ставленням до себе, адекватною оцінкою власного минулого, не схильністю до самозвинувачень. прагненням до особистісного росту, сформованими цілями у житті, високим рівнем емпатії, самоприйняття, осмисленості життя та середнім і високим рівнем самоефективності, має достатньо досвіду для виконання професійних обов'язків, отримує задоволення від своєї роботи. Отже, ми констатуємо, що автентичність є чинником психологічного благополуччя особистості.

Список використаних джерел

1. Authenticity in culture, self and society / [Ed. by P. Vannini, P. Williams]. — Farnham, UK : Ashgate, 2009. – 490 p.
2. Kernis M.H. A multicomponent conceptualization of authenticity: Theory and research / M.H.Kernis, B.M. Goldman // Advances in Experimental Psychology. – 2006. – Vol. 38. – P. 283-356.
3. Lopez F. G. Preliminary development and validation of a measure of relationship authenticity / F. G. Lopez, K. G. Rice // Journal of Counseling Psychology. – 2006. – Vol. 53(3). – P. 362-371.
4. Sheldon K. M. Psychological threat and goal striving / K. M. Sheldon, T.Kasser // Motivation and Emotion. – 2008. – Vol. 32. – P. 37-45.

УДК 159.93

КИРПЕНКО Т.М.
кандидат психологічних наук, молодший науковий співробітник лабораторії екологічної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

АНАЛІЗ ЗВ'ЯЗКУ САМОКОНТРОЛЮ, ВОЛЬОВОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ТА ЕКОЛОГІЧНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

В статті вивчалися напрямки досліджень з проблеми вольової регуляції екологічно-орієнтованої життєдіяльності особистості. Описані окремі характеристики проявів волі.
Теоретично окреслено значення та функції вольової регуляції, як основи поведінкового та соціального самоконтролю в процесі психічної регуляції життєдіяльності особистості. Констатується, що в життєдіяльності особистості визначальними є її внутрішні вольові зусилля. Окреслено значення вольової регуляції, як основи поведінкового та соціального самоконтролю в еколого-орієнтованій життєдіяльності людини.
Встановлено, що вибір індивідуальної моделі поведінки, в тому числі екологічно-орієнтованої, впливає внутрішня позиція особистості, відповідальність, активність і усвідомленість діяльності, розуміння людиною свого місця в світі, своєї глибокої взаємозв'язку з навколишнім середовищем.
Визначено актуальність досліджуваної проблеми та перспективи подальших досліджень в даному напрямку.
Ключові слова: *особистість, воля, самоконтроль, мотивація, вольова регуляція, життєдіяльність, екологічна свідомість*.

Постановка проблеми.

Сьогодні з усією очевидністю стоять проблеми екологізації свідомості людей, формування екологічної культури і становлення екологічно-орієнтованої життєдіяльності особистості. В цілому екологічна спрямованість особистості характеризує рівень ціннісної орієнтації особистості і перегукується з аспектами екологічного відношення людини. Екологічно-орієнтоване ставлення особистості послідовно пов'язане з про-екологічною поведінкою (Buttel 1987 ; Kaiser et al., 1999 ; Dunlap et al., 2000) [6]. Екологічне ставлення є посередником у зв'язку між впливом на навколишнє середовище та екологічно-орієнтованою поведінкою (Whitmarsh 2008) [14]. Проте емпіричні дослідження, які перевіряють взаємозв'язок між впливом шкоди навколишньому середовищу, екологічним наслідкам та поведінці, є досі обмеженими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Багатовікова історія розвитку поняття «воля» свідчить про глибинний взаємозв'язок проблеми волі з такими питаннями, як онтологічний і гносеологічний статус особистості, межі індивідуальної свободи та відпо-

відальності людини, з позитивним і негативним змістом й значенням волі, свободи, свободи волі. Дослідження регуляторних систем особистості належать до числа найбільш актуальних і перспективних напрямків сучасної психології. Аналіз досліджень у вітчизняній і зарубіжній психології, що стосуються психології волі, становлення суб'єктності та регуляції особистості (К. Абульханова–Славська [3], А. Бандура[4], Л. Божович [2], В. Іванніков [3], Б. Зіммерман [4], В. Котирло [3], Т. Шульга [3]) показує, що вивчаються окремі характеристики проявів волі, вольової регуляції, вольових якостей або вольових стратегій особистості в окремі вікові періоди розвитку.

Дослідники намагалися виявити риси особистості, пов'язані з високими екологічними проблемами, екологічною свідомістю та екологічно-орієнтованою поведінкою. Було виявлено, що сумлінність, екстраверсія, відкритість до досвіду та узгодженість вимірів п'ятифакторної моделі особистості були пов'язані з екологічними відносинами (McCrae & Allik, 2002; McCrae & John, 1992) [13]. В іншому дослідженні було встановлено, що проекологічна поведінка була позитивно пов'язана з невротизмом, тоді як не екологічна була позитивно пов'язана з психотизмом (Wiseman & Bogner, 2003) [14].

Провідними в ієрархії цінностей, що обумовлюють екологічно-орієнтовану поведінку, є: природа як джерело здоров'я, знань, емоційного підйому і настрою, прагматичні цінності. Якщо співвідносити ці показники з компонентами екологічної спрямованості особистості, то виявиться збіг цінностей з гностичним, праксичним, емоційно-естетичним і альтруїстичним компонентами екологічної спрямованості, що релевантно компонентам екологічної свідомості. Ю.М. Швалб [9] запропонував поняття екологічної взаємодії, як такої, що створює двосторонні умови для розвитку всіх значущих компонентів системи. Найбільш високий рівень взаємодії той, коли створюються умови для особистісного і професійного розвитку.

Екологічна свідомість – рівень детермінованого психічного відтворення природного і штучного середовища, свого внутрішнього світу, саморефлексія місця і ролі людини у біологічному, фізичному та хімічному світі, а також саморегулювання та наповнення цього відтворення екологічним змістом. Екологічній свідомості притаманні всі ознаки усвідомленої діяльності людини. До неї належать цінності, сенси, домінуючі установки, соціальні стереотипи, персональні бажання і прагнення.

До психологічних змінних, що впливають на екологічні установки, Мілфонт (2007) [6] зробив огляд усіх змінних і прийшов до висновку, що

особистості з внутрішнім контролем локусів, які, як правило, ведуть себе соціально бажаним чином, а також добросовісними та орієнтованими на майбутнє, а ті які володіють цінними ознаками трансцендентності, більш схильні виражати про екологічні установки. Також деякі з зарубіжних досліджень дійшли висновку, що внутрішній локус контролю, а не зовнішній локус контролю, пов'язаний з оточенням та навколишнім середовищем (Hines, Hungerford, & Tomera, 1987; Pettus & Giles, 1987) [6].

Важливим напрямком еколого-психологічних досліджень є визначення закономірностей та особливостей психологічних аспектів екологічно-орієнтованої життєдіяльності, прогнозування процесів життєдіяльності в кризових (екстремальних) умовах, адаптація особистості тощо. Екологічно-орієнтована життєдіяльність відображає реальні соціально-психологічні явища та процеси особистості як суб'єкта у повсякденному житті.

Поняття «життєдіяльність» людини згідно словнику - це спосіб її існування, та нормальна буденна діяльність і відпочинок. Життєдіяльність протікає у постійному контакті із середовищем. Тобто, це різноманітні форми активності (діяльність, вчинки, спілкування, окремі дії) особистості як суб'єкта. Це поняття включає соціальні, економічні, політичні, соціально-психологічні, екологічні, етнічні аспекти життєдіяльності особистості [3].

В дослідженнях, присвячених різним аспектам життєдіяльності особистості, що перебуває в різноманітних екологічних умовах, це поняття дає можливість більш повно відобразити реальні соціально-психологічні процеси та явища людини, як суб'єкта життя. Важливим аспектом вивчення життєдіяльності людини в психології виступає питання адаптації особистості до тих чи інших мінливих умов навколишнього середовища [4].

Суб'єктом життєдіяльності виступає особистість, якісною характеристикою якої є здатність контролювати свою активність, що дає можливість управляти своїми психічними процесами і станами, своєю життєдіяльністю загалом. Було виявлено, що воля має сильний вплив на всю життєдіяльність людини. Вона визначає характер переживання людиною власних дій, визначає, яким чином ми сприймаємо навколишній світ, спрямовує вибір діяльності людини. Саме особистість приймає рішення про дії. Однак необхідними умовами для здійснення такого роду дії стають також усвідомлення ситуації в цілому, зміна значень для себе різних факторів і здатність діяти відповідно до цих значень [4].

Таким чином, вольові процеси знаходяться на стику когнітивних і мотиваційних процесів і мають відношення до саморегуляції поведінки.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження з повним

обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

В рамках ресурсного підходу воля ототожнюється з самоконтролем і саморегуляцією. Воля розглядається як особлива здатність контролювати і регулювати власну поведінку. Особливо підкреслюється адаптивна значимість самоконтролю, що дозволяє людині виконувати складні соціальні завдання. Оскільки контроль і регуляція є складними процесами, їх здійснення викликає витрати внутрішніх енергетичних ресурсів.

У своїх пізніх роботах Р. Баумейстер [6] і його колеги пропонують розмежовувати поняття самоконтролю та саморегуляції за наступним принципом. Самоконтроль передбачає здатність до зміни своєї поведінки відповідно до стандартів з ідеалами і правилами. Саморегуляція ж являє собою гомеостатичний процес (наприклад, підтримання температури тіла) [Baumeister at al., 2007]. Проте поняття сили волі (willpower), самоконтролю та саморегуляції чітко не розмежовуються, а їхні психологічні механізми не розкриваються [6].

Вольова регуляція діяльності має місце лише тоді, коли людина сама свідомо оцінює цілі життєдіяльності як особистісно значущі. В процесі освоєння різних видів діяльності у людини складається стійкий спосіб організації вольових дій, який проявляється як у формі окремих вольових якостей особистості, так і в формі індивідуального стилю вольової регуляції, який передбачає певне співвідношення вольових якостей. На відміну від інших індивідуальних особливостей особистості вольові якості проявляються виключно в особистісно значущих ситуаціях. В різних дослідженнях воля трактується як універсальна суб'єктна характеристика, як необхідна умова реалізації життєдіяльності особистості.

Вольові якості особистості розглядаються як сплав вродженого і набутого, як фенотипична характеристика наявних можливостей людини. У вольових якостях поєднуються моральні компоненти волі, які формуються в процесі виховання, і генетичні, тісно пов'язані з типологічними особливостями нервової системи.

Проведений теоретико-методологічний аналіз дослідження показав, що практично не вивченим є вплив вольових якостей особистості на екологічно-орієнтовану поведінку. Так, введення поведінкового контролю, що сприймається (PBC) передбачалося для того, щоб передбачити поведінку, яка знаходиться під контролем волі (Armitage and Conner, 2001) [12]. В основі цієї теорії лежить концепція «Контрольних переконань», яка, пов'язана з ідеями самоефективності, що відображає переконання людини про наявність факторів, які можуть полегшити або ускладнити виконання поведі-

нки (Ajzen, 2001) [13]. Таким чином, на поведінку людини впливає впевненість в їх здатності виконувати його. Крім того, контрольні переконання можуть бути наслідком минулого досвіду і впливів досвіду важливих інших тощо.

В останні роки значно активізуються експериментальні дослідження різних сторін екологічної свідомості. Так, Т. В. Іванова [6] вивчала екологічні цінності в суспільній свідомості і виявила цікавий факт: ексцентрична спрямованість свідомості більш характерна для молодих людей - 17-19-річних, для яких природа має самостійну цінність незалежно від її можливого використання. Сприйняття ж природи дорослими певною мірою раціоналізуються.

До аналогічних результатів прийшла І. В. Кряж [6], яка провела психосемантичне дослідження звичайних екологічних уявлень в структурі свідомості. Отримані Т.В.Івановою й І. В. Кряж дані, а також цілий ряд інших досліджень свідчать про те, що як на рівні громадської, так і індивідуальної свідомості переважають антропоцентристські установки [4].

Для діагностики індивідуальних особливостей вольової регуляції, самоконтролю та екологічної орієнтації поведінки респондентів нами використовувалися методики: методика по визначенню сили волі в розробці Р. С. Нємова, УСК (рівень суб'єктивного контролю), Тест-опитувальник А.В. Звєрькова І Є.В. Ейдмана «Дослідження вольової саморегуляції» методика «Альтернатива», Вербальна асоціативна методика «ЕЗОП», Опитувальник «Натурафіл» (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвін), Методика діагностики суб'єктивного ставлення до природи «Домінанта», анкетування [6].

УСК (рівень суб'єктивного контролю). Методика є модифікованим варіантом опитувальника американського психолога Дж. Роттера. За його допомогою можна оцінити рівень суб'єктивного контролю над різноманітними ситуаціями, іншими словами, визначити ступінь відповідальності людини за свої вчинки і своє життя.

Тест-опитувальник А.В. Звєрькова І Є.В. Ейдмана «Дослідження вольової саморегуляції» може використовуватися як індивідуально, так і в групі. Рівень розвитку вольової саморегуляції може бути охарактеризований в цілому і окремо по таким властивостям характеру як наполегливість і самовладання. Рівні вольової саморегуляції визначаються в зіставленні з середніми значень кожної зі шкал.

Методика «Альтернатива», розроблена В.А. Ясвіним, спрямована на діагностику провідного типу мотивації взаємодії з природними об'єктами: естетичного, когнітивного, практичного та прагматичного.

Вербальна асоціативна методика «ЕЗОП» розроблена В.А. Ясвіним, С.Д. Дерябо, призначена для дослідження типу домінуючої установки щодо природи. Умовно можна виділити чотири типи таких установок: особистість, що сприймає природу як об'єкт краси («естетична установка»), як об'єкт вивчення, знань («когнітивна»), як об'єкт охорони («етична») і як об'єкт користі («прагматична»). «Езоп» - це «емоції», «знання», «охорона», «користь» (польза) - такі робочі назви типів установок використовувалися за часів створення методики.

Опитувальник «Натурафіл» (С. Д. Дерябо, В. А. Ясвін) призначений для діагностики рівня розвитку інтенсивності суб'єктивного ставлення до природи непрагматичної модальності та його структури.

Методика діагностики суб'єктивного ставлення до природи «Домінанта» базується на класифікації відносин особистості, розробленої А.Ф. Лазурським і С.Л. Франком. Випробуваному пропонується вибрати три «найбільш важливих» і три «найменш важливих» для нього поняття із запропонованого списку в емоційному, когнітивному та практичному плані.

В опитуванні взяли участь 125 осіб (учні старших класів, студенти Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»). Провівши підрахунки ми виявили, що у більшості опитаних переважає естетичний тип мотивації взаємодії з природними об'єктами - 45, 2%, при цьому характер і воля людини вважаються досить твердими, а вчинки в основному реалістичними і зваженими. У них виявлено середній рівень загальної інтернальності і суб'єктивного контролю над будь-якими значущими ситуаціями. на другому місці стоїть когнітивний тип мотивації - 30%, далі практичний - 14, 5% і на останньому місці знаходиться прагматичний тип мотивації - 10, 3 %.

Також ми виявили ряд гендерних відмінностей вольової регуляції. Чоловіки, порівняно з жінками, більш схильні до емоційного та соціального самоконтролю. Рівень вольових самооцінок у чоловіків і жінок знаходиться приблизно на одному рівні, але спостерігаються значні розбіжності по окремим якостям: у чоловіків більш виражені завзятість, енергійність, сміливість, організованість, рішучість, а у жінок - самостійність, дисциплінованість, обов'язковість. За показниками опитування «Шкала контролю за дією» значущих відмінностей виявлено не було.

Виявлений позитивний кореляційний зв'язок між «впевненістю» та «відповідальністю», «цілеспрямованістю» та показниками поведінкового самоконтролю, що можна віднести до мотиваційно-вольової регуляції. Якості «сміливість» та осмисленість життя пов'язані з терплячістю, самос-

тійністю (емоційно-вольовими якостями). Вони вважають себе врівноваженими, спокійними, самостійними.

Активна чи пасивна форма екологічної поведінки зумовлюється направленістю свідомості. Пасивній формі властиві низька емоційність, відсутність самостійності, низький самоконтроль. Важливим фактором, що впливає на екологічну поведінку можна вважати самоконтроль. Він включає когнітивну складову – інтерпретація наявної ситуації, можливих наслідків дій чи бездіяльності.

Високий рівень вольової саморегуляції характерний для осіб емоційно зрілих, активних, незалежних, самостійних. Їх відрізняє спокій, впевненість в собі, стійкість намірів, реалістичність поглядів, розвинене почуття власної гідності. Як правило, вони добре рефлексують особисті мотиви, планомірно реалізують виниклі наміри, вміють розподіляти зусилля і здатні контролювати свої вчинки, мають виражену соціально-позитивну спрямованість.

Висновки. Вольова регуляція діяльності має місце лише тоді, коли людина сама свідомо оцінює стоять перед ним цілі як особистісно значущі. В процесі освоєння різних видів діяльності у людини складається стійкий спосіб організації вольових дій, який проявляється як у формі окремих вольових якостей особистості, так і в формі індивідуального стилю вольової регуляції, який передбачає певне співвідношення вольових якостей. На відміну від інших індивідуальних особливостей особистості вольові якості проявляються виключно в особистісно значущих ситуаціях.

Важливо підкреслити, що думка про особисту відповідальність і особисту свободу вибору гальмує імпульсивні дії під впливом миттєвої обстановки, що склалася, дає виграш у часі для оцінки можливих наслідків цієї дії і тим самим веде до посилення чільної потреби, яка виявляється здатною протистояти ситуативній домінанті страху. Таким чином, не свідомість сама по собі і не воля сама по собі визначають той чи інший вчинок, а їхня здатність підсилити або послабити ту або іншу з конкуруючих потреб. Отже, вольові якості не мають вирішального значення в тому, що люди роблять або будуть робити, але мають визначальний вплив на те, як будуть робити; яким способом вони планують свою життєдіяльність і яким чином здійснюють свої плани.

Проявляючись у діяльності, воля забезпечує подолання труднощів на шляху досягнення мети. При цьому вона виконує як функцію спонукання людської активності, так і функцію її стримування, якщо це необхідно на будь-якому етапі вирішення проблеми. Воля допомагає суб'єкту відобра-

жати реальність на рівні свідомості та керувати власною активністю, опосередковуючи зв'язок між суб'єктом та середовищем.

Екологічна відповідальність пов'язана з такими якостями особистості, як самоконтроль, вміння передбачати найближчі і віддалені наслідки своїх дій в природному середовищі, критичне ставлення до себе та інших. Дотримання моральних вимог, пов'язаних зі ставленням до природи, передбачає розвинену переконаність, а не страх за можливе покарання і засудження з боку оточуючих. Таким чином вибір індивідуальної моделі поведінки, в тому числі екологічно-орієнтованої, впливає внутрішня позиція особистості, відповідальність, активність і усвідомленість діяльності, розуміння людиною свого місця в світі, своєї глибокої взаємозв'язку з навколишнім середовищем. Але усвідомлення людиною єдності з природою може виникнути тільки завдяки відповідному екологічному вихованню, основне завдання якого - формування відповідного суб'єктивного ставлення до світу природи і, в тому числі, до тварин як природних об'єктів.

Отже, окреслено значення вольової регуляції, як основи поведінкового та соціального самоконтролю в еколого-орієнтованій життєдіяльності людини. Визначено, що в процесі діяльності формується індивідуальний стиль прояву вольової регуляції особистості, який визначає успішність, результативність, якість її діяльності. Вольовий компонент екологічно-орієнтованої поведінки формується за допомогою оцінювання, осмислення засвоєного матеріалу на основі емоційних, практичних, естетичних, наукових, екзистенціальних, моральних критеріїв, що здійснюється при проведенні спостережень, виконанні оціночних завдань, прийнятті рішень. Для його розвитку можна рекомендувати рефлексивні методи навчання, що сприятиме самостійності та принциповості екологічних цінностей.

Сьогодні з усією очевидністю стоять проблеми екологізації свідомості людей, формування екологічної культури і становлення екологічно-орієнтованої особистості. Для цього необхідно враховувати особливості екологічно-орієнтованої життєдіяльності особистості, які полягають в тому, що вона спрямована: на формування пізнавальних, практичних та творчих умінь екологічного характеру; розвиток вольових якостей особистості і сприйняття ними позитивного впливу природи, прагнення до її пізнання в єдності з морально-естетичними переживаннями.

Уже в дошкільному віці повинні поступово формуватися моральний і вольовий аспекти поведінки. Виховний напрямок має навчити бути особистостями, здатними орієнтуватися і активно впливати на навколишній світ, нести відповідальність за свої вчинки, бути допитливими і самостійними, що поважають оточуючий нас світ, усвідомлюють особисту роль в нашому суспільстві.

Це передбачає: зміну спрямованості свідомості людей з антропоцентричного на екоорієнтоване, з більш адекватним відображенням стану зовнішнього середовища в ціннісних установках, потребах і діяльності людей; вироблення моделей екологічно доцільної поведінки; системне оздоров-

лення способу життя; формування психологічної стійкості особистості до несприятливих впливів зовнішнього середовища; профілактику і подолання психологічних порушень свідомості і особистості.

Список використаних джерел

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. 3-е изд. – М. : Московский психол-соц. инст, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – С. 18—56.
2. Боришевский М. И. Развитие саморегуляции поведения школьников. Автореф. дисс. доктора психол. наук. – М. : АСТ, 1990. – 40 с.
3. Вернік О.Л. Життєдіяльність як проблема екологічної психології // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – Том VII. Екологічна психологія. – Випуск 36. – С. 93-102.
4. Еколого-психологічні чинники якості життя в умовах розвитку сучасного суспільства : Колективна монографія / за наук. ред. Ю. М. Швалба. – Кіровоград : «Імекс-ЛТД», 2013. – 208 с.
5. Ильин Е. П. Психология воли / Ильин Е. П. – СПб. : Питер, 2000. – С. 17–195.
6. Кирпенко Т. М. Сучасний стан та перспективи вивчення вольової регуляції особистості у психологічних дослідженнях / Т.М. Кирпенко // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2017. – Том VII. Екологічна психологія. – Випуск 44. – С. 92-101.
7. Леонтьев А. Н. Воля / А. Н. Леонтьев // Вестник Московского университета. – Сер. 14, Психология. – 1993. – № 2. – С. 3– 14.
8. Селиванов В. И. Основные подходы к психологическому исследованию волевой активности личности / В. И. Селиванов // Экспериментальные исследования волевой активности. – Рязань, 1986. – 138 с.
9. Швалб Ю. М. Возвращение к забытой теме: проблема воли в психологии / Ю. М. Швалб // зб. наук. пр. Актуальні проблеми психології. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – Том VII. Екологічна психологія. – Вип. 37. – С. 186–199.
10. Boekaerts, M. & Corno, L. Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. Appplied Psychology: An International Review, 54(2), 199-231, 2005
11. Corno, L. Volitional aspects of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement. - London: Lawrence Erlbaum. – 2001. - pp. 191-225.
12. Kielhofner, G. "Volition". in Gary Kielhofner. Model of Human Occupation: Theory and application (4th edition ed.). Baltimore: Lippencott Williams & Wilkins. pp. 33–50.
13. Kuhl J., Beckmann J. Historical perspectives in the study of action control // Action control: From cognition to behavior / Ed. by J. Kuhl, J. Beckmann. Berlin. N.Y. – 1985. – P.178–185.
14. Silva M. N., Markland D. A., Minderico C. S., Vieira P.N., Castro M.M., Coutinho S.S., Santos T.C., Matos M.G., Sardinha L.B., Teixeira P.J. A randomized controlled trial to evaluate self-determination theory for exercise adherence and weight control: Rationale and intervention description // BMC Public Health. – 2008. – Vol. 8. – P. 234–247.

Транслітераційний переклад списку використаних джерел

1. Bozhovich L. I. Problemyi formirovaniya lichnosti: Izbrannyie psihologicheskie trudyi / Pod red. D. I. Feldshteyna. 3-e izd. – M. : Moskovskiy psihol-sots. ins-t, Voronezh : NPO «MODEK», 2001. – S. 18—56.
2. Borishevskiy M. I. Razvitie samoregulyatsii povedeniya shkolnikov. Avtoref. diss. doktora psihol. nauk. – M. : AST, 1990. – 40 s.
3. Vernik O.L. Zhittyediyalnist yak problema ekologichnoyi psihologiyi // Aktualni problemi psihologiyi: Zbirnik naukovih prac Institutu psihologiyi imeni G.S. Kostyuka NAPN Ukrayini. – Zhitomir: ZhDU im. I. Franka, 2014. – Tom VII. Ekologichna psihologiya. – Vipusk 36. – S. 93-102.
4. Ekologo-psihologichni chinniki yakosti zhittya v umovah rozvitku suchasnogo suspilstva : Kolektivna monografiya / za nauk. red. Yu. M. Shvalba. – Kirovograd : «Imeks-LTD», 2013. – 208 s.
5. Ilin E. P. Psihologiya voli / Ilin E. P. – SPb. : Piter, 2000. – S. 17–195.
6. Kyrpenko T. M. Suchasnij stan ta perspektivi vivchennya volovoyi regulyaciyi osobistosti u psihologichnih doslidzhennyah / T.M. Kyrpenko // Aktualni problemi psihologiyi: Zbirnik naukovih prac Institutu psihologiyi imeni G.S. Kostyuka NAPN Ukrayini. – Zhitomir: ZhDU im. I. Franka, 2017. – Tom VII. Ekologichna psihologiya. – Vipusk 44. – S. 92-101.
7. Leontev A. N. Volya / A. N. Leontev // Vestnik Moskovskogo universiteta. – Ser. 14, Psihologiya. – 1993. – № 2. – S. 3– 14.
8. Selivanov V. I. Osnovnye podhody k psihologicheskomu issledovaniyu volevoj aktivnosti lichnosti / V. I. Selivanov // Eksperimentalnye issledovaniya volevoj aktivnosti. – Ryazan, 1986. – 138 s.
9. Shvalb Yu. M. Vozvrashenie k zabytoj teme: problema voli v psihologii / Yu. M. Shvalb // zb. nauk. pr. Aktualni problemi psihologiyi. – Zhitomir : Vid-vo ZhDU im. I. Franka, 2014. – Tom VII. Ekologichna psihologiya. – Vip. 37. – S. 186–199.
10. Boekaerts, M. & Corno, L. Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. Appplied Psychology: An International Review, 54(2), 199-231, 2005
11. Corno, L. Volitional aspects of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Self-regulated learning and academic achievement. - London: Lawrence Erlbaum. – 2001. - pp. 191-225.
12. Kielhofner, G. "Volition". in Gary Kielhofner. Model of Human Occupation: Theory and application (4th edition ed.). Baltimore: Lippencott Williams & Wilkins. pp. 33–50.
13. Kuhl J., Beckmann J. Historical perspectives in the study of action control // Action control: From cognition to behavior / Ed. by J. Kuhl, J. Beckmann. Berlin. N.Y. – 1985. – P.178–185.
14. Silva M. N., Markland D. A., Minderico C. S., Vieira P.N., Castro M.M., Coutinho S.S., Santos T.C., Matos M.G., Sardinha L.B., Teixeira P.J. A randomized controlled trial to evaluate self-determination theory for exercise adherence and weight control: Rationale and intervention description // BMC Public Health. – 2008. – Vol. 8. – P. 234–247.

Кирпенко Т.М. **Анализ связи самоконтроля, волевой регуляции и экологически ориентированной жизнедеятельности**

В статье изучались направления исследований по проблеме волевой регуляции экологически ориентированной жизнедеятельности личности. Описаны отдельные характеристики проявлений воли.

Теоретически обозначены значения и функции волевой регуляции, как основы поведенческого и социального самоконтроля в процессе психической регуляции жиз-

недеятельности личности. Констатируется, что в жизнедеятельности личности определяющими являются ее внутренние волевые усилия. Определены значения волевой регуляции, как основы поведенческого и социального самоконтроля в эколого-ориентированной жизнедеятельности человека.

Установлено, что на выбор индивидуальной модели поведения, в том числе экологически ориентированной, влияет внутренняя позиция личности, ответственность, активность и осознанность деятельности, понимание человеком своего места в мире, своей глубокой взаимосвязи с окружающей средой.

Определена актуальность исследуемой проблемы и перспективы дальнейших исследований в данном направлении.

Ключевые слова: *личность, воля, самоконтроль, мотивация, волевая регуляция, жизнедеятельность, экологическое сознание.*

Kyrpenko TM **Analysis of the connection between self-control, volitional regulation and environmentally-oriented life activity**

The article studied areas of research on the issue of strong-willed regulation of environmentally focused person activity. Separate characteristics of manifestations of will are described.

Values and functions of volitional regulation were designated. It is the basis of social and behavioral self-control in the process of mental regulation of the individual life.

In the life activity of the personality, its internal volitional efforts are the determining factors. The values of volitional regulation as the basis for behavioral and social self-control in the environmentally-oriented life activity of a person.

The choice of an individual model of behavior, including environmentally oriented, is influenced by the person's inner position, responsibility, activity and awareness of activity, a person's understanding of his place in the world, his deep relationship with the environment.

The urgency of the problem under investigation and the prospects for further research in this direction are determined.

Key words: *personality, will, self-control, motivation, volitional regulation, vital activity, ecological consciousness.*

УДК 159.923.2:159.942

КОМАР Т.О.
к.психол. наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця

ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОСТАВЛЕННЯ МОЛОДІ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Анотація. У статті аналізуються вихідні теоретичні положення, що становлять наукову основу психологічних феноменів самоставлення молоді з інвалідністю. Проаналізовані терміни які визначають поняття «самоставлення». Особлива увага приділяється дослідженню самоставлення як компонента самосвідомості а також факторів, що зумовлюють виникнення позитивного чи негативного самовідношення.

Емпірично досліджено рівень прагнення досліджуваних до спілкування та самоставлення молоді. Крім того був здійснений порівняльний аналіз самоставлення молоді статисчної норми та молоді з інвалідністю, та проведений кореляційний аналіз отриманих результатыв.

Ключові слова: *самоставлення, самосвідомість, самооцінка, «Я - концепція», «Я» - образ, самоприйняття, прагнення до спілкування, само відторгнення.*

Постановка проблеми. Принципом демократичного суспільства є забезпечення сприятливих умов для реалізації потенціалу кожної особистості. В цьому контексті особливої актуальності набуває проведення ряду соціально - психологічних досліджень, метою яких є виявлення особливостей самоставлення молоді з інвалідністю. Адже для повноцінної реалізації особистості найбільш корисним є дослідження самоставлення як компонента самосвідомості, що дозволяє дослідити його специфіку та вплив на становлення і розвиток особистості, виявити умови та фактори, які сприяють формуванню позитивного чи негативного ставлення особистості до себе.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико - методологічними засадами дослідження є положення про активність особистості, яка розкривається в ініціативному, самостійному та перетворюючому ставленні суб'єкта до дійсності, інших людей та до самого себе (О. Г. Асмолов, А. Бандура, Л. І. Божович, В. Джемс, Б. Ф. Ломов, С. Л. Рубінштейн); уявлення про закономірності і механізми формування ставлення до себе (К. О. Абульханова - Славська, Р. Бернс, Т. В. Дмитрова, Є. П. Ільїн, В. Н. М'ясищев) та інші концепції [2;3;4;8].

Виходячи із цього, **метою статті** є виявлення основних характеристик самоставлення молоді з інвалідністю.

Виклад основного матеріалу дослідження та обгрунтування отриманих результатів. Від того, як людина сама цінить себе й поважає - зале-

жить, у великій мірі те, як цінитимуть і поважатимуть її інші. З поняття самоставлення випливає і поняття взаємовідношення.

На сьогоднішній день немає однозначного визначення поняття «самоставлення». Відсутність чіткої термінології привела до того, що значення використаних термінів більшістю авторів не розрізняються, вони найчастіше вживаються як синоніми. У зв'язку з цим нам необхідно дослідити феномен самоставлення.

І. Д. Бех вважає, що категорія «ставлення» є ключовою для процесу формування і розвитку особистості, завдяки їй відбувається оцінювання та прийняття чи неприйняття власного «Я». За її допомогою розкривається становлення смислового зв'язку, єдності людини і світу, самого змісту цієї єдності: чи буде вона морально конструктивною чи деструктивною щодо індивіда [1; 2].

Через категорію «ставлення», за В. Н. М'ясищевим, з'являється можливість чіткіше з'ясувати суб'єктивно психологічний механізм розвитку особистісних цінностей як компонентів узагальненого «Я - образу». Стає зрозумілим психологічне явище «ставлення до самого себе». Воно не може одночасно й раптово виникнути зі ставленням до зовнішніх щодо людини об'єктів [6, с. 22].

Проблема «Я – образу» у психології розглядається в межах більш загальної проблеми – структури самосвідомості. Так І.С. Коном, В.В. Століним, І.І. Чесноковою використовується безліч різних термінів: «Я – концепція», «Я – система», «Я – образ», уявлення про себе, відношення до себе, образ самого себе. Крім того, В.В. Столін виділяє два аспекти «Я – образу», знання про себе і самоставлення [4;9;10].

Інвалідність спотворює «Я образ» особистості, призводить до зміни уявлень й емоційного відношення до себе, збільшення соціально – психологічної дезадаптованості в силу суб'єктивного локусу контролю, втрати свого місця в соціумі. Оскільки «Я» - це відображення самого себе, погляд із середини, відповідно у кожної особистості формується свій «Я – образ». Відношення до світу і оточуючих, здатність до прийняття самостійних рішень визначаються характером уявлень індивіда про себе.

Ми ж у своїй роботі поділяємо позицію щодо природи самоставлення, запропоновану В. В. Століним, оскільки саме він виділив основні структурні елементи самоставлення як особистісного утворення та розглядав його із позицій адитивності, що, на нашу думку, більшою мірою розкриває його суть [9].

Важко не погодитись із думкою О. Г. Спіркіна, який вважає, що здатність до самосвідомості та самопізнання - це винятковий здобуток людини, яка в своїй самосвідомості усвідомлює саму себе як суб'єкта свідомості, спілкування і дій, стає у безпосереднє відношення до самої себе. Він вважає, що тільки в цій формі і може існувати самосвідомість, основна особливість якої в тому, що вона орієнтована на осмислення людиною своїх вчинків, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, свого становища в суспільстві [8, с. 141].

Заслуговує на увагу твердження І. І. Чеснокової про те, що самосвідомість в онтогенетичному плані можна розглядати як інтегративний психічний процес, що поступово розгортається в часі, в основі якого лежить діяльність, що все більше ускладнюється, емоційно - ціннісне ставлення до себе і здатність регулювати свою поведінку. Тобто І. І. Чеснокова розглядає самосвідомість як динамічне утворення, яке поєднує в собі когнітивний, емоційний та регулятивний компоненти та зазнає суттєвих змін у процесі розвитку особистості [10, с. 63 - 64].

Одним із перших почав досліджувати самосвідомість С. Л. Рубінштейн. Він критикує погляд на самосвідомість, згідно з яким наявність психічного співпадає з його усвідомленням, сутність психіки в тому, що вона є знанням про самого себе, психічне ототожнюється зі свідомістю, свідомість - із самосвідомістю [7, с. 236 - 239]. Ми розділяємо погляд С. Л. Рубінштейна та те, що свідомість є первинним утворенням, порівняно із самосвідомістю, яка формується через активність людини як суб'єкта життєдіяльності [7, с. 236].

Експериментальне дослідження. *Для розв'язання поставлених завдань використано такі опитувальник «Афіліація» (А. Мехрабіана), тест-опитувальник «Самоставлення» (В. Столін, С. Пантелєєв).*

Вибіркою служить 30 молодих людей, що є клієнтами Центра реалібітації «Гармонія» в місті Вінниця з опорно-руховими порушення, та 30 молодих людей без фізичних вад.

За допомогою опитувальника «Афіліація» (А. Мехрабіан), ми мали змогу діагностувати рівень прагнення досліджуваних до спілкування та рівень їхнього страху бути відторгненим у процесі взаємодії з іншими людьми.

Оскільки межі середнього рівня охоплюють досить великий інтервал балів (від 81 до 176 балів), то з результатів дослідження, ми можемо спостерігати те, що дві вибірки, а саме досліджувані статистичної норми та досліджувані з інвалідністю, – мають середній рівень розвитку прагнення до спілкування та середній рівень страху бути відторгненим (всі 100% досліджуваних особистостей).

Середній рівень прагнення до спілкування характеризується здатністю встановлювати соціальні зв'язки, проте з-за яких суб'єктивних причин, відсутнє бажання цим займатись на даний момент часу. Для даної вибірки досліджуваних, характерна не надмірна закритість у спілкуванні з іншими людьми. У таких людей, часом виникає бажання побути на самоті, подумати про своє. Проте будучи в гарному настрої, маючи високий рівень активності, вони із задоволенням вступають у процес встановлення нових соціальних контактів та легко йдуть на розмову.

Середній рівень страху бути відторгненим характеризується наявністю тривожності. Людина боїться зазнати невдачі проявивши ініціативу та не отримавши у відповідь взаємності. Даний рівень характерний для людей, що бояться виходити зі своєї зони комфорту, пробувати щось нове та для тих, хто не виділяється ініціативністю. Проте середній рівень також характеризується спроможністю бороти цей страх за навності об'єктивних та вагомих причин для подолання даного бар'єру.

Обрахувавши результати за t-критерієм Стьюдента знайдено відмінності на високому рівні значущості у прагненні до спілкування людей статистичної норми ($t=116,16$ при $p\leq 0,01$) та людей з інвалідністю ($t=119,06$ при $p\leq 0,01$). Молоді люди статистичної норми у більшій мірі, ніж молодь з інвалідністю, прагне до побудови соціальних зв'язків та встановленні соціальних контактів.

Тест-опитувальник «Самоставлення» (В. Столін, С. Пантелєєв) був використаний нами для діагностики самоставлення молоді статистичної норми та молоді з інвалідністю.

Результати діагностики:

Шкала «S» вимірює інтегральне почуття «за» або «проти» особистого «Я» досліджуваного. 70% досліджуваних статистичної норми та 37% досліджуваних з інвалідністю набрали низькі бали по даній шкалі. Дана вибірка не характеризується наявністю любові до самого себе, навпроти ж вважає себе антиподом людських симпатій.

3 % досліджуваних статистичної норми та 43% досліджуваних з інвалідністю набрали високі бали по даній шкалі, що вказує на позитивне ставлення досліджуваних до своєї персони. Наявність конструктивної критики лише посилює їх жагу бути кращими у всіх аспектах розвитку особистості. 27% досліджуваних статистичної норми та 20% досліджуваних з інвалідністю набрали середні бали по даній шкалі.

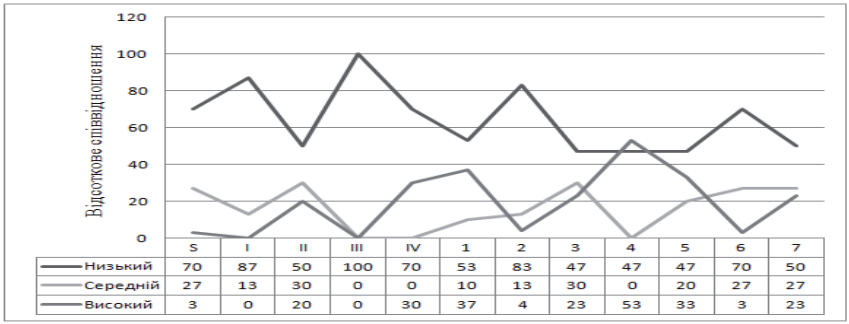

Рисунок1. *Дослідження самоставлення молоді статистичної норми.*

87% досліджуваних статистичної норми та 47% досліджуваних з інвалідністю набрали низькі бали по даній шкалі. Досліджувані характеризуються скептичним відношенням до самих себе. Вони не знаходять приводу для того, аби поважати самих себе.

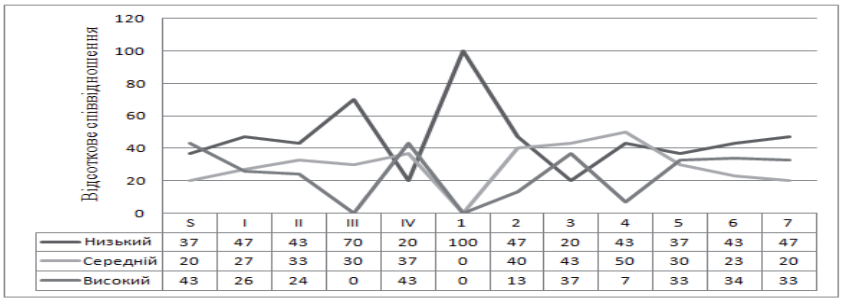

Рисунок 2. *Дослідження самоставлення молоді з інвалідністю.*

Шкала «I» - самоповага.

26% досліджуваних з інвалідністю набрали високі бали по даній шкалі, що вказує на наявність у них поваги до самих себе. Повага може бути пов'язаною із їх здатністю прийняти свої фізичні вади та, незважаючи на них, рухати вперед. 13% досліджуваних статистичної норми та 27% досліджуваних з інвалідністю набрали середні бали по даній шкалі.

Шкала «II» - аутосимпатія.

50% досліджуваних статистичної норми та 43% досліджуваних з інвалідністю набрали низькі бали по даній шкалі. Вони не симпатизують своїй особистості. Варто зазначити, якщо дана характеристика не є ситуаційною, а навпаки носить постійний характер, то дана вибірка відноситься до застрягаючого типу акцентуацій характеру, а саме застрягання на своїх недоліках та нездатність їх адекватно прийняти.

20% досліджуваних статистичної норми та 24% досліджуваних з інвалідністю набрали високі бали по даній шкалі. Це свідчить про те, що дана молодь виражає симпатію до самого себе. Вони адекватно реагують на критику, цілеспрямовані, мають впевненість у своїх силах. Їм притаманна внутрішня чесність по відношенню до самого себе та світу, який їх оточує. 30% досліджуваних статистичної норми та 33% досліджуваних з інвалідністю набрали середні бали по даній шкалі.

Шкала «III» - очікуване відношення від інших.

100% досліджуваних статистичної норми та 70% досліджуваних з інвалідністю набрали низькі бали по даній шкалі. Дана вибірка не очікує від оточення якоїсь конкретної моделі поведінки, або, загалом, ставлення до себе. Вони керуються спонтанністю та готові до того, що людська природа є непередбачуваною.

30% досліджуваних з інвалідністю набрали середні бали по даній шкалі. Молоді люди характеризуються наявністю конкретної моделі поведінки, яку вони очікують по відношенню до себе від оточуючих їх людей. Це може бути пов'язано з наявністю у них фізичних вад, які, на їх думку, мають привертати увагу та викликати жалість.

Шкала «IV» так шкала «6» – спрямовані на самоінтерес.

70% досліджуваних статистичної норми та 20% досліджуваних з інвалідністю набрали низькі бали по даній шкалі. Це свідчить про втрату інтересу до самого себе, до того, що з ними відбувається. Втрата інтересу до самого себе може носити ситуаційний характер.

30% досліджуваних статистичної норми та 43% досліджуваних з інвалідністю набрали високі бали по даній шкалі. Характеризуються наявністю інтересу до самих себе. Їм цікаво вивчати себе, пізнавати з різних сторін, розвивати свої здібності та нахили. Через призму вивчення самого себе відбувається пізнання людиною інших людей.

37% досліджуваних з інвалідністю набрали середні бали по даній шкалі, що характеризує ситуаційний інтерес людини до самої себе.

Шкала «1» - самовпевненість.

53% досліджуваних статистичної норми та 100% досліджуваних з інвалідністю набрали низькі бали по даній шкалі. Даний рівень характеризується незадоволеністю власними можливостями, відчуттям слабкості, наявністю сумнівів в здатності викликати повагу інших.

37% досліджуваних статистичної норми набрали високі та ще 10% досліджуваних цієї вибірки набрали середні бали по даній шкалі. Високий рі-

вень впевненості у собі свідчить про відношення до себе, як до впевненої, самостійної, вольової людини, яка варта поваги.

Шкала «2» - ставлення інших.

83% досліджуваних статистичної норми та 47% досліджуваних з інвалідністю набрали низькі бали по даній шкалі. Даний рівень характеризується наявністю у досліджуваних особистостей думки, що їх персона не може викликати повагу та зацікавленістю з боку інших людей. Вони обезцінюють себе та не можуть уявити собі того, що можуть бути цікавими для когось іншого.

4 % досліджуваних статистичної норми та 13% досліджуваних з інвалідністю набрали високі бали по даній шкалі. Це свідчить про уявлення досліджуваних про себе, як про особистість, характер і діяльність якої здатні викликати у інших людей повагу, інтерес, схвалення, розуміння. Наявність позитивного ставлення до самого себе.

13% досліджуваних статистичної норми та 40% досліджуваних з інвалідністю набрали середні бали по даній шкалі.

Шкала «3» - самоприйняття.

47% досліджуваних статистичної норми та 20% досліджуваних з інвалідністю набрали низькі бали по даній шкалі. Це свідчить про те, що ця вибірка постійно знаходиться в тривожному стані із-за внутрішніх конфліктів. Неприйняття себе зі всіма своїми недоліками – не дає можливості людині побачити та полюбити свої переваги.

23% досліджуваних статистичної норми та 43% досліджуваних з інвалідністю набрали високі бали по даній шкалі, що характеризується почуттям симпатії до самого себе, узгодженості зі своїми внутрішніми поривами. Прийняття самого себе таким, яким і є він насправді, дружнє, розуміюче ставлення до самого себе.

30% досліджуваних статистичної норми та 37% досліджуваних з інвалідністю набрали середні бали по даній шкалі.

Шкала «4» - самокерування, самопослідовність.

47% досліджуваних статистичної норми та 43% досліджуваних з інвалідністю набрали низькі бали по даній шкалі. Це свідчить про те, що молодим людям важко управляти самим собою. Якщо брати до уваги емоційну сферу, то людині може бути важко контролювати свої емоції, їх пориви. Також дана вибірка характеризується непослідовністю дій, спонтанністю виборів. Це може бути пов'язано з розсіяністю процесу уваги, нездатності послідовно планувати свої дії, об'єктивно оцінювати свої можливості.

53% досліджуваних статистичної норми та 7% досліджуваних з інвалідністю набрали високі бали по даній шкалі. Вони характеризуються послідовними вчинками. Перш, ніж щось зробити – надають перевагу тривалим роздумам чи варто це робити. У повсякденному житті керуються логікою та намагають контролювати вияви емоцій, а саме збергати емоційну стійкість. В стресових ситуаціях намагаються взяти себе в руки та логічно продумати подальші дії. Частіше за все, такі люди мають життєвий план та постійно його вдосконалюють.

50% досліджуваних з інвалідністю набрали середні бали по даній шкалі, що свідчить про здатність послідовно діяти та «самокерувати» в залежності від ситуацій, а саме тоді, коли ситуація цього вимагає.

Шкала «5» - самозвинувачення.

47% досліджуваних статистичної норми та 37% досліджуваних з інвалідністю набрали низькі бали по даній шкалі. Це виражається у розуміючому ставленні до самого себе. Молоді люди сприймають конструктивну критику, співставляють з інформацією, яку вважають вагомою для себе та роблять висновки.

33 % досліджуваних статистичної норми та 33% досліджуваних з інвалідністю набрали високі бали по даній шкалі. Проявляється агресивне ставлення до самого себе, деструктивність у критиці. Нездатність пробачати свої недоліки. Застосування санкцій по відношенню до самого себе.

20% досліджуваних статистичної норми та 30% досліджуваних з інвалідністю набрали середні бали по даній шкалі, що виражається у здатності вчасно спинитись, коли людина починає саму себе звинувачувати у вчинках та діях, які не мають вагомого підгрунття для звинувачень.

Шкала «7» - саморозуміння.

50% досліджуваних статистичної норми та 47% досліджуваних з інвалідністю набрали низькі бали по даній шкалі. Виражається у відсутності розуміння свого «Я». Нездатності пояснювати свої емоції та почуття, їх причини виникнення та нездатності пошуку відповідей для планування подальших дій. Відсутність гармонії, наявність тривожності.

23% досліджуваних статистичної норми та 33% досліджуваних з інвалідністю набрали високі бали по даній шкалі. Характеризується наявністю розуміння тонкощів своєї душі. Прагнення будь що зрозуміти причину та наслідок своїх дій. Навність гармонії душі та тіла, баланс зовнішнього та внутрішнього. Здатність аналізувати та інтерпретувати свої дії, думки, почуття та емоції.

27% досліджуваних статистичної норми та 20% досліджуваних з інвалідністю набрали середні бали по даній шкалі. Дана вибірка може оцінити та проаналізувати те, що відчуває, чим керується. Проте часом нездатна цього зробити, і саме цим себе вводить в стресовий стан, вихід з якого можливий лише завдяки адекватній оцінці свого внутрішнього та зовнішнього стану.

Обрахувавши результати за t-критерієм Стьюдента знайдено відмінності на високому рівні значущості за такими параметрами: очікування позитивного ставлення від інших у людей статистичної норми (t=27,93 при p≤ 0,01) та у людей з інвалідністю (t=32,06 при p≤ 0,01), самовпевненість у молоді статистичної норми (t=55,66 при p≤ 0,01) та у молоді з інвалідністю (t=30,83 при p≤ 0,01). Дані результати вказують на те, що молоді люди з інвалідністю більше очікують до себе позитивного ставлення від оточуючих, в свою чергу, як молодь статистичної норми є більш самовпевненими у своїх думках та діях.

Обрахувавши результати методик, за допомогою кореляційного аналізу Пірсона, ми дійшли таких висновків щодо взаємовпливаючих та взаємопов'язаних складових причин внутрішньоособистісних конфліктів:

«Самоприйняття» є головною причиною внутрішньоособистісних конфліктів, адже якщо людина нездатна прийняти себе такою, як вона є – її життя буде сфокусоване на виправлені своїх недоліків, пошук нових, зосередження та зацикленість на негативі своєї особистості.

*«Самозвинувачення» (-540**) є наслідком неприйняття людиною самого себе. Самозвинувачення будується на критичному відношенні до своєї особистості, нездатності пробачати помилки. Саме нездатність пробачати ускладнює перебіг конфліктів з самим собою.*

«Самоінтерес» (363) гіперболізує критичність у ставленні до самого себе. Адекватний самоінтерес виражається у пошуку сфер реалізації свого потенціалу, розвитку своїх нахилів та здібностей, спрямування на досягнення ідилії між внутрішнім та зовнішнім світами особистості.*

Висновки. Самоставлення реалізується через афективну складову самосвідомості, яка нерозривно пов'язана з когнітивним компонентом, оскільки саме на основі знань про себе в людини виникає ставлення до власної особистості, яке може бути позитивним чи негативним, адекватним чи ні. І вже на основі самоставлення будується модель вчинків та дій, яка і утворює поведінковий чи регулятивний компонент самоставлення. Узагальнюючи все вищесказане, слід зазначити, що саме самоставлення є одним із важливих елементів самосвідомості.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды; в 2 т. / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1990. – Т.1. – С. 159.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: Пер. с англ. / Р.Бернс.– М.: Прогресс, 1986. – 420 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. / Л.И. Божович - СПб. и др.: Питер. (Серия «Мастера психологии»), - 2008. – 398 с.
4. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание./ И.С.Кон. – М.: Изд-во политической литературы, 1984. – 333 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1978.-234с.
6. Мясищев В.М. Основные проблемы и современное состояние психологических отношений человека. / В.М. Мясищев // Психологическая наука в СССР. – М.: АПН РСФСР, 1060. – Ч.2. – С. 110-125.
7. Рубинштейн С.А. Бытие и сознание. О месте психического в общей взаимосвязи явлений материального мира. / С.А.Рубинштейн. – М.: АН СССР, 1957. – 327 с.
8. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. / А.Г.Спиркин. – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
9. Столин В.В. Познание себе и отношение к себе в структуре самосознания.: Дис… докт. психол. наук:19.00.07. / В.В.Столин.– М., 1985. – С. 19-20.
10. Чеснокова И.И. Проблема сознания в психологии./ И.И. Чеснокова/ - М.: Наука, 1977. – 144 с.

Транслітераційний переклад списку використаних джерел

1. Anan'yev B.G. Izbrannyye psikhologicheskiye trudy; v 2 t. / B.G. Anan'yev. - M .: Pedagogika, 1990. - T.1. - S. 159.
2. Berns R. Razvitiye YA-kontseptsii i vospitaniye: Per. s angl. / R.Berns.- M .: Progress, 1986. - 420 s.
3. Bozhovich L.I. Lichnost' i yeye formirovaniye v detskom vozraste. / L.I. Bozhovich - SPb. i dr .: Piter. (Seriya «Mastera psikhologii»), - 2008. - 398 s.
4. Kon I.S. V poiskakh sebya. Lichnost' i yeye samosoznaniye. / I.S.Kon. - M .: Izd-vo politicheskoy literatury, 1984. - 333 s.
5. Leont'yev A.N. Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'. / A.N. Leont'yev. - M .: Politizdat, 1978.-234s.
6. Myasishchev V.N. Osnovnyye problemy i sovremennoye sostoyaniye psikhologicheskikh otnosheniy cheloveka. / V.N. Myasishchev // Psikhologicheskaya nauka v SSSR. - M .: APN RSFSR, 1060. - CH.2. - S. 110-125.
7. Rubinshteyn S.A. Bytiye i soznaniye. V meste psikhicheskogo v obshchey vzaimosvyazi yavleniy material'nogo mira. / S.A.Rubinshteyn. - M .: AN SSSR, 1957. - 327 s.
8. Spirkin A.G. Soznaniye i samosoznaniye. / A.G.Spirkina. - M .: Politizdat, 1972. - 303 s.
9. Stolin V.V. Poznaniye sebya i otnosheniye k sebe v strukture samosoznaniya .: Dis ... dokt. psikhol. nauk: 19.00.07. / V.V.Stolin.- M., 1985. - S. 19-20.
10. Chesnokova I.I. Problema soznaniya v psikhologii. / I.I. Chesnokova / - M .: Nauka, 1977. - 144 s.

Комар Татьяна Александровна. **Основные характеристики самоотношения молодежи с инвалидностью**

Аннотация. В статье анализируются исходные теоретические положения, что становят научную основу психологических феноменов самоотношения молодежи с инвалидностью. Проанализированы понятия которые определяются «самоотношение». Особое внимание уделяется исследованию самоотношения как компонента самосознания а также факторов, что приводит к возникновению положительного или отрицательного самоотношения.

Эмпирические исследован уровень стремление исследуемый к общению и самоотношение молодежи. Кроме того был осуществлен сравнительный анализ самоотношения молодежи статистичнои нормы и молодежи с инвалидностью, и проведенный корреляционный анализ этих даных.

Ключевые слова: *самоотношения, самосознание, самооценка, «Я - концепция», «Я» - образ, самопринятие, самовидторгнення.*

Komar Tetiana Oleksandrivna. **The main features of self-attitude of youth with disabilities**

Annotation. The initial theoretical positions forming the scientific basis of the psychological phenomena of the self-attitude of youth with disabilities are analyzed. Particular attention is paid to the study of self-attitude as a component of self-consciousness and also the factors that cause the appearing of a positive or negative self-attitude.

Besides, a comparative analysis of the self-attitude of youth with the statistical standard and youth with disabilities was carried out, and a correlation analysis with the relation to the other was examined.

Keywords: *self-attitude, self-consciousness, self-esteem, "self-concept", self-image, self-acceptance, self- abruption.*

УДК 159.921

КУРАПОВ А.О.
аспірант факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

ЗАЛЕЖНІСТЬ ВИБОРУ СТРАТЕГІЇ АКУЛЬТУРАЦІЇ ВІД ПСИХОЛОГІЧНОГО ПОРТРЕТУ ОСОБИСТОСТІ

У статті представлено типові особистісні профілі, які описують особистість, що тяжіє до вибору конкретної стратегії акультурації. Профілі розроблені на базі проведеного емпіричного дослідження. У статті також представлено головне поняття акультурації (процес входження представника певного культурного середовища до чужорідного культурного середовища), представлено головні стратегії акультурації (інтеграція, сепарація, маргіналізація, асиміляція), окреслено стратегії акультурації як динамічні характеристики власне процесу акультурації та детально описано підходи до розробки типових психологічних профілей особистості у контексті вибору стратегії акультурації. Типові профілі були розроблені за шкалами шістнадцятифакторного опитувальника Кетела (форма С).
Ключові слова: *акультурація, стратегії акультурації, особистість, психологічний портрет*

Вступ. На сьогоднішній день існує достатньо розвинений теоретичний апарат для пояснення та опису процесу акультурації як міжкультурної взаємодії. Однією із ключових характеристик міжкультурної взаємодії є наявність змін, а тому для пояснення власне особистісних змін був введений термін психологічна акультурація, який включає в себе опис динаміки психологічних характеристик при міжкультурній взаємодії яка характеризується входженням представників недомінантного культурного середовища до домінантного. Саме критерій домінантності є основним для визначення процесу акультурації адже при відсутності «домінантності» (мається на увазі кількісної переваги представників приймаючої етнокультурної спільноти) неможливо описати акультурацію так як в такому випадку взаємодія буде називатися просто міжкультурною та не буде містити необхідних компонентів які виявляються при акультурації. Отже, варто зазначити що конструкт акультурації є достатньо чітко виділеним та розробленим. Тим не менш, багато проблем залишаються не визначеними, зокрема, проблема спрямованості особистісних змін у процесі акультурації. Задля пояснення зазначеної проблеми, необхідно брати до уваги основні підходи до вивчення акультурації які існують на сьогоднішній день.

Мета: головною метою цієї статті є розкриття психологічного портрету особистості, яка тяжіє до вибору конкретної стратегії акультурації, базуючись на результати емпіричного дослідження.

Основний матеріал. Акультурація визначається як процес зміни, що є результатом безперервних перших контактів між людьми з різних культур [9, с. 149]. Акультураційний процес в основному розглядався як однонаправлений хід культурних змін які в кінцевому підсумку призводили до повної асиміляції. Проте, більш недавнє розуміння конструкту передбачає те, що акультурація багатогранним явищем і що справжня асиміляція ніколи не може статися. Дійсно, адаптація та зміна є важливими компонентами визначення, проте, стримуючі змінні, переваги і прагнення до етнічної приналежності повинні бути також розглянуті.

Дж. Ріхман, М. Гавірія, Д. Флаерті, С. Бірз та Р. Вінтроб вказували на ще один компонент-ймовірність який закладався в тому, що домінуюча етнокультурна спільнота, або донор, може пройти процес зміни під впливом аспектів культури «новачка» або акультураційної групи [цит. за 7]. Це припущення було притаманне деяким із перших визначень акультурації, проте зараз більшість дослідників розробляють та сприяють поширенню застосування багатовимірної або двовимірної моделі дослідження акультурації, що підтверджують дослідники С. Мендоза, Р. Халуалані та Дж. Држевіцька. Саме зазначена модель і визначає основні два підходи до вивчення акультурації на сьогоднішній день. Саме тому сьогодні визнають той факт, що акультурація є процес, в якому елементи недомінуючої і домінуючої етнокультурних спільнот сприяють збереженню та засвоєнню [8].

Тим не менш, у спробі ізолювати осіб з використанням індексу, який наближається до повної асиміляції, слід враховувати можливість того, що багато варіантів доступні для осіб, які взаємодіють із новою культурою.

Це явище можна назвати ситуаційною акультурацією: людина і ситуація

утворюють комплексну взаємодію. Ця взаємодія є складним рекурсивним процесом, який визначає когнітивні і перцептивні оцінки. У свою чергу, ці оцінки впливають на поведінкові результати. Л. Мендоза припустила, що людина яка проходить акультурацію може відмовитися від релігійної практики, засвоїти певні звичаї, вбиратися у традиційний одяг, а також інтегрувати переваги в їжі і святкування деяких свят. Вона також вводить поняття акультураційних статусів, які, у свою чергу, можуть бути зрозумілими лише через впровадження так-званого індексу акультурації який описує кількість сформованих індивідуальних зв'язків [8].

Динамічне розмежування акультурації можна представити власне як процес та результат. Мається на увазі що акультурація власне є процесом, проте результатом її є формування стратегій, які теж у свою чергу стають

процесуальними характеристиками акультурації. Мається на увазі що акультурація сама по собі неможлива без формування акультураційних стратегій адже в такому випадку мова йтиме про міжкультурну взаємодію, а не про акультурацію.

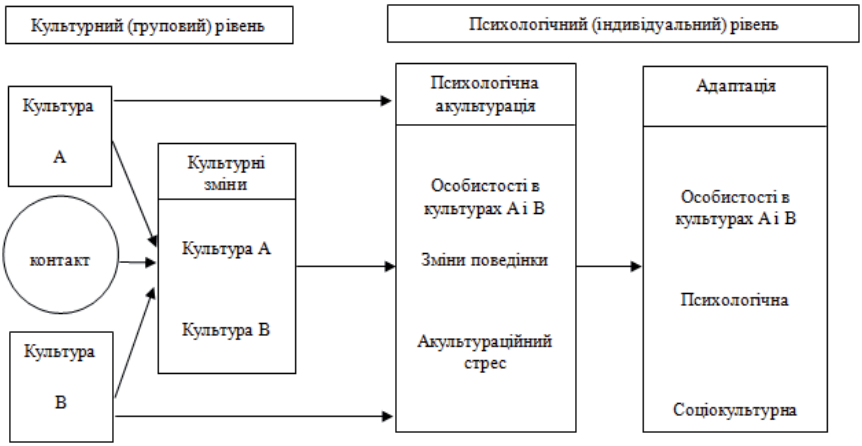

Рис. 1 Загальна структурна схема для розуміння акультурації [4, с. 351]

Як відомо, міжкультурна взаємодія також повинна мати певний результат який також може бути представлений у особистісних змінах, проте вони не є категоризованими та однозначними і багато в чому залежатимуть від так-званого культурного контексту, або культурної специфіку. Що ж стосується акультурації, то її результат є більш чітко окресленим та може бути застосований для опису взаємодії будь-яких етнокультурних спільнот поза межами культурного контексту адже саме по собі явище акультурації є скоріше психологічним конструктом аніж будь-яким іншим. Він так само міг би бути застосований в культурній антропології (власне там він і використовується), проте психологів цікавлять в першу чергу особистісні зміни. Саме тому доцільно розглядати як процес входження індивіда до іншокультурного середовища, так і його результат адже лише таким чином можна найбільш чітко окреслити причини які зумовлюють власне специфічні особистісні зміни у саме психологічній акультурації.

Сучасними дослідниками виділяються наступні стратегії акультурації: Асиміляція, Інтеграція, Сепарація і Маргіналізація.

Асиміляція – відмова від своєї культурної ідентичності та традицій і перехід в більш велике співтовариство. Це може відбуватися шляхом абсо-

рбції не домінуючої групи в усталену домінуючу групу, або шляхом з'єднання багатьох груп з метою створення нового суспільства, що називається «варитися в одному казані».

Інтеграція розуміється як збереження деякої культурної цілісності групи (тобто реакція на зміни або деякий опір змінам), так і прагнення стати невід'ємною частиною більшої спільноти (тобто деяке пристосування). Тому в разі Інтеграції, вибір падає на збереження культурної ідентичності і приєднання до домінуючого суспільства.

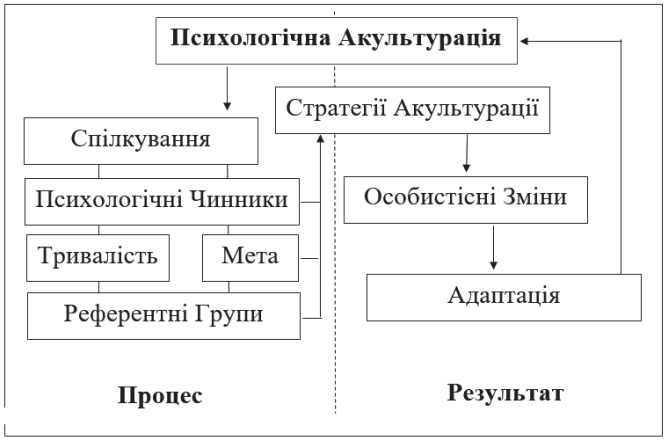

Рис. 2 Характеристики психологічної акультурації

Сегрегація або сепарація характеризується відсутністю значимих відносин з великим товариством, супроводжуваних збереженням етнічної ідентичності та традицій. В залежності від того, яка група (домінуюча або не домінуюча) контролює ситуацію, ця опція може прийняти форму або сегрегації, або сепарації. Коли зразок поведінки нав'язується домінуючою групою, тоді виникає сегрегація з тим, щоб тримати людей з іншої групи «на своєму місці». З іншого боку, збереження традиційного стилю життя поза повної участі в житті більшого суспільства може бути бажаним для акультураційної групи і, таким чином, вести до незалежного існування. Сегрегація і сепарація відрізняється, в основному, тим, яка група або групи визначають наслідки.

Маргіналізація характеризується виступами проти більшого суспільства, почуттям відчуження, втратою ідентичності і тим, що називається акультураційним стресом. Опція позначена як Маргіналізація, при якій групи втрачають культурний і психологічний контакт, як зі своєю тради-

ційною культурою, так і з культурою більшого суспільства (або шляхом виключення, або шляхом відмови). Така форма акультурації породжує класичну ситуацію маргінальності.

За Г. Фінком, А. Нейер та М. Кьолінгом, міжкультурність – це контакт двох або більше культурних традицій (канонів, стилів), в ході і результаті якого контрагенти відчувають істотно взаємний вплив один на одного. Відповідно до характеру цього впливу визначається тип міжкультурної взаємодії. Відповідно до наявних в сучасній соціології культури і антропології теоретичних розробок можна виділити наступні типи взаємодії: активний обмін (діалог); інтеграція (синтез); взаємоізоляція; взаємодоповнення; перманентний конфлікт; паралелізм у розвитку. Інтеграція культур, в свою чергу, передбачає три варіанти, що розрізняються за ступенем рівноправності контрагентів: конвергенцію, інкорпорацію і асиміляцію. Уявлення про міжетнічні взаємодії (а значить і про етнічні процеси в цілому) залишаються занадто поверхневими до тих пір, поки не буде з'ясовано які культурні риси піддаються запозиченню і за яких обставин [6]. Саме тому з цієї точки зору доцільно розглядати власне процес акультурації та його взаємозв'язок із особистістю у контексті особистісних змін та чинників які сприяють формуванню цих змін.

У міжкультурній взаємодії можуть сприйматися лише ті культурні риси, які є прийнятними з точки зору функціонального внутрішньоетнічного конфлікту із етносом-реципієнтом, хоча б за допомогою певної корекції і переосмислення. Що ж стосується особистості у процесі міжкультурної взаємодії, то результати цієї взаємодії найбільш виражені на рівнях індивід-індивід та індивід-група. Головною характеристикою особистості у процесі міжкультурної взаємодії є формування особистісних змін які мають психологічну природу. Акультурація у свою чергу виступає типом міжкультурної взаємодії який окреслює спосіб, тривалість та результат цієї взаємодії. Тобто, якщо говорити про акультурацію, то вона може розглядатися як процесуальна характеристика міжкультурної взаємодії особистості. Таким чином, є доцільним дослідження чинників які є визначальними у тому, які саме особистісні зміни матимуть місце [5]. Стратегії акультурації у такому випадку можуть розглядатися як характеристики змін, адже специфічних набір чинників повинен сприяти вибору конкретної стратегії акультурації, що, у свою чергу, і характеризує особистісні зміни.

Для виявлення окреслених змін, які могли б дозволити визначити типовий психологічний портрет особистості, були застосовані наступні методи дослідження: методика комплексного дослідження акультурації Дж.

Беррі (включає в себе: методику оцінки інтегральної безпеки; методику визначення акультураційних очікувань; методику оцінки психологічних проблем; методику оцінки соціокультурної дезадаптації; методику оцінки установки на соціально-очікувані відповіді); Фрайбурзьський особистісний опитувальник; Шістнадцятифакторний опитувальник Кетелла; Тест смисложиттєвих орієнтацій (Д. О. Леонтьєва); Методика культурної дистанції Богардуса). Загальний обсяг вибірки становить 279 осіб, із них 111 чоловіків та 168 жінок, віком від 16 до 56 років. Вибірка була розподілена на такі вікові групи: юнацький період (від 16 до 20 років), рання дорослість (від 21 до 40 років), зріла дорослість (від 40 до 60 років) та старість (старше 60 років).

Для того, щоб описати психологічний портрет типового індивіда з його рисами та особливостями, який би мав тенденцію до вибору певної, конкретної стратегії залежно від власних психологічних особливостей, варто детально розглянути психологічні змінні, які були отримані під час емпіричного дослідження. В першу чергу були розглянуто, яким чином розподіляються психологічні змінні відносно всієї вибірки для того, щоб мати можливість зробити більш ґрунтовні висновки відносно того, що саме може бути чинником вибору стратегії акультурації базуючись вже на конкретних статистичних даних. Враховуючи те, що для зручності аналізу та підвищення валідності результатів, всі дані були стандартизовані, а тому отримані значення за кожною шкалою та по кожному параметру варіюють в межах від 1 до 10, тобто, всі результати були переведені у стени, що, у свою чергу, дозволяє проводити так званий крос-методичний аналіз, де результати за окремими методиками можуть бути взяті до порівняння із будь-якою іншою.

У дослідженні було розглянуто специфіку результатів, які були отримані при використанні методики Кетелла. Якщо говорити про всю вибірку в цілому, то вона матиме свої узагальнені характеристики, які можуть стати визначальними в інтерпретації більш складних зв'язків, які можуть бути знайдені між суто психологічними змінними та іншими змінними, які були досліджені. Таким чином, якщо говорити про усередненого представника всієї вибірки, то матимемо наступні показники, які включають найбільш яскраво виражені значення:

- Високий рівень комунікативності
- Схильність до практичного мислення або практичності мислення
- Схильність до емоційної нестабільності
- Висока домінантність
- Характерна сміливість

- Присутня певна тривожність
- Схильність до радикалізму або радикальних дій
- Висока здатність до самоконтролю

Така ж процедура була пророблена також і з іншими психологічними змінними і отримані наступні результати:

- Високий рівень цілеорієнтування
- Орієнтованість на результат
- Низький рівень неврастенії
- Низький рівень депресивності
- Низький рівень спонтанної агресивності
- Низький рівень дратівливості
- Низький рівень скромності
- Високий рівень відкритості

Візуалізація типового профілю респондента дослідження за найбільш показовими результатами представлена на рис. 3.

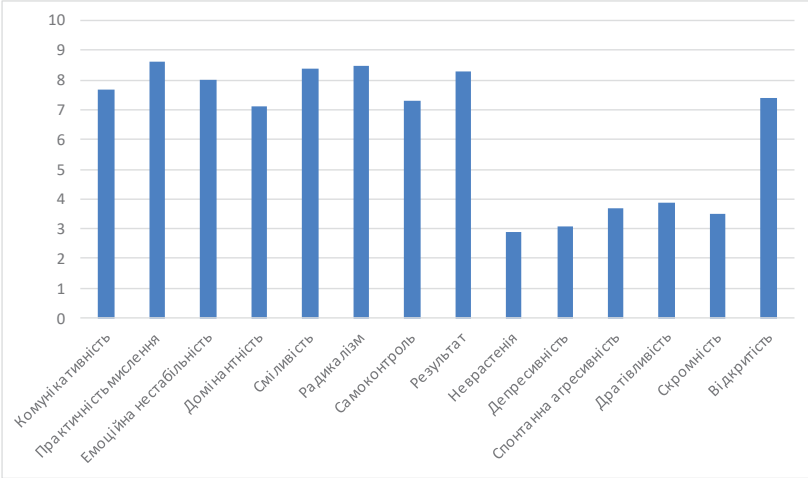

Рис. 3 Типовий профіль респондента

Із отриманих результатів стає зрозумілими, що «типовий» респондент характеризується низкою психологічних змінних, які є яскраво вираженими. Із попереднього аналізу було встановлено, що ключовою соціодемографічною змінною є вік, або у нашому випадку, вікові групи. Саме тому можна стверджувати, що окреслений «типовий» профіль не буде характерний для людей зріло-дорослого віку, так як результати за орієнтацією на результат, депресивністю, роздратованістю та скромністю будуть ві-

дрізнятися. Тобто, респонденти зріло-дорослого віку будуть більш депресивними та більш схильними до роздратованості, ніж інші дві вікові групи. До того ж, вони будуть менш скромними та менше орієнтованими на результат. Зазначені особливості також повинні бути враховані при інтерпретації результатів.

Для пошуку наступних особливостей були також переглянуті кореляційні зв'язки між змінними та окреслити максимально значимі, так як це дозволило у подальшому полегшити інтерпретацію результатів відносно власне стратегій акультурації та пошуку саме їх психологічних чинників. При проведенні аналізу було отримано достатньо велику кількість значимих результатів, проте уваги заслуговують лише декілька із них. В першу чергу це стосується комунікативності як показника в цілому. Вона показала значимий зв'язок із наступними змінними: експресивність (r = 0,298, p = 0,00), тривожність (r = 0,275, p = 0,00), конформізм (r = -0,221, p = 0,00), екстраверсією (r = 0,205, p = 0,01). Отримані результати є досить логічними та взаємодоповнюючими, проте цікавим є той факт, що більш тривожні респонденти мають тенденцію в цілому бути більш комунікативними. До того ж, чим більш конформною є людина, тим також вона має тенденцію бути комунікативною, що, нібито, мало б бути протилежним, саме тому зазначену тенденцію треба враховувати при подальшій інтерпретації. Абстрактність мислення показала значимі зв'язки із нон-конформізмом (r = 0,215, p = 0,00). Емоційна нестабільність показала більш значимі зв'язки із наступними змінними: сміливістю (r = 0,301, p = 0,00), скептичністю (r = -0,408, p = 0,00), наївністю (r = -0,286, p = 0,00), спокоєм (стриманістю) (r = -0,318, p = 0,00), орієнтацією на процес (r = 0,437, p = 0,00), локусом контролю «Я» (r = 0,386, p = 0,00), депресивністю (r = -0,560, p = 0,00) та емоційною лабільністю (r = -575, p = 0,00). Отримані результати є доволі цікавими та обов'язково повинні бути взяті до уваги так як те, що було отримано, дозволить розробити максимально точну прогностичну модель, де результати будуть вказувати на те, яким саме чином за своєю значимістю можна розташовувати психологічні змінні. Висока експресивність показала значимі зв'язки із наступними змінними: сміливість (r = 0,237, p = 0,00), наївністю (r = -0,207, p = 0,01), радикалізмом (r = 0,254, p = 0,00), орієнтацією на процес (r = 0,325, p = 0,00), локус контролю «Я» (r = 0,308, p = 0,00), скромністю (r = -0,538, p = 0,00) та маскулінністю (r = 0,434, p = 0,00). Отримані результати дозволяють вказати на те, що респонденти із високим рівнем експресивності також схильні бути достатньо радикальними, брати на себе відповідальність за власні дії, орієнтовані більше на про-

цес діяльності, а ніж на її результат та найголовніше, є більш наївними та більш маскулінними. Такий опис також дозволить максимально чітко групувати та локалізувати психологічні чинники за їх значимістю при виборі стратегії акультурації.

Головною особливістю використаного підходу була спроба розробити типовий профіль особистості за методикою Кетелла та за Фрайбурзьський особистісним опитувальником. Задача в цілому є достатньо складною у зв'язку зі специфікою змінних власне стратегій акультурації. Вони є порядковими, тобто виражають міру прояву, а тому математично відобразити їх специфіку без втрати деталізації неможливо. Так як вся математична база була стандартизована до стенів, то при високій вираженості, тобто при виборі конкретної стратегії акультурації, респондент мав певний показник. Також метою цього підходу є спроба збереження холічності результатів, тобто збереження їх максимальної цілісності. Тим не менш, нам вдалося отримати типові профілі особистості, які вказують на вираженість всіх змінних за кожною методикою окремо. На рис. 3.21 представлені результати за методикою Кетелла.

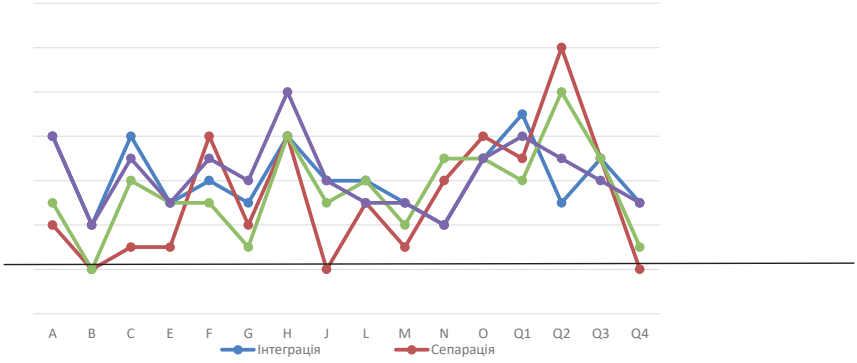

Рис. 4 Сукупність типових профілей

Кожен фактор представлений окремою літерою і вони означають наступне:

Фактор «A»: (орієнтований на визначення ступеня товариськості людини в групі): «–» «Шизотимія»; «+» «Афектотимія».
Фактор «B»: «–» «Низький інтелект»; «+» «Високий інтелект».
Фактор «C»: «–» «Конформність»; «+» «Домінантність».
Фактор «F»: «–» «Стриманість»; «+» «Експресивність».
Фактор «G»: «–» «Низьке супер-его»; «+» «Високе супер-его».
Фактор «H»: «–» «Тректія»; «+» «Пармія».
Фактор «I»: «–» «Харрія»; «+» «Премсія».
Фактор «L»: «–» «Алаксія»; «+» «Протенсія».
Фактор «M»: «–» «Праксернія»; «+» «Аутія».
Фактор «N»: «–» «Прямолінійність»; «+» «Дипломатичність».
Фактор «O»: «–» «Гипертимія»; «+» «Гіпотимія».
Фактор «Q1»: «–» «Консерватизм»; «+» «Радикалізм».
Фактор «Q2»: «–» «Залежність від групи»; «+» «Самодостатність».
Фактор «Q3»: «–» «Низька зарозумілість»; «+» «Висока зарозумілість».
Фактор «Q4»: «–» «Низька его-напруженість»; «Висока».

В результаті розрахування середніх значень, можна було отримати більш-менш чіткий опис типового профілю особистості, який/яка тяжіє до вибору певної стратегії акультурації.

Результати. Типові профілі для кожної стратегії акультурації є наступними. *Сепарація*: до вибору сепарації схильні індивіди, які більшою мірою демонструють «натуральну» поведінку та не підлаштовуються до більшості, у них немає потреби у спілкуванні так як вони є самодостатніми. Вони не вважають за потрібне роздумувати про абстрактне та є практичними і раціональними у вирішенні проблем. Проблеми вони вирішують швидко, проте не здатні до стратегічного планування подальших дій. Інколи вони є емоційними та занадто чутливими, що спонукає їх до ризиків та інколи спонтанних, емоційних рішень. Вони схильні до тривожності, особливо у незнайомих ситуаціях, а тому часто не вважають за потрібне знайомитись із чимось новим за власною ініціативою. При адаптації до нового середовища, вони можуть бути дисциплінованими та наполегливими, проте у незнайомому середовищі не проявляють такого хисту.

Маргіналізація: до вибору маргіналізації схильні індивіди із вираженою ригідністю мислення, проте із достатньо високою емоційною стійкістю. Вони також можуть характеризуватися деякою наполегливістю, агресивністю, грубістю та індивідуальною незалежністю, проте можуть бути достатньо стриманими. Для них характерна непостійність, мінливість і навіть певна безвідповідальність, що не заважає їм ризикувати та приймати поспішні рішення. Часто-густо перекладають відповідальність на інших, особливо за власні невдачі. Вони також характеризуються уважністю до дрібниць та вирізняються особливою прямолінійністю. Більшою мірою не вважають за потрібне бути залежними та прагнуть отримати свободу від

зобов'язань перед соціальним оточенням, схильні до апатії. Слабка вираженість потреби у спілкуванні, незважаючи на скептичність, ставляться до людей із довірою. Не проявляють лідерського потенціалу, не схильні до абстрактного мислення та не схильні довго роздумувати над проблемами.

Інтеграція: до вибору інтеграції схильні індивіди, які відкриті для спілкування, доброзичливі та здатні легко пристосовуватися до нових умов. Часто вони можуть бути достатньо ерудованими. Вони налаштовані реалістично, проявляють здоровий інтерес до нового у своєму житті, здатні до управління ситуаціями як конфлікту, так і взаємодії в цілому. Вони є розсудливими та водночас достатньо гнучкими. Вони характеризуються сміливістю та певною імпульсивністю. Вони також є достатньо практичними у власних діях, проте також здатні до мрійливості та чуттєвості. Їм також властива певна прямолінійність. Інколи здатні показувати невпевненість у собі, а тому часто прагнуть знайти підтримку зовні, у соціальному середовищі, наприклад. Вони відкриті та прагнуть спілкуватися, відкриті для нового досвіду, до інших ставляться доброзичливо та не намагаються нав'язувати власну точку зору. Не схильні до тривожності та надмірної самодисципліни.

Асиміляція: до вибору асиміляції схильні індивіди, які відкриті до спілкування та вважають за необхідне шукати та формувати нові соціальні зв'язки. Часто вони швидко орієнтуються в ситуації та мають високий рівень вербальної культури. У той же час, вони є достатньо скромними та дипломатичними. Вони також характеризуються доброзичливістю та імпульсивністю. Зазвичай відповідальні та емоційно дисципліновані, легко знаходять спільну мову із різними людьми. Інколи можуть почувати невпевненість у собі, проте це не заважає їм бути ініціативними та самостійними в цілому. Добре розуміють проблеми інших людей, мають власну точку зору, проте не схильні її активно нав'язувати. Швидко орієнтуються у незнайомих ситуаціях, схильні до оптимізму та ризику. Тривожність та депресивність їм не властива.

Список використаних джерел

1. Лебедева Н. М. Методы этнической и кросс–культурной психологии / Н. М. Лебедева, А. Н. Татарко – М. : Высшая школа экономики, 2001. –342 с.
2. Мацумото Д. Психология и культура / Д. Мацумото – СПб. : Питер, 2002. – 314 с.
3. Почебут Л. Г. Кросс-культурная и этническая психология: Учебное пособие. Стандарт третьего поколения / Л. Г. Почебут – СПб.: Питер, 2011. – 362 с.
4. Berry J. W. Cross-cultural psychology: Research and applications / J. W. Berry – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 487 p.
5. Betancourt H. The study of culture, ethnicity, and race in American psychology / H. Betancourt, S. R. López // American Psychologist. – 1993. – T. 48. – №. 6. – P. 629-640.

6. Fink G. Understanding cross-cultural management interaction: Research into cultural standards to complement cultural value dimensions and personality traits / G. Fink, A. K. Neyer, M. Kölling // International Studies of Management & Organization. – 2006. – T. 36. – №. 4. – P. 38-60.
7. Gielen U. P. Childhood and Adolescence: Cross-Cultural Perspectives and Applications: Cross-Cultural Perspectives and Applications / U. P. Gielen, J. L. Roopnarine – ABC-CLIO, 2016. – 508 p.
8. Mendoza S. L. Moving the discourse on identities in intercultural communication: Structure, culture, and resignifications / S. L. Mendoza, R. T. Halualani, J. A. Drzewiecka // Communication Quarterly. – 2002. – T. 50. – №. 3-4. – P. 312-327.
9. Redfield R. Memorandum for the study of acculturation / R. Redfield, R. Linton, M. J. Herskovits // American anthropologist. – 1936. – T. 38. – №. 1. – P. 149-152.

В статье представлены типичные личностные профили, которые описывают личность, которая тяготеет к выбору конкретной стратегии аккультурации. Профили разработаны на основе проведенного эмпирического исследования. В статье также представлены главное понятие аккультурации (процесс вхождения представителя определенного культурной среды в чужеродную культурную среду), представлены главные стратегии аккультурации (интеграция, сепарация, маргинализация, ассимиляция), определены стратегии аккультурации как динамические характеристики собственно процесса аккультурации и подробно описано подходы к разработке типовых психологических профилей личности в контексте выбора стратегии аккультурации. Типичные профили были разработаны по шкалам шестнадцати-факторного опросника Кетелла (форма С).

Ключевые слова: *аккультурация, стратегии аккультурации, личность, психологический портрет*

The article presents typical personal profiles that describe a personality that tends to choose a specific acculturation strategy. Profiles are developed on the basis of an empirical study. The main concept of acculturation (the process of entering a foreign cultural environment by the representative of a particular cultural environment) is presented, the main acculturation strategies (integration, separation, marginalization, assimilation) are presented, acculturation strategies are defined as the dynamic characteristics of the acculturation process itself and the approaches to the development of model psychological profiles of the personality in the context of the choice of the strategy of acculturation is presented. Typical profiles were developed on the scales of the sixteen-factor personality assessment (form C).

Key words: *acculturation, acculturation strategies, personality, psychological portrait*

УДК 159.922.2:502/504

ЛЬОВОЧКІНА А.М.
професор кафедри соціальної роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ
ВОЛОХОВА О.В.
начальник відділу екологічної освіти Національного природного парку «Голосіївський», м. Київ
КРИЖАНОВСЬКА О.Т.
провідний фахівець з екологічної освіти Національного природного парку «Голосіївський», м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Статтю присвячено психології створення освітнього та виховного екологічного середовища, де існуватимуть умови формування екологічної свідомості та екологічної культури молодших школярів. Проаналізовано вікові особливості психологічного розвитку молодших школярів, які потрібно враховувати у системі екологічної освіти та вихованні екологічної культури. Зокрема, це – посилення інтересу до світу, що їх оточує; бажання самостійно виконувати завдання, які демонструють їх можливості; перехід від споглядання довкілля до перетворюючої діяльності у цьому довкіллі. Запропоновано програму-сценарій проведення заняття на екологічній стежці, де школярі дізнаються про природу рідного краю; про рідкісні рослини, що занесені у Червону книгу; про особливості вирощування та догляду за рослинами, а також про охорону довкілля загалом. У статті обґрунтовано ефективність урахування вікових особливостей молодших школярів у проведенні їх екологічного навчання і виховання у природньому середовищі.
Ключові слова: *психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку; екологічна стежка; екологічне освітнє середовище; екологічна свідомість; екологічна культура.*

Постановка проблеми. У наш час, коли екологічний стан довкілля перебуває у кризі, що загрожує перерости у глобальну катастрофу, надзвичайно важливим стало розв'язання проблем екологічної освіти та екологічного виховання з метою формування і розвитку екологічної свідомості та екологічної культури усіх верств населення та усіх вікових груп, починаючи із дітей дошкільного віку. Проблеми, що стосуються вікового аспекту побудови концепції екологічної освіти та екологічного виховання досліджували О.Вернік, С.Дерябо, О.Рудоміно-Дусятська, А.Ясвін. Зокрема, проблеми формування екологічної свідомості у молодшому шкільному віці вивчають: Р.Баришникова, І. Звєрєв, М. Мамедов С. Ніколаєва, Т. Потапова, О. Хухлаєва, І. Цвєткова, та інші. Разом із тим недостатньо опрацьованою на сьогодні є проблема урахування вікових психологічних особливостей у сфері екологічного навчання та виховання, що відбувається у конкретному природньому середовищі. Так, на сьогодні з'явилася така фо-

рма екологічного навчання та виховання як екскурсія екологічною стежкою. Екологічні стежки створюються у заповідниках, парках, рекреаційних зонах різних країн. Існують вони й в Україні. Зокрема, кілька екологічних стежок створено у Національному природному парку «Голосіївський» [1]. У зв'язку із цим, виникла потреба у розробці психологічної концепції проведення екскурсій на зазначених стежках задля підвищення рівня ефективності екологічного навчання та виховання на лоні природи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із важливих вікових періодів для формування екологічної свідомості є молодший шкільний вік, коли активно формуються її компоненти: емотивний, мотиваційний, конативний (поведінковий) когнітивний (пізнавальний), а також – моральний. Зазначимо, що екологічна свідомість нами розглядається як психічне відображення середовища існування, у якому виділяється чотири рівні: мікросередовище (у тому числі і власний внутрішній світ); мезосередовище; макросередовище, а також мегасередовище.

Задля ефективного формування екологічної свідомості необхідно, перш за все, враховувати вікові особливості тих осіб, з якими ми працюємо. Так, потрібно враховувати провідну діяльність певного віку, яка є найбільш ефективною для формування психологічних новоутворень. Так, провідною діяльністю у молодшому шкільному віці (6 - 9 років) є учіння. У процесі учіння формується пам'ять та певні навички, а також засвоюються знання про предмети і явища зовнішнього світу та про стосунки між людьми. Психологічними новоутвореннями молодшого шкільного віку вважаються: довільність психічних явищ, внутрішній план дій та рефлексія. Саме у цьому віці діти починають детальніше і глибше аналізувати свої вчинки та давати їм внутрішню оцінку. Що стосується взаємовідносин із довкіллям, то у молодшому шкільному віці світ природи починає відігравати все дедалі значимішу роль у психічному житті дитини. Інтерес до природи у цьому віці стає більш інтенсивним [5]. Крім того, замість конкретних уявлень, що мають наочну основу, у молодших школярів починають формуватися поняття, змістом яких є не зовнішні, конкретно-наочні ознаки предметів та їх відношень, а внутрішні, найбільш суттєві властивості предметів та явищ і співвідношення між ними. У зв'язку з цим, в екологічній освіті молодших школярів можна використовувати більш складні поняття та пояснювати роль людини у процесах, що відбуваються у довкіллі.

У молодшому шкільному віці також відбуваються суттєві зміни у сприйманні навколишнього середовища, якщо їх порівнювати з дошкільним віком. Саме у молодшому шкільному віці починає стрімко формувати-

ся поведінковий компонент екологічного ставлення до довкілля. Так, у молодших школярів з'являється бажання і можливість самим доглядати за тваринами, вирощувати рослини, створювати комфорт і затишок навколо себе Отже, психологам і педагогам варто використовувати можливості зони найближчого розвитку молодшого школяра і разом з ним виконувати більш складні еколого-орієнтовані дії. Наприклад, доглядати за пришкільними ділянками, вести спостереження у довкіллі, аналізувати зміни, що відбуваються в ньому, та думати про те, як зберегти це довкілля, як зробити його кращим.

Високий пізнавальний інтерес у молодшому шкільному віці до світу природи, а також спостережливість можуть бути використані для розширення екологічної ерудиції. Для формування когнітивного компоненту екологічного ставлення використовується література з яскравими фото та малюнками тварин і рослин, екскурсії на природу, до природничого музею.

М.Мамедов говорить про такі завдання екологічної освіти у молодшій школі: формування основних уявлень про взаємозв'язки людини і природи; засвоєння моральних імперативів стосовно природи; отримання початкового досвіду захисту природного середовища. Також цей автор зазначає, що на рівні початкової школи варто домагатися становлення екологічної культури як культури розумного споживання, здорового способу життя і реальної екологічної діяльності. Для цього у школярів потрібно формувати розуміння небезпеки втрати природним середовищем тих якостей, що визначають його придатність до забезпечення життя (наприклад, вода у річці, яку забруднюють, стає непридатною для вживання, повітрям, де переважає смог, неможливо дихати і таке інше [3]. Тут можна згадати наступне висловлювання, що приписується членам індіанського племені Крі : «Тільки тоді, коли буде зрубане останнє дерево, тільки тоді, коли буде отруєна остання річка, тільки тоді, коли буде впіймана остання риба, тільки тоді біла людина зрозуміє, що гроші не можна їсти» [2].

Варто також зазначити, що у побудові системи екологічної освіти потрібно насамперед враховувати наявну провідну діяльність певного віку. Отже, якщо у дошкільному віці провідною діяльністю є гра, то у молодшому шкільному віці провідним стає учіння. Але, безперечно, процес переходу від одного виду діяльності до іншого не відбувається в одну мить, тим більше, що сьогодні діти починають вчитися з шести, а не з семи років, як це було раніше. Перехідною формою від рольової гри до учіння можна вважати дидактичну гру, що може бути як сюжетною, так і предметною та змагальною. У результаті застосування дидактичної гри учні

отримують нові знання. На відміну від постановки навчальної задачі, як це відбувається на уроці, у дидактичній грі вона виникає як ігрова задача і її ставить перед собою сама дитина. Водночас, засоби вирішення цієї задачі є навчальними. Наприклад, під час проведення уроку з природознавства, що відбувається серед природи, учням пропонується гра, яку ми назвали "Живе і неживе". Вона полягає в тому, щоб навчити дітей розрізняти елементи живої та неживої природи. Перед цією грою на попередньому уроці діти вивчають ознаки живої та неживої природи. За успішне виконання умов цієї гри учасник отримує емблеми живої та неживої природи. Задача, яку учні ставлять перед собою, - пограти у шукачів. Ігровий мотив – виокремити якомога більше елементів живої чи неживої природи на визначеній вчителем території. Ця екологічна гра характеризується тим, що форми її активності визначаються педагогом і надаються дітям у вигляді правил. Перед початком гри вчитель ділить дітей на дві групи. Кожна з груп займає певну частину ігрової території. Кожна група на своїй частині території має визначити якомога більше елементів живої або неживої природи. Причому одна з груп знаходить на своїй території тільки елементи неживої природи – ґрунт (різні його види), каміння, річку чи озеро, а інша – тільки елементи живої природи – дерева, траву, квіти, комах, птахів тощо.

Гра відбувається у два етапи. На першому етапі учні, кожна група на своїй території знаходить і відзначає потрібні їй елементи природи. На другому етапі групи міняються територіями і шукають на території суперника ті елементи живої або неживої природи, які могла пропустити, не знайти та не відмітити попередня група. Виграє той, хто знаходить такі пропущені елементи.

Важливо зазначити, що як під час гри, так і після неї може відбуватися зрушення ігрових мотивів на пізнавальні. Так, після гри школярі починають більше цікавитися питаннями існування та розвитку природи, звертатися до вчителя з певними питаннями та шукати на них відповіді у книгах. Таким чином, ігрова задача у них трансформується в навчальну. Інтерес учнів до пізнавального змісту гри, що стосується природи та її особливостей, починає переважати над інтересом до самої гри. Діти вже не обмежуються знаннями, отриманими у грі, вони чекають наступного уроку, де зможуть дізнатися ще щось нове про природу, що їх оточує. У свою чергу, накопичені знання систематизуються та призводять до перебудови діяльності молодших школярів. Ця діяльність вже здійснюється на основі не тільки ігрових мотивів, а й навчально-пізнавальних інтересів, що виникли та розвинулися у процесі гри. Д. Ельконін говорить про це так:

“Центральним моментом дидактичної гри є протиріччя між ігровими мотивами та неігровими способами діяльності… У результаті зазнає змін уся діяльність в цілому. Те, що слугувало лише умовою гри та другорядним елементом діяльності, набуває для дитини більш змістовного значення, яке все більше та більше не залежить від гри” [4].

Таким чином, у результаті застосування дидактичних ігор в екологічній освіті в учнів відбувається формування когнітивного компоненту ставлення до довкілля. Наприклад, під час вивчення природознавства, перебуваючи у лісі або у парку, можна запропонувати учням вправи на сортування, які покликані спонукати учнів до пізнання природного середовища, а в подальшому – і до його захисту. Отже, учням пропонуються наступні завдання.

Зберіть п’ять різних листків. Посортуйте їх:

1. За розміром – від найменшого до найбільшого. Чи можете ви знайти ще менший (більший) листочок?

За типом. Скільки типів листя? Який тип найпоширеніший? Чого тут більше – листя з дерев, кущів чи трави?

2. За кольором.

3. За ознаками: волохате, гладеньке, зубчасте, шпичасте т. ін.

Після заняття у довкіллі школярі продовжують обговорювати його на заняттях у класі, де пропонуються такі питання та завдання. Для чого служить листя? У який спосіб рослини розкидають своє насіння і витримують зиму? Виберіть найбільш цікаві листки й обговоріть їх докладніше. Намалюйте листя, яке ви знайшли у лісі.

Подібні заняття роблять природу більш зрозумілою та ближчою для школяра, спонукають його думати про довкілля та піклуватися про нього. Адже ми схильні піклуватися насамперед про те і про тих, кого ми знаємо, а отже – розуміємо їх проблеми. Водночас екологічне виховання молодших школярів можуть знівелювати сімейні традиції та ставлення батьків цих дітей до природи, оскільки батьки користуються в них великим авторитетом та слугують взірцем для наслідування. Як зазначає В. Ясвін, у молодшому шкільному віці може відбуватися дисбаланс двох факторів, які зумовлюють характер ставлення до природи: з одного боку, це потреба дитини у психологічній близькості із світом природи, у пізнанні цього світу, у непрагматичній взаємодії з нею, а з іншого – прагматизму, який можуть транслювати дорослі, зокрема батьки, і який віддаляє світ природи від дитини. Наприклад, дорослі, особливо сільські жителі, можуть ставитися до природи насамперед як до джерела прибутку: ліс потрібен, щоб брати дрова та деревину; на луках росте трава для тварин; у річці або в

озері вони дозволяють собі ловити рибу браконьєрським способом і т. ін. Цей дисбаланс негативно позначається на формуванні екологічної свідомості, а також призводить до ряду негативних явищ на більш пізніх стадіях онтогенезу, особливо у старшому підлітковому віці [5].

Наразі ми маємо іншу точку зору на факт прагматичного ставлення до природи. Адже людина, яка ставиться до середовища свого існування прагматично, не буде його руйнувати, оскільки це вдарить безпосередньо по її потребах. Практичний господар знає: якщо знищити луки, які дають корм для домашніх тварин, то це завдасть значної шкоди домашньому господарству, якщо знищити ліс, то це може призвести до руйнування самого середовища життєзабезпечення певної громади. Більше за те, непрагматичне ставлення до природи може слабше впливати на мотивацію природоохоронної діяльності, оскільки воно не буде спонукатися такими базовими потребами, як потреба у їжі, воді та кисні. Прагматичний підхід, на наш погляд, є таким, що спрямований на збереження довкілля та на його розвиток, тобто - на конструктив. І лише позиція завойовника, або ж - позиція орендатора, тобто людини, яка тимчасово перебуває на певній території, може бути деструктивною – загарбницькою і руйнівною. Таке ставлення до довкілля ми б назвали не прагматичним, а руйнівним і безвідповідальним, тобто – деструктивним. І тут завданням екологічної освіти буде формування в особистості поняття про цілісність світу: руйнування екосистеми в одній його частині може спричинити ефект "доміно", тобто потягти за собою негативні зміни на значних територіях або ж, навіть на всій планеті. Отже, прагматичне ставлення до довкілля у молодших школярів (як в інших вікових категорій) варто, на наш погляд, використовувати для формування екозберігаючої та екорозвивальної поведінки.

Загальною ж тенденцією розвитку екологічної свідомості молодших школярів та формування їх екологічної поведінки є таке: у молодшому шкільному віці здійснюється перехід від споглядання довкілля до перетворюючої діяльності у цьому довкіллі. Цей процес супроводжується накопиченням досвіду спілкування з природою у товаристві дорослих - батьків, вихователів, учителів.

Когнітивний компонент ставлення до довкілля у молодшому шкільному віці являє собою початкові знання про закони існування природи та про важливість взаємодії людини і довкілля. Ці знання формуються насамперед на уроках природничого циклу, а також на екскурсіях в природу та під час безпосередньої екологічної діяльності, яку організовують дорослі.

Емотивний компонент у молодшому шкільному віці може розвиватися завдяки творчій діяльності – малюванню, фотографії, а також створенню цікавих оповідань про природу. Розвиваючи емотивний компонент, ми поглиблюємо особистісне ставлення до елементів довкілля.

Мотиваційний компонент позитивного ставлення до навколишнього середовища у молодшому шкільному віці можна формувати, спираючись як на прагматичний підхід до довкілля, яке є джерелом нашого існування, так і на естетичний: красиве довкілля дарує нам насолоду.

Поведінковий компонент ставлення до довкілля у молодшому шкільному віці формується на основі всіх названих вище компонентів (когнітивного, емоційного та мотиваційного) у процесі взаємодії з природою, в процесі діяльності, спрямованої на охорону та розвиток довкілля, яку організовують дорослі - вчителі, психологи, батьки, а також у процесі творчого осмислення краси навколишнього світу.

Крім того, у ставленні молодшого школяра до довкілля починає виразно проявлятися моральний компонент. Діти вже здатні усвідомлювати свою поведінку у довкіллі як правильну або ж неправильну (моральну – аморальну). Сприяє формуванню морального компоненту обговорення з дітьми різних ситуацій, які стосуються взаємовідносин людини та довкілля.

Водночас дослідники констатують, що більшість дітей серед молодших школярів, з одного боку володіють правилами та нормами екологічної поведінки, а з іншого – не мають можливості проявляти активність для захисту та охорони довкілля. У зв'язку з цим вчителям та психологам, які займаються екологічною освітою та екологічним вихованням молодших школярів, варто долучатися до природоохоронних заходів разом із своїми вихованцями. Це стане важливим чинником переходу від споглядання навколишнього світу до діяльності, спрямованої на охорону та розвиток життєвого середовища.

У природі все взаємопов'язано. Людина, тварина, птахи, земля, річки, повітря, все це одне ціле. Людям треба прагнути до того, щоб не завдавати шкоди природі, а й навіть допомагати. А для цього треба знати і любити природу, знати тварин, що живуть поруч з нами, знати рослини, водойми. Знати - щоб зберегти і захистити. Для цього ми маємо за мету - збагачувати знання дітей про рослини рідного краю, їх місцезнаходження, формувати уявлення про життя тварин, про характерні особливості природи рідного краю. Розуміти їх єдність. Розвивати пізнавальні процеси. Виховувати любов до свого краю, гуманні почуття, бережливе ставлення до природи. Як показує наш досвід, ефективним засобом формування еколо-

гічної свідомості (усіх її компонентів) молодших школярів є проведення екскурсій екологічною стежкою.

Так, наприклад, Національний природний парк "Голосіївський" володіє значним потенціалом для розвитку еколого-освітньої діяльності. Він є місцем впровадження так званої неформальної (позашкільної) екологічної освіти, що здійснюється з метою надання знань про основні закономірності функціонування екосистем парку в умовах мегаполісу; відіграє значну роль у збереженні рідкісних видів рослин; у забезпеченні сприятливого стану довкілля та підвищенні якості життя міського населення; демонструє на практиці загальні принципи охорони природи та сприяє формуванню у людей розуміння внутрішньої етичної, естетичної, культурної цінності об'єктів природи та закріпленню такого розуміння у нормах їх повсякденної поведінки.

Усвідомлюючи, що важливим інструментом еколого-освітнього виховного процесу є екологічні стежки, в НПП «Голосіївський» розробляються маршрути для різних вікових груп. Кожна еколого-пізнавальна стежка має свою специфіку та особливості проведення занять. Одним із найцікавіших маршрутів парку є стежка "Перстень Мавки", котрий розроблено саме для дітей молодшого шкільного віку. Ця стежка знаходиться біля кільцевої дороги на перетині шляхів, що ведуть в Головну астрономічну обсерваторію Національної академії України та Національний музей народної архітектури та побуту України (с. Пирогово). Маршрут знайомить відвідувачів із цікавим рослинним і тваринним світом, історією цієї місцевості, легендами, історико-культурним оточенням. Наводимо текст плану-сценарію проведення зазначеної екскурсії.

План-сценарій проведення екскурсії екологічною стежкою для молодших школярів

Екскурсія екологічною стежкою починається з того, що увага школярів фіксується на життєвій необхідності існування лісу для людей. Далі екскурсовод говорить наступне. Ліс – наше багатство. Ліс – великий друг не лише людям, а й звірям та птахам. Для них він рідний дім та годувальник. І головне наше завдання – зберегти цей дім. Все, що росте в лісі приносить користь. При вході в Голосіївський ліс, відразу за кільцевою дорогою, нас зустрічає різноманітне та різнобарвне узлісся: тополя біла та робінія звичайна, поодиноко ясен зелений, серед кущів – бруслина європейська та бородавчаста, ліщина та бузина чорна. Місцями переплітає чагарники та стелеться по землі північно-американська рослина дівочий виноград п'ятилисточковий. На узліссі весною квітують голубим яскравим кольором фіалка запашна, здалека жовтіють суцвіття мати-й мачухи. Такий вигляд

має узлісся біля Феофанії, де знаходиться дерев'яна скульптура автора В. Гурського, на створення якої надихнув твір Лесі Українки "Лісова пісня". З цільного стовбура вирізані постаті юних закоханих, Лукаша й Мавки. Скульптура була поставлена при вході в Голосіївський ліс у березні 1986 як символ щирого кохання та весняного відродження природи та дивом збереглася майже неушкодженою до цього часу. Ніхто не міг передбачити трагічну тінь, що невдовзі потьмарила ту весну. Наприкінці квітня сталася Чорнобильська катастрофа, і тепер, багато років потому, почорніла, потріскана скульптура більш нагадує сумну частину "Лісової пісні", де Мавка – втілення тендітної беззахисності природи, а Лукаш як людина та хазяїн лісу повинен захищати та оберігати її, але дуже часто прикро зраджує. Тут до цього часу зустрічаються сліди Другої світової війни - окопи і траншеї - рани природи отримані під час оборони Києва. Згадуємо про цей період історії, про бойові дії, що проходили в Голосіївському лісі та вшануємо пам'ять тих, хто прославив себе у вічності. Звертаємо увагу на окопи, воронки від снарядів, покручені граби – віддзеркалення жаху війни. Більш молоді дерева ростуть рівними. Ті ж, які ще паростками всотували в себе людський біль та страхи, викривлені та спотворені. Так і людська душа, постійно пригноблена страхом та безвихіддю викривляється. Тут були запеклі бої. Дерева - свідки війни – знівечені жахом людських дій та емоцій. Це найхимерніші дерева покручені жахом. Можна уявити, як німецькі загарбники в сірій формі вбивали на цьому місці та гинули самі. Рівні, міцні дерева того ж віку, уособлюють силу духу героїв війни.

Далі розповідь ведеться про Головну астрономічну обсерваторію (ГАО), будинок якої побудував у 1841-1845 роках київський архітектор О. Беретті за проектом свого батька В. Беретті. А саму обсерваторію засновано 17 липня 1944 р. з ініціативи відомого вченого, астронома й геофізика, О. Я. Орлова (1880 - 1954). Її неофіційна назва - Голосіївська. З нагоди 60-річчя від дня заснування було відкрито малу планету-астероїд № 15675, котра отримала назву "Голосієво" на її честь.

Потім школярі заходять у ліс, і картина швидко змінюється. Стежка приводить у типовий для Голосієва дубово-грабовий ліс: окремі старі дуби, граби. Придивившись, в траві можна знайти всім відому вічнозелену рослину копитняка європейського, котра нагадує кінське копито, а свою темно-коричневу квітку ховає під листям. Так, це "кінський шлях". Поряд зростають медунка темна та зубниця бульбиста, зірочник ланцетолистий та підмаренник запашний - типові види листяних лісів.

Варто також зазначити, що для підвищення ефективності проведення екскурсій, велика увага приділяється облаштуванню стежок різноманітними тематичними стендами. Так, для стежок НПП "Голосіївський" було ро-

зроблено емблеми. Основними принципами вибору символу стежки є наочність, типовість обраного представника біорізноманіття даної частини парку та гармонійне поєднання із кольором маркування стежки. Для еколого-пізнавальної стежки "Перстень Мавки" було обрано жовтий та зелений кольори маркування – колір зрілого лісу, луків, галявин. Особливо тут дуже багато квітів жовтого кольору. Ця стежина має вигляд краплі (петлі), де збігається початок і кінець. Тому маркування має вигляд зеленої краплі, обведеної жовтим. Символом стежки обрано квітку наперстянки, яка є рідкісною у цьому парку. Отже, однією із ключових екскурсійних зупинок стежки є галявина з квітами наперстянки, які нагадують золотий наперсток. Оскільки важливим елементом занять для дітей молодшого шкільного є розповіді, легенди, казки, ігри, було розроблено легенду для цієї стежки, пов'язану із символом стежки – наперстянкою та краплею (сльозою).

Далі екскурсія зупиняється на "Лаконосовій галявині". Тут зростає цікава рослинка - лаконос американський, листочки якої дуже великі, квіточки спочатку зеленувато-білі густі китиці, а потім - червонуваті. А плід в неї це такі чорні блискучі, неначе вкриті лаком ягідки. Блищать, ніби ніс на сонці. На цій галявині є альтанка, де можна відпочити, пограти в екологічні, рухливі, спортивні ігри. Екскурсовод розповідає про те, що школярі потрапили у чарівний ліс - Чарлісся, із своїми легендами, загадками. Тут встановлено два щити із зображенням рослин і тварин, яких можна зустріти на стежці. Тут нам може відкритися незнаний світ зовсім поряд. Варто лише придивитися, дослухатися до голосу птахів і вітру та трохи відпочити. Далі екскурсія проходить лісом, де стежка повертає і проходить там, де панують дерева черешні та дуб червоний. Особливо мальовничими ці ліси весною, коли квітують первоцвіти, і можна насолоджуватися їх різнобарвним килимом. Тут синіють проліски серед гурту рястів, а рясти прикрашають землю різними кольорами – рожевим, бузковим, білим. Трохи пізніше квітують черешні, а восени яскраво червоніє листя дуба червоного. Недалеко від маршруту бачимо блакитні дуби. Що це? Це – накипні лишайники світло-блакитного кольору. Тут є й інші лишайники та різні мохи. А під поваленим деревом у своїй хатці ховається сім'я їжачка. Тут може пробігти зайчик чи мишка. Далі екскурсія рухається повз окоп і виходить на початок стежки, де і закінчується кільце стежки, яке називається крапля. Тут можна перепочити і згадати про те, що побачили на стежці, чому навчила стежка. Далі рекомендується провести підсумкове заняття, на якому поговорити на наступні теми: «Що тобі запам'яталось на маршруті?»; «Все живе на землі має одну колиску, ім'я якій Природа»; «Природа – джерело життя на Землі»; «Любити природу значить бути її частинкою, берегти її, не шкодуючи сил для її збереження і процвітання» [1].

Висновки. Таким чином, якщо екологічне виховання та екологічне навчання молодших школярів здійснюватиметься на достатньо високому рівні, коли заняття у класі поєднуватимуться із заняттями у довкіллі та практичною діяльністю, спрямованою на охорону і розвиток довкілля, то це сприятиме успішному формуванню як еколого-орієнтованої свідомості цієї вікової категорії, так і її екологічної культури, що визначається нами як система індивідуальних морально-етичних норм, поглядів, знань, установок, цілей і цінностей, які стосуються взаємовідносин у системі "людина - довкілля" і реалізується через екологічну свідомість, що відображає мікрорівень, мезорівень, макрорівень та мегарівень середовища, а також – через екологічну діяльність, що проявляється у підтримці, розвитку довкілля та у створенні його елементів**.**

Список використаних джерел

1. Крижановська О.Т., Волохова О.В., Прядко Е.М. Особливості проведення занять на екологічній стежці "Перстень Мавки" НПП «Голосіївський» для дітей молодшого шкільного віку.// Прагматичні аспекти діяльності національних природних парків у контексті збалансованого розвитку: Міжнародна науково-практична конференція присвячена 20-річчю національного природного парку «Вижницький»17–19 вересня 2015 року//. Чернівці: Друк Арт, 2015, с.252-256.
2. Льовочкіна А.М. Психологічні засади формування еколого-орієнтованої свідомості: монографія / А. М. Льовочкіна – Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І. Франка, 2011. – 422 с.
3. Мамедов Н.М. Основания экологического образования / Н. М. Мамедов // Философия экологического образования / Под общ. ред. И. К. Лисеева. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – С. 21–32.
4. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин – М.: Владос, 1999. – 360 с
5. Ясвин В.А. Психология отношения к природе / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2000–456 с.

Транслітераційний переклад списку використаних джерел

1. Kryzhanovs'ka O.T., Volokhova O.V., Pryadko E.M. Osoblyvosti provedennya zanyat' na ekolohichniy stezhtsi "Persten' Mavky" NPP «Holosiyiyivs'kyy» dlya ditey molodshoho shkil'noho viku. [Features of studies on the environmental trail "Ring Mavky" NPP "Holosiyiyivskyy" for primary school children.] // Prahmatychni aspekty diyal'nosti natsional'nykh pryrodnykh parkiv u konteksti zbalansovanoho rozvytku: Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiya prysvyachena 20-richchyu natsional'noho pryrodnoho parku «Vyzhnyts'kyy»17–19 veresnya 2015 roku//. Chernivtsi: Druk Art, 2015, s.252-256.
2. L'ovochkina A.M. Psykholohichni zasady formuvannya ekoloho-oriyentovanoyi svidomosti: monohrafiya [Psychological Principles of formation of ecology-oriented consciousness: monograph]/ A. M. L'ovochkina – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im.I. Franka, 2011. – 422 s.
3. Mamedov N.M. Osnovanyya ekolohycheskoho obrazovanyya / N. M. Mamedov // Fylosofyya ekolohycheskoho obrazovanyya [Philosophy of ecological education] / Pod obshch. red. Y. K. Lyseeva. – M.: Prohress-Tradytsyya, 2001. – S. 21–32.

4. Эl'konyn D. B. Psykholohyya yhгы [Psychology of the game] / D. B. Эl'konyn – M.: Vlados, 1999. – 360 s.
5. Yasvyn V.A. Psykholohyya otnoshenyya k pryrode [Psychology of attitude to nature] / V. A. Yasvyn. – M.: Smыsl, 2000– 456 s.

Лёвочкина А. М. Волохова Е.В., Крыжановская О.Т. **Психологические и методические особенности формирования экологической культуры детей младшего школьного возраста**

Статья посвящена психологии создания образовательной и воспитательной экологической среды, где будут существовать условия формирования экологического сознания и экологической культуры младших школьников. Проанализированы возрастные особенности психологического развития младших школьников, которые нужно учитывать в системе экологического образования и воспитании экологической культуры. В частности, это - усиление интереса к окружающей среде; желание самостоятельно выполнять задания, которые демонстрируют их возможности; переход от созерцания окружающей среды к преобразующей деятельности. Предложена программа-сценарий проведения занятия на экологической тропе, где школьники узнают о природе родного края; о редких растениях, занесенных в Красную книгу; об особенностях выращивания и ухода за растениями, а также об охране окружающей среды в целом. В статье обоснована эффективность учета возрастных особенностей младших школьников в организации их экологического обучения и воспитания в естественной среде.

Ключевые слова: *психологические особенности детей младшего школьного возраста; экологическая тропа; экологическая образовательная среда; экологическое сознание; экологическая культура.*

Liovochkina A.M., Volohova O.V., Kryjanovska O.T. **Psychological and methodological features of formation of ecological culture of children of primary school age**

The article is dedicated to creating educational psychology and educational ecological environment where conditions exists environmental awareness and ecological culture of younger students. We are decision of the age characteristics of psychological development to be considered in the system of ecological education ecological culture. Ecological culture is defined as a system of individual moral and ethical norms, attitudes, knowledge, attitudes, goals and values relating to relationships in the system "man - environment" and realized through environmental awareness, reflecting micro, meso, macro and mehariven environment and - in environmental activities, as manifested in the support and development of the environment and to create elements. The article notes that the environmental consciousness of adolescence is characterized by increasing interest in the environment. It is desire to independently perform some tasks, which demonstrating their capabilities; environment transition from contemplation to activity in it. A script program of studies on the environmental trail, where students learn about the nature of his native land; of rare plants listed in the Red Book; about the features of growing and caring for plants and environmental protection in general. The article substantiates the effectiveness of age-appropriate primary school children to conduct their environmental training and education in the natural environment.

Keywords: *psychological characteristics of children of primary school age; Ecological trail; environmental educational environment; environmental awareness; ecological culture.*

УДК 159.922.73 : 614.876

МАКСИМОВ М.В.
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

НЕВЕРБАЛЬНІ МЕТОДИ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ

Анотація. Стаття присвячена вирішенню проблем формування рефлексивних вмінь дітей молодшого шкільного віку. Показано, що перенасичення інформаційного простору вербальною інформацією гальмує розвиток рефлексії сучасних учнів.
З'ясовано зв'язок між невербальним впливом на сприймання дітей та розвитком рефлексії. Доведено, що вплив на емоційну сферу дає можливість через підсвідоме сформувати мотивацію до самоаналізу та рефлексії на відміну від вербальних засобів. Розроблено програму розвитку рефлексії під впливом сприймання музики. Особливо багатогранна особистісна функція. Вона включає задоволення цілої низки потреб: пізнавальні, естетичні, самовиховання, емоційної розрядки, компенсаторні, стимулювання іншого роду діяльності, формування певного емоційного стану.
Ключові слова: рефлексія, діти молодшого шкільного віку, невербальні засоби, емоційна сфера, сприймання музики.

Постановка наукової проблеми. Серйозною перешкодою розвитку рефлексії сучасних дітей, на нашу думку, є «лінійність» мислення, що зумовлена заміною реальної гри на гру з комп'ютером. Навичка отримувати бажаний і завжди передбачуваний результат простим натисканням кнопки знижує розумову активність дитини, позбавляє її необхідності тренування процесів осмислення, уяви, творчості. Творчість передбачає наявність у суб'єкта здібностей, мотивів, знань і умінь, завдяки яким створюється продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю. Вивчення цих властивостей особистості виявило важливу роль уяви, інтуїції, неусвідомлюваних компонентів розумової активності, а також потребу людини в самоактуалізації, в розкритті і розширенні своїх можливостей.

Розвиток особистості в сучасному світі відбувається на тлі перенасичення інформацією та спонуками до активних дій. В такій атмосфері розвиток здатності до рефлексії та й взагалі прагнення до усвідомлення свого життєвого досвіду, до самоаналізу виявляється загальмованим.

На нашу думку, вербальні засоби розвитку рефлексії, тобто вплив через когнітивну сферу є малоефективним, натомість, вплив на емоційну сферу дає можливість через підсвідоме сформувати мотивацію до самоаналізу, рефлексії та творчості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток рефлексії в процесі сприйняття музики йде специфічним шляхом. Композитор і виконавець при

створенні і виконанні твору здатні використати інформаційні можливості життєвих вражень слухача. Тим самим стимулюється робота уяви, але конкретний образ при цьому виникає не завжди. З'являються, по словах Е.В.Назайкинского, смутні, комплексні відчуття, часто емоційного характеру, які слухач часто не здатний літературно описати. Проте це не означає, що він не сприйняв зміст. Існує, так зване, континуальне мислення, тобто мислення домовленнєвого рівня, його предтеча. Це - важлива складова в розвитку рефлексії, в якій найбільш інтенсивно розумовий процес синтезується з відчуттями і емоційно-чуттєвими функціями [5].

Саме до континуального мислення у більшості випадків, як ніяке інше мистецтво, апелює музика. Тому так складно, а іноді і неможливо описати музику словом, та і перекладена вербальною мовою, вона все одно залишає широкий спектр тлумачень. Сприйняття розпочинається з розпізнавання лексики, тобто з музичної мови, яка ґрунтована на засобах музичної виразності. Як відомо, вони бувають специфічно-музичні (лад, гармонія, мелодія) і неспецифічно-музичні (темп, ритм, тембр, регістр, артикуляція та ін.). Саме неспецифічно-музичні засоби виразності прогнозують як би "вхід" в систему комунікативних значень специфічно-музичних засобів. Неспецифічні-музичні засоби у більшості випадках лежать в основі музичної семантики. Тут слухач вирішує ряд творчо-пізнавальних завдань. Основна задача пов'язана з інтуїтивним розумінням сенсу музики.

Одна з основних категорій музичної психології є "музична творчість". З нею пов'язане розуміння майже усіх музично-психологічних питань. Довгий час уявлення про музичну творчість припускало тільки процес створення музичного твору. І дійсно, значущість цього факту для музичного мистецтва ставити під сумнів не можна. За виконанням і слухатським сприйняттям закріплювалася лише функція музичної діяльності.

Проте, сучасні дослідження довели [1, 6], що під час виконання музики її зміст і форма дещо змінюються, перетворюються виконавцем відповідно до його світогляду, естетичних ідеалів, особистого досвіду, темпераменту тощо. У цьому проявляються його індивідуальне сприймання і тлумачення твору. Тому виникають виконавські варіанти змісту і форми. Особливо наочно це творче перетворення спостерігається у виконанні великих артистів, коли навіть широко відомий твір як би відкривається новими образними гранями і іншою силою впливу (досить згадати неповторне виконання видатних піаністів минулого століття Е.Г. Гилельса, С.Т. Ріхтера або Г. Гульда). Таким чином, виконавець також причетний до творчого акту - він знаходиться в співтворчості з композитором.

Сприйняття музики слухачем також є актом співтворчості, адже пізнання чогось нового (а саме це лежить в основі сприйняття музики) є творчість. Справді, якщо загальна психологія вважає, що творчість - це діяльність, яка породжує щось якісне нове, що відрізняється неповторністю, оригінальністю і культурною унікальністю, то й сприймання музики підходить під це визначення. При сприйманні музики спостерігається явище, яке подібне до виконавської творчості: тут можна говорити про новий, слухацький варіант музичного твору, про нову інтерпретацію.

Музичне сприйняття слухача має систему функцій: соціальних і особистісних [2]. Соціальні функції грають комунікативну роль, об'єднуючи слухачів в певні групи Тому невипадково в антрактах концертів і спектаклів люди легко вступають в контакти, обмінюються думкою про почуті твори, грі музикантів і про інші питання, іноді не пов'язані безпосередньо з музикою.

Особливо багатогранна особистісна функція. Вона включає задоволення цілої низки потреб: пізнавальні, естетичні, самовихування, емоційної розрядки, компенсаторні, стимулювання іншого роду діяльності, формування певного тонусу, стану або настрою. Саме в особистісній функції музичного сприймання зазвичай криється відповідь на запитання про те, для чого люди слухають музику.

З музичним сприйняттям, а саме із властивою йому оціночною діяльністю пов'язана робота й рефлексії. Це свідчить про наявність важливої ролі свідомості у музичному сприйманні.

Рефлексія – це спрямованість свідомості суб'єкта на самого себе і на свою особистість, зокрема, на продукти власної активності, вчинки, аналіз своїх думок, стосунків з оточуючими. Існує тісний зв’язок рефлексії та здатності до усвідомлення свого життєвого досвіду, що є умовою самовдосконалення та творчості [7].

Як зазначав Л.С.Виготський: "Творчою діяльністю ми називаємо таку діяльність людини, яка створює щось нове, все одно, чи буде це й витвір творчої діяльності предметом зовнішнього світу або певного побудовою розуму чи почуття, що живе і виявляється тільки в самій людині. Будь-яка діяльність людини, результатом якої є не відтворення вражень, що були в його досвіді, або дій, а створення нових образів, і належить до цього роду творчої або комбінуючої поведінки" [3].

Мета статті нашого дослідження – визначити можливість формування мотивації до рефлексії через вплив на емоційну сферу.

Завдання дослідження:

1. Розробити теоретико-методологічні підходи до вивчення проблеми визначення впливу музики як чинника розвитку рефлексії
2. Емпірично вивчити особливості розвитку рефлексії у сучасних дітей молодшого шкільного віку.
3. Експериментально вивчити вплив сприймання музичних творів на розвиток рефлексії.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Дослідження проводилось у 2014-2016 рр. та продовжується у 2017-2018 рр. на контингенті учнів 4-х класів ЗОШ № 318. На початку навчального року у дітей було визначено рівень розвитку рефлексії, ступінь усвідомлення свого життєвого досвіду, особливості розвитку мотиваційної сфери та загального емоційного світосприйняття відповідно до соціальної ситуації розвитку.

Нами була обрана саме ця вікова група, оскільки для розвитку музичного сприйняття сенситивним є молодший шкільний вік, особливо перші його три роки (7-9 років). Саме в силу психічних особливостей цього віку, його виняткової сприйнятливості і схильності до творчості, заняття з молодшими школярами найбільш ефективні. Взагалі, якщо говорити про сенситивний вік, то практика і наука свідчать, що розвивати музичне сприйняття слід починати якомога раніше, але з урахуванням психології дошкільника. Дуже важливі перші роки життя, коли дитина привчається слухати музику.

Результати експериментів [4] свідчать, що для музичного сприйняття дітей молодшого шкільного віку характерні яскраво виражені зацікавленість, емоційність, цілісність, образність, але водночас й дифузність, неусвідомленість, недостатня константність і вибірковість. Тобто музичне сприйняття ще мало розвинене. Проте є допитливість і бажання слухати музику. Ці вікові особливості дитини необхідно максимально повноцінно використати. У молодшому шкільному віці формується стадія утворення естетичних моделей, з якою, власне, починається становлення музичного сприйняття.

Проте, використання такого потужного ресурсу творчого розвитку особистості як сприймання музики зараз практично відсутнє. Якщо в минулому столітті спів чи гра на музичних інструментах були поширенні серед всіх верств населення, то тепер картина змінилася на гірше. Це зумовлено низкою причин.

В першу чергу, до них слід віднести проблему мотивації музичного виховання, із-за якої і у нас в країні, і за кордоном музичне виховання у багатьох випадках залишає бажати кращого. Якщо в педагогіці стародавніх цивілізацій або середньовіччя необхідність музичного виховання не викликала сумнівів, то згодом, особливо починаючи з кінця двадцятого століття, роль музики у виховно-освітньому процесі стала зменшуватися. Починаючи з XXI століття проблема мотивації набула особливу гостроту.

Процеси, що сталися, свідчать про те, що порушена гармонія між вихованням і освітою. У гонитві за обсягом інформації, за поглибленим вивченням, так званих, "практично-значущих" наук, втрачена турбота про формування морального світу дитини й людей взагалі. Викладачі музики здебільшого стикаються з недооцінкою значення предмета "музика" на усіх рівнях: як в педагогічному середовищі, так і з боку батьків.

Одним з доказів необхідності музичного виховання, повноправного існування музики серед інших предметів шкільного циклу є історія виникнення мистецтва і досвід педагогіки, починаючи з стародавніх цивілізацій. Якщо виходити з положення про передачу культурних традицій, як основи розвитку людства, то необхідно визнати всесвітню значущість музичного виховання високого рівня.

В ході дослідження процесу сприймання музики особливу увагу ми приділяли вивченню просторових компонентів та рухового досвіду в генезисі виникнення музичних образів. Нами виявлено умови, що забезпечують перенос просторового досвіду на сприймання музики. З однієї сторони, музична тканина нагадує людську першомову, яка має свої механізми засвоєння. Ці механізми пов’язані не тільки з індивідуальною пам’яттю та життєвим досвідом, але з досвідом живої природи, генетичною інформацією. Ми виходили з припущення про те, що функціональні механізми пов'язані з системою генотипічно обумовлених властивостей слуху, моторики, що забезпечують рівень ізоморфного віддзеркалення сенсорних характеристик музики. Операційні механізми є сформованою в процесі діяльності системою перцептивних, мнемічних, інтелектуальних дій, зокрема слуховідрізняючих, вокально-інтонаційних, прогностичних, ідентифікуючих тощо. Операційні механізми здійснюють аудіалізацію образів будь-якої модальності в слухові і сигніфікацию їх в специфічній системі емоційних образів музичної інтонації. Способи взаємозв'язку операційних і функціональних механізмів як на перцептивному (сприйняття), так і на апперцептивному (уявлення) рівнях визначаються мотиваційними чинниками.

Експеримент полягав в тому, що діти слухали музичні твори класичного

репертуару по спеціально організованій програмі – «Розвиток особистості через творчість». Психологічною службою школи, під нашим науковим керівництвом було розроблено форми її реалізації, що включають як роботу в класі, так і в позакласний час. Наведемо різновиди занять з дітьми.

1. Слухання музики з попередньою настановою. На цих заняттях передбачено прослуховування одного музичного твору із вступним словом психолога, що містить попередній коментар змісту музичного твору. Вступне слово не повинно перевищувати 4-5 речень, в яких стисло й яскраво, зрозумілою для дітей мовою буде передано основні почуття, образи, переживання, що втілені композитором.
2. Слухання музики та малюванням. Перед прослуховуванням музичного твору психолог вже не дає попередньої настанови щодо змісту твору, а пропонує дітям самим намалювати будь-які образи або кольори, лінії, що відображують їх почуття, які викликала музика. Після того, як діти намалювали, психолог збирає малюнки для того, щоб на наступному занятті прокоментувати їх. Слід зауважити, що аналізуючи малюнки, психолог має згрупувати їх таким чином, щоб кожна дитина відчула позитивний зворотній зв'язок.
3. Слухання музики та письмовий коментар дітей. На цьому занятті після прослуховування музичного твору психолог пропонує дітям стисло написати, які відчуття, образи, думки викликала ця музика, або що хочеться робити під час прослуховування (3-4 речення).
4. Слухання музики з впізнанням творів, що звучали. Це заняття проводиться у формі вікторини. Психолог дає прослухати один із творів, що звучали на попередніх заняттях. Після цього, він запитує у дітей, що це за музика. Діти згадують назву твору, його тематизм та композитора. Таким чином, на кожному занятті цього циклу діти слухають та впізнають 5-6 музичних творів. Ця форма заняття проводиться періодично, через три заняття.
5. Рух під музику. Психолог пропонує дітям рухатися під музику таким чином, як рухається мелодія. Це заняття потрібно проводити у приміщенні, де не заважають шкільні меблі.
6. Пантоміма під музику. Це заняття схоже з попереднім, але психолог пропонує дітям не просто вільно рухатися, а насамперед прослухати музику, а потім визначити, які дії (міміка, пантоміміка) можна відобразити відповідно до змісту музики.
7. Оркестр шумовий. Це заняття доцільно проводити у межах уроку музики. Дітям підбирають «музичні інструменти», гра на яких не потребує тривалого навчання (барабан, бубен, трикутник тощо). В ході уроку діти розучують 1-3 музичних твори, які потім виконують на концерті.
8. Гра в три руки. Діти по черзі із викладачем музики виконують просту мелодію (2-3 ноти), а вчитель акомпанує їм таким чином, що

утворюється музична п'єса.

9. «Вплетена» музика. Це заняття передбачає прослуховування невеликого музичного фрагменту із більш серйозного музичного твору. В ході прослуховування частини сонати чи сюїти, діти визначають той фрагмент, що був представлений до цього.
10. Скульптура під музику. Після прослуховування музичного твору, діти об'єднуються у групи по 3-4 особи і роблять скульптурну композицію, що відображає основний зміст музики.

Результати вивчення зазначених вище особистісних параметрів в ході дослідження за 2014-2017 рр. показали тенденцію, що підтверджує нашу гіпотезу.

Висновки та перспективи дослідження.

Розвиток особистості в сучасному світі відбувається на тлі перенасичення інформацією та спонуками до активних дій. В такій атмосфері розвиток здатності до рефлексії та й взагалі прагнення до усвідомлення свого життєвого досвіду, до самоаналізу виявляється загальмованим. Вербальні засоби розвитку рефлексії, тобто вплив через когнітивну сферу є малоефективним, натомість, вплив на емоційну сферу дає можливість через підсвідоме сформувати мотивацію до самоаналізу, рефлексії та творчості.

Розвиток рефлексії в процесі сприйняття музики йде специфічним шляхом. Композитор і виконавець при створенні і виконанні твору здатні використати інформаційні можливості життєвих вражень слухача. З'являються смутні відчуття, емоційного характеру, які слухач часто не здатний вербально описати. Це – континуальне мислення, тобто мислення домовленнєвого рівня, його предтеча. Такий різновид мислення є важливою складовою в розвитку рефлексії, в якій найбільш інтенсивно розумовий процес синтезується з відчуттями і емоційно-чуттєвими функціями.

Для розвитку музичного сприйняття сенситивним є молодший шкільний вік, особливо перші його три роки (7-9 років). Саме в силу психічних особливостей цього віку, його виняткової сприйнятливості і схильності до творчості, заняття з молодшими школярами найбільш ефективні.

Музична тканина нагадує людську першомову, яка має свої механізми засвоєння. Ці механізми пов'язані не тільки з індивідуальною пам'яттю та життєвим досвідом, але з досвідом живої природи, генетичною інформацією. Це забезпечує ізоморфне віддзеркалення сенсорних характеристик музики. Операційні механізми є сформованою в процесі діяльності системою перцептивних, мнемічних та інтелектуальних дій, що здійснюють аудіалізацію образів будь-якої модальності в слухові і сигніфікацию їх в специфічній системі емоційних образів. Усвідомлення цих образів, їх вербалі-

зація є підґрунтям розвитку рефлексії. Зазначені шляхи розвитку рефлексії взаємопов'язані з розвитком творчого мислення завдяки впливу сприймання музики.

Перспективи дослідження пролягають у створенні та апробації програм музичного виховання в школах як засіб розвитку рефлексивних вмінь.

Список використаних джерел

1. Баренбойм Л.А. Эмиль Гилельс. Творческий портрет артиста. М.: Советский композитор., 1990 – 264 с.
2. Биховський Г.Б. Від катарсису до твору мистецтва // Psychoanalis and Culture. – N.-Y., 1955. P. 18-25
3. Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
4. Горина Л.В., Чернышов А.И. Теория и методика музыкального воспитания младших школьников. Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Педагогика и методика начального образования». Саратов, 2011 – 66 с.
5. Назайкинский Е.В. Звуковой мир музыки. - М.: Музыка, 1988, – 254 с.
6. Тарасов Г.С. Проблема духовной потребности: на материале музыкального восприятия. М.: Наука, 1979 – 189 с.
7. Чепелєва Н.В. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистого досвіду: монографія К.: Педагогічна думка, 2008 – 255 с.

Транслітераційний переклад списку використаних джерел

1. Barenboym L.A. Emil' Gilel's. Tvorcheskiy portret artista. M.: Sovetskiy kompozitor., 1990 - 264 s.
2. Bykhovskiy B. Ot katarsisa k proizvedeniyu iskusstva // Psychoanalis and Culture. - N.-Y., 1955. P. 18-25
3. Vygotskiy L.S. Psikhologiya iskusstva / Pod red. M. Yaroshevskogo. - M.: Pedagogika, 1987. - 344 s.
4. Gorina L.V., Chernyshov A.I. Teoriya i metodika muzykal'nogo vospitaniya mladshikh shkol'nikov. Uchebnoye posobiye dlya studentov, obuchayushchikhsya po spetsial'nosti «Pedagogika i metodika nachal'nogo obrazovaniya». Saratov, 2011 - 66 s.
5. Nazaykinskiy Ye.V. Zvukovoy mir muzyki. - M.: Muzyka, 1988, - 254 s.
6. Tarasov S. Problema dukhovnoy potrebnosti: na materiale muzykal'nogo vospriyatiya. M.: Nauka, 1979 - 189 s.
7. Chepeleva N.V. Sotsial'no-psikhologicheskiye faktory ponimaniya i interpretatsii lichnogo opyta: monografiya M .: Pedagogicheskaya mysl', 2008 - 255 s.

Максимов Н.В. **Невербальные методы развития рефлексии**

Статья посвящена решению проблем формирования рефлексивных умений детей младшего школьного возраста. Показано, что перенасыщение информационного пространства вербальной информации тормозит развитие рефлексии современных учеников. Выяснено связь между невербальным влиянием на восприятие детей и развитием рефлексии. Доказано, что воздействие на эмоциональную сферу дает возможность за подсознательного сформировать мотивацию к самоанализу и рефлексии в отличие от вербальных средств. Разработана программа развития рефлексии под влиянием восприятия музыки.

Ключевые слова: *рефлексия, дети младшего школьного возраста, невербальные средства, эмоциональная сфера, восприятие музыки*.

Maksymov M.V. **Development of reflection by nonverbal methods.**

The article is devoted to the solution of the children`s problem of formation in reflexive skills area. It is shown that the saturation of the information space with verbal information inhibits the development of the reflection of contemporary students.

The connection between non-verbal influence on the perception of children and the development of reflection is found. It is proved that the influence on the emotional sphere makes it possible, through the subconscious, to form the motivation for self-examination and reflection, as opposed to verbal means. One such means is listening to music. The listener's musical perception has a system of functions: social and personal. Social functions play a communicative role. Work and reflection are connected with musical perception, namely, with the evaluation activity characteristic of it.

Empirically studied the peculiarities of the development of reflection in modern children of junior school age. It is found out that a serious obstacle to the development of the reflection of modern children, in our opinion, is the "linearity" of thinking, which is due to the replacement of the real game with the computer. The skill to get the desired and always predictable result by simply pushing the button reduces the mental activity of the child, depriving it of the need to train the processes of comprehension, imagination, creativity.

It is proved that a special formed sequence of music classes is the basis for the formation of reflexive skills. The program of development of reflection under the influence of perception of music is developed.

Key words: *reflection, children of junior school age, nonverbal means, emotional sphere, perception of music.*

УДК 159.922.73

МАКСИМОВА Н.Ю.
доктор психологічних наук, професор, професор кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки, Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ КРИТЕРІЇ ЕКОЛОГІЧНОСТІ СІМЕЙНИХ СТОСУНКІВ

Анотація. Стаття присвячена вирішенню проблеми пошуку причин порушення екологічності сімейних стосунків. Показано зв'язок між причинами дисфункцій сімейної системи та подальшим руйнуванням сім'ї. Представлено результати порівняльного дослідження суб'єктивних та об'єктивних детермінант порушень стосунків в сім'ї. Доведено зв'язок між причинами порушень стосунків подружжя та критеріями нормального функціонування сім'ї. Розроблено психологічні критерії визначення екологічності сімейних стосунків.
Ключові слова: екологічність сімейних стосунків, подружжя, функціонування сімейної системи, критерії, причини дисфункцій.

Постановка наукової проблеми. Проблема полягає в тому, що попри наявність численних досліджень з питань соціально-психологічної підтримки сім'ї, ще не визначено критеріїв її нормального функціонування. В свою чергу, ці критерії тісно пов'язані з причинами дисгармоній у функціонуванні сімейної системи. Таким чином, відсутність цих дисгармоній свідчить про нормальне функціонування сім'ї.

Особливо складно працювати з тими сім'ями, які не визнають наявність існуючих проблем, не бажають йти на контакт з фахівцями, відмовляються від психологічної допомоги., не зважаючи на те, що їх діти вже виявляють девіантну поведінку. В цьому разі необхідно соціальне втручання з подальшим вирішенням долі такої сім'ї: позбавлення батьківських прав чи соціальний супровід з перспективою відновлення родини. Вирішення зазначеного питання неможливо без визначення ресоціалізаційного потенціалу сім'ї, тобто ступеню її наближення до номального функціонування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На основі аналізу праць В. Сатир [4], К. Роджерса [3], К. Вітакера [5] можна стверджувати, що сім'я, яка нормально функціонує, – це сім'я, яка відповідально виконує свої функції, унаслідок чого задовольняються потреби у зростанні й розвитку як сім'ї в цілому, так і кожного її члена. Невиконання або неналежне виконання функцій сім'ї призводить до того, що сім'я стає дисгармонійною (проблемною), а надалі дисфункційною. Дисфункції, тобто порушення функціонування сім'ї – це такі особливості її життєдіяльності, які ускладнюють або перешкоджають виконанню сім'єю її функцій. Дисфункційна сім'я у широкому значенні є системою, що детермінує викривлення в особистіс-

ному розвитку, а отже, і дезадаптивну, девіантну поведінку або невротичні розлади одного чи кількох своїх членів.

У сучасній Україні на можливість виконання сім'єю своїх функцій впливає ряд як об'єктивних, так і суб'єктивних факторів. Серед об'єктивних факторів слід найперше зазначити економічний. Рівень доходів більшості населення не дозволяє повною мірою вдовольнити матеріальні потреби сім'ї.

Наступним фактором є соціальна нестабільність. За відносно короткий термін відбулася зміна суспільного ладу, Україна здобула незалежність як держава, докорінним чином змінилась ідеологічна спрямованість суспільства тощо. Якщо батьківське покоління виховувалося під впливом радянської ідеології, то покоління сучасної молоді та підлітків знаходиться на перетині двох (а іноді й більше) культурно-ідеологічних впливів. Насамперед це вплив західної зарубіжної культури (мультфільмів, відеофільмів, рекламно-інформаційної продукції тощо). Важливий вплив на сімейні стосунки має запозичений звідти приклад незареєстрованого шлюбу як спроби уникнути відповідальності – юридичної, фінансової тощо. Під впливом різних "прогресивних" суспільних організацій, зокрема феміністичних, стали популярними ідеї, що сім'я застаріла, на зміну їй повинен прийти "пробний" шлюб, вільні стосунки, а то й взагалі життя спільною "комуною", гомосексуальними сім'ями тощо.

До об’єктивних причин подружніх дисгармоній слід віднести також кризи розвитку стосунків, які відбуваються при переході з одного етапу на наступний етап життя сім’ї.

Серед суб'єктивних факторів виникнення сімейних дисфункцій слід виокремити насамперед існуючі стереотипи й упередження, що можуть вступати у суперечність із нинішніми реаліями життя. Одним з основних витоків стереотипів щодо ієрархії та ролей подружжя в шлюбі є елементи патріархальної свідомості у сучасному суспільстві. Суб'єктивними факторами виникнення сімейних дисфункцій є також проблеми міжособистісних взаємин і рольової структури сім'ї, особливості особистості членів родини, взаємостосунків поколінь у сім'ї тощо.

Мета дослідження. Виявити причини дисгармоній у подружній стосунках та критерії нормального функціонування сім’ї як системи.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. Емпірична частина нашого дослідження була присвячена визначенню причин таких дисгармоній у подружніх стосунках, які надалі призвели до розлучення. Дослідження проводилось в ході сімейного консультування ще одружених чоловіків, жінок та подружніх пар, які пе-

ребували в процесі розлучення. Вибірка складалась з 167 осіб віком від 20 до 37 років; з них чоловіків – 63 та жінок – 104. Слід зазначити, що 62 особи із зазначеної вибірки складали подружні пари, які прийшли на консультацію разом.

Відповідно до мети дослідження представимо результати лише тієї частини інформації, що стосується причин подружніх дисгармоній, що призвели до розлучення. Перелік цих причин досить значний: ціннісні орієнтації та основні життєві принципи подружжя виявилися протилежними, а отже, несумісними; незавершеність стосунків із батьківською родиною; оманливість почуттів; страх перед відмінностями; проблеми комунікації, при яких партнери не здатні до ведення переговорів за всіма проблемам їхнього життя; негативні особистісні утворення або особистісна незрілість партнерів; невідповідність мотиву рішення взяти шлюб функціям сім'ї.

Розглянемо ці причини більш докладно.

Ціннісні орієнтації та основні життєві принципи подружжя виявилися протилежними, а отже, несумісними. Наприклад, один із подружжя вважає, що виховання дітей – це найголовніша справа у житті, а інший – узагалі не бажає мати дітей. У період закоханості пара не зосереджувалася серйозно на цьому питанні, а в процесі подружнього життя виявляється, що очікування певного стилю поведінки від партнера залишилися невиправданими (15%).

Незавершеність стосунків із батьківською родиною. Можливі два варіанти порушення: а) занадто часте звернення за порадою до батьків замість вирішення проблем сім'ї між подружжям; б) відмова від звернення за порадою до батьків або інших родичів за допомогою у вирішенні проблем через острах відчути їхнє зверхнє ставлення, сором від наявності проблем у своєму сімейному житті. У цьому разі дружина чи чоловік намагається довести всім й переконати себе, що все чудово, чим заганяє "всередину" існуючі суперечності замість їхнього вирішення (14%).

Оманливість почуттів. Подружжя вважало, що вони оженилися за коханням і заради кохання, але відчуття щастя швидко минуло. Найбільшою цінністю здавалася пристрасть, палке кохання, однак це відчуття було оманливим. У їхніх стосунках мали місце гіпертрофовані сексуальні фантазії, а зі звиканням і природним при цьому зменшенням пристрасті, такі стосунки втрачають зміст (12%).

Страх перед відмінностями. Цей феномен полягає в тому, що подружжя розглядає відмінності у своїх поглядах і інтересах, як причину для сварок і розлучення. При цьому люди не розуміють, що через виховання

батьків і зростання в певному соціумі вони мають певні уявлення про те, яким *має бути* їхнє подружнє життя. Вони знають, як вони мають поводитися, але ці уявлення можуть не збігатися з уявленнями партнера. У період "романтизації стосунків", коли кожен із подружжя прагне довести свою подібність одне одному, молодята лякаються виявлених відмінностей і докладають всіх зусиль для уникнення суперечок. Проте коли з'являються діти, це додає нових проблем. На цьому етапі, який, нагадаємо, слід називати "випрацювання власних правил сім'ї", неодмінно виникають суперечності, які вимагають відкритого обговорення. Цей етап буває у психологічному плані дуже складним для такого подружжя (14%).

Проблеми комунікації, при яких партнери не здатні до ведення переговорів за всіма проблемам їхнього життя. Відкрите, щире спілкування стає неможливим, що рано чи пізно руйнує їхні стосунки (19%).

Негативні особистісні утворення або особистісна незрілість. Наприклад, потреба в домінуванні в одного з партнерів, яка детермінована його внутрішніми конфліктами або іншими особливостями особистості. Це призводить до появи у пригніченого партнера почуття провини, другорядності. У цьому разі пригнічений партнер провокує вищий рівень домінування над ним, що приводить до насильства в родині, на тлі якого у жертв насильства виникають фобії й навіть психічні порушення. Якщо ж партнер чинить опір домінуванню, шлюб розпадається. Особистісна незрілість партнерів, що виявляється у прагненні до уникнення відповідальності. Одним із доказів доцільності та важливості офіційної реєстрації стосунків є той факт, що саме ця процедура вимагає від чоловіка та жінки оприлюднення своєї готовності до взаємної відповідальності і найголовніше – відповідальності за життя своєї майбутньої дитини (6%).

Невідповідність мотиву рішення взяти шлюб функціям сім'ї. Мотиви вступу у шлюб не відповідають функціям сім'ї, наприклад, у тому разі, коли людина вступає до шлюбу заради підвищення соціального статусу, покращання матеріального добробуту, або якщо молоді люди розглядають шлюб як можливість утечі від батьків (мотив «самостійність») або вимушені одружитися, оскільки партнерка завагітніла – такий шлюб від самого початку є проблемним. За нашими результатами, саме ця причина виявилася найбільш вагомою для тих, хто не спромігся створити щасливу сім’ю (23%). Важливо визначити, які ж мотиви були у цих осіб, коли вони вирішили взяти шлюб.

Мотив «самостійність» - означає прагнення стати самостійним і часто спричинений протестом проти влади батьків. Укладання шлюбу з міркувань

«обов'язку» практично завжди означало, що жінка завагітніла або що дошлюбні статеві стосунки викликали відчуття провини. Мотив «самотність» - був наслідком переживання екзистенційної порожнечі, тобто шлюб укладався на основі дефіцитарного кохання, а не через бажання бути саме з цією людиною. Мотив «помста» взагалі суперечить функціям сім'ї, проте він теж мав місце. Йшлося про те, що людина вступала в шлюб, щоб помститися коханому, із яким посварилася.

У роботі психолога та соціального працівника часто виникає необхідність визначення того, чи є конкретна сім'я гармонійною – або ж дисгармонійною чи дисфункційною. Для цього необхідно спиратися на критерії нормального функціонування сім'ї. Внаслідок цього та наших попередніх досліджень [1, 2] нами виокремлено такі критерії.

Повага до відмінностей. Сім'я – це об'єднання двох культур, що були в кожного у батьківській сім'ї. Якщо один намагається нав'язати культуру стосунків своєї батьківської сім'ї, тобто перевиховати іншого, – це ознака дисфункції. У нормально функціонуючій сім'ї подружжя усвідомлює той факт, що кожен із них має право на своє бачення світу. Щирість у висловлюванні думок і почуттів. Ідеться про особливості комунікацій. Якщо є порушення комунікації, то це дисфункція. Якщо подружжя вважає, що кохання несумісне з суперечностями, то вони уникають щиро висловлювати свої бажання, оцінки подій тощо. Неправильне упередження – "кохання означає згоду з усіма проявами партнера" – призводить до порушення стосунків.

Динамічність стосунків. Шлюб – це процес. У нормі сімейна система завжди динамічна: змінюються правила, стереотипи, особистість кожного теж завжди знаходиться в розвитку (професійне, особистісне зростання). Якщо ж людина зупиняється в розвитку, якщо виникає ригідність стосунків, то відбувається їхня стагнація. Стагнація стосунків є ознакою дисфункції. Якщо зупинений розвиток, правила стали догмами, усе наперед відомо, то життя стає нудним.

Шлюб слід розглядати як ряд процесів, у якому взаємодіють люди. Кожен із подружжя ініціює ці зміни, сам бере в них участь і несе відповідальність за всі сфери функціонування сім'ї: сексуальне життя, виховання дітей, взаємні економічні зобов'язання, спільний вибір житла тощо. Головним тут є відчуття та розуміння того, що шлюб є динамічним процесом, який створюється кожним учасником і безперервно стає все новим і новим.

Обмін ролями. Критерієм нормального функціонування сім'ї є гнучкість ролей. Це означає, що за необхідності члени сім'ї легко можуть замі-

нити один одного, виконувати ту діяльність, що притаманна іншому. У сім'ях, де критерій "обмін ролями" відсутній, домінуюча позиція роками і в усіх ситуаціях зберігається за кимось одним. Ця владна роль визначається або соціальними стереотипами (чоловік – голова родини), або релігійними уявленнями, або особистісними рисами. Ролі в таких сім'ях жорсткі та фіксовані. Наприклад, якщо куховарити – справа дружини, то чоловік, який раніше від неї прийшов із роботи, сидітиме голодним і чекати її, але сам не стане готувати вечерю.

Дотримання меж особистості. Цей критерій регулює баланс єдності та свободи. У разі нормального функціонування члени сім'ї поважають особистісний простір кожного. Це стосується всіх – починаючи від іграшкової фортеці з кубиків, яку мама не чіпатиме без дозволу сина (хоча ця фортеця заважає їй мити підлогу), і завершуючи неприпустимістю читання SMS-повідомлень у телефоні дружини або перевірки її електронної пошти. Кожен член сім'ї почувається вільним, незалежним і має право сам регулювати ступінь близькості з іншими в певний час. У таких сім'ях дуже цінують родинне спілкування, прагнуть проводити дозвілля сім'єю, але всі й цілком спокійно сприймають наявність особистих друзів, улюблених занять, належність до певних спільнот (спортивні клуби, релігійні та громадські організації) поза сім'єю.

У дисфункційних сім'ях єдність і свобода сприймаються як антагоністи. Тут відбувається поляризація: або прагнення до повного злиття, симбіозу, контролю, або роз'єднаність і байдужість.

У разі симбіотичних стосунків партнера розглядають як свою власність, звідси виникають ревнощі. У такій подружній парі один контролює і не відпускає, а інший емоційно зливається з ним, ідентифікує себе з ним, розчиняється в ньому і фактично втрачає свою особистість, перестає жити своїм життям. Цікаво, що такий варіант емоційного злиття оспівується в літературі та піснях. Насправді такі стосунки мають назву "токсичне кохання", або невротичний зв'язок. Небезпека симбіотичних стосунків полягає в тому, що всі поведінкові прояви партнера сприймаються як власні, тобто людина автоматично відчуває гнів, якщо хтось критикує партнера, навіть не розбираючись, за що була критика. Усі вимоги та пропозиції партнера беззастережно виконуються (бо вони вже сприймаються як свої власні), навіть якщо об'єктивно вони шкодять цій людині.

Відкритість сім'ї. У разі нормального функціонування сім'ї вона є відкритим соціальним організмом. Родина є складовою ширшої соціальної системи, завжди відкритою для інших. Друзі, сусіди, родичі, колеги, друзі ді-

тей залюбки входять у родинний простір, де їх приймають із радістю, без напруження та підозрілості. Приязні стосунки зі своїм соціальним середовищем, уміння співчувати, допомагати та приймати допомогу, відчуття єдності з людьми – це є дуже цінним досвідом для соціалізації дитини. Якщо в таких сім'ях виникають проблеми, то вони не соромляться "виносити сміття з хати", а щиро звертаються за порадою до тих людей зі свого оточення, кому довіряють, або до фахівців (психологів, соціальних працівників). Тому за допомоги цих людей вони можуть успішно реалізовувати свої можливості, які дозволяють їм вирішити практично будь-які проблеми.

Натомість закриті сім'ї уникають дружнього спілкування будь із ким. У них може бути багато знайомих, ділових партнерів, але все це – "потрібні люди", які важливі як засіб для досягнення цілей, але зовсім байдужі самі по собі. У цих сім'ях ставлення до людей насторожене, недовірливе, переважає зневага або заздрощі, суперництво, недоброзичливість. Сім'ї з такою дисфункцією справді можна представити як закриті системи. Через цю закритість вони мають вкрай обмежені ресурси й водночас нездатні до самостійного вирішення проблем.

Емоційна й духовна близькість. Цей критерій віддзеркалює сутність кохання, коли бажання бути разом зумовлено не тим, що ця близькість дає якусь користь (статус, матеріальні вигоди, сексуальне задоволення), а тим, що для людини найважливішим є саме її коханий. У цьому разі потреби та прагнення коханої людини постають на одному рівні зі своїми власними. Не вище своїх, як у разі токсичного кохання, і не нижче своїх, як у разі споживацького ставлення. Справжня близькість і відкритість не виникають одразу, це результат тривалої та копіткої роботи подружжя над собою, над своїми стосунками, результат спільних переживань, успіхів, труднощів, радощів і горя, розділених на двох. Цей життєвий досвід формує стійке відчуття ніжності, турботи, довіри, підтримки. Сім'я – це осередок безпеки, де люблять і цінують, де ніхто не образить і завжди зрозуміють.

Натомість у дисфункційних сім'ях панує недовіра, острах, відчуття самотності, непотрібності, зневага й непорозуміння, а часом й ненависть.

Висновки та перспективи дослідження

У сучасній Україні на можливість виконання сім'єю своїх функцій впливає ряд як об'єктивних, так і суб'єктивних факторів. Серед об'єктивних факторів слід зазначити: економічний, соціальна нестабільність, зміна суспільного ладу та ідеологічної спрямованості суспільства; кризи розвитку стосунків, які відбуваються при переході з одного етапу на наступний етап

життя сім'ї. Серед суб'єктивних факторів: стереотипи й упередження, що можуть вступати у суперечність із нинішніми реаліями життя; елементи патріархальної свідомості; проблеми міжособистісних взаємин і рольової структури сім'ї; особливості особистості членів родини, взаємостосунків поколінь у сім'ї.

Детермінантами порушень стосунків в сім'ї є: ціннісні орієнтації та основні життєві принципи подружжя виявилися протилежними, а отже, несумісними; незавершеність стосунків із батьківською родиною; оманливість почуттів; страх перед відмінностями; проблеми комунікації, при яких партнери не здатні до ведення переговорів за всіма проблемам їхнього життя; негативні особистісні утворення або особистісна незрілість партнерів; невідповідність мотиву рішення взяти шлюб функціям сім'ї.

Доведено зв'язок між причинами порушень стосунків подружжя та критеріями нормального функціонування сім'ї. Розроблено психологічні критерії визначення екологічності сімейних стосунків.

Перспективи дослідження полягають у розробці системи діагностики на основі зазначених критеріїв.

Список використаних джерел

1. Максимова Н. Ю. Сімейне консультування / Н. Ю. Максимова. – К. : ДП "Видавничий дім Персонал", 2011.
2. Максимова Н. Ю. Соціальна робота з сім'єю / Н. Ю. Максимова. – К. : ВПЦ "Київський університет", 2015.
3. Роджерс К. Психология супружеских отношений / К. Роджерс. – М., 2002.
4. Satir V; Gomori M; Banmen J; Gerber JS (1991). The Satir model: family therapy and beyond. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
5. Whitaker C.A. (1989). Midnight Musings of a Family Therapist. New York: WW Norton

Транслітераційний переклад списку використаних джерел

1. Maksymova N. YU. Simeyne konsul′tuvannya / N. YU. Maksymova. – K. : DP "Vydavnychyy dim Personal", 2011.
2. Maksymova N. YU. Sotsial′na robota z sim'yeyu / N. YU. Maksymova. – K. : VPTS "Kyyivs′kyy universytet", 2015.
3. Rodzhers K. Psykholohyya supruzheskykh otnoshenyy / K. Rodzhers. – M., 2002.
4. Satir V; Gomori M; Banmen J; Gerber JS (1991). The Satir model: family therapy and beyond. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
5. Whitaker C.A. (1989). Midnight Musings of a Family Therapist. New York: WW Norton

Максимова Н.Ю. **Психологические критерии экологичности семейных отношений**

Статья посвящена решению проблемы поиска причин нарушения экологичности семейных отношений. Показана связь между причинами дисфункций семейной систе-

мы и последующим разрушением семьи. Представлены результаты сравнительного исследования субъективных и объективных детерминант нарушений отношений в семье. Доказана связь между причинами нарушений отношений супругов и критериям нормального функционирования семьи. Разработаны психологические критерии определения экологичности семейных отношений.

Ключевые слова: *экологичность семейных отношений, супруги, функционирование семейной системы, критерии, причины дисфункций.*

Maksymova N.Y. **Psychological criteria of eco-friendliness families relations**

The article is devoted to solving the problem of finding reasons for violating the environmental friendliness of family relationships. The connection between the causes of family system dysfunctions and further family destruction is shown. Dysfunction, that is, a violation of the functioning of the family - these are the features of its life, which complicate or impede the performance of the family of its functions. A dysfunctional family in the broad sense is a system that determines the distortion in personal development, and therefore, the maladaptive, deviant behavior or neurotic disorders of one or more of its members.

The results of a comparative study of subjective and objective determinants of violations of relations in the family are presented: value orientations and basic life principles of the spouses appeared to be opposite and therefore incompatible; incompleteness of relations with the parent's family; misleading feelings; fear of differences; communication problems, in which the partners are not able to negotiate all the problems of their lives; negative personality education or personal immaturity of partners; discrepancy motive decision to marry family functions.

The connection between the causes of violations of marital relations and the criteria for the normal functioning of the family has been proved. The psychological criteria for determining the environmental friendliness of family relationships have been developed.

Key words: *ecological compatibility of family relationships, marriage, functioning of the family system, criteria, causes of dysfunctions.*

УДК 159.922.6

МИХАЙЛЕНКО О.Ю.
кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг

РОЛЕГРАМА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ РОЛЬОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

У статті охарактеризовано поняття рольової компетентності особистості майбутнього практичного психолога як вмотивованої системи здатностей, втілених у досвіді психологічного супроводу чи допомоги. Акцентовано увагу на рольовій структурі особистості як визначальному чиннику рольової компетентності майбутнього практичного психолога. Описано засоби психолого-педагогічного супроводу розвитку рольової компетентності майбутніх практичних психологів з урахуванням ролеграм провідних професійних ролей майбутніх практичних психологів. Визначено ролеграму як систему дій та операцій з метою їх подальшого відпрацювання задля компетентного виконання певної професійної ролі.

Ключові слова: *рольова структура особистості, рольова компетентність, ролеграма, широта рольового репертуару, рольова гнучкість, рольова глибина, рольова рефлексія, здатність вирішувати рольові конфлікти.*

Постановка наукової проблеми Відомо, що опанування професією відбувається шляхом засвоєння і привласнення відповідної моделі поведінки (ролі), рольової реальності. Рольовий підхід дозволяє розглядати особистість цілісно, враховуючи багатогранність зв'язків з оточуючим світом. Як зазначає Н. С. Корабльова, людина використовує ті чи інші соціальні ролі для вирішення власних проблем [2, с.40].

Реалізація функцій у професіях типу «людина-людина» здійснюється через виконання певних професійних ролей («психотерапевт», «лікар», «соціальний працівник» тощо). Іноді саме роль є інструментом впливу професіонала на іншу людину. У практичній психосоціальній роботі фахівцям дуже часто доводиться грати певні ролі задля досягнення психотерапевтичного ефекту (О. Ф. Бондаренко, П. П. Горностай, Т. М. Титаренко, Т. С. Яценко та ін.). Наприклад, ролі демократичного керівника групи з арттерапії, експерта з конкретних психологічних проблем, уважного, чуйного консультанта, авторитарного, конфліктного члена групи тощо. Часто в процесі консультування або групової роботи (гри) психолог змінює свою роль відповідно до тих завдань, що були ним поставлені, та до обставин, які складаються в процесі консультування. Усе це вимагає від спеціаліста глибокого психологічного розуміння: життєвої ситуації клієнта та його реальної життєвої проблеми; своєрідності особистості клієнта та його індивідуальності (неповторності); актуальної ситуації консультування або психокорекційної гри (груподинамічні

процеси); механізмів міжособистісної взаємодії та обґрунтованого прийняття конкретної лінії поведінки (ролі); особливостей сприйняття клієнтом власного образу та розвиненої особистісної рефлексії [4, с.135].

Аналіз останніх досліджень і публікацій

Поняття рольової структури особистості у психології розглядається як сукупність моделей поведінки, пов'язаних із функціями суб'єкта діяльності у системі взаємодії (П. П. Горностай, З. М. Мірошник, І. В. Гордієнко- Митрофанова, Б. В. Хомуленко). Виходячи із розуміння ролі як моделі поведінки, рольовий підхід дозволяє розглядати особистість цілісно, враховуючи багатогранність зв'язків з навколишнім світом.

Застосування компетентнісного та рольового підходів до дослідження особистості майбутнього практичного психолога (С. Д. Максименко, Н. І. Пов'якель, Н. В. Чепелєва, Т. Б. Хомуленко, З. М. Мірошник, І. В. Гордієнко-Митрофанова, Б. В. Хомуленко) дозволило визначити рольову компетентність психолога як вмотивовану систему здатностей, втілену в досвіді психологічного супроводу чи допомоги. Рольова компетентність – інтегральна особистісна характеристика майбутнього практичного психолога, що представляє собою узгоджену систему ціннісних орієнтацій, особистісно-рольових якостей, практичних умінь та характеризується вмотивованою здатністю до виконання певних професійних ролей, спрямованих на досягнення психолого-педагогічних цілей.

П. П. Горностай визначає рольову компетентність як здатність і вміння вирішувати життєві проблеми, пов'язані з рольовою поведінкою, з функціонуванням життєвих ролей або засобами рольової поведінки. Вона включає в себе здатність оперативно володіти своїми психологічними ролями, бути повноправним суб'єктом цих ролей, включати рольову поведінку в процес власної життєдіяльності і життєтворчості, котрі сприяють гармонійній рольовій самореалізації особистості [1, с. 117]. На думку автора, рольова компетентність складається з чотирьох компонентів: рольова варіативність, рольова гнучкість, рольова глибина та здатність до рольової децентрації.

В свою чергу, розробка та апробація авторської методики визначення рольової компетентності дозволила нам виділити наступні її параметри: широта рольового репертуару, рольова гнучкість, рольова рефлексія та здатність вирішувати рольові конфлікти.

Отже, в рамках нашого дослідження ми розглядаємо рольову компетентність як вмотивовану систему здатностей (а саме здатність вирішувати рольові конфлікти, здатність до рольової рефлексії та рольової гнучкості, здатність до широти рольового репертуару), втілених у досвіді психологіч-

ного супроводу чи допомоги та зумовлених індивідуально-особистісними особливостями майбутніх практичних психологів.

Мета статті полягає в обґрунтуванні рольового етапу програми розвитку рольової компетентності майбутніх практичних психологів та ознайомленні з ролеграмою як засобом розвитку рольової компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих результатів. В рамках нашого дослідження для визначення переліку ролей, що детермінують зміст професійної діяльності майбутнього практичного психолога студентам психолого-педагогічного факультету (1 – 5 курси, 247 осіб віком 19 – 28 років) було запропоновано адаптований варіант анкети В. А. Семиченко «Соціальні ролі особистості». Досліджуваним необхідно було відповісти на питання «Хто я як майбутній практичний психолог?» і записати перелік ролей (функцій, моделей поведінки), які асоціюються зі словом «психолог». За результатами частотного аналізу було визначено найбільш поширені асоціації, які визначають ролі психолога.

Визначено, що найчастіше серед відповідей студентів зустрічаються наступні ролі: «Консультант», «Тренер», «Психотерапевт», «Дослідник», «Вчитель», «Діагност», «Психокоректор», «Лікар душі», «Просвітник», «Коуч», «Ідентифікатор емоцій», «Слухач», «Актор», «Організатор», «Модератор», «Наставник», «Експериментатор», «Інструктор», «Знавець психології», «Психоаналітик», «Фасилітатор», «Мислитель».

Наступним завданням даного етапу дослідження було вивчення семантичного простору рольових позицій майбутнього практичного психолога. З цією метою було адаптовано опитувальник З. М. Мірошник «Семантичний простір рольових позицій вчителя початкових класів», який базується на методі семантичного диференціалу, що призначався для вимірювання відмінностей в інтерпретації дефініцій понять досліджуваними [3].

Аналіз результатів дослідження за опитувальником «Семантичний простір рольових позицій практичного психолога» дає підстави стверджувати про наступне. Майбутні практичні психологи вважають, що роль діагноста забезпечується, в основному, проявом наступних дій: «здійснення психологічної діагностики, встановлення психологічних феноменів» (середнє значення за вибіркою – 6.9); «встановлення наявності у людини тих чи інших індивідуальних властивостей» (6.2); «опис психологічної реальності» (5.9). На думку респондентів здатності «володіти вербальними і невербальними засобами комунікативного впливу, забезпечувати міжособистісну взаємодію» (6.2) та «надавати психологічну допомогу та підтримку іншим» (6.7) забезпечують реалізацію ролі консультанта. Роль психотерапевта складають наступні дії та здатності: «створювати психологічний експеримент для клієнта» (6.7) та «лікувати словом, кольором, звуком…» (6.8).

В свою чергу, здатності «створювати умови для гармонійного розвитку особистості» (6.2) та «орієнтуватися на реалізацію потенціалу клієнта» (6.4) спрямовані на забезпечення компетентного виконання ролі тренера. Роль фасилітатора зумовлюють такі дії та вчинки, як «забезпечувати групову комунікацію» (6.4); «сприяти ефективній діяльності кожного суб'єкта групи» (6.5). Компетентне виконання ролей дослідника та вчителя, на думку майбутніх практичних психологів, забезпечують наступні здатності: «здійснювати психологічне дослідження, встановлювати наукові факти» (6.9), «описувати психологічну реальність» (6.7) та «здійснювати психологічну просвіту» (6.6), «передавати психологічні знання іншим» (6.9) відповідно.

З метою виокремлення певних рольових груп було здійснено факторний аналіз отриманих результатів. Перший фактор (29% поясненої дисперсії, факторна вага – 1.89) утворили такі ролі як психотерапевт (навантаження на фактор 0.76), консультант (0.66) та діагност (0.53). Ролі, які утворили даний фактор, забезпечують реалізацію психодіагностичної, консультативної та психотерапевтичної функцій майбутнього практичного психолога. Тому, доцільно об'єднати дані ролі у «консультативну» групу. До другого фактору (21% пояснення дисперсії; факторна вага 1.14) увійшли такі ролі, як тренер (0.55) та фасилітатор (0.64). Поєднання цих ролей свідчить про їх функціональну спорідненість, вони розкривають «наставницьку» функцію майбутнього практичного психолога. Третій фактор (16% пояснення дисперсії; факторна вага 1.033) утворено ролями дослідника (0.65) та вчителя (0.55). Дані ролі забезпечують здатність майбутнього практичного психолога здійснювати наукову діяльність та передавати психологічні знання іншим – ролі дослідника та вчителя об'єднались у «науково-педагогічну» групу.

Досліджуючи семантичний простір рольових позицій вчителя початкових класів, З. М. Мірошник вводить поняття «детермінанта». На думку дослідниці, детермінанти – це явища (дії та вчинки), які виступають передбачуваною причиною виконання певних соціальних і професійних ролей, впливають на них і призводять до якісних змін кожної ролі, як компонента рольової структури особистості вчителя початкових класів. Це, так звані, зв'язки між умовою виконання дії та вчинку і змістом, виконуваної вчителем ролі, на яку він впливає і яка реалізується у професійній діяльності вчителя [3].

Отже, розвиток рольової компетентності можливий за умови оволодіння досвідом застосування системи дій та операцій, які лежать в основі компетентного виконання професійних ролей майбутнього практичного психолога. На нашу думку, досягнення поставленої мети зумовлене розро-

бкою розвивально-корекційної програми та вирішенням наступних завдань:

- ознайомлення студентів-психологів з питань рольової структури особистості психолога шляхом отримання інформації, відомостей, фактів з питань даного феномену;
- отримання знань про функції, які передбачає певна роль, та якості (особистісні та професійні), що необхідні для реалізації даної ролі;
- розробка ролеграм (комплексу дій, що асоціюються з компетентним виконанням конкретної ролі);
- систематизація та корекція особистісних якостей, які впливають на зміст ролей практичного психолога і забезпечують їх компетентне виконання;
- розвиток рольової компетентності (за параметрами її складових);
- відпрацювання системи дій та операцій, які лежать в основі професійних ролей, з метою набуття досвіду компетентного їх виконання.

Вважаємо, що розвивально-корекційна програма має включати в себе наступні етапи:

1) мотиваційний етап, спрямований на забезпечення позитивної мотивації до участі в розвивальній програмі; 2) рольовий етап, який включав в себе блок розробки ролеграм, спрямованих на відпрацювання професійних ролей; блок особистісної психокорекції, спрямований на корекцію особистісних якостей, які впливають на зміст ролей практичного психолога і стоять на заваді їх компетентного виконання; блок розвитку рольової компетентності за параметрами її складових (широта рольового репертуару, рольова гнучкість, рольова рефлексія, здатність вирішувати рольові конфлікти); 3) рефлексивний етап, спрямований на аналіз та усвідомлення результатів розвивальної програми як власних досягнень учасників, забезпечення активного застосування набутих здатностей в майбутній професійній діяльності.

Більш детально охарактеризуємо *блок розробки ролеграм*, який спрямований на ознайомлення учасників розвивально-корекційної програми з питань рольової структури особистості практичного психолога шляхом отримання інформації, відомостей, фактів з питань даного феномену. Варто зауважити, що вперше термін *ролеграма* вводять Т. Б. Хомуленко та З. М. Мірошник, досліджуючи рольову структуру особистості вчителя початкових класів і визначають ролеграму як оптимальний необхідний набір дій, що відповідає основним функціям певної ролі. Блок розробки ролеграм передбачає формування системи дій та операцій з метою їх подальшого відпрацювання задля компетентного виконання певної професійної ролі. Даний блок забезпечує отримання знань про функції, які передбачає

певна роль, та якості (особистісні та професійні), що необхідні для реалізації даної ролі.

Система занять даного блоку спрямована на пошук й аналіз інформації, яка розкриває психологічні особливості моделей поведінки практичного психолога, які, по суті, є складовими рольової структури його особистості. Самостійний пошук й аналіз переліку ролей психолога дозволяє студентам зробити висновок про їх розмаїття та багатофункціональність професії практичного психолога. Головна мета даного блоку – отримати «універсальний» (погоджений з усіма учасниками програми і відповідний до теоретичного обґрунтування діяльності практичного психолога) перелік професійних ролей, який і складає рольову структуру особистості практичного психолога.

На нашу думку, кожна роль має свою змістовну характеристику – перелік дій, що складають певну роль (модель поведінки). Успішне оволодіння комплексом дій забезпечує компетентне виконання певної ролі. Вважаємо, що система дій складає основу ***ролеграми***, від ефективного застосування якої залежить компетентне виконання конкретної ролі.

Зважаючи на зміст професійної діяльності практичного психолога та особливості виконуваних ним професійних ролей вважаємо за доцільне детальніше зупинитися на змістовній характеристиці кожної ролі, тобто визначити перелік спеціальних дій, успішне оволодіння якими забезпечить компетентне виконання конкретної ролі («Діагност», «Консультант», «Психотерапевт», «Фасилітатор», «Тренер», «Вчитель», «Дослідник»). Кожна ролеграма представлена системою дій, серед яких найбільш значимими є наступні:

- Дії, спрямовані на формування вміння здійснювати психологічну діагностику, встановлювати наявність тих чи інших властивостей та описувати діагностовані феномени, вміння отримувати феноменологічний досвід, за допомогою психодіагностичних методик встановлювати наявність у людини тих чи інших властивостей, особливостей поведінки (роль «Діагност»).
- Дії, спрямовані на формування і відпрацювання вербальних та невербальних засобів комунікативного впливу. Передбачають формування у майбутнього практичного психолога вміння використовувати в професійній діяльності техніки консультативного процесу (техніки постановки питань, Я-повідомлення, активне слухання, «встановлення, утримання та переривання контакту»), розуміти вербальні і невербальні сигнали, регулювати міжособистісну взаємодію в емоційно насичених ситуаціях (роль «Консультант»).

- Дії, спрямовані на формування та розвиток уміння співпереживати, надавати психологічну, емоційну підтримку іншим. Майбутній практичний психолог повинен уміти визначати джерело емоцій, класифікувати емоції, розпізнавати зв'язки між словами та емоціями, інтерпретувати значення емоцій, що стосуються взаємовідносин, розуміти амбівалентні почуття, усвідомлювати переходи від однієї емоції до іншої (роль «Консультант»).
- Дії, спрямовані на формування уміння досліджувати феноменологічний досвід та інтерпретувати психологічний матеріал. Майбутній практичний психолог в процесі психологічного дослідження – цілеспрямованого здобуття певної найбільш точної інформації про конкретний феномен – має реалізовувати системний підхід у практичній діяльності, вміти розрізнювати феномени та їх пояснення (суб'єктивне тлумачення), обстежувати «психологічну реальність» та прагнути описати «реальність» найбільш точно, якомога ближче до феноменів, напрацювати власні «схеми інтерпретації» (роль «Дослідник»).
- Дії, спрямовані на формування уміння організовувати взаємодію та керувати груповим процесом. Майбутній практичний психолог, забезпечуючи успішну групову комунікацію, має вирішувати двояке завдання – сприяти комфортній груповій взаємодії, регулювати правила групи, підтримувати позитивну групову динаміку та відстежувати плідність обговорення, дискусії, не підтримуючи при цьому жодних позицій або сторін (роль «Фасилітатор»).
- Дії, спрямовані на формування уміння здійснювати психологічну просвіту, передавати психологічні знання, використовувати їх на практиці. Практичний психолог як людина, яка володіє глибокими знаннями у своїй галузі, краще за інших розуміє суть психологічних феноменів, має пропагувати прогресивні психологічні ідеї, втілювати їх на практиці, передавати свій досвід та знання іншим (роль «Вчитель»).
- Дії, спрямовані на формування вміння створювати умови для всебічного розвитку особистості та орієнтуватися на реалізацію потенціалу клієнта. У процесі тренінгової роботи за допомогою слова та поведінки практичний психолог створює таке середовище, яке сприяє підвищенню результативності навчання і розвитку іншої людини, допомагає одержати «безпечний досвід», розширює сферу пізнання клієнта та підвищує якість його життя, орієнтує на реалізацію потенціалу (роль «Тренер»).
- Дії, спрямовані на формування вміння створювати «психологічний експеримент» для клієнта, лікувати словом, кольором, звуком і т.д. Основний професійний обов'язок практичного психолога – надавати психологічну допомогу клієнту, здійснювати психологічний супровід, сприяти психологічному здоров'ю та формувати сприятливі психологічні риси особисто-

сті. Роль психотерапевта розкриває спрямованість психолога на «лікування» словом, здійснення психотерапевтичної функції, психологічну корекцію особистості клієнта (роль «Психотерапевт»).

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Таким чином, розглядаємо ролеграму як складно організовану відкриту систему узгоджених механізмів, спрямованих на формування та реалізацію рольового репертуару особистості. Ролеграма представляє собою систему, комплекс дій, що відповідають компетентному виконанню конкретної ролі. Перспективами подальших досліджень є розробка психодіагностичного інструментарію для вивчення особливостей рольової компетентності досвідчених практичних психологів та відпрацювання ролеграм провідних ролей практичних психологів в межах професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Горностай П. П. Личность и роль : Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностай. – Киев : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
2. Корабльова Н. С. Багатоманітність рольової реальності : ролі і маски – лик і личина / Надія Степанівна Корабльова. – Харків : ХНУ, 2000. – 288 с.
3. Мірошник З. М. Структура особистості вчителя початкових класів : рольовий підхід : монографія / Зоя Михайлівна Мірошник. – Харків : ФЛП Шейнина Е.В. ; ХНПУ, 2011. – 306 с.
4. Панок В. Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку : монографія / Віталій Григорович Панок. – Чернівці : Технодрук, 2010. – 486 с.

Транслітераційний переклад списку використаних джерел

1. Gornostaj P. P. Lichnost' i rol' : Rolevoj podhod v social'noj psihologii lichnosti / P. P. Gornostaj. – Kiiv : Interpress LTD, 2007. – 312 s.
2. Korabl'ova N. S. Bagatomanitnist' rol'ovoї real'nosti : roli i maski – lik i lichina / Nadija Stepanivna Korabl'ova. – Harkiv : HNU, 2000. – 288 s.
3. Miroshnik Z. M. Struktura osobistosti vchitelja pochatkovih klasiv: rol'ovij pidhid: monografija / Zoja Mihajlivna Miroshnik. – Harkiv : FLP Shejnina E.V.; HNPU, 2011. – 306 s.
4. Panok V. G. Praktichna psihologija. Teoretiko-metodologichni zasadi rozvitku : monografija / Vitalij Grigorovich Panok. – Chernivci : Tehnodruk, 2010. – 486 s.

Михайленко О. Ю. **Ролеграмма как способ развития ролевой компетентности будущего психолога**.

В статье описано понятие ролевой компетентности личности будущего практического психолога как мотивированную систему способностей, воплощенных в опыте психологического сопровождения или помощи. Акцентировано внимание на ролевой структуре личности как определяющем факторе ролевой компетентности будущего практического психолога. Выделено способы психолого-педагогического сопровождения развития ролевой компетентности будущих практических психологов с учетом ролеграмм ведущих профессиональных ролей психологов. Ролеграмму

определено как систему действий и операций с целью их последующей отработки для компетентного выполнения определенной профессиональной роли.

Ключевые слова: *ролевая структура личности, ролевая компетентность, ролеграмма, широта ролевого репертуара, ролевая гибкость, ролевая глубина, ролевая рефлексия, способность решать ролевые конфликты*.

***Mykhailenko O. Yu*. Role gramme as way of developing the role-play competence of a future psychologist.**

The article discusses the concept of role-play competence and the basic components of this phenomenon are distinguished. Social reality requires from a practicing psychologist of such professionally important qualities that would ensure development of role competence in order to carry out professionally important tasks.

The practicing psychologist should be aware of the whole system of social functions and professional roles. Competent implementation of which would make it possible to combine them in the role of personality structure.

In our opinion, the role competence it is a personal formation of a completely new program of the practical psychologist. Where he should show his ability switching from one professional role to another in order to solve issues that are adequate in content of professional activity and in the interaction of a particular situation. This is an integral characteristic of the individual, which includes such personal-role characteristics and abilities of a person that help him to achieve meaningful goals.

The role competence includes the following structural components: a role variability (the breadth of the repertoire role) the diversity of the repertoire of psychological personality roles; a role flexibility – the ability to easily switch from one role to another; a role depth – profound development of the role structure; a role reflexion - personality should be able to analyze his actions that are associated with the role behavior; an ability to solve role conflicts – a person's ability to find a constructive way out of the complex and ambiguous situations which are associated with the role behavior.

Key words: *a role structure, a role-play competence, a role gramme, a role variability, a role flexibility, a role depth, a role reflexion, an ability to solve role conflicts.*

УДК 159.9:61

МОЛЯКО В. А.
академік НАПН України, доктор психол. наук, професор, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ
АЛЕКСЕЕВА Т. С.
керівник центру загальної неврології та нейрореабілітації клінічної лікарні «Феофанія», кандидат медичних наук, м. Київ

МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КАТАСТРОФЫ (I)

Тривалий час поняття екології носило для більшості людей достатньо відсторонений характер. Навіть уже порівняно давні попередження вчених про можливу екологічну кризу не ставали надбанням масової свідомості. В останні 15-20 років положення почало змінюватися, і є всі підстави вважати, что однією з найбільш вражаючих причин цього стала Чорнобильська атомна катастрофа (ЧАК), масштаби біологічного і психологічного впливу якої поки що навіть складно визначити. Без усякого перебільшення можна сказати, що 26 квітня 1986 року стало датою, яка відмічає початок нової екологічної ери, і лише об'єднаний людський розум і перетворююча воля можуть врятувати світ від жахливих наслідків атомно-хімічних накопичень, які стали, нажаль, супутниками технічного прогресу. Активізація пошуків виходу з цього становища неможлива без цілеспрямованого формування екологічної свідомості, здатної давати адекватні рішення проблем, зумовлених «звичайними» і катастрофічними наслідками нерозумної і безвідповідальної поведінки «підкорювача природи». У зв'язку з цим видається доцільним здійснити хоча б загальний аналіз становлення образу ЧАК (Ч-образу для стислості) як важливого компоненту сучасного екологічного мислення і регулятора поведінки людей в різних регіонах.
Ключові слова: *образ, екологічна катастрофа, Ч-образ, трансформація образів.*

Здесь используются данные, полученные нами в период с 1986 по 1991 год в Киевской, Житомирской, Львовской, Запорожской, Тернопольской областях, Ленинграде, Москве, но, прежде всего – в Киеве, а также материалы печати. Эти данные получены на основе бесед, самонаблюдений (нами проанализировано более 30 самонаблюдений, сделанных по нашей просьбе), комбинации наблюдения и беседы и др. Продолжающимся исследованием охвачено на данный момент свыше 1500 человек (школьники, студенты, взрослые различного возраста и специальностей). В настоящей статье представлены результаты анализа, связанного с тремя поставленными задачами: 1) изучить общую структуру образа ЧАК; 2) осуществить анализ динамики становления Ч-образа у школьников и

взрослых; 3) проанализировать регуляторную роль Ч-образа в поведении людей, подвергшихся прямому и косвенному воздействию ЧАК.

ОБЩАЯ СТРУКТУРА Ч-ОБРАЗА

Как это нетрудно понять, в данном случае мы будем анализировать лишь образы, сформировавшиеся у лиц, непосредственно не связанных с аварией, ликвидацией ее последствий в самом Чернобыле, – это специальный вопрос, и его мы будем касаться лишь в некоторых деталях. Естественно, что у работников АЭС, пожарников, ликвидаторов, специалистов по атомной энергетике формировались совершенно специфические образы экологической катастрофы (см., например, [3], [4], [7]), связанные с непосредственно наблюдаемыми картинами, ощущениями, обусловленными дозами радиоактивного облучения, и теми знаниями, которыми некоторые из них обладали и которые позволяли им достаточно адекватно оценить и происшедшее, и его возможные последствия.

Прежде чем перейти к рассмотрению конкретных проявлений Ч-образа, необходимо хотя бы кратко выяснить, каковы экологические представления у исследуемых нами контингентов. Для этого нами задавался всего лишь один вопрос: “Какова, по Вашему мнению, экологическая картина современного мира?”

Ответы распределились следующим образом (все три выборки случайные, из различных регионов): школьники – плохая, очень плохая (37%), нормальная (14%), хорошая (8%), не знаю, трудно сказать (41 %); студенты – плохая, очень плохая (56%), нормальная (8%), хорошая (3 %), не знаю, трудно сказать (33 %); взрослые – плохая, очень плохая (63%), нормальная (9 %), хорошая (6 %), не знаю, трудно сказать (22 %).

Наиболее критично оценивают экологическую обстановку студенты, что объясняется главным образом их лучшей информированностью, начитанностью, тем, что они более заинтересованно относятся к этим проблемам вообще и в связи со своими специализациями. Среди взрослых наиболее благодушно настроены лица в возрасте 30-45 лет, моложе и старше – более пессимистичны.

У школьников – большой разброс мнений, туманность представлений, достаточно высокая беспечность (хотя и не преобладающая).

А вот наиболее типичные конкретные представления об экологии:

1) пессимистическое – “земля насквозь пропитана ядохимикатами, радиацией, в воздухе дым и радиоактивная пыль, недостаток кислорода, вода отравлена, продукты тоже, положение безнадежное” (инженер, 42 года);

2) оптимистическое – “нужно сбавить темпы загрязнения, у нас огромные просторы, все быстро восстановится” (служащая, 39 лет);

3) нейтральное – “все как всегда, ничего особенного; трудно говорить конкретно: каждый рисует по-своему, где хуже, а где – лучше”.

Часто выясняется, что очень многих совершенно не интересуют вопросы экологии: одни о них даже не слышали, другие – все приписывают журналистам и ученым, третьи считают, что есть вещи и поважнее, чем экология (пища, работа, дети – и это не соотносится с экологией). Очень многие буквально повторяют газетные и радиовещательные штампы (“природа в опасности”, “стремительное загрязнение среды”, “озоновая дыра”). Лишь небольшое число опрашиваемых может достаточно самостоятельно и явно заинтересованно прокомментировать экологическую обстановку (врачи, студенты, учителя, некоторые инженеры). Больше половины школьников совершенно неадекватно оценивают экологические проблемы.

Однако уже переход к вопросу о Чернобыле резко меняет картину (особенно в близрасположенных регионах). На вопрос “Как Вы оцениваете последствия Чернобыльской аварии для окружающей среды?” – были получены следующие ответы (они также приводятся по случайным выборкам: в группы входят представители разных регионов): школьники – плохо, очень плохо (69%), без особых последствий (16%), трудно сказать (15%); студенты – плохо, очень плохо (82%), без особых последствий (8%), трудно сказать (10%); взрослые – плохо, очень плохо (76 %), без особых последствий (11 %), трудно сказать (13 %).

Ни один из опрошенных не сказал, что ЧАК привнесла хоть что-нибудь положительное в окружающую среду. Характерно, что чем ближе к эпицентру события, тем более отрицательными и максималистскими были оценки.

Переходя к анализу общей структуры Ч-образа, необходимо отметить, что речь идет о широком диапазоне структур, обусловленном и конкретными представлениями, и жизненным опытом, и осведомленностью о случившемся, об особенностях проявления радиации.

Оказалось возможным установить, что основные “подпитывающие” источники становления и функционирования Ч-образа – это, во-первых, знания о самой ЧАК, во-вторых, знания и представления о радиации (Хиросима, сведения по гражданской обороне, ситуативные знания, полученные по разным каналам), в-третьих, местонахождение конкретного человека и его близких, в-четвертых, возможность питаться чистыми продуктами, в-пятых, возможность уехать из зоны, достаточно близкой к ЧАЭС (последние два фактора касаются, естественно, прежде всего, тех, кто геогра-

фически близок к зоне ЧАЭС или оказался в загрязненном районе). В соответствии с этими факторами формируются и образы у конкретных людей; мы выделили пять основных доминирующих типов Ч-образов (названия образов даются как рабочие).

1. Образ взрыва – преимущественно зрительный и больше всего ассоциирующийся с взрывом атомной бомбы (так примерно большинство его и объясняли); в его основе представление об АЭС как о сооружении, взлетающем в воздух, о появлении огромного воздушного гриба (форма гриба представляется по-разному: от классического гриба-взрыва от атомной бомбы до перевернутого конуса, столба, бесформенного облака), долгое время растущего над АЭС, хотя верхние части его все время отрываются и разлетаются в разных направлениях в виде туч. Здесь присутствуют и огонь, и дым, и пыль, и обломки, которые в виде малых частиц улетают достаточно далеко. Такой образ как доминирующий наиболее характерен для школьников.

2. Апокалиптический образ – как образ конца света. Также по преимуществу зрительный, но это образ-панорама, отражающий разнообразные картины, взрыв, пожар, радиоактивное облако, тушение пожара, мечущиеся фигурки пожарников, работников АЭС, ликвидаторов, обожженные и смертельно облученные люди, трупы, разрушения, люди в противогазах и респираторах, бегущие толпы, паника, крики, матери с детьми на руках, брошенные города и села, мечущиеся животные и многое другое, как оно было описано в газетах, показано по телевидению, рассказано очевидцами. Это в отличие от монообраза-взрыва – полиобраз. Он, например, для одного из киевлян отразился в картине эвакуации школьников во второй половине мая 1986 года и таковым для него остался до самого последнего времени: “Вереница автобусов, толпы детей, плачущие взрослые, сопровождающие милицейские машины”. Для некоторых взрослых это картины, буквально воспроизводящие руины Хиросимы, хотя таковых, как известно, в Чернобыле и в других местах не было; в данном случае Ч-образ представляет собой реконструкцию, преобразование другого образа – образа японского города, погибшего от атомной бомбардировки. Отдельные опрашиваемые (преимущественно люди старшего поколения) представляют себе все в виде “атомной войны”, “рвущихся атомных бомб”, “взрыва водородной бомбы огромной силы”, и все это широкоформатно: с картинами городов, сел, полей, гибнущих людей.

3. Географический образ – буквально образ, отражающий расстояние до Чернобыля; в нем сочетаются зрительные и схематические (топографи-

ческие), понятийные представления о конкретном месте жительства и его удаленности от места взрыва. Эта его доминантность отражена в типичном рассуждении киевлянина: “Я все время как бы вымеряю расстояние от Киева, моего района в Киеве, до места взрыва. Мысленно отмеряю эти примерно сто километров – напрямую, не по дороге. И перевожу эти километры в возможность “подгона” ветрами радиации сюда, к нам. Знаете, вот как будто стрелу такую протянул или длиннющую рулетку и прикидываю: достанет до нас или нет”. Это образ своего рода радиационной географии, он очень показателен для оценок ЧАК в целом. Так, например, ленинградцы говорили, что “хотя Чернобыль и далеко, но первые тучи шли-то через нас, в Скандинавию” (это не совсем точно, но именно таковы их представления); а москвичи с облегчением констатировали: “Слава Богу, сюда не пошло; мы оказались далеко и в стороне”; в то же время жители Юго-Восточного региона Украины (Запорожская область) довольно часто настаивали, что “Чернобыль прошел через нас”, “здесь тоже выпало”. Вообще говоря, на Украине почти все были склонны считать, что Чернобыль достал и до них (Одесская, Николаевская, Херсонская, Черкасская и многие другие области). К сожалению, более поздними сведениями это во многом подтвердилось.

4. Более индивидуализированный, чем предыдущие, образ употребляемых в пищу продуктов, воды (он включает вкусовые ощущения, зрительные представления, понятия о зараженности продуктов или их чистоте). В нем находят отражение общие и конкретные сведения о зараженности овощей, фруктов, молока, мяса и их производных. Практически стал одним из доминирующих уже в мае 1986 года (в частности, для жителей Киева). Было бы большой ошибкой считать, что роль этого образа в чем-то вторична, об этом свидетельствуют многочисленные высказывания (“Конечно, главное для нас, находящихся сравнительно далеко от зоны, это питание и питье; основная радиация может попадать в нас только через пищу”). С функционированием этого образа связано очень многое в общем режиме питания, сохранении здоровья, развитии “чернобыльского синдрома” в целом.

5. Образ финансовой независимости – названный нами несколько условно и коротко, ибо здесь речь идет не только о финансовой независимости. Скорее здесь можно говорить об образе личной свободы, так как в нем находят отражение представления конкретного человека о возможности уехать вообще, возможности уезжать, когда захочется (или, по крайней мере, для отдыха), если он один, или о возможности обеспечить себя и своих

близких; это связано и с профессией, и с заработком, с возможностью устроиться на работу в других местах. В последнее время многие мечтают о заграницe, представляя ее себе как "зону спасения от Чернобыля".

Таковы основные типы доминирующих Ч-образов, составляющих в целом единый интегральный Ч-образ. Говоря о нем, мы должны начать с утверждения, что для подавляющего числа людей основу Ч-образа все же составляют не эти доминанты, а доминанта страха, боязни, прежде всего онкологического заболевания от воздействия радиации на самого себя, детей, близких. Именно этот "образ страха" довлеет над людьми, деформирует их сознание, поведение, всю их жизнь.

На наш вопрос: "Что наиболее опасно, по вашему мнению, как последствие Чернобыльской аварии?" – подавляющее большинство ответов указывает именно на возможность заболевания от радиации (69 % взрослых, 74 % студентов, 51 % школьников); некоторые ответившие, правда, сначала называли именно радиацию, но после уточняющих вопросов выяснялось, что имеется в виду опасность заболевания от последствий радиации.

ОСОБЕННОСТИ ТРАНСФОРМАЦИИ Ч-ОБРАЗА

Проследить достаточно подробно динамические особенности развития Ч-образа у опрашиваемых было, понятно, чрезвычайно трудно. Большинство из них опрашивалось лишь один раз, и ретроспективные возможности воссоздания впечатлений у каждого из них были весьма различны; своего рода помехами были новейшие наслоения информации, получаемой по различным каналам. У многих "Ч-образ" вообще проявляется достаточно смутно, неочерченно, как расплывчатый конгломерат представлений и полуосознаваемых ощущений, чаще всего активизируемых лишь при воздействии тех или иных катализаторов (передача о Чернобыле по радио, телевидению, новая заметка в газете, чей-то рассказ, сама наша беседа). Поэтому мы строим наш анализ главным образом на свидетельствах тех киевлян, общение с которыми осуществляется все время после Чернобыльской аварии (среди них учителя, врачи, научные работники, инженеры). В других случаях мы осуществляем анализ на основании срезов (тем более, что старшеклассники и студенты 1986 года за это время перестали быть таковыми); нами взяты периоды 1986-87 и 1989-90 гг.

Прежде чем перейти к рассмотрению общей схемы развития Ч-образа в течение пяти лет, отметим два обстоятельства.

Удалось установить, что можно выделить три категории, которые характеризуют степень эволюции образа, сформировавшегося в период с

мая по декабрь 1986 года (наиболее острый период адаптации к случившемуся), а именно весьма существенная трансформация, эпизодическая трансформация, практическое отсутствие трансформации первично сформировавшегося образа.

Нами выделено три типа Ч-образа: интегральный образ Чернобыльской катастрофы и ее последствий как многоплановая концептуальная экологическая система, включающая разнообразные составляющие (см. изложенное выше); инвариантный образ – несколько упрощенный по сравнению с предыдущим, включающий наиболее существенные для данного субъекта составляющие, доминирующие над другими; ситуативный образ (в определенной мере аналог оперативного образа) – возникающий или актуализирующийся в зависимости от характера и интенсивности конкретного раздражителя и являющийся своеобразным ответом на этот раздражитель; в нем именно и отражена чаще всего сиюминутная доминантность Ч-образа.

С учетом приведенных особенностей трансформации и типов Ч-образа попробуем представить динамику его развития. В целом получается следующая картина.

1. Развитие любого образа связано на первых этапах его становления с наличием у субъекта определенной системы эталонов, опорных образов, представлений, понятий [2], [6], [8]. В этом смысле образ экологической катастрофы у большинства жителей Украины, насколько можно судить, был достаточно смутным. Скорее всего, у многих было не вполне осознанное представление о возможных последствиях необдуманного внедрения результатов научно-технического прогресса, строительства множества крупных заводов, военных объектов, АЭС и др. Но если учесть, что информированность населения о последствиях работы этих объектов, о возможных авариях на АЭС практически была чрезвычайно малой или отсутствовала вовсе, то понятно, что у подавляющего большинства не было сколько-нибудь конкретных образов-эталонов; в лучшем случае могли быть размытые представления – очень смутные, заложенные в виде обрывочных знаний о вреде, причиняемом человеком природе и возможном ответе на это природы. В тот период еще мало кто говорил и думал о нитратах в продуктах, зараженности воды, воздуха (кроме, конечно, тех, кто жил в явно экологически неблагополучных местах, например в Запорожье, Днепропетровске).

Многочисленные данные свидетельствуют о совершенно идиллическом представлении об АЭС. Школьники, например, представляли их себе

как своего рода едва ли не сказочные “фабрики энергии из ничего”, где люди в белых халатах сидят и нажимают на кнопки, в результате чего по проводам бежит электричество. Более того, такие представления преобладали и у некоторых взрослых. Именно поэтому Чернобыль был шоком или попросту необъяснимым явлением для большинства. Он взорвался на фоне неподготовленного сознания, практически лишенного информационных структур для сравнения и быстрого адекватного понимания случившегося.

2. Сама ЧАК явилась носителем информации, необходимой для понимания огромного экологического бедствия. Освещение ЧАК в средствах массовой информации и поступление сведений из самых различных источников послужили основанием для формирования первоначальных структур конкретного представления об аварии.

На этом этапе эволюции Ч-образа наблюдается его развитие как формы понимания происшедшего, и именно как развитие понимания можно интерпретировать динамику представлений каждого, кого это событие коснулось более или менее серьезно.

Конечно, степень неготовности к оценке аварии была у всех различной. Военные специалисты, атомщики, некоторые биологи, врачи могли уже сразу выработать у себя достаточно адекватное понимание ЧАК; тем более это могли сделать специалисты, находившиеся на самой станции или поблизости [7], [12]. У большинства же понимание развивалось иначе. Наиболее характерны два пути.

Первый – дозированное посвящение в сущность происшедшего, начиная от первого, очень краткого сообщения об аварии на Чернобыльской АЭС, продолжавшееся в виде сообщений о развитии событий (в печати, по телевидению); это путь официально предопределенного понимания, реализуемый главным образом в диапазоне тех сведений, которые можно было почерпнуть именно из официальных источников.

Второй – нерегулируемое, стихийное знакомство с рассказами об аварии, которые в изобилии циркулировали в тот период. И первый, и второй пути существовали автономно, иногда пересекаясь в различных комбинациях. Вариант, которого придерживался (или вынужден был придерживаться) каждый субъект, был обусловлен его предпочтениями и конкретными возможностями (местонахождением, наличием радио).

И для первого, и для второго пути было характерно движение от понятия об аварии или от ее зрительного образа: в первом случае в основе находилось более абстрактное представление, во втором – конкретизированное.

Для того чтобы у субъекта могло сложиться более адекватное представление о ЧАК, ему нужно было восполнить недостаток исходной и текущей информации об АЭС, особенностях их работы, местонахождении, размерах аварии, механических и радиационных ее характеристиках. По мере поступления такой информации у людей складывались соответствующие образы-ориентиры, в которых такого рода информация находила свое конкретное выражение. Вот пример. П. (инженер): “Представления об авариях связаны чаще всего с разрушениями: обвалившимися перекрытиями, стенами, дымом, битым стеклом и пр. Так и я думал о ЧАЭС, хотя до этого, не помню, видел ли где-либо ее фотографию. Потом фото появились, и я смог представить аварию по внешним проявлениям...”

3. Образы-ориентиры являются своего рода аккумуляторами той информации, которая затем поступает и соответствующим образом фильтруется, закрепляется, нанизывается на образ-ориентир. Как это могло осуществляться в реальности, свидетельствует К. Щербак: “...патриархальный, древний город с его золотыми куполами соборов, хранящих память веков, за каких-то полмесяца всего преобразился непостижимо, прочно соединившись с обликом новой, атомной эпохи. Из звонкой метафоры, всуе повторяемой нами до аварии, это словосочетание (“атомная эпоха”) превратилось в суровую действительность: слова “дозиметрический контроль”, “радиация”, “дезактивация”, все эти “миллирентгены”, “бэры”, “рады” и тому подобное прочно вошли в лексикон киевлян, а фигура человека в комбинезоне с респиратором на лице и счетчиком Гейгера в руках замелькала всюду, стала привычной, ровно, как и скопища автомобилей перед въездами в Киев: на всех КП был введен дозиметрический контроль машин... И как всегда бывает, непонятную жизнь взрослых стали копировать дети. И вот на Русановке мне уже довелось увидеть, как дети с палочкой в руках бегают по кустам, словно дозиметром измеряя фон. Играют в радиацию. А одна девочка, закутавшись в простыню, ходила по подъезду дома и, сделав “страшные” глаза, говорила загробным голосом: “У-у, я радиация, прячьтесь все от меня. Я злая и страшная...” [14; 35].

У взрослых и у детей, как видим, создавались вполне конкретные представления о ЧАК, и постепенно формировался у каждого свой конкретный доминантный, ведущий образ в виде одного из тех доминантных образов, которые мы описали выше. Такого рода доминантные образы в большинстве своем, как свидетельствуют рассказы опрошенных, сложились в течение мая – июня 1986 года и дозревали в основном до конца того же года, претерпевая, по сути, не столь значительные изменения в течение

примерно четырех лет, что было связано и с определенной адаптацией людей к происшедшему, и с отвлечениями на другие жизненные и житейские проблемы.

В этот период в сознании большинства функционировали такого рода доминантные образы, которые условно можно было бы назвать локальными "Ч-образами", имея в виду, что почти у каждого человека его представление о катастрофе и ее последствиях ограничивалось, так сказать, диапазоном ближайшего окружения – конкретным местом жительства, родными, близкими.

В течение 1990 г. и в начале 1991 г. произошли определенные изменения. Этому способствовали, прежде всего, все те события, которые были связаны с определенным рассекречиванием сведений об истинных масштабах ЧАК, с многочисленными официальными заявлениями, созданием комитетов, обращениями в ЮНЕСКО, ООН, со сведениями о росте заболеваемости, реакцией (ее новой волной) на последствия ЧАК за рубежом (см., например, [5]; [10]; [13]). Начинает формироваться Ч-образ как представление о всемирной, глобальной катастрофе у одних, как представление о всеукраинской, всебелорусской национальной трагедии с колоссальными потерями, долговременными тяжелыми последствиями у других.

Формируется панорамный, широкоплановый, глобальный образ экологической катастрофы, который достаточно точно и типично отражен, например, следующими рассуждениями: "Все, что мы узнали в последнее время, показывает, насколько положение трагично. Смотрите, Украина занимает первое место в мире по детской смертности и по онкозаболеваниям, это я сам недавно прочел. У нас не хватает продуктов для полноценного питания, а чистых, свободных от радионуклидов – тем более. К тому же добавьте: нитраты, отравленная радиацией вода. В большинстве городов Украины воздух ядовит. Азовское и Черное моря на грани гибели. И это на фоне бесконечной экономической и политической перестройки, резкого снижения благосостояния большинства... Тут можно уповать только на Бога!" (научный сотрудник, 49 лет).

Приходится констатировать широкое распространение Ч-образов как именно образов глобальной, масштабной экологической катастрофы, грозящей и тем, кто находится в непосредственной близости от Чернобыля, и многим, очень многим другим.

Сейчас трудно сказать, насколько может трансформироваться Ч-образ в ближайшем будущем. Скорее всего, его основная структура уже сформировалась и в ней возможна (да и то, пожалуй, незначительная) динамика от-

дельных компонентов, например связанных с дальнейшей судьбой ЧАЭС, саркофага, но, прежде всего, конечно, с воздействием радиации.

Но, независимо от тех или иных элементов развития Ч-образа, уже сейчас можно утверждать, что он стал одним из определяющих факторов в жизни многих людей и оказывает очень серьезное влияние на повседневную жизнь, поведение, формирование ближайших и отдаленных планов, выбор местожительства и многое другое.

РЕГУЛЯТОРНАЯ РОЛЬ Ч-ОБРАЗА В ПОВСЕДНЕВНОЙ ЖИЗНИ

Изучение регуляторной роли Ч-образа (здесь мы пытаемся лишь обозначить некоторые ее аспекты) потребует специальных исследований. Попробуем выделить ряд моментов, которые, как представляется, наиболее существенно связаны с этой проблемой.

Можно выделить, по меньшей мере, три уровня функционирования Ч-образа, определенным образом предопределяющие принятие решений, поведение в обыденной и профессиональной жизни: конкретные повседневные ситуации, принятие решений на относительно длительные периоды, определение судьбы, когда принимаются решения, влияющие на смену места проживания, профессии, кардинальные решения о судьбе родных и близких. Содержание многочисленных публикаций, проведенные опросы достаточно убедительно показывают, насколько существенно влияли и продолжают влиять представления об опасности последствий ЧАК на поведение людей (см., например, [3], [7], [12], [13]). Рассмотрим это на конкретных примерах.

Конкретные ситуации. Что касается самой аварии, то наиболее показательными являются, естественно, свидетельства ее очевидцев, жителей близлежащих территорий, ликвидаторов последствий. Так, скажем, достаточно подробно описаны картины эвакуации из зоны ЧАЭС известной с того времени журналисткой и поэтессой Л. А. Ковалевской [4]; воссоздание картины аварии и последующих событий на станции описаны Г. Медведевым [7], многими другими участниками и свидетелями послеаварийных событий [12], [14]. Такого рода описания показывают, что ситуации в прилегающих к ЧАЭС районах в первые дни после аварии были близки к ситуациям военного времени (крайне опасная и неопределенная обстановка, вспышки паники и пр.). В таких условиях и поведение было соответствующим: очень мало времени было на раздумья, действовать приходилось быстро.

Фактически мало, чем отличалось поведение людей и в других, ме-

нее близких к ЧАЭС районах, скажем, в Киеве. Вот что рассказывают киевляне о том периоде: “Слухи, информация без информации, сильное ежечасное нервное напряжение, отсутствие указаний и решений на авторитетном уровне – все это ужасно деморализует. Временами у меня бывает дикое, никогда еще в жизни не испытанное состояние: я безмолвно мучаюсь от злобы, чуть не плачу, еле сдерживаюсь от чувства собственного бессилия, от жалости к сыну, от страха за него. Возникают приступы страшной озлобленности, убийственной злости на газеты, ТВ, на тех, кто допустил аварию, на тех, кто должен принимать решения... Эти чувства приходится держать в себе, не показывать их родным, чтобы не подрывать в них и так слабую надежду на то, что все вокруг, может быть, не так страшно, как видится” [11; 212].

Это свидетельство того общего фона, каким он был в Киеве в первые недели 1986 года, и того, как конкретно люди переживали события, связанные с ЧАК. Мой собственный опыт и опыт ближайшего окружения подтверждает полную достоверность подобных свидетельств. А в общем можно сказать, что Ч-образ в подобных ситуациях способствовал принятию импульсивных решений, смене настроения, чередованию повышенной активности и пассивности на протяжении коротких промежутков времени.

ДОМИНАНТНОСТЬ Ч-ОБРАЗА

Вслед за периодом быстро сменяющихся ситуаций, обусловленных, естественно, и самой аварией, и неясностью с судьбой реактора, с начавшимися работами по ликвидации последствий ЧАК, наступил период относительной стабилизации положения, когда для большинства если и не пришла уверенность в том, что все самое страшное позади, то, по крайней мере, появились знания о том, что проводятся действия по ликвидации последствий, принимаются на первый взгляд масштабные решения о переселении жителей близлежащих к ЧАЭС зон и т. д. Все это способствовало формированию интегрального Ч-образа как суммы представлений об аварии, ее последствиях, необходимых действиях, защитных мерах и пр. Другими словами, Чернобыль входил в нашу жизнь основательно и, судя по всему, надолго. Поэтому и решения на основании Ч-образа начинали принимать характер долговременных. Жители Киева должны были сами решить, как им поступать: где провести отпуск, как устроить детей, близких, как питаться, как лечиться (в случае обычных заболеваний – например, простуды, и в смысле выведения радионуклидов). Фактически для миллионов людей (в одном Киеве около трех миллионов) жизнь изменилась,

причем стало очевидно, насколько многое зависит от быта, о котором в более спокойные времена мало кто особенно и думал. Теперь же буквально на каждом шагу, соблюдая элементарные правила дезактивации, нужно было продумывать свое поведение. Так, скажем, проблема пыли стала одной из самых существенных: “У меня так просто появилась своего рода мания – я все время вытирала пыль, пылесосила, стирала, заставляла домашних принимать душ” (Н. К., 45 лет, работник радио).

Большинство людей внешне стали несоизмеримо более озабоченными, чем они были еще недавно, перед аварией. Конечно, в каждом отдельном случае в их реакциях сказывались индивидуальные особенности, их знания о реальных последствиях аварии, их информированность. По нашим наблюдениям, их можно было разделить в то время на три основные группы: активно реагирующие на события вокруг ЧАК и соответственно принимающие решения по корректировке своего образа жизни; переживающие ЧАК периодически, т. е. то больше реагируя на нее, то меньше и, соответственно, то, внося коррективы в свой образ жизни, то, забывая о них; воспринимающие ЧАК нейтрально и пассивно реагирующие на нее, не меняющие ничего в своей жизни или же впадающие в депрессию.

Находясь под давлением пресса Ч-образов, люди искали выход из положения своими средствами, не надеясь на постороннюю помощь. Если эта помощь как-то была организована в самом опасном по официальным данным районе, то в Киеве, скажем, все выглядело более хаотично, во всяком случае, для всех рядовых жителей. И они вели себя по-разному: “Для некоторых разрядка от нервного напряжения выливалась в разгул страстей. Опять загудели рестораны, зашумели вечеринки в холостяцких квартирах. Расхожими стали выражения типа: живем всего раз и помирать – так с музыкой” [11; 214]. Это эмоциональный тип реагирования. Другой тип – рациональный. “У нас собралась группа разных людей. Это были инженеры, ученые, практики разного профиля. Человек десять. Мы решили проанализировать возможности спасения от радиации. Идеи были самые разные, начиная от попыток приспособить йогу и другие восточные техники тренинга для выведения радиации из организма и кончая проектами устройств для сбора радиоактивных частиц и их транспортировки” (С. В., инженер).

В последующие месяцы и годы наблюдается дальнейшее разделение на типы людей по их общей реакции на ЧАК.

Ч-ОБРАЗ КАК РЕГУЛЯТОР ОБЩЕГО СТИЛЯ ЖИЗНИ

Прошло без малого пять лет с момента страшной катастрофы. В конце 1990 – начале 1991 года мы специально проанализировали отношение к ЧАК среди различных контингентов киевлян. Вот типичные реакции.

У школьников (преимущественно старшеклассников) преобладают два мнения: “это все уже позади” (39 %) и “как-нибудь обойдется” (38 %); ничего не сказали по этому поводу 23 %.

У студентов (IV и V курсы) преобладали мнения о тяжелых последствиях ЧАК (32 %), неисчезнувшей опасности (27%), тревожность неопределенного оттенка (21 %); равнодушными оказались около 20 %.

Среди профессиональных работников реакции были примерно такими же, как и среди студентов: ожидание тяжелых последствий – 34 %; ощущение достаточно серьезных последствий – 31 %, относительное спокойствие – 22 %, равнодушие – 13 %.

Здесь следует иметь в виду, что проводилась не беседа, а очень краткий опрос (задавался всего один вопрос: “Что вы думаете о Чернобыльской катастрофе сейчас?”), поэтому приведенные цифры отражают лишь общую тенденцию. При более подробном опросе, как правило, выяснилось, что подавляющее большинство настроено сугубо пессимистически, тревожно. Но в целом, лишь небольшое число опрашиваемых (в среднем около 10-15 %) сохраняют доминирующую озабоченность последствиями ЧАК, то есть такого рода погруженность в проблему, что она диктует их образ жизни постоянно, как, например, это видно в очень характерном рассуждении биолога Т. С., “Думаю, что здесь двух мнений быть не может: ничего практически не изменилось – радиация не исчезла. И мы ее продолжаем поглощать в неизвестных количествах. Судя по тому, как все делается, у большинства из нас нет никакой надежды на самый оптимальный выход из положения. У меня вызывает отвращение, омерзение все то, или почти все, что продолжают говорить о Чернобыле. Многие сейчас делают себе имя на Чернобыле – выступают, ездят за границу, дают интервью, красуются перед телеобъективами. Грустно все это! В то время, когда сотни тысяч, а скорее миллионы людей, обречены на гибель, кто-то продолжает рассуждать. А каждый день умирают люди. Умирают уже от последствий облучения, от систематического употребления радиоактивной пищи”.

Часто встречаются мнения о необходимости переезда, эмиграции, поскольку “здесь мы никому не нужны”.

Нужно отметить, что есть и конструктивные предложения: “Необходимо максимально рационально все рассчитывать. Никто нам не будет по-

могать. Мы сами должны заняться разработкой системы мер по ликвидации последствий Чернобыля. Довести до конца вопрос с составлением карт загрязненности. Соблюдать меры по чистоте, гигиене. Сделать все для улучшения питания. А самое главное – немедленно найти соответствующие средства для выведения радиации из организма и сделать их достоянием всех, а не избранных. Всему этому нужно учиться у японцев, в том числе и их опыту послехиросимских и посленагасакских мероприятий. Необходимо пробудить творческий дух у людей. И тогда мы спасемся, выйдем из этого кризиса во всем, не только в Чернобыльских делах" (П. С., научный работник).

Итак, просматриваются стратегические варианты: спасаться бегством, спасаться, оставаясь на месте, или же пассивно ждать помощи.

Список використаних джерел

1. Абраменкова В. В. Образ ядерной энергетики в детской картине мира // Вопр. психол. 1990. № 5.
2. Завалова Н. Д., Ломов Б. Ф., Пономаренко В. А. Образ в системе психической регуляции деятельности. М., 1986.
3. Иллеш А. В., Пральников А. Е. Репортаж из Чернобыля. М., 1987.
4. Ковалевская Л. Чернобыльский дневник. Киев. 1990.
5. Коваленко А., Рисованный Ю. Чернобыль – каким его увидел мир. Киев, 1989.
6. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. М., 1988. С. 195-228.
7. Медведев Г. Чернобыльская тетрадь // Новый мир. 1989. № 6.
8. Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности. М., 1983.
9. Моляко В. А. Психологические последствия Чернобыльской катастрофы // Психол. журн. 1992. №1.
10. После Чернобыля. Круглый стол // Наш современник. 1990. № 1.
11. Скляр С. Чернобыль глазами киевлянина // Дружба народов. 1989. № 6.
12. Чернобыль. Дни испытаний. Киев, 1988.
13. Чернобыль – катастрофа продолжается // Москва. 1990. № 11.
14. Щербак Ю. Чернобыль // Юность. 1987. № 6, № 7.

Моляко В. А., Алексеева Т. С. Медико-психологические особенности формирования образа экологической катастрофы

Длительное время понятие экологии носило для большинства людей достаточно отвлеченный характер. Даже уже сравнительно давние предупреждения ученых о возможном экологическом кризисе не становились достоянием массового сознания. В последние 15-20 лет положение стало меняться, и есть все основания полагать, что одной из наиболее впечатляющих причин этого явилась Чернобыльская атомная катастрофа (ЧАК), масштабы биологического и психологического воздействия которой пока еще даже трудно определить. Без всякого преувеличения можно сказать, что 26 апреля 1986

года стало датой, отмечающей начало новой экологической эры, и лишь объединенный человеческий разум и преобразующая воля могут спасти мир от чудовищных последствий атомно-химических накоплений, ставших, к сожалению, спутниками научно-технического прогресса. Активизация поисков выхода из создавшегося положения немыслима без целенаправленного формирования экологического мышления, способного давать адекватные решения проблем, обусловленных "обычными" и катастрофическими последствиями неразумного и безответственного поведения "покорителя природы". В связи с этим представляется целесообразным осуществить хотя бы общий анализ становления образа ЧАК (Ч-образа для краткости) как важного компонента современного экологического мышления и регулятора поведения людей в различных регионах.

Ключевые слова: *образ, экологическая катастрофа, Ч-образ, трансформация образов.*

Molyako V.O., Alekseeva T.S. **Medical-psychological features of forming of image the ecological catastrophe**

For a long time, the concept of ecology had a fairly abstract character for most people. Even the relatively long-standing warnings of scientists about a possible ecological crisis did not become the property of mass consciousness. In the last 15-20 years, the situation started changing, and there are all grounds to believe that one of the most impressive reasons for this was the Chernobyl nuclear disaster (CHND), the scale of its biological and psychological impact is still difficult to determine. Without any exaggeration, we can say that on April 26, 1986, it was a date marking the beginning of a new ecological era, and only a united human mind and transforming will can save the world from the enormous consequences of nuclear and chemical accumulations, which, unfortunately, follow the scientific and technological progress. It is impossible to imagine the arisen situation's exit searching activation without a purposeful formation of ecological thinking capable to provide adequate problems solutions caused by the "ordinary" and catastrophic consequences of the irrational and irresponsible behaviour of the "nature conqueror". Thereby, it seems expedient to carry out at least a general analysis of the CHND image (Ch-image for brevity) development as a modern ecological thinking important component and people's behavior regulator in different regions.

Keywords: *image, ecological disaster, Ch-image, image transformation.*

УДК: 316.6

НАСТОЯЩА У. В.
аспірант 2 курсу, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України м. Київ, старший викладач кафедри психології, Академія Державної пенітенціарної служби, м. Чернігів

СУБКУЛЬТУРА ЗАСУЖЕНИХ ЯК ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ

У статті проаналізовані підходи до визначення понять «субкультура» та «субкультура засуджених» та виокремлено їхні специфічні особливості. Викладені основні результати теоретичних досліджень щодо проблеми впливу субкультури засуджених на процес професійної деформації пенітенціарних службовців. Визначені критерії і ознаки професійно-особистісних деформацій працівників ДКВС.
Ключові слова*: субкультура, субкультура засуджених, модель особистості працівників ДКВС, професійна деформація, професійна деструкція.*

Актуальність проблеми. Специфіка правоохоронної діяльності, постійна необхідність співробітників вступати у взаємодію із засудженими, нерідко містить в собі елементи негативного впливу на особистість та діяльність службовців пенітенціарних установ, тому однією з актуальних проблем, не зважаючи на досить велику кількість практичних та теоретичних досліджень, є попередження професійної деформації серед співробітників ДКВС. У науковій психологічній літературі не достатньо дослідженою залишається міра впливу субкультури засуджених на особистість працівника державної кримінальної служби. Майже відсутні дані щодо того, чи є вона фактором їхніх професійних деформацій та деструкцій. Відкритим залишається й питання профілактичних засобів. Від вирішення цих питань залежить не тільки психологічне здоров'я працівників ДКВС, але й якість та результат їхньої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання особливостей субкультури в місцях позбавлення волі, її атрибутивні та регулятивні елементи розглядалися у фундаментальних працях таких визнаних фахівців в галузі кримінального права, кримінології та кримінально-виконавчого права, як Ю. Антоняна, Н.Барабанова, С.Бородіна, М. Гернета, Я. Гилинского, А.Гурова, А. Долговой, С. Іншакова, Д. Корецького, В.Кудрявцева, С.Лебедєва, І.Мацкевича, А. Міхлина, О. Старкова, І. Уварова, І. Шмарова і ін. Проблемні питання тюремної і кримінальної, у цілому, субкультури, її впливу на різні сторони суспільного життя, а також система державної і громадської протидії їй ставали об'єктом вивчення багатьох зарубіжних кримінологів та психологів (K. B. Blachut, T. G. Blomberg, K., L).

Значне місце в дослідженнях сучасних та зарубіжних вчених присвячено проблемі професійної деструкції, або професійної деформації працівників правоохоронної системи (О. Бандурки, В. Бедя, С. Безносова, Д. Гарольда, Д. Гріна, Ю. Голика, Є. Додіна, А. Дулова, М. Ібрагімова, К. Злоказова, С. Кабанова, В. Кікотя, Л. Колодкіна, М. Корольчука, М. Костицького, Р. Кузнецова, В. Крайнюка, Х. Лангерока, К. Леонгарда, І. Максимова, Н. Матюхіної, В. Медведєва, Н. Москвіна, В. Олійникова, В. Плішкіна, В. Плєтнікова, В. Погрібної, М. Савчина, О. Синявської, А. Сімковіча, Б. Сьєдіна, В. Столбового, О. Столяренко, А. Сухова, С. Раінкіна, Р. Ратінова, В. Робозерова, А. Роші, Л. Терновського, Ю. Тихомирова, А. Шатохіна, А. Шестак та ін.).

Не зважаючи на досить вагому кількість досліджень, дослідники не дають відповідь на запитання в який момент професійного буття виникає ризик професійних деструкцій, які чинники, окрім професійного вигоряння, на це впливають, чи є субкультура засуджених, постійне спілкування з ними, фактором професійної деформації працівників ДКВС.

Отже**, метою цієї статті є** дослідження теоретичних аспектів соціально-психологічного впливу субкультури засуджених на процес професійної деформації працівників ДКВС.

Основні матеріали та результати дослідження.

Серед наукових досліджень існує досить багато спроб визначити поняття «субкультура» та відділити його від поняття «культура». Проаналізувавши різні підходи до визначення даного поняття, ми можемо означити культуру як сукупність цінностей і норм, продуктів матеріального і духовного виробництва і способів життєдіяльності людей по їх створенню, поширенню і споживання. Відповідно даному визначенню, за думкою Годіної А.І, в основі виділення субкультури із загальної культури, крім суб'єкта культури, лежить конфлікт цінностей і ідеології. Цей же конфлікт стає «причиною того, що окремі люди вибирають для себе ту чи іншу субкультуру. Але, ставши членом субкультури, людина не замикається в її просторі: вона повинна взаємодіяти із загальною культурою» [5]. Іншими словами, будь-яка субкультура неможлива без існування офіційного суспільства, так як вони пов'язані між собою, взаємодоповнюють один одного і складають одне ціле - загальну культуру.

Відповідно до такого визначення поняття «субкультура», субкультура засуджених є структурною частиною або різновидом кримінальної субкультури як більш цілісного поняття, яка, однак має власну специфіку.

Субкультуру засуджених визначають як вид кримінальної субкультури, обумовлений системою впливів держави на засуджених у вигляді позбавлення волі, включаючи створення для них умов відбування покарання і

регулювання багатьох сторін їх життєдіяльності з одного боку, з іншого – їх вимушеним прагненням пристосуватися, забезпечити свою безпеку, самоствердитися в співтоваристві собі подібних, де неминуче формується притаманна такому співтовариству система цінностей, понять, звичаїв, що регулюють взаємовідносини між ізольованими від суспільства особами[2].

На думку Ю. Антоняна, В.Верещагіна і Г. Калманова, субкультура засуджених реалізується в неформальних нормах і правилах поведінки, заборонах і приписах, санкціях і заохоченнях, в деяких видах художньої творчості, вона ж закріплює ієрархію середовища, встановлює соціальні ролі. У сукупності все це утворює моральну і психологічну основу буття осіб, які відбувають покарання в місцях позбавлення волі [1].

Субкультура засуджених чітко і жорстко регулює життєдіяльність засуджених у виправних установах, їхній спосіб життя, вносячи в них певну впорядкованість, системність. У субкультурі засуджених чітко простежуються: 1) різко виражена ворожість стосовно загальноприйнятих норм; 2) внутрішній зв'язок зі злочинними традиціями; 3) конспіративний, нелегальний характер.

Протидію субкультурі засуджених повинна складати культура працівників ДКВС, їхні норми, цінності, тощо. Адже культурні, моральні, загальнолюдські цінності, норми, установки, моделі поведінки, тощо - є первинними по відношенню від створених штучно цінностей, установок, моделей поведінки, прийнятих у субкультурі засуджених. Але у даному конфлікті цінностей, інтересів та ідеологій, як показує практика, не завжди беруть гору носії культурних цінностей, якими є співробітників виправних установ й установ виконання покарань.

Майже немає досліджень щодо соціально-психологічного впливу субкультури засуджених на особистість працівника ДКВС, на його професійну самореалізацію, адаптацію, деформацію тощо. Як і у будь-якому конфлікті, перемагає у цьому протистоянні той, хто сильніше морально, чиї цінності та ідеологія твердіші.

Ми вважаємо головною з умов ефективної протидії соціально-психологічного впливу тюремної субкультури, професійну та особистісну компетентність пенітенціарних службовців, яка слугує своєрідним щитом проти будь-яких соціально-психологічних впливів, тому що стійкість, твердість будь-яких внутрішньоособистісних переконань, установок, цінностей та моделей поведінки є ефективним засобом опору будь-яким стороннім впливам, навіть таким сформованим та схильним до маніпуляцій як субкультура засуджених. Ця теза підтверджується рядом дослідників проблеми протистояння соціально-психологічним впливам та маніпуляціям: Зайцев В.Б., Монахова І.А., та інші. Крім того, професійна та особистісна

компетентність робітників ДКВС це сума компетенцій, яка забезпечує не тільки професіоналізм виконання службових обов'язків, але й сама може стати джерелом соціально-психологічного впливу тільки вже на носіїв субкультури засуджених за допомогою таких засобів, як зараження, наслідування, переконання, тощо. І це може, на нашу думку, слугувати одним з критеріїв професійної ефективності.

Раніше ми описували модель особистості працівника ДКВС, яка включає в себе мотиваційно-ціннісний (ставлення до себе як професіонала, до інших (колег та засуджених), до професії), когнітивний (цілісність образу «Я» професіонала), афективний (адекватність самооцінки, в тому числі професійної, позитивне самоставлення до себе та інших, емпатія, стресостійкість, толерантність до оточуючих) та конативно-регулятивний (інфернальний локус контролю, рефлексивність, конструктивні стратегії поведінки в конфліктній взаємодії) компоненти [7].

В ідеалі усі складові цієї моделі повинні бути вже сформовані у людей, які працюють у місцях позбавлення волі. Працівник ДКВС, завдяки ретельному профвідобору, вважається особистістю непідвладною зовнішнім впливам. Але у будь-якій професійній діяльності існує небезпека виникнення професійного вигорання, професійних деформації, деструкцій та дезорієнтацій, а особливо в діяльності, що пов'язана з такими жорсткими умовами взаємодій в системі «людина-людина». Питання в тому, чи то професійна деформація стає причиною деструктивного впливу субкультури засуджених на особистість пенітенціарних службовців, чи то субкультура засуджених стає фактором професійних деформацій та деструкцій. На нашу думку, все ж таке друге. Для того, щоб прояснити це питання теоретично та практично, необхідне визначитися із сутністю поняття «професійна деформація» та причинах її виникнення.

Сучасні дослідники (Безносов С.П, Зеєр Є.Ф, Хвостов В.О. та ін.) розуміють професійну деформацію як когнітивні зміни, психологічну дезорієнтацію, які розвиваються під дією зовнішніх та внутрішніх факторів професійної діяльності [3;6]. Крайнім ступенем професійної деформації вважають професійну деградацію.

Безносов С.П. виділяє наступні психологічні явища, що супроводжують професійну деформацію співробітників виправних установ й установ виконання покарань: погляд на засудженого як на «невиправного»; порушення етичних та посадових норм та інструкцій, девіантна та делінквентна поведінка у позаслужбовий час; зміна цілей діяльності; неадекватний вибір засобів і способів рішення завдань; втрата «імунітету» і протидії негативним впливам засуджених, звикання й розвиток чутливості до них; втрата професіоналізму, зниження самоконтролю, стереотипізація сприй-

няття соціального оточення; втрата потреби в інтелектуальному, духовному, освітньому й культурному саморозвитку; деформація ідеалів особистості, перенос службової ролі на позаслужбові взаємини; фізична та вербальна агресія, тощо [3].

У межах запропонованої нами моделі особистості працівника ДКВС, можемо визначити, що на особистісному рівні особистості професійна деформація включає в себе :

- у мотиваційно-ціннісній сфері - хиткість моральних цінностей, інверсію загальнолюдських цінностей;
- у афективній сфері - почуття суб'єктивного неблагополуччя, тривожність, зниження емпатії, стресостійкості, прояви інтолерантності щодо ув'язнених;
- у когнітивній сфері - суперечливі уявлення про себе як професіонала, про ув'язнених як гідних поваги і підтримки, збіднення лексикону;
- у конативній сфері - безвідповідальність, втрату самоконтролю, звуження потреб та кола інтересів.

Серед факторів та чинників, що призводять професійної деформації працівників виправних установ, дослідники називають: особливості контингенту засуджених, ізоляція умов професійної діяльності, низький престиж професії (Томаржевська І.В., Хвостов А., Проценко Л., Мухіна В. та інші), професійні стереотипи [4], які впливають на оцінку сприйняття, ставлення до оточуючих, викликаючи «асоціальну перцепцію».

Зеєр Є.Ф та інші автори поділяють чинники, що призводять до професійних деструкцій, на три групи: *об'єктивні*, пов'язані із соціально-професійним середовищем: соціально-економічною ситуацією, іміджем і характером професії, професійно-просторовим середовищем; *суб'єктивні*, обумовлені особливостями особистості й характером професійних взаємин; *об'єктивно-суб'єктивні*, що створені системою й організацією професійного процесу, професіоналізмом керівників [6].

Отже, майже жоден з авторів не розглядає субкультуру засуджених як фактор професійних деформацій та деструкцій. Але ми вважаємо, що вона займає вагоме місце в формуванні даних явищ. Адже субкультура засуджених є стійкою, сформованою роками соціально-психологічною системою, майже такою ж стійкою та сформованою як система ДКВС. Ці дві системи здійснюють одна на іншу ряд впливів, що мають за глобальну мету зниження опірності одне одної, адже опірність як головна властивість будь-якої системи є основною функцією захисту системи від сторонніх впливів, більшою частиною деструктивних. Чим нижче опірність системи, тим більша ймовірність того, що система підпаде під чужий вплив. В нашому випадку функцію опірності виконує професійна та особистісна компетентність кожного з працівників ДКВС, що складає загальний рівень

професійної та особистісної компетентності системи. У подальшому ми плануємо довести цю тезу експериментально.

Висновки. Субкультура засуджених є структурною частиною або різновидом кримінальної субкультури як більш цілісного поняття, яка, однак має власну специфіку, що обумовлюється прагненням засуджених пристосуватися, забезпечити свою безпеку, самоствердитися в співтоваристві собі подібних. Тому у місцях позбавлення волі формується особлива система цінностей, понять, звичаїв, яка регулює взаємовідносини між ізольованими від суспільства особами.

Протидію субкультурі засуджених повинна складати культура працівників ДКВС, їх норми, цінності, професійна компетентність, тощо. Алеу будь-якій професійній діяльності існує небезпека виникнення професійного вигорання, професійних деформації, деструкцій та дезорієнтацій, а особливо в діяльності, що пов'язана з такими жорсткими умовами взаємодій в системі «людина-людина».

Професійні деформації та деструкції як правило носять системний характер. Починаючи із змін однієї ланки, вони змінюють усю систему особистості професіонала. Відповідно до моделі особистості працівника ДКВС, виділеною нами раніше, можна зазначити, що на особистісному рівні особистості професійна деформація включає в себе : у мотиваційно-ціннісній сфері - хиткість моральних цінностей, інверсію загальнолюдських цінностей; у афективній сфері - почуття суб'єктивного неблагополуччя, тривожність, зниження емпатії, стресостійкості, прояви інтолерантності щодо ув'язнених; когнітивній сфері - суперечливі уявлення про себе як професіонала, про ув'язнених як гідних поваги і підтримки, збіднення лексикону; у конативній сфері - безвідповідальність, втрату самоконтролю, звуження потреб та кола інтересів.

Отже, у подальших дослідженнях ми плануємо визначити експериментальним шляхом міру впливу субкультури засуджених на деформацію особистісті працівників ДКВС. Але вже зараз ми вважаємо її одним з головних факторів професійної деформації.

Перспективи подальших досліджень. Місця позбавлення волі це закритий соціально-психологічний простір, що обумовлює взаємообмін соціально-психологічними впливами між субкультурами засуджених та працівників ДКВС. У таких умовах професійної діяльності фактором професійних деформацій працівників ДКВС може виявитись той тиск з боку спільноти засуджених, який останні чинять на свідомість працівника, в результаті чого останній як об'єкт впливу добровільно приймає систему внутрішніх смислів спільноти засуджених як його суб'єкта.У цьому контексті предметом нашого подальшого вивчення та експериментальних дослідів

мають стати особистісні ефекти такого впливу - конкретні зміни в складових моделі особистості професіонала та способи соціально-психологічної профілактики них.

Список використаних джерел

1. Антонян Ю.М. Тюремная субкультура и нейтрализация ее негативных проявлений/Ю. М. Антонян, В. А. Верещагин, Г. Б. Калманов // Государство и право, 1996, № 10.- с.72-79
2. Анфиногенов В.А, Человеческиепотребности, интересы и ценности в тюремной-субкультуре. // Общество и право, 2014 г., № 1(47), с.98-101
3. Безносов С. П. Профессиональная деформация личности. - СПб.: ООО Издательство "Речь", 2004. - 272 с.
4. Бурыкина В.М. Профилактика профессиональной деформации личности сотрудников органов внутренних дел. / Методическое пособие - М.: ИМЦ ГУК МВД России, 2004. - 144 с.
5. Година А.И. Взаимодействие субкультуры и культуры (на примере движения индеанистов) // Молодежные движения и субкультуры Петербурга. — СПб., 1999.
6. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов/ Зеер Эвальд Фридрихович. - 4-е изд., перераб., доп. - М.: Академический Проект: Фонд "Мир", 2006. - 336 с.
7. Настояща У.В. Теоретичні аспекти впливу субкультури засуджених на особистість працівника ДКВС Науковий вісник Херсонського державного університету серія «Психологічні науки». 2017. № 4. С. 164-169.
8. Хвостов А., Проценко Л., Мухина В. Сотрудники уголовно-исполнительной системы: экстремальные условия профессии и их следствия // Развитие личности. - 2003. - № 3. - С.133-144.

Транслітераційний переклад списку використаних джерел

1. AntonyanYu.M. Tyuremnaya subkultura i neytralizatsiya ee negativnyih proyavleniy / Yu. M. Antonyan, V. A. Vereschagin, G. B. Kalmanov // Gosudarstvo i pravo, 1996, # 10.- s.72-79
2. Anfinogenov V.A, Chelovecheskie potrebnosti, interesyi i tsennosti v tyuremnoy subkulture. // Obschestvo i pravo, 2014 g., # 1(47), s.98-101
3. Beznosov S. P. Professionalnaya deformatsiya lichnosti. - SPb.: OOO Izdatelstvo "Rech", 2004. - 272 s.
4. Buryikina V.M. Profilaktika professionalnoy deformatsii lichnosti sotrudnikov organov vnutrennih del. / Metodicheskoe posobie - - M.: IMTs GUK MVD Rossii, 2004. - 144 s.
5. Godina A.I. Vzaimodeystvie subkulturyi i kulturyi (naprimere dvizheniya indeanistov) // Molodezhnyie dvizheniya i subkulturyi Peterburga. — SPb., 1999.
6. Zeer E.F. Psihologiya professiy: Uchebnoe posobie dlya studentov vuzov/ Zeer Evald Fridrihovich. - 4-e izd.,pererab., dop. - M.: Akademicheskiy Proekt: Fond "Mir", 2006. - 336 s.
8. Nastoyascha U.V. Theoretical Aspects vplyvu subkultury zasugenih on osobystnost prakcvnika DKVS Naukovii visnik Khersonskogo state university "psychology sciences" 2017. № 4. C. 164-169
9. Hvostov A., Protsenko L., Muhina V. Sotrudniki ugolovno-ispolnitelnoy sistemyi: ekstremalnyie usloviya professii i ih sledstviya // Razvitielichnosti. - 2003. - # 3. - S.133-144.

Настоящая У.В. **Субкультура осужденных как фактор профессиональной деформации сотрудников государственной криминально-исполнительной службы.**

В статье проанализированы подходы к определению понятий «субкультура» и «субкультура осужденных», а также выделены их специфические особенности. Изложены основные результаты теоретических исследований по проблеме влияния субкультуры осужденных на процесс профессиональной деформации пенитенциарных служащих. Определены критерии и признаки профессионально-личностных деформаций работников УИС.

Ключевые слова*: субкультура, субкультура осужденных, модель личности работников УИС, профессиональная деформация, профессиональная деструкция.*

Nastoiascha U. V. **Subculture of convicts as a factor of professional deformation of employees of the state criminal-executive service.**

In the article approaches to definition of concepts "subculture" and "subculture of condemned" are analyzed, and also their specific feature sareallocated.

Key words*:subculture, the subculture of convicts, the model of the personality of the prison personnel, professional deformation, professional destruction.*

УДК 159.923.2 : 159.947.2

ПАВЛЕНКО Г.В.

здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії з психології 2-го року денної форми навчання, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків

ОСОБИСТІСНІ ДИСПОЗИЦІЇ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

У статті розглядається проблема психологічного благополуччя особистості в умовах невизначеності. Психологічне благополуччя трактується як сукупність особистісних ресурсів, які забезпечують гармонійність взаємин у системі "суб'єкт-середовище". Умови невизначеності пояснюються як повна відсутність або недостатність релевантної інформації для здійснення вибору серед наявних альтернативних варіантах рішення. Стаття окреслює результати емпіричного дослідження взаємозв'язку особистісних диспозицій та психологічного благополуччя особистості. Аналіз отриманих даних позволяє констатувати наявність позитивного кореляційного зв'язку між особистісними диспозиціями та психологічним благополуччям особистості, який вказує на те, що когерентність, життєстійкість та довіра можуть виступати як потенціал подолання невизначеності.

Ключові слова: *психологічне благополуччя, суб'єктивне благополуччя, особистісні диспозиції, когерентність, життєстійкість, довіра, невизначеність, потенціал подолання невизначеності.*

Постановка наукової проблеми. В умовах життєвого середовища, коли соціально-політична та економічна ситуація розвитку суспільства є досить мінливою, а людина, в свою чергу, все частіше потрапляє в ситуацію невизначеності, актуалізуються проблеми, що пов'язані з досягненням та збереженням благополуччя особистості.

Поняття «благополуччя» в західній психології визначається в найширшому сенсі, як багатофакторний конструкт, який представляє складний взаємозв'язок культурних, соціальних, психологічних, фізичних, економічних та духовних чинників [17].

В своїй статті ми будемо розглядати благополуччя через поняття "психологічного благополуччя" особистості. Психологічне благополуччя розуміється як соціально-психологічне утворення, яке характеризує позитивне функціонування особистості, що виражається в суб'єктивному відчутті задоволеності життям, реалізації власного потенціалу, високої інтегрованості та опосередковане домінуючими відносинами (до інших людей, світу і себе) [12]. Психологічне благополуччя характеризується як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками. Об'єктивні чинники розглядаються

в економічних дослідженнях (матеріальний дохід населення, стабільність держави), а дослідженнями суб'єктивних чинників займаються психологи вже протягом кількох десятиліть.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У зарубіжній літературі психологічне благополуччя визначають як динамічну характеристику особистості, яка включає суб'єктивні і психологічні складові, пов'язані з адаптивною (здоровою) поведінкою. Цій проблемі присвячені роботи зарубіжних дослідників Н. М. Бредберна, Е. Дінера, К. Ріфф та інших, у вітчизняній психології А. А. Кроніка, І. В. Дубовіної, А. В. Вороніної, П. П. Фесенко, Т. Д. Шевелєнкової та інших.

Початок до вивчення психологічного благополуччя було закладено Н. Бредберном, який ввів це поняття у науковій світ. Він вважав, що психологічне благополуччя визначається станом щастя або нещастя, суб'єктивного відчуття задоволеності або не задоволеності власним життям. Структура психологічного благополуччя по Н. Бредберну являє собою два взаємодіючих афекти: позитивній та негативній. Позитивним афектом є всі ті події, які доставляють людині щастя, почуття задоволення. Негативним афектом, навпаки, є події, що негативно забарвлені — гнів, страх, розчарування. Показником психологічного благополуччя виступає різниця між позитивним та негативним афектами. Таким чином, високий рівень психологічного благополуччя спостерігається, якщо позитивний афект перевищує негативний, що і характеризується відчуттям щастя. Низький рівень психологічного благополуччя спостерігається в разі, коли негативний афект перевищує позитивні переживання [2].

Найбільш розлого поняття психологічного благополуччя описано К. Ріфф, яка трактує його як базовий суб'єктивний конструкт, що відображає сприйняття і оцінку свого функціонування з точки зору вершини потенційних можливостей людини. Також К. Ріфф виділяє структуру, що складається з шести факторів психологічного благополуччя [6]:

1) Позитивні відносини з оточуючими (Positive relationships with others) – довіра і турбота, емпатія;

2) Автономність (Autonomy) – незалежність від соціального тиску і саморегуляція, здатність слідувати власним переконанням;

3) Компетентність управління середовищем (Environmental Mastery) – наявність почуття контролю, вміння вибирати і створювати ситуації, відповідні власним потребам і цінностям;

4) Наявність життєвих цілей (Purposein Life);

5) Особистісний ріст (Personal Grouth) – віра в свою здатність реалізувати особистісний потенціал, самореалізація.
6) Самоприйняття (Self-Acceptance) – позитивне ставлення до себе і свого минулого.

В подальшому активно займався вивченням феномена «психологічного благополуччя» Е. Дінер, який ввів і вперше використав поняття «суб'єктивне благополуччя», що складається з трьох компонентів: задоволення, приємні емоції, неприємні емоції (E. Diener, 1984, C. D. Riff, 1989). Ці три компоненти в сукупності формують показник суб'єктивного благополуччя [3]. У свою чергу кожен з трьох компонентів структури суб'єктивного благополуччя може розбиватися на окремі складові. Загальне задоволення на задоволення різними окремими сферами життя: сім'я, дружба, робота і так далі. Приємні емоції можуть включати в себе радість, любов, веселощі, а неприємними емоціями можуть виступати печаль, провина, занепокоєння та інші. Е. Дінер вважає, що суб'єктивне благополуччя всього лише частина психологічного благополуччя, незважаючи на схожість трактування цих понять.

Глибоко розглянуто поняття психологічного благополуччя в концепції рівневої моделі, розробленої А. В. Вороніною [4, 5]. На її думку поняття «психічне здоров'я» та «психологічне здоров'я» є рівнями психологічного благополуччя, яке, в свою чергу, відображає внутрішню цілісність людини, її згоду з самою собою, і є системною якістю людини, знайденою нею в процесі життєдіяльності.

Для Н. А. Батурина і співавторів [1] – психологічне благополуччя особистості – це фактор саморегуляції особистості, результат саморегуляції психічних станів, сприйняття життя.

П. П. Фесенко і Т. Д. Шевелєнкова відрізняють актуальне психологічне благополуччя (ступінь реалізованості основних компонентів позитивного функціонування) та ідеальне психологічне благополуччя (ступінь спрямованості на реалізацію компонентів позитивного функціонування). Також автори підкреслюють, що структура психологічного благополуччя унікальна для кожної людини [16].

У вітчизняній психології психологічно благополучною людиною вважається людина, яка активно перетворює дійсність та володіє здатністю до самодетермінації особистісного розвитку та можливістю самоврядування власними ресурсами (К. А. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, О. М. Леонтьєв, В. Ф. Петренко та інші).

Узагальнюючи вищевикладене, доходимо висновку, що сучасні дослідники вважають за можливо досягнення психологічного благополуччя через:

1) фізичне та психічне здоров'я; 2) знання та розуміння світу; 3) хорошу роботу; 4) матеріальне благополуччя; 5) свободу та самовизначення; 6) задовільні міжособистісні відносини [12].

Слід зазначити, що безперервні трансформації реальності ставлять людину в складні умові, що постійно змінюються, тобто невизначені умови, які приводять до того, що людина не встигає адаптуватися до нового життя, а разом з тим і не відчуває себе психологічно благополучної особистістю. В даний час зростає інтерес психологів до проблеми невизначеності (Є. П. Белінська, В. П. Зінченко, Т. В. Корнілова, Е. Т. Соколова, Д. А. Леонтьєв).

У рамках останніх досліджень [7, 15] прийнято виділяти об'єктивну та суб'єктивну невизначеність.

Об'єктивна невизначеність це деяка реальність, яка незалежна від пізнавальної діяльності людини та яка наростає слідом за ускладненням світу.

Суб'єктивна невизначеність являє собою обмеженість, неповноту та неточність знань людини про світ та життєве середовище [7, 15].

У загальному вигляді ситуація невизначеності розглядається як відсутність або недостатність релевантної інформації для здійснення вибору серед наявних альтернативних варіантах рішення.

На нашу думку, в попередніх дослідженнях не до кінця вивчені особистісні фактори, які можуть мати вплив на досягнення та збереження відчуття психологічного благополуччя особистості, наприклад, когерентність, життєстійкість, довіра. Є. М. Осін в своїх наукових роботах підкреслює, що конструкт почуття зв'язаності (когерентності) та конструкт життєстійкості є чинниками стресостійкості та показниками психологічного здоров'я та благополуччя людини [10, 11]. Довіру як предиктор психологічного благополуччя розглядає вітчизняна дослідниця І. В. Кряж, яка вважає, що "довіра як прийняття того, що відбувається, і визнання себе в якості суб'єкта власного життя є важливою передумовою життєстійкості як здатності справлятися зі складними життєвими обставинами та умовою психологічного благополуччя особистості" [8, с. 141]. Але проблема психологічного благополуччя в умовах невизначеності практично зовсім не окреслена в працях зарубіжних та вітчизняних дослідників. Однак саме ситуація невизначеності викликає почуття тривоги, боязнь майбутнього, а разом з тим і відсутність відчуття психологічного благополуччя у особистості. Виходячи

з вищесказаного постає питання про взаємозв'язок між психологічним благополуччям та почуттям когерентності, довірою та життєстійкістю.

Мета нашої **статті** полягає в виявленні взаємозв'язку між почуттям когерентності, довіри, життєстійкості та психологічного благополуччя особистості в умовах невизначеності.

В роботі було використано наступні психодіагностичні методи: шкала почуття зв'язності (sense of coherence — SOC) А. Антоновский в перекладі М. Димшіца (в модифікації Е. Н. Осіна), методика вивчення довіри / недовіри особистості світу, іншим людям, собі (А. Б. Купрейченко, 2008), шкала психологічного благополуччя К. Ріфф (Ryffs (1995) Scales of Psychological Well-Being (SPWB)), тест "Життєстійкість" в модифікації Е. Н. Осіна та О. І. Рассказової. Умови невизначеності були змодельовані за допомогою завдання з теорії ігор — «дилеми ув'язнених» та експерименту дослідження прийняття фінансових рішень по Ернсту Феру, які мають на увазі, що людина робить вибір на користь однієї із запропонованих альтернатив та при цьому не знає, який вибір зробить його уявний напарник. Методи математичної обробки – коефіцієнт кореляції Пірсона.

Дослідження проводилось в два етапи. На першому етапі групі досліджуваних було запропоновано зробити свій вибір в моральній грі "Дилема ув'язнених", далі зробити вибори в експерименті фінансових рішень по Ернсту Феру. Таким чином, були створені умови невизначеності, які мають на увазі, що людина робить вибір на користь однієї з альтернатив та дотримується свого вибору. Другий етап полягав в заповненні групою досліджуваних тестових методик, які спрямовані на вивчення особистісних диспозицій людини.

В дослідженні прийняли участь 51 людина, студенти ХНУ імені В. Н. Каразіна, середній вік склав 20 років.

Результати дослідження. Аналізуючи отримані дані, слід зазначити, що між показником психологічного благополуччя та трьома виділеними нами особистісними диспозиціями (когерентність, довіра, життєстійкість) були виявлені значущі кореляції, які свідчить про наявність прямого зв'язку між особистісними диспозиціями та психологічним благополуччям людини. Для більшої наочності результати кореляційного аналізу зафіксовані в таблиці 1.

З результатів, представлених у таблиці 1, видно, що таки особистісні диспозиції, як когерентність (почуття зв'язаності), довіра та життєстійкість мають позитивний зв'язок з показником психологічного благополуччя.

Таблиця 1.

Кореляційний аналіз між показником психологічного благополуччя та особистісними диспозиціями

		Когерентність	Довіра	Життєстійкість
Психологічне благополуччя	Кореляція Пірсона	0.467	0.318	0.483
	Знч.(2-сторон)	0.001	0.023	0.000

А. Антоновський [10] вважає, що почуття зв'язності є чинником, який зміцнює здоров'я людини. На його думку, почуття зв'язаності – це загальна орієнтація особистості, яка визначає, в якій мірі людина відчуває те, що всі стимули, які надходять із зовнішнього життєвого середовища, передбачувані та піддаються тлумаченню. Таким чином, в нашому дослідженні почуття зв'язаності (когерентність) може виступати як деякий показник гарної адаптованості до виникаючих умов невизначеності, як потенціал подолання невизначеності та як чинник, що сприятливо впливає на збереження психологічного благополуччя.

Продовжуючи аналізувати отримані дані, необхідно зупинитися на наявності взаємозв'язку між психологічним благополуччям та довірою (0.318). Довіра є формою адаптації людей до життєвого середовища. Тому, можна відзначити, що наявність позитивного кореляційного зв'язку між цими двома показниками, свідчить про те, що довіра позитивно впливає на рівень психологічного благополуччя та є чинником подалання невизначеності. На думку Т. П. Скрипкиної [14], довіра здійснює функцію зв'язку людини зі світом в єдину систему, створює ефекти цілісності життя людини, встановлює міру відповідності поведінки людини, прийнятого рішення, цілей, поставлених завдань як навколишньому середовищу, так і самому собі. Таким чином, виходячи з даного тлумачення та спираючись на отримані дані нашого дослідження, ми бачимо, що довіра тісно зв'язана з почуттям когерентності (0.442), отже можна припустити, що ці два феномена є взаємодоповнюючими. Також слід зазначити, що для гарного подалання невизначених, стресових ситуацій у людини мають бути розвиненими як довіра, так і почуття когерентності.

Що стосовно третього показника – життєстійкості – слід відзначити також наявність позитивного зв'язку з психологічним благополуччям

(0.318). Численні дослідження С. Мадди [9] показують, що в основі життєстійкості лежить механізм продуктивного подолання стресу. Е. І. Рассказова, Д. А. Леонтьєв [13] розглядають життєстійкість як предиктор успішного совладання зі стресом, а також як показник психічного та соматичного здоров'я особистості, суб'єктивного благополуччя. Таким чином, наше дослідження також підтверджує думку про те, що конструкт життєстійкості сприятливо позначається на адаптації людини до умов невизначеності в життєвому середовищі та на рівні її психологічного благополуччя.

Слід зазначити, що раніше в деяких дослідженнях [10, 11] було виявлено взаємозв'язок між конструктом почуття зв'язаності та конструктом життєстійкості. В нашому дослідженні також прослідкується наявність кореляційного зв'язку між почуттям зв'язаності та життєстійкістю (0.629), а також наявність зв'язку між довірою та життєстійкістю (0.399).

Таким чином, в умовах змодельованої завдяки "дилемі увязнених" та експерименту Е. Фера невизначеності, усі три особистісні диспозиції, які було нами продіагностовано – когерентність, довіра та життєстійкість – мають значущий позитивний кореляційний зв'язок з відчуттям психологічного благополуччям особистості та можуть виступати чинником подалання невизначеності.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Результати емпіричного дослідження підтвердили припущення про те, що в умовах невизначеності такі особистісні диспозиції, як почуття зв'язаності, довіра та життєстійкість, позитивно впливають на відчуття психологічного благополуччя особистості. Також можна припустити, що наявність високого рівня всіх трьох особистісних диспозицій може стати фактором для зниження невизначеності в її суб'єктивному сприйнятті.

Отримані результати дозволяють розширити наукові уявлення про феномен невизначеності та підтвердити результати наукових досліджень стосовно психологічного благополуччя.

Перспективу дослідження становлять пошук універсальних способів подолання невизначеності, підвищення рівня психологічного благополуччя, більш детальне вивчення взаємозв'язку між психологічним благополуччям та особистісними диспозиціями, а також їх вплив на рівень психологічного благополуччя особистості в життєвому середовищі.

Список використаних джерел

1. Батурин Н. А. Теоретическая модель личностного благополучия/ Н. А. Батурин, С. А. Башкатов, Н. В. Гафарова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2013. – № 4. – Т.6. – с. 4-14
2. Бондаренко М. В. Теоретические подходы к пониманию психологического благополучия личности / М. В. Бондаренко – Режим доступа: http://www.elib.krasu.ru/bitstream/2311/4718/1/601_1.pdf
3. Бочарова О. Є. Співвідношення емоційних компонентів і когнітивних компонентів суб'єктивного благополуччя в різних умовах соціалізації / О. Є. Бочарова // Проблеми соціальної психології особистості. — Саратов: СГУ ім. Н.Г. Чернишевського, 2008. — С.41-48
4. Воронина А. В. Оценка психологического благополуччя школьников в системе профилактической и корекционной работы психологической службы // автореферат канд. психол. наук / А. В. Воронина. — Иркутск, 2002 — 28 с.
5. Воронина А. В. Проблема психологического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа // А. В. Воронина — Сибирский психологический журнал. – 2005. –№ 3. –С. 142-145.
6. Жуковская Л. В., Трошихина Е. Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Л. В. Жуковская, Е. Г. Трошихина – Режим доступа: https://docviewer.yandex.ua/?url=http%3A%2F%2Fwww.ipras.ru%2Fengine%2Fdocuments%2Fdocument3006.doc&name=document3006.doc&lang=ru&c=573d97a43fcf
7. Корнилова Т. В. Принцип неопределенности в психологии: основания и проблемы // Т. В. Корнилова — Психологические исследования. – 2010. – №3(11) — Режим доступа: http://psystudy.ru
8. Кряж І. В. Довіра й емоційний інтелект як предиктори особистісного благополуччя студентів-психологів / І. В. Кряж, Н. В. Гранкіна-Сазонова — зб. наук. праць РДГУ. — 2017. — Випуск 8. — с. 137-143
9. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения // С. Мадди — Психологический журнал. — 2005. — Т.26, № 6. — с.66-84
10. Осин Е. Н. Чувство связности как показатель психологического здоровья и его диагностика / Е. Н. Осин // Психологическая диагностика. — 2007. — № 3. — с.22-37
11. Осин Е. Н. Факторная структура краткой версии Теста жизнестойкости [Электронный ресурс] // Е. Н. Осин — Организационная психология. 2013. Т. 3., № 3. — С. 42-60 — Режим доступа: http://orgpsyjournal.hse.ru
12. Павлоцкая Я. И. Психологическое благополучие в контексте системы отношений / Я. И. Павлоцкая // Теория и практика общественного развития, 2014. — №14.
13. Рассказова Е. И. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала / Е. И. Рассказова, Д. А. Леонтьев // Личностный потенциал: структура и диагностика — М.: Смысл, 2011. — с. 178-209
14. Скрипкина Т. В. Доверие как социально-психологическое явление // дис. д-ра психол. наук: 19.00.05 / Т. В. Скрипкина. — М.: РГБ, 2003. — 392 с.
15. Смирнов С. Д. Прогностическая направленность образа мира как основа динамического контроля неопределенности // С. Д. Смирнов – Психологический журнал. – 2016. — Т. 37. — №5. — С. 5-13.
16. Фесенко П.П. Осмислення життя і психологічне благополуччя особистості: автореф. дис. канд. психол. наук / П.П. Фесенко. — М., 2005. — 16 с.
17. Экзистенциальна психология. Экзистенция / Пер. з англ. М. Занадворова, Ю. Овчинниковой. — М .: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО —Пресс, 2001.

Транслітераційний переклад списку використаних джерел

1. Baturin N.A. Teoreticheskaya model lichnostnogo blagopoluchiya/ N.A. Baturin, S.A. Bashkatov, N.V. Gafarova // Vestnik YuUrGU. Seriya «Psihologiya». – 2013. – # 4. – T.6. – s. 4-14
2. Bondarenko M.V. Teoreticheskie podhodyi k ponimaniyu psihologicheskogo blagopoluchiya lichnosti / M.V.Bondarenko – Rezhim dostupa: http://www.elib.krasu.ru/bitstream/2311/4718/1/601_1.pdf
3. Bocharova E.E. SpIvvIdnoshennya emotsIynih komponentIv I kognItivnih komponentIv sub'Ektivnogo blagopoluchchya v rIznih umovah sotsIalIzatsIYi / O.E. Bocharova // Problemi sotsIalnoYi psihologIYi osobistostI. — Saratov: SGU Im. N.G. Chernishevskogo, 2008. — S.41-48
4. Voronina A.V. Otsenka psihologicheskogo blagopoluchchya shkolnikov v sisteme profilakticheskoy i korektsionnoy rabotyi psihologicheskoy sluzhbi // avtoreferat kand. psihol. nauk / A.V. Voronina. — Irkutsk, 2002. — 28 s.
5. Voronina A.V. Problema psihologicheskogo zdorovya i blagopoluchiya cheloveka: obzor kontseptsiy i opyit strukturno-urovnevogo analiza // A.V. Voronina — Sibirskiy psihologicheskiy zhurnal. — 2005. — №3. –S. 142-145.
6. Zhukovskaya L.V., Troshihina E.G. Shkala psihologicheskogo blagopoluchiya K. Riff // L.V. Zhukovskaya, E.G. Troshihina – Rezhim dostupa: https://docviewer.yandex.ua/?url=http://www.ipras.ru/engine/documents/document3006.doc&name=document3006.doc&lang=ru&c=573d97a43fcf
7. Kornilova T.V. Printsip neopredelennosti v psihologii: osnovaniya i problemyi // T.V. Kornilova Psihologicheskie issledovaniya. – 2010. – #3(11) — Rezhim dostupa: http://psystudy.ru
8. Kryazh I.V. DovIra y emotsIyniy Intelekt yak prediktori osobistIsnogo blagopoluchchya studentIv-psihologIv / I.V. Kryazh, N.V. GrankIna-Sazonova — zb. nauk. prats RDGU. — 2017. — Vipusk 8. — s. 137-143
9. Maddi S. Smyisloobrazovanie v protsessah prinyatiya resheniya // S.Maddi — Psihologicheskiy zhurnal. — 2005. — T.26, # 6. — s.66-84
10. Osin E. N. Chuvstvo svyaznosti kak pokazatel psihologicheskogo zdorovya i ego diagnostika / E.N. Osin // Psihologicheskaya diagnostika. — 2007. — # 3. — s.22-37
11. Osin E.N. Faktornaya struktura kratkoy versii Testa zhiznestoykosti [Elektronnyiy resurs] // E.N. Osin — Organizatsionnaya psihologiya. 2013. T. 3., # 3. — S. 42-60 — Rezhim dostupa: http://orgpsyjournal.hse.ru
12. Pavlotskaya Ya.I. Psihologicheskoe blagopoluchie v kontekste sistemyi otnosheniy / Ya.I. Pavlotskaya // Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya, 2014. — #14.
13. Rasskazova E.I. Zhiznestoykost kak sostavlyayuschaya lichnostnogo potentsiala / E.I. Rasskazova, D.A.Leontev // Lichnostnyiy potentsial: struktura i diagnostika — M.: Smyisl, 2011. — s. 178-209
14. Skripkina T.V. Doverie kak sotsialno-psihologicheskoe yavlenie // dis. d-ra psihol. nauk: 19.00.05 / T.V. Skripkina. — M.: RGB, 2003 — 392 s.
15. Smirnov S.D. Prognosticheskaya napravlennost obraza mira kak osnova dinamicheskogo kontrolya neopredelennosti // Psihologicheskiy zhurnal. – 2016. – T. 37. – #5. – S. 5-13.
16. Fesenko P.P. Osmislennya zhittya I psihologIchne blagopoluchchya osobistostI: avtoref. dis. kand. psihol. nauk / P.P. Fesenko. — M., 2005. —. 16 s.
17. Ekzistentsialna psihologiya. Ekzistentsiya / Per. z angl. M. Zanadvorova, Yu. Ovchinnikovoy. — M .: Aprel Press, Izd-vo EKSMO —Press, 2001

Павленко А.В. **Личностные диспозиции как фактор психологического благополучия человека в контексте неопределенности**

В статье рассматривается проблема психологического благополучия личности в условиях неопределенности. Психологическое благополучие трактуется как совокупность личностных ресурсов, обеспечивающих гармоничность взаимоотношений в системе «субъект-среда». Условия неопределенности понимаются как полное отсутствие или недостаточность релевантной информации для осуществления выбора среди имеющихся альтернативных вариантов решения. Статья освещает результаты эмпирического исследования взаимосвязи личностных диспозиций и психологического благополучия личности. Анализ полученных данных позволяет констатировать наличие положительной корреляционной связи между личностными диспозициями и психологическим благополучием личности, которая указывает на то, что когерентность, жизнестойкость и доверие могут выступать как потенциал совладания с неопределенностью.

Ключевые слова: *психологическое благополучие, субъективное благополучие, личностные диспозиции, когерентность, жизнестойкость, доверие, неопределенность, потенциал совладания с неопределенностью.*

***Hanna Pavlenko*. Personal dispositions as a factor of the psychological well-being of the individual in the scope of uncertainty**

The article deals with the problem of psychological well-being of a person in conditions of uncertainty. Psychological well-being is a combination of personal resources that ensure the harmony of relationships in the "subject-environment" system. Conditions of uncertainty are understood as the complete absence or inadequacy of relevant information for making choices among available alternative solutions. The article highlights the results of an empirical study of the relationship between personal dispositions and the psychological well-being of an individual. The analysis of the obtained data allows to state the existence of a positive correlation between personal dispositions and psychological well-being of the individual, which indicates that coherence, vitality and trust can act as a potential for coping with uncertainty.

Keywords: *psychological well-being, subjective well-being, personal dispositions, coherence, vitality, trust, uncertainty, potential, that coping with uncertainty.*

УДК 159.923.3

ПАНАСЮК Р.В.
аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця

ЕВОЛЮЦІЙНИЙ ПОГЛЯД НА ДЕФІНІЦІЮ «ІНВАЛІДНІСТЬ»

Анотація. У статті представлений аналіз використання у науковій літературі поняття «інвалід» та різних дефініцій даного поняття. Крім того розкрито, що науковці різних галузей продовжують досліджувати різнопланові аспекти цієї проблематики та створювати на їх основі розробки методик для роботи, навчання та соціалізації осіб з функціональними обмеженнями.
В статті розкрито вивчення історії розвитку і розв'язання проблем інвалідності. Показано складний розвитку ставлення до інвалідів – від прямої відмови ними займатися, від фізичного знищення, ізоляції "неповноцінних членів" суспільства до усвідомлення необхідності інтеграції осіб з різними фізичними дефектами, патофізіологічними синдромами, психосоціальними порушеннями в суспільство, створення для них безбар'єрного середовища.
Ключеві слова. Інвалідність, суспільство, бар'єри, еволюційний шлях поглядів, людина з інвалідністю**.**

Актуальність дослідження зумовлена тим фактом, що понад 650 мільйонів людей в усьому світі мають інвалідність. Якщо додати до цього числа членів їх родин, то отримаємо близько двох мільярдів людей які «живуть з інвалідністю».У кожному регіоні світу, в кожній країні є такі люди. Ускладнюється ситуація тим, що з кожним роком кількість людей як з вродженою, так і з набутою інвалідністю зростає. За даними Центру перспективних соціальних досліджень Міністерства соціальної політики України та НАН України, на початку 2015 року в Україні офіційно зареєстровано понад 2,8 мільйона осіб, що мають статус людини з інвалідністю. Це близько 6,1 % від загальної кількості населення.

З початком антитерористичної операції (АТО) на сході України станом на 01.01.2015 року серед 825 тис. внутрішніх переселенців більше 29 тис. – інваліди, серед 2979 військовослужбовців Збройних Сил України, Національної гвардії України, МВД та інших силових структур, які отримали поранення, станом на 01. 07. 2015р. 925 чоловік визнано інвалідами війни.

Заслуговує на увагу той факт, що поряд із поняттям «інвалід», «інвалідність» використовуються у науковій літературі і практичній роботі соціальних працівників, психологів, соціальних педагогів такі дефініції, як «люди з особливими потребами», «люди з обмеженими фізичними можливостями», «люди з функціональними обмеженнями», «люди з інвалідністю», « люди з обмеженнями життєдіяльності». І хоча ці терміни не є за-

конодавчо закріпленими, вони використовуються досить часто, що вказує на те, що дані дефініції еволюцінують. Тривалий час слово «інвалід» вживалося разом з такими поняттями, як «маргінал», «соціальний аутсайдер», «неповноцінна людина», «дефектна людина». Це свідчило про низький соціальний статус інвалідів, відображало негативне ставлення в суспільстві до цієї категорії осіб і формувало внутрішню та зовнішню картину світу людей з даним статусом. Зокрема Джон Джойнер, директор центру, наголошував, що семантика слова «disabled» - недієздатний змушує людей формувати відповідне ставлення щодо таких людей, а це накладає відбиток і на самих інвалідів. Він пропонує називати таких людей протилежним словом «abled people» або «people with abilities», тобто людьми, які мають здібності, і потребують особливих умов для їх розвитку[3]. На даному етапі розвитку цивілізації використовують термін «люди з інвалідністю» та «люди з обмеженнями життєдіяльності».

За останнє десятиріччя соціальна політика багатьох європейських країн стосовно осіб інвалідністю зазнала суттєвих змін. Ставлення до цієї соціальної групи людей, як до пацієнтів, якими необхідно лише опікуватися, і які не можуть долучатися до активного суспільного життя, змінилося на ставлення до них, як до повноправних членів суспільства, що мають рівні права з іншими громадянами країни.

Однак, ще чимало країн, в тому числі й Україна, при формуванні державної соціальної політики стосовно людей з інвалідністю не враховують цих змін, надають пріоритетного значення «медичному», а не «соціальному» підходу до проблеми, що позначається на змісті та якості заходів, спрямованих на зменшення негативних наслідків «інвалідності». І найголовніше - не сприяє ширшому залученню людей з інвалідністю до участі у суспільному житті, реалізації їхніх прав, як громадян країни [3].

Через вище зазначені суспільно-психологічні явища сьогодні активізувалася увага до теми інвалідності, науковці різних галузей продовжують досліджувати різнопланові аспекти цієї проблематики та створювати на їх основі розробки методик роботи, навчання та соціалізації осіб з функціональними обмеженнями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Передовими у психологічній науці є дослідницькі студії Л. С. Виготського стосовно первинного та вторинного дефекту інвалідності [5]. Серед науковців, які розглядали інвалідність у площині індивідуальних відмінностей – Л. А. Александрова, Д. О. Леонтьєв, С.Д. Максименко, М.М. Семаго, Н. Я. Семаго [10] . Проблему соціалізації інвалідів досліджували І. Каткова, В. Кузнєцов, С. Саричева,

О. Чабан (медичний аспект) [2], О. М. Дікова-Фаворська, О. Асмолов, І. Расюк, О. Усанова (соціально-психологічний аспект), С. Болтивець, Б. Гершунський, В. Журавська, І. Зязюн (педагогічний аспект) [1]. Особливостей соціально-психологічної дезадаптації людей з інвалідністю торкалися у своїх працях М. І. Томчук, Ю.П. Жогна, Т. О. Комар, Т. Л. Панченко [3], [9].

Вивчення історії розвитку і розв'язання проблем інвалідності показує, що воно пройшло складний шлях – від прямої відмови ними займатися, від фізичного знищення, ізоляції "неповноцінних членів" суспільства до усвідомлення необхідності інтеграції осіб з різними фізичними дефектами, патофізіологічними синдромами, психосоціальними порушеннями в суспільство, створення для них безбар'єрного середовища [9, с. 256;].

Формулювання цілей і постанвка завдань. Метою даної статті є аналіз понять «інвалід» та «інвалідність» та показати їх еволюцію в історіогенезі. Реалізація мети передбачає послідовне виконання таких завдань: проаналізувати наукову літературу з проблем даних понять; проаналізувати міжнародні та державні правові документи відносно людей з інвалідністю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміна акцентів у трактуванні концепції інвалідності призводить до необхідності забезпечення комплексного підходу у створенні умов, які б сприяли реалізації прав осіб з інвалідністю на рівні з іншими громадінами країни.

16 грудня 2009р. Конвенція ООН про права інвалідів була ратифікована Верховною Радою України. Конвенція про права людей з інвалідністю концентрує увагу на тих кроках, що мають зробити держави для забезпечення прав людей з інвалідністю. Згідно Конвекції зміщується акцент відносно того, що інвалідність живе у суспільстві а не в особі. У Конвекції зроблено наголос на тому, що інвалідність повинна розглядатися, як результат взаємодії між особою та його оточенням[7].

Інвалідність виникає у результатів великої кількості бар'єрів, що їх будує суспільство стосовно людей з інвалідністю, наприклад, таких, як стигма та дискримінація: недостаток доступність послуг з охорони здоров'я та реабілітаційних послуг чи проблем доступності транспорту, приміщень та інформації [3].

Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю, згідно з нормами якої взяла на себе зобов'язання створити для людей з інвалідністю комфортне середовище для їх проживання, професійної, громадської, культурно-спортивної та навчальної діяльності.

Згідно з Всесвітньою доповідю щодо інвалідності в 2011р., підготовленої Всесвітньою організацією охорони здоровя та Світовим банком, над якою працювало більше ніж 380 експертів з ріхних країн світу, визначаються основні бар'єри у суспільстві, пов'язанні з інвалідністю:

1. Неадекватні заходи політики і стандарти. При розробцці політики не завжди враховуються потреби людей з інвалідністю, або не застосовуються на практиці існуючі заходи політики і стандарти.

2. Нестача послуг. Для людей з інвалідністю прослідковується нестача таких послуг, як мндико – санітарне обслуговування, реабілітація, а також підтримка і допомога.

3. Проблема з надання послуг. Недостатнє кадрове забезпечення та низький рівень професійної підготовки персоналу можуть позначитись на якості, доступності та адекватності послуг послуг для людей з інвалідністю.

4. Недостатнє фінансування.

5. Відсутність доступності Багато будинків (у тому числі місця загального використування), транспортні системи й інформація не є доступними для всіх.

6. Неадекватні інформація і комунікація.

7. Відсутність консультування та включення в суспільне життя. Більшість людей з інвалідністю не беруть участі в процесах прийняття рішень з питань, що безпосередньо торкаються їхнього життя.

8. Відсутність даних і досвіду. Нестача точних, достовірних і порівняльних даних про інвалідність, а також досвіду здійснення ефективних програм може перешкоджати розумінню проблем і практичних дій [3].

Для людей з інвалідністю мають бути доступні можливості працевлаштування, щоб вони не жили в бідності або на благодійні пожертви.

Отже інвалідність — це соціальне явище, а не захворювання чи вирок. Та й не вимагають інваліди чогось особливого, лише елементарне — можливість жити серед людей, бути в суспільстві і відчувати себе людьми. Як доводить практика, люди з особливими потребами можуть бути і стають повноцінними членами суспільства, які надихають своїм прикладом багатьох, зокрема й абсолютно здорових людей [3;6].

Перед державою постають проблеми успішної соціалізації таких осіб, ефективності та доцільності інклюзивної освіти, надання соціальної допомоги, створення спеціалізованих закладів реабілітації тощо. Якщо в європейських країнах суспільству вдалось розробити ефективні методи включення людей з інвалідністю у повноцінну життєдіяльність, створити умови для їх самоактуалізації, сформувати відповідне гуманне ставлення, то в

Україні сьогодні є ще прогалини з вирішення зазначених питань як на державному рівні, так і на рівні громади, колективу.

В сучасному трансформаційному суспільстві відбуваються позитивні зміни у ставлення до людей з інвалідністю. Аналізуючи понятійний апарат відносно людей з інвалідністю ми помічаємо, що він еволюціонує а також розширюються підходи до вивчення даного явища [8].

З огляду на специфіку тематики нашого дослідження розглянемо визначення понять інвалід та інвалідність, а також індивідуально-психологічні й соціальні характеристики людей цієї соціальної категорії.

Великий тлумачний словник сучасної української мови пояснює, що інвалід – це людина, яка частково чи повністю втратила працездатність унаслідок поранення, хвороби, каліцтва чи старості, а інвалідність є станом інваліда [4, с. 397].

Згідно з Декларацією ООН про права інвалідів за 1975р. інвалід – «це будь-яка особа, що не може самостійно забезпечити повністю або частково потреби нормальної особистості та (або) соціального життя в силу недоліку, будь то вродженого чи ні, його (її) фізичних чи розумових можливостей». У статті 2 Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» інвалід визначається як особа із стійким розладом функцій організму, що зумовлений захворюванням, травмою або уродженим дефектом та призводить до обмеження життєдіяльності й викликає потребу в соціальній допомозі та захисті [6]. За законом України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» від 2005 р. «Інвалідність – міра втрати здоров'я та обмеження життєдіяльності, що перешкоджає або позбавляє конкретну особу здатності чи можливості здійснювати діяльність у спосіб та в межах, що вважаються для особи нормальними залежно від вікових, статевих, соціальних і культурних факторів» [6, с. 22-23]. У Конвенції ООН про права інвалідів (2006) інвалідність трактується, як «поняття, яке еволюціонує і є результатом взаємодії, яка відбувається між людьми з інвалідністю та перешкодами у стосунках і середовищі і яка заважає їхній повноцінній і дієвій участі у житті суспільства на рівні з іншими» [3, с.21]. Останнє визначення інвалідності стверджує думку про те, що це явище має соціальну природу виникнення і є проблемою суспільства, а не окремої групи людей, що мають які-небудь дефекти чи серйозні проблеми із здоров'ям. Психологічні та фізичні бар'єри, які існують у навколишньому середовищі, загострюють відчуття дискомфорту та почуття меншовартості у людей з інвалідністю.

Зазначимо також, що з розвитком політичної та суспільної думки стосовно осіб з інвалідністю склались різні підходи до визначення цього поняття. Так, біомедичний підхід прирівнює інвалідність до хвороби чи вади, яка стосується безпосередньо стану здоров'я індивіда; за філантропічним підходом інвалідність є «людською трагедією», а інвалід – людина, яка потребує співчуття та особливого ставлення до себе; соціологічний підхід ставить акцент на відмінності інваліда від соціальних норм, яка обмежує його здатність до повноцінної суспільної життєдіяльності та право мати рівноцінні можливості з іншими членами соціуму; економічний підхід розглядає інвалідність як причину збільшення матеріальних витрат через особливі потреби інваліда та його обмежену працездатність; соціально-політичний підхід трактує інвалідність як наслідок середовища, яке не відповідає можливостям людини. Перші чотири підходи відносять проблему інвалідності лише до сфери проблем самого інваліда, через що зумовлюють появу таких негативних тенденцій у ставленні до інвалідності, як переконання у тому, що людина з обмеженими можливостями є обов'язково неповноцінним членом суспільства, яка потребує завжди особливого догляду та допомоги, не є повноцінно працездатною і має обмежені права та можливості для самоактуалізації й соціальної взаємодії. Прихильники соціально-політичного підходу виносять проблему інвалідності за межу сфери життєдіяльності інваліда у сферу загальносуспільних відносин і говорять про те, що саме суспільство є каталізатором виникнення соціально-психологічного явища інвалідності [3, с.20-21].

Отже, сучасні соціальні та психологічні концепції розглядають явище інвалідності як наслідок порушень здоров'я індивіда та соціальних несприятливих умов, що заважають людині з інвалідністю бути повноцінним членом суспільства. Розглянемо різні види інвалідності та її групи, вказані в Інструкції про встановлення груп інвалідності за 14 листопада 2011р. Класифікують інвалідність за видами порушень функцій організму, до яких відносять[6]:

1) порушення психічних функцій (сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, мови, емоцій, волі);

2) порушення сенсорних функцій (зору, слуху, нюху, дотику, больової, температурної та ін. видів чутливості);

3) порушення статодинамічних функцій (голови, тулуба, кінцівок, рухливих функцій, статики, координації руху);

4) порушення функції кровообігу, дихання, травлення, виділення, обміну речовин та енергії, внутрішньої секреції, імунітету тощо;

5) мовні порушення (не обумовлені психічними розладами), порушення голосоутворення, форми мови – порушення усної (ринолалія, дизартрія, заїкання, алалія, афазія) та письмової (дисграфія, дислексія), вербальної та невербальної мови;

6) порушення, які викликають спотворення (деформація обличчя, голови, тулуба, кінцівок, які призводять до зовнішнього спотворення, аномальні дефекти травного, сечовидільного, дихального трактів, порушення розмірів тулуба) [6].

Розрізняють також вроджену й набуту інвалідність. Вроджену інвалідність викликають патогенні впливи під час пренатального періоду та травми під час народження. Набута інвалідність виникає у різні вікові періоди після народження в результаті хвороби чи травми і супроводжується посттравматичним синдромом (ПТСР). Вважаємо за потрібне вказати основні причини появи інвалідності у дітей за В. Й. Бочелюком та А.В. Турубаровою:

1) травми та (або) неврологічні порушення, які виникли під час пологів;

2) соматичні захворювання такі, як онкологія чи інфекції;

3) механічні чи термічні травми;

4) вроджені патології (генетичні порушення, алкогольне ураження плоду, інтоксикації) [6].

Залежно від серйозності порушень та їхнього впливу на якість життєдіяльності людини встановлюють групи інвалідності, яких існує три. Першу групу встановлюють особам, які повністю втратили працездатність, здатність до самообслуговування, мають значні порушення орієнтації в просторі, пересування та комунікації. Другу групу встановлюють за наявності таких ознак:

1) здатність сомообслуговування при використанні допоміжних приладів чи за незначної допомоги посторонніх осіб;

2) можливість пересування за умов вказаних у першому пункті;

3) неможливість здійснювати трудову діяльність або ж здатність до неї у спеціально пристосованому середовищі;

4) відсутність здатності отримувати освіту в звичайних навчальних закладах, однак збереження вміння засвоєння інформації за допомогою спеціальних програм у спеціалізованих центрах;

5) збереження навичок орієнтації в просторі та часі;

6) вміння спілкуватись, однак за допомого спеціальних засобів;

7) збереження саморегуляції у поведінці.

Третю групу інвалідності встановлюють при значних втратах працездатності в наслідок порушень у роботі функціональних систем організму,

які зумовлені хронічними захворюваннями, та при серйозних анатомічних дефектах [6].

Усі вище описані особливості фізичного стану людей з інвалідністю є внутрішніми передумовами виникнення соціально-психологічної дезадаптованості. Однак існує низка факторів навколишнього середовища, що створюють труднощі в життєдіяльності інвалідизованих осіб та загострюють проблему соціально-психологічної дезадаптованості. До них відносимо:

1) архітектурні бар'єри – різноманітні ландшафтні та архітектурні перешкоди, що ускладнюють пересування осіб з різними нозологіями інвалідності;

2) інформаційні бар'єри – відсутність доступу до необхідної інформації та альтернативних форм і джерел її отримання (аудіо супровід, дублювання написів у громадських місцях та поширення літератури шрифтом Брайля, сурдопереклад тощо);

3) соціально-економічні бар'єри – малозабезпеченість, відсутність належної соціальної підтримки з боку держави осіб з інвалідністю та місць їх працевлаштування;

4) ментальні бар'єри – поширені негативні соціально-психологічні стереотипи стосовно людей з інвалідністю, що спричиняють ізоляцію таких осіб, емоційну відчуженість, брак спілкування та взаємодії з суспільством [3, с.20-21].

Будь-яка травма, порушення здоров'я спричиняють негативні зміни в Я-концепції особистості та провокують появу негативних поведінкових, емоційних та когнітивних утворень в структурі її психіки. Зворотна негативна реакція суспільства та відсутність доступних умов для повноцінної життєдіяльності прискорюють появу деструктивних змін і поглиблюють суб'єктивне внутрішнє відчуття інвалідності та ідентифікацію з образом Я-інвалід, що змушує людину сприймати себе неповноцінною, недієздатною, формує пасивні та дезадаптивні форми взаємодії з навколишнім середовищем, які в сукупності втілюються в соціально-психологічній дезадаптованості як загальній властивості особистості.

Проблема інвалідності історично пов'язана з розвитком суспільства, а ставлення до людей з інвалідністю характеризується діаметрально протилежними тенденціями. Так в античні часи людей, розвиток яких як у фізичному, так і психічному плані значно відрізнявся від норми, вважали не потрібними суспільству, намагались від них позбутись. Вади вважались божим покаранням. У Римській імперії, де ідеалом людини був воїн, неповноцінних з народження дітей вбивали, однак людей, які отримали інвалі-

дність під час військових конфліктів, поважали та забезпечували їм усі суспільні блага.

Ставлення до людей з інвалідністю дещо змінилось до позитивного з прийняттям християнства. Цих людей вважали знедоленими, такими, які потребують співчуття та милосердя. За часів Київської Русі при церквах та монастирях діяли осередки, завданням яких було піклування про психічно чи фізично інвалідизованих.

У епоху середньовіччя, коли мораль та культуру формувала церква, ставлення до людей з інвалідністю було особливо жорстоким. Психічно хворих та тих, хто мав недоліки опорно-рухового апарату вважали грішниками, які мають зв'язок з нечистою силою й приносять суспільству різноманітні лиха. Часто полювання на відьом перетворювалось на знищення осіб з інвалідністю.

Епоха Відродження вирізняється гуманним ставленням до усіх людей, незалежно від наявності вад розвитку. Основною цінністю цього періоду є рівність усіх людей у суспільстві. Розвивається науковий підхід до цієї проблематики. Так, італійський науковець Джироламо Кардано запропонував методику навчання осіб, які не чують. У Європі активно практикувались заходи соціальної адаптації сліпих за допомогою збереженого слуху, про що свідчить відкриття у 1662 році у м. Палермо музичної школи для незрячих.

Для періоду XVI-XVII ст. характерна думка про те, що усі, хто не чує, не бачить, має розумові вади потребує лікування, яке повинне передувати спеціальному навчанню.

З XVII – поч. XVIII ст. превалює конструктивний науковий підхід у розумінні проблем інвалідності, який у свою чергу в Європі був зумовлений Французькою революцією (1789-1799), що стала каталізатором багатьох радикальних змін у суспільстві. З'являються різні підходи у трактуванні цього явища: моральний (інвалідність – це покарання за гріхи), філантропічний (люди з інвалідністю потребують співчуття та створення притулків, де за ними доглядатимуть), медико-педагогічний (вирішення проблем інвалідності у лікуванні, вихованні та навчанні, тому суспільству необхідно створювати спеціальні відділення при лікарнях, навчальні заклади). Вагомим внеском у розвиток наукового підходу у вирішенні проблем інвалідності є розроблена французьким ученим Якобом Родрігесом Перейрою система інструкцій глухонімих, за якою людей навчали чути та говорити через торкання та вібрацію; засновані Валентином Гаюї у Парижі та Петербурзі школи для сліпих і глухих дітей, створені ним спеціальні при-

лади та рельєфно-лінійні шрифти для незрячих; системи навчання людей з порушеннями слуху «мімічним методом» Шарля Мішеля Л'Епе. Помітні зміни у ставленні до людей з психічними вадами почались після того, як французький психіатр Філіпп Пінель зняв ланцюги з розумово відсталих, змінивши цим статус закладів, де утримувались такі хворі, здійснив класифікацію типів розумових захворювань, започаткував ведення індивідуальної історії хвороби, медичний догляд.

На початку XIX ст. підвищився інтерес до соціальної практики у вирішенні проблем інвалідності. Особливо соціальна допомога людям з інвалідністю розвивалась у США за ініціативою Доротеї Дікс. Соціальна політика інших країн була направлена на організацію шкіл, притулків, лікарень для дітей з інвалідністю, наукових досліджень і впровадження їхніх результатів у цій сфері. Французький лікар та педагог Едуард Сеген, емігрувавши до США та маючи досвід у роботі з розумово відсталими дітьми, створив перший в країні навчальний заклад для таких осіб, розробив медико-педагогічну систему їх виховання та навчання. За сприяння його послідовниці Марії Монтессорі уряд Італії створив навчальний заклад для підготовки вчителів, які б навчали дітей з інвалідністю. Сама педагог 1907 р. відкрила будинок для дітей, де застосовувала свої наукові розробки з педагогіки у роботі з дітьми-інвалідами. У кін. XIX на поч. XX ст. права людей з інвалідністю були зафіксовані у нормативних актах та законах більшості європейських країн.

На відміну від останніх століть, коли розвивались гуманні та конструктивні підходи у ставленні до людей з інвалідністю, у XX ст. популярності набула концепція «євгеніки», яка ґрунтувалась на спотвореному трактуванні теорії еволюції Ч. Дарвіна. Прихильники цієї концепції стверджували, що успішність розвитку суспільства залежить від кращого розмноження, а тому усіх людей з інвалідністю вважали деструктивними й непридатними до життя й продовження роду індивідами. З приходом до влади тоталітарних режимів (у Німеччині – нацизм, в Італії – фашизм) почали закривати спеціалізовані заклади лікування, виховання та навчання людей з інвалідністю, осіб з психічними захворюваннями знищували. Відродження позитивних гуманних тенденцій у ставлення до людей з інвалідністю відбулося після Другої світової війни. Почали з'являтись ідей інтеграції інвалідизованих у суспільство, змінювались погляди на можливості таких людей, зокрема свідченням цього є започаткування параолімпійських ігор [3, с. 6-17].

Висновки. Сьогодні у нашому суспільстві побутують дещо негативні стереотипні переконання щодо людей з інвалідністю. Нерідко до них став-

ляться з ворожістю, зверхністю й острахом. Як вже було зазначено у попередньому параграфі, яскраво виражені негативні тенденції у взаємодії з інвалідизованими прийнято називати гандикапністю. Це явище зумовлене такими сформованими міфами стосовно людей з інвалідністю, як люди з інвалідністю є пасивними, слабкими, неприємними, залежними та створюють труднощі для суспільства, вони не є працеспроможними, неосвічені, потребують значної матеріальної та соціальної допомоги [11, с. 26]. Однак останні роки можемо помітити деякі позитивні зрушення у ставленні до осіб з особливими потребами. Створюються благодійні та волонтерські організації, які займаються просвітницькою діяльністю та надають населенню об'єктивну інформацію про інвалідність, займаються соціальною допомогою, спеціальним навчанням та вихованням молоді з обмеженими функціональними можливостями.

Зазначимо, що досвід європейських країн із створення доступного середовища людям з інвалідністю значно більший, ніж в Україні, однак, як свідчать вище наведені приклади, наше суспільство також почало відчувати потребу в інклюзії та активно працювати над розробкою методів та способів пристосування навколишнього середовища до потреб неповносправних своїх членів.

Список використаних джерел

1. Агеев В. С. Влияние факторов культуры на восприятие и оценку человека человеком / В. С. Агеев. // Вопросы психологии. – 1985., №3 – С. 135-140.
2. Аймедоа К.В., Жогно Ю.П., Сторож В.В. Взаємодія соціальної та медичних ланок паліативної та хосписної допомоги інвалідам та невиліковно хворим/ Аймедов К.В., Жогно Ю.П., Сторож В.В.// Таврический журнал психиатрии. – 2013. - №1 С.4 – 8.
3. Байда Л. Інвалідність та суспільство: навч. посібник. / Л. Байда, О. Красюкова. – К. : 2011. – 184с.
4. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Буселю – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004ю – 1440с.
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Л. С. Выготский. – Т.5.: Основы дефектологии /Л.С. Выготский/ Под. ред. Т. А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. –368с.
6. Інструкція про встановлення груп інвалідності за 14 листопада 2011р.– [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1295-11
7. Конвекція про права осіб з інвалідністю (Конвекція про права інвалідів) ООН- Режим доступу:http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_g71
8. Кульчицький С.В., Парахонський Б.О. Україна і Росія в історичній ретроспективі / С.В.Кульчицький, Б.О. Парахонський.- К.:КНЕУ,2004.-275с.
9. Томчук М.І., Комар Т.О. Особливості психічного розвитку особистості студентів з обмеженими можливостями / Томчук М.І., Комар Т.О. Збірник наукових праць

№62 Серія. Педагогічні та психологічні науки / Національна академія Державної служби України імені Б. Хмельницької, 2012.-С.176-180.
10. Максименко С.Д. От психологического обеспечения к психологическому сопровождению /С.Д. Максименко, Г.В. Ложкин, А.Б. Колосов // Практична психологія та соціальна робота: наук. – практ. освітньо – метод. журн. / гол. ред. Губенко О.В.- 2010. - №2. – С. 1-10.
11. Ставицький О. О. Психологія гандикапізму: монографія / О. О. Ставицький – Рівне: Принт Хаус, 2011. – 376 с.

Транслітераційний переклад списку використаних джерел

1. Ageev V. S. Vliyanie faktorov kultury na vospriyatie i ocenku cheloveka chelovekom / V. S. Ageev. // Voprosy psihologii. – 1985., №3 – S. 135-140.
2. Ajmedoa K.V., Zhogno Yu.P., Storozh V.V. Vzayemodiya socialnoyi ta medichnih lanok paliativnoyi ta hospisnoyi dopomogi invalidam ta nevilikovno hvorim/ Ajmedov K.V., Zhogno Yu.P., Storozh V.V.// Tavricheskij zhurnal psihiatrii. – 2013. - №1 S.4 – 8.
3. Bajda L. Invalidnist ta suspilstvo: navch. posibnik. / L. Bajda, O. Krasyukova. – K. : 2011. – 184s.
4. Busel V. T. Velikij tlumachnij slovnik suchasnoyi ukrayinskoyi movi / Uklad. i golov. red. V. T. Buselyu – K.; Irpin: VTF «Perun», 2004yu – 1440s.
5. Vygotskij L.S. Sobranie sochinenij: v 6-ti t. / L. S. Vygotskij. – T.5.: Osnovy defektologii /L.S. Vygotskij/ Pod. red. T. A. Vlasovoj. – M.: Pedagogika, 1983. –368s.
6. Instrukciya pro vstanovlennya grup invalidnosti za 14 listopada 2011r.–[Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/sh ow/z1295-11
7. Konvekciya pro prava osib z invalidnistyu (Konvekciya pro prava invalidiv) OON-Rezhim dostupu:http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_g71
8. Kulchickij S.V., Parahonskij B.O. Ukrayina i Rosiya v istorichnij retrospektivi / S.V.Kulchickij, B.O. Parahonskij.- K.:KNEU,2004.-275s.
9. Tomchuk M.I., Komar T.O. Osoblivosti psihichnogo rozvitku osobistosti studentiv z obmezhenimi mozhlivostyami / Tomchuk M.I., Komar T.O. Zbirnik naukovih prac №62 Seriya. Pedagogichni ta psihologichni nauki / Nacionalna akademiya Derzhavnoyi sluzhbi Ukrayini imeni B. Hmelnickoyi, 2012.-S.176-180.
10. Maksimenko S.D. Ot psihologicheskogo obespecheniya k psihologicheskomu soprovozhdeniyu /S.D. Maksimenko, G.V. Lozhkin, A.B. Kolosov // Praktichna psihologiya ta socialna robota: nauk. – prakt. osvitno – metod. zhurn. / gol. red. Gubenko O.V.- 2010. - №2. – S. 1-10.
11. Stavickij O. O. Psihologiya gandikapizmu: monografiya / O. O. Stavickij – Rivne: Print Haus, 2011. – 376 s.

***Панасюк Раиса Васильевна*. Еволюционый взгляд на дефиницию «инвалидность»**

Аннотация. В статье представлен анализ использования в научной литературе понятие «инвалид» и различных определений данного понятия. Кроме того раскрыто, что ученые разных отраслей продолжают исследовать разноплановые аспекты проблематики и создавать на их основе разработки методик для работы, учебы и социализации лиц с функциональными ограничениями.

В статье раскрыто изучения истории развития и решения проблем инвалидности. Показано сложное развития отношение к инвалидам - от прямого отказа ими заниматься, от физического уничтожения, изоляции «неполноценных членов" общества к осознанию необходимости интеграции лиц с различными физическими дефектами, патофизиологическими синдромами, психосоциальными нарушениями в общество, создание для них безбарьерной среды.

Ключевые слова: *инвалидность, общество, барьеры, эволюционный путь взглядов, человек с инвалидностью*

***Panasiuk Raisa Vasylivna*. The rise and evolution of views on an issue of "disability"**

The article provides an analysis of usage the concept "disabled person" and other different definitions in scientific literature. Besides, it is revealed that the scientists from different fields continue to study diversified aspects of this issue and create on their basis the methods development for the work, study and socialization individuals with functional limitations.

The study of history development and finding a solution to the problem of disability is explained. The author shows the complex development of attitudes towards people with disabilities – from straight refusal to deal with them, from physical destruction, from isolation "disabled members" of society to realization of the need to integrate individuals with various physical defects, pathophysiological syndromes, psychosocial impairments in society, and the creation of a barrier-free surroundings for them.

The evolutionary changes of the study and the rise and development of innovational approaches to an issue of disability are indicated.

Keywords: *disability, society, barriers, the rise and evolution of views, person with disability.*

УДК: 159.9

ПЕРЕГОНЧУК Н.В.
кандидат психологічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця

ПРОЕКТУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Анотація. У статті розглядається проблема проектування професійної компетентності майбутніх психологів. Визначено проектування професійної компетентності як комплексне явище, елементи якого змістовно, логічно та структурно пов'язані один із одним та поєднані з іншими способами конструювання майбутнього. Проектування професійної компетентності детерміновано закономірностями соціально-професійного розвитку особистості студента як процес і результат його руху до реалізації власної індивідуальності. Охарактеризовано основні етапи зміст, етапи, умови проектування професійної компетентності майбутніх психологів в умовах сучасного динамічного суспільства.
Ключові слова: *професійна компетентність, проектування професійної компетентності, конструювання, компетентнісна модель професійної підготовки, майбутні психологи.*

Постановка проблеми. В системі вищої професійної освіти все нагальною стає потреба в проектуванні нової концепції компетентнісної моделі підготовки майбутніх психологів. Аналіз вітчизняних та зарубіжних реформ вищої професійної освіти показує, що одна із причин кризи освіти, полягає в тому, що в умовах модернізації освітнього простору, трансформації спрямовані здебільшого на зміну зовнішніх чинників, при цьому не враховуються фактори, що впливають на результат професійної освіти – це ключові компетенції майбутніх психологів. Актуальність даної теми обумовлена необхідністю прогнозувати розвиток професійної компетентності майбутніх психологів у динамічному професійно-освітньому просторі. При цьому особливого значення набуває необхідність створення цілей, завдань, змісту, форми та методів безперервної освіти в процесі професійної підготовки, усвідомлення самореалізації особистості, проектування та реалізація власного індивідуального маршруту оволодіння професійною компетентністю в динамічних, мінливих, невизначених умовах соціально-професійного життя. Навички проектування та прогнозування професійного майбутнього можуть формуватися ще на етапах професійної підготовки майбутніх психологів та відповідатимуть потребам, змісту, та запитам як суспільства, так і самого студента. Професійна підготовка майбутніх психологів має стати особистісноорієнтованою системою, критерієм ефектив-

ності якої є здатність формувати його індивідуальність і готовність до самореалізації в складному, динамічному світі психологічної професії.

Спроби приведення психологами власної професійної практики у відповідність із запитами суспільства знаходять своє вираження в процесі проектування професійної компетентності. Проектування професійної компетентності є відповіддю на глобальні зміни в суспільстві та професійній освіті. Не дивлячись на те що в психологічній літературі проблема проектування та професійної компетентності є досить розробленими, проте залишається поза увагою такий аспект, як розгляд проектування з позиції конструювання основ професійної діяльності та індивідуального маршруту оволодіння знаннями майбутніх психологів.

Тому **метою** нашого дослідження є вивчення теоретичних, методологічних та прикладних аспектів використання проектування професійної компетентності майбутніх психологів в умовах сучасного трансформаційного суспільства.

Завдання:

1. На основі теоретичного аналізу визначити поняття проектування професійної компетентності.
2. Розкрити зміст, етапи, предикати проектування професійної компетентності майбутніх психологів в умовах сучасного динамічного суспільства.

Аналіз попередніх досліджень. Дослідженням проблеми проектування в освіті займалися Н.Г. Алексеев, В.І. Слободчіков та ін., проектний підхід в освіті С.Г. Абрамова, Є.В. Бурмістрова, В. К.Зарецкій, Л.М.Карнозова, С.І.Краснов, І.А.Савченко. В рамках зазначених теорій проектування розглядається як механізм індивідуальної самореалізації: уявлення про себе як про професіонала (Я-концепція) – найважливіша детермінанта реалізації професійного шляху людини (Д. Сьюпер,); як уміння усвідомити свої можливості та вибудовувати поведінку, що відповідає специфічній задачі або навчально-професійній ситуації; як умова особистого функціонування (відповідно до концепції самоефективності А. Бандури); Е. А. Клімовим підкреслює значення самопроектування та побудови особистості свого життєвого шляху через призму її самовизначення (Е. А. Клімов, Н. С. Пряжников, Е. Ф. Зеер та ін.); як пошук та набуття особистості сенсу обраної, освоєної або вже виконаної професійної діяльності; А. К. Маркова відзначає, що одним із критеріїв професійної діяльності є образ власного професійного майбутнього завдяки сформованому профілю компетенцій майбутнього професіонала; як уміння на рівні інтелекту планува-

ти, а потім здійснювати в практиці свої дії та вчинки; О. О. Деркачом і В. Г. Зазикіним як показник прогрессивного професійного розвитку особистості; досягнення вершини професійного розвитку в теорії професійного становлення Е. Ф. Зеєра багато в чому визначається вмінням особистості самопроектувати свою професійну діяльність і кар'єру.

Виклад основного матеріалу. Проектування – це особистісно орієнтована технологія, способу організації навчально-професійної діяльності студентів, спрямованих на вирішення задач навчального проекту, інтегруючи в собі проблемний підхід, групові методи, рефлексивні, презентативні, дослідницькі та інші методи [2]. Проектування дозволяє актуалізувати особистісні ресурси студента, трансформувати їх в цілі власної професійної діяльності та структурувати навчально-професійну задачу у вигляді освітнього проекту, де психолог виступає як суб'єкт своєї професійної діяльності, здатний конструювати своє майбутнє.

Освітні програми у підготовці майбутніх фахівців орієнтовані переважно на організацію дослідницької навчальної діяльності та пошуку власних шляхів придбання психологічних знань. «В основу розвитку системи освіти повинні бути закладені принципи проектної діяльності ... такі як відкритість освіти до зовнішніх запитів, застосування проектних методів, конкурсне виявлення та підтримка керівників, успішно реалізують нові підходи в практиці, адресність інструментів ресурсного забезпечення та комплексний характер прийнятих рішень» [4,с. 42].

Проектування представляє собою технологію, розраховану на послідовне виконання навчальних проектів. Її метою є самостійне «опанування» та отримання досвіду вирішення навчально-професійних завдань і здатність надання життєвого сенсу знанням.

Проектування, як інноваційний процес у викладанні тісно пов'язаний із дослідницькою діяльністю, де важливою складовою є не просто пошук інформації, а вміння бачити проблеми, конструювати гіпотези, задавати питання, спостерігати, експериментувати, робити висновки, давати визначення поняттям і класифікувати їх.

Проектування – це комплексне явище, елементи якого змістовно, логічно та структурно пов’язані один із одним.

Проектування – це вид діяльності, який не існує сам по собі, він виникає і логічно поєднаний з іншими способами майбутньотворення [8; 9; 10]. Зокрема виникає з програмування та продовжується у плануванні. Завдання психологічного проектування – зміна способів мислення. Тут програмування – це породжуюча реальність проекту, воно визначає, що роби-

ти. Тому освітній процес першопочатково організований у програмах, які визначають зміст, обсяг та способи діяння. Плани – це гібриди, які поєднують у собі наявні умови та ресурси і містять багато компромісів. Основу і кістяк реалізації освітнього процесу становлять проекти, саме вони є містком між теорією і практикою, водночас технологією та стратегією професійної підготовки майбутніх фахівців [1].

Створення психологічних проектів професійної підготовки має здійснюватись на декількох рівнях: стратегічному, технологічному і діяльнісному. Перший – задає загальний орієнтир та змістовий напрямок руху в освітньому середовищі. Зокрема Ю. М. Швалб пропонує створення організаційних проектів [8], у яких чітко визначенні задачі, зміст, технології професійної підготовки фахівців. Науковець розробив логіко-психологічні засади системи професійної підготовки, тим самим створивши універсальну методологічну схему побудови проектів такого рівня. Діагностування в особистості ознак та властивостей, які відповідають певному типу професії є важливою передумовою її професійної підготовки, подальшого професійного становлення та самореалізації. При детальному вивченні психологічних властивостей й особливостей професійної діяльності стає можливим створення зразка, еталону, моделі або професійного профілю компетенцій майбутнього психолога. Використовуючи моделювання, науковці більш схильні пов'язувати цей спосіб майбутньотворення з теоретизуванням при роботі з умовно існуючим об'єктом. Модель – це концептуальний інструмент, орієнтований, перш за все, на управління модельованим процесом чи явищем. Модель професії містить чітко визначену сукупність необхідних знань, умінь, навичок та компетенцій, якими має в ідеалі володіти майбутній фахівець. Перші три компоненти змістовно описані і внесені до нормативних документів, які регулюють та організовують освітній процес. Поза увагою залишаються такі компетенції: самостійно працювати, робота у трудовому колективі, прояв ініціативи та її реалізація, розкриття особистісного потенціалу, готовність до змін як передумов успішної професійної реалізації майбутнього фахівця.

Ю. М. Швалб розробив модель формування компетентності, яка складається з восьми послідовних етапів, кожний з яких передбачає вирішення специфічної задачі: 1) актуалізація сфери життєвого досвіду (практична задача); 2) демонстрація різноманітності можливих способів вирішення практичної задачі (учбово-практична задача); 3) порівняння можливих способів дії (учбова задача); 4) аналіз предмету дії як самостійного феномену (теоретична задача); 5) актуалізація професійної практики (учбово-

професійна задача); 6) демонстрація зразків професійних способів вирішення практичної задачі (професійно-практична задача); 7) аналіз причин ефективності чи неефективності власних професійних дій (професійно-рефлексивна задача); 8) актуалізація досвіду розвитку професійних здібностей (задача на професіогенез) [8].

На проектування професійної компетентності впливають зовнішні та внутрішні предикати. До зовнішніх відносять такі [3]: освітні організації, їх інституційна структура, соціально-економічні потреби регіону, кадрові ресурси навчального закладу (кваліфікація викладачів).

До внутрішніх предикатів відносяться такі [3]: цільові орієнтації студентів, мотиви підвищення освітнього рівня, пізнавальна активність, потреба в саморозвитку, самоставлення та спрямованість на майбутнє, готовність до професійної діяльності та готовність до змін як передумови розвитку професійної компетентності.

На проектування професійної компетентності майбутніх психологів впливають і особистісні чинники [3]: система особистісних мотивів та цінностей самоосвіти; знаходження смислу свого призначення; актуалізація соціально-професійного самовизначення; самоактуалізація індивідуального стилю життєдіяльності; рефлексія справжнього та бажаного професійного майбутнього, соціально-професійна та віртуальна мобільність; практичний інтелект; комунікативність; самостійність; відповідальність; корпоративність; рефлексивність; інноваційність.

Проектування професійної компетентності майбутніх психологів включає такі етапи [3]: актуалізація потреби в особистому значимому досягненні якого-небудь результату: соціально-професійне визнання, кваліфікації, посади, звання (кар'єрне зростання); рефлексія ретроспекції професійно-освітнього минулого; конструювання образу бажаного майбутнього; складання портфоліо професійно-освітніх досягнень та верифікації прогнозу майбутнього; визначення міри його вірогідності та обгрунтованості.

Конструювання професійної компетентності за допомогою технології проектування детерміновано закономірностями соціально-професійного розвитку особистості студента як процес і результат його руху до реалізації власної індивідуальності.

На думку П.В. Лушина у процесі професійної підготовки майбутніх психологів важливу роль відіграє не стільки проектування та конструювання як самоуправління та самоконструювання власної професійної компетентності, так як вони навчаються завжди і навкруги, а глобальні освітні платформи, існуючі формальні, неформальні та інформальні інститути

стають простором для їх саморозвитку [5].

В роботі Ю. В. Толбатовой [6] представлена компетентнісна модель проектування студентом вузу своєї освітньої траєкторії, що представляє собою наукову основу результату та процесу вузівської підготовки та виражається системною якістю - відповідною компетентністю - готовністю та здатністю випускників до самостійної продуктивної діяльності в освітній, професійній та соціальній сферах, що суто представлено складним складом наступних структурних компонентів:

- ціннісно-мотиваційний компонент, включає в себе усвідомлення студентом цінностей побудови професійної компетентності, мотивацію її реалізації, розуміння значення її використання в навчальному процесі вузу, так і її взаємозв'язок з потенційними роботодавцями, прагнення до самозміни, самоосвіти, потреба в активному творчому пошук, цілеспрямованість при розробці індивідуального навчального маршруту та програми розвитку професійної компетентності, орієнтація в освітній середовищі вузу та т. д. п .;

- когнітивний компонент передбачає знання студентами теоретичних основ побудови та реалізації професійної компетентності;

- операційно-діяльнісний компонент включає в себе теоретичне проектування та практичне здійснення навчального маршруту студента в рамках його індивідуального запиту опанування професійними знаннями;

- рефлексивно-корекційний компонент включає в себе здатність проводити самоконтроль, задоволення студентів навчальною діяльністю та її критичний аналіз, рефлексія результатів реалізації власного маршруту оволодіння та конструювання професійної компетентності майбутніх психологів, корекції професійної позиції, створення індивідуальних творчих проектів.

До найбільш загальних варіантів навчальних маршрутів, проектованих на стадії отримання професійного освіти, можна віднести освітні маршрути, які максимально сприяють розвитку професійної компетентності студента та знайшли відображення в сучасних освітніх стандартах: педагогічної, науково-дослідної, прикладної практичної, організаційно-управлінської діяльності [7]. Вибір того чи іншого маршруту залежить від комплексу зовнішніх та внутрішніх факторів, але в першу чергу - від спрямованості особистості та готовності до змін.

Проектування професійної компетентності майбутніх психологів – це смислоутворююча діяльність прогнозування та конструювання свого майбутнього. Виконання цієї діяльності забезпечується розвитком прогностичної компетентності, яка визначає побудову можливих маршрутів дося-

гнення майбутнього у професійній діяльності [3]. і др.

З метою сприяння розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців виправданою є організація системи мережевої взаємодії та забезпечення умов для її реалізації:

- усвідомлення студентами значимості побудови індивідуального маршруту оволодіння професійною компетентністю;
- формування проектної компетенції саморозвитку та самоосвіти;
- здійснення психолого-педагогічного супроводу/сприяння професійного розвитку та інформаційної підтримки як викладачів, так і студентів;
- рефлексія навчально-професійного маршруту та його корекція [2;3].

Проектування професійної компетентності суб'єктивно значущим для студента та відповідає індивідуальної логіці його професійного та особистісного розвитку. Предметом проектування є суб'єктивні переживання майбутнім фахівцем свого буття, досвіду, прогнозування свого майбутнього на основі рефлексії минулого і теперішнього, проектування професійної компетентності як умови ефективності та успішності у професійній діяльності та кар'єри.

Таким чином, професійне майбутнє студентів у сучасному суспільстві непередбачуване та динамічне, з відсутністю очевидних перспектив професійного самореалізації, що знаходить своє вираження в трансформації професійного самосвідомості, невротизації та внутрішньо особистісних конфліктах, деструктивних тенденцій професійного розвитку. Метою проектування професійної компетентності є подолання невизначеності актуальної професійно-освітньої ситуації та організації діяльності в напрямку найбільш повної реалізації професійного та особистісного потенціалу майбутніх фахівців. Цей процес вимагає освоєння студентами технологіями соціально-професійного прогнозування, проектування та конструювання. На проектування професійної компетентності майбутніх психологів впливають зовнішні, внутрішні і особистісні предикати.

Проектна діяльність майбутніх психологів розглядається в системі особистісно-орієнтованого освіти як процес прогнозування та конструювання професійної компетентності та сприяє розвитку таких особистісних якостей студентів, як самостійність, ініціативність, готовність до змін і т.д.

Перспективи подальших досліджень полягають у дослідженні проблеми проектування альтернативних моделей підготовки майбутніх психологів в умовах реформування освітніх систем.

Список використаних джерел

1. Бригадир М. Б. Психологічне проектування при формуванні психологічної готовності студентів до професійної діяльності / М. Б. Бригадир // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Психологічні науки. - 2014. - Вип. 2.13. - С. 33-38. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2014_2.
2. Глазычев В. Л. Лекция об эволюции проектирования / В. Л. Глазычев // «Проектирование» (Крым, Новый Свет, июль 2001 г.) [Електронний ресурс] — Режим доступу: http://www.shkp.ru/lib/archive/ second/2001-1/8.
3. Зеер, Э. Ф. Психологические предикторы проектирования индивидуальных образовательных траекторий / Э. Ф. Зеер // Личность в профессионально-образовательном пространстве : материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции, 25 ноября 2015 г., г. Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. - Екатеринбург, 2015. - С. 63-70.
4. Ломакина Т.Ю. Концептуальные основы формирования образовательной траектории в системе непрерывного образования // Колл. монография «Наука и профессиональное образование»; под ред. И.П. Смирнова, Е.В. Ткаченко, С.Н. Чистяковой. М., 2013. С. 248-256.
5. Лушин П.В. Экологическая помощь личности в переходный период: экофасилитация: Монография / Лушин П.В. – Киев, 2013. – 296 с.- (Серия «Живая книга»; Т. 2).
6. Толбатова Ю. В. Компетентностная модель определения студентом индивидуальной образовательной траектории в высшем образовательном учреждении / Ю. В. Толбатова // Мир науки, культуры, образования. — 2012. — № 4. — С. 219— 220.
7. Тужба Т. Е. Индивидуальные образовательные траектории как средство обеспечения личностно-ориентированного обучения в вузе / Т. Е. Тужба // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире : сб. науч. тр. I Междунар. науч.-практ. конф., 24—26 апр. 2013 г. / под ред. Н. Б. Карабущенко. — Москва : РУДН, 2013. — С. 350—355.
8. Швалб Ю. М. Методологічні засади розробки системи професійної освіти у вищому навчальному закладі (на матеріалі спеціальності «Соціальна робо- та») / Ю. М. Швалб // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського: збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. Т. 2. — Вип. 5. — Миколаїв: МДУ імені В. О. Сухомлинського, 2010. — С. 298— 306.
9. Щедровицкий П.Г. Лекция о метаметодологии проектирования / П. Г. Щедровицкий // «Проектирование» (Крым, Новый Свет, июль 2001 г.) [Електрон- ний ресурс] — Режим доступу: http://www.shkp.ru/ lib/archive/second/2001—1/4.
10. Щедровицкий П.Г. Лекция о пространстве проектирования / П.Г.Щедровицкий //»Проектирование» (Крым, Новый Свет, июль 2001 г.) [Електрон- ний ресурс] — Режим доступу: http://www.shkp.ru/ lib/archive/second/2001—1/7.

Транслітераційний переклад списку використаних джерел

1. Brigadir, M. Psihologichne proektuvannya pri formuvanni psihologichnoyi gotovnosti

studentiv do profesiynoyi diyalnosti / M. Brigadir // Naukoviy visnik Mikolayivskogo natsionalnogo universitetu imeni V. O. Suhomlinskogo. Seriya : Psihologichni nauki.– 2014. – No. 2.13. – P. 33-38. Rezhim dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdups_2014_2.
2. Glazychev, V. Lektsiya ob evolyutsii proektirovaniya / V. Glazychev // «Proektirovanie» – Krym, Novyy Svet, 2001 [Elektronniy resurs]. Rezhim dostupu: http://www.shkp.ru/lib/archive/ second/2001-1/8.
3. Zeer, E. Psikhologicheskie prediktory proektirovaniya individual'nykh obrazovatel'nykh traektoriy / E. Zeer // Lichnost' v professional'noobrazovatel'nom prostranstve : materialy XIV Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, 25 noyabrya 2015 g., Ekaterinburg / Ros. gos. prof.-ped. un-t. – Ekaterinburg, 2015. – P. 63-70.
4. Lomakina, T. Kontseptual'nye osnovy formirovaniya obrazovatel'noy traektorii v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya / T. Lomakina // Koll. monografiya «Nauka i professional'noe obrazovanie»; pod red. I.Smirnova, E. Tkachenko, S. Chistyakovoy. – M., 2013. – P. 248-256.
5. Lushin P. Ekologicheskaya pomoshch' lichnosti v perekhodnyy period: ekofasilitatsiya: Monografiya / P. Lushin // Seriya «Zhivaya kniga» – Kiev, 2013. – No. 2 – 296 p.
6. Tolbatova, Yu. Kompetentnostnaya model' opredeleniya studentom individual'noy obrazovatel'noy traektorii v vysshem obrazovatel'nom uchrezhdenii / Yu. Tolbatova // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. – 2012. – No. 4. –P. 219- 220.
7. Tuzhba, T. Individual'nye obrazovatel'nye traektorii kak sredstvo obespecheniya lichnostno-orientirovannogo obucheniya v vuze / T. Tuzhba // Aktual'nye problemy psikhologii i pedagogiki v sovremennom mire : sb. nauch. tr. I Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 24-26 apr. 2013 g. / pod red. N. Karabushchenko. – M.: RUDN, 2013. – P. 350-355.
8. Shvalb,Yu. Metodolohichni zasady rozrobky systemy profesiinoi osvity u vyshchomu navchalnomu zakladi (na materiali spetsialnosti «Sotsialna robota») / Yu. Shvalb // Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. Sukhomlynskoho: zbirnyk naukovykh prats / za red. S. Maksymenka, N. Yevdokymovoi – Mykolaiv: MDU imeni V. Sukhomlynskoho, 2010. – No. 2,5 – P. 298- 306.
9. Shchedrovitskiy, P. Lektsiya o metametodologii proektirovaniya / P. Shchedrovitskiy // «Proektirovanie» – Krym, Novyy Svet, 2001[Elektronniy resurs]. Rezhim dostupu: http://www.shkp.ru/ lib/archive/second/2001—1/4.
10. Shchedrovitskiy, P. Lektsiya o prostranstve proektirovaniya / P.Shchedrovitskiy // «Proektirovanie» – Krym, Novyy Svet, 2001[Elektronniy resurs]. Rezhim dostupu: http://www.shkp.ru/ lib/archive/second/2001—1/7.

Перегончук Н.В. **Проектирование профессиональной компетентности будущих психологов в условиях трансформации современного общества**

В статье рассматривается проблема проектирования профессиональной компетентности будущих психологов. Определены проектирования профессиональной компетентности как комплексное явление, элементы которого содержательно, логично и структурно связаны друг с другом и объединены с другими способами конструирования будущей профессии. Проектирование профессиональной компетентности детерми-

нировано закономерностями социально-профессионального развития личности студента как процесс и результат его движения к реализации собственной индивидуальности. Охарактеризованы основные этапы содержание, этапы, условия проектирования профессиональной компетентности будущих психологов в условиях современного динамичного общества.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, проектирование профессиональной компетентности, конструирование, компетентностная модель профессиональной подготовки, будущие психологи.*

Peregonchuk N.V. Projecting the professional competence of future psychologists in the conditions of transformation of the modern society

The article deals with the problem of designing the professional competence of future psychologists. Designs of professional competence are defined as a complex phenomenon, the elements of which are meaningful, logical and structurally related to each other and combined with other ways of designing the future profession. The design of professional competence is determined by the laws of the social and professional development of the student's personality as a process and the result of his movement towards the realization of his own individuality. The main stages of the content, stages, conditions for designing the professional competence of future psychologists in the conditions of a modern dynamic society are characterized.

Key words: *professional competence, projecting of professional competence, designing, competence model of vocational training, future psychologists.*

УДК.159.9:316.6

ПІОНТКІВСЬКА О. Г.
асистент кафедри соціальної роботи, факультет психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ

ГОТОВНІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

У статті розглядаються особливості структури психологічної готовності соціальних працівник до роботи з людьми похилого віку та запропоновано структуру психологічної готовності, яка складається з мотиваційного, емоційного та когнітивного компонентів. Описано процедуру та результати дослідження готовності до роботи з такою категорією у працюючих соціальних працівників та у майбутніх-студентів спеціальності «соціальна робота» та висвітлені її особливості. Показано що психологічна готовність соціальних працівників, як працюючих так і майбутніх, є достатньо низькою та потребує підвищення.

Ключові слова: *психологічна готовність, соціальні працівники, люди похилого віку, соціальна робота з людьми похилого віку*

Постановка проблеми. Сьогоднішня світова демографічна ситуація характеризується збільшенням відсотка людей похилого віку. Така тенденція прослідковується і у нашій країні, до того ж вона ускладнюється тим, що з досягненням похилого віку та після виходу на пенсію знижується рівень життя значної кількості представників даної вікової групи, зростає їх потреба у медичних, економічних та соціально-психологічних послугах. В наслідок цього збільшується і потреба у фахівцях соціальної роботи, що працюють з такою категорією. Тому актуальним на даний час є вдосконалення системи підготовки фахівців у сфері соціальної роботи з людьми похилого віку, особливо формування психологічної готовності до такої роботи майбутніх соціальних працівників, а також впровадження нових підходів, форм та методів роботи з даною категорією.

Метою даної статті є визначити структуру та дослідити особливості психологічної готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з людьми похилого віку.

Виклад основного матеріалу. Проблему психологічної готовності до різних видів професійної діяльності висвітлено у роботах таких вчених як К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, О. І. Бондарчук, Л. С. Виготський, Л. М. Карамушка, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, С. Л. Рубінштейн, Д. М. Узнадзе, О. О. Ухтомський та інші. Аналіз наукових праць дозволяє нам сказати, що психологічна готовність людини до певного виду діяльності як особистісне новоутворення,

має складну структуру, і специфіка психологічного змісту її компонентів визначається змістовним контекстом сфери прояву, а також особливостями самої особистості, її можливостями, спрямованістю, активністю, своєрідністю її внутрішнього світу.

Готовність соціальних працівників саме до роботи з людьми похилого віку вивчали О. В. Веремеєнко, Т. О. Голубенко, Т. І. Коленіченко, Т. В. Семигіна, С. М. Стрельбицька, Н. Б. Павлишина та інші. Психологічну готовність до соціальної роботи з людьми похилого віку можна визначити як особливий стан фахівця, що поєднує у собі мотивацію особистості до такого виду діяльності, емоційну рівновагу та налаштованість на процес, знання та об'єктивні уявленні та про специфіку даної діяльності. Структуру психологічної готовності складають: мотиваційний, емоційний та когнітивний компоненти.

Нам імпонує думка Чорної І. М., що мотиваційний компонент проявляється у стійкій позитивній мотивації, ціннісних орієнтаціях, інтересах, меті, переконаннях, потребах, установках, активній життєвій позиції особистості, цілеспрямованості і наполегливості, готовності до професійного самовдосконалення; емоційний – у психічних станах: тривожності, комфортності, інтересі, психічній активації, напруженні, емоційному тонусі; когнітивний – у наявності адекватних уявлень, щодо роботи. [11, С.9-10]

Емпіричне вивчення психологічної готовності соціальних працівників до роботи з людьми похилого віку відбувалося в два етапи. На першому етапі відбулося вивчення рівня психологічної готовності тих, соціальних працівників, які вже працюють з людьми похилого віку. На другому етапі було проведено дослідження психологічної готовності серед майбутніх соціальних працівників, студентів спеціальності «соціальна робота» Київського національного університету імені Тараса Шевченко.

Емпіричне вивчення психологічної готовності соціальних працівників до роботи з людьми похилого віку відбувалося в Голосіївському районному у м. Києві центрі соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, Територіальному центрі соціального обслуговування Голосіївського району м. Києва, Житомирському міському територіальному центрі обслуговування пенсіонерів та одиноких непрацездатних, Територіальному центрі соціального обслуговування громадян Житомирського району та у Всеукраїнській благодійній організації «Турбота про літніх в Україні». Вибірка складала 15 соціальних працівників, що працюють у вище зазначених закладах, віком від 24 до 55 років. З них 53% працюють з людьми похилого віку постійно, 47% - частково (при роботі з сім'єю, де є люди похилого віку та при

випадках приватних звернень). 67% не мають освіти соціального працівника або суміжної спеціальності, 33% маю вищу освіту за спеціальністю Соціальна робота або соціальна педагогіка.

Методом дослідження було обрано напівструктуроване інтерв'ю з соціальними працівниками. Цей метод був обраний для виявлення критеріїв та параметрів психологічної готовності соціальних працівників до роботи з людьми похилого віку, підтвердження розробленої нами моделі психологічної готовності. Також питання інтерв'ю були направлені на з'ясування мотивів роботи з людьми похилого віку, параметрів та критерії психологічної готовності до роботи з людьми похилого віку, якостей для роботи з такою категорією та наявність цих характеристик у респондентів, рівень професійної підготовки, визначення труднощів та позитивних моментів роботи з людьми похилого віку.

За результатами інтерв'ю, проведеного для визначення критеріїв та параметрів психологічної готовності соціальних працівників до роботи з людьми похилого віку, ми підтвердили сформовану нами структуру психологічної готовності, що включає в себе мотиваційний, емоційно-вольовий та когнітивний компоненти. Мотиваційний компонент був охарактеризований респондентами наступними словами: «стійка позитивній мотивації до роботи, відповідні цінності, інтереси, особиста потреба у допомозі людям похилого віку, установка на значимість допомоги таким людям, активна життєвій позиція соціального працівника, розуміння перспективності такої категорії клієнтів для побудування професійної кар'єри»; емоційно-вольовий компонент був розкритий у відповідях соціальних працівників такими характеристиками: «відсутність емоційного напруження, страху перед майбутніми клієнтами, уміння регулювати свої емоційні стани, відсутність високої тривоги за процес та результати професійної взаємодії з людьми похилого віку»; когнітивний компонент можна виокремити за наступними фразами у відповідях: «розуміння специфіки цієї категорії, обізнаність у системі соціальної роботи з такими людьми, знання своїх обов'язків, прав, взаємодія з клієнтом на професійному рівні, вміння будувати особистісні межі».

Серед професійно важливих якостей для соціальної роботи з людьми похилого віку під час проведення інтерв'ю соціальні працівники назвали емпатію, толерантність, терплячість, доброзичливість, повагу до людей похилого віку, позитивне ставлення до людей похилого віку та комунікабельність (комунікативну компетентність).

Також варто відмітити, що на питання чи повинні соціальні працівники, що працюють з людьми похилого віку мати відповідну освіти чи володіти професійними знаннями 67% респондентів відповіли, що ні. На їхню думку досить бажання працювати з такою категорією та мати відповідні особистісні якості. В свою чергу 33% відповіли, що у роботі з людьми похилого віку необхідні знання з геронтології, психології та соціальної роботи з людьми похилого віку (технології, методи, види, особливості тощо).

Високий рівень мотивації до роботи був виявлений лише у 15% соціальних працівників, серед них соціальні працівники територіального центру та благодійної організації. Вони продемонстрували зацікавленість у вивчені психологічної готовності до роботи з людьми похилого віку та пошуку інноваційних технологій роботи з людьми похилого віку. 50% соціальних працівників продемонстрували середній рівень мотивації до роботи з людьми похилого віку. Основними мотивами роботи з такою категорією для них виступають необхідність виконувати посадові інструкції та підкорятися законодавчим актам, що регулюють їхню професійну діяльність, також часто звучать фрази «мені їх жаль», «кому вони ще потрібні», «я відчуваю свою потрібність їм». 35% респондентів продемонстрували низький рівень мотивації, відсутність бажання працювати з такою категорією, під час розповідей про свій досвід роботи з людьми похилого віку описували свою поведінку таким чином, що її можна оцінити як уникаючи та з постійним перекладанням відповідальності. 75% респондентів за період своєї професійної діяльності жодного разу не проявили ініціативи щодо впровадження інноваційних методів роботи з людьми похилого віку. 60% респондентів не змогли назвати статистику звернень людей похилого віку та проранжувати з якими запитами до них найчастіше звертаються літні люди. Але на їх думку найбільшою потребою людей похилого віку є грошова або матеріальна допомога та бажання з кимось поговорити.

100% соціальних працівників під час інтерв'ю серед труднощів роботи з людьми похилого віку назвали матеріальні (здебільшого дуже низький рівень фінансування) проблеми. Соціальні працівники наголошували, що люди похилого віку дуже часто скаржаться на матеріальні труднощі та звертаються до соціальних працівників з проханням допомогти їм їх вирішити, але соціальні працівники не мають такою можливості Також 70% респондентів серед труднощів відмітили швидку плинність кадрів у соціальних службах та територіальних центрах. Це ускладнює як процес навчання та підготовки кадрів так і сам процес надання послуг. Більшість працівників відмі-

тили, що зміна соціального працівника для людей похилого віку є досить стресовою ситуацією.

На питання «Що на Вашу думку потрібно соціальному працівнику, що працює з людьми похилого віку, щоб відчувати себе готовим(ою) до роботи з такою категорією?» 90% респондентів відповіли, що бажання та/або досвід роботи з такою категорією, ще 40% відмітили необхідність володіти професійними знаннями, вміннями, навичками та якостями.

Вибірка студентів спеціальності «Соціальна робота» складала 65 студентів Київського фаціального університету імені Тараса Шевченко, факультету психології, відділення соціальна робота, віком від 18 до 23 років, 2, 3, 4, 5 і 6 курсів.

Для визначення рівня психологічної готовності студентів соціальної роботи до роботи з людьми похилого віку був обраний метод анкетування Частина запитань була дзеркальним відображенням питань інтерв'ю з соціальними працівниками. Запитання анкети були направлення на виявлення мотивів, що спонукають до соціальної роботи з людьми похилого віку, наявність їх у студентів, бажання та інтересу, або його відсутності до роботи з людьми похилого віку. Також в анкеті були присутні питання направлені на визначення обізнаності студентів щодо напрямків та форм роботи з такою категорією, визначення наявних та необхідних якостей для роботи з такою категоріє серед респондентів, визначення шляхів розвитку психологічній готовності до роботи з людьми похилого віку.

В ході емпіричного дослідження рівня психологічної готовності студентів соціальної роботи до роботи з людьми похилого віку ми отримали наступні данні. За результатами анкетування 29% респондентів відчувають себе повність неготовими до роботи з людьми похилого віку, 33% - мають теоретичні знання щодо роботи з такою категорією населення, але психологічно не готові до роботи з людьми похилого віку, ще 25% респондентів відмічають недостатність теоретичних знань щодо роботи з такою категорією, що заважає їм відчувати себе психологічно готовими до роботи з людьми похилого віку, і тільки 13 % студентів соціальної роботи відчувають себе готовими до роботи з літніми людьми.

На питання анкети «Чи хотіли б Ви отримати досвід роботи з людьми похилого віку?» 40% респондентів відповіли, що хотіли б отримати досвід роботи з такою категорією, але тільки як додатковий досвід роботи у якості волонтера. 20% - не хотіли б, 25% - мають досвід. З таких відповідей ми можемо зробити висновок, що мотивація до роботи з людьми похилого

віку у майбутніх соціальних працівників присутня, але вона не має чіткого професійного спрямування, мотиву самореалізації у цій сфері.

На питання «Як ви вважаєте, чи потрібно залучати соціальних працівників до роботи з людьми похилого віку? Якщо так, то чому?». Загалом всі респонденти відповіли позитивно. У відповідях звучали такі фрази, що пояснювали їх позицію: «так, потрібно, оскільки дана категорія людей також являється клієнтами соціальної роботи», «Так. Тому що в нашому суспільстві картинка людей похилого віку: покинуті, забуті, непотрібні, слабкі, нещасні і т.д. - вже це не нормально.», «Це також одна найчисельніших категорій соціальної роботи, та і працювати з ними не так легко, як здається», «Потрібно. Це сприяє всебічному розвитку соціальних працівника, допомагає самим людям похилого віку, сприяє покращенню соціальної сфери даної верстви населення», «так, потрібно тому, що це та категорія, яка безпосередньо знаходиться на межі зміни соціального статусу, таким людям потрібна не лише матеріальна підтримка, а й психологічна так, тому що це одна з категорій людей, яка потребує допомоги», «Думаю, що потрібно». Обґрунтувати це можу тим, що одного лише задоволення базових потреб, яке надається таким людям недостатньо. Їм необхідна увага, моральна підтримка, спілкування. А соціальні працівники можуть сприяти організації та покращенню умов їх життя та оточення» тощо. Але були відповіді, у яких автори вказували на те, що не всі соціальні працівники можуть працювати з такою категорією, наприклад: «Молоді соціальні працівники навряд чи їм допоможуть. Завелика різниця поколінь.».

Відповідаючи на питання спрямоване на визначення обізнаності щодо специфіки роботи з такою категоріє («В який спосіб соціальний працівник може працювати з людьми похилого віку?») майбутні соціальні працівники продемонстрували середній рівень обізнаності та дещо фрагментарні знання щодо роботи з такою категорією. Серед способів роботи з людьми похилого віку студентами були названі: індивідуальна та групова робота, надання інформаційних та консультативних послуг, організація дозвілля, вільного часу, допомога по господарству, підтримка ініціатив людей похилого віку, організація навчання, тренінгів, груп взаємо- та самодопомоги, організація волонтерського руху для допомоги людям похилого віку та організація волонтерського руху серед людей похилого віку, надання психологічної та матеріальної допомоги, розробка та втілення соціальних проектів для цієї категорії.

Серед послуг, що може надавати соціальний працівник для людей похилого віку респонденти 4-6 називали широкий спектр соціальних пос-

луг: інформування, консультування, організація дозвілля, соціальний патронаж, супровід, посередництво з інстанціями,соціально-психологічні, соціально-економічні, соціально-побутові, юридичні, освітні послуги, медіація, організація груп зустрічей людей похилого віку, дозвілля, допомога в знаходженні ресурсів для реалізації ініціатив категорії, сприяння трудовій та громадській зайнятості) У студентів 2 і 3 курсів виникли труднощі у відповіді на це запитання. Респонденти не називали конкретних послуг, окрім соціальних, відповіді у 80% містили опис можливої діяльності: організація дозвілля, проведення з ними часу, виконувати їх прохання, матеріальне забезпечення, моральна підтримка, допомога по квартирі, поговорити з ними тощо. 5% опитаних зовсім не знали відповіді на це питання.

Узагальнюючи відповіді на питання «Які з вище перерахованих послуг могли б надавати Ви?» респонденти дали наступні відповіді: 10% - всі вище зазначені, 45% - не мають бажання надати жодної з вище перерахованих, хоча 17% з них допускають можливість надання соціальних послуг, але під керівництвом досвідченого спеціаліста, 20% - організовувати дозвілля для людей похилого віку, 10% - надавати освітні послуги та 15% згодні поспілкуватися з людьми похилого віку та надати їм моральну підтримку.

Серед професійних характеристик (якостей, знань, вмінь, навичок), якими повинен володіти соціальний працівник, щоб працювати з людьми похилого віку респонденти назвали: 60% - теоретичні та практичні знання що стосуються даної категорії (знання вікової психології, геронтопсихології, знання специфіки з досвіду), 10% - знання законодавчих актів, що регулюють соціальну роботу з людьми похилого віку, 90% - бажання працювати з даною категорією, 65% - терпіння, 30% - толерантність 25% - організаторські навички, 60% - комунікативні навички, 25% - емпатійність, 15% - соціальна 15% - активність, 10% - відповідальність, 7% - досвід роботи

Аналізуючи відповіді на запитання «Якими із вище перерахованих Вами характеристик володієте Ви?» 60% респондентів відповіли, що всіма, але 20% із них зауважили, що окрім бажання, 20% - відповіли, що ніякими, 40% - тільки знаннями, 30% - витримкою/врівноваженістю, 20% - емпатійністю, 20% - комунікативними навичками, 30% - толерантністю.

Серед труднощів у роботі з людьми похилого віку студенти вбачають: складність встановлення контакту з людьми похилого віку та підтримувати інтерес до роботи з такою категорією, труднощі у встановленні професійних відносин, а не «дружніх», «родинних», швидкість вигорання під час роботи з людьми похилого віку, конфлікти на підставі «різниці поколінь», фізичний стан людей похилого віку, особистісні риси людей по-

хилого віку, відсутність особистісних якостей, необхідних для роботи з такою категорією, відсутніх бажання працювати з людьми похилого віку.

Серед позитивних моментів, що існують в роботі з людьми похилого віку респонденти відмічають: отримання досвіду від спілкування з такими людьми, допомога їм та отримання задоволення від їхньої радості, вдячність розширення та поглиблення професійних здібностей. Але були і 5% відповідей, які не містили окремих позитивних моментів, наприклад: «Позитивні моменти можна знайти хіба що з відчаю».

Серед умов підвищення рівня психологічної готовності студенти назвали теоретичну підготовку у ЗВО до роботи з людьми похилого віку, досвід роботи з літніми людьми, супервізію при роботі з такою категорією та практичну підготовку до роботи з людьми похилого віку у формі тренінгу або участі у проектах пов'язаних з наданням допомоги людям похилого віку.

Виявлений рівень психологічної готовності студентів соціальної роботи до соціальної роботи з людьми похилого віку є низьким, що проявляється у недостатній психологічній налаштованості на майбутню роботу з такою категорією клієнтів, поверхневості мотивів або взагалі їх відсутності, емоційній нестійкості, високому рівні тривожності, пов'язаної із даним видом діяльності, низька, фрагментарна обізнаність щодо напрямів та форм соціальної роботи з людьми похилого віку, що вказує на необхідність організації цілеспрямованої роботи в напрямку розвитку психологічної готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з людьми похилого віку, посилення підготовки до даного аспекту майбутньої професійної діяльності соціальних працівників.

Висновки. Таким чином, ми дослідили і проаналізували особливості психологічної готовності соціальних працівників до роботи з людьми похилого віку. Отримані результати дають нам підстави зробити висновок, що психологічна готовність соціальних працівників, як працюючих так і майбутніх, потребує підвищення. Інструментом розвитку психологічної готовності майбутніх соціальних працівників може бути тренінг психологічної готовності з сесіями направленими на розвиток всіх компонентів розробленої нами моделі готовності.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К.А.Абульханова -Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бондарчук О.І. Особливості психологічної підготовки керівників освітніх організацій до планування професійної кар'єри / О.І. Бондарчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН

України / ред. С.Д. Максименко, Л.М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2005. – Т. 1. – Ч. 15. – С. 13–16.
3. Голубенко Т. О. Складові готовності майбутніх соціальних працівників до патронажної роботи з людьми похилого віку / Т. О. Голубенко // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки. - 2012. - № 5. - С. 164-168.
4. Кабаченко Н.. В., Семигіна Т. В. Сучасні підходи до соціальної роботи з людьми похилого віку // Соціальна політика і соціальна робота. – 2005. – № 1.
5. Калініченко, Т. І. Особливості адаптації людей похилого віку до нового соціального середовища : автореферат дис. на здобуття наук. наукового ступеня кандидата педагогічних наук: спеціальність 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Калініченко Тетяна ; НПУ М. П. Драгоманова. – К., 2010, – 22 с.
6. Карамушка Л. М. Психологічна готовність студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри: зміст, структура, рівень і чинники / Л. М. Карамушка, Т. М. Канівець // Правничий вісник Університету "КРОК". - 2013. - Вип. 16. - С. 211-219.
7. Леонтьев А. А. Что такое деятельностный подход в образовании? / А. А. Леонтьев // Начальная школа: плюс-минус. – 2001. – № 1. – С. 3–6.
8. Максименко С.Д., Пелех О.М. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) // Рідна школа. – 1994. - №3-4. – С.68-72
9. Моляко В.А. Психологическая готовность к труду на современном производстве / В.А. Моляко, М.Л. Смульсон. – К. : Знание, 1985. – 14 с
10. Стрельбицька С. М. Психологічна готовність до професійної діяльності майбутніх соціальних працівників у ВНЗ / С. М. Стрельбицька // Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. - 2016. - Вип. 69(2). - С. 147-151.
11. Чорна І. М. Формування психологічної готовності майбутнього вчителя до профорієнтаційної роботи у школі: дис. канд. псих. наук : 19.00.07 / Чорна Ірина Михайлівна. – Тернопіль, 2003. – 348 с.

Транслітераційний переклад списку використаних джерел

1. Abul′khanova-Slavskaya K. A. Stratehyya zhyzny / K.A.Abul′khanova -Slavskaya. – M.: Mysl′, 1991. – 299 s.
2. Bondarchuk O.I. Osoblyvosti psykholohichnoyi pidhotovky kerivnykiv osvitnikh orhanizatsiy do planuvannya profesiynoyi kar″yery / O.I. Bondarchuk // Aktual′ni problemy psykholohiyi : zb. nauk. prats′ Instytutu psykholohiyi im. H.S. Kostyuka APN Ukrayiny / red. S.D. Maksymenko, L.M. Karamushka. – K. : Milenium, 2005. – T. 1. – CH. 15. – S. 13–16.
3. Holubenko T. O. Skladovi hotovnosti maybutnikh sotsial′nykh pratsivnykiv do patronazhnoyi roboty z lyud′my pokhyloho viku / T. O. Holubenko // Naukovi zapysky [Nizhyns′koho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholya]. Ser. : Psykholoho-pedahohichni nauky. - 2012. - № 5. - S. 164-168.
4. Kabachenko N.. V., Semyhina T. V. Suchasni pidkhody do sotsial′noyi roboty z lyud′my pokhyloho viku // Sotsial′na polityka i sotsial′na robota. – 2005. – № 1.
5. Kalinichenko, T. I. Osoblyvosti adaptatsiyi lyudey pokhyloho viku do novoho sotsial′noho seredovyshcha : avtoreferat dys. na zdobuttya nauk. naukovoho stupenya kandydata pedahohichnykh nauk: spetsial′nist′ 13.00.05 «Sotsial′na pedahohika» / Kalinichenko Tetyana ; NPU M. P. Drahomanova. – K., 2010, – 22 s.
6. Karamushka L. M. Psykholohichna hotovnist′ studentiv do zdiysnennya maybutn′oyi profesiynoyi kar″yery: zmist, struktura, riven′ i chynnyky / L. M. Karamushka, T. M.

Kanivets′ // Pravnychyy visnyk Universytetu "KROK". - 2013. - Vyp. 16. - S. 211-219.
7. Leont′ev A. A. Chto takoe deyatel′nostnyy podkhod v obrazovanyy? / A. A. Leont′ev // Nachal′naya shkola: plyus-mynus. – 2001. – № 1. – S. 3–6.
8. Maksymenko S.D., Pelekh O.M. Fakhivtsya potribno modelyuvaty (Naukovi osnovy hotovnosti vypusknyka pedvuzu do pedahohichnoyi diyal′nosti) // Ridna shkola. – 1994. - №3-4. – S.68-72
9. Molyako V.A. Psykholohycheskaya hotovnost′ k trudu na sovremennom proyzvodstve / V.A. Molyako, M.L. Smul′son. – K. : Znanye, 1985. – 14 s
10. Strel′byts′ka S. M. Psykholohichna hotovnist′ do profesiynoyi diyal′nosti maybutnikh sotsial′nykh pratsivnykiv u VNZ / S. M. Strel′byts′ka // Zbirnyk naukovykh prats′ [Khersons′koho derzhavnoho universytetu]. Pedahohichni nauky. - 2016. - Vyp. 69(2). - S. 147-151.
11. Chorna I. M. Formuvannya psykholohichnoyi hotovnosti maybutn′oho vchytelya do proforiyentatsiynoyi roboty u shkoli: dys. kand. psykh. nauk : 19.00.07 / Chorna Iryna Mykhaylivna. – Ternopil′, 2003. – 348 s.

Пионтковская Е. Г. **Готовность социальных работников к осуществлению социально-психологической поддержки людей пожилого возраста**

В статье рассматриваются особенности структуры психологической готовности социальных работник к работе с пожилыми людьми и предложена структура психологической готовности, которая состоит из мотивационного, эмоционального и когнитивного компонентов. Описана процедура и результаты исследования готовности к работе с такой категорией у работающих социальных работников и у будущих - студентов специальности «социальная работа», описаны ее особенности. Показано, что психологическая готовность социальных работников, как работающих так и будущих, находится на достаточно низком уровне и требует повышения.

Ключевые слова: *психологическая готовность, социальные работники, пожилые люди, социальная работа з людьми пожилого возраста*

Piontkivska O. **Readiness of social workers to the implementation of socio-psychological support for elderly people**

This article examines the features of the structure of the psychological readiness of the social worker to work with elderly people and presents a structure of psychological readiness, which consists of motivational, emotional and cognitive components. The article contains the description of procedure and results of research of readiness for work with such category of working social workers and future social workers - students of the specialty «social work». Also, the article is described the features of readiness of working and future social workers in accordance with the proposed structure of readiness. It is shown that the psychological readiness of social workers, both working and future, is at a rather low level and requires an improvement.

Key words: *psychological readiness, social workers, elderly people, social work with elderly*

УДК 159.922.6

РУДОМІНО-ДУСЯТСЬКА О.В.
кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії екологічної психології Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ЯК ЧИННИКА ЕКОЛОГІЧНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

У статті наводяться результати емпіричного дослідження ідентичності особистості як чинника екологічно-орієнтованої життєдіяльності. Доведено значення процесів самосвідомості в організації екологічно-орієнтованої життєдіяльності. Підтверджена гіпотеза дослідження про те, що чинником реалізації екологічно-орієнтованої життєдіяльності може бути ідентичність особистості. Виділені два основних аспекти ідентичності – соціальна ідентичність, орієнтована на визначення себе в термінах соціальних категорій та груп і особистісна ідентичність, орієнтована на визначення себе в термінах унікального досвіду людини. Встановлені універсальні прояви ідентичності особистості у її повсякденній життєдіяльності, якими є персоналізація і психологічне привласнення об'єктів життєвого оточення. Встановлено, що особи із розвиненою особистісною ідентичністю сприймають і створюють індивідуально-неповторні риси свого життєвого оточення і на цій основі більш активно психологічно привласнюють його. Саме така активність є запорукою екологічності їх життєдіяльності.
Ключові слова: психологія життєдіяльності, особистісна ідентичність, соціальна ідентичність, персоналізація, психологічне привласнення.

В умовах сьогоднішньої екологічної ситуації психологам доводиться своїми засобами вирішувати проблему прагнення людей споживати все більше і більше товарів і послуг. Не потрібно доводити, що ескалація споживання, і відповідно виробництва, сьогодні загрожують катастрофою навколишньому середовищу. У цьому контексті важливі пошуки психологічних механізмів раціонального споживання на основі усвідомлення людьми своїх реальних, життєвих потреб.

Важливим психологічним чинником екологізації повсякденної життєвої активності виступає здатність людини до самовизначення по відношенню до зовнішніх впливів та своїх внутрішніх спонук до життєдіяльності. Ядром самосвідомості особистості в аспекті самовизначення є її ідентичність, яка впливає на всі складові Я-концепції. За В.А.Петровським [5, с. 54], який розробляє суб'єктний напрямок в психології особистості, бути особистістю - означає бути не тільки суб'єктом предметної діяльності, а також бути суб'єктом самосвідомості. Предмет психологічних досліджень особистості як суб'єкта самосвідомості - це відкриття та переживання людиною власного "Я", власної ідентичності.

Предметом нашого дослідження є визначення шляхів, способів та механізмів впливу переживання людиною своєї ідентичності на сприймання, осмислення, внутрішнє та зовнішнє перетворення умов та обставин свого життя. Таке дослідження є необхідним для розгляду ідентичності особистості як чинника екологічності її життєдіяльності.

Ідентичність – це процес (ідентифікація) та результат (суто ідентичність) самовизначення особистістю себе в термінах психологічних, фізичних рис, соціальних категорій, внаслідок чого вона відчуває свою цілісність, тотожність, неподільність історії свого життя. Переважаючою ідеєю в сучасній психології є ідея про наявність двох основних аспектів ідентичності - орієнтованого на соціальне оточення (соціальна ідентичність) і на унікальність проявів особистості (особистісна ідентичність) (Дж. Мід, І. Гоффман, Ю. Хабермас, Х. Теджфел, Дж. Тернер, Г.ºБрейкуелл та ін.).

Соціальна ідентичність – це самовизначення особистості в термінах соціальних категорій (професійних, статевих, сімейно-рольових тощо), внаслідок чого особистість відчуває себе належною до певної соціальної групи. Особистісна ідентичність - це самовизначення особистості в термінах фізичних, психологічних рис, усвідомлення власних цінностей, цілей внаслідок чого особистість відчуває себе індивідуальною та неповторною [4].

На думку Дж.Тернера та Х.Теджфела - авторів концепції динаміки ідентичності, особистісна і соціальна ідентичності є два полюси одного біполярного континууму. На одному полюсі - поведінка, яка повністю визначається особистісною, на іншому - соціальною ідентичністю. Зазвичай, поведінка знаходиться між цими полюсами, тяжіючи до одного з них. Соціальна ідентичність – є первинною по відношенню до особистісної, тобто з'являється першою в процесі розвитку індивіда та справляє вплив на формування останньої. Особистісна ідентичність, будучи сформованою, в свою чергу починає впливати на соціальну, спрямовуючи її подальший розвиток та переживаючи власну трансформацію [8].

Зміст ідентичності виникає в результаті процесів когнітивної категоризації. Якщо за деякими своїми ознаками я знаходжу схожість з групою людей, то несвідомо відношу себе до цієї групи і знаходжу певну соціальну ідентичність. Якщо ж з якихось своїх ознаках я не можу віднести себе до категорії, то актуалізується особистісна ідентичність і я відчуваю свою одиничність. В Я-концепції взаємодіють обидві форми ідентичності, але в залежності від індивідуальних категорій та зовнішньої стимуляції, людина схильна частіше визначати себе на рівні або соціальної, або особистісної ідентичності [9].

Ми припустили, що сформована особистісна ідентичність виконує функцію установки, яка спрямовує людину на пошуки і створення в життєвому середовищі об'єктів, ознак, що підтверджують її своєрідність, відмінність від інших. Навіть в стандартне середовище така людина буде намагатися внести атрибути своєї індивідуальності. Індивідуалізоване оточення психологічно присвоюється, переживається як своєрідне продовження себе і на цій підставі оберігається і захищається. Таким чином життєзабезпечення людини із високим рівнем особистісної ідентичності базується на певному екологічному фундаменті.

Таке припущення потребує перевірки, оскільки прагнення включити в своє «Я» навколишні об'єкти частіше пов'язують з їх соціальними характеристиками [2]. І. Альтман у зв'язку з цим дослідив життєве оточення підлітків, для яких найбільшу цінність мають одяг, речі, оформлення кімнати, які атрибутують приналежність до групи однолітків [7].

Ми вважаємо, що привласнення, пов'язане з соціальністю об'єктів, відбувається менш глибоко й інтенсивно, ніж привласнення, пов'язане з їх індивідуальними характеристиками. Багато хто знає з власного досвіду, що змінюється мода або життєві стандарти, і старе знецінюється, нещадно відкидається. Таку активність не є екологічною.

Висунуте припущення потребує перевірки і зумовило проведення емпіричного дослідження.

В основному дослідженні, якому передувало пілотажне дослідження, взяли участь 131 респондент - студенти Київського університету ім. Тараса Шевченка. Досліджуваним пропонувалося оцінити за двома критеріями об'єкти свого життєвого предметно-просторового оточення. Перший критерій - унікальність-типовість об'єкта. Другий критерій - сприйняття його в термінах «мій-чужий». Оцінювані об'єкти життєвого середовища були обрані на основі відомих уявлень про складну організацію життєвого середовища [1; 6], у якому виділяється рівні макросередовища (планета Земля, континент, країна), мезосередовища (місто, район, подвір'я будинку), мікросередовища (житло та його предметне наповнення) (див. табл. 1).

Операціоналізація вихідних понять та виділення емпіричних індикаторів досліджуваних явищ, дозволили конкретизувати основну гіпотезу дослідження про вплив змісту ідентичності особистості на екологічність/неекологічність її життєдіяльності таким чином:

1). Існує тісний зв'язок між розвиненою особистісною ідентичністю та тенденцією персоналізувати та психологічно привласнювати людиною різнорівневі об'єкти її життєвого середовища. Така внутрішня активність є показником екологічно-орієнтованої життєдіяльності.

Таблиця 1

Об'єкти життєвого середовища для оцінки за критеріями «індивідуальний-типовий» та «мій-чужий»

Рівень життєвого середовища	Об'єкти для оцінки
Мікросередовище	Одяг Кімната, у який живеш Ліжко Письмовий стіл
Мезосередовище	Подвір'я біля будинку Вулиця, на який живеш Район, в якому живеш Університет, в якому навчаєшся
Макросередовище	Держава Україна Планета Земля Місто Київ Європейський континент

2). Розвинена соціальна ідентичність особистості не є безпосереднім чинником процесів персоналізації та психологічного привласнення людиною об'єктів її життєвого оточення як таких, що забезпечують екологічну орієнтацію життєдіяльності.

Для перевірки робочих гіпотез у дослідженні були використані наступні методики:

1. Тест двадцяти висловлювань М. Куна, Т. Макпартленда, для визначення рівнів особистісної та соціальної ідентичності;
2. 7-бальна біполярна шкала для оцінювання об'єктів життєвого мікро-, мезо- та макросередовища за критерієм «унікальний-типовий».
3. 10-бальна біполярна шкала для оцінювання об'єктів життєвого мікро-, мезо- та макросередовища за критерієм «мій-чужий».

Підраховувалась кількість балів, якими досліджуваний оцінив кожний об'єкт, групу об'єктів (за рівнем середовища) та загальну кількість об'єктів в цілому.

Етапи емпіричного дослідження. На етапі збору інформації за допомогою методики «Хто Я?» визначалися показники розвитку особистісної та соціальної ідентичності та за допомогою оціночних шкал визначалися показники оцінки об'єктів життєвого мікро-, мезо- та макросередовища за критеріями «унікальний – типовий» та «мій – чужий». На етапі обробки інформації обраховувалися показники центральної тенденції – середнє арифметичне та медіана (M, Me), показники розсіювання – стандарте відхилення (σ), непараметричні коефіцієнти кореляції та достовірності відмінностей між групами. За результатами обробки матеріалів дослідження були здійснені процедури аналізу та інтерпретації отриманих даних.

Обробка та аналіз результатів дослідження. Тест двадцяти висловлювань М. Куна, Т. Макпартленда „Хто Я?" Для визначення рівня соціальної та особистісної ідентичності загалом по вибірці як міра центральної тенденції була використана медіана. Використання медіани, а не середнього арифметичного значення зумовлена тим, що медіана, на відміну від середнього, не чутлива до крайніх значень емпіричного ряду. Отримані дані представлені в табл. 2**.**

Таблиця 2

Рівень соціальної та особистісної ідентичності у досліджуваній вибірці

	Соціальна ідентичність	Особистісна ідентичність
N	131	131
Me	6,0	12,5
Σ	3,85	5,65

Як видно з даних, представлених у таблиці 2, рівень соціальної ідентичності (Me - 6; σ – 3,8) у загальній вибірці студентів нижчий за рівень особистісної ідентичності (Me – 12,5; σ – 5,7).

Наступним кроком був загальний аналіз оцінок досліджуваними об'єктів середовища за обраними критеріями (див. таблицю 3).

З'ясувалося, що об'єкти мікросередовища і макросередовища оцінюються як більш унікальні і мої, ніж об'єкти мезосередовища. Відмінності по t-тесту для незалежних вибірок є значущими (p = 0, 01). Різниця за критерієм «унікальний типовий», мабуть, пов'язана з об'єктивними характеристиками виділених рівнів середовища. Сучасне міське середовище, об'єкти якого в нашому дослідженні склали рівень мезосередовища, є однотипни-

ми і, безумовно, менш унікальними, ніж такі об'єкти оцінки як планета Земля або власне житло.

Таблиця 3

Узагальнені середні значення оцінки об'єктів різних рівнів життєвого середовища як «Унікальних-типових» (обернена шкала) та «Моїх-чужих»

Рівні середовища	Унікальний-Типовий		Мій – чужий	
	M	Σ	M	Σ
Мікросередовище	2,1	2,03	7,6	2,1
Мезосередовище	4,5	2,10	4,1	1,5
Макросередовище	1,5	1,78	6,2	1,7

Для пояснення відмінностей за критерієм «мій-чужий» ми припустили, що в повсякденному оточенні особистості більш унікальні для неї об'єкти легше психологічно присвоюються. Високе значення коефіцієнта кореляції Спірмена між оцінками об'єктів за критерієм «унікальний - типовий» і за критерієм «мій-чужий ($r = 0,680$, $p = 0,007$) підтвердило наше припущення. Такий зв'язок безумовно важливо враховувати при плануванні міської забудови.

При вирішенні основних завданнь дослідження, перш за все, встановлювалося, чи є зв'язок між показниками особистісної та соціальної ідентичності досліджуваних і оцінкою ними об'єктів життєвого середовища як унікальних або типових. Були підраховані відповідні коефіцієнти рангової кореляції Спірмена (див. табл. 4).

Таблиця 4

Кореляційні залежності між змінними «Оцінка середовища як унікального чи типового» та «Рівень особистісної ідентичності, «Рівень соціальної ідентичності»

	Особистісна ідентичність	Соціальна ідентичність
Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена	- 0,640	0, 135
N	131	131
Значимість	0,037	0, 295

Як видно з табл. 4, зв'язок між показниками особистісної ідентичності та оцінкою об'єктів середовища за шкалою «унікальний-типовий» є зна-

чимим. При цьому, чим більше унікальними оцінюють респонденти об'єкти життєвого середовища, тим вище їх особистісна ідентичність. З таблиці видно, що зв'язок між рівнем соціальної ідентичності та оцінкою об'єктів за цією шкалою є незначним. Таким чином, люди, схильні бачити, підкреслювати своєрідні риси своєї особистості і поведінки, швидше виділять, створять індивідуальні риси свого оточення.

Наступним кроком була перевірка зв'язку між оцінкою об'єктів середовища за критерієм «мій-чужий» і проявами особистісної та соціальної ідентичності (див. табл.5).

Таблиця 5

Кореляційні залежності між змінними «Оцінка середовища за критерієм «мій - чужий», «Рівень особистісної ідентичності, «Рівень соціальної ідентичності

	Особистісна ідентичність	Соціальна ідентичність
Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена	0,610	0,117
N	131	131
Значимість	0,051	0,435

Як бачимо з таблиці 5, існує значущий зв'язок між оцінками за цією шкалою і показниками особистісної ідентичності. При цьому, чим вище особистісна ідентичність, тим активніше присвоюються об'єкти свого оточення. З показниками соціальної ідентичності зв'язок відсутній.

Виходячи з того, що в якості об’єктів для оцінки були запропоновані об’єкти різних рівнів життєвого середовища: мікросередовище, мезосередовище, макросередовище, проаналізуємо зв’язки між змінними «особистісна ідентичність особистості» та «привласнення об’єктів просторово-предметного середовища» окремо по кожному із рівнів середовища (див. табл. 6 – 8).

Таблиця 6

Кореляційні залежності між змінними «Мій – чужий» та «Рівень особистісної ідентичності» для об’єктів мікросередовища»

Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена	0,790
N	131
Значимість	0,004

Як видно з табл.6, існує значимий зв'язок (p = 0,001) між оцінкою особистістю об'єктів мікросередовища за критерієм «Мій – чужий» та рівнем її особистісної ідентичності. Тобто тенденція до психологічного привласнення особистістю об'єктів життєвого мікросередовища пов'язана із розвитком її особистісної ідентичності.

Таблиця 7

Кореляційні залежності між змінними «Мій – чужий» та «Рівень особистісної ідентичності» для об'єктів макросередовища»

Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена	0,446
N	131
Значимість	0,035

Як видно з табл.7, між змінними «оцінка об'єктів макросередовища за критерієм «Мій – чужий» та «рівень особистісної ідентичності особистості» також існує значимий (p = 0,05) прямий зв'язок, щоправда дещо нижчий, ніж вказаний зв'язок з об'єктами мікросередовища. Такі дані можуть свідчити про те, що безпосереднє оточення людини з розвиненою особистісною ідентичністю психологічно привласнюється більш активно, ніж макросередовище.

Таблиця 8

Кореляційні залежності між змінними «Мій – чужий» та «Рівень особистісної ідентичності» для об'єктів мезосередовища»

Коефіцієнт рангової кореляції Спірмена	0,145
N	131
Значимість	0,037

Як видно з табл.8, існує досить низький, але значущий (p = 0,05) зв'язок між змінними.

Таким чином об'єкти всіх трьох рівнів предметно-просторового середовища психологічно привласнюються суб'єктами із розвиненою особистісною ідентичністю.

В цілому, результати обробки даних емпіричного дослідження підтверджують висунуті робочі гіпотези щодо наявності таких відмінностей у проявах особистісної та соціальної ідентичності (персоналізації та психо-

логічного привласнення об'єктів життєвого оточення), які зумовлюють екологічність життєдіяльності у першому випадку і неекологічність у другому. Існує тісний зв'язок між сталим переживанням особистісної чи соціальної ідентичності, певною активністю у персоналізації об'єктів життєвого середовища та ступенем їх психологічного привласнення. Суб'єкти із розвиненою особистісною ідентичністю персоналізують своє життєве оточення шляхом створення його індивідуально-неповторного вигляду і на цій основі більш активно психологічно привласнюють його. Саме така активність є запорукою і виявом екологічності їх життєдіяльності.

Висновки

За результатами проведеної роботи можна зробити наступні висновки.

1. Доведено значення процесів самосвідомості в організації екологічно-орієнтованої життєдіяльності.

2. Підтверджена загальна гіпотеза дослідження про те, що чинником самовизначення у реалізації екологічно-орієнтованої життєдіяльності може бути розвинена ідентичність особистості. Виділені два основних аспекти ідентичності – соціальна ідентичність, орієнтована на визначення себе в термінах соціальних категорій та груп і особистісна ідентичність, орієнтована на визначення себе в термінах унікального досвіду людини. Встановлені універсальні прояви ідентичності особистості у її повсякденній життєдіяльності, якими є персоналізація і психологічне привласнення об'єктів життєвого оточення.

3. Розроблена емпірична модель дослідження та емпірично перевірені та підтверджені робочі гіпотези щодо наявності таких відмінностей у проявах особистісної та соціальної ідентичності (персоналізації та психологічного привласнення об'єктів життєвого оточення), які зумовлюють екологічність життєдіяльності у першому випадку.

Індивіди із розвиненою особистісною ідентичністю сприймають і створюють індивідуально-неповторні риси свого життєвого оточення і на цій основі більш активно психологічно привласнюють його. Саме така активність є запорукою екологічності їх життєдіяльності.

Таким чином особистість повинна досліджуватися в екологічній психології не тільки як суб'єкт екологічної свідомості, екологічних цінностей та культури, а й як суб'єкт самосвідомості, для якого є значущим його самобутній внутрішній світ та право на його суверенність і захист.

Список використаних джерел

1. Голд Д. Психология и география: Основы поведенческой географии. Пер. с англ. / Д.Голд – М.: Прогресс, 1990. – 304с.
2. Джемс У. Психология /У.Джемс. – М.: Педагогика, 1991. – 369 с.

3. Кун М., Макпартленд Т. «Кто Я» Применение теста «20-ти высказываний» / М.Кун, Т.Макпартленд // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «Бахрам-М», 2003– 672 с. – С. 460 – 468.
4. Павленко В.И. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии /В.И.Павленко // Вопросы психологии. – 2000. – № 1. – С. 135 - 142.
5. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.
6. Черноушек М. Психология жизненной среды. / Пер. с чеш. / М.Черноушек – М.: Мысль 1989. – 174с.
7. Altman I. The Environment and Social Behavior: Privacy, Personal space, Territoriality and Crowding – Brooks Cole, Monterey, CA, 1975. – 256 p.
8. Tajfel H., Turner J. The social identity theory of intergroup behaviour//Psychology of Intergroup Relations, 2nd edn./Eds S. Worchel, W. Austin. Chi.: Nelson-Hall, 1986. – P. 7 – 24.
9. Turner J. Social comparison and social identity: Some prospects for intergroup behaviour // Europ. J. Soc.Psychol. – 1975. – № 5. – P. 5 – 34.

Рудомино-Дусятская Е.В. **Исследование личностной идентичности как фактора экологически ориентированной жизнедеятельности**

В статье приводятся результаты эмпирического исследования идентичности личности как фактора экологически ориентированной жизнедеятельности. Доказано значение процессов самосознания в организации экологически ориентированной жизнедеятельности. Подтверждена гипотеза исследования о том, что фактором реализации экологически ориентированной жизнедеятельности может быть идентичность личности. Выделены два основных аспекта идентичности - социальная идентичность, ориентированная на определение себя в терминах социальных категорий и групп и личностная идентичность, ориентированная на определение себя в терминах уникального опыта человека. Установлены универсальные проявления идентичности личности в ее повседневной жизнедеятельности, каковы персонализация и психологическое присвоение объектов жизненного окружения. Установлено, что лица с развитой личностной идентичностью воспринимают и создают индивидуально-неповторимые черты своего жизненного окружения и на этой основе более активно психологически присваивают его. Именно такая активность является залогом экологичности их жизнедеятельности.

Ключевые слова: *психология жизнедеятельности, личностная идентичность, социальная идентичность, персонализация, психологическое «присвоение».*

Rudomino-Dusiatska O.V. **The Study of Personal Identity as a Factor of Environmentally-Oriented Life Activity**

The article presents the results of an empirical research of a personal identity as a factor environmental friendliness of the life. The value of the processes of self-consciousness in the organization of ecologically-oriented activity is proved. Two main aspects of identity of the person are discussed - social identity, focused on defining oneself in terms of social categories and groups and personal identity focused on defining oneself in terms of unique human experience. The hypothesis concern personal identity as a factor of realization of ecologically oriented activity is confirmed. There are two universal manifestations of the identity of the person in everyday life - “personalization” and “psychological appropriation” of the objects of the environment. It is established that people who has high level personal identity perceive and create individually unique features of their environment and on this basis more actively psychologically appropriated it. Such activity of a person ensures the environmental friendliness of his life.

Keywords: *psychology of life, personal identity, social identity, personalization, psychological “appropriation”.*

УДК 159.9.07

САРАЕВА Н.М.
доктор психологических наук, доцент, профессор Забайкальского государственного университета, г. Чита, Россия
ГАЛИАКБЕРОВА И.Л.
кандидат психологических наук, доцент Забайкальского государственного университета, г. Чита, Россия
СУХАНОВ А.А.
кандидат психологических наук, доцент, доцент Забайкальского государственного университета, г. Чита, Россия

ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ МОЛОДЕЖНОГО НАСЕЛЕНИЯ В РЕГИОНЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ПО ПОКАЗАТЕЛЯМ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОГО УРОВНЯ[9]

Жизнеспособность понимается как системное свойство системы «человек – жизненная среда». В его структуре выделены психофизиологический, психический личностный (то есть социально-психологический) уровни. В статье представлены результаты эмпирического изучения психофизиологического уровня жизнеспособности молодежного населения (старших школьников и студентов), постоянно проживающего в экологически неблагополучной жизненной среде. Установлено снижение ряда показателей умственной работоспособности испытуемых. По данным нейропсихологического обследования выявлены симптомы слабости некоторых зон головного мозга.
Ключевые слова: регион экологического неблагополучия жизнеспособность человека, психофизиологический уровень, умственная работоспособность, нейропсихологические показатели.

Постановка проблемы. Задача теоретического и эмпирического изучения жизнеспособности человека, проживающего в экологически неблагополучном регионе, определила необходимость уточнения сути и содержания понятия жизнеспособности. Природно-социальный контекст проблемы заставил подчеркнуть, что понятием жизнеспособности охватывается сложная био-психо-социальная феноменология, в связи с чем в его содержание следует включать не только комплекс социальных (личностных) характеристик, но и свойства, принадлежащие к другим уровням системной организации человека [12]. Предложено следующее рабочее определение: жизнеспособность – это заданная природой (энергетически обеспечиваемая) и развиваемая обществом сложная интегральная характеристика человека, системное свойство системы «человек – жизненная среда», обеспечивающее актуальный и потенциальный уровень психической дея-

[9]Работа поддержана РФФИ, проект № 17-06-00151 «Изучение жизнеспособности молодежного населения региона экологического неблагополучия (*на примере школьников и студентов Забайкальского края)»

тельности в данных природных и социальных условиях. В структуре психологической жизнеспособности выделены три уровня: психофизиологический, психический и личностный (то есть социально-психологический), связанные в единое целое отношениями иерархии [16].

Понимание жизнеспособности как системного свойства системы «человек – жизненная среда» предполагает неизбежность и закономерность изменения показателей жизнеспособности человека вслед за изменением характеристик жизненной среды. В регионе экологического неблагополучия жизненная среда человека (природные и социальные условия его существования) деформирована в своей природной составляющей (физической среде) разного рода «загрязнениями»[10] и становится не вполне адекватной гено- и фенотипическим свойствам человека [8]. Следовательно, можно ожидать, что показатели и биологической, и психической деятельности человека, родившегося и постоянно проживающего в деформированной жизненной среде, могут быть измененными. Изменение биологических показателей жизнеспособности человека в экологически неблагополучных условиях (снижение уровня функционирования ведущих систем организма практически здоровых людей, рост заболеваемости) доказано множеством медико-биологических исследований [1; 7; 10 и др.]. Психологические аспекты жизнеспособности данной категории людей только начали изучаться. В Забайкальском государственном университете анализ жизнеспособность молодежного населения проводится в русле экопсихологического подхода к развитию психики (В.И. Панов). Применяется популяционно ориентированный анализ данных.

Наиболее подверженным воздействию экологически неблагополучной среды является психофизиологический уровень жизнеспособности человека, поэтому в одной из эмпирических гипотез исследования допускается, что его показатели у людей, родившихся и проживающих в регионе экологического неблагополучия (Забайкальском крае), могут быть снижены. Основным параметром эмпирического изучения психофизиологического уровня жизнеспособности человека являлась умственная работоспособность. Кроме того, в отдельной части проекта проводилось нейропсихологическое обследование испытуемых, проживающих на экологически неблагополучных территориях. Доказательству или опровержению гипотезы посвящена работа.

[10] Загрязнитель (вредный агент) - токсичное, вредное или опасное вещество. Любой фактор: физический агент, химическое вещество или биологический вид, способный причинить вред здоровью людей или окружающей среде. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.znay.ru/dictionary/0547.shtml.

Исследования и публикации, на которые опираются авторы.

Умственную работоспособность можно назвать интегральным психофизиологическим показателем состояния психики. В умственной работоспособности наиболее отчетливо реализуют и проявляют себя связи биологического и психологического уровней системной организации человека. Она есть результат совместного действия механизмов психофизиологической и психологической регуляции, базирующихся на системе активационно-энергетического гомеостата. С работоспособностью связано понятие «цена деятельности». «Цена» деятельности — эта та степень напряжения функционирования психофизиологических систем организма, которая необходима для достижения заданного уровня эффективности.

В нейропсихологии умственная работоспособность рассматривается с точки зрения энергетического обеспечения психической деятельности и связана, по преимуществу, с работой первого блока мозга (по А.Р. Лурии), чье функциональное значение состоит, прежде всего, в регуляции процессов активации, в обеспечении общего активационного фона, на котором осуществляются все психические функции.

В отечественной психологии выполнен ряд исследований, доказывающих влияние экологически неблагополучной природной (физической) среды на умственную работоспособность человека. Установлено, что для лиц, подвергшихся радиационному воздействию на территориях «Чернобыльского следа», характерно астеническое снижение работоспособности, степени подвижности нервных процессов, объёма и качества работы; успеваемость школьников характеризуется более низкими показателями, чем у детей тех же возрастных групп, проживающих в экологически «чистом» районе [4; 6; 22 и др.]. В Алтайском крае было выявлено снижение объёма, устойчивости процессов памяти и внимания, произвольной активности школьников, проживающих в радиационно-загрязнённых условиях. У них прослеживается общий фактор – нарушение необходимой степени активации мозговых структур [4]. Н.К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, Е.Ю. Балашова указывают на то, что «…неблагоприятные экологические влияния снижают уровень активности глубинных структур и мозга в целом» [9, с. 29].

Влияние других «загрязнителей» или целостное воздействие экологически неблагополучной среды на умственную работоспособность детей изучено значительно меньше. Известные нам исследования проводились в России [5], Казахстане [13]. В Забайкальском государственном университете изучение умственной работоспособности детского и юношеского населения, проживающего на экологически неблагополучных территориях,

проводится в течение многих лет. Эмпирические данные, полученные в рамках разных тем (при анализе психологического статуса, психологической адаптации и других), свидетельствуют о существовании тенденции к снижению умственной работоспособности школьников и студентов, родившихся и проживающих на экологически неблагополучных территориях [14; 17; 18].

Нейропсихологическая квалификация особенностей психической деятельности человека в регионах экологического неблагополучия также проводилась неоднократно [3; 15; 20], начиная с работ, посвященных изучению нейропсихологических показателей у ликвидаторов последствий аварии на Чернобыльской АЭС [22]. Выделение нейропсихологического аспекта в исследовании жизнеспособности как междисциплинарного понятия может быть очень продуктивным.

Все сказанное послужило обоснованием тому, что на новом этапе работы, изучая уже жизнеспособность указанной категории людей, мы вновь включили в программу исследования в качестве параметра ее (жизнеспособности) психофизиологического уровня умственную работоспособность и нейропсихологические показатели.

В наших исследованиях [14; 17] умственная работоспособность понимается как энергетически обеспечиваемая возможность (способность) человека выполнять определённую умственную деятельность с требуемым качеством и в течение требуемого времени, как интегральный результирующий показатель влияния экологических условий на человека.

Цель статьи – представить результаты эмпирического изучения психофизиологического уровня жизнеспособности молодежного населения постоянно пребывающего в экологически неблагополучной жизненной среде.

Изложение основного материала исследования.

Методы, территории и выборка исследования. Для диагностики основного указанного параметра применялся тест Э. Ландольта [19], предназначенный для оценки работоспособности и функционального состояния человека, относится к группе корректурных тестов, представляет собой невербальный тест достижений, позволяет оценить общую работоспособность, выделить ее составляющие.

В специальной части исследования применялась разработанная на основании модификаций нейропсихологической диагностической системы А.Р. Лурии – методики нейропсихологического блиц-обследования Т.Г. Визель [2] и схемы нейропсихологического обследования, предлагаемой

Е.Д. Хомской [21], схема, состоящая из 45 проб. Схема включает нейропсихологические пробы на исследование двигательных, перцептивных, речевых, мнестических, интеллектуальных функций, а также счета, чтения, письма.

Специальные методы диагностики дают возможность прямого учета нейропсихологических последствий длительного взаимодействия человека с экологически неблагополучной средой и определения механизмов компенсации экопатогенного воздействия на уровне мозга, что недоступно для обычного психологического исследования.

Исследование проводилось на трех экологически неблагополучных территориях Забайкальского края [11]: в городе районного значения Краснокаменске – территории чрезвычайной экологической ситуации, связанной в основном с обработкой уранового сырья (районный центр с хорошими социальными условиями); в поселке городского типа (пгт) Балей – территории экологического кризиса, связанной главным образом с добычей золота (районный центр, с самыми низкими показателями социально-экономического развития), и в городе Чите – экологически неблагополучной территории административного, экономического и культурного центра Забайкальского края.

Выборку исследования составили 175 школьников, учащихся 11-х выпускных классов, средних общеобразовательных школ, ведущих обучение по стандартным программам. Все испытуемые практически здоровы. Исследование проводилось в первой половине дня в начале учебного года.

Выборку нейропсихологического обследования, результаты которого представлены в данной статье, составили 38 студентов ЗабГУ.

Результаты исследования.

Прежде всего, представим новые, полученные в 2017-18 годах, данные по умственной работоспособности старших школьников (Табл. 1).

Таблица 1

Количество испытуемых (в %) с показателями психофизиологического уровня жизнеспособности (умственной работоспособности) по тесту Э. Ландольта на территориях с экологически неблагополучными условиями жизненной среды

Территории обследования и объем выборки	Территория с чрезвычайной экологической ситуацией	Территория с кризисной экологической ситуацией	Территория значительного экологического «загрязнения»	Значимость отличий в показателях испытуемых по φ*критерию Фишера
	г.Краснокаменск n = 63	пгт. Балей n = 48	г. Чита n = 64	
Показатели умственной работоспособности				

3. Коэффициент выносливости (Кр):				
Низкий	**69.9**	**39.6**	**37.5**	Краснокаменска и Читы - $p < 0.01$
Средний	13.1	27.1	20.3	
Высокий	17.0	33.3	42.2	Краснокаменска и Читы - $p < 0.01$
4. Точность (At):				
Низкая	**53.8**	**12.5**	**18.8**	Краснокаменска и Читы, Балея- Краснокаменска - $p < 0.01$
Средняя	33.0	43.7	42.2	
Выше средней	10.0	31.3	26.5	
Высокая	3.2	12.5	12.5	Краснокаменска и Читы, Балея- Краснокаменска - $p < 0.01$
5. Коэффициент точности (Та):				
Колебания не учитываются	61.5	56.3	57.8	
Умеренные, допустимые изменения	8.0	29.1	20.3	
Значительные изменения, утомление	**30.5**	**14.6**	**21.9**	Краснокаменска и Балея - $p < 0.04$
6. Амплитуда колебаний продуктивности - надежность (Р):				
Незначительная	3.7	10.4	25.1	Краснокаменска и Читы - $p < 0.01$
Средняя	21.8	35.4	54.6	
Высокая	**74.5**	**54.2**	**20.3**	Краснокаменска и Читы - $p < 0.01$
7. Интегральная оценка уровня работоспособности:				
Низкий уровень	0	2.1	0	
Средний уровень	98.0	89.6	90.0	
Высокий уровень	2.0	8.3	10.0	

Сопоставление полученных данных позволяет убедиться в следующем: несмотря на то, что интегральный показатель умственной работоспособности большей части испытуемых независимо от территории проживания соответствует среднему уровню, по ряду энергоемких характеристик можно отчетли-

во видеть снижение психической деятельности школьников, проживающих в условиях экологически неблагополучной жизненной среды.

В выборке жителей города с чрезвычайной экологической ситуацией (Краснокаменск) у большинства испытуемых обнаружен низкий коэффициент выносливости и низкий показатель надежности работы; более, чем у половины испытуемых этой выборки – низкий уровень точности умственной деятельности; почти у трети испытуемых отмечаются значительные изменения в процессе работы, утомление. Математическая обработка данных подтвердила значимость различий между важнейшими показателями умственной работоспособности испытуемых, проживающих на территории чрезвычайной экологической ситуации, и испытуемых, проживающих на территориях с меньшей степенью экологического неблагополучия. Несмотря на хорошие социальные условия в Краснокаменске, показатели психофизиологического уровня жизнеспособности обследованных школьников, проживающих в этом городе, снижены.

В выборке жителей кризисной экологической территории (пгт Балей) более, чем у трети школьников обнаружен низкий коэффициент выносливости и более, чем у половины испытуемых – низкий показатель надежности работы; у достаточно большого числа испытуемых отмечаются значительные изменения в процессе работы, утомление.

В выборке жителей краевого центра – территории с лучшими социально экономическими условиями и наименьшей степени экологического «загрязнения» – также более, чем у трети школьников, обнаружен низкий коэффициент выносливости и у пятой части обследованных – низкий показатель надежности работы; у многих (почти у пятой части) испытуемых этой выборки - низкий уровень точности умственной деятельности; у стольких же испытуемых отмечаются значительные изменения в процессе работы, утомление.

Самые низкие показатели умственной работоспособности отмечаются в выборке тех школьников, кто родился и проживает на территории с чрезвычайной экологической ситуацией – в г. Краснокаменск, – несмотря на достаточно хорошие социально-экономические условия жизни. Выше, чем в двух других выборках, показатели умственной работоспособности читинцев, что может быть объяснено и меньшей степенью экологического «загрязнения» территории, и лучшими социально-экономическими условиями краевого центра.

Представим далее результаты пилотажного нейропсихологического исследования студентов ЗабГУ, проведенного И.Л. Галиакберовой (табл.2)

Таблица 2

Число испытуемых, у которых при нейропсихологическом обследовании обнаружились признаки слабости зон головного мозга

Зона мозга	Всего человек	%
Лобная премоторная	35	92
Теменно-височно-затылочная	27	71
Передне-теменная	6	15
Затылочная	5	13
Височная	4	10
Лобная префронтальная	2	5
Подкорковые структуры	1	2

Данные обследования показали, что у большинства обследуемых на первый план выступают симптомы слабости премоторной области головного мозга, проявляющиеся в трудностях выполнения проб на динамический праксис и слухомотрные координации. В речевой сфере так же были отмечены ошибки, свидетельствующие о заинтересованности фактора серийной организации психической деятельности, локализуемого в премоторной области (нарушение последовательности воспроизведения слогов, слов при повторении, при воспроизведении по памяти, персеверации элементов при письме). Также значительная частота встречаемости приходится на симптомы недостаточности теменно-височно-затылочной области, что проявляется слабостью пространственных и квазипространственных ориентировок (трудностями понимания логико-грамматических конструкций, решения математических задач, копирования пространственно-ориентированных изображений и др.).

Полученные результаты согласуются с ранее выявленными данными, свидетельствующими о дисфункции стволово-диэнцефальных структур и лобно-теменных областей у детей, проживающих на территории экологического неблагополучия Забайкальского края [15]. В психологическом плане выявленные особенности могут проявляться в слабости последовательности осуществления психической деятельности, что, вероятно, косвенно позволяет компенсировать ее энергозатратность.

Выводы и перспективы дальнейшего исследования.

В представленных результатах эмпирического исследования предположение о возможном снижении показателей психофизиологического уров-

ня жизнеспособности молодежного населения, родившегося и проживающего в регионе экологического неблагополучия (в Забайкальском крае), находит свое частичное подтверждение.

Особенно отчетливо тенденция к снижению проявляется в таких энергоемких показателях умственной работоспособности, как выносливость и надежность. С увеличением степени экологического «загрязнения» территории снижаются показатели умственной работоспособности обследованных испытуемых, на них проживающих.

Нейропсихологическое обследование позволяет предполагать наличие функциональной слабости лобных (в первую очередь, задних) и теменно-височно-затылочных зон коры у испытуемых, проживающих в экологически неблагополучном городе.

Исследования необходимо продолжать. Проблема сохранения жизнеспособности человека в условиях глобального экологического кризиса приобретает все большую остроту.

Список использованных источников

1. Абашкина Е.В. Эпидемиология нервно-психических расстройств у детей в зоне экологического неблагополучия в Забайкалье (город Балей): автореф. дис. … канд. мед. наук: спец. 14.00.18 / Е.В. Абашкина. — Чита, 2002. — 26 с.
2. Визель Т.Г. Нейропсихологическое блиц-обследование / Т.Г. Визель. — М.: В. Секачев, 2005. — 24 с.
3. Горина И.С. Нейропсихологические синдромы нарушения психических функций у участников ликвидации последствий аварии на ЧАЭС: дис. … канд. психол. наук: 19.00.04 / Горина Елена Станиславовна. — М., 2000. — 234 с.
4. Григорьев С.И. Профессиональный психолог в регионе экологического неблагополучия / С.И. Григорьев, Л.Д. Демина. – Барнаул: Изд-во АГУ, 1995. – 288 с.
5. Дзятковская Е.Н. Когнитивная сфера ребенка: обусловленность климато-экологическими факторами / Е.Н. Дзятковская // Сибирский психологический журнал. – 1998. — № 7. – С. 56 – 58.
6. Екимова В.И. Особенности психического развития школьников в условиях экологического неблагополучия: дисс. … докт. психол. наук. 19.00.13 / Екимова Валентина Ивановна. — М.: РГБ, 2003. — 281 с.
7. Елизарова Т.В. Загрязнения окружающей среды и ее влияние на здоровье городского детского населения (на примере города Читы): автореф. дисс. … канд. мед. наук: спец. 14.00.07 / Т.В. Елизарова. — Иркутск, 1997. — 24 с.
8. Казначеев В.П. Современные аспекты адаптации / В.П. Казначеев. — Новосибирск: Наука, 1980. — 192 с.
9. Корсакова Н.К. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников / Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Е.Ю. Балашова. – М.: Роспедагенство, 1997. – 124 с.
10. Кошмелева Я.А. Роль нарушений гормонального статуса в генезе резидуально-органических нервно-психических расстройств у детей и подростков экологически неблагополучного региона Забайкалья: автореф. дис. … канд. мед. наук: спец. 14.00.16 / Я.А. Кошмелева. — Чита, 2003. — 19 с.

11. Критерии оценки экологической обстановки территорий для выявления зон чрезвычайной экологической ситуации и зон экологического бедствия: методические рекомендации. — М.: Минприроды, 1992. — 52 с.
12. Леонтьев А.Н. Начало личности – поступок / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: В 2-х т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1983. – С. 381 – 385.
13. Мажитова З.Х. Нейропсихологические исследования в оценке функциональных отклонений ЦНС, индуцированных токсикантами окружающей среды / З.Х. Мажитова, Л.Б. Куанова // Педиатрия. — 1999. — № 1. — С. 75—78.
14. Михайлова О.П. Умственная работоспособность младших школьников, проживающих в условиях экологического неблагополучия, и пути ее оптимизации: дисс. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Михайлова Ольга Павловна. — Иркутск: ИГПУ. — 2007. — 150 с.
15. Морозова И.Л. Нейропсихологическая структура задержки психического развития дошкольников, проживающих на территории экологического неблагополучия: автореф. дис. …канд. психол. наук: спец. 19.00.04 / И.Л. Морозова. — М.: Московский НИИ психиатрии Росздрава, 2007. — 26 с.
16. Сараева Н.М. Жизнеспособность человека: экопсихологический подход к изучению / Н.М. Сараева, А.А. Суханов // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Том 7. Екологічна психологія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. – Вип. 44. – С. 242 – 255.
17. Сараева Н.М. Интеллектуальные и эмоциональные характеристики психики человека, проживающего на экологически неблагополучной территории: дис … докт. психол. наук: 19.00.01 / Сараева Надежда Михайловна. — М., 2010. — 431 с.
18. Суханов А.А. Психологическая адаптация человека в регионе экологического неблагополучия: монография /А.А. Суханов. — Забайкал. гос ун-т. — Чита: ЗабГУ, 2016. — 341 с.
19. Сысоев В.Н. Тест Ландольта диагностика работоспособности: методическое руководство / В.Н. Сысоев. — СПб.: ИМАТОН, 2007. — 32 с.
20. Темнова О.В. Психические функции у детей дошкольного возраста, проживающих в экологически неблагополучных районах Среднего Урала: дисс... канд. психол. наук: 19.00.04 / Темнова Оксана Владимировна. — Екатеринбург, 2010. — 206 с.
21. Хомская Е.Д. Компьютерное изучение произвольной регуляции движений у лиц, принимавших участие в ликвидации последствий аварии на Чернобыльской АЭС // Нейропсихология: Хрестоматия. 3-е изд. / Под ред. Е. Д. Хомской. СПб., 2010. С. 670–677.
22. Хомская Е.Д. Анализ последствий Чернобыльской катастрофы с позиций экологической нейропсихологии / Е.Д. Хомская // Психологический журнал. – 1997. - Т. 18. - № 6. – С. 84-95

Транслитерационный перевод списка источников

1. Abashkina E.V. Jepidemiologija nervno-psihicheskih rasstrojstv u detej v zone jekologicheskogo neblagopoluchija v Zabajkal'e (gorod Balej): avtoref. dis. … kand. med. nauk: spec. 14.00.18 / E.V. Abashkina. — Chita, 2002. — 26 s.
2. Vizel' T.G. Nejropsihologicheskoe blic-obsledovanie / T.G. Vizel'. — M.: V. Sekachev, 2005. — 24 s.
3. Gorina I.S. Nejropsihologicheskie sindromy narushenija psihicheskih funkcij u uchastnikov likvidacii posledstvij avarii na ChAJeS: dis. … kand. psihol. nauk: 19.00.04 / Gorina Elena Stanislavovna. — M., 2000. — 234 s.

4. Grigor'ev S.I. Professional'nyj psiholog v regione jekologicheskogo neblagopoluchija / S.I. Grigor'ev, L.D. Demina. – Barnaul: Izd-vo AGU, 1995. – 288 s.
5. Dzjatkovskaja E.N. Kognitivnaja sfera rebenka: obuslovlennost' klimato-jekologicheskimi faktorami / E.N. Dzjatkovskaja // Sibirskij psihologicheskij zhurnal. – 1998. — № 7. – S. 56 – 58.
6. Ekimova V.I. Osobennosti psihicheskogo razvitija shkol'nikov v uslovijah jekologicheskogo neblagopoluchija: dis. … dokt. psihol. nauk. 19.00.13 / Ekimova Valentina Ivanovna. — M.: RGB, 2003. — 281 s.
7. Elizarova T.V. Zagrjaznenija okruzhajushhej sredy i ee vlijanie na zdorov'e gorodskogo detskogo naselenija (na primere goroda Chity): avtoref. dis. … kand. med. nauk: spec. 14.00.07 / T.V. Elizarova. — Irkutsk, 1997. — 24 s.
8. Kaznacheev V.P. Sovremennye aspekty adaptacii / V.P. Kaznacheev. — Novosibirsk: Nauka, 1980. — 192 s.
9. Korsakova N.K. Neuspevajushhie deti: nejropsihologicheskaja diagnostika trudnostej v obuchenii mladshih shkol'nikov / N.K. Korsakova, Ju.V. Mikadze, E.Ju. Balashova. – M.: Rospedagenstvo, 1997. – 124 s.
10. Koshmeleva Ja.A. Rol' narushenij gormonal'nogo statusa v geneze rezidual'no-organicheskih nervno-psihicheskih rasstrojstv u detej i podrostkov jekologicheski neblagopoluchnogo regiona Zabajkal'ja: avtoref. dis. … kand. med. nauk: spec. 14.00.16 / Ja.A. Koshmeleva. — Chita, 2003. — 19 s.
11. Kriterii ocenki jekologicheskoj obstanovki territorij dlja vyjavlenija zon chrezvychajnoj jekologicheskoj situacii i zon jekologicheskogo bedstvija: metodicheskie rekomendacii. — M.: Minprirody, 1992. — 52 s.
12. Leont'ev A.N. Nachalo lichnosti – postupok / A.N. Leont'ev // Izbrannye psihologicheskie proizvedenija: V 2-h t. – T. 1. – M.: Pedagogika, 1983. – S. 381 – 385.
13. Mazhitova Z.H. Nejropsihologicheskie issledovanija v ocenke funkcional'nyh otklonenij CNS, inducirovannyh toksikantami okruzhajushhej sredy / Z.H. Mazhitova, L.B. Kuanova // Pediatrija. — 1999. — № 1. — S. 75—78.
14. Mihajlova O.P. Umstvennaja rabotosposobnost' mladshih shkol'nikov, prozhivajushhih v uslovijah jekologicheskogo neblagopoluchija, i puti ee optimizacii: diss. … kand. psihol. nauk: 19.00.07 / Mihajlova Ol'ga Pavlovna. — Irkutsk: IGPU. — 2007. — 150 s.
15. Morozova I.L. Nejropsihologicheskaja struktura zaderzhki psihicheskogo razvitija doshkol'nikov, prozhivajushhih na territorii jekologicheskogo neblagopoluchija: avtoref. dis. …kand. psihol. nauk: spec. 19.00.04 / I.L. Morozova. — M.: Moskovskij NII psihiatrii Roszdrava, 2007. — 26 s.
16. Saraeva N.M. Zhiznesposobnost' cheloveka: jekopsihologicheskij podhod k izucheniju / N.M. Saraeva, A.A. Suhanov // Aktual'ni problemi psihologiï. Zbirnik naukovih prac' Institutu psihologiï imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraïni. – Tom 7. Ekologichna psihologija. – Zhitomir: Vid-vo ZhDU im. I. Franka, 2017. – Vip. 44. – S. 242 – 255.
17. Saraeva N.M. Intellektual'nye i jemocional'nye harakteristiki psihiki cheloveka, prozhivajushhego na jekologicheski neblagopoluchnoj territorii: dis … dokt. psihol. nauk: 19.00.01 / Saraeva Nadezhda Mihajlovna. — M., 2010. — 431 s.
18. Suhanov A.A. Psihologicheskaja adaptacija cheloveka v regione jekologicheskogo neblagopoluchija: monografija /A.A. Suhanov. — Zabajkal. gos un-t. — Chita: ZabGU, 2016. — 341 s.
19. Sysoev V.N. Test Landol'ta diagnostika rabotosposobnosti: metodicheskoe rukovodstvo / V.N. Sysoev. — SPb.: IMATON, 2007. — 32 s.
20. Temnova O.V. Psihicheskie funkcii u detej doshkol'nogo vozrasta, prozhivajushhih v jekologicheski neblagopoluchnyh rajonah Srednego Urala: diss... kand. psihol. nauk: 19.00.04 / Temnova Oksana Vladimirovna. — Ekaterinburg, 2010. — 206 s.

21. Homskaja E.D. Komp'juternoe izuchenie proizvol'noj reguljacii dvizhenij u lic, prinimavshih uchastie v likvidacii posledstvij avarii na Chernobyl'skoj AJeS // Nejropsihologija: Hrestomatija. 3-e izd. / Pod red. E. D. Homskoj. SPb., 2010. C. 670–677.
22. Homskaja E.D. Analiz posledstvij Chernobyl'skoj katastrofy s pozicij jekologicheskoj nejropsihologii / E.D. Homskaja // Psihologicheskij zhurnal. – 1997. - T. 18. - № 6. – S. 84-95.

Сараєва Н.М., Галиакберова І.Л., Суханов А.А. **Життєздатність молодіжного населення в регіоні екологічного неблагополуччя за показниками психофізіологічного рівня**

Життєздатність розуміється як системна властивість системи «людина – життєве середовище». В його структурі виокремлено психофізіологічний, психічний. особистісний (тобто соціально-психологічний) рівні. У статті представлено результати емпіричного вивчення психофізіологічного рівня життєздатності молодіжного населення (старших школярів і студентів, що постійно проживає в екологічно неблагополучною життєвому середовищі. Встановлено зниження ряду показників розумової працездатності піддослідних. За даними нейропсихологічного обстеження виявлено симптоми слабкості деяких зон головного мозку.

Ключові слова*: регіон екологічного неблагополуччя, життєздатність людини, психофізіологічний рівень, розумова працездатність, нейропсихологічні показники*

Sarayeva N.M., Galiakberova I.L., Sukhanov A.A. **The Resilience of the youth population of the region of ecological trouble by the psichophisiological level's indicators**

The article presents the results of the empirical study of the psychophysiological level of resiliense of the youth population (school and university students), permanent residents of ecologically unfavorable living environment. Resilience is understood as a systemic property of the "man – living environment" system. Psycho-physiological, mental and personal (i.e. socio-psychological) levels are selected in the structure of the studied phenomenon. The research areas differ in terms of environmental problems and socio-economic development. Diagnostic parameters are the following - mental efficiency and neuropsychological indicators of brain functioning of school and university students. E. Landolt's Test and 45 neuropsychological tests, based on modifications of the A. R. Luria's system are used as the research methods. As a result of the study it was established that the integral index of mental efficiency of the most part of subjects irrespective of the territory of residence corresponds to the average level, but due to some energy-intensive characteristics (coefficient of endurance, reliability) it is possible to see the clear decrease in mental activity of the students living in the region of ecological trouble. Symptoms of weakness of some brain areas (especially frontal premotor and parietal-temporal-occipital) were revealed according to neuropsychological examination. The residents of the town of an emergency environmental situation demonstrate primarily suffering of spatially oriented functions, and the residents of ecologically critical and ecologically disadvantaged settlements mainly reveal disfunctions of serial organization of mental activity.

Keywords: *the region of ecological trouble, human's resilience, psychophysiological level, mental efficiency, neuropsychological indicators.*

УДК 159.99:37.013:376.1:502

СЕЛЕЗНЕВА И. Н.
аспирант, учебное заведение «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», г. Витебск, Беларусь

ПОСТРОЕНИЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА: ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Інклюзивна освіта і психологічна екологія є актуальними і перспективними напрямами сучасної науки. Очевидним є, що принципи та ідеї цих двох напрямків перегукуються і доповнюють один одного. Побудова інклюзивного освітнього простору неможливе без створення екологічно орієнтованого суспільства. Створення комфортного мікроклімату в класах, зниження тривожності, конфліктності між учасниками освітнього процесу; врахування особливостей кожного учня та індивідуальний підхід у процесі навчання; надання психолого-педагогічного супроводу кожної дитини – це всі умови створення інклюзивного освітнього простору з урахуванням екологічного підходу.

Постановка научной проблемы. Проблема образования лиц с особенностями психофизического развития (далее ОПФР) весьма актуальна. По данным ВОЗ количество лиц с ОПФР ежегодно увеличивается. Причин этому несколько: увеличение численности населения планеты, значительный прогресс в медицине, увеличение продолжительности жизни людей.

Законодательно в Республике Беларусь закреплен термин «лицо с особенностями психофизического развития» - лицо, имеющее физические и (или) психические нарушения, которые ограничивают его социальную деятельность и препятствуют получению образования без создания для этого специальных условий [1]. На наш взгляд, уместнее использовать термин «лица с особыми образовательными потребностями».

Современная система образования трансформируется в открытую образовательную систему и ориентирована на признание ценности каждого обучающегося, его индивидуальности, а также гарантирует педагогическую помощь и поддержку не зависимо от стартовых возможностей каждого ребенка.

Идеи толерантности и уважения личности каждого субъекта образовательного процесса полностью аккумулирует в себе инклюзивное образование. Инклюзивное образование в переводе с английского «inclusion» - «включение», при этом следует уточнить, такое включение, которое дает гарантии и поддержку каждого субъекта, включенного в процесс образования, не зависимо от его особенностей, возможностей и потребностей.

Под термином «инклюзивное образование» подразумевается процесс развития общего образования, который предполагает доступность обуче-

ния для всех, в плане приспособления к различным нуждам каждого ребенка, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми образовательными потребностями [2, с.17].

Инклюзивное образование на сегодняшний день нашло отражение в ряде международных законодательных актов. В каждом из них прослеживается идея о том, что инклюзия отрицает любую дискриминацию в любой ее форме – половую, расовую, физиологическую, интеллектуальную и т.д.

Одной из важных особенностей инклюзии выступает, что не школьники должны адаптироваться к существующей образовательной среде, а среда должна быть создана максимально комфортная и доступная для всех детей не зависимо от их особенностей и нужд. Отсюда вытекает идея экологизации инклюзивного образовательного пространства.

В педагогической теории и практике термин «образовательное пространство» интерпретируется неоднозначно: – структурированная система педагогических факторов и условий становления личности [3]; – существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей и осуществляются специальные виды деятельности разных систем, связанных с развитием индивида и его социализацией [4], а также формируются наиболее важные, социально востребованные ключевые компетенции [5]; – целостная интегративная единица социума и мирового образовательного пространства, нормативно или стихийно структурированная и имеющая свою систему координат, которые определяют возможности для саморазвития и самоизменения личности на разных этапах ее становления [6]; – один из ведущих факторов социального воспитания подрастающего поколения [7; 8; 9]; – целостное единое образование, состоящее из взаимообусловленных и взаимодействующих линий-пространств, ступеней, пластов, «сред» социально-образовательных ситуаций, обеспечивающих проявление активности, инициативности, творчества, потенциальных возможностей в процессе субъект-субъектных и субъект-объектных отношений, где среда в пространстве является входящим элементом [5, с. 7]; – система иерархически взаимосвязанных компонентов, каждому из которых присуща определенная специфика, определяемая содержанием и уровнем сложности педагогических задач, решаемых в данном секторе образовательного пространства [10, с. 135].

К универсальным признакам образовательного пространства исследователи относят организованность, протяженность, структурированность (взаимосвязь и взаимозависимость элементов), содержательность.

В.В. Хитрюк и И.Н. Симаева дают следующую дефиницию «инклюзивного образовательного пространства» как интегративной единицы социального пространства, представленной системой структурных компонентов и блоков, определяющих специфику ее содержания, в которой в доступном для каждого участника формате реализуются образовательные и межличностные отношения, обеспечиваются возможности личностного и социального развития, социализации, саморазвития и самоизменения [11, с.32].

Образовательная среда, выступая как нарративный, коммуникативный феномен, проясняет суть и значение современного образования, подчеркивает необходимость проектирования образовательного пространства как мира будущего.

Прежде всего, следует рассмотреть сущность и особенности инклюзивного подхода в школьном обучении. Фундаментальным принципом инклюзивной школы является то, что детям стоит обучаться всем вместе, вне зависимости от их различий. Процесс обучения и воспитания должен строится с учетом социальных навыков школьников и быть максимально ориентированным на преодоление их недостатков развития.

Можно выделить следующие характерные особенности процесса обучения в инклюзивной школе:

– в процессе обучения следует опираться на сохраненные функции организма ребенка, учитывать компенсаторные возможности, обеспечивать реализацию «обходных путей» организма;

– индивидуализация обучения в большей степени, чем для детей с нормой;

– обеспечение особой пространственно-временной организации образовательной среды;

– командное взаимодействие специалистов, учителей и администрации школы при оказании медико-психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями.

При моделировании пространственных компонентов образовательной среды инклюзивной школы, класса следует уделить особое внимание: среда класса должна быть одинаково доступной для всех учеников, чтобы ребенок с особыми образовательными потребностями мог без препятствий участвовать в образовательном процессе на равных со всеми.

Доступность классного помещения, один из главных моментов. В настоящее время вопрос моделирования новой отвечающей современным требованиям образовательной среды стоит достаточно остро. Моделирова-

ние доступной и «включающей» среды должно строится с учетом психофизических особенностей здоровья школьников. Для каждой категории детей с особенностями здоровья можно выделить специфические условия. Так например, для обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата одним из важных условий инклюзивной образовательной среды является наличие пандусов, широких дверных проемов и расположения учебных классов для них на первом этаже здания школы. Для детей с нарушением зрения весьма актуален вопрос освещения в классе, а также расположение предметов мебели и необходимых учебных пособий, которые должны иметь постоянное расположение, для самостоятельного и беспрепятственного доступа к ним в случае необходимости. В случае обучения детей с нарушением слуха образовательная среда класса должна быть наполнена большим количеством наглядности, для успешного усвоения материала.

В школах, реализующих инклюзивное образование, предусмотрены дополнительные педагоги для сопровождения детей с особыми образовательными потребностями – тьютер. Основная задача тьютера успешное включение ребенка с особыми образовательными потребностями в среду общеобразовательной школы. На практике в современной школьной реальности роль тьютера на себя приняли учителя-дефектологи, педагоги-психологи, социальные педагоги.

Анализ последних исследований и публикаций. Вопросами инклюзивного образования занимались Ferguson D.L., Meyer G., Jeanchild L., Juniper L., Лошакова И.И., Ярская-Смирнова Е.Р., Задорин И. В., Михалюк В. И., Колесникова Е. Ю., Новикова Е. М., Федоров А. С. Психолого-педагогические особенности развития личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья исследовались Л.И. Акатовым, М.С. Басовым, В.В. Лебединским, Е.М. Мастюковой, М.В. Певзнером и др.

Вопросы готовности будущего педагога разрабатывали ученые Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, А.Г. Ковалев, Л.А. Кандыбович, П.Р. Чамата, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович.

Впервые экологический подход в инклюзивном образовании был использован в Италии в 1992 году. Сущность данного подхода заключается в «…диагностика, помимо оценки развития ребенка, включая определение эмоциональных ресурсов семьи, чтобы на них можно было опереться. Диагностика, подчеркивает итальянские специалисты, должно быть точной, но она лишь часть картины…». Цель данного подхода не выявить проблемы, а получение картины в целом [12, с.113].

Экологический подход в психологии, впервые был связан с именами Левина К. и Гибсона Дж.

Впервые академик Ситаров В.А. поднял вопрос о взаимодействии экологии и педагогики.

По мнению Ясвина В. А. основная цель организации такой образовательной среды заключается в стремлении «так построить, смоделировать процесс обучения, чтобы каждый школьник оказался в благоприятных для его развития условиях, чувствовал комфортное влияния всей образовательной среды. А образовательная среда в свою очередь выступала бы основным гарантом личной успешности в реализации поставленных школьником задач, успешности его развития по различным аспектам (физическому, интеллектуальному, нравственному)» [цит. по 13].

Пространственно-предметная среда школы должна быть привлекательной для детей: «Сама школа должна быть приятным местом, доставляя глазам привлекательное зрелище изнутри и снаружи. Внутри она должна быть светлой, чистой, украшенной картинами, портретами знаменитых людей, географическими картами… А из вне к школе должна примыкать не только площадка для прогулок и игр, но также небольшой сад, в который иногда следует пускать учеников и предоставлять возможность наслаждаться зрелищем деревьев, цветов и трав» [цит. по 13].

Основная задача психологической экологии в инклюзивном образовании, это создание экологически благоприятной развивающей среды для детей, в том числе и с особыми образовательными потребностями. Также использование идей экологической психологии позволяет повысить гуманистическую направленность в профессиональной подготовке учителей инклюзивной школы.

Цель статьи: рассмотреть идеи психологической экологии, и условия их реализации в инклюзивной школе.

Изложение основного материала исследования с обоснованием полученных результатов. Гуманистическая направленность педагога подразумевает, что все его действия подчинены реализации интересов личности ребенка, она предопределяет гуманистический характер профессиональной деятельности, выражается в осознании, разработки и реализации задач по оказанию педагогической помощи обучающимся в индивидуально-личностном развитии и становлении.

Однако не редко в процессе педагогического взаимодействия между субъектами возникают неблагоприятные эмоциональные реакции. Поэтому для нас было важно определить какой тип педагогического воздействия

преобладает в реальной школьной жизни. С этой целью при помощи методики Томаса К.Н. нами было проведено пилотажное исследование с целью выявления способов реагирования в конфликте. Респондентами выступили педагоги ГУО «Средняя школа №46 г. Витебска». Данное образовательное учреждение одно из первых в Республике Беларусь реализует идеи инклюзивного образования. Общее количество опрошенных составило 75 педагогов. Условно все педагоги были разделены на три группы в зависимости от стажа профессиональной деятельности: 1 группа – педагоги со стажем работы менее 5 лет; 2 группа – педагоги со стажем 6 – 15 лет; 3 группа – более 15 лет стажа.

Целью исследования являлось не только констатация выбора определенной стратегии в ситуации конфликта, но и происходит ли трансформация в выборе стратегии поведения в конфликте у педагогов в зависимости от педагогического стажа и опыта работы.

Результаты представлены в таблице «Выбор способа реагирования на конфликт среди педагогов» (таблица 1).

Таблица 1

Выбор способа реагирования на конфликт среди педагогов (%)

	Стратегия при конфликте	1 группа (стаж менее 5 лет)	2 группа (стаж от 6 до 15 лет)	3 группа (стаж более 15 лет)
.	Избегание	20.5	25.1	22.6
.	Уступчивость	18.2	16.6	21.6
.	Компромисс	27.8	27.1	30.5
.	Соперничество	11.5	10.1	5.5
.	Сотрудничество	19.7	21.1	19.5

При обработке результатов получилась следующая картина: во всех трех группах ведущим способом реагирования в конфликтной ситуации выступает компромисс, затем избегание и лишь на 4 месте сотрудничество.

Таким образом можно сделать вывод, что выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации не зависит от стажа работы. Взаимодействие учитель – ученик носит стереотипный и однозначный характер, у большинства педагогов не достаточно сформировано умение выстраивания субъект-субъектных взаимоотношений.

Еще одним важным моментом для создания комфортной и «включающей» образовательной среды выступает наличие у школьников толерантного отношения к детям с особыми образовательными потребностями.

Воспитание толерантности во многом зависит от индивидуальных особенностей обучающихся: развития интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы, уровня развития психических процессов, характерологических черт и т.д.

Экспериментальное изучение толерантности проводилось среди школьников 10 классов ГУО «Средняя школа № 46 г. Витебска» (80 школьников).

Основной целью исследования было определить уровень толерантности и определить зависимость между степенью выраженности толерантности и определенными личностными свойствами подростков.

Для получения объективной оценки толерантности школьников использовалась методика Бойко В.В. «Коммуникативная толерантность». Было выделено три уровня – высокий, средний, низкий – показывающие степень выраженности данного качества у каждого конкретного респондента в данный момент времени.

По результатом методики Бойко В.В. у 51.3 % обучающихся наблюдается высокая степень выраженности толерантности, среднюю степень толерантности имеют – 42.5 %, а 6.2% - низкую степень.

Нами был проанализирован гендерный аспект проявления толерантного отношения. Расчет U-критерия Манна Уитни не выявил достоверных различий в степени выраженности толерантности среди мальчиков и девочек в возрасте 14 -16 лет. Можно предположить, что уровень толерантности в подростковом возрасте не зависит от гендерной принадлежности, а дифференцируется в зависимости от индивидуально-личностных качеств подростков.

Для получения объективных данных об уровне развития интеллектуальных, эмоционально-волевых, коммуникативных свойствах и особенностях респондентов был использован 16 PF опросник Р.Кеттелла. По результатам данной методики был проведен сравнительный анализ выраженности личностных качеств подростков с разным уровнем толерантности (см. таблица 2)

Таблица 2

Выраженность личностных качеств школьников с разным уровнем толерантности (%)

Уровень толерантности/ Факторы	Высокий уровень толерантности			Средний уровень толерантности			Низкий уровень толерантности		
	Высокая степень	Средняя степень	Низкая степень	Высокая степень	Средняя степень	Низкая степень	Высокая степень	Средняя степень	Низкая степень
Фактор A /шизотемия-аффектомия/	17.1	70.7	7.3	2.9	79.4	8.8	20	60	0
Фактор C /степень эмоциональной устойчивости/	12.2	63.4	19.5	2.9	67.6	20.6	0	60	20
Фактор D /флегматичность-возбудимость/	9.8	53.7	31.7	11.8	64.7	20.6	20	20	40
Фактор E /пассивность-доминантность/	2.4	87.8	4.9	8.8	79.4	5.9	0	80	0
Фактор F /осторожность-легкомыслие/	14.6	73.2	4.9	17.6	64.7	11.8	40	0	40
Фактор G /степень принятия моральных норм	14.6	73.2	4.9	5.9	79.4	11.8	0	20	60
Фактор H /робость, застенчивость – смелость/	26.8	58.5	4.9	5.9	73.5	20.6	20	60	0
Фактор I /реализм - сензитивность	24.4	58.5	14.6	23.5	67.6	5.9	0	80	0
Фактор J /неврастения, фактор Гамлета/	9.8	70.7	14.6	0	79.4	8.8	20	60	0
Фактор O /самоуверенность - склонность к чувству вины/	17.1	58.5	17.1	23.5	64.7	0	20	60	0
Фактор Q2	2.4	73.2	14.6	17.6	58.8	2.9	20	40	20

/степень групповой зависимости/									
Фактор Q3 / степень самоконтроля/	9.8	78	4,9	14.7	85.3	2.9	20	60	0
Фактор Q4 /степень внутреннего напряжения/	12.2	68.3	14.6	17.6	64.7	11.7	40	40	0

Респонденты с высоким уровнем толерантности имеют высокую степень выраженности свойств личности по фактору А «шизотемия-аффектомия». Характеризует их как открытых и легких для общения, доброжелательных и склонных к сотрудничеству, внимательных к людям. У них хорошо развито чувство сопереживания.

Показатели по фактору D «флегматичность-возбудимость» указывают на то, что подросткам с низким уровнем толерантности свойственно проявлять самоуверенность, эгоцентризм, излишние требования. В то время как школьники с высоким и средним уровнем толерантности более сдержаны, благодушны, спокойны и не склонны к резкости.

По фактору G «степень принятия моральных норм» подростки с высоким уровнем толерантности обладают такими свойствами как сознательность, обязательность, ответственность. Одним из основных регуляторов их поведения является чувство долга, они чувствительны к нарушению моральных норм. В свою очередь «интолерантные» подростки избегают правил, мало чувствуют обязательства, эгоистичны, не прилагают усилий выполнять социально-культурные требования.

Для анализа связей между уровнем толерантности и личностными характеристиками подростков был проведен корреляционный анализ ($p \leq 0.05$). В результате были выявлены слабые прямо пропорциональные связи между характеристиками «толерантность – интолерантность» и «осторожность – легкомыслие» ($r_s = 0.27$), «робость, застенчивость – смелость» ($r_s = 0.438$), «реализм – сензитивность» ($r_s = 0.339$), «степень самоконтроля» ($r_s = 0.422$).

А также выявлена средняя пропорциональная связь между характеристиками «толерантность – интолерантность» и «степень принятия моральных норм» ($r_s = 0.598$).

Таким образом, степень выраженности толерантного отношения у подростков обусловлена наличием комплекса личностных свойств: в эмоционально-волевой сфере – ответственностью, обязательностью, стремле-

нием к соблюдению моральных норм, чувствительностью; в коммуникативной сфере – общительностью, доброжелательностью, социальной смелостью.

Выводы и перспективы дальнейшего исследования. Создание условий для полноценного развития детей, соответствующего их физическому и психологическому здоровью является одной из приоритетных задач социальной политики государства. Сохранение здоровья ребенка требует такого построения его обучения и воспитания или создания такой образовательной среды, которая бы учитывала все особенности развивающейся личности.

Экологизация школьной образовательной среды должна заключаться в том, что логика организации образовательных сред и технологий обучения соответствовала общеприродным закономерностям физического, психического, социального и духовного развития детей.

Список использованных источников

1. *Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс]*: 13 янв. 2011г. № 243-З: принят Палатой представителей 2 дек. 2010 г.: одобр. Советом Респ. 22 дек. 2010г. в ред. Закона Респ. Беларусь от 04.01.2014г.// Эталон. Законодательство Республики Беларусь/ Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2014. – 254с.
2. *Воронович, Е.А.* Сущность инклюзивного подхода в образовании/ Е.А. Воронович// Периодический журнал научных трудов “ФЭН-НАУКА”. – 2013. - № 1 (16). – С.17 – 20.
3. *Ясвин, В.А*. Образовательная среда: от моделирования к проектированию/ В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365.
4. *Леонова, О. А*. Образовательное пространство как педагогическая реальность / О. А. Леонова // Alma mater. - 2006. - №1. - С. 36-40
5. *Хуторской, А.В.* Современная дидактика. Учебное пособие. 2-е издание, переработанное / А.В. Хуторской. — М.: Высшая школа, 2007. — 639 с.
6. *Погребова, Н.Б.* Образовательное пространство лицея как условие развития исследовательской функции педагога : дис. … канд. пед. наук.: 13.00.01/ Н.Б. Погребова. – Ставрополь, 2006. – 171с.
7. *Плоткин, М.М.* Социальное воспитание школьников: Монография/ М. М. Плоткин. – М. : Изд-во Ин-та педагогики социал. работы, 2003. – 197 с.
8. *Пономарев, Р.Е*. Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования / Р. Е. Пономарев// Педагогическое образование и наука. 2003. – №1. – С. 29—31.
9. *Чумичова, Р.М*. Теоретические подходы и проектирование образования в современных условиях/ Р.М. Чумичова, Л. Л. Редько. – Ставрополь: ИРО, 1996. – 24с.
10. *Беккер, И.Л.* Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория/ И.Л. Беккер, В. Н. Журавчик // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. Общественные науки. – 2009. – №12 (6). – С. 132—140.

11. *Симаева, И.Н.* Инклюзивное образовательное пространство: SWOT-анализ/ И.Н. Симаева, В.В. Хитрюк// Вестник Балтийского федерального университета имени И. Канта. – 2014. - №5. – С.31 – 39.
12. *Кириллова, М. И.* Экологический подход в инклюзивном образовании/ М. И. Кириллова// Вектор науки ТГУ. – 2012. – №3(10). – С. 112 – 114.
13. *Кулсариева А.Т.* Инклюзивное образование: нормативно-правовая база интегрированных процессов/ А.Т. Кулсариева, А. Т. Искакова, М.К. Таджиева // Вестник Восточно-Сибирской открытой академии. – 2016. – № 23. – С.3 – 13.

Транслитерационный перевод списка источников

1. Kodeks Respubliki Belarus' ob obrazovanii [Jelektronnyj resurs]: 13 janv. 2011g. № 243-3: prinjat Palatoj predstavitelej 2 dek. 2010 g.: odobr. Sovetom Resp. 22 dek. 2010g. v red. Zakona Resp. Belarus' ot 04.01.2014g.// Jetalon. Zakonodatel'stvo Respubliki Belarus'/ Nac. centr pravovoj inform. Resp. Belarus'. – Minsk, 2014. – 254s.
2. Voronovich, E.A. Sushhnost' inkljuzivnogo podhoda v obrazovanii/ E.A. Voronovich// Periodicheskij zhurnal nauchnyh trudov "FJeN-NAUKA". – 2013. - № 1 (16). – S.17 – 20.
3. Jasvin, V.A. Obrazovatel'naja sreda: ot modelirovanija k proektirovaniju/ V. A. Jasvin. – M.: Smysl, 2001. – 365.
4. Leonova, O. A. Obrazovatel'noe prostranstvo kak pedagogicheskaja real'nost' / O. A. Leonova // Alma mater. - 2006. - №1. - S. 36-40
5. Hutorskoj, A.V. Sovremennaja didaktika. Uchebnoe posobie. 2-e izdanie, pererabotannoe / A.V. Hutorskoj. — M.: Vysshaja shkola, 2007. — 639 s.
6. Pogrebova, N.B. Obrazovatel'noe prostranstvo liceja kak uslovie razvitija issledovatel'skoj funkcii pedagoga : dis. … kand. ped. nauk.: 13.00.01/ N.B. Pogrebova. – Stavropol', 2006. – 171s.
7. Plotkin, M.M. Social'noe vospitanie shkol'nikov: Monografija/ M. M. Plotkin. – M. : Izd-vo In-ta pedagogiki social. raboty, 2003. – 197 s.
8. Ponomarev, R.E. Obrazovatel'noe prostranstvo kak osnovopolagajushhee ponjatie teorii obrazovanija / R. E. Ponomarev// Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2003. – №1. – S. 29—31.
9. Chumichova, R.M. Teoreticheskie podhody i proektirovanie obrazovanija v sovremennyh uslovijah/ R.M. Chumichova, L. L. Red'ko. – Stavropol': IRO, 1996. – 24s.
10. Bekker, I.L. Obrazovatel'noe prostranstvo kak social'naja i pedagogicheskaja kategorija/ I.L. Bekker, V. N. Zhuravchik // Izvestija Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.G. Belinskogo. Obshhestvennye nauki. – 2009. – №12 (6). – S. 132—140.
11. Simaeva, I.N. Inkljuzivnoe obrazovatel'noe prostranstvo: SWOT-analiz/ I.N. Simaeva, V.V. Hitrjuk// Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta imeni I. Kanta. – 2014. - №5. – S.31 – 39.
12. Kirillova, M. I. Jekologicheskij podhod v inkljuzivnom obrazovanii/ M. I. Kirillova// Vektor nauki TGU. – 2012. – №3(10). – S. 112 – 114.
13. Kulsarieva A.T. Inkljuzivnoe obrazovanie: normativno-pravovaja baza integrirovannyh processov/ A.T. Kulsarieva, A. T. Iskakova, M.K. Tadzhieva // Vestnik Vostochno-Sibirskoj otkrytoj akademii. – 2016. – № 23. – S.3 – 13.

СЕЛЕЗНЁВА И.Н. **Построение инклюзивного образовательного пространства: экологический подход**

Инклюзивное образование и психологическая экология являются актуальными и перспективными направлениями в современной науки. Очевидным является, что принципы и идеи двух этих направлений перекликаются и дополняют друг друга. Построение инклюзивного образовательного пространства невозможно без создания экологически ориентированного общества. Создание комфортного микроклимата в классах, снижение тревожности, конфликтности между участниками образовательного процесса; учет особенностей каждого ученика и индивидуальный подход в процессе обучения; предоставление психолого-педагогического сопровождения каждого ребенка – это все условия создания инклюзивного образовательного пространства с учетом экологического подхода.

SELEZNYOVA I. N. **Building an inclusive educational space: an ecological approach**

Inclusive education and psychological ecology are actual and perspective directions in modern science. It is obvious that the principles and ideas of these two directions coincide and complement each other. Building an inclusive educational space is impossible without the creation of an environmentally oriented society. Creating a comfortable microclimate in the classroom, reducing anxiety, conflict between the participants of the educational process; taking into account the characteristics of each student and individual approach in the learning process; providing psychological and pedagogical support of each child-these are all the conditions for the creation of an inclusive educational space, taking into account the environmental approach.

УДК 159.953:372.881 (045)

СТУЛІКА О.Б.
кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Маріупольського державного університету, м. Маріуполь

КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ МНЕМІЧНИХ ТА ІНШОМОВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ МОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті йдеться про необхідність розвитку мнемічних здібностей та творчої індивідуальності майбутніх педагогів – вчителів англійської мови початкового етапу навчання. Розглядаються особливості професійної діяльності вчителя іноземної мови дошкільної ланки освіти. Проаналізовано результати впровадження розвивальної програми у процес навчання іноземної мови студентів. На думку автора, особливу увагу має бути звернено на розвиток професійної компетентності вчителя у відповідності з особливостями розвитку пам'яті у учнів початкової ланки навчання.
Ключові слова*: пам'ять, мнемічні здібності, іншомовні здібності, індивідуальний творчий розвиток, психологічний комфорт, професійна компетентність.*

Постановка наукової проблеми. Державна політика України у сфері реформування вищої освіти передбачає комплексний розвиток та впровадження інноваційних технологій навчання іноземних мов у вузах, що відповідає ідеям інтеграції вищої освіти України в єдиний європейський та світовий освітній простір. Останнім часом політика України спрямована на модернізацію країни, яка базується на модернізації освіти, її змісті та структурній модернізації. Головним ресурсом розвитку є мобільний та висококваліфікований людський капітал, який, безумовно, вимагає досягнення нової якості освіти. Цілком зрозуміло, що нова якість освіти забезпечується передусім оновленням процесів навчання. У цих умовах необхідно шукати інший зміст роботи викладача, випробувати нові засоби та методи його роботи, спрямовані на розвиток творчих рис особистості студента.

Сучасний процес викладання характеризується наявністю великої кількості технологій викладання іноземної мови. Використовувані технології класифікуються за різними ознаками, але загальна кількість використовуваних технологій навчання досить приблизна. Пріоритетом у сфері вищої освіти є інтегровані освітні технології: педагогічна, інформаційна, телекомунікаційна, інтелектуальна, інноваційна. Основою всіх інноваційних освітніх технологій вважають методи активного навчання, які становлять таку організацію навчального процесу, яка спрямована на всебічну активізацію освітньої та пізнавальної діяльності учнів шляхом комплексного використання психологічних та педагогічних засобів.

Ефективність засвоєння іноземної мови у процесі виховної та професійної діяльності у вищому навчальному закладі, а також у практичному житті в цілому залежить в значній мірі від психологічної готовності людини до навчання та застосування іноземної мови, від здатності подолати стереотипи, що виникли, та ідеї про їх можливості. Люди, які не вірять у свої здібності, які чекають на невдачі, які бояться помилятися, швидше за все, дійсно зазнають невдачі, головним чином тому, що вони не впевнені у своїй силі, вони не можуть подолати свої властиві психологічні та комунікативні бар'єри .

Отже, система навчання іноземної мови повинна бути розроблена таким чином, щоб студенти могли самостійно думати, співвідносити різні точки зору та сформулювати свою точку зору. Зрештою, на сучасному етапі одним з основних труднощів є низька мотивація студентів до вивчення іноземної мови, невіра у свої здібності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пам′ять – це основа навчання, тому керування мнемічними процесами є одним з найважливіших показників, що детермінують ефективність навчального процесу. До дослідників, які вивчали психологічні особливості іншомовних здібностей, належать Артьомов В.А., Бєляєв Б.В., Імедадзе Н.В., Зимня І.О., Каспарова М.Г. та інші. В сучасній вітчизняній методиці викладання іноземних мов пам′яті надається велике значення, при цьому в одному випадку стверджується важливість довільного запам′ятовування (Богданова І.І., Ілʹїна В.І., Кличникова З.І., Коваленко Ю.І), в іншому – першочергову значущість надають мимовільній пам′яті (Вітт Н.В., Каспарова М.Г., Голубкіна І.О., Троїцька Н.В., Куранов К.Н.). Перевага мимовільного запам′ятовування над довільним виявляється в тому, що знання засвоюються в дії, немає розподілу засвоєння та використання. Сучасні інтенсивні методи пропонують використовувати резервні можливості особистості. Вчені, які вивчали різні види діяльності в руслі системного підходу (Істоміна З.І., Самохвалова В.І., Ляудіс В.Я., Ячина А.С., Бочарова С.П., Хомуленко Т.Б.), підкреслювали особливу роль пам′яті у функціонуванні будь-якої діяльності.

Метою статті було розглянути особливості когнітивного аспекту у розвитку мнемічних та іншомовних здібностей у процесі навчання під час формування професійної іншомовної компетенції майбутніх вчителів дошкільної та початкової ланки освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виходячи з розуміння пам′яті як базової системи психіки та аналізу результатів її численних досліджень, ми дійшли висновку, що пам′ять займає в навчанні іноземної мо-

ви виключно важливе місце. Скарги на погану пам'ять – одні з найбільш поширених, з ними стикаються психологи, що працюють в самих різних галузях практичної психології. Експериментальні дослідження пам'яті показали, що її можливості вельми великі, а проблеми, пов'язані з нею, полягають у недостатньо ефективному її застосуванні. Основний об'єм інформації про навколишнє середовище ми отримуємо із співбесіди та при читанні тексту. Але дуже часто щось запам'ятовується гірше, ніж хотілося б, частина інформації зовсім не залишається в пам'яті. Тому, на нашу думку проблема розвитку пам'яті – одна з найбільш актуальних в сучасній психологічній науці.

Здібності та пам′ять мають єдину нейрофізіологічну основу – у вигляді природних передумов – особливостей нервової системи, що вказують на їх загальне походження. На думку Кисіля С.Г.[3], пам′ять може бути надана як певна ієрархія, де окремі пізнавальні процеси виступають в якості операційних механізмів первинної пізнавальної здібності, що представлена пам′яттю. Стиль реалізації операційних механізмів визначається стилем мнемічної діяльності, переважним співвідношенням продуктивності різних рівнів пам′яті в реалізації конкретних здібностей. В такому розумінні пам′ять виступає і як мнемічна здібність, і як системоутворюючий фактор структури пізнавальних здібностей. Звідси зрозумілим є вивчення індивідуальних мнемічних здібностей як основи інших здібностей.

Саме поняття мнемічних здібностей у вітчизняну літературу ввів Смирнов А.О., визначаючи їх як індивідуальні розбіжності у точності, швидкості та міцності запам′ятовування [6]. Черемошкіна Л.В. [7] під мнемічними здібностями розуміє засоби мнемічної активності та мнемічної діяльності, без участі яких не можливо отримати не один мнемічний результат. Процес розвитку пам′яті є процесом формування функціональної системи мнемічних здібностей.

На думку Ляудис В.Я.[5], керування процесом засвоєння може бути ефективним лише в тому випадку, якщо воно наслідує логіку становлення змінюючих одна одну форм пам'яті. Тобто процес формування будь якої нової діяльності виступає як процес, що потребує спеціальної організації закономірної зміни генетичних форм пам′яті. Перш за все у дитини з'являється моторна пам′ять, декілька пізніше – емоційна, а потім образна пам′ять, та лише у старшому шкільному віці образна пам′ять, якщо не використовується, замінюється на вербальну. Як відомо, пам′ять є органічною складовою особистості. Вона повинна гармонійна вписуватися в систему навчання та враховувати вплив на продуктивність пам′яті таких фак-

торів як мотивація, відношення до навчання, інтереси, особливості характеру тощо.

Аналізуючи сучасну світову кризу в системі освіти, Дусавицький О.К.[1] констатує, що в освіті домінує енциклопедичний принцип, згідно з яким, що більш знань здобуває студент, то ліпше для нього, для суспільства. Домінує однобічний погляд, у якому студента розглядають не як самостійний суб'єкт, з яким ведеться діалог, а як об'єкт впливу. Ініціатива, потреба пізнання, планування змін – здібності, обов'язкові для життя у XXI ст., ігноруються. В результаті суспільство отримує невротичну, пасивну особистість, в якої навіть через найпростішу проблему виникає стрес, фрустрація. Дусавицький О.К доходить висновку, що нездатність до творчості в професійній діяльності призводить до консервації застарілих видів виробництва. Тому, одне з головних завдань підготовки вчителя – це розвиток творчої індивідуальності педагога.

Під індивідуальністю, за визначенням Смирнова А.О, ми розуміємо своєрідність людини як індивіда і особистості, яка проявляється в рисах характеру, в емоційній, інтелектуальній і вольовій сферах, в інтересах, потребах і здібностях [6]. Під індивідуальним стилем діяльності Дяченко М.І. розуміє систему стійких, індивідуально своєрідних способів і прийомів виконання завдань [2]. В процесі навчання потрібно допомогти людині виробити такий стиль діяльності, який найбільше відповідає її індивідуальним особливостям і обраній професії. Тому, ми вважаємо, що потрібно прагнути будувати освітній процес таким чином, щоб кожний студент успішно опанував цілісний досвід професійної діяльності, але в індивідуально–неповторному поєднанні його основних складових.

Індивідуально-творчий розвиток передбачає не запам'ятовування та механічне сприймання інформації, а творче її перетворення, коли кожний засіб навчання, з яким ознайомлюють студента на теоретичних заняттях, приміряється „на себе", випробовується на ефективність в особистому досвіді. Потреба в індивідуально-творчому розвитку студентів зумовлюється цільовими настановами сучасної професійної школи. Треба, щоб молодий спеціаліст „знайшов себе" в обраній професії.

Індивідуальний творчий розвиток студентів ґрунтується на особистісному підході до формування творчих професійних здібностей людини. Суть цього підходу полягає в тому, що найбільш ефективним засобом розвитку професійних здібностей вважають формування певної структури особистості. Процес розвитку творчої індивідуальності майбутнього вчителя стає оптимальним, якщо такою ідеєю є мрія стати високопрофесійним

педагогом. Тоді студент стає дуже сприйнятливим до педагогічного впливу, не шкодує себе й проявляє високу активність у навчанні.

Ще одна важлива особистісна якість, що впливає на формування творчої індивідуальності педагога, - пізнавальна потреба та спричинена нею інтелектуальна активність. З байдужого до навчання, до дітей студента навряд чи можна сформувати творчу індивідуальність.

В учбовому процесі головне завдання викладача полягає в тому, щоб студенти засвоїли навчальний матеріал з максимальною легкістю і як можна міцніше. Але те, що викладач уявляє як оптимальне, для студента може бути незрозумілим чи навіть недосяжним. Тому під час викладання педагогу слід враховувати індивідуальні особливості студента. Багато досліджень свідчать про емоційне неблагополуччя навчального процесу в школі та вузі. Так, Чебикін А.Я.[4] показав, що емоції, які студенти хотіли б переживати на заняттях, не збігаються з емоціями, які вони реально відчувають. Замість радості, допитливості, захоплення у них часто відзначаються байдужість, нудьга, тривога.

Ефективність навчального процесу з іноземної мови визначається правильним підбором навчальних засобів та узгодженням і науково обґрунтованим використанням методів та прийомів навчання. Організація ефективної взаємодії прийомів і методів навчання з навчальними засобами не можлива без урахування психічних особливостей тієї чи іншої вікової групи. Мовна чи мовленнєва компетенція, за визначенням дослідників у галузі психології навчання іноземних мов, є показником рівня досконалості навичок та вмінь іншомовного спілкування учнів, сформованості в них мовленнєвих механізмів.

За останні роки з′явилося чимало досліджень, присвячених вивченню способів формування й розвитку професійно-педагогічної компетенції вчителя іноземної мови. Компетентність, на нашу думку, це і здатність здійснити реальну, життєву дію, і кваліфікаційна характеристика індивіда в момент діяльності; у будь-якої дії є два аспекти – ресурсний та продуктивний і саме розвиток компетентності визначає перехід ресурсу в продукт. Тож, компетентність – це потенційна готовність вирішувати завдання зі знанням справи, яка складається із змістовного (знання) та процесуального (вміння) компонентів і вимагає знання сутності проблеми та вміння впоратись з нею; постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для вдалого впровадження цих знань у конкретних умовах, тобто володіння оперативними та мобільними знаннями. Для компетентності характерною є можливість (здатність, готовність) використовувати знання і вміння.

Професійну компетентність можна розглядати як якісну характеристику ступеня володіння фахівцями професійною діяльністю. Вона передбачає: розуміння своєї справи, оцінку особистих якостей, регулювання свого професійного становлення, самовдосконалення та самовиховання. Структура професійної компетентності складається з трьох загальних компонентів: зміст, мотивація та виконання. Крім того, можна виділити систему професійних знань, умінь і навиків, прагнення і здібності до самостійних творчих рішень професійних завдань, соціально-психологічну готовність до роботи, ідейно-моральну зрілість та політичну культуру.

Професійна компетентність педагога -це особистісні здатності викладача, які дають йому можливість самостійно й ефективно реалізовувати мету та завдання педагогічного процесу. Професійна компетентність викладача - це єдність його теоретичної і практичної готовності здійснювати педагогічну діяльність. В основу компетентнісного підходу (як нової освітньої парадигми) не можуть бути покладені тільки знання, вміння та навички. У сучасному змісті освіти вони розглядаються не як мета та основа освіти, а як засіб, матеріал моделювання знань. Таким чином, знання, вміння та навички стають допоміжним компонентом змісту освіти, інструментом досягнення освітніх цілей та завдань. Удосконалення рівня професійної компетентності виступає одним із основних напрямків реформування освіти.

В основі ефективної педагогічної діяльності лежить позитивна «Я-концепція» вчителя. Прийняття себе, розуміння себе, оптимістичне світосприймання – чи не головний принцип забезпечення умов для зміцнення і збереження сприятливих тенденцій у самовдосконаленні та самореалізації особистості педагога. Вчитель повинен досягти успіху, щоб його досягли учні, а учні повинні досягнути успіху, щоб його досягло суспільство.

Тож, в основу освітньої діяльності вчителя та його успішної самореалізації можна покласти такі складові: вміння адекватно оцінювати свої можливості; вміння усвідомлювати свої інтереси; вміння знайти адекватні своїм можливостям форми самоосвіти; планування та організація процесу своєї діяльності; реалізація особистістю своїх можливостей; вміння критично оцінювати переваги та недоліки власної роботи; здатність контролювати свою діяльність.

Таким чином, компетентнісний підхід полягає в зміщенні акценту з накопичування знань, умінь і навичок на формування й розвиток у вчителів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки у ситуаціях педагогічної діяльності. У процесі підвищення кваліфікації педагогі-

чних працівників на сучасному етапі особливе місце посідає стратегія розвитку особистості педагога; його професіоналізм, готовність і уміння створити таку атмосферу, яка забезпечувала б розвиток критичного мислення, творчості, виховувала б соціально відповідальних людей. Професійно-педагогічна компетенція вчителя іноземної мови формується у ході професійно-орієнтованого навчання в педагогічному ВНЗ.

В останній час в психологічному лексиконі з'явився термін «психологічний комфорт», тобто стан душевного спокою, задоволення, благополуччя; бажаний стан, що свідчить про переживання людиною успішності, зручності, забезпеченості. Це стан повного фізичного, духовного й соціального благополуччя, який характеризується не тільки відсутністю хвороб і фізичних дефектів. Основу його складає повноцінний розвиток людини на усіх етапах онтогенезу. Вважається, що криза юнацького віку є нормативною та необхідною для процесу розвитку особистості. Криза „зустрічі з дорослістю" характерна для сучасної молоді, але лише для тієї її частини, якій притаманний досить високий рівень культури та здібності до самоаналізу. Пік кризи приходиться на 2-3 курси навчання. Саме на 3 курсі студенти приступають до вивчення основ їх майбутньої спеціальності. Але, на жаль, склалося так, що лише незначна кількість випускників педагогічних вузів продовжують свій професійний шлях у закладах освіти. На це є багато причин, та головною з них є відсутність бажання та зацікавленості у процесі викладання іноземної мови.

У викладачів початкової ланки у вивченні іноземної мови це відбувається, на нашу думку тому, що колишні студенти приходячи до дитячого садочку чи школи, переносять ті ж самі методи викладання, за допомогою яких їх навчали у вузі або їм приходиться переучуватися самостійно. Тому ми вважаємо, що майбутні викладачі англійської мови у дитячому навчальному закладі та у початковій школі мають використовувати саме той вид пам'яті, який є домінуючим у цьому віці, тобто образну та емоційну пам'ять. Для цього вони мають володіти навичками викладання іноземної мови, залучаючи до цього саме вказані види пам'яті. Ми вважаємо це доцільним, тому що образна пам'ять є більш економічною, ніж словесно-логічна пам'ять; вона повертає цілісне дитяче сприйняття світу; навчає творчому мисленню; знімає стрес навчання; звільняє час та покращує здоров'я; підвищує об'єм оперативної пам'яті.

Крім того, використання прийомів образного та емоційного запам'ятовування підвисить впевненість студентів у собі та у правильності обраної професії. Тому що, якщо виникає цікавість до якогось заняття, то

дитяче, тобто образне та емоційне сприймання повертається. Навчальна діяльність має бути організована таким чином, щоб навчальний матеріал запам'ятовувався учнями навіть тоді, коли вони зайняті їм, а не його запам'ятовуванням. А для того, щоб зацікавити дитину, знайти з нею контакт, педагог початкової ланки навчання повинен сам мати розвинуту образну та емоційну пам'ять.

Експериментальне дослідження проводилося із студентами 3 курсів спеціальностей „Дошкільне виховання (спеціалізація - іноземна мова)" та „Мова та література (українська, англійська)" Маріупольського державного університету. Кількість досліджуваних становила 60 осіб. Оскільки для діагностики лінгвістичних здібностей вік досліджуваних є важливим, то треба зазначити, що в усіх досліджуваних він складав 19-21 рік. Результати констатуючого дослідження підлягали кількісному та якісному аналізу.

З метою розвитку мнемічних та іншомовних здібностей у майбутніх викладачів іноземної мови дошкільної ланки освіти була розроблена та впроваджена у навчальний процес розвивальна програма для студентів 3 курсу спеціальності „Дошкільне виховання (спеціалізація – іноземна мова)". Одним з припущень дослідження було те, що розвивальна програма дасть більш значущі результати саме у студентів спеціальності «Дошкільне виховання», тому що вони мають більш розвинену образну пам'ять стосовно рідної мови, що пов'язано з особливостями їх професійної діяльності.

До структури програми з розвитку мнемічних здібностей у студентів мовних спеціальностей було включено три етапи (фонетичний, лексичний та монологічний). Використана у розвивальній програмі методика дозволяє значно підвищити ефективність пізнавальної діяльності студентів, а також сприяє розвитку образної, вербальної та емоційної пам′яті та здібностей до іноземної мови, що проявляється у їх продуктивній взаємодії під час засвоєння іноземної мови. Спостерігається наявність зацікавленості студентів наданих спеціальностей до успішного оволодіння свідомою орієнтировкою в структурі текстової діяльності іноземною мовою. Використана розвивальна програма демонструє істотні переваги порівняно з традиційною методикою викладання іноземної мови у вищому навчальному закладі і може бути використана викладачами у процесі викладання іноземної мови студентам мовних спеціальностей, де іноземна мова вивчається як друга спеціальність. Використана у розвивальній програмі методика сприяє розвитку образної, вербальної та емоційної пам′яті та здібностей до іноземної мови, що проявляється у їх продуктивній взаємодії під час засвоєння іноземної мови.

За результатами методики «Дослідження структури мнемічних прийомів, яким надається перевага під час запам′ятовування матеріалу», ми отримали наступний розподіл переважаючих у студентів під час запам′ятовування тексту мнемічних прийомів: вербальних, образних чи емоційних (див.табл.1).

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних експериментальної та контрольної груп за вибором мнемічних прийомів до та після реалізації розвивальної програми (у %)

Мнемічні прийоми	Групи досліджуваних			
	Експериментальна		Контрольна	
	До	Після	До	Після
Логічні	58	16	53	62
Образні	35	71	32	25
Емоційні	7	13	15	13

За результатами проведених досліджень було визначено, що студенти демонструють наявність зацікавленості та здібностей до успішного оволодіння свідомою орієнтировкою в структурі текстової діяльності іноземною мовою, що значно підвищує зацікавленість та активність студентів в їх пізнавальної діяльності на заняттях з англійської мови та забезпечує продуктивну взаємодію пам′яті та іншомовних здібностей під час вивчення іноземної мови. Після проведення розвивальної програми ми спостерігаємо зміни у виборі прийомів запам′ятовування тексту на користь використання образних та емоційних прийомів.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Ми вважаємо, що залучення образного компоненту мнемічних здібностей значно підвищує якість навчання майбутніх викладачів іноземної мови дошкільної ланки освіти, зростає кількість матеріалу, що запам’ятовується, з’являється зацікавленість студентів у процесі отримання інформації, в процесі майбутній педагогічній діяльності. Тобто, саме інтенсивний розвиток образного компоненту мнемічних здібностей у процесі навчання у вищій школі має значно підвищити рівень формування професійної педагогічної компетентності майбутніх викладачів іноземної мови.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у впровадженні розвивальної програми починаючи з першого курсу навчання, що, на нашу думку, сприятиме формуванню професійної Я-концепції та професійної

компетентності, і наддасть можливість майбутньому педагогу відчувати себе успішною людиною, професіоналом своєї справи.

Список використаних джерел

1. Дусавицький А.К. Развивающее образование: теория и практика : сборник статей / А.К. Дусавицкий. – Харьков : Харьковский НУ им.В.Н.Каразина, 2002. – 146 с. – ISBN 966-623-125-5.
2. Дьяченко О.М. Проблема развития способностей: до и после Л.С. Выготского[Текст] / О.М.Дьяченко // Вопросы психологии.- 1999. - №2. – С.99-105.
3. Кисель С.Г. Память и личность: Монография / Украинская инженерно- педагогическая академия / Сергей Григорьевич Кисель. – Х. : УИПА, 2005. – 424 с.;
4. Кузнецов М.А. Эмоциональная память: [Монография]./ М.А.Кузнецов. – Харьков: Крок, 2005. – 568с., 42 ил.
5. Ляудис В.Я. Память в процессе развития. / В.Я.Ляудис – М., 1976.-225с.
6. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. / А.А. Смирнов – М.: Просвещение, 1966. – 422с.
7. Черемошкина Л.В. Психология памяти: Учебное пособие для вузов. / Л.В.Черемошкина – М.: Академия, 2002. – 368с.

Транслітераційний переклад списку використаних джерел

1. Dusavic'kij A.K. Razvivayushchee obrazovanie: teoriya i praktika : sbornik statej / A.K. Dusavickij. – Har'kov : Har'kovskij NU im.V.N.Karazina, 2002. – 146 s. – ISBN 966-623-125-5.
2. D'yachenko O.M. Problema razvitiya sposobnostej: do i posle L.S. Vygotskogo[Tekst] / O.M.D'yachenko // Voprosy psihologii.- 1999. - №2. – S.99-105.
3. Kisel' S.G. Pamyat' i lichnost': Monografiya / Ukrainskaya inzhenerno-pedagogicheskaya akademiya / Sergej Grigor'evich Kisel'. – H. : UIPA, 2005. – 424 s.;
4. Kuznecov M.A. EHmocional'naya pamyat': [Monografiya]./ M.A.Kuznecov. – Har'kov: Krok, 2005. – 568s., 42 il.
5. Lyaudis V.YA. Pamyat' v processe razvitiya. / V.YA.Lyaudis – M., 1976.-225s.
6. Smirnov A.A. Problemy psihologii pamyati. / A.A. Smirnov – M.: Prosveshchenie, 1966. – 422s.
7. CHeremoshkina L.V. Psihologiya pamyati: Uchebnoe posobie dlya vuzov. / L.V.CHeremoshkina – M.: Akademiya, 2002. – 368s.

Стулика Е.Б. **Когнитивный аспект развития мнемических и иноязычных способностей студентов языковых специальностей.**

В статье говорится о необходимости развития мнемических способностей и творческой индивидуальности будущих педагогов - учителей английского языка начального этапа обучения. Рассматриваются особенности профессиональной деятельности учителя иностранного языка дошкольного звена образования. Проанализированы результаты внедрения развивающей программы в процесс обучения иностранному языку студентов. По мнению автора, особое внимание должно быть обращено на развитие профессиональной компетентности учителя в соответствии с особенностями развития памяти у учащихся начального звена обучения.

Ключевые слова: *память, мнемические способности, иноязычные способности, индивидуальное творческое развитие, психологический комфорт, профессиональная компетентность.*

Stulika O.B. **Cognitive aspect of the development of mnemonic and foreign language skills of students of language specialities.**

The article focuses on the necessity of finding new content, new tools, methods and techniques of the teacher's work, which should be aimed at the development of cognitive components of mnemonic and foreign language abilities and creative personality traits of a student - the future English teacher of the elementary level of education in connection with reforming the system of higher education, which involves integrated development and introduction of innovative technologies of teaching foreign languages in higher educational institutions, which corresponds to the ideas of integration of higher education of Ukraine into a single European and educational space. The peculiarities of the professional activity of the teacher of a foreign language of the preschool educational level, especially the formation of his professional competence, are considered. The results of the implementation of the development program in the process of learning the foreign language by students are analyzed, and it is determined that the attraction of the figurative component of mnemonic abilities significantly improves the quality of foreign language abilities of future teachers of a foreign language in the preschool education system, increasing the amount of memorable material, the interest of students in the process of obtaining information, motivation for future pedagogical activity, which significantly increases the level of formation of the professional pedagogical competence of the future teachers of foreign languages. According to the author, special attention should be paid to the development of professional competence of the teacher in accordance with the peculiarities of memory development in the elementary school students.

Keywords: *memory, mnemonic abilities, foreign language abilities, individual creative development, psychological comfort, professional competence.*

УДК 159.9:316.6

ШВАЛБ Ю.М.
доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, КНУ, м. Київ

ЕВОЛЮЦІЙНА МЕТАФОРА В ПСИХОЛОГІЧНІЙ СТРУКТУРІ СПОСОБУ ЖИТТЯ

У статті розглядаються відомі теорії еволюції як форма наукового усвідомлення процесу розвитку і змінювання універсуму живої природи і висувається гіпотеза, що у буденній свідомості уявлення про закономірності змін у житті людини мають бути конгруентними тій чи інший теорії еволюції. Стверджується, що у масовій свідомості наукова теорія спрощується до формулювання певного «принципу» чи «закону» життя, без усвідомлення його дійсного наукового змісту. Показано, що у психологічній структурі свідомості такі уявлення функціонують як базова метафора згідно з якою індивіди будують своє власне розуміння світу, прогнозують можливі зміни та планують свою власну поведінку. Доводиться, що у якості таких базових метафор у масовій свідомості функціонують «зняті» моделі, закладені у чотирьох наукових теоріях еволюції. На цій підставі визначається провідний напрям формування екологічної свідомості, відповідної потребам і викликам сьогодення.
Ключові слова: *еволюція, моделі розвитку, метафора, буденна свідомість, образ світу, спосіб життя, поведінкові установки*.

Логіка наукового пошуку й дослідження природи психічного виявляє одну суттєву закономірність – чим ретельніше ми вивчаємо психічні функції, тим скоріше ми починаємо розуміти, що сама психіка і свідомість особистості є функцією Життя, а не «мозку» або «тіла», або «соціуму», або ще не знаю чого. Життя, а точніше, життя людини, стає справжнім об'єктом психології як науки. Причому, життя береться тут не у фізичному або біологічному змісті, а у філолофсько-психологічному, як Буття, як процес розгортання життя у формах усвідомлення і переживання.

Таке представлення об'єкта веде до цілого ряду кардинальних наслідків.

По-перше, поняття людини втрачає якусь абстрактно-універсальну «сутність», але знаходить індивідуальне «особа», своє «Я». Поняття людини, принаймні, для психології, перестає бути тільки одиницею статистики, а наповнюється пристрасністю діючого індивіда. Тому змінюється й предмет психологічних досліджень, який треба бачити в пошуку загального й закономірного в індивідуально-унікальному, а не в середньостатистичному.

По-друге, поняття життя втрачає свій чисто біологічний зміст й отримує соціальне, психологічне й діяльнісне наповнення. Життя перестає бути фактом існування, а стає особистісним фактом – воно «моє» («твоє»,

«наше», «його», «чуже» і т.д.). Більше того, індивід вступає в глобальне відношення з життям – він його живе (а іноді – навпаки – життя його живе). Відношення людини до життя знаходить психологічну «щільність» і якісну визначеність: «Я» не просто «живу», «Я живу це життя» і більше того, «Я живу своє життя». І тут уперше з'являється проблемність існування людини: «Я-то, звичайно, живу, але чи своє життя я живу, й взагалі, навіщо я його живу?». Екзистенціальна філософія й психологія дуже точно схопила це питання й поставила його в центр усього існування людини.

Таким чином, ми можемо стверджувати, що феноменологія життя представлена у свідомості індивіда двічі: як невід'ємна властивість універсуму живої природи і як переживання власного існування. У першому випадку кожний індивід є лише часткою цього загального універсуму життя і він нібито «занурений» у цей нескінченний потік життєвих процесів і циклів. А у другому випадку – це суто внутрішній процес індивідуального існування, де людина, певною мірою, контролює, керує і несе відповідальність за його розгортання і здійснення. Проте, це не два окремих «життя», не два різних процеси – вони пов'язані між собою і є певним відображенням одного одним: кожне індивідуальне життя є часткою загального природного унівурсуму життя, а природне життя є органічною часткою життя людини. Цей факт було добре осмислено ще з давньогрецьких часів у вченнях Демокрита і Геракліта, які з певними варіаціями дійшли до наших часів.

У методологічному контексті такий спосіб зв'язку фіксується у так званій «матрьошечній» моделі, де кожний процес може бути представлений як вбудований в такий же за своїми законами функціонування, але більший за масштабами існування (див. рис.1).

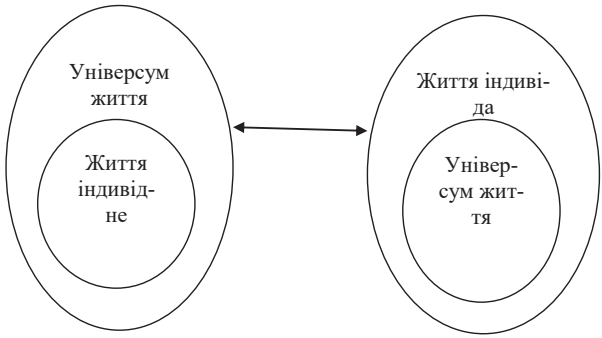

Рис. 1. «Матрьошечна» модель зв'язку макро- і мікрокосму

Такий спосіб моделювання наочно показує, що існування кожного індивідного життя є тільки проявом загального універсуму, але універсум життя існує тільки у індивідних формах життя.

На біологічному рівні тваринного існування цей зв'язок процесів встановлюється безпосередньо, як закон існування, але на людському рівні ця безпосередність зникає і виникає опосередкована система, де зв'язки стають скритими і не очевидними. Такою ланкою опосередкування постає наша свідомість[11], де існування універсуму природи і людське існування представлені як дві різні сутності. Це означає, що ми вимушені кожного разу встановлювати такий зв'язок, встановлювати на свідомому рівні відповідність нашого власного існування і існування природного світу (див. рис.2).

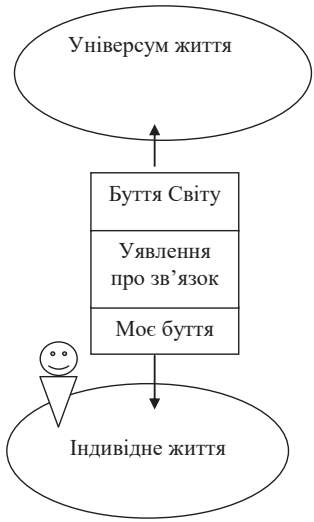

Рис. 2. Модель опосередкування зв'язку універсуму життя та індивідного життя

Ми можемо виокремити, принаймні, два способи встановлення такого зв'язку:

[11] Якщо бути біль точним і коректним, то опосередкування здійснюється через подвійний конструкт «свідомість//діяльність», але у даному контексті, на нашу думку, можна не обговорювати специфіку його будови і функціонування.

- на соціокультурному рівні через затвердження певної світоглядної картини Світу, яка відображує переважний для даного суспільства спосіб усвідомлення єдності існування;
- на індивідуальному рівні через уявлення особи про природу і людську сутність, які відображують особистісну ідею того, як «правильно» має розгортатися процес життя і життєдіяльності.

Світоглядна картина Світу (незалежно від того, у якій формі свідомості вона зафіксована: міфологічній, релігійній, містичній, науковій тощо) обов'язково містить у собі дві моделі – модель законів існування Світу і модель законів існування Людини, та вказує на спосіб їх зв'язку у певну несуперечливу цілісність. Освоєння індивідом цієї картини світу і відбувається через формування особистої впевненості у тому як «правильно» існує світ і як «правильно» має жити людина. Внутрішня узгодженість цих двох моделей «правильності» задає особистості базові принципи розуміння організації загального простору життя та побудови власної життєдіяльності у цьому просторі.

Хоча в індивідуальній буденній свідомості водночас можуть бути актуалізованими різні культурні форми свідомості, проте, все ж таки за останні три століття переважною стала спрощена форма наукової раціональності. В цій науковій раціональності природа і Світ взагалі представлено не тільки через моделі певних предметностей, але й через моделі змінюваності Світу. На відміну від міфологічних уявлень про циклічну незмінність світу, наукові моделі затверджують змінюваність як його атрибутивну властивість. Стосовно універсуму природи, як частини загального Світу, у науковій парадигмі ця змінюваність зафіксована через концепції еволюції, в першу чергу, біологічної еволюції.

Саме концепція еволюції є найближчою для нашого буденного розуміння моделлю законів змінюваності (мінливості) світу природи і саме через неї ми будуємо власний закон природності нашого буття. При цьому, із всієї цілісної наукової концепції ми «висмикуємо» те чи інше окреме положення, і в нашій буденній свідомості воно функціонує як одна з базових метафор розуміння світу в цілому. Спираючись на цю метафору ми починаємо конструювати наш власний принцип «правильної» організації процесу життя і життєдіяльності. Через таку метафору ми й досягаємо необхідного і достатнього рівня узгодженості наших уявлень про природний світ і про себе як його частину, що відображується нами у переживанні конгруентності і адекватності. І тому ця метафора стає своєрідною «точ-

кою відліку» для нашого сприйняття і оцінки власного життя як «правильного» та «нормального».

Тобто, еволюційна метафора, з одного боку, виступає у якості психологічного інструменту сприйняття навколишнього середовища, виокремлюючи із всього розмаїття об'єктивних змін тільки ті, які відповідають уявленню про «закономірність» життя і, з іншого боку, стає основою нашої психологічної готовності діяти певним чином, стає психологічною основою поведінкових установок (див. рис. 3).

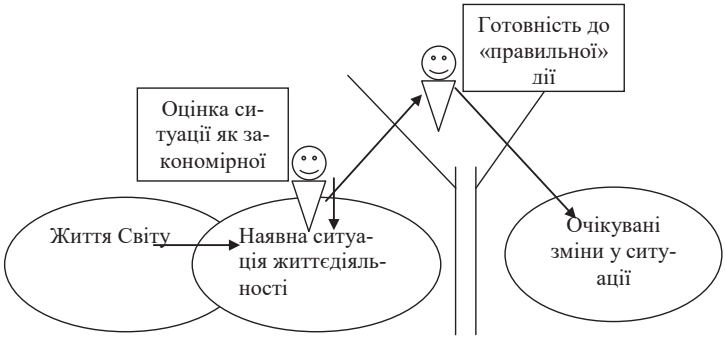

Рис. 3. Психологічні функції уявлення про «правильність» буття

Як відомо, у XIX-му столітті склалося чотири наукові концепції еволюції живої природи[12], які з тими чи іншими варіаціями досі обговорюються та розвиваються науковою спільнотою. Проте, треба зауважити, за цей час ці теорії стали не тільки предметом наукового дискурсу, але й невід'ємною частиною буденної свідомості людей. Більш того, у суспільній свідомості реально присутні усі чотири наукові картини еволюції природи, кожна з яких активно підтримується і просувається через усі засоби масової комунікації та трансляції культури.

У філософсько-гуманістичному плані наявні чотири теорії еволюції, на наш погляд, можна поділити на дві групи за базовою парадигмальною основою. Першу групу утворюють теорії Ж.Кюв'є та Ч.Дарвіна, які вважають рушійною силою розвитку природи наявні у самій природі певні загрози для існування живих організмів чи їх видів, а механізми подолання цих загроз і описуються як механізми еволюції. Другу групу утворюють теорії Ж.-Б. Ламарка та П.Кропоткіна, які вважають рушійною силою роз-

[12] Варто зазначити, що у цей же період часу склалися й теорії змінювання як розвитку в інших галузях знань: економіці, соціології, антропології, лінгвістиці, етнографії тощо.

витку природи наявні у самій природі позитивні взаємодії як у міжвидовому, так і в популяційному просторі.

Коротко зупинимось на кожній з них.

Перша теорія – це теорія природних катастроф Ж.Л.Кюв'є //, яка стверджує, що періоди стабільності форм життя завершуються із настанням глобальної катастрофи, яка знищує переважні види і «розчищає» середовище для тих видів, що якимось чином змогли вижити у цьому катаклізмі. І хоча цю теорію було створено більш ніж два століття тому, а її автор дуже рідко згадується, але її місце у буденній свідомості є дуже значним. Достатньо згадати нескінченну кількість «наукових» прогнозів глобальної екологічної чи техногенної катастрофи – від глобального потепління до ядерної зими, – які змінять увесь вигляд існування на землі, що так полюбляють ЗМІ, чи буденну метафору чорно-білої смугастості життя. Зауважимо також, що ідея катастрофізму, хоча й у більш м'якому формулюванні, займає одне з провідних місць й у психологічних теоріях і практиках, де стверджується, що розвиток відбувається тільки внаслідок життєвих криз (вікових, особистісних, екзістенційних тощо). На цьому фоні дуже популярним став вислів Ф.Ніцше: «Все що нас не вбиває робить нас сильнішими», – хоча його справедливість чи істинність є дуже й дуже сумнівними. Якщо до цього поставитися більш вдумливо, то, мабуть, треба визнати, що те, що нас не вбило, те нас покалічило. Сильнішим нас робить тільки наша спроможність подолати наслідки каліцтва, але саме каліцтво залишається з нами на все наше життя[13].

У психологічному плані особистісна орієнтація на таку модель «правильності» життєустрою приводить до формування двох типових установок. Перша заснована на відвертому страху перед невідворотним катастрофічним майбутнім до якого треба готуватися вже зараз і бути готовим завжди (будувати бункер чи, хоча б, створити запас грошей, солі, сірників, мила тощо). Цей страх перед катастрофічним майбутнім формує життєву стратегію готовності до виживання, що стає перешкодою для усіх інших форм самореалізації особистості та блокує можливість повноцінного переживання будь-яких радісних чи щасливих моментів буття: «Не радуйся, бо завтра буде горе». Друга типова установка – це загальна орієнтації на отримання усіх можливих радощів від життя сьогодні при відмові від власного майбутнього. Вона виражається у простій формулі: «Отримай все від життя сьогодні, бо завтра тебе вже може й не буде». Ця установка підкріп-

[13] Проте, якщо визнати оцю правду життя, то багато психотерапевтів, гуру та інших «вчителів життя» залишаться без заробітків.

люється псевдо-філософською настановою «жити тут і тепер», але у рамках цієї життєвої стратегії вона приводить тільки до обернення індивіда на власні вітальні потреби, без переходу до вищих соціальних та культурних потреб. Така установка набуває особливо масового розповсюдження у часи реальних значних катаклізмів, що виникають у житті суспільства – війни, голод, епідемії тощо. Численні соціологічні і психологічні дослідження наслідків Чорнобильської катастрофи показали, що найбільш негативну роль відіграло уявлення про близьку і неминучу смерть від радіаційного ураження, яке заблокувало орієнтацію особистості на власне майбутнє. Так, за нашими даними, отриманими у період 1992 – 1996 р.р., серед постраждалих підлітків панувала впевненість, що ніхто з них не доживе навіть до 25 років і, тому, планувати власне майбутнє взагалі безглуздо //. Аналіз показав наявність прямої значущої кореляції між ступенем розповсюдженості такого погляду на життя та сплеском підліткового алкоголізму, наркоманії, злочинністю, ранніми статевими зв'язками із небажаною вагітністю тощо.

Таким чином, катастрофна метафора життя породжує такі моделі життєдіяльності, які у соціальному вимірі набувають майже протилежних форм поведінкового прояву, але у психологічному вимірі в їх основі лежить єдиний механізм переживання страху перед майбутнім.

Друга теорія – це теорія Ч.Дарвіна //, яка стверджує, що еволюційний розвиток природи відбувається завдяки виникненню генетичних мутацій, які виявляються у морфологічних змін в будові індивідуального організму, та закріплюються і накопичуються на популяційному рівні, якщо ці зміни дають перевагу у конкурентній боротьбі за виживання. Ч.Дарвін стверджував, що на популяційному рівні виживання дорівнює спроможності залишити потомство, що залежить від двох чинників: ступеню пристосованості індивіда до всього комплексу середовищних умов існування і наявності будь-яких переваг однієї особі порівняно з такими ж властивостями осіб того ж виду у тій же популяції.

Теорія Ч.Дарвіна одразу ж набула не аби якої популярності завдяки двом чинникам. З одного боку, вона максимально відповідала ідеалу прийнятої наукової раціональності, а, з другого боку, в ній побачили можливість побудови «природного» пояснення соціальних відносин і психологічних властивостей людини //. Виниклий тоді соціал-дарвінізм зберігає свою популярність і досі. Саме у руслі соціал-дарвінізму на поверхні буденної свідомості більшості людей в якості еволюційної метафори лежить спотворена теорія Ч.Дарвіна, що «в еволюційному розвитку перемагає си-

льніший». Дарвінівська модель еволюції закріпилася й у психологічних теоріях: у явному вигляді вона стає основою психоаналізу З. Фрейда, а у прихованому – у всіх поведінкових теоріях психології.

Прийняття ідеї природного відбору у соціологічних та психологічних поглядах породжує тільки одне питання: «У чому полягає сила?». В значній кількості наукових робіт та у масовій свідомості відповідь виявилася дуже простою: у соціальному просторі буття сила полягає у грошах і владі. Усі спроби ввести інші критерії – етичні, інтелектуальні тощо – розбивалися об простий аргумент буденної свідомості: «Якщо ти такий розумний, то чому ти такий бідний?».

Розгортка конкурентної метафори у соціальну площину буття особистості визначає дві базові підстави побудови життєдіяльності індивіда.

По-перше, це нескінченне прагнення до накопичення і концентрації життєвих ресурсів. Ресурс втрачає своє значення як засобу досягнення певної життєвої мети, а набуває самостійного смислового навантаження як символ і кінцева мета життєдіяльності. Такий «зсув цілі на засіб» призводить до вихолощення самої життєдіяльності і втрати смислу життя, що, наприклад, знайшло своє відображення у знаковій роботі Е.Фромма «Мати чи бути?» //.

По-друге, оволодіння певним ресурсом стає окремою і провідною задачею життєдіяльності, а її реалізація передбачає боротьбу з іншими суб'єктами, які також намагаються оволодіти тим же ресурсом. Всі інші суб'єкти автоматично отримують статус «конкурентів», а єдиний спосіб взаємодії з ними – це «конкурентна боротьба[14]». Індивід, таким чином, втрачає статус суб'єкта життєдіяльності і набуває статусу суб'єкта конкурентної боротьби, а провідним показником його життєвої ефективності стає «успіх». Сама людина тепер вимірюється за одним єдиним параметром: «успішний – невдаха», де критеріями виступають кількість накопичених ресурсів та кількість знищених конкурентів[15]. Тобто, якщо у тваринному світі конкурентна боротьба стає умовою розвитку біологічних видів, то у людському суспільстві конкурентна боротьба потребує зовнішнього контролю та регулювання, бо інакше вона стає ідеологією взаємознищення.

---

[14] В літературі часто плутають конкуренцію і змагання, хоча реально це зовсім різни форми взаємодії. Конкуренція відбувається як боротьба за реальний предмет як життєво значущий ресурс де найкращим засобом боротьби є фізичне знищення конкурента. Змагання відбувається як демонстраційна дія показу наявності певної переваги, а результат фіксується виключно у символічній формі – «лавровий вінок» переможця.

[15] В одному з романів Олді головний герой так і формулює свою життєву позицію: «Всех убью, один останусь».

Втрата внутрішніх обмежень поведінкових реакцій та необхідність у зовнішньому контролі й регулюванні породжує особливу проблему розбіжності моралі і етики, що на філософському рівні зафіксував ще І.Кант через поняття «категоричного імперативу». На психологічному рівні ця проблемність відображена у різних формах в різних теоріях, наприклад, у З.Фрейда // у вигляді боротьби Его та Супер-Его, в соціальній психології в теорії М.Шеріфа // у вигляді протилежності конформізму і нонконформізму тощо. У цьому контексті особливої популярності набули різноманітні конфліктологічні концепції в психологічних теоріях і в психотерапевтичних практиках, де стверджується не тільки наявність «позитивної ролі конфліктів», алей те що «розвиток відбувається тільки через конфлікт». При цьому конфлікт стає не тільки простором зовнішньої взаємодії, але й внутрішньо особистісним станом, який тепер видається за нормальний стан особистості.

Прийняття еволюційної моделі Ч.Дарвіна як базової метафори способу життя робить нас носіями і джерелом нескінченних конфліктів у боротьбі за накопичення непотрібних ресурсів без усвідомлення їх цільового призначення, і розплачуємося ми за це втратою сенсу життя.

Третя теорія – це теорія Ж.-Б. Ламарка //, яка стверджує, що еволюційний розвиток природи відбувається завдяки виникненню (знаходженню) нових способів взаємодії тварини з елементами оточуючого середовища, які призводять до змінювання у морфологічній будові тих органів, які забезпечують цей спосіб дії. За Ж.-Б.Ламарком змінювання способу дії детермінується внутрішньою потребою у найкращому задоволенні органічних потреб, яку він назвав «прагненням до досконалості[16]». Якщо новий (удосконалений) спосіб задоволення потреби виявляється більш ефективним, то він закріплюється як поведінкова звичка, а та нова напруга, яку він накладає на морфологічний орган, призводить до його трансформації і «підстроювання», підлаштовування під цей спосіб дій.

Треба відмітити, що теорія Ж.-Б.Ламарка, незважаючи на періоди гострої критики, була і залишається однією з найбільш впливових у самих різних галузях біологічної науки. Тут достатньо вказати, наприклад, на відому теорію мікро- і макроеволюції О.М.Севєрцова //, у якій доводиться, що функціональні зміни у структурі поведінки (способах дії) викликають відповідні морфологічні зміни (ароморфоз), а необхідність змінювання ці-

[16] У своїй провідній роботі «Філософія зоології» Ж.-Б.Ламарк неодноразово звертається до ідеї Бога, для пояснення цього прагнення, що, власне, і стало провідною причиною негативного сприйняття його теорії науковою спільнотою.

лісного способу організації життєдіяльності викликає зміни у ієрархії загальної будови організмів даного виду (ідіоадаптація в разі ускладнення та деградація в разі спрощення). На сьогодні ламаркізм (неоламаркізм) набуває все більше відвертих прихильників серед біологів і знаходить серйозні підтвердження на біохімічному та молекулярному рівнях експериментальних досліджень. Окрім того, значна частина теорій у галузі екології та етології ґрунтуються саме на теорії Ж.-Б.Ламарка і, мабуть, можна взяти на себе сміливість та стверджувати, що саме ламаркізм став підґрунтям усіх сучасних системних поглядів на живу природу і теорій органічних систем.

Стосовно наукової психології треба відмітити, що прямі посилання на Ламарка зустрічаються доволі рідко, але використання базової моделі розвитку, навпаки, зустрічається дуже часто. Вкажемо тільки на декілька, найбільш відомих підходів.

В першу чергу треба вказати на культурно-історичну концепцію Л.С.Виготського //, де механізми розвитку описуються через процеси оволодіння індивідом культурних засобів побудови нових дій, що призводить до формування нових органів психіки у вигляді вищих психічних функцій. Провідною умовою розвитку постає наявність «зони найближчого розвитку», яка описується як така, де людина ще не може, але вже намагається виконати нову дію. Тобто саме намагання[17] як внутрішній стан докладання зусиль для того, щоб щось зробити, як спрямованість дій і постає внутрішньою рушійною силою розвитку. У принципі можна стверджувати, що всі теорії, які базуються на постулаті, що навчання веде за собою розвиток (розвиток відбувається через навчання) фактично відповідні еволюційній метафорі ламаркізму. До цього ж типу теорій відносяться й ті, які стверджують провідну функцію ідеалів у процесі становлення і розвитку особистості: це й теорії морального ідеалу і естетичного ідеалу і особистісні теорії перфекціонізму тощо.

У буденній свідомості ця теорія еволюції відображена значно слабше, ніж дві розглянуті попередньо. Справа у тому, що самі поняття досконалості і бездоганності виявляють тільки наше оцінне ставлення до результатів діяльності, тобто є визначенням якості певного предмету чи виконаної дії, але вони не мають мовної форми, щоб характеризувала особистість, яка прагне цієї досконалості та бездоганності, а англомовні «перфекціонізм» та «перфекціоніст» так і не прижилися. У нашій ментальності перфе-

[17] Відмітимо, що у російській мові найближчий термін до «намагання» це «попытки», але цей термін відображує не внутрішній стан особи, яка прикладає зусилля для того щоб щось зробити, а фіксує лише зовнішню результативність, тобто наявність спроб.

кціонізм пов'язується скоріше із надмірною педантичність та схильністю особистості «копирсатися у дрібницях», ніж з досконалістю.

Проте, це не означає, що ця теорія не відображена у ментальному просторі буденного життя. Наші дослідження показали, що прагнення досконалості традиційно у буденній свідомості відображено у поняттях «майстер» і «майстерність». Стати майстром означає не просто набуття певної кваліфікації, а отримання визнання спроможності індивіда робити щось таке і так, як цього не може зробити інша людина. Майстерність поєднує у собі і досконалість виробу, і його певну унікальність, і наявність якогось таїнства, якоїсь магії створення, якій неможливо навчити іншу людину, яку кожна людина тільки може віднайти у самій собі. Дуже важливим є те що сама ідея майстерності існує не у формальному просторі нормативних діяльностей (там існує тільки формальна посада майстра), а у просторі життєдіяльності спільнот, де продукти діяльності однієї людини стають значущими для всіх інших людей. Тому ми можемо додати, що стати майстром – це не тільки отримати визнання з боку значущої спільноти, але й значна мета, яка надає сенс усьому життєвому шляху особистості. У буденній свідомості та життєдіяльності майстерність часто пов'язують з особливим Божим даром, який особистість ще має віднайти в собі та виростити, довести до досконалості.

Таким чином, еволюційна метафора «прагнення до досконалості» у психологічному просторі життєдіяльності особистості виражена у трьох провідних формах. По-перше, при переважній орієнтації на культурні зразки ця метафора задає розвиток особистості через специфічну форму освіти, яка на сьогодні описується як «розвивальне навчання». Його сенс полягає у тому, що нові здатності як психологічні новоутворення формуються і виникають у такому навчанні, де індивід сам становиться суб'єктом власного розвитку, суб'єктом саморозвитку. По-друге, при переважній орієнтації на нормативну сферу соціального буття ця метафора задає взірці «бездоганності» як вищої, ідеальної форми організації життєдіяльності. Її сенс полягає у тому, що затверджується прямий зв'язок між якістю виконання дії та якістю самої особистості – бездоганність дії постає як бездоганність особи. Перфекціонізм стає визначенням життєвого принципу буття особистості. По-третє, при переважній орієнтації на досягнення індивідуальної унікальності у певному виді діяльності ця метафора задає ідеал майстерності як безкінечного шляху удосконалення. Його сенс полягає у тому, щоб віднайти власне життєве покликання і поєднати талант із живою магією творіння – стати Майстром.

Четверта теорія – це теорія П.О.Кропоткіна //, яка стверджує, що еволюційний розвиток природи відбувається завдяки виникненню і ускладненню форм спільності в структурі життєдіяльності живих організмів. Сам П.О.Кропоткін[18] визначив свій погляд на еволюцію через поняття «взаємодопомога».

На жаль ця теорія не отримала широкого розповсюдження, але внаслідок ідеологічних та політичних умов, а не у зв'язку з її науковою цінністю. Формат статті не дозволяє зробити ретельний аналіз, тому обмежимо тільки наведенням кількох цитат та власним коментарем.

У першу чергу слід відмітити, що П.О.Кропоткін не відкидав теорію Ч.Дарвіна, але вважав, що принцип боротьби за існування є другорядним серед механізмів еволюції: «Если же принять во внимание бесчисленные факты, которые все говорят в поддержку этого взгляда, то с уверенностью можно сказать, что взаимная помощь представляет такой же закон животной жизни, как и взаимная борьба. Более того. Как фактор эволюции, т. е., как условие развития вообще — она, по всей вероятности, имеет гораздо большее значение, чем взаимная борьба, потому что способствует развитию таких привычек и свойств, которые обеспечивают поддержание и дальнейшее развитие вида, при наибольшем благосостоянии и наслаждении жизнью для каждой отдельной особи, и в то же время, при наименьшей бесполезной растрате ею энергии, сил» /с. 11/.

По-друге, дуже важливим є те, що П.О.Кропоткін вводить поведінкові і психологічні характеристики виду як значущі ознаки їх еволюційного розвитку. При цьому особливий акцент ставиться на взаємозв'язку схильності до спілкування (товариськості) та рівня розвитку розумових здібностей: «Поэтому хотя и признавая вполне, что сила, быстрота, предохранительная окраска, хитрость и выносливость к холоду и голоду, упоминаемые Дарвином и Уоллэсом, действительно представляют качества, которые делают особь или вид наиболее приспособленными при некоторых известных обстоятельствах, — мы вместе с тем утверждаем, что общительность является величайшим преимуществом в борьбе за существование при всяких, каких бы то ни было, природных обстоятельствах. Те виды, которые волей или неволей отказываются от неѐ, обречены на вымирание; тогда как животные, умеющие наилучшим образом объединяться, имеют наибольшие шансы на выживание и на дальнейшую эволюцию, хотя бы они и оказались ниже других в каждой из особенностей, перечисленных

[18] Автор у передмові вказує, що кожний розділ цієї книги спочатку публікувався в журналі «» у період з 1890. по 1896 р.р. , і тільки у 1902 р. вийшла уся робота цілком.

Дарвином и Уоллэсом, за исключением только умственных способностей. Высшие позвоночные, и в особенности человеческий род, служат лучшим доказательством этого утверждения. Что же касается до умственных способностей, то каждый дарвинист согласится с Дарвином в том, что они представляют наиболее могущественный фактор дальнейшей эволюции; он согласится также и с тем, что умственные способности, ещѐ более всех остальных, обусловливаются в своѐм развитии общественною жизнью. Язык, подражание другим и накопленный опыт — необходимые элементы для развития умственных способностей, и именно их бывают лишены животные не общественные. Потому-то мы и находим, что на вершине различных классов стоят такие животные, как муравьи и термиты, попугаи, обезьяны, у которых высоко развиты как умственные способности, так и общительность. «Наиболее приспособленными», наилучше приспособленными для борьбы со всеми враждебными элементами, оказываются, таким образом, наиболее общительные животные, — так что общительность можно принять главным фактором эволюции, как непосредственно, потому что она обеспечивает благосостояние вида, вместе с уменьшением бесполезной растраты энергии, так и косвенно, потому что она благоприятствует росту умственных способностей» /там же, с. 37/.

По-третє, П.О.Кропоткін вважає, що взаємна допомога є природною формою етики, яка базується на відчутті справедливості. Така точка зору суттєво відрізняється від доволі розповсюджених уявлень про альтруїзм, як вихідну форму моральності. З нашої точки зори, принциповим є те, що справедливість завжди є показником способу взаємодії між різними суб'єктами, тобто є суспільним почуттям, а альтруїзм є індивідуально-психологічною властивістю, яка проявляється у ставленні одного індивіда до іншого, тобто є тільки переживанням та мотивом поведінки. «Кроме того, очевидно, что жизнь сообществами была бы совершенно невозможна без соответственного развития общественных чувств, и в особенности если бы известное коллективное чувство справедливости (начало нравственности) не развивалось и не обращалось в привычку. Если бы каждый индивидуум постоянно злоупотреблял своими личными преимуществами, а остальные не заступались бы за обиженного, никакая общественная жизнь не была бы возможна. Поэтому у всех общительных животных, в большей или меньшей степени, развивается чувство справедливости.» /там же, с.38/.

По-четверте, взаємна допомога як усталений спосіб взаємодії, потребує виникнення і закріплення відповідної форми організації сумісності. Більш того саме ця організаційна форма має відтворюватися у кожному

поколінні і, в той же час, бути достатньо гнучкою, щоб відповідати процесу змін у стані навколишнього середовища. Їх ускладнення призводить до еволюційного прогресу, а спрощення – до інволюції, до регресу і в морфологічному, і у функціональному аспектах життєдіяльності певного виду. П.О.Кропоткін переконливо доводить, що еволюційне зникнення певних видів тварин пов'язано з розпадом цих організаційних форм взаємної допомоги, що спроби індивідуального пристосування до змінюваних умов існування завжди приречені на поразку та вимирання всієї популяції чи, навіть, виду.

По-п'яте, відчуття нашої людської єдності з усім природним світом, як ми намагалися показати на початку цієї статті, можливе тільки у тому випадку, коли є спільна еволюційна ознака і для тваринного, і для людського світу. З.Фрейд намагався знайти цю ознаку у потягу до продовження роду, у сексуальності, але це занурює нас у метафору індивідуальної боротьби кожного з усіма іншими, з неминучими наслідками індивідуалізму і ворожнечі, які звідси випливають. П.О.Кропоткін пропонує таку загальну ознаку, як взаємодопомога, котра надає гуманістичного сенсу і існуванню природи, і існуванню людини. Еволюційний «стрибок» людини він пов'язує з винаходом принципово нових форм організації сумісності, а подальшу історію людства з їх ускладненням і посиленням ролі взаємної допомоги та захисту і турботи о слабких членах спільноти. П.О.Кропоткін наполегливо стверджує, що історію людства неможна зводити до історії війн та знищення одного одним, що дійсна історія людства – це історія форм сумісності, а звідси – історія розвитку етики і розуму.

Слід підкреслити, що незважаючи на відсутність підтримки і популяризації еволюційних поглядів П.О.Кропоткіна, вони завжди мали своїх прихильників, а на сьогодні їх актуальність стала просто очевидною. Політики і економісти можуть скільки завгодно тлумачити про користь конкуренції, але на рівні буденної свідомості ми добре розуміємо, що боротьба призводить тільки до удосконалення засобів життєдіяльності, але не надає розвитку і зростання а ні індивіду, а ні спільноті, а ні людству. Більш того, орієнтація на загальну боротьбу призвела до такого накопичення засобів знищення і природи, і людей, що ми всі постали на межі існування.

Доповідь Римського клубу 2017р. під назвою «Come on!» // вказує на два ключові елементи подальшого прогресу і виживання людства. Це, з одного боку, необхідність зміни глобальної установки конкурентності на установку взаємної підтримки і допомоги, та, з другого боку, – необхідність зміни базових орієнтирів екологічної свідомості людства.

Ми вважаємо, що саме ідея еволюції через взаємодопомогу відкриває перспективи формування такого нового погляду на нашу взаємодію з оточуючим світом і світом живої природи. Епоха прямого використання природи як ресурсу для виробництва, її знищення і забруднення має закінчитися. І ніякі призиви до «раціонального природокористування» не вирішать наявну проблему, бо залишається незмінним сам принцип користування. Також недостатньою є й ідея «захисту» природи, бо, наприкінці кінців, ми маємо захищати її від нас самих же. Зовсім нездійсненним здається заклик до змінення людино-центрованого ставлення до світу на «природо-центроване», бо таке ставлення є просто неприродним для людини.

Проте, ми можемо відмовитися від егоцентричного ставлення до світу, ми можемо почати, хоча б, з повагою поставитися до нього, тобто визнати Природу повноцінним суб'єктом життя, у всім її різноманітті, і визнати її право на прагнення до життя. Більше того, ми можемо визнати себе самих як частку життя природи та природу як частку нашого життя. При цьому, таку частку, яка свого часу (і кожного разу знову і знову) надала нам життя, та такою, яка сьогодні потребує від нас допомоги та цілеспрямованих зусиль для подовження і розвитку її життя. Принцип взаємодопомоги забезпечує еволюцію живої природи, він же зробив нас наймогутнішою силою в природі і він же має забезпечити наше подальше поєднання з природою у таку форму сумісності, яку В.І.Вернадський // визначив дивним поняттям «Ноосфера».

Література

1. Вернадський В.И. Биосфера и ноосфера. – М. : Айрис-Пресс, 2004. – 576 с.
2. Виготский Л.С. Мышление и речь. – М. : ГосСоцЭкономИзд, 1934. – 362 с.
3. Дарвин Ч. Происхождение видов путём естественного отбора или сохранение благоприятных рас в борьбе за жизнь. — Перевод с шестого издания (Лондон, 1872). — Санкт-Петербург: Наука, 1991. — 270 с.
4. Кант И. Критика чистого разума. – М. : Эксмо, 2015. – 620 с.
5. Кропоткин П.А. Взимопомощь как фактор эволюции. Редакция журнала «Самообразование», М. 2007. – 161 с.
6. Кювье Ж. Рассуждение о переворотах на поверхности земного шара и об изменениях, какие они произвели в животном царстве. – МОСКВА : БИОМЕДГИЗ, 1937. Ел. ресурс: http://evolbiol.ru/cuvier.htm
7. Ламарк Ж.-Б. Философия зоологии. Том 1. – М.: БИОМЕДГИЗ, 1935. – 495 с. Ел. ресурс: http://padaread.com/?book=49062
8. Мальтус Т.Р. Опыт о законе народонаселения. – М. : Директмедиа Паблишинг, 2008. – 462 с.
9. Северцов О.М. Основы теории эволюции. - М.: Изд-во МГУ, 1987. — 320 с.
10. Спенсер Г. Недостаточность естественного подбора. – С.-Петербург : Приложение к журналу «Научное обозрение», 1894. – 120 с.
11. Фрейд З. Введение в психоанализ. – СПб.: Питер, 1999. – 430 с.
12. Фромм Э. Бегство от свободы. – М. : Академический проект, 2008. – 256 с.

13. Швалб Ю.М. К определению понятий среды и пространства жизнедеятельности человека / Юрий Швалб // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка, Том 7: Екологічна психологія, вип. 2. – К. : «Сталкєр», 2003. – С. 183-191.
14. Sherif, M. (1936). The psychology of social norms. Oxford, England: Harper. – 225 p.
15. von Weizsaecker, E., Wijkman, A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. — Springer, 2018. — 220 p. Ел. ресурс: http://pr-portal.com.ua/come-on-doklad-rimskogo-kluba-2758.html
16. Margulis, Lynn and Dorion Sagan, 2007, *Dazzle Gradually: Reflections on the Nature of Nature*, Sciencewriters Books, ISBN 978-1-933392-31-8
17. «Come on!» Доповідь Римського клубу 2017р

Швалб Ю.М. **Эволюционная метафора в экологической структуре образа жизни**

В статье рассматриваются известные теории эволюции как форма научного осознания процесса развития и изменения универсума живой природы и выдвигается гипоза, что в обыденном сознании представление о закономерностях изменений в жизни человека должны быть конгруэнтными той или иной теории эволюции. Утверждается, что в массовом сознании научная теория упрощается до формулировки определенного «принципа» или «закона» жизни, без осознания его действительного научного змис-та. Показано, что в психологической структуре сознания такие представления функционополняют как базовая метафора согласно которой индивиды строят свое собственное соображений ния мира, прогнозируют возможные изменения и планируют свое собственное поведение. Дово-дится, что в качестве таких базовых метафор в массовом сознании функционируют «сняты» модели, заложенные в четырех научных теориях эволюции. На этом основании определяется ведущее направление формирования экологического сознания, соответствующей потребностям и вызовам современности.

Ключевые слова: *эволюция, модели развития, метафора, обыденное сознание, образ мира, образ жизни, поведенческие установки.*

Shvalb Yu.M. **Evolutionary metaphor in the ecological structure of a way of life**

In the article, the well-known theories of evolution are considered as a form of scientific awareness of the process of development and change in the universe of living nature, and it is suggested that in the ordinary consciousness the idea of the laws of changes in human life should be congruent with one or another theory of evolution. It is asserted that in the mass consciousness the scientific theory is simplified to formulate a certain "principle" or "law" of life, without realizing its real scientific memory. It is shown that in the psychological structure of consciousness such representations function as the basic metaphor according to which individuals build their own considerations of the world, predict possible changes and plan their own behavior. It is believed that such basic metaphors in the mass consciousness function "removed" the models laid down in the four scientific theories of evolution. On this basis the leading direction of the formation of ecological consciousness, corresponding to the needs and challenges of the present, is determined.

Key words: *evolution, development models, metaphor, ordinary consciousness, image of the world, way of life, behavioral attitudes.*

Наші автори

Алексеева Татьяна Семеновна	керівник центру загальної неврології та нейрореабілітації клінічної лікарні «Феофанія», кандидат медичних наук, м. Київ
Борець Юлія Василівна	кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Академії Державної пенітенціарної служби, м. Чернігів
Буковська Ольга Олександрівна	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри екологічної психології та соціології Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, м. Чернігів
Бутенко Надія Віталіївна	аспірант кафедри соціальної роботи, факультет психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ
Ваганова Наталія Аркадіївна	кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості, Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ
Вернік Олексій Леонідович	кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, КНУ імені Тараса Шевченка, м. Київ
Вовчик-Блакитна Олена Олександрівна	кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний співробітник лабораторії екологічної психології, м. Київ
Волинець Наталія Валентинівна	кандидат психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник науково-дослідного відділу Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, м. Хмельницький
Волохова Олена Володимирівна	начальник відділу екологічної освіти Національного природного парку «Голосіївський», м. Київ
Гальцева Тетяна Олексіївна	кандидат психологічних наук, доцент, доцент, Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ, м. Дніпро
Гелиакберова Ирина Леонидовна	кандидат психологических наук, доцент Забайкальского государственного университета, г. Чита, Россия
Гірченко Олена Леонідівна	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри екологічної психології та соціології Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, м. Чернігів
Горбачева Ольга Юріївна	кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг

Гурлєва Тетяна Степанівна	кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії консультативної психології і психотерапії, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м.Київ
Дубініна Діана Емілівна	викладач кафедри екологічної психології та соціології, Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка, м. Чернігів
Дяченко Вікторія Анатоліївна	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри екологічної психології та соціології, Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка, м. Чернігів
Зливков Валерій Лаврентійович	кандидат психологічних наук, доцент, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ
Кирпенко Тетяна Михайлівна	кандидат психологічних наук, молодший науковий співробітник лабораторії екологічної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ
Комар Тетяна Олександрівна	к.психол. наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця
Крижановська Ольга Тимофіївна	провідний фахівець з екологічної освіти Національного природного парку «Голосіївський», м. Київ
Курапов Антон Олександрович	аспірант факультету психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка
Лукомська Світлана Олексіївна	кандидат психологічних наук, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ
Льовочкіна Антоніна Михайлівна	професор кафедри соціальної роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ
Максимов Микола Володимирович	кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології розвитку Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ
Максимова Наталія Юріївна	доктор психологічних наук, професор, професор кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки, Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Киъв
Михайленко Оксана Юріївна	кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології Криворізького державного педагогічного університету, м. Кривий Ріг
Моляко Валентин Алексеевич	академік НАПН України, доктор психол. наук, професор, Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ
Мунасипова-Мотяш Ірина Анатоліївна	кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри екологічна психології та соціології, Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка, м. Чернігів

Настояща Уляна Володимирівна	аспірант 2 курсу, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України м. Київ, старший викладач кафедри психології, Академія Державної пенітенціарної служби, м. Чернігів
Павленко Ганна Володимирівна	здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії з психології 2-го року денної форми навчання, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, м. Харків
Панасюк Раїса Василівна	аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця
Перегончук Наталія Василівна	кандидат психологічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця
Піонтківська Олена Георгіївна	асистент кафедри соціальної роботи, факультет психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ
Рудоміно-Дусятська Олена Володимирівна	кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії екологічної психології Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м. Київ
Сараева Надежда Михайловна	доктор психологических наук, доцент, профессор Забайкальского государственного университета, г. Чита, Россия
Селезнева Ирина Николаевна	аспирант, учебное заведение «Витебский государственный университет имени П. М. Машерова», г. Витебск, Беларусь
Стуліка Олена Борисівна	кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Маріупольського державного університету, м. Маріуполь
Суханов Алексей Анатольевич	кандидат психологических наук, доцент, доцент Забайкальского государственного университета, г. Чита, Россия
Швалб Юрій Михайлович	доктор психологічних наук, професор, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, КНУ, м. Київ
Шлімакова Ірина Іванівна	кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри екологічної психології та соціології Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, м. Чернігів

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ:

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

Том VII

ЕКОЛОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Випуск 45

Підписано до друку 10.07.18. Формат 60x84 1/8.
Папір офсетний. Друк офсетний.
Гарнітура Century Schoolbook.
Умовно др. а. __,__. Фізично др. а. __,__
Замовлення № ___. Тираж 300 екз.

«Вид-во ЖДУ ім. І. Франка»
Житомир, вул. _____

ДЛЯ НОТАТОК