



V Міжнародна науково-практична конференція

95-їй річниці від дня заснування
Сумського державного
педагогічного університету імені
А. С. Макаренка присвячується

ОСОБИСТІТЬ У КРИЗОВИХ УМОВАХ ТА КРИТИЧНИХ СИТУАЦІЯХ ЖИТТЯ

28 лютого – 1 березня 2019 р.

МАТЕРІАЛИ КОНФЕРЕНЦІЇ

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
кафедра психології

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
лабораторія методології і теорії психології

Сумський державний університет
кафедра психології, політології та соціокультурних технологій

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди
кафедра психології

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
кафедра психології

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
кафедра практичної психології

Гродненський державний університет імені Янки Купали (Білорусь)
факультет психології

Державний педагогічний університет імені
Національної комісії з питань освіти у Кракові (Польща)
кафедра психології

Казахський національний педагогічний університет
імені Абая (м. Алмати, Казахстан)
кафедра загальної і прикладної психології

Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної
роботи НАПН України

Навчально-методичний центр психологічної служби Сумського обласного
інституту післядипломної педагогічної освіти
Академія наук вищої освіти України

95-й річниці від дня заснування Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка присвячується

ОСОБИСТІТЬ У КРИЗОВИХ УМОВАХ ТА КРИТИЧНИХ СИТУАЦІЯХ ЖИТТЯ

МАТЕРІАЛИ

V Міжнародної науково-практичної конференції
28 лютого – 1 березня 2019 року

Суми – 2019

УДК: 159.923:[316.4(082)+316.613.5]
ББК 88.372я431
О 72

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
навчально-наукового Інституту педагогіки і
психології Сумського державного педагогічного
університету імені А.С.Макаренка
(протокол № 7 від 26.02.2019 р.).

Редакційна колегія:

Кузікова Світлана Борисівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Абрамцов Рафал – доктор PhD, завідувач кафедри психології Державного педагогічного університету імені Національної комісії з питань освіти у Кракові (Польща)

Вертель Антон Вікторович – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Єрмакова Наталія Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Зливков Валерій Лаврентійович – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Пухно Світлана Валеріївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Ракицька Анна Вікторівна – кандидат психологічних наук, декан факультету психології Закладу освіти «Гродненський державний університет імені Янки Купали», (м. Гродно, Білорусь)

Сатова Акмарал Кулмагамбетівна – доктор психологічних наук, професор завідувач кафедри загальної і прикладної психології Казахського національного педагогічного університету імені Абая (м. Алмати, Казахстан)

Сафін Олександр Джамільович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Хомич Галина Олексіївна – кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди,

Хомуленко Тамара Борисівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

Щербак Тетяна Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

О 72 Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (28 лютого – 1 березня 2019 року, м. Суми) / Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2019. – 476 с.

Збірник містить матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя», що висвітлюють теоретичні та практичні результати досліджень проблем особистості в контексті її життєвого шляху, в умовах особистісних, міжособистісних і суспільних криз. Особливу увагу приділено питанням збереження психічного здоров'я та надання психологічної допомоги людині в консультативно-терапевтичній практиці.

© Колектив авторів, 2019

Видано в авторській редакції

© СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2019

ЗМІСТ

Секція 1. Теоретико-методологічні дослідження особистості у кризових умовах та критичних ситуаціях життя

Блинова О. Є. Інтелектуальна міграція в сучасній Україні: соціально-психологічний вимір	9
Богуца Ю. М., Войтенко І. О. Профілактика виникнення стресів у педагогічній діяльності	12
Болотова О. М. Резильєнтність як риса, резильєнтність як процес: третій шлях	16
Венгер Г. С., Шагай М. О. Теоретико-методологічні засади дослідження стресостійкості у особистості	20
Вертель А. В. Р. Генон VS З. Фрейд: криза модерністської психології	23
Вертель А. В., Михайличенко С. Е. Едипів комплекс як передумова появи свідомості	26
Видолоб Н. О. Психосоматичні реакції особистості на кризові життєві ситуації..	29
Вовк Н. П., Головченко С. І. Проблема ставлення до смерті у працівників аварійно-рятувальних служб ДСНС України	32
Воронкевич О.М. Особливості психоемоційного розвитку дітей, потерпілих від шкільного насильства	35
Галата О.С. Цілеспрямованість як один з компонентів навчальної завзятості у студентів та школярів	39
Галян І.М. Психологічні особливості особистості, що перебуває в кризовому стані	42
Гресько І.М. Роль я-концепції особистості в переживанні кризових ситуацій ..	44
Григорчук Л. В., Кузікова С. Б. Життєстійкість як адаптаційний ресурс особистості	48
Дворніченко Л. Л., Чернявська В.В. Криза професійної освіти в Україні та світі як прояв кризи буття людини у транзитивних суспільствах	51
Зливков В. Л. Феномен після правди у кризових життєвих ситуаціях	53
Котух О. В. Криза довіри в міжособистісних стосунках	57
Лозова О. М. Професійні компетенції психолога-практика у кризовому суспільстві	60
Лугова М. С. Методологія подолання кризових станів за роботами Віктора Франкла	62
Меженна Н.Ю. Особливості сприйняття новацій в архітектурі та дизайні як стресова ситуація щодо особистості	66
Мирошник О. Г. Рефлексивність як модератор впливу на копінг-стратегії юнаків в ситуації стресу	69
Ніколаєв Л. О. Психологічні чинники емоційного вигорання практикуючих психологів	72
Ніколаєнко С. О., Овсієнко І. А. Шляхи розвитку політичної свідомості представників різних поколінь	75
Обухова Н.О. Стратегії подолання студентами криз у навчанні	79
Панок В. Г. Варіативність як якість особистості	82
Пасько К. М. Особистісна криза в сучасних умовах трансформації суспільства	84

<i>Пеша І. В., Яблонська Т. М.</i> Проблеми розвитку сім'ї в ракурсі державної сімейної політики	88
<i>Пілецька Л. С.</i> Психологічний аналіз гендерної ідентичності особистості ...	92
<i>Пілецька Л. С., Добровольська В.І.</i> Вплив ціннісних орієнтацій на формування гендерної толерантності студентської молоді	96
<i>Попович А. О., Попович І. С.</i> Психолого-педагогічні особливості створення еколого-розвивального простору для дітей дошкільного віку	100
<i>Самойлова Ю. О., Щербак Т. І.</i> Психологічні особливості творчої кризи особистості	103
<i>Українець Л. П.</i> Особливості самообмеження особистості у критичних ситуаціях життя	106
<i>Філіппова Д. І., Меженна Н.Ю.</i> Досягнення гармонії між світом людей та будівель шляхом впливу на формування внутрішніх цінностей, уникаючи кризового стану	106
<i>Шевченко А. І.</i> Теорії копінг-поведінки в сучасній українській психології	108
<i>Шевченко Н. Ф.</i> Упевненість у собі як умова подолання життєвої кризи	112
<i>Яремчук В. В.</i> Мотивація до влади студентської молоді	119

**Секція 2 Вікові та соціокультурні життєві кризи
особистості: адаптація, ресоціалізація, розвиток**

<i>Акімова Л. Н.</i> Вікові особливості сепарації дочки від матері	123
<i>Аркатова О.С.</i> Напрями дослідження життєвих стратегій особистості в сучасній психології	126
<i>Бедлінська В.М., Бедлінський О.І.</i> Пролонгування кризових вікових періодів у підлітковому віці	129
<i>Болкунов А.В., Янчий А.И.</i> Ценностный кризис юности как фактор выбора религиозного самоопределения	132
<i>Брагіна К.І., Вірна Ж.П.</i> Роль губристичної мотивації у протіканні кризи середнього віку	135
<i>Бурейко Н.О.</i> Особливості розвитку когнітивної сфери студентів-білінгвів ..	139
<i>Вікторенко С.О.</i> Швидкочитання як засіб розвитку студентів в умовах соціокультурних життєвих криз	141
<i>Вишницька-Докукіна М.В., Тарасова Т.Б.</i> Конфліктна поведінка педагогів в контексті кризи підліткового віку	145
<i>Гаврилюк І.О.</i> Особистісна зрілість як результат розв'язання кризи юнацького самовизначення	149
<i>Галузо П.Р., Радюк А.С.</i> Базовая ценность жизни и осмысленность жизни как фактор жизнестойкости христиан	153
<i>Галушко С.М.</i> Адаптація до школи як криза становлення особистості учня	157
<i>Горова І.М.</i> Криза трьох років: безпідставний бунт чи правомірний протест?	159
<i>Дереча А.А.</i> Чинники, що впливають на психологічне здоров'я дітей дошкільного віку	162
<i>Долусова Н.М., Тарасова Т.Б.</i> Тривожність як феномен кризи підліткового віку	165

Дяченко А.О., Усик Д.Б. Проблема розвитку уяви дошкільника у психологічних дослідженнях	169
Завгородня О.В. Психологічна підтримка здорового способу життя особи в контексті формування її індивідуального життєвого стилю	171
Юрїс Н.О. Відчуття самотності як прояв кризового стану особистості у підлітковому віці	175
Карнелович М.М. Установки родителів к приемным детям разного пола в замещающих семьях	178
Кириченко Т.В. Самоствердження особистості підлітка в умовах соціокультурних трансформацій	181
Коляда Н.В., Матвієнко В. Особливості функціональної асиметрії мозку студентів вчз з різним ступенем впевненості у собі	184
Копилов С.О. До побудови психологічної моделі вікової кризи як феномену культури	187
Кузнєцов М.А., Набіл Діаб Структура почуття цінності власного життя у студентів	191
Lytvynenko I., Shcherbak T. Psychological features of immigrants' feeling of loneliness	196
Лисенко Л.М. Психологічні особливості соціально-психологічної адаптації у підлітків з проявами агресивної поведінки	198
Мартіросян М.В Готовність до ризику в ситуаціях невизначеності юриста ...	202
Меднікова Г.І., Даниленко Н.М. Роль кризи юності в розвитку ставлення особистості до власної зовнішності	205
Мотрук Т.О., Сема Н.М. Вплив ціннісних орієнтацій на професійний вибір сучасної молоді	208
Ніколаєнко С.О., Терещеня І.О. Психологічні особливості механізмів психологічного захисту особистості в кризових ситуаціях	210
Олефір В.О., Кузнєцов М.А., Плохих В.В. Сприйманий стрес та фізичні вправи як предиктори задоволеності життям студентами	213
Пасько К.М., Малайчук Т.В Проблема підліткової кризи	217
Пейков Н.В., Пухно С.В. Мотивація до навчання як чинник соціально-психологічної адаптації іноземних студентів закладів вищої освіти України .	220
Підчасов Є.В. Розвиток людини у світлі кризових явищ	223
Пухно С.В. Криза юнацького віку як чинник соціально-психологічної адаптації першокурсників закладів вищої освіти	225
Пухно С.В., Скринник І.В. Креативність як ресурс кризового періоду життя людини	229
Тимченко К.В., Василевська О.І. Теоретичні аспекти вивчення страхів та їх особливостей у молодшому шкільному віці	232
Теслик Н.М., Бережна Д.В., Кузьміна К.С. Взаємозв'язки соціального інтелекту та спрямованості особистості	235
Туркова Д.М. Психологічний компонент гестаційної домінанти як предиктор психосоматичної кризи	237
Фролова Л.Б. До проблеми визначення критеріїв успішності соціальної адаптації молодших школярів	241
Яворська-Ветрова І.В. Адаптивні ресурси рефлексивності особистості: особливості та тенденції	243

Секція 3 Психологічне здоров'я та психологічна допомога особистості у кризових, посткризових умовах та критичних ситуаціях життя

<i>Анопрієн О. В., Меркотан А. І.</i> Перша психологічна допомога при повідомленні діагнозу та «несприятливих» новин у клініці дитячої онкогематології	247
<i>Біловол Л. В.</i> Збереження психологічного здоров'я шляхом відновлення та розвитку почуття власної гідності	250
<i>Білодід С. О., Улунова Г. Є.</i> Ревнощі та техніки їх подолання	253
<i>Бондарук Ю.С.</i> Основні напрями роботи психолога освітнього закладу із дітьми, які опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій...	255
<i>Василевська О. І.</i> Сучасна «тілоцентрована» культура і психічне здоров'я особистості	259
<i>Галян О. І.</i> Двосуб'єктність освітнього процесу як простір забезпечення психічного здоров'я педагога та учнів	262
<i>Герасіна С. В.</i> Специфіка психоемоційних переживань військовослужбовців в умовах лікувально-реабілітаційного закладу	265
<i>Даниленко Н. В.</i> Щодо проблеми поведінки особистості із власним здоров'ям	269
<i>Дзюбенко А. А. І.</i> Особливості психологічної адаптації дітей ВІЛ-інфекцією за умов отримання антиретровірусної терапії (АРТ)	272
<i>Єрмакова Н. О., Томіна А. Ю.</i> Асертивність та шляхи її оптимізації у сучасної молоді	275
<i>Звоновська О. І.</i> Заняття з елементами тренінгу: «Торгівля людьми. Як не стати жертвою?»	278
<i>Іванова Т. В., Коробкова Т. М.</i> Фобії у хворих терапевтичного профілю.....	282
<i>Кучманіч І. М.</i> Психологічний супровід подружньої підсистеми сім'ї, яка виховує дитину з особливими потребами	285
<i>Лимашева Л. А.</i> Влияние образовательной среды на психологическое здоровье студентов	288
<i>Лукомська С. О.</i> Особливості математичної тривожності сучасних школярів	291
<i>Малес В.Г.</i> Соціально-психологічні проблеми соціалізації учнів з інтелектуальними вадами	293
<i>Матейок О. А., Маковський А. О.</i> Психологічні аспекти профілактики суїцидальної поведінки у прикордонників – учасників бойових дій засобами душпастирської діяльності військових капеланів	298
<i>Михайлова Н.О., Малікова С.О., Мусієнко Н.О.</i> Психологічна допомога сім'ям у кризовій ситуації	302
<i>Моргун В.Ф.</i> Опитувальник бюджету часу людини як засіб подолання кризових станів та формування здорового способу життя	305
<i>Мотрук Т. О.</i> Особливості консультування клієнтів з депресивними проявами	309
<i>Ниетбаева Г. Б.</i> Стиль общения преподавателей и психологическое здоровье студентов	312
<i>Ніколаєнко С. О.</i> До питання про основні стадії курсу психотерапії ПТСР..	317

Нестеренко М.О. Вторинна травматизація фахівців: психологічна підтримка у подоланні наслідків	320
Панок В. Г. Алгоритми діяльності практичного психолога як інструмент психологічної допомоги особистості у закладах освіти	323
Папуча М. В., Наконечна М. М. Інтерсуб'єктність як психологічний засіб подолання кризи	327
Парфёнова Т. В. Личностные изменения косвенных свидетелей террористического акта в Минском метро: анализ результатов ретроспективного исследования	330
Петренко Т. В., Острівна О. В. Психологічна допомога підліткам в конструктивному подоланні кризових ситуацій	334
Пузь І. В. Роль психологічних чинників у виникненні безпліддя у жінок	337
Руденко О. В. Специфіка соціально-психологічної допомоги учасникам операції об'єднаних сил в умовах військово-медичних реабілітаційних центрів...	340
Сахно П. І., Перепелиця А. Ю. Мнемотехніка як технологія попередження стресу при засвоєнні інформації в умовах сучасної освіти	343
Скрипник Н. Г. Здатність до емоційної саморегуляції як чинник ефективної діяльності майбутнього психолога	347
Тараскіна Л. В. Розвиток психосоціальної стійкості до стресу у дітей вимушених переселенців	349
Усик Д. Б. Особливості суїцидальної поведінки у підлітковому та юнацькому віці	353
Ушакова І. М. Проблема стресових розладів у працівників ДСНС	355
Хенкіна Т. Д. Особливості скринінг - психологодіагностичного обстеження УБД при проходженні обов'язкового психіатричного огляду в центрі ПД та ППВ ДУ «ТМО МВС України по м. Києву»	358
Хомуленко Т. Б., Крамченкова В. О., Туркова Д. М. Тілесний локус контролю як копінг	361
Шебанова В. І. Метафоричні асоціативні карти як інструмент психологічної допомоги особистості у кризових та критичних ситуаціях життя	363
<hr/>	
Секція 4	Особистість в особливих умовах життєдіяльності і в спорті
<hr/>	

Бабич В.Г., Пасько К.М. Проблема синдрому емоційного вигорання серед медичних працівників	367
Біла І.М. Особливості аксіогенезу в умовах сім'ї	370
Бударіна А.А. Плавання як засіб загартовування дітей дошкільного віку	374
Вагабова А.О. Змістоутворювальні фактори почуття любові у кризових життєвих ситуаціях особистості	377
Важинський С.Е., Демура Т.М. Копінгова поведінка у стресових ситуаціях життя	381
Варій М.Й. Вплив псі-програм підсвідомості на свідомість фахівців з надзвичайних ситуацій в екстремальних умовах	385
Василенко О.О., Ніколаєнко С.О. Деякі особливості динаміки міжособистісних стосунків військовослужбовців під час виконання службово-бойових завдань в зоні проведення ООС	389
Вахоцька І.О. Психологічна травма та руйнівні тенденції психіки студента	392
Древаль Ю.Д., Приймак Є.М. Проблематика значущості основних напрямів мотивації у сфері безпеки і гігієни праці	396

Жванія Т.В. Розвиток емоційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності	399
Карпинский К.В., Гутовская В.Б. Влияние объективных факторов на субъективное восприятие сотрудниками бессмысленности трудовой деятельности	403
Крученко С.І. Розвиток витривалості як необхідної фізичної якості особистості під час занять спортом	407
Кузікова С.Б., Богород О.А. Атрибутивний стиль як чинник стресостійкості особистості у кризових ситуаціях життя	410
Кузьменко Т.М. Дослідження процесу самореалізації особистості з проявами емоційної нестабільності у напружених ситуаціях життєдіяльності	412
Кучер І.В., Гаркавіна С.М. Вплив фізичних навантажень на психологічну підготовку спортсменів та їх значення у процесі тренування	416
Москаленко І.М., Залюбівець М.В. Дослідження фізичного розвитку та рівня здоров'я студенток 15-18 років відділення технологічної освіти професійно-педагогічного коледжу Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка	419
Мусянко О.В. Фітболгімнастика у формуванні правильної постави та профілактиці плоскостопості у дошкільників	424
Николаенко А.С. Психологические условия усиления стрессоустойчивости работников социальной сферы	426
Оверчук В.А. Проблема мобінгу у робочому середовищі України	429
Pashchenko Y.Y., Li Hui Research on satisfaction with corporate social responsibility provided by chinese private enterprises from the employees' perspective	433
Попович І. С., Ярмуратій К.А. Дослідження соціально-психологічної адаптації військовослужбовців до військової служби	436
Радчук Г.К. Проблема розвитку стресостійкості у військовослужбовців	439
Сатова А.К., Жусипбекова Н. Социально-психологические аспекты агрессивного поведения и преступности среди несовершеннолетних	442
Сафін О.Д. Методологічні засади використання діалектичних стратегій психологічного впливу у контексті гармонізації смислової сфери ветеранів бойових дій	445
Сіроха Л.В. Щодо питання професійного вигорання працівників правоохоронних органів	449
Скиба О.О. Використання методів донозологічної діагностики в оцінці функціонального стану організму юних спортсменів	452
Теслик Н.М., Пархоменко О.В. Термінальні ціннісні орієнтації спортсменів	455
Ткачова Н.М., Гайдукова В.Л. Туристично-краєзнавча робота з дітьми дошкільного віку як один із аспектів патріотичного виховання	458
Харченко Т.Г. Психологічна підтримка старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення III рівня у становленні самооцінки	461
Хомич Г.О., Войтенко О.В. Соціалізація особистості в складних умовах життя	464
Черкаська Є.Ф., Зликов В. Л. Розвиток емоційної стійкості педагога в період проведення модернізації освіти	468
Луценко Ю.А. Профілактика професійного вигорання у надавачів психосоціальних послуг населенню, що постраждало внаслідок військових дій на сході України .	473

Секція 1.

Теоретико-методологічні дослідження особистості у кризових умовах та критичних ситуаціях життя

Блинова Олена Євгенівна

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету (м. Херсон)

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА МІГРАЦІЯ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ: СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

Проблема інтелектуальної еміграції із України активно обговорюється у науковому середовищі, оскільки найбільш активну участь в її реалізації бере молодь, яка не бачить можливості для ефективної професійної самореалізації у своїй країні. В результаті високих темпів інтелектуальної міграції, країну залишають найбільш активні, креативні та інноваційні випускники закладів вищої освіти, що призводить до виразних інтелектуальних втрат. Інтелектуальну міграцію (або «відплив умів») розглядають як загрозу інтелектуальній безпеці країни; серед інших загроз, які, водночас, є чинниками формування міграційної готовності молоді, треба зазначити: моральну та матеріальну недооцінку державою праці вчених та фахівців з вищою освітою; неprestижність професій, пов'язаних з наукою; небажання молодих людей займатися наукою; неможливість вчених та фахівців з вищою освітою працювати за профілем підготовки; постаріння наукових кадрів [3].

Особливу роль в інтелектуальній безпеці держави відіграє зовнішня інтелектуальна міграція, що є транскордонним рухом носіїв інтелектуального капіталу. Саме цей вид зовнішньої еміграції має специфічні негативні наслідки. До них слід віднести зниження інтелектуального рівня населення як у короткотерміновій, так і довготерміновій перспективі; втрату пріоритетів науково-технічного розвитку суспільства; посилення відставання від розвинених країн світу. Через вилучення із структури населення соціально найбільш активної частини, його інтелектуальної еліти, змінюється у негативний бік пасіонарність українського етносу.

Під «інтелектуальною міграцією» розуміємо міграцію наукових і викладацьких кадрів високої і вищої кваліфікації, реально або потенційно зайнятих науковими дослідженнями й розробками, а також обслуговуванням цієї галузі [2]. На сьогодні склалися дві основні, але конкуруючі наукові концепції, які намагаються пояснити явище інтелектуальної еміграції: 1) відповідно до концепції обміну знаннями й досвідом (brainex change) люди мігрують у пошуках нового місця праці з урахуванням своєї професії й кваліфікації; 2) у рамках концепції розтрати

умів (brain waste) інтелектуальна еміграція розглядається як чиста втрата для сукупного обсягу робочої сили країни експортера.

З соціально-психологічної точки зору, інтелектуальна міграція – це переміщення вчених за кордон своєї країни, яке передбачає збереження професійного статусу вченого, проте українські вчені, що від'їжджають за межі країни далеко не завжди працюють за кордоном як наукові співробітники. Переважна більшість залишають свою країну і свої науково-дослідні установи зовсім не задля влаштування на роботу за фахом [1]. Все це дає підставу для сумного висновку про те, що багато вчених, що від'їжджають з України, практично поривають зі своїми професіями, втрачають свій науковий потенціал, дискваліфікуються. При цьому потрібно враховувати ту обставину, що для вчених – мігрантів можливість реалізації свого творчого потенціалу, визнання їхніх наукових заслуг часто значать не менше за обсяг матеріального стимулювання [1]. Тому і для цієї категорії трудових мігрантів України гостро постає проблема професійної кризи, кризи самореалізації та професійної незатребуваності.

В Україні міграційний процес серед учених набув досить великих масштабів ще на початку 90-х років минулого століття, зокрема, кількість докторів наук з різних галузей, які виїхали працювати за кордон, збільшується з кожним роком. Водночас директор Інституту демографії та соціальних досліджень Е. Лібанова вважає тенденцію до виїзду за межі України вчених та талановитої молоді надзвичайно загрозливою та такою, що кидає виклик національній безпеці України [4].

Серед причин інтелектуальної еміграції можна вказати такі: низький життєвий рівень, що змушує шукати можливості хорошого заробітку там, де інтелектуальна праця високо оплачується; незахищеність прав власності на продукти інтелектуальної праці, матеріальні, інформаційні та інші перешкоди спілкуванню із зарубіжними колегами; обмеженість доступу для талановитих молодих вчених з периферії до великих наукових центрів; розпад наукових колективів; низький і такий, що продовжує знижуватися, престиж науки, недооцінка суспільством соціальної значимості інтелектуальної праці [1; 2; 4; 5].

Аналізуючи наслідки інтелектуальної еміграції для країни, можна відстежити, що переважають здебільшого негативні оцінки, які доповнюють та посилюють загальні негативні наслідки: втрата країною конкурентоспроможної частини власних трудових ресурсів; уповільнення темпів розвитку у зв'язку з численною інтелектуальною еміграцією українських вчених; використання наших громадян за кордоном переважно на низькокваліфікованих, важких роботах зі шкідливими умовами праці, наявність випадків їхньої дискримінації й експлуатації з боку місцевих роботодавців; тривала відірваність від родини [1; 2; 4].

Серед позитивних результатів інтелектуальної міграції для України можна назвати: сприяння інтеграції України в міжнародний ринок праці

через міждержавний обмін; надання можливості реалізувати свої здібності за кордоном, підвищити рівень кваліфікації, ознайомитися із світовим досвідом, поліпшити матеріальне становище як самих емігрантів, так і членів їхніх родин; стимулювання до більш продуктивної діяльності українських наукових працівників через виникнення конкуренції із закордонними фахівцями; підвищення світового рейтингу України як демократичної, вільної й відкритої держави [5].

Оцінюючи позитивні та негативні наслідки трудової міграції, необхідно врахувати перспективу її розвитку. Соціологічні дослідження підтверджують, що орієнтація за кордон для постійного проживання більшою мірою притаманна особам, які мають досвід трудової міграції, ніж тим, хто такого досвіду не має, а з числа заробітчачан – тим мігрантам, котрі частіше і довше перебували за кордоном. Таким чином, трудова міграція виступає чинником, що підвищує ризик еміграції. Тобто, нинішні тимчасові поїздки на заробітки можуть перетворитися для України у незворотні втрати населення. Окрім того, ця перспектива стає більш реальною із збільшенням строків заробітчачанських поїздок, створення умов для мігрантів у країнах-реципієнтах, кращою адаптацією українських мігрантів за кордоном, покращенням внаслідок цього їх заробітків та умов проживання. Цьому також сприяє міграційна політика високорозвинутих європейських країн (Німеччини, Італії, Великобританії, Франції), які перебуваючи у фазі демографічної кризи, створюють сприятливі умови для трудової (зокрема, інтелектуальної) міграції громадян України. До того ж імміграційний прилив з європейських країн-сусідів (у тому числі з України) розглядається в ЄС як найбільш прийнятний, з огляду на історичну, культурну, релігійну спорідненість, менші ризики і витрати на інтеграцію іммігрантів.

Слід особливо підкреслити значущість соціально-психологічних чинників у прийнятті рішення про міграцію. У мігрантів, які мають досвід перебування та прикладання праці у розвинутих країнах, змінюються смаки та мотивація, формується стиль життя, якого важко досягнути в результаті прикладання праці на локальному ринку. На рівні соціальної спільноти, громади міграція стає глибоко вкоріненою у стандартний набір зразків поведінки. Цінності, пов'язані з міграцією, стають частиною загальних цінностей спільноти. Міграція може виступати як ритуал, виконання якого є обов'язковим для повноцінної життєдіяльності особистості. Якщо хтось не робить спроби здійснити міграційну поїздку, він буде сприйматися у таких умовах, як ледачий або не підприємливий [2].

Отже, позитивні наслідки переважно стосуються матеріальної забезпеченості людини, сім'ї та країни у цілому, та ще незначною мірою – набуття нового досвіду. Майже всі негативні наслідки мають соціально-психологічну природу та виявляються у найбільш значущих сферах самореалізації особистості – зниження соціального статусу, втрата професійної кваліфікації, руйнування сім'ї, трансформація системи життєвих цінностей та національної самосвідомості, психологічні проблеми.

У межах дотримання принципу свобод, міграційна політика держави

має бути спрямована на накопичення, збереження та ефективне застосування національного інтелектуального капіталу з метою підтримки інтелектуальної безпеки, тобто слід прагнути до трансформації проблеми «відпливу умів» у проблему державної підтримки мобільності вчених в інтересах їх співпраці із зарубіжними колективами та дослідниками.

Література

1. Акімов Д. Інтелектуальна трудова міграція: наскільки страждає Україна від «утечки мозгов». Європейські перспективи. 2012. № 2 (1). С. 60–63. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/evpe_2012_2%281%29_12
2. Блинова О. Є. Трудова міграція населення України у соціально-психологічному вимірі: монографія. Херсон: РПО, 2011. 488 с.
3. Бондарь А. В., Жебентяєва Н. А. Интеллектуальный капитал в структуре интеллектуальной безопасности. Вестник Полоцкого государственного университета. Серия D: Экономические и юридические науки. 2016. № 14. С. 7-13.
4. Експерти кажуть, що темп «відтоку мізків» з України загрожує нацбезпеці. УНІАН [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.unian.ua/news/582654-eksperti-kajut-scho-temp-vidtoku-mizkiv-z-ukrajini-zagrojue-natsbezpetsi.html>.
5. Прохоренко Н. Є. Інтелектуальна міграція: причини та чинники. СОЦІОПРОСТІР: Міждисциплінарний збірник наукових праць з соціології та соціальної роботи. 2010. № 1. С. 73–76.

Богуца Юлія Михайлівна

*викладач психології Професійно-педагогічного коледжу
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка (м. Глухів)*

Войтенко Ірина Олександрівна

*викладач педагогіки Професійно-педагогічного коледжу
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка (м. Глухів)*

ПРОФІЛАКТИКА ВИНИКНЕННЯ СТРЕСІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Професія педагога відноситься до класу складних, стресогенних, найбільш напружених у психологічному плані, таких, що вимагають від людини значних резервів самовладання й саморегуляції. На це є певні об'єктивні причини: комунікативні перевантаження, поява певних професійних деформацій, велике емоційне напруження, соціальна незахищеність і низький статус професії у масовому сприйманні. Окрім цього, професія педагога належить до так званих хелперських (від англ. Help – допомагати), оскільки пов'язана з роботою у системі «людина-людина», наданням підтримки і допомоги підопічним.

Саме у педагогів дуже високий ризик психічних і соматичних реакцій на напружені ситуації в роботі. Сьогодні у Міжнародній класифікації

хвороб виділяють окремий стан – «професійний стрес». Один із наслідків тривалого професійного стресу – синдром емоційного згорання стан фізичного, емоційного і розумового виснаження фахівця.

Значна емоційна напруженість педагогічної праці зумовлюється наявністю великої кількості чинників стресу: високий динамізм; робочі перевантаження; брак часу; необхідність здійснення частих і інтенсивних контактів; складність педагогічних ситуацій, що виникають; соціальна оцінка; взаємодія з різними соціальними групами тощо.

Педагог постійно включений в різноманітні швидкозмінні соціальні ситуації, на які повинен мобільно і конструктивно реагувати. Зіштовхуючись з непередбаченими ситуаціями, він повинен думати, перш за все, про те, як ефективно вирішити проблему з найменшими наслідками для дітей, які перебувають під його відповідальністю.

Значна частина робочого дня педагога проходить в емоційно напруженій обстановці: емоційна насиченість діяльності, постійна концентрація уваги, підвищена відповідальність за дітей. Постійні напружені чинники негативно впливають на емоційне і фізичне самопочуття педагога: з'являється нервозність, дратівливість, втому, різні нездужання. В окремих випадках емоційна напруга досягає критичного моменту, коли педагог втрачає самовладання і проявляє себе в агресивній формі (окрики, прояв гніву, дратівливості). Утім професійний обов'язок зобов'язує приймати виважені рішення, долати спалахи гніву, обурення, невдоволення, відчаю тощо.

Низка науковців (В. Бойко, С. Велічковська, Н. Водоп'янова, Г. Купер, Л. Леві, А. Маркова, Г. Нікіфоров, Р. Розов, Н. Самоукіна і ін.) вважають, що виникнення професійного стресу зумовлюють зовнішні фактори (особливості професійної діяльності) і внутрішні фактори (особливості особистості педагога).

Як вже зазначалося, професія педагога пов'язана з великою кількістю стресів. Стресові ситуації можуть виникнути в будь-який час у спілкуванні з дітьми, батьками, колегами.

Поняття «стрес» було введено в науку близько 70-ти років тому канадським ученим Г. Сельє. Він відкрив загальний адаптаційний синдром, що описує характерну захисну реакцію організму на будь-яке ускладнення або екстраординарну дію. За своєю суттю ця реакція, яку і назвали стресом (від англ. stress – напруга, тиск), відображає екстрену мобілізацію внутрішнього запасу сил організму для того, щоб подолати перешкоду або захиститися від шкідливого впливу [5].

Дослідник В. Мільман при визначенні сутності стресу наголошує на тому, що – це процес, а не реакція, в якому вимоги ситуативного впливу оцінюються особистістю відносно ресурсів, необхідних для задоволення цих вимог. Головним ресурсом, що визначає стійкість до стресу, є особливості когнітивної сфери [2].

Дослідженню стресу присвятив свою докторську дисертацію О. Тімченко. Учений запропонував концептуальний підхід до професійного стресу, його прогнозування, психодіагностики та психокорекції. О. Тімченком схарактеризовано сильні і слабкі сторони біохімічних,

фізіологічних, психологічних і поведінкових категорій виміру причин і ефектів професійного стресу [6].

Досліджуючи проблему стресу, О. Охременко зазначає, що професійно важливими під час діяльності в особливих умовах є концепція передбачень результатів діяльності, що значно впливає на зниження значимості зовнішніх впливів [4].

Варто зауважити, що для реалізації успішної професійної діяльності педагог завжди повинен володіти власними емоціями і почуттями. Зовнішнє стримування емоцій, коли всередині відбувається бурхливий емоційний процес не призводить до заспокоєння, а, навпаки, підвищує емоційне напруження і негативно позначається на здоров'ї.

Слід виокремити здоров'яформуючі емоції, почуття, настрої, які ведуть до здоров'я і щастя: інтерес, радість, ніжність, задоволення, спокій, співчуття, здивування, захоплення, розчулення, замилювання. А також існують здоров'яруйнуючі емоції: гнів, лють, смуток, заклопотаність, печаль, страх, тривожність, смуток, відчай тощо. Переважання тих чи інших емоцій в житті людини веде до здоров'я або до хвороби [1].

Стресорами можуть бути фізичні та психічні подразники, реальні чи уявні. Людина реагує не лише на справжню фізичну небезпеку, але й на загрозу чи нагадування про неї. Часте або тривале перебування людини у стресовому стані призводить до виснаження, розвитку психосоматичних розладів. Поряд зі стресорами, спільними для всіх людей, у діяльності педагога є професійні стрес-чинники: відповідальність; необхідність контролювати ситуацію; необхідність постійно підтверджувати свою компетентність; діяльність, що постійно змінюється.

Л. Наугольник зауважує, що стреси бувають гострими й хронічними, що накопичуються поступово. Як відомо, навіть одиничний супергострий стрес, викликаний, приміром, трагічною подією, може стати причиною серйозної хвороби й навіть смерті. Набагато типовішою, проте, є ситуація, коли людина занедужує в результаті одночасного впливу кількох стресових подій «середнього ступеня ваги» [3].

Психічне напруження, невдачі, страхи, зриви, відчуття небезпеки – найбільш руйнівні стресори для людини, адже вони, крім фізіологічних змін, які призводять до соматичних хвороб, спричиняють ще й психічні наслідки емоційного перенапруження – неврози.

Стрес має три стадії: 1 – тривога як реакція на виниклий стресор; 2 – стабілізація, або пристосування до нових умов; 3 – стадія виснаження (має місце, якщо нові стресогенні умови занадто тривалі або важкі) [2].

Профілактика негативного впливу стресу на організм полягає в зменшенні часу або сили дії стресових факторів на людину засобами саморегуляції дихання, мислення, уяви або тону м'язів. Таку профілактику можна здійснювати як під час перебування в стресовій ситуації, так і одразу після виходу з неї. Це низка психокорекційних методів, що допомагають гармонізувати психоемоційний стан людини, яка страждає не стільки від стресів, скільки від їх наслідків. Один із наслідків тривалого професійного стресу – синдром «емоційного згорання» як стан

фізичного, емоційного і розумового виснаження фахівця.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами розроблено наступні рекомендації педагогічним працівникам щодо уникнення стресових ситуацій:

1. Не провокуйте агресію на себе: не говоріть «командним тоном», не використовуйте у звертанні такі вирази, як «ти повинен», «ти мушиш це зробити», не використовуйте своє становище: «я старший за віком», «мені видніше» тощо.
2. Щиро демонструйте повагу, розуміння, зацікавленість, уважно слухайте й дивіться в очі співрозмовнику.
3. Не ставте себе в позицію начальника, тобто в позицію сили.
4. Дотримуйтеся рівноправних взаємин у спілкуванні.
5. Ставте конкретні запитання та давайте конкретні відповіді.
6. Якщо відчуєте злість або гнів – з'ясуйте його реальну причину. У момент безпосереднього відчуття негативних емоцій під час бесіди чи конфлікту поставте собі запитання: «Що я хочу отримати в результаті?»
7. Умійте щиро вибачитись: «я був неправий», «це було нерозумно з мого боку», «я не виявив до тебе належної уваги», «вибач мені, ти зняксовів через мене в присутності інших людей».
8. Умійте використовувати засоби спілкування: навчіться слухати із співпереживанням; навчіться бути впевненим у собі.
9. Розглядайте проблему з точки зору іншої людини, визначте головні питання, які треба вирішити, знайдіть найприйнятніші рішення, визначте можливі альтернативні шляхи їх знаходження.
10. Умійте уникати невинуватих сподівань: не приписуйте іншим своїх почуттів, думок, учинків; навчіться коректно ставити запитання.
11. Умійте уникати помилок в оцінці інших людей: нерівність, упередженість, зверхній погляд.

Отже, педагогам необхідно уміти запобігати виникненню стресових ситуацій у професійній діяльності для збереження психічного здоров'я.

Література

1. Лободин В. Т., Лавренова Г. В., Лободина С. В. Как сохранить здоровье педагога: методический материал. Москва: Линка-ПРЕС, 2005. 133 с.
2. Мильман В. Е. Стресс и личностные факторы регуляции деятельности. Стресс и тревога в спорте. Москва: Физкультура и спорт. 1983. С. 24–26.
3. Наугольник Л. Б. Психология стрессу: підручник. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. 324 с.
4. Охременко О. Р. Постстресові розлади. Київ: Видавництво «Хімджест», 2004. 102 с.
5. Селье Г. Стресс без дистресса. Москва: Прогресс, 1982. 124 с.
6. Тімченко О. В. Синдром посттравматичних стресових порушень: концептуалізація, діагностика, корекція та прогнозування: монографія. Харків: Вид-во Університету внутр. справ, 2000. 268 с.

РЕЗІЛЬЄНТНІСТЬ ЯК РИСА, РЕЗІЛЬЄНТНІСТЬ ЯК ПРОЦЕС: ТРЕТІЙ ШЛЯХ

У статті зроблено аналіз двох базових підходів до трактування феномену резильєнтності: як захисного фактора-риси особистості та як процесу. Показана можливість об'єднати ці два підходи і розглядати в подальшому резильєнтність як процес по досягненню результатів процесу з точною операціоналізацією факторів-рис.

Постановка проблеми. Зрілість людини визначається розвитком її функцій з контролю власної поведінки для досягнення цілей [12], особливо для подолання поведінки, яка запускається стимулом [13], на якій базуються аддикції різної природи [16]. Механізми самоконтролю, природно присутні у людини, дозволяють свідомо використовувати їх для позитивного впливу на розвиток особистості в будь-якому віці [8]. Природним феноменом, що дозволяє людині регулювати свій стан і поведінку, є резильєнтність [10]. Незважаючи на використання ідеї резильєнтності в спорті [15], для ветеранів, ВПЛ, проблем дитинства [7; 11], в шкільній освіті в УК [8], до цього часу відсутня чітка операціоналізація конструкту «резильєнтність», та є розгляд його в одному випадку, як риси особистості-захисному фактору-просувному фактору, а в іншому випадку, як до процесу.

Мета статті. Порівняти точки зору авторів, які вважають резильєнтність рисою особистості та процесом, показавши можливість розгляду резильєнтності, не просто, як риси або тільки як процесу, а як процесу з вироблення якості, або якостей, кожна з яких є підставою для вироблення наступної.

Результати теоретичного аналізу. *Феномен резильєнтності, як якість-риси*. Резильєнтність, як риса особистості вводиться Block і Block (1980) [15]. Его-резильєнтність – набір рис, що відбивають загальну ресурсність, силу характеру і гнучкість функціонування у відповідь на різні вимоги оточення. Риса є: високий рівень енергії, оптимізму, цікавість, здатність відокремити і осмислити проблему. Fletcher [15] вважає ці якості захисними факторами (protective factors), посилаючись на Rutter 1985: «впливи, які модифікують, покращують або змінюють відповідь особистості на деякі небезпеки оточення». Захисні фактори виділені в роботі G. Bonanno [10; 15] «твердість» (hardiness), самооцінка Kidd & Shahar, 2008 [15]. Ці якості вважаються просуваючими факторами (promotive factors) «демонструють у поведінці соціальну компетентність або успіх при зустрічі з завданнями розвитку» Luthar & Cicchetti, 2000 [15]. Якості – риси феномена резильєнтності визначені в роботі Connor & Davidson 2003 [15] «плеяда характеристик, які дають можливість індивідуалам адаптувати можливості, які вони зустріли».

Леонтьев Д. [3] вважає резильєнтність взагалі феноменологічним поняттям.

Феномен резильєнтності, як процес. Опис феномена резильєнтності, як процесу включає різні визначення: «динамічний процес, що включає позитивну адаптацію всередині контексту значних несприятливих умов» Luthar 2000 [15], «резильєнтність до втрати і травми це можливість дорослого встановлювати відносно стабільні здорові рівні психологічного і фізичного функціонування» G. Bonnano [10]. За Fletcher & Fletcher 2005 процес модерується характеристиками: позитивні почуття, самооцінка, самоефективність. Вони аналогічні захисним і просуваючим факторам [15].

Модель соціальної резильєнтності CRM, створена E. Miller-Karas, складається з 6 кроків спостереження за своїм внутрішнім станом і способами перемикання уваги з негативного на позитивне, також є когнітивний процес [7]. Стівен Хобфолл [14] говорить про резильєнтність, як про здатність чинити опір стресорам і «повертатися в свій передстресовий стан коли стресор закінчується» показуючи процеси, які повторюються: копінг-стратегії.

Копінг-стратегії фактично – процеси, а стратегічно – вони є частина досягнення резильєнтності. Richardson [17] виділив присутність копінг-процесів у феномені. Хоча при цьому Fletcher&Sakar [15] наполягають, що копінг і резильєнтність не одне і те ж, так як «резильєнтність впливає на те, як подія оцінюється, в той час як копінг відноситься до стратегій, які працюють слідом за оцінкою зустрічі зі стресором». Bonanno [10] як один з 4-х шляхів досягнення резильєнтності вказує репресивний копінг (repressive coping), за допомогою якого репресори (ті, хто його використовують) знижують значимість негативних подій. Репресори демонструють спрощену і дискретну архітектуру події, механізм селективного неухвилю до присутності загрозливою інформації і зниження когнітивних зусиль при пошуку негативних спогадів (знижена кортикальна активність під час негативного виклику – альфа-частота хвиль) [9]. Спосіб зниження оцінки події відбувається за рахунок когнітивних механізмів. Bonanno в той же самий час показує і ще 3 шляхи – які можуть бути віднесені до рис [10; 15]. Процес і показники процесу, як одночасно необхідні умови функціонування системи. Так як сучасні когнітивні підходи, які маніфестують ідею контролю особистих станів, як вищого етапу розвитку особистості в основі своїй мають кібернетичну модель мозку [6], то в аналізі конструкту резильєнтності ми можемо використовувати системні закономірності, використовуючи інтеграцію з поняттями системи [2]. Використання людиною резильєнтності для регулювання емоційного процесу [3; 9; 10] дозволяє говорити про процеси резильєнтності, як про процеси регулювання. Під регулюванням в системному підході розуміється процес, що забезпечує необхідні значення змінних, істотних для функціонування об'єкта управління, що дає основну мету системи – досягнення гомеостазу [1; 2]. Але регулювання – це процес, який визначається метою і показниками мети – критичними змінними, які приймають певні значення і використовуються в процесі регулювання.

Значення критичних змінних входять в образ поставленої організмом мети для регулювання – постійних вимірів (проб, тестів, як проміжних так і остаточних) і зміни її значень [1; 5]. Значення тестів можуть бути виражені числовими значеннями і названі показниками. Показники демонструють стадії процесу регулювання гомеостазу. Наприклад в репресивному копінгу Bonanno показником досягнення мети стає зниження емоційної оцінки негативної події, виражене, наприклад в частоті альфа-хвиль [9]. Вихід з гомеостазу, як необхідність розвитку резильєнтності описується [17]. Приймаючи в процесі наявності показників-якостей досягнення етапів процесу і досягнення мети процесу (гомеостазу) можливо говорити про процес резильєнтності і про досягнення в процесі певних якостей, які можуть служити, як проміжними показниками (між етапами процесу), так і остаточними показниками досягнення мети процесу регулювання-резильєнтності.

Дослідження, де вже присутні і процес і результат одночасно. При описі феномена резильєнтності в одному і тому ж дослідженні іноді присутні як характеристики процесу так і результату, хоч автори захищають лише один підхід офіційно: так Block & Block 1980 [15] описуючи характеристики его-резильєнтності: вказують здатність відокремити і осмислити проблему – процес, причому процес регулювання; Fletcher & Fletcher 2005 [15]: присутні і характеристики: позитивні почуття, самооцінка, само-ефективність, але і процеси: сприйняття, оцінки і копінга; Bonanno [10], як вже зазначено вище, три фактори – характеристики, і репресивний копінг – процес. За деякими рисами можуть стояти додаткові процеси, як в разі зниження оцінки події, які у Fletcher є рисою, а у Bonanno це є процес репресивного копінга. [9; 10; 15].

Висновки і перспективи Подальшого дослідження. На основі аналізу визначення резильєнтності базисних підходів. Зроблено висновок, що феномен може бути описаний через процес и досягнуті в ході цього процесу результату, як проміжні, так і кінцеві одночасно.

Деякі риси-захисні фактори-просуваючі фактори можуть бути операціоналізовані до копінг-стратегій дрібнішого порядку в базовій копінг- стратегії резильєнтності. Необхідно досліджувати первинність і вторинність рис-захисних факторів-показників: чи є вони умовою для особистості запуску копінг-процесу резильєнтності або є наслідками виконання певних кроків самого копінг- процесу резильєнтності.

Література

1. Амосов Н.М. Алгоритмы разума / Н.М. Амосов. – К.: Наукова Думка, 1979. – 221с.
2. Анохин П.К. Роль системного аспекта в разработке пограничных проблем нейрофизиологии и психологи // Нейрофизиологические механизмы психической деятельности человека / под ред член.кор. АН СССР Бехтерева Н.П. / Анохин П.К. – Л.:«Наука»,1974. – С.10-16
3. Леонтьев Д.А. Многоуровневая модель взаимодействия с неблагоприятными обстоятельствами: от защиты к изменению / Материалы III

- Международной научно-практической конференции. Кострома, 26-28 сентября 2013 г. – Т.1. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. <http://www.ipras.ru/engine/documents/document5438.pdf>
4. Математика и кибернетика в экономике / Словарь-справочник под ред. акад. Федоренко Н.П.- М.: Экономика, 1975. – 700 с.
 5. Миллер Дж., Галантер Е., Прибрам К. / Дж. Миллер, Е. Галантер, К. Прибрам. – М.: Маркетинг, 2000. – 227 с.
 6. Найссер У. Познание и реальность / У. Найссер. – М.: Прогресс, 1981.
 7. Хамініч О. М. Апробація Community Resilience Model у роботі з сприяння психологічній стійкості молоді з розлучених сімей / О. М. Хамініч // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць /за ред. С. Д. Максименка. – Т.1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. – Випуск 46. – К.: Логос, 2017. – С.128–134.
 8. Beere J. The Primary Learner's Toolkit. Supporting the SEAL framework for secondary School. Persistence and Resilience / J. Beere. – Carmathen, Wales. – Crown House Publishing, 2010 pp. 36-38
 9. Bonanno G. A., Noll J. G., Putnam F. W., O'Neil M., Trickett P. K. Predicting the Willingness to Disclose Childhood Sexual Abuse From Measures of Repressive Coping and dissociative Tendencies / G. A. Bonanno, J. G. Noll, F. W. Putnam, M. O'Neil, P. K. Trickett // CHILD MALTREATMENT. – 2003 – Vol.8-4.
 10. Bonanno G. A. Loss, Trauma and Human Resilience. Have We Underestimate the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? / G. A. Bonanno // American Psychologist. – 2004. – Vol.59-1. – P.20-28
 11. Carbo C., Goldstein N. Metatheory of Resilience and Resiliency in Adolescent Pregnancy and Substance Use Disorders / C. Carbo, N. Goldstein // JOJ Nursing & Healthcare. – 2018. – Vol. 9-2.
 12. De Luca C. R., Leventer R. J. Developmental trajectories of executive functions across the lifespan. / C. R. De Luca, R. J. Leventer // Executive functions and the frontal lobes: a lifespan perspective. – 2008. – Washington, DC: Taylor&Fransis – pp.24-47.
 13. Diamond A. Executive functions / A. Diamond // Annual Review of Psychology – 2013. – 64. – pp.135-168.
 14. Hobfoll S. E., Stevence N. R., Zalta A. K. Expanding the Science of Resilience: Conserving Resources in the aid of adaptation. / S. E. Hobfoll, N. R. Stevence, A. K. Zalta // HHS Public Access. Author Manuscript Psychol.Inq.201:26(2) – 2015. – pp.174-180.
 15. Fletcher D., Sakar M. Review of Psychological Resilience // European Psychologist. – 2013. – Vol.18-1.
 16. Malenka R. C., Nestler E. J., Hyman S. E. Chapter13: Higher Cognitive Functions and Behavioral Control. In Sydor A., Brown R. Y. Molecular Neurofarmacology: A Foundation for Clinical Neuroscience. NY: McGraw-Hill, 2009.
 17. Richardson G.E. The meta-theory of resilience and resiliency. Journal of Clinical Psychology, 58, 307-321.

Венгер Ганна Сергіївна

*кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського (м. Миколаїв)*

Шагай Мілена Олександрівна

*студентка 3 курсу спеціальності «Психологія»
Миколаївського національного університету
імені В. О. Сухомлинського (м. Миколаїв)*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ОСОБИСТОСТІ

Актуальність дослідження пояснюється тим, що проблема подолання особистістю стресових і критичних ситуацій досліджується вченими в різних галузях знання: біології, медицині, психофізіології, психології, і в даний час залишається однією з найбільш актуальних в науці. Стійкий інтерес до даної проблеми обумовлений посиленням негативного впливу природних, екологічних, соціальних та інших несприятливих умов на особистість. Сучасні наукові дослідження вказують на той факт, що найбільш стресогенний вплив на психофізичний і функціональний стан особистості надають непередбачуваність і невизначеність, які є основною характеристикою екстремальних ситуацій.

Зокрема проблематику боротьби зі стресом як фактора успішної адаптації людини в сучасному світі досліджувало багато видатних вчених таких, як Л. І. Анциферова, Ф. Б. Березін, В. А. Бодров, В. П. Казначеев, А. Р. Кудашев, В. І. Медведєв, Ф. З. Меерсон, А. А. Реан, М. С. Яніцький.

Актуальність обраної проблеми, її недостатнє теоретичне обґрунтування та практична розробка зумовили вибір теми дослідження, його предмет та об'єкт, визначили мету та завдання наукового пошуку.

Проблематика вивчення стресостійкості зумовлена швидким темпом сучасного життя, особливостями соціальної реальності, погіршенням економічних умов, нестабільності політичної ситуації, різким розширенням обсягу інформації у життя сучасної людини, підвищеним рівнем конкуренції й високими вимогами до професійної діяльності, що вимагають від особистості.

Дослідники вказують, що стрес – це реакція організму людини, яка виникає на дії подразників, незалежно від того, несуть вони позитивний або негативний характер.

Вивчення психологічних особливостей стресостійкості дасть змогу визначити, яку роль відіграє індивідуальний досвід і від чого залежить опанування особами складних життєвих ситуацій, які чинники впливають на розвиток стресостійкості у них.

У методичних аспектах дослідження природа стресостійкості ґрунтується на основних наукових положеннях теорії психологічної регуляції

(С. Л. Рубінштейн, О. К. Колюткін, О. Я. Чебикін), стратегії подолання стресу (А. В. Вальдаман, А. М. Гриненко, Л. М. Ємельяненко, В. І. Лебедєв, В. Л. Марищук, В. П. Петюх, В. М. Корольчук, Л. В. Тогрова).

Також займалися дослідженням як стресу, так і стресостійкості, такі науковці, як: Б. Х. Варданян, Л. Д. Гессені, П. Б. Зільберман, Ст. Л. Марищук, В. С. Мерлін та ін.

На думку О. В. Лозгачевої стресостійкість є комплексною властивістю особистості, що характеризується необхідним ступенем адаптації до дії зовнішніх і внутрішніх факторів і процесі життєдіяльності, що обумовлене рівнем активації ресурсів організму і психіки особистості [4, с. 153-157].

У свою чергу М. Е. Хуторна вказує, що стресостійкість є психологічним утворенням, що включає в себе особистісний компонент, що визначає розвиток вольової, емоційно-регулятивної, мотиваційної функцій.

Стресостійкість особистості – можна розглядати як уміння долати труднощі, сприймати власні емоції, розуміти настрої соціуму, проявляти витримку [1, с. 7-12].

Стресостійкість можна визначати сукупністю особистісних якостей, які дозволяють особистості переносити великі інтелектуальні, вольові та емоційні навантаження без особливої шкоди для власної діяльності, соціального середовища і власного здоров'я.

Стресостійкість за Б. Х. Варданяну – це «властивість особистості, що забезпечує гармонійне ставлення між усіма компонентами психічної діяльності в емоційних ситуаціях і, тим самим, сприяє успішному виконанню діяльності» [2, с. 24].

За Т. Тихомировою стресостійкість виступає як здатність особистості протистояти стресу, самостійно долати проблеми, що виникають на шляху духовного зростання та фізичного самовдосконалення [3, с. 127-138].

На одну із суттєвих сторін стресостійкості звертає свою увагу П. Б. Зільберман, кажучи про те, що стійкість може бути недоцільним явищем, що характеризує відсутність адекватного відображення ситуації, що змінилася, що свідчить про недостатній гнучкості, пристосовності. Він же пропонує своє одне з найбільш вдалих трактувань стресостійкості, розуміючи під нею «...інтегративну властивість особистості, що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів психічної діяльності індивідуума, що забезпечує оптимальне успішне досягнення мети діяльності в складній емотивній обстановці».

Дуже важливим є аспект вивчення того, як особистість розуміє саму себе, як ставиться до невдач, на якому рівні оцінює свої заслуги в успішному вирішенні різноманітних справ. Відомо, що самооцінка є динамічною характеристикою у структурі особистості та має властивість змінюватись під впливом багатьох факторів [1, с. 51–57].

Самооцінка виступає фундаментом від якого залежить те, якою буде поведінка людина, як вона буде справлятися з різноманітними життєвими ситуаціями, як буде переживати невдачі й чи зробить із цього висновки, на який результат буде спрямовувати свої зусилля.

Стресостійкість ґрунтується на таких важливих аспектах людського життя як відповідальність і схильність до стресу, тому важливим є її зв'язок з локусом контролю. Локус контролю розглядається як психологічний фактор, що характеризує схильність людини нести відповідальність за події, що відбуваються в житті і результати своєї діяльності, керувати власним здібностям і можливостям. Люди з внутрішнім локус-контролем (інтерналі) характеризуються емоційною стабільністю, але потреба в досягненнях у них має тенденцію до підвищення, пов'язану зі збільшенням значень особистісної та реактивної тривожності, що є передумовою для можливої більшої фрустрованості і меншої стресостійкості у випадках серйозних невдач. Люди із зовнішнім локус-контролем (екстернали) характеризуються емоційною нестабільністю, вони нерідко надмірно тривожні і піддані невинуватій фрустрації, невпевнені як у своїх здібностях в цілому, так і в окремих своїх можливостях, потребують схвалення та підтримки оточуючих. Екстернальність й інтернальність, по суті це дві характеристики є крайніми полюсами одного цілого і межа між ними розпливчаста. Більшість людей мають проміжний локус контролю і поєднують в собі певною мірою риси як інтерналів, так і екстерналів.

Ще одним із значущих чинників стресостійкості є саморегуляція, яка являє собою важливу якість, що допомагає зберегти внутрішню рівновагу, контролюючи власну свідомість, і не допускаючи негативних впливів. Вольовий компонент, що виражається у свідомій регуляції дій, приведенні їх у відповідність з вимогами ситуації [1, с. 12].

Відповідно до теорії стресостійкості (В. С. Ротенберг, В. В. Аршавський), люди поділяються на чотири основні групи.

До першої відносять осіб, які більше за інших схильні до негативного впливу зовнішніх факторів. Їх особливість в тому, що вони не можуть адаптуватися до оточуючих реалій і змінювати свою поведінку не схильні.

На другій позиції знаходяться люди, які внутрішньо готові до змін. Однак до змін не радикальним, а спокійним. Дана категорія може сприймати лише трансформацію поступову, крок за кроком. Кардинальні зміни здатні повалити їх в замішання, привести до розвитку депресії, нервових зривів.

До третього типу відносяться досить принципові в своїх переконаннях і помірно лояльні до зовнішніх змін люди. Вони можуть погодитися на стрімкі зміни, ніж чекати поступової трансформації. Однак представники даної групи мають особливість: якщо стреси в їх житті приймають постійний характер, то сили можуть підкошитися. Як наслідок починають губитися дух, самовладання, часто виникають негативні емоції і пов'язані з ними зриви.

До четвертої категорії відносяться люди, яких без перебільшення можна назвати стресостійкими. Вони стоїчно витримують негативні впливи навколишнього середовища. Психіка таких осіб захищена від впливу руйнують її ситуацій.

Таким чином, стресостійкість представляє собою самооцінку здібності та можливості подолання екстремальної ситуації, пов'язану з ресурсом особистості або запасом, потенціалом різних структурно-функціональних характеристик, що забезпечують загальні види життєдіяльності та специфічні форми поведінки, реагування, адаптації тощо.

Література

1. Білова М. Е. Психологічні особливості осіб з різним рівнем стресостійкості / М. Е. Білова // Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2007. – 20 с.
 2. Варданян Б. Х. Механизмы саморегуляции эмоциональной устойчивости / Б. Х. Варданян // Категории, принципы и методы психологии. Психологические процессы. – М.: 2010. – С. 24.
 3. Катунин А. П. Стрессоустойчивость как психологический феномен / А. П. Катунин // Молодой ученый. – 2012. – № 9. – С. 243-246.
 4. Логачева О. Формирование стрессоустойчивости на этапе профессионализации (на примере юридического вуза): дисс., канд. психол. наук: 19.00.03 / О. Лозгачева – Екатеринбург, 2004. – 222 с.
-

Вертель Антон Вікторович

*кандидат філософських наук, доцент кафедри психології
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка (м. Суми)*

Р. ГЕНОН VS З. ФРЕЙД: КРИЗА МОДЕРНІСТСЬКОЇ ПСИХОЛОГІЇ

У 1945 році вийшла в світ книга Р. Генона «Царина кількості і знаки часу», в якій автор з позицій інтегральної Традиції піддає безкомпромісній критиці сучасний світ в його основних аспектах: філософії, раціоналізму, прогресу, науки, демократії, гуманізму, прав людини, промисловості, грошей та інших антитрадиційних і пародійних проявів. У цій фундаментальній праці психоаналізу присвячена спеціальна глава, яка носить красномовну назву «Зло психоаналізу».

Р. Генон розвів «мову сучасності», як одну з можливих мов, радикально при цьому дистанціюючись від неї, оскільки ця мова заперечує традицію, і мову Традиції, як вищої і останньої інстанції, яка протистоїть модерну.

Аналіз ставлення позитивістських вчень і традиціоналізму Р. Генона до психоаналізу треба розпочати зауваженням про самоідентифікацію З. Фрейда. Важливо, що він відчував «крайню відразу» до академічної філософії (Г. Шпігельберг), категорично заперечував зв'язок психоаналізу з філософією, вважаючи себе продовжувачем ряду революцій в точних науках, тобто сповідував суто раціоналістичний і позитивістський підхід, на підставі чого можна стверджувати, що парадигматично він цілком вписується в позитивістський контекст і тим самим є втіленням антитрадиційного духу, що стане зрозуміло з подальшого викладу.

Перш ніж повести розмову про ставлення засновника інтегрального традиціоналізму до класичного психоаналізу, варто звернутися до базових поглядів Р. Генона, що належать до його концепції «кінця світу».

Оцінюючи місію Р. Генона в ХХ столітті, несподівано сильну заяву зробив А. Дугін у програмній книзі «Філософія традиціоналізму», про те що Р. Генон є найправильнішою, найрозумнішою і найголовнішою людиною ХХ ст. Розумніше, глибше, ясніше, повніше Р. Генона не було і, напевно, не могло бути.

Рене-Жан-Марі-Жозеф Генон навряд чи може бути названий філософом в тому сенсі, який ми надаємо цьому звичному для нас поняттю. Він завжди особливо підкреслював власне негативне розуміння філософії як, по-перше, явища суто європейського та, по-друге, як вираження антитрадиційного духу Європи, в чому виразилася деградація західного людства.

Р. Генон розглядав філософію як попередню стадію в русі до мудрості. Ця підготовча ступінь в ході збочення надраціональної традиційної мудрості була прийнята за мету в собі. Випинання і збереження тільки лише екзотеричного боку філософського знання призвело до профанізації філософії та формування сучасного світогляду і негачі всього того, що належить до надраціонального рівня. Мабуть, тільки античній думці Р. Генон залишав деяку ступінь спадкоємності відносно до істинної традиції (через містерії з їх безсумнівним ініціативним характером), підкреслюючи, втім, одночасну появу тенденцій, що призвели в недалекому майбутньому до того стану виродження, яким характеризується сучасна філософія і західний світ в загалом.

Уже в античності символи деградують до алегорій і під дією антропоморфізму вихолощуються до формалізму з втратою релігією свого справжнього значення і її перетворенням у суто соціальний інститут.

Однією з особливостей доктрини Р. Генона є принцип примордіальної єдності. Він маніфестується ієрархією різноманітних форм прояву існування, яке в міру віддалення від єдності стає все більш кількісним і все менш якісним, наближається до чистої кількості з нескінченною атомною множиною, відкидаючи будь-які інші відмінності між елементами, крім нумеричних (порівняйте вираз Фоми Аквінського: «кількість стоїть на боці матерії»). З іншого боку, інтеграція всіх традиційних форм призводить до синтетичного бачення реальності, що і становить адепта в центр Всесвіту. При цьому, звісно, варто всіляко уникати спокуси синкретизму, що здатен ініціювати дисгармонійні духовні та фізичні впливи, особливо в їх екзотеричних формах, які призводять до хаосу і дисбалансу. Безумовно, праві ті традиціоналісти, які визначають сучасний світ в категоріях постмодерну, що здійснюється за моделлю ризоми (Ж. Дельоз, Ф. Гваттарі), коли Єдине роздвоюється, дрібниться далі за бінарною логікою згідно з «духовним порядком», який розуміється як принципово позаструктурний і нелінійний засіб організації цілісності.

Інтерпретація Р. Генонем науки модерну взагалі і психології зокрема заснована на протиставленні науки сакральної (традиційної) і науки профанічної (сучасної), пов'язаної суто зі світом чуттєвого сприйняття, зі світом матерії, а тому схильної до чисто практичного застосування і

обмеженої найнижчими рівнями реальності. Звідси генонівські кваліфікації науки модерну як «неосвіченого знання», «псевдознання», «вульгарних забобон» спотворення і виродження справжньої науки, яка підкоряється принципам універсального порядку. Принципова відмінність сучасної науки від науки традиційної у формулюванні Фулканеллі: хімія це наука фактів, алхімія – наука причин, духовна хімія. Сучасна наука фіксує якусь страшну, постсакральну картину світу. І тим фактом, що вона це робить самовдоволено, а не трагічно, вона цю ситуацію загострює. Науці бракує розуміння того, що з нею насправді відбувається.

Р. Генон відзначає дивну ілюзію, притаманну психології, завдяки якій стани вважаються тим глибшими, чим вони виявляються більш низькими. Відношення «свідомість – підсвідомість» підпорядковується цій ілюзії, оскільки психоаналіз спирається на темні елементи людської психіки. При цьому знаковому «протиставленні духовності» техніки психоаналізу і психології в цілому ігнорують будь-які «надсвідомі» регіони: «підсвідомість – мавпа надсвідомості». Психоаналіз обмежений сферою, що не виходить за межі нашого індивідуального стану, «людського, занадто людського», при цьому спроектованого на інфернальні сфери. Р. Генон спеціально зупиняється на аналогії технік психоаналізу і посвяти. На його переконання, ця аналогія – лише видимість, оскільки духовний розвиток в істинному посвяченні підміняється розвитком нижчих проявів психіки, тому трансмісія, що практикується в психоаналізі, може бути порівняна не з ініціацією («трансмісією духовного впливу»), а скоріше з магією і чаклунством, виявляючи при цьому зловісну схожість з деякими «таїнствами диявола».

Ситуацію протистояння Духу Р. Генон називає «дурницею диявола», чії адепти усвідомлюють лише негативний і збочений аспект своєї власної ролі в боротьбі з істинами духовним. Радикальна критика Р. Геноном сучасного світу як якоїсь аномалії не залишає жодних ілюзій: кінець світу не може бути чим-небудь іншим, окрім як кінцем ілюзії, тому що, як уже в наш час висловився Ж. Бодріяр, «у ілюзії немає історії».

Цікавим є «прочитання» психоаналізу сучасними традиціоналістами. Вони вже не називають фрейдизм злом і не порівнюють його з таїнствами диявола; більше того – уподібнюють традиціоналізм у генонівській, найбільш автентичній і послідовній його версії, психоаналізу, якому піддаються «не окремі особистості, але цілі науки, релігії, цілі материки свідомості», «розкриваються глибинні парадигми».

Результат генонівського викриття психоаналізу як зла, сатанізму, «таїнства диявола» має парадоксальний характер. Незважаючи на те, що Р. Генон залишається «одним з найвпливовіших інтелектуалів ХХ століття» (Ксав'є Аккар), невід'ємним елементом духовної історії, його ідеї, як правило, відкидалися або замовчувалися філософським та психологічним бомондом, не вписувалися в офіційні ідеології, сприймалися з відомою часткою скепсису, хоча і частково інтегрувалися, тому його нещадна критика майже не вплинула на рух психоаналізу, який не можна не назвати тріумфальним.

Вертель Антон Вікторович
кандидат філософських наук, доцент кафедри психології
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)
Михайличенко Сергій Едуардович
студент природничо-географічного факультету
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка (м. Суми)

ЕДИПІВ КОМПЛЕКС ЯК ПЕРЕДУМОВА ПОЯВИ СВІДОМОСТІ

З. Фрейд часто говорив про психоаналіз як науку, що вивчає доісторичний період людини, як про археологію свідомості. Під цим засновник психоаналізу розумів вивчення найбільш раннього періоду психічного розвитку людини, її передісторію, оскільки перші стадії її розвитку перебувають по той бік свідомості, по той бік її обізнаності про свою власну історію. Водночас вчений пов'язував передісторію індивідуального розвитку людини з передісторією біологічних видів і вважав зв'язок між цією історією та історією окремих людей однією з найбільш важливих біологічних підстав психоаналізу [5, с. 54].

Слідом за Ч. Дарвіном, З. Фрейд розглядав людину як організм, який, незважаючи на його інтелектуальну та емоційну витонченість, кінець кінцем, мотивований на пошук задоволень та регуляцію тілесних потреб. Як і будь-який інший живий організм, він відповідає на вимоги оточуючого його середовища. Відмінні особливості людини – культура, свідомість і мова пізніші вторинні доповнення, що створюють враження культурної розумної істоти. Розглядаючи людей як соціальних тварин, основу витонченої різноманітності психічного життя людини З. Фрейд вбачав у культурі. Ментальна система людини може бути нескінченно складною, але її фундаментальні особливості та мотиви такі ж самі, як і у інших організмів.

З. Фрейд дійшов висновку, що у первісному суспільстві замість ще відсутніх релігійних і соціальних законів існувала система тотемізму. Племена становили собою невеличкі сім'ї або клани, з яких кожна носила ім'я свого тотема. Належність до тотему покладена в основу всіх соціальних зобов'язань племені. З одного боку, це виходить за межі приналежності до одного племені, а з іншого боку, відсуває на задній план кровну спорідненість. Майже всюди, де є тотем, існує закон про те, що члени одного й того ж тотема не повинні вступати один з одним у статеві відносини, отже, вони також не можуть брати між собою шлюб. Це й становить пов'язану з тотемом екзогамію [6, с. 370-371].

З. Фрейд сприйняв припущення Ч. Дарвіна про те, що первинною формою людського суспільства була орда, в якій необмежено панував сильний самець. Процеси, що відбувалися в орді, вплинули на еволюцію людини. Розвиток тотемізму, який мав у собі зачатки релігії, моральності та соціального устрою, пов'язаний з убивством глави клану і перетворенням батьківської орди в передумову «братської громади» або протосуспільства.

Оскільки у протолодей не було рефлексії, їх мислення можна назвати несвідомим. Це може суперечити буденному розумінню несвідомого, оскільки несвідоме не може заповнювати все – щось має залишатися на частку свідомості. Таким чином, свідомим змістом треба вважати те, що перебуває у полі безпосереднього сприйняття, або те, що викликає сильні емоції. Але ні одне, ані друге не можна назвати мисленням. Свідомого мислення у протолодей, швидше за все, бути не могло [3, с. 18].

Таким чином, у концепції З. Фрейда є спроба знайти передумови появи свідомості як частини психіки. Свідомість народжується не з потреби людей щось сказати один одному, а з болісного процесу воскресіння нав'язливої картини, яка пробуджує совість. Каяття породило й феномен культури, як засіб подолання нав'язливих бажань. На переконання З. Фрейда, одержимість початковим почуттям провини мало своїм джерелом Едипів комплекс – універсальний несвідомий еротичний потяг до батьків протилежної статі. Вроджений несвідомий потяг викликав гріх, що виявився поворотним пунктом у походженні людини, рушійною силою людської історії.

Отже, совість є спадковою душевною силою, надбаною людством і пов'язаною з Едиповим комплексом. Скоївши колективний злочин, пралюди зорганізувалися у рід, тобто навчилися жити соціальним життям, що й сприяло перетворенню стадної тварини в людину і народженню культури. Так З. Фрейд робить спробу подолати еволюційно-знародженню концепцію походження культури та свідомості. Він намагався підійти до проблеми через тлумачення психічної діяльності людини як істоти, яка на початку не володіє феноменом совісті. Еволюція, таким чином, виглядає як процес, під час якого виявляється щось радикально інше, хоча і закладене в поступальному русі матерії. З. Фрейд вважав, що йому вдалося знайти джерело соціальної організації, моральних норм і, нарешті, релігії в акті батьковбивства [2, с. 60–61].

Назва «Едипів комплекс» пов'язана з інтерпретацією З. Фрейда давньогрецького міфу про царя Едипа. В однойменній трагедії Софокла цар Фів Едип, проти своєї волі і не знаючи того, вбиває свого батька, одружується на матері і є батьком дітей, які водночас є його братами по материнській лінії. За ствердженням З. Фрейда, основа структурування особистості і сама особистість людини формується в залежності від переживання Едипового комплексу. Ним же, згідно із З. Фрейдом, в значній мірі визначається формування бажань і подальша поведінка дорослої людини. Зокрема, у зрілому віці людини він справляє значний вплив на вибір сексуальних партнерів, який здійснюється «за образом та подобою» одного з батьків. Важливим моментом в теорії психоаналізу є те, що З. Фрейд рішуче наполягав на тому, що визнання або невизнання Едипового комплексу є паролем, за яким можливо відрізнити прибічників психоаналізу або його противників.

Якщо повірити в те, що, здійснивши батьковбивство, сини відчувають докори сумління, що виражається у встановленні сексуального табу, це означає, що сини володіли свідомістю. Але свідомість – найбільш неприродна психічна особливість людини та явний продукт культури. Це також означає, що вони могли встановлювати закони, вводити моральні

цінності, релігійні церемонії та соціальні зв'язки. Таким чином, все це неможливо допустити та уявити тому, що події відбуваються в той час, коли культури не існувало, а культура не може виникнути раптово в результаті якої-небудь однієї дії. Перехід від природного стану в культурний не стався раптово, це не було швидким процесом або різким переходом. На думку Б. Малиновського, насправді, мотив для батьковбивства відсутній, так як в природних умовах інстинкти завжди відповідають ситуації. Функціонування інстинктів призводить до конфліктів, але не до витіснених психічних станів. І у синів немає причин ненавидіти батька після того, як вони покидають орду. У природних умовах відсутні культурні інститути, необхідні для закріплення ефекту тотемного злочину та культурне середовище для розвитку ритуалу, закону та моралі [4, с. 134–135].

Ю. Бородай поділяє думку З. Фрейда, що саме моральність лежить в основі людської психіки та її первинних соціальних продуктів. Указуючи на помилки З. Фрейда, він пише: «...він (З. Фрейд – А. В., С. М.) піддався впливу широко розповсюджених міфологем та обрядів, що ритуалізували реальну антропогенетичну ситуацію у вигляді космічно-гіпертрофованого *єдиного* акту первородного гріхопадіння (вбивство бога-батька), що нібито став початком людської історії» [1, с. 167]. Таким чином, міф був сприйнятий З. Фрейдом буквально. Ю. Бородай підкреслює, що в основі антропогенетичного «перевороту» знаходився не одиничний реальний акт «гріха» (такі акти в прото-людських групах, судячи з усього були звичайними явищами), а в найбільш гостро амбівалентній і постійній ситуації, що повторюється, яка стала нестерпно напруженою «особистою» проблемою для кожного члена групи, для кожного члена всіх груп пралюдей взагалі. Це була вкрай напружена проблема будь-якого і кожного індивіда, для кожного вона була суто індивідуальною та одночасно у всіх однаковою, всезагальною, і тому вона допускає можливість появи стійких та однакових – загальнозначимих способів її ідеальної символізації.

Література

1. Бородай Ю. М. Эротика, смерть, табу: трагедия человеческого сознания: [монография] / Ю. М. Бородай. – М.: «Гнозис», Русское феноменологическое общество, 1996. – 416 с.
2. Егорова И. В. Философская антропология Эриха Фромма: [монография] / И. В. Егорова. – М.: Институт философии РАН, 2002. – 164 с.
3. Косилова Е. В. От суггестии к сознанию / Е. В. Косилова // Вопросы философии. – 2012. – № 3. – С. 15–26.
4. Малиновский Б. Секс и вытеснение в обществе дикарей / Бронислав Малиновский; [пер. с англ. Н. Мишкиной]. – М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2011. – 224 с. – (Исследования культуры).
5. Франкл Дж. Археология ума / Джордж Франкл; [пер. с англ. А. Г. Вронской]. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 254, [2] с. – (Philosophy).
6. Фрейд. З. Тотем и табу / Зигмунд Фрейд // Я и Оно: сочинения. – М.: Эксмо, 2009. – С. 363–528.

Видолоб Наталія Олексіївна
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету
імені Григорія Сковороди (м. Переяслав-Хмельницький)

ПСИХОСОМАТИЧНІ РЕАКЦІЙ ОСОБИСТОСТІ НА КРИЗОВІ ЖИТТЄВІ СИТУАЦІЇ

Нині актуальним є дослідження психічного здоров'я людини у контексті цілісного бачення фізичного, соматичного і соціального аспектів. Предметом наукової рефлексії постає не просто психосоматика, як дуалізм тілесного і психічного, а ще й соціальність. Незважаючи на те, що ці аспекти виражають різні сторони людини, проте у поєднанні уможливають детальніше та цілісніше бачення індивіда в усіх його проявах. Психічні і соматичні показники стану людського організму в поєднанні з соціальним контекстом складають загальну картину здоров'я. Сучасна наука усе частіше звертається до інтеграції та суміжності предметного поля досліджень з метою отримання нового знання про людину.

Уперше на психологічну причину фізіологічних захворювань звернув увагу німецький лікар R. Heinroth у 1818 році та запропонував дефініцію «психосоматика» [1, с. 120]. Сьогодні будь-яка пересічна людина старшого віку повчає молодшого зі словами: «усі хвороби від нервів» та намагається застерегти від занадто активного, на її думку, соціального життя. Однак усі проходять етапи розвитку від дитинства до старості і кожен шукає себе у цьому соціумі та намагається проявити свою духовність через матеріалізацію. Людина намагається зрозуміти суть свого існування і закони розвитку зовнішнього оточуючого світу та взаємозалежність між ними, побачити можливості та потенціал свого Я. Вона розуміє, що вона одна така і має свої індивідуальні характеристики, як зовнішні так і внутрішні, проте вона ще є частиною цілісного великого світу. Вона як частина цього природного середовища намагається гармонізувати з ним і водночас пробує реалізувати свої потенції – бути «кимось», несхожою на інших. А. Маслоу з цього приводу зазначає, що людина не «tabularasa» і не піддатливий віск. Вона має певний мінімум, який визначає можливості розкриття «Я»: темперамент, біохімічний баланс тощо. Він наголошує на тому, що люди, в більшості життєвих ситуацій, не слухають і не чують свій внутрішній голос, який підказує шляхи реалізації себе, своїх талантів, прояву почуттів, а керуються словами авторитетними, на їх думку, людьми. Це можуть бути батьки, старші брати чи сестри, друзі, політики, кінозірки, релігійні наставники, тренери і т. п. [3].

Відбувається свого роду парадокс: людина самостійна істота, відповідальна за своє життя, одна така є у своїй душевності, тілесності і водночас залежність від природних та соціальних законів розвитку та поведінки та реакцій інших людей. Окрім того сучасний соціальний світ,

без якого неможливе формування особистості, характеризується швидкими змінами та інформаційною прогресивністю. Часто ці зміни впливають на відносно сталий розвиток особистості, яка постійно намагається устаткуватися у соціумі та підлаштувати його під свою ієрархію потреб, спричиняючи кризові ситуації у її житті.

Кризові ситуації можуть бути різні: від тих, що характерні віковим психологічним особливостям розвитку індивіда до таких, які є неочікуваним, що виникли в результаті неспроможності самостійно впоратися з життєвими проблемами. Ці проблеми виникають як незалежно від неї у суспільстві чи в одній з соціальних груп, до якої вона відноситься, так і в ході її діяльності з непередбачуваним результатом.

Кризи, які виникають у дітей від одного до трьох років у більшості випадків пов'язані з потребою в самостійності, від трьох до шести – з ініціативністю. У багатьох хлопчиків до п'яти років причиною кризових ситуацій може бути так званий «Едіпів комплекс». До дванадцяти років у дітей проявляється бажання бути не просто самостійним, а щось самостійно зробити подібно дорослим. І криза може виникнути у непорозумінні з батьками, насмішок зі сторони дорослих з виконаної роботи.

Найяскравіше проявляються кризи у підлітковому віці, який і називають складним періодом життя. Дитина часто залишається поза увагою дорослих зі своїми проблемами і потребами. Переживши цей період, молода людина у віці до двадцяти п'яти років намагається вирішити проблему самовизначення у процесі пошуку свого «Я», знайти чіткі орієнтири майбутнього та реалізуватися через любов, турботу та повагу до протилежної статі. А близько сорока – починає переосмислювати свій життєвий шлях, досягнення і плани на майбутнє, усвідомлюючи серединний проміжок власної буттєвості.

Кризові ситуації у житті спричиняються як негативними так і позитивними чинниками, залежно від того чи зможе людина самостійно вирішити свої проблеми чи прийняти правильне рішення. Такі ситуації необхідні для людини у контексті стимулювання та мотивації її до чогось нового, до розвитку. У А. Маслоу знаходимо, що розвиток є тільки тоді, коли наступний крок об'єктивно більше задовольняє, супроводжується почуттями гордості й радості, ніж попередні перемоги та вдачі, які стали вже звичними [3]. Цей процес опанування нового чи перехід на новий щабель індивідуального розвитку і є кризовою ситуацією, тому що минуле уже не влаштує, або незалежно від індивіда змінилося, а нове майбутнє ще не наступило, і завжди супроводжується почуттями тривожності, невизначеності, страху. А. Маслоу пише, що у кожної людини є сили, які забезпечують безпеку і захищеність від її страхів і зумовлюють тенденції до регресивного, схильність зупинитися і залишитися у звичному, уже зрозумілому минулому, не ризикувати. Свобода і самостійність – не характерні для них. Протилежні сили, навпаки, стимулюють людину до пізнання цілісності й унікальності себе, до реалізації своїх можливостей,

самореалізації свого Я у зовнішньому світі [3]. Сили самозахисту і саморозвитку знаходяться на протилежних сторонах вагів, де стрілкою, що балансує між ними, є особистість. І в ситуаціях невизначеності, коли людина намагається здійснити якісний стрибок у своєму розвитку, часто звичайні механізми опанування стресовими ситуаціями не в змозі впоратися, тіло починає включати свої захисні механізми у вигляді недомагань чи хвороби. Це може виникнути як у процесі реалізації власних внутрішніх потенцій, так і в ході впливу на людину зовнішніх факторів: від простого непорозуміння до загальної соціальної ситуації в країні, що спричиняє порушення стабільного існування в соціумі.

Соматичне, психічне і соціальне перебувають у тісному взаємозв'язку. Це три виміри буття людини, які слід розглядати разом у контексті розвитку особистості. Чуттєве пізнання можливе за наявності тілесного і соціального у суб'єкт-об'єктному відношенні, а тіло і духовність – двіданості життєвої організації людини. Відповідно, якщо тіло виконує функцію захисту психіки, то і реагує на усі напруги душевного стану, причиною яких може бути як внутрішні чинники так і соціальні. Сильні емоції, які переживає людина, можуть спричинити психосоматичні захворювання. Це страх, сум, гнів, радість. Чим більше страждає психіка, тим більше тіло напружується і зникається, намагаючись зберегти її, та навпаки.

У дитячому віці психосоматичні захворювання найбільше проявляються у сім'ях з негативним психологічним кліматом, де є або недостатня кількість уваги для дитини, або навпаки – гіперопіка. Це може бути слабкий імунітет, що призводить до вегетативних дисфункцій і захворювання кишково-шлункового тракту, і високий рівень травматизму тощо. Більшість дітей часто хворіють на респіраторно-вірусні захворювання, коли починають відвідувати дошкільні заклади освіти. Вони відчують себе покинутими, батьки вважаються зрадниками, а в моменти, коли дитина хвора, рідні знаходять для неї час.

У дорослому віці більшість людей, які займаються інтелектуальною працею і мають низький рівень самооцінки страждають від приступів головної болі. А біль в області шиї символізує соціальну проблему, яку не під силу вирішити самотійно. Страх супроводжується тілесними проблемами дихальних шляхів або виходом з під контроль нижніх кінцівок. Почуття безвиході, невизначеності та приреченості матеріалізуються через шлунок.

Соціальні проблеми, які виникають під час кризових життєвих ситуацій, якщо визначаються людиною такими, що неможливо вирішити, якщо вони настільки укорінилися в свідомості, що вона перебуває у стані хронічного страху чи невизначеності, проявляються на тілесному рівні у м'язових блоках. Чим довше триває період внутрішнього неспокою, тим очевидніші проблеми як міжособистісного характеру, так і тілесної свободи. Унаслідок пригнічення небажаних почуттів і переживань тіло, включає захисну функцію, яка проявляється через тілесну організацію та інтерес до активного повноцінного життя поступово згасає.

Існує дуже багато зовнішніх факторів впливу на тонку душевну організацію людини, що призводить до тілесних порушень: зрада рідних чи близьких людей, втрата когось чи чогось вагомого, зміна місця навчання чи роботи, стан маргіналізму, спричинений зовнішніми соціальними чинниками: інфляція, війна тощо чи природними: землетрус, паводок. У наслідок таких життєвих ситуацій виникає психологічний стан, який називаємо кризою і саме такий стан призводить до змін у психосоматичній організації людини. Відбувається певна сублімація психічного і тілесного. Людині в такому стані необхідні механізми налагодження контактів зі світом, які б дозволили відновити рівновагу для подальшого розвитку особистості.

Література

1. Бернс Р. Что такое Я-концепция: [електронний ресурс] / Роберт Бернс. – Режим доступу: <http://psyberlink.flogiston.ru /internet /bits/burns1.htm#1p2>.
2. Бурбо Л. Пять травм которые мешают быть самим собой; [перевод В. Трилиса] / Лиз Бурбо. – К.: «София» – М.: «Гелиос», 2001. – Режим доступу: <http://psylib.ukrweb.net/books/burbo01/index.htm>
3. Маслоу А. Мотивация и личность. [електронний ресурс] / А. Маслоу; [перевод А. М. Татлыбаевой], – 1970; СПб.: Евразия, 1999. – Терминологическая правка В. Данченко. – К.: PSYLIB, 2004. – Режим доступу: <http://psylib.org.ua/books/masla01/index.htm>.

Вовк Неля Павлівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управління у сфері цивільного захисту Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля НУЦЗ України (м. Черкаси)

Головченко Сергій Іванович

кандидат економічних наук, викладач кафедри психології діяльності в особливих умовах Черкаського інституту пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля НУЦЗ України (м. Черкаси)

ПРОБЛЕМА СТАВЛЕННЯ ДО СМЕРТІ У ПРАЦІВНИКІВ АВАРІЙНО-РЯТУВАЛЬНИХ СЛУЖБ ДСНС УКРАЇНИ

В останні роки спостерігається інтенсивне зростання досліджень і публікацій, присвячених страху смерті. Ця проблема привертає увагу дослідників в зв'язку зі зростанням стресових ситуацій у всіх сферах життя і діяльності людини. Проблема страху смерті висвітлюється в різних галузях наукових знань: психології, медицині, філософії, соціології, релігії, що пов'язано насамперед зі зростанням у всьому світі загроз тероризму, ядерної війни, кількості аварій, катастроф, локальних військових конфліктів, які постають невід'ємною частиною суспільства як України, так і світу.

Особливість страху смерті полягає в тому, що спрацьовує механізм захисту власного життя, а зіткнення зі смертю розцінюється як загроза для власного життя. У сучасному світі ми постійно зустрічаємося зі смертю,

особливо гостро це усвідомлюють люди, професія яких щодня ставить їх «лицем до лица» зі смертю. Результати досліджень щодо мотивів вибору професії, де «порятунок життя» є головним завданням, показали, що однією із причин, за якою здійснюється вибір, є бажання підкорити собі страх смерті.

Велика кількість ситуацій невизначеності, небезпеки і ризику, які супроводжують професійну діяльність фахівців аварійно-рятувальних служб ДСНС України, прискорюють розвиток негативних психічних станів серед яких стан страху займає не останнє місце.

Проблема вивчення проблеми страху смерті у діяльності працівників АРС ДСНС України пов'язана з тим, що в залежності від інтенсивності переживання даного стану істотно змінюються психічна діяльність працівника, оцінка реальної ситуації. Значно зростає значимість можливих помилок, суттєво збільшується фактор ризику в правильності ухвалення рішення, яке може бути пов'язане зі збереженням життя як того, хто приймає це рішення, так і тих, на кого вини поширюються. У першу чергу це відноситься до «життєнебезпечних» професій, де необхідна висока стійкість до дії небезпечних факторів середовища, професій, умови служби яких характеризуються «особливими умовами діяльності», до категорії яких відносяться працівники АРС ДСНС України.

Потреба у вивченні виникнення та розвитку негативних психічних станів, зокрема страху, шляхів його подолання, зумовлена не лише його негативною дією на ефективність професійної діяльності працівника, але й тим негативним впливом на життя та здоров'я фахівців, який призводить до психологічних проблем та особистісних змін [2]. Як підкреслюється у роботах А. Кондратьєва, страх також впливає на протікання психічних процесів (сприйняття, увагу, пам'ять, мислення, волю, емоції) і, відповідно, на ефективність службово-бойової діяльності в цілому [4]. Ряд дослідників розглядають страх як психічний стан людини, що асоціюється з такими переживаннями, які провокують поведінку самозбереження, інші [Ільїн Є., 2009; Щербатих Ю., 2003] – як емоційний стан, спрямований на активацію захисної біологічної реакції людини при переживанні ними реальної або уявної небезпеки для їх здоров'я і благополуччя. Українськими вченими проведено дослідження страхів у призовників [Косік В., 2000]; стан страху та його роль у правоохоронній діяльності [Артем'єв В., 2003]; вплив страху на емоційну стійкість десантника при здійсненні парашутних стрибків [Блінов В., 1999]. Проведене дослідження Косолаповим О. М. психологічної корекції професійних страхів у працівників рятувальних підрозділів ДСНС України, де дослідник пропонує авторське визначення поняттю: «професійний страх – багатовимірне утворення (залежно від тривалості, сили й ступеня впливу – емоційна реакція, стан або властивість особистості), що відображає внутрішнє відчуття небезпеки та розвивається або посилюється під впливом факторів професійної діяльності» [5]. У процесі виокремлення та вивчення основних видів професійних страхів, які виникають у

рятувальників у процесі їх професійного становлення, О. М. Косолаповим встановлено, що страхи, пов'язані зі страхом смерті та втратою здоров'я (страх смерті, інвалідності, травм, опіків, невиліковних хвороб, трупів, погіршення здоров'я, крові), становлять першу групу професійних страхів рятувальників, що підкреслює актуальність нашого дослідження.

Положення тематики страху смерті у галузі психології широко розроблялися в рамках психіатричної проблематики (Б. Д. Карвасарский, А. М. Свядоц, Г. К. Ушаков). Роботи останніх років також вказують на актуальність цієї проблеми (Т. А. Гаврилова , В. А. Роменець, І. Ялом).

А. М. Свядоц дотримується думки, що страх смерті - це універсальна реакція, і що ніхто не може бути повністю вільний від нього. За результатами досліджень В. Н. Карандашева, на процес формування відносин людини до смерті впливають її фізичний і психічний стан, досвід, оточення, сфера професійної діяльності і обрані в житті пріоритети [3, с. 184].

У дослідженнях І. І. Мечникова і А. А. Токарського феномен очікування смерті і її настання є глибокими екзистенційними фрустраціями. Фрустрації, викликані очікуванням смерті, є причиною глибоких психосоматичних змін в організмі людини. Прискорюється розвиток захворювань, до цього протікали латентно. У деяких випадках фрустрація і пов'язаний з нею шок і стрес можуть бути смертельними. Для з'ясування базового принципу можна звернутися до відомій полеміці І. І. Мечникова з А. А. Токарським про походження страху смерті. Це дві чітко розмежовані концепції: 1) *страх смерті є інстинкт, який в рівній мірі притаманний і тваринам і людям*, 2) *страх смерті соціальний, він - сама ідея смерті*. Неможливо не погодитися з аргументами наведені вченими на користь інстинктивної природи страху смерті. Але звести страх смерті на рівень інстинктів було б неправомірно. Страх народжується там, де є думка про смерть, є розуміння власного кінця, обмеженості в часі. Сила страху смерті багато в чому залежить від того, для чого живе людина: в найбільшою мірою він виражений у тих, для кого власне «Я» – центр Всесвіту [8]. У разі, коли людина живе не тільки заради себе, а, в першу чергу, заради інших, смерть не знищує для нього всього блага життя, адже життя цих інших при цьому не знищується. Отже, соціальне безсмертя пом'якшує страх смерті. Таке ставлення до смерті, подолання егоїстичної любові людини тільки до самого себе любов'ю до ближніх, впливає з основ християнської моралі. Віра в Бога допомагає послабити страх неминучої смерті. Адже, з точки зору віри, час смерті є духовним народженням, що веде до вічного життя, безсмертя. Для християнина смерть це не фінал, а тільки завершення якогось певного етапу, кордон, а для праведника – це народження в новій вищій реальності. Як підкреслює Н. Бердяєв, Христос смертю смерть переміг і підготував шлях людству до спільної перемоги над смертю. Все це наповнює людське життя високим змістом і надією на те, що будь-які страждання людини не випадкові. Отже, прийняття страху смерті і

формування адекватного ставлення до неї має бути невід'ємною частиною професійної діяльності рятувальника.

Думаючи про смерть, люди стають здатними цінувати незліченні даності свого існування. Саме це мали на увазі стоїки, коли говорили: «Думай про смерть, якщо хочеш навчитися жити».

Література

1. Артемьев В. А. Определение значимости влияния страха на организацию профессиональной деятельности полицейского / В. А. Артемьев, И. Г. Хомко // Підготовка поліцейських в умовах реформування системи МВС України: зб. матеріалів / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ, Каф. спец. фіз. підготовки. – Харків : ХНУВС, 2017. – С. 42–45.
2. Балабанова Л. М. Феномен страху в професійній діяльності фахівців ДСНС України / Л. М. Балабанова // Актуальні проблеми психології. Харків, НЦЗУ, 2017. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 2018-01-12T09:38:52Z/ <http://repositsc.nuczu.edu.ua/handle/123456789/6174>
3. Карандашев В. Н. Жить без страха смерти / В. Н. Карандашев. – М.: Смысл: СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
4. Кондратьев Я. Ю. Загальна характеристика психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності органів внутрішніх справ: Лекція. – К.: Національна академія внутрішніх справ України, 1999.
5. Косолапов О. М. Психологічна корекція професійних страхів у працівників рятувальних підрозділів Державної служби України з надзвичайних ситуацій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / Косолапов Олександр Миколайович. – Харків, 2015. – 20 с.
6. Корчемный П. О. Особенности проявления и преодоления страха в особо опасных профессиях / П. О. Корчемный // Психология страха: Материалы межрегиональной научно-практической конференции психологов силовых структур / Военный университет МО РФ, Школа современных психотехнологий – М.: ВУ, 2014. – 254 с.
7. Цихоня В. Людина перед обличчям смерті / В. Цихоня // Мистецтво лікування: Искусство врачевания. Журнал практикуючого лікаря. – 2013. – № 8. – С. 54-56.
8. Шенкао М. А. Смерть как социокультурный феномен / М. А. Шенкао. – К.: Ника-центр, 2003. – 320 с.

Воронкевич Оксана Миколаївна

*кандидат психологічних наук, асистент кафедри практичної психології
Тернопільського національного педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)*

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ, ПОТЕРПІЛИХ ВІД ШКІЛЬНОГО НАСИЛЬСТВА

Проблема психоемоційного розвитку дітей молодшого шкільного віку, що потерпіли від шкільного насильства є актуальною та складною у психології. Наслідки шкільного насильства торкаються всіх сфер людського

існування ведуть до стійких особистісних змін, які заважають дитині реалізувати себе в майбутньому. Насильство може викликати різні порушення в пізнавальній сфері, а також розлади апетиту, сну, мимовільне відтворення травматичних дій уповедінці, спроби самопокарання (наприклад самокатування), безліч соматичних скарг.

Вивченням особливостей емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку займалися такі вчені, як К. Бюлер, Л. Виготський, Ф. Гудінаф, А. Запорожець, Г. Мюнстерберг, А. Прихожан, С. Рубінштейн, та ін. Феномен насильства в освітньому середовищі вивчали такі науковці, як М. Алексєєнко, К. Дамбах, Д. Дікова-Фаворська, Є. Дубровська, Е. Кіричевська, Я. Колодзейчик, А. Король, К. Коруба, О. Маланцева, Д. Ольвеус, Е. Чемеровська-Коруба, І. Харламова, М. Ясеновська та ін. Ідеї, що розкривають вплив шкільного насильства на становлення особистості дитини та окремі напрями роботи з такими дітьми були висвітлені у працях Л. Сеньківської, Н. Тілікіної, Л. Найдьонової, Є. Коваль, Г. Усатенко, І. Скорбун.

Мета дослідження – вивчити особливості психоемоційного розвитку дітей, потерпілих від шкільного насильства.

На основі емпіричних даних, отриманих в результаті дослідження дітей (n=106) за ознаками шкільного насильства – агресивні тенденції в поведінці (тест руки Е. Вагнера, опитувальник Є. Ільїна, П. Ковальова), самооцінка і рівень досягнень (шкала Т. Дембо і С. Рубінштейн, модифікована А. Прихожан), тривожність (тест шкільної тривожності А. Філіпса), статус у колективі (тип соціометрії – параметричний, кількість виборів – від 0 до 6), «замкнутість – комунікабельність», «емоційна нестабільність – емоційна стабільність», «стриманість – імпульсивність», «практичність – чутливість», «низький самоконтроль – високий самоконтроль», «розслабленість – нервова напруженість» (тест Р. Кеттела, дитячий варіант), схильність до шкільного насильства (авторська анкета для дітей) виокремлено 22,6% жертв шкільного насильства.

Аналіз зарубіжних теоретичних робіт показує, що жертви шкільного насильства переживають почуття приниження і переваги над собою, страх, розпач, сум; вони почуваються самотніми, безпорадними; соромляться того, що їх спіткало; мають почуття провини за те, що не можуть із цим впоратися. Водночас цей стан супроводжується злістю, жалем, а часто ненавистю до виконавців насильства та до свідків, які не реагують і не допомагають. Ці емоції негативно впливають на здатність учня зосередитися на навчанні, а в результаті – на оцінках за навчання. Тому для **визначення рівня самооцінки дітей, її стійкості абосуперечливості, а також адекватного самоуявлення дитини використовувалася методика** Т. Дембо і С. Рубінштейн (модифікована А. Прихожан).

Встановили приблизно однакову картину за шкалами: спілкування з ровесниками, бажання вчитися, характер, впевненість у собі, розум, уміння працювати своїми руками, зовнішність як для молодших школярів експериментальної групи так і молодших школярів контрольної групи (профіль фактично повторюється). Невеликі розбіжності відзначаються в оцінці своїх здібностей (розум), впевненість, спілкування з ровесниками,

зовнішність. Водночас, в експериментальній групі ($n = 53$) низький рівень самооцінки мають 8% дітей, з них жоден молодший школяр не має підвищених показників за методикою Е. Вагнера та методикою Є. Ільїна, П. Ковальова. Показники реалістичної самооцінки мають 17% учнів, з них для 4% дітей характерна фізична та вербальна агресивна поведінка. Інші діти мають неадекватно завищену самооцінку. Розроблена нами програма профілактики шкільного насильства спрямована в тому числі і на формування адекватної самооцінки для того, аби дитина правильно співвідносила свої сили із завданнями різної складності і з вимогами тих, хто оточує.

Іншим показником, який пов'язаний з появою агресії та насилля у шкільному середовищі є тривога. Тривожні діти часто проявляють меншу агресивність, іншими словами – школярі з високим рівнем тривожності очікують покарання чи осуду за вчинення насильства, тому не виступають кривдниками (Л. Берковіц, А. Бандура). Але поділяємо думку Г. Денгерінка про те, що молодші школярі з високим рівнем тривожності не проявляють агресії до тих пір, поки не починають злитись на постійних провокаторів.

Під час свого дослідження до уваги братимемо загальний показник шкільної тривожності, а для якісного аналізу такі чинники: фрустрація потреби в досягненні успіху, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх не відповідати очікуванням оточуючих, проблеми і страхи у стосунках з учителями.

З метою підтвердження свого припущення було здійснено розрахунки коефіцієнтів кореляції Пірсона за сумарним шкальним показником тривожності та за іншими показниками шкільного насильства. Нами виявлено прямі зв'язки між показником нервова напруженість (опитувальник Р. Кеттелла) та загальною шкільною тривожністю ($r = 0,53$ при $p \leq 0,01$), чинником страх самовираження ($r = 0,55$ при $p \leq 0,01$), чинником страх ситуації перевірки знань ($r = 0,50$ при $p \leq 0,01$), чинником проблеми і страхи у стосунках з учителями ($r = 0,58$ при $p \leq 0,01$). Аналізуючи дану ситуацію, можна припустити, що на уроках вчителі поведуться з учнями жорстоко – використовують покарання, залякування, принижують учнів та ін. Така поведінка оцінюється з боку вчителя як адекватна. Тобто необхідна не тільки профілактика шкільного насильства як явища серед учнів, а й заходи, спрямовані на загальне зниження агресії загалом у шкільному середовищі, запобігання проявам жорстокості у відповідь, бо це призводить лише до ескалації конфліктів та більш жорстоких проявів насильства. Все це, безумовно, свідчить про низьку ефективність профілактичної роботи щодо запобігання насильства в загальноосвітніх закладах.

Грунтуючись на узагальненнях психологічної науки, можна стверджувати, що іншими особистісними чинниками, які зумовлюють підвищення ймовірності появи шкільного насильства є комунікативність, впевненість, імпульсивність, чутливість, самоконтроль, нервова напруженість. Визначення особистісних особливостей відбувалось за методикою багатofакторного дослідження особистості Р. Кеттелла.

У ЕГ 21% та у КГ 8% дітей є недовірливими, з надмірною образливістю, відсутністю інтуїції в міжособистісних стосунках, в поведінці

спостерігаються негативізм, упертість, егоцентризм. Порівнюючи показники за чинником «емоційна нестабільність – емоційна стабільність», слід сказати, що у експериментальній групі 38% учнів, які болісно реагують на невдачі, оцінюють себе як менш здатних в порівнянні з однолітками, виявляють нестійкість настрою, погано контролюють свої емоції, зазнають труднощів в учбовій діяльності; у контрольній групі таких дітей менше. Це можна пояснювати як прояв особливостей віку – незавершеністю розвитку нервової системи, переважанням процесу збудження над процесом гальмування, зростанням ролі другої сигнальної системи (мови) в аналізі і синтезі, зміною провідної психічної саморегуляції від мимовільної до свідомо-вольової та ін. Проте практика доводить помилковість цих тверджень.

Молодші школярі, які зазнають насильства у школі, мають високий рівень тривожності, неврівноважену поведінку, низьку самооцінку, середній та високий рівні самоконтролю, є вразливими, стриманими, емоційно стабільними, комунікабельними, з низьким рівнем схильності до агресивної поведінки. Досліджуючи поведінку жертв та враховуючи їх психологічні типи, виокремлюємо, залежно від реакції на шкільне насильство наступні: 1) «пасивна» жертва – схвильована та незахищена, не реагує на знущання, відступає, уникає кривдника, стає «тихою», а така її реакція фактично є винагородою для кривдника; 2) «хронічна» жертва – часто зазнає знущання, схильна повертатися до кривдників задля продовження встановленого зв'язку, що ініціює новий цикл насильства; 3) жертва, яка провокує кривдника на насильство – викликає роздратування, привертає увагу кривдників і однолітків, досягає певного контролю над ситуацією, реагує з проявами як агресивності, так і схвильованості.

Жертви шкільного насильства рідко звертаються за допомогою до дорослих. Учні часто стикаються з тим, що їх проблеми вчителі та батьки не сприймають серйозно і у відповідь чують фрази: «не нарікай», «тебе обзивають, а ти не звертай уваги» тощо. Діти не звертаються до дорослих і тому, що бояться погіршення своєї ситуації, помсти з боку переслідувачів.

Отже, діти молодшого шкільного віку, які зазнали шкільного насильства можуть відчувати знесилення або порушення психічної діяльності будь-якого походження, що спричинює виникнення й розвиток таких рис характеру, як дратівливість, агресивність, жорстокість, та веде до зниження вольових процесів, підвищення сугестивності, ослаблення стримуючих контрольних механізмів. Ці риси перешкоджають нормальній соціалізації особистості, заважають займатися певними видами діяльності і взагалі працювати, що підвищує ймовірність вибору неадаптивного стилю життя.

Література

1. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. Санкт-Петербург: Питер, 1998. 352 с.
2. Юрчик О. М. Психологічна профілактика шкільного насильства в початкових класах: дис. на здоб. наук. ступ. канд. псих. наук: 19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія». Івано-Франківськ, 2016. 335 с.
3. Olweus D. Low School Achievement and Aggressive Behaviour in Adolescent Boys / edited D. Magnusson, V. Allen. New York: Academic Press, 1983. 268 p.

Галата Оксана Станіславівна
аспірантка кафедри практичної психології, Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, (м. Харків)

ЦІЛЕСПРЯМОВАНІСТЬ ЯК ОДИН З КОМПОНЕНТІВ НАВЧАЛЬНОЇ ЗАВЯТОСТІ У СТУДЕНТІВ ТА ШКОЛЯРІВ

У сучасній психологічній науці зазначається, що успіх у різноманітних видах діяльності, в першу чергу в навчальній, залежить від певних особистісних характеристик, які допомагають людям організувати процес виконання діяльності та управляти ним. На нашу думку, одним з чинників такого результату може бути така вольова якість особистості, як завзятість.

Актуальність дослідження обумовлена тим, що завзятість виступає регулятором навчальної діяльності школярів та студентів. За допомогою наполегливості та завзятості учні можуть довгий час працювати над завданням, навіть коли воно здається надто складним чи нецікавим, не пасують перед невдачами, продовжують діяльність не зважаючи на зовнішні та внутрішні перепони чи дистрактори. Людина з високим рівнем завзятості здатна: до вольового контролю своєї діяльності, не відступати перед труднощами, довгий час працювати над досягненням поставленої мети докладючи при цьому вольові зусилля [3].

У нашому дослідженні навчальна завзятість складається з: 1) цілеспрямованості, тобто прагнення людини, яка навчається, досягти навчальної мети; 2) докладання цією людиною зусиль; 3) високого самоконтролю та 4) здатності доводити діло до кінця.

Одним із ключових компонентів завзятості у студентів та школярів ми визначаємо цілеспрямованість, як можливість впродовж дуже довгого часу всі сили покласти на досягнення наміченої цілі та мети.

Для визначення ролі цілеспрямованості в структурі навчальної завзятості нами були використані наступні методики:

1. Опитувальник навчальної завзятості М. А. Кузнєцов, О. С. Галата [5];
2. Опитувальник самоорганізації діяльності О. Ю. Мандрикової [7].

Вибірку досліджуваних склали 260 осіб (181 жінка та 79 чоловіків, середній вік яких становить 18 років). Розглянемо позитивні взаємозв'язки між показниками опитувальника навчальної завзятості та методикою самоорганізації діяльності (ОСД) О.Ю. Мандрикової (таблиця 1).

Загальний показник завзятості на високому рівні позитивно пов'язано з цілеспрямованістю (0,55, $p \leq 0,00001$). Учні з високим рівнем прояву навчальної завзятості здатні чітко усвідомлювати мету навчальної діяльності, обирати план, спосіб та засіб виконання дій, свідомо контролювати та регулювати власні дії, мобілізувати вольові ресурси задля досягнення поставлених цілей. Завзятість особливо яскраво виявляється, коли людина знаходиться у критичній (проблемній) ситуації, коли необхідно проявити вольове зусилля, щоб подолати труднощі та перепони,

Взаємозв'язок показників навчальної завзятості та самоорганізації діяльності, N=260

ОСД \ Навч. завзятість	Планомірність	Цілеспрямованість	Наполегливість	Фіксація	Самоорганізація	Орієнт. на сьогодні
Заг. показник завзятості	0,43	0,55	0,53	0,40	0,25	0,17
Цілеспрямованість	0,33	0,47	0,47	0,34	0,19	0,22
Зусилля	0,29	0,51	0,45	0,35	0,20	0,14
Самоконтроль	0,51	0,43	0,34	0,30	0,32	0,09
Довед. до кінця	0,33	0,41	0,54	0,37	0,16	0,11

на шляху до досягнення навчальної мети. Ті особи, які прикладають більше зусиль, для виконання того чи іншого завдання, поліпшують свою майстерність у виконанні цих завдань та мають вищі успіхи у навчанні [8].

Показник цілеспрямованості (як компонента завзятості) позитивно взаємопов'язаний з наполегливістю (0,47, $p \leq 0,00001$), та цілеспрямованістю (0,47, $p \leq 0,00001$) за методикою самоорганізації діяльності О.Ю. Мандрикової. Цей кореляційний зв'язок свідчить про здатність особистості до цілеспрямованих, наполегливих дій у сторону досягнення мети. Це означає, що учні та студенти з високим рівнем наполегливості й завзяття, майже не орієнтуються на цілі «Do-goals», за Ч. Карвером та М. Шейером, чи на конкретні цілі моторних актів, а ставлять перед собою довгострокові навчальні цілі, які автори даної теорії назвали «Be-goals» – тобто, загальні принципи, пов'язані з бажанням Я, та беруть участь у проектах, які відбуваються довгий час [6].

Х. Хекхаузен динаміку цілеспрямованої дії описує як перехід від «мотиваційного стану свідомості», максимально відкритого стосовно отримання нової інформації і обдумування можливостей, до «вольового стану свідомості», коли рішення вже прийнято, дії приймають конкретну спрямованість і свідомість «закривається» від того, що може цю спрямованість похитнути чи змінити. Перехід від першого до другого відбувається різко, в акті прийняття суб'єктом внутрішнього рішення (перехід Рубікону) [1].

Звичайно, цілеспрямованість може бути пов'язана із захопленістю своєю справою, і тоді вона буде регулюватися не наполегливістю, а емоційною спрямованістю особистості, її цікавістю та інтересом. Однак, на практиці, часто на певному етапі досягнення віддаленої мети виникають труднощі суб'єктивного порядку (стомлення, перенасичення навчальною діяльністю, розчарування при невдачі та інші) чи зовнішні дистрактори (випробування, спокуси, перешкоди, зовнішній авторитетний тиск і т.д.), які долаються тільки завзятістю та наполегливістю [4].

Встановлено позитивні зв'язки між цілеспрямованістю та планомірністю (0,33, $p \leq 0,0001$), цілеспрямованістю та фіксацією (0,34, $p \leq 0,0001$).

Планомірність та фіксація є складовими механізми цілеспрямованості особистості. У мотиваційній сфері людини виникає стійка інерційна домінанта, яка може управляти всім життєвим устроєм людини, гальмуючи інші потяги і інтереси. Внаслідок цього цілеспрямована людина не розмінюється на дрібниці, не витрачає свій час і сили на другорядні для неї навчальні цілі, а послідовно крок за кроком йде до наміченої мети. Така особистість ясно уявляє собі те, до чого вона прагне і за що бореться [8].

Існує кореляційний зв'язок між показником цілеспрямованості та орієнтації на сьогоднішній день ($0,25$, $p \leq 0,005$). Це означає, що люди при плануванні та регулюванні власної діяльності орієнтуються як на майбутні цілі, так і на сьогоднішній день, на те, що відбувається з людиною в конкретний момент. Людина може відмовитися від тієї мети, яка в даний час не має виграшних варіантів досягнення чи є неважливою для особистості [2]. Обґрунтовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що особи з високим рівнем цілеспрямованості можуть аналізувати свою минулу діяльність, корегувати теперішню та враховувати корективи, для побудови нових довгострокових цілей.

Отже, цілеспрямованість один із важливих компонентів навчальної завзятості особистості, що допомагає школярам та студентам досягати навчальних цілей, навіть якщо на шляху існують перепони, труднощі та певні бар'єри.

Література

1. Галата О. С. Психологічні підходи до визначення сутності завзятості в структурі навчальної діяльності. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. Харків, 2017. Вип. 56. – С. 52-61.
2. Гижицкий В. В. Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников: автореф. дис. ... канд. псих.наук : 19.00.07. Москва, 2016. – 34 с.
3. Дакворт А. Крок за кроком. Як ентузіазм і наполегливість ведуть до мети / пер. з англ. О. Захарченко. / А. Дакворт. – Київ: Наш формат, 2018. – 320 с.
4. Ильин Е. П. Психология спорта. / Е. П. Ильин. – Питер: СПб, 2008. – с. 352
5. Кузнецов М. А., Галата О. С. Опитувальник навчальної завзятості студентів. Харківський осінній марафон психотехнологій: мат. наук.-практ. конф., м. Харків, 28 жовтня 2017 р. – Харків: «Діса плюс», 2017. – 320 с.
6. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2011.
7. Мандрикова Е. Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД). Психологическая диагностика. Тематический выпуск: Диагностика личностного потенциала / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой. 2010. № 2. – С. 87-111
8. Halata O. Correlation between educational persistence and self- organization of activity of school and university students. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія. – Харків, 2018. Вип. 59. – С. 8-18.

Галян Ігор Михайлович

доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології
Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка (м. Дрогобич)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТОСТІ, ЩО ПЕРЕБУВАЄ В КРИЗОВОМУ СТАНІ

Суспільні запити, з одного боку, і характерні для сучасної психології засоби їх задоволення, з іншого, детермінують вибір об'єкта пізнання і перетворення – особистості в мінливому соціальному світі. Однією з найбільш цілісних форм особистісної активності є повноцінна самореалізація людини, яка сьогодні ускладнена різноманітними суперечностями та проблемами. Тому соціальна практика акцентує на необхідності осмислення діалектики взаємодії особистості й суспільства в сучасних умовах.

Зasadничою для самореалізації є рефлексивно-смилова природа (І. Семенов, Ю. Репецький, Н. Алюшіна). Тому до цього процесу залучені базові структурні й динамічні утворення особистості. Проте цей шлях (самореалізації) супроводжується різними явищами, які в психології часто називають кризовими. Так, можна припустити, що рух до повноцінної самореалізації є рухом з особистісної та життєвої кризи до успішності. За такого бачення різні компоненти структури особистості варто розглядати сторонами внутрішньо особистісних конфліктів.

Існують різні види особистісних конфліктів дотичних до самореалізації та самовизначення людини: мотиваційний, потребовий, когнітивно-діяльнісний, поведінковий, смисловий тощо [3]. У межах нашого дослідження цікавим є смисловий конфлікт, який виникає внаслідок нереалізованих можливостей або самонеприйняття.

У психології поняття «кризова ситуація» (від грец. *krisis*– «вирішення, поворотний момент, результат») активно використовував Л. Виготський, який виділив в онтогенезі стабільні та критичні періоди, причому останні відокремлюють один стабільний період від іншого. Незважаючи на те, що новоутворення кризових періодів не зберігаються незмінними на наступних щаблях онтогенезу, ніби поглинаються наступними новоутвореннями, сенс змін, що відбуваються, на думку Л. Виготського, полягає в підготовці переходу дитини на якісно інший, більш високий щабель розвитку [2, с. 896]. У цьому полягає, на нашу думку, позитивний сенс кризової ситуації.

Що таке «кризовий стан»? Ми частково поділяємо думку А. Осипової про те, що кризовий стан – це стан емоційної та розумової дезорганізації особистості, що виникає, зазвичай, як результат одночасної дії декількох травмувальних чинників» [6]. Але ми не погоджуємося з твердженням, що це «травмувальні чинники». Вони швидше за все ускладнюють вибір у ситуації, коли діє декілька рівноцінних варіантів вибору. Суб'єктивна

важкість такого стану людини часто пов'язана з тим, що він, як правило, наповнений досить інтенсивними змішаними почуттями, серед яких може бути пригніченість, безвихідь, безглуздість, лють, провина, образа тощо. Саме це породжує в людини відчуття внутрішнього хаосу, безнадійності, а тому може сприйматися як травмувальний фактор.

Це більше екзистенційна проблема, де ключовим є питання смислу життя (А.Адлер, А. Асмолов, А. Бодальов, М. Боришевський, Б. Братусь, Л. Виготський, О. Леонтьєв, В. Франки, З. Фройд, К. Хорні, К. Юнг та ін.). Здебільшого в людини, що перебуває у кризовому стані, порушена особистісна ідентичність, сильно звужений простір самореалізації, порушений психологічний часовий зв'язок (між минулим, сьогоденням і майбутнім). Кризова особистість живе переважно минулим, водночас їй властива незадоволеність наявними наслідками життя (тобто своєї самореалізацією), у неї розмита і слабо структурована особистісна і смислова перспектива, відсутня чітка та адекватна мрія, мета.

Людині в кризовій ситуації притаманна ієрархічна неорганізованість, невпорядкованість особистісних цінностей як системотвірного фактора мотиваційної сфери. Характеризується така людина слабо розвинутою особистісною рефлексією, що виражається у низькій самоцінності та високій самоприв'язаності, а також неадекватним «Я-образом» з негативним до нього ставленням та, водночас, консервативній прив'язаності до нього. Її самовизначення переважно спрямоване на минуле, де домінує ретроспективна і ситуативна рефлексія, що супроводжується негативним почуттєво-емоційним тлом. Така особистість вважає себе слабкою, такою, що не володіє достатньою свободою вибору, нездатною побудувати своє життя відповідно до власних цілей і уявлень про його смисл.

Таким чином, представники екзистенційного напрямку основу кризи особистості (екзистенційної) вбачають у неузгодженості буття-в-світі, яке відбувається унаслідок будь-яких неординарних для особистості подій, що супроводжуються гострими переживаннями та небезпекою, або втратою смислу життя. Тому екзистенційну кризу можна розглядати як момент переосмислення людиною своїх основних життєвих цінностей, особливостей власної особистості та діяльності, період аналізу досягнутих успіхів і оцінки перспектив подальшого життя.

Від чого залежить поява кризового стану? У психологічній літературі можна віднайти різні пояснення, серед інших, що воно детерміноване зовнішніми обставинами. Відправною точкою у виникненні кризи багатьма, особливо практикуючими психологами, вважається будь-яка неординарна, найчастіше негативна подія або ситуація, що порушує звичний устрій життя і ставить під загрозу цінності та смисли, або навіть життя людини. Ми вважаємо, що виникнення кризи особистості слід розглядати через призму поєднання внутрішніх суперечностей між структурними елементами особистості та неузгодженістю внутрішнього і зовнішнього світу особистості. Наявність стресора є лише одним із багатьох факторів, що спричиняють

появу кризових станів. Важливо усвідомити, що необхідна певна готовність суб'єкта до деструктивного сприйняття стресора і трансформації його впливу у внутрішній стан, який визначається як кризовий. Тому спосіб поведінки людини в кризовій ситуації пов'язаний, як з рівнем сприйняття зовнішніх вимог, так і з рівнем мотивації щодо відповідності цим вимогам.

Які шляхи виходу особистості з кризи (перехід в нову якість) бачать фахівці? Сама криза є поворотним моментом у житті людини й може мати як деструктивне, так і конструктивне значення для процесу розвитку та становлення особистості. Тому незалежно від визначення змісту кризових ситуацій дослідники вважають, що існують два варіанти виходу особистості з кризи [1; 5]. Перший (конструктивний) стосується розвитку адаптаційних можливостей особистості, набутих унаслідок активної взаємодії з кризою, нового життєвого досвіду. Другий (деструктивний) варіант розвивається тоді, коли вихід з кризи не знайдений, що затягує депресивний стан і спричиняє уникнення ситуації [4]. Саме на конструктивний варіант екзистенційні аналітики спираються в своїй практиці.

Тому шлях трансформації так званої «кризової особистості» в «некризову», достатньо реалізовану, лежить через її конструктивне (продуктивне) самовизначення. Воно полягає в активному переосмисленні психологічного минулого, яке спрямоване на побудову психологічного майбутнього, формування позитивних очікувань, впевненості, психологічної перспективи, а також накопичення досвіду успішної самореалізації.

Література

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М.: МГУ, 1984. – 200 с.
2. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1007 с.
3. Заиченко Т.И. Причины и проявления кризисного развития личности в педагогической деятельности: автореф. ... канд. психол. наук. М., 2009. – 19 с.
4. Ильина В.В. Проблематика личностного кризиса в психологической науке. Концепт. 2014. Т. 26. – С. 521–525.
5. Мухина В.С. Проблемы формирования ценностных ориентаций и активности личности в ее онтогенезе / В.С. Мухина – М.: МГПИ, 1987. –151 с.
6. Осипова А.А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях / А.А. Осипова – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 315 с.

Гресько Інна Миколаївна

аспірант кафедри психології

Донецького національного університету імені Василя Стуса (м. Вінниця)

РОЛЬ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ПЕРЕЖИВАННІ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ

В умовах динамічного сьогодення кожна людина на певному етапі життя потрапляє в ту чи іншу кризову ситуацію. Матеріальні труднощі, втрата близької людини чи проблеми зі станом здоров'я зазвичай спонукають

людину до активних дій, до зміни життєвих цінностей, світогляду, але іноді поведінка людини може характеризуватися пасивністю, розгубленістю та соціальною дезадаптацією. В обох випадках ключову роль в реакції людини на кризову ситуацію відіграють її індивідуально-психологічні особливості, світосприйняття, або Я-концепція особистості.

Істотний внесок в розвиток поняття Я-концепції зробили такі зарубіжні психологи як: Р. Бернс, У. Джеймс, Е. Еріксон, А. Маслоу, К. Роджерс та ін. Серед вітчизняних вчених, які у своїх працях розглядають різні аспекти даного поняття, можна виділити наступних: К.О. Абульханова-Славська, М.Й. Боришевський, Р.В. Каламаж, І.С. Кон, С.Д. Максименко, В.В. Столін, І.І. Чеснокова та ін. Питання функціонування особистості в кризових ситуаціях життя досліджували Л.Ф. Бурлачук, Є.О. Варбан, Ю.І. Лановенко, Т.М. Титаренко, О.В. Тімченко та ін.

Мета даної роботи – проаналізувати роль Я-концепції особистості при переживанні кризових ситуацій життя.

В психологічній науці існує багато варіантів визначення поняття Я-концепції, але загальноприйнятим можна вважати те, що пояснює Я-концепцію як сукупність установок, спрямованих на себе, що формуються під впливом життєвого досвіду людини [1, с. 18]. Я-концепція є динамічною системою всіх уявлень людини про себе і бере участь в процесах саморегуляції й самоорганізації особистості. [4, с. 121]. Крім того, Я-концепція має певну структуру, в якій можна виділити декілька компонентів [1; 3]:

1) усвідомлення своїх фізичних й інтелектуальних властивостей (Я-розуміння). Даний компонент є когнітивною стороною Я-концепції, завдяки якому особистість спрямована на саморозуміння, самоспостереження, рефлексію та ін.;

2) самооцінка, або Я-відношення, є емоційно-оцінюючою складовою, що проявляється у самоповазі, адекватній самооцінці та рівні домагань. Наприклад, позитивна оцінка своєї зовнішності в свідомості людини може істотно вплинути на позитивність її Я-концепції в цілому, а негативна оцінка спричинює зниження загальної самооцінки людини;

3) суб'єктивне сприйняття, яке впливає на дії та вчинки людини (Я-поведінка). Дана сторона Я-концепції відповідає за самовиховання, самоконтроль і бажання особистості до самовдосконалення.

Деякі автори підтримують думку, що Я-концепцію слід розглядати як детермінанту поведінки особистості. Так, поведінка людини, її вчинки та дії в різноманітних ситуаціях життя залежать від трьох факторів: перший – як особистість бачить себе; другий – як вона розуміє ситуацію, в якій опинилася; третій – від взаємодії вищеперерахованих факторів. Тому в літературі можна зустріти думку, що для того, щоб змінити поведінку людини як в повсякденних, так і в кризових ситуаціях – необхідно змінити її уявлення про себе, хоча й такі зміни в дорослому віці потребують зусиль та достатньої сили волі [1, с. 18].

Слід зазначити, що Я-концепція особистості базується на особистісному досвіді, що включає цінності, ідеали й установки людини, які сформувались до певного моменту її життя, тому вона може сприймати світ у цілому або як

позитивний, упорядкований, в якому людина має можливість реалізувати свій особистісний потенціал, або, навпаки, як хаотичний, неусвідомлений і загрозливий. В залежності від цього формуються уявлення людини про себе або як про гідну поваги, яка може успішно досягати цілей і вирішувати важливі життєві завдання, або, навпаки, як неспроможну успішно діяти і реалізовувати свій потенціал у не завжди сприятливому для неї оточуючому середовищі. Різниця таких варіантів існування різних картин світу, і, відповідно, власного Я, призводить до формування різних уявлень людини про себе, різних Я-концепцій. Таким чином, в одних людей Я-концепція може бути позитивною, адекватною, реалістичною, чітко сформованою, що дає їм змогу переживати складні життєві обставини, а в інших – навпаки, нечіткою, недостатньо диференційованою, що ускладнює перебування в кризовій ситуації та вихід з неї [2, с. 9].

Проблема кризи та кризових ситуацій завжди знаходилася у центрі уваги фахівців та розроблялася у межах різних напрямків та концепцій. Так, в наукових джерелах можна зустріти наступне визначення кризової ситуації: це певний поворотний пункт життєвого шляху людини, при якому проявляється неможливість реалізації основних життєвих потреб і необхідність зміни звичного способу буття. До характерних особливостей кризової ситуації відносять: порушення звичного ходу життя, несподіваність та почуття неконтрольованості обставин, невизначеність майбутнього та ін. Деякі автори зазначають, що кризова ситуація проявляється для людини в декількох аспектах, а саме: різка зміна змісту і характеру взаємодії із навколишнім середовищем, поява взаємозв'язку актуальних переживань з соціальними і духовними складовими кризового стану, можливість як потенційного росту і вдосконалення особистості, так і деструктивних змін в її структурі [5, с. 232].

Варто відмітити, що головною психологічною особливістю людини у кризовій ситуації є уявлення про безвихідність становища і неможливість знайти шляхи вирішення проблеми, найчастіше внаслідок відсутності інформації, необхідної для її розв'язання [5, с. 232]. Хоча як зазначають деякі автори, контролюючи свої психічні та поведінкові процеси, індивід може взяти відповідальність за зміну ситуації, в чому проявляється одна з основних функцій Я-концепції, зокрема регулятивна [1, с. 16-21].

Таким чином, уявлення та установки особистості щодо себе, тобто Я-концепція, впливають на інтерпретацію індивідуального досвіду людини, навколишніх подій і обумовлюють певну поведінку в різноманітних ситуаціях життя. Оскільки самооцінка людини, впевненість у своїх силах, здатність до рефлексії та самоконтролю, що є складовими Я-концепції, визначають погляди на кризову ситуацію життя, то позитивна або негативна Я-концепція впливають на реакцію, тривалість перебування, спосіб проживання та виходу з кризи. Зокрема, при заниженій самооцінці й невпевненості в собі, думки зазвичай мають негативний характер і супроводжуються почуттям страху, тривоги чи напруження, що знижує опірність та стресостійкість організму людини, послаблює її волю, і таким чином ускладнює процес перебування і виходу з кризової ситуації [5, с. 231-240].

З іншого боку, якості та характеристики, що притаманні людині з позитивною Я-концепцією, сприятимуть ефективному вирішенню проблем та виходу з кризових ситуацій, що зустрічаються на життєвому шляху особистості, адже адекватна самооцінка, почуття впевненості, рефлексія, самоконтроль та ін. визначають сприймання людиною навколишніх подій. Так, кризова ситуація може дарувати особистості нові знання і вміння, незамінний досвід, але лише за умови, що людина зробить для себе відповідні висновки. Адже, при негативній Я-концепції існує схильність знецінювати будь-який досвід, скаржитися на оточення та на життя загалом, що, в свою чергу, породжує ще більше негативних емоцій та ускладнює ситуацію. В той час як позитивне самоствалення дає людині більше сил та енергії для вирішення проблеми, для пошуку нових шляхів виходу з кризової ситуації, при цьому особистість збагачується новим досвідом і мудрістю, що дозволяє в майбутньому розуміти свої слабкі та сильні сторони і не повторювати помилок.

Отже, узагальнюючи вищезазначене, стає зрозумілим, що Я-концепція, як сукупність установок, спрямованих на себе, які формуються під впливом життєвого досвіду людини, відіграє провідне значення у сприйнятті різноманітних життєвих подій. Перебування людини в складних життєвих обставинах, при яких проявляється неможливість реалізації основних життєвих потреб і необхідність зміни звичного способу буття, зазвичай підштовхує людину до зміни характеру взаємодії з оточуючим світом, зосередженості на теперішньому моменті і задіянні внутрішніх ресурсів. Тому на сьогодні актуальність даної тематики не вичерпується, зокрема перспективу подальших пошуків ми вбачаємо у виробленні способів корегування Я-концепції особистості через формування ефективних поведінкових стратегій в кризових ситуаціях.

Література

1. Барська В. О. Психологічні умови розвитку позитивної «Я-концепції» особистості студента / В. О. Барська // Вісник Донецького національного університету. Сер. Б : Гуманітарні науки. – 2015. – № 1-2. – С. 16–21.
2. Знанецька О. М. Особливості зв'язку Я-концепції особистості з її психологічним благополуччям: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / О. М. Знанецька ; Акад. пед. наук України ; Ін-т психол. ім. Г.С. Костюка. – К., 2010. – 20 с.
3. Левицька І. М. Образ фізичного Я та самоствалення як регулятивні чинники поведінки особистості / І. М. Левицька // Проблеми сучасної психології. – 2017. – № 2. – С. 98–103.
4. Орлова Г. В. Проблема виховання Я-концепції особистості у наукових джерелах хх ст. / Г. В. Орлова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2017. – Вип. 21(2). – С. 115–124.
5. Потапчук Є. М. Самоконтроль особистості в екстремальних та кризових ситуаціях як важлива умова самозбереження / Є. М. Потапчук, Н. Д. Потапчук // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2015. – Вип. 17. – С. 231–240.

Григорчук Лідія Володимирівна
*магістрант кафедри психології Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)*

Кузікова Світлана Борисівна
*доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)*

ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЯК АДАПТАЦІЙНИЙ РЕСУРС ОСОБИСТОСТІ

В психологічній науці проблема життєстійкості є новою і недостатньо вивченою. Говорячи про вітчизняну психологію, то поняття «hardiness» було актуалізовано лише у 2000 р., коли було запропоновано позначати цей феномен як саме життєстійкість. Даний конструкт був виявлений та все ще знаходиться на перетині екзистенційної психології та прикладної області психології стресу.

Прикладний аспект життєстійкості обумовлений тією роллю, яку ця особистісна змінна грає в успішному протистоянні особистості і стресових ситуацій. За даними досліджень, життєстійкість виявляється ключовою змінною, що опосередковує вплив стресогенних факторів (в тому числі хронічних) на соматичне і душевне здоров'я, а також на успішність професійної діяльності. Проте важливо розуміти, що даний феномен не є тотожним копінг-стратегіям, які розглядалися Р. Лазарусом і С. Фолкманом. З їх точки зору ці стратегії спрямовані на подолання складних життєвих ситуацій з огляду на те, яким чином особистість використовує стратегію: протистояння, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, уникнення, планового вирішення проблеми і переоцінка [6]. Тобто, копінг-стратегії представляють собою певний алгоритм, систему дій, які є традиційними для особистості і можуть приводити не тільки до відтворення продуктивної поведінки, а й до регресу, в той час як «hardiness» – це настанова на виживання, риса особистості, що мобілізує її внутрішні сили, активізує творчість і дозволяє справлятися зі стресом ефективно в напрямі особистісного зростання.

В руслі екзистенціального підходу до вивчення особистості Д. О. Леонт'єв і Є. І. Рассказова вказують, що життєстійкість розуміється як система переконань людини стосовно себе, світу, відносин зі світом [5]. Життєстійкі переконання, з одного боку, впливають на оцінку ситуації – завдяки готовності активно діяти і впевненості в можливості впливати на ситуацію вона сприймається як менш травматична. З іншого боку, життєстійкість сприяє активному подоланню труднощів. У теоретичному відношенні поняття життєстійкості вписується в систему понять екзистенціальної теорії особистості, виступаючи операціоналізацією введеного екзистенційним філософом П. Тілліхом поняття «відвага бути». Ця екзистенційна відвага передбачає готовність «діяти всупереч» онтологічної тривози.

Дослідження С. Мадді та С. Кобейса показали, що життєстійкість – це особистісна характеристика, яка є загальною мірою психічного здоров'я людини і відображає три життєві настанови: залученість, впевненість у можливості контролю, а також готовності до ризику [3, с. 98]. Залученість вперше використовувалась соціальними психологами для характеристики адаптації особистості до її ролі. Вона визначається як «впевненість в тому, що залученість в те, що відбувається, дає максимальний шанс знайти щось гідне і цікаве для особистості». Людина з розвиненим компонентом залученості отримує задоволення від власної діяльності. Також залученість визначається як фізичний, емоційний і інтелектуальний стан, який мотивує працівників виконувати їх роботу якнайкраще. Контроль – це переконаність в тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат того, що відбувається, нехай навіть цей вплив не абсолютний і успіх не є гарантованим. Протилежність цьому – відчуття власної безпорадності. Людина з сильно розвиненим компонентом контролю відчуває, що сама вибирає власну діяльність, свій шлях. Прийняття ризику – переконаність людини в тому, що все те, що з нею трапляється, сприяє її розвитку за рахунок знань, які з досвіду, – неважливо, позитивного або негативного. В основі прийняття ризику лежить ідея розвитку через активне засвоєння знань з досвіду, що будуть використовуватись наступного разу при виникненні проблемної ситуації [5].

В іншому руслі розглядає життєстійкість Л. А. Александрова. З її точки зору життєстійкість – це особлива інтегральна здатність, що сприяє успішній адаптації особистості. Основні її компоненти систематизуються у два блоки: блок загальних здібностей, що включає в себе базові особистісні настанови, інтелект, самосвідомість, сенс і відповідальність; блок спеціальних здібностей, який включає навички взаємодії з людьми, а також навички подолання різних типів складних ситуацій. Дослідження Л. А. Александрової показали, що високий рівень життєстійкості сприяє успішній особистісній адаптації, а також перешкоджає підвищенню тривожності і виникненню напруги в адаптаційний період. Так само було встановлено, що життєстійкість негативно пов'язана з депресивністю, використанням неадаптивних копінг-механізмів, а також деякими симптомами посттравматичного стресового розладу [1].

Життєстійкість розвивається і трансформується в процесі життя людини, спираючись на позитивне її ставлення до себе та почуття задоволеності від власної життєдіяльності, що включає в себе ціннісно-сміслові настанови на власну можливість визначати і контролювати події свого життя. Життєстійкість опосередковується такими факторами як типологічні особливості, вік, професія, соціальний статус, та проявляється в особливостях свідомої саморегуляції, успішності подолання стресових ситуацій, реалізації власної життєвої програми. Життєстійкість пов'язана не лише з поведінкою, а й з різноманітними засобами реалізації повсякденного життя та можливими моментами життєвої невизначеності.

Виходячи з розглянутих вище підходів, ми бачимо, що життєстійкість не розглядається як копінг-стратегія, але науково вважається настановою на

виживання та загалом позитивним феноменом. Звідси ми можемо припустити, що вона тісно пов'язана з процесом адаптації особистості. Серед існуючих теоретичних і практичних наробок в психології щодо життєстійкості та її зв'язку з іншими інтегральними компонентами, цей напрямок залишився найменш розвиненим, тому ми вважаємо доцільним розглянути його більш детально.

«Адаптація – результат (процес) взаємодії живих організмів і навколишнього середовища, який призводить до оптимального пристосування до життя і діяльності...» [4]. Адаптація компенсує недостатність звичної поведінки в нових умовах. Завдяки їй створюються можливості оптимального функціонування організму, особистості в незвичній обстановці. Розрізняють два види адаптації: біофізіологічну і соціально-психологічну. Оскільки життєстійкість опосередковує вплив стресогенних факторів на соматичне і душевне здоров'я, то важливо розглянути обидва види адаптації. Внутрішні фактори, що визначають успішність адаптації, складають структуру адаптивності як інтегративної особистісної характеристики. Їх вплив дозволить визначити напрям експериментальної роботи щодо дослідженню життєстійкості як адаптаційного ресурсу особистості.

Як показують дослідження, адаптивну роль в даному процесі відіграє настанова на залученість, пошукову активність (В. В. Аршавский, С. М. Бондаренко, В. С. Ротенберг, Ю. М. Десятникова). Мова йде про «діяльність, яка спрямована на зміну ситуації або її суб'єктивне осмислення при неможливості заздалегідь передбачити результати своїх дій, але при постійному урахуванні цих результатів на кожній стадії діяльності» [2]. Таким чином, один з основних компонентів життєстійкості – залученість – відіграє не менш важливу роль у процесах адаптації. Це свідчить про те, що саме залученість може бути проміжною ланкою між двома феноменами, зв'язок яких ми розглядаємо.

Таким чином, аналізуючи наведену вище інформацію, ми бачимо, що феномен життєстійкості є невід'ємним особистісним утворенням. Він означає окремо значущу властивість психіки людини, є багатоконпонентним утворенням, що впливає на актуалізацію інших особливостей психіки людини в ситуаціях життєвого напруження, тому проблема визначення особливостей оптимального проживання значущих важких ситуацій життя є актуальною. На нашу думку, в подальшому дослідженні дуже важливо розглянути зв'язок життєстійкості і адаптивності, оскільки отримані дані несуть в собі новизну для теоретичного та практичного напрямів психології.

Література

1. Александрова А. А. К концепции жизнестойкости в психологии. Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x2636.htm>.
2. Десятникова Ю. М. Психологические условия адаптации старшеклассников к новой социальной действительности: дис. ... канд. психологических наук [Текст]. М., 1996. 187 с.
3. Евтушенко Е. А. Жизнестойкость личности как психологический феномен // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LX междунар. науч.-практ. конф. № 1 (58). Новосибирск: СибАК, 2016.

4. Крысько В. Г. Словарь-справочник по социальной психологии. СПб.: Питер, 2003. 416 с.
 5. Леонтьев Д. А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности. Психологические исследования. 2015. Режим доступа: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1110-leontiev40.html>.
 6. Lazarus R. S. The stress and coping paradigm // Models for clinical psychopathology. N. Y., 1981. P. 177–214.
-

Дворніченко Лариса Леонідівна

кандидат філософських наук, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (м. Суми)

Чернявська Валентина В'ячеславівна

Педагог школи Varstadsskolan (комуна Гаммаре, Швеція)

КРИЗА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА СВІТІ ЯК ПРОЯВ КРИЗИ БУТТЯ ЛЮДИНИ У ТРАНЗИТИВНИХ СУСПІЛЬСТВАХ

Реалізація особистості в професійній діяльності у всі часи була і залишається вагомою складовою людського життя. Процеси глобалізації, швидке формування єдиного комунікативного простору, інформатизація суспільства тощо, породжують не тільки блага і можливості, але й небезпеки та загрози суспільного життя людини. За таких умов особливої гостроти та актуальності набуває задача підготувати людину до життя у нових ситуаціях підвищеного ризику і небезпеки, які виникають у трансформаційних суспільствах.

Українське суспільство характеризується прискореними темпами посттоталітарних трансформацій, які поєднуються зі змінами, обумовленими становленням інформаційного суспільства. Це зумовило руйнацію радянської системи професійної освіти, яка ототожнювалась з тиском на особистість, орієнтацією на так звані безперспективні професії. У запалі оновлення у суспільній свідомості сформувався негативне ставлення до робочих професій як до рудиментів індустріального суспільства.

Наслідком цього стали диспропорції у системі освіти, які мають внутрішній зв'язок з кризою буття дезорієнтованої людини. Відсутність профорієнтаційної діяльності в школах або хибні форми її здійснення фактично заблокували аллокативну функцію освіти, яка регулювала розподіл кваліфікованих працівників на ринку праці. Наслідком цього став відчутний дефіцит кваліфікованих робітників та згорання інженерної вищої освіти, запит на яку постійно зростає в світі. Одержання дипломів, атестатів і сертифікатів у українському суспільстві стає самоціллю, що спричинює відчуження освіти від світу праці і життєвого світу особистості.

Суперечливими, амбівалентними є впливи глобалізації на трансформацію структур повсякденного життя людей, принципи і способи організації їх повсякденних життєвих практик. Крім того, не всі люди розвивають однакову здатність успішно засвоювати нові вимоги і правила

життя. Усе це призводить до того, що під посиленням впливом глобалізації на людину поширюються соціальні патології, девіантна поведінка тощо. Отже, глобалізація має суттєвий дестабілізуючий вплив на буття людини у цілому. Через її наслідки, як зазначає із цього приводу М.Д. Култаєва, «людина у різних кутах світу вже набула досвіду своєї незахищеності, але ще не навчилася створювати нові форми соціального життя, щоб убезпечити себе у глобалізованому світі» [1, с. 172].

Професійна освіта є тією сферою суспільного життя, де формуються інтелектуальні і духовні ресурси людини, що визначають характер, якість і темпи суспільного та економічного розвитку. Причому, у суспільному житті інститут освіти виконує подвійну функцію: соціального творення і соціального відтворення. Так було завжди, особливо з того часу, коли освіта оформилась у якості самостійної підсистеми суспільного життя. В сучасних умовах, коли інформація і знання стають визначальними чинниками розвитку суспільства, значущість освіти ще більше зростає. У транзитивному суспільстві саме освіта може виступити вирішальним чинником мінімізації ризиків у суспільному та індивідуальному житті за допомогою моделювання майбутніх контурів суспільства, визначення його духовно-культурних абрисів і відповідних ним пріоритетів у розвитку особистості. Виходом з ситуації, що склалася, є створення незалежної акредитаційної агенції з громадських організацій роботодавців, які б незалежно перевіряли якість підготовки майбутніх спеціалістів.

Проблема сучасної професійної освіти проявляється у її відсутності, як такої. На сьогодні відкриття швейної фабрики є проблемою, перш за все тому, що немає підготовлених спеціалістів. Отже, в професійній освіті «випав» середній ланцюг, а саме середня професійна освіта. Це пов'язано з тим, що у нашому суспільстві сформувалась чітка настанова на необхідність отримання вищої освіти. Тож відродження професійно-технічної освіти, професійної підготовки в середніх школах є потребою часу. Що до розвитку Вищої освіти, сучасні українські університети повинні мати повну фінансову, академічну, інституційну автономію, інакше вони ніколи не зможуть конкурувати з європейськими університетами, що в часи глобалізації є необхідною умовою розвитку не тільки вищої освіти, але й держави загалом.

Саме тому стає доцільним дослідження проблеми усвідомлення людиною свого місця і ролі у суспільстві, розвитку та самореалізації особистості в кризових умовах, мети і сенсу соціальної та особистої активності, активізація пошуку ефективного виходу людини з кризового стану. Все більш актуальним стає пошук нових захисних технологій та адаптаційних механізмів. Ось чому особливу увагу приділяють саме пошуку антикризового потенціалу. Виникає питання що є тим фактором, що допомагає людині виживати в складних життєвих ситуаціях, в реаліях сучасного життя.

Зауважимо, що в європейських країнах профорієнтації приділяється особлива увага. Так, в німецьких школах існує перехідна система – комплекс освітніх заходів, спрямованих на підготовку до отримання професій. Дана система є досить розповсюдженою. Як зазначає Вольфганг

Зайд (Гамбурзький ун-т, Інститут фахової та професійної педагогіки) причинами її затребуваності є:

- низький рівень виробничої фахової освіти. PISA кваліфікувала близько чверті 15-річних в Німеччині як таких, що ще не готові здобувати професійну освіту.
- недостатня готовність підприємств сприяти фаховій професійній освіті. Кількість місць учнів (практикантів) в ремеслі та вільних професіях скоротилася в порівнянні з 1995 роком десь на 30%; а це саме ті галузі, де підлітки з поганими оцінками в атестаті мали порівняно гарні шанси.
- підвищення вартості професійною освіти, а також падінням попиту на робочу силу (пов'язаним з подальшою раціоналізацією виробництва та стагнацією внутрішнього ринку)
- низький рівень мотивації підлітків навчатися робітничим професіям. «Адже той, хто з атестатом про незакінчену середню освіту мріє про роботу у видавництві чи в банку і відмовляється від навчання професії продавця чи пекаря – той має ілюзії стосовно власних здібностей і рівня професійних вимог» [2, с. 25].

І далі В. Зайд зауважує, що «мабуть, все можна звести до простої формули: кожне пояснення по-своєму вірне. Тому що без невідповідності попиту й пропозиції, що вже багато років спостерігається на ринку праці; без погіршення навичок читання, письма на математичних знань учнів; без певних особливостей соціальної поведінки і самосприйняття багатьох підлітків – без усіх цих факторів перехідна система ніколи б не роздулася до сьогоднішніх масштабів» (там само).

Отже, криза професійної освіти є проявом кризи буття людини у сучасному суспільстві. Дезорієнтація, як прояв кризи буття людини у транзитивному суспільстві, спричинює диспропорції у виборі професійної освіти.

Література

1. Култаєва М. Д. Соціологія глобалізації. (Навчальний посібник). [М. Д. Култаєва, І. Ф. Прокопенко, І. О. Радіонова, Г. В. Троцько / За гол. редакцією М. Д. Култаєвої]. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2008. – 207с.
2. Elberfeld Rolf. Transformative Phaenomenologie / Elberfeld Rolf // Information Philosophie. N 5, 2007, – S. 26 – 27

Зливков Валерій Лаврентійович

*кандидат психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії
методології і теорії психології Інституту психології
імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ)*

ФЕНОМЕН ПІСЛЯПРАВДИ У КРИЗОВИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ

Вперше поняття «післяправда» використане у 1992 р. сербсько-американським драматургом С. Тесічем в його есе про конфлікт у Перській затоці. У 2004 р. американський письменник Р. Кійс ввів термін «ера післяправди», який використовував в однойменній книзі. У тому ж році

американський журналіст Е. Альтерман висловився про «політичне середовище постправди» і використовував термін «президентство післяправди» в своєму аналізі дезорієнтуючих заяв, зроблених адміністрацією Дж. Буша після подій 11 вересня 2001 р. У своїй книзі 2004 р. К. Крауч використовував фразу «постдемократія», під якою мав на увазі модель політики, в якій вибори дійсно існують і можуть змінити уряд, але «публічні передвиборні дебати є жорстко контрольованою виставою під керуванням протиборчих команд експертів з техніки переконання, що розглядає лише вузький спектр проблем, обраних самими ж командами. У політичному дискурсі феномен післяправди широко використовується у різних країнах, так в США «політика постправди» вживалася англомовними журналістами, коли вони писали про президентські вибори, передвиборчу кампанію Д. Трампа зокрема, який вважається головним політиком післяправди оскільки опирається на «нібито правдиві» заяви, які, однак, не мають під собою жодної фактичної бази. У Великій Британії перша згадка терміна «післяправда» датується березнем 2012 р., коли Я. Грей, член шотландської лейбористської партії, гостро критикувала Шотландську національну партію за те, що її заяви суперечили офіційній статистиці, у 2016 р. дане поняття стало більш популярним в зв'язку із проведенням референдуму про вихід Великобританії з Євросоюзу, особливо стосовно кампанії Vote Leave. В Німеччині більш поширеним є поняття «постфакти» і «постдемократія», які з 2015 р. стали предметом багатьох соціологічних і соціально-психологічних досліджень.

Хоча феномен «післяправди» (або «постістини») зовсім нещодавно потрапив в центр уваги дослідників наук про суспільство, він може бути виявлений вже в далекій давнині, зокрема його можна порівняти з відмінністю «риторики» і «філософії» в рамках давньогрецької політичної філософії. Якщо в контексті давньогрецької політичної філософії існувало уявлення про перевагу «філософії» (або «істини») над «риторикою» (або «післяправдой»), то нині посилюється розуміння важливості «риторики» і навіть переваги її над «істиною».

«Післяправда» розкриває себе в механізмах набуття сенсу і формує світогляд за допомогою ідеології, релігії і науки. Набуття сенсу в мові відбувається через «правдоподібне», яке знаходить «реальне» за допомогою внутрішніх психічних механізмів. Ж. Лакан розкриваючи цей механізм вказував, що відчуття реальності є наслідком роботи пам'яті і полягає в тому, що якийсь спогад або враження організовується в історичну послідовність. Виведені на передній план фігури віри і емоцій, дезавуюють категорію «об'єктивність» (що з'явилася в епоху Просвітництва) синонімічні із загальною політико-філософською парадигмою сучасності – постмодернізмом, чия позиція демонструє недвозначний скептицизм по відношенню до того спільного розуміння людини і суспільства, яке стало наслідком прагнення епохи Просвітництва трактувати дійсність на основі об'єктивності (або системної суб'єктивності), розумності та універсальності. У цьому протиріччі віри і раціональності / емоцій і об'єктивності лежить головний конфлікт між ідеологіями модерну, його раціоналістичними і об'єктивними установками і постмодерністською парадигмою.

Звідси, очевидним стає відверто негативне ставлення сучасної російської науки до концепту «післяправди», який асоціюється у російських дослідників виключно із пропагандою та популізмом. Натомість у зарубіжній науці, де постмодернізм набув більшої популярності, дане поняття аналізується у різноманітних, далеко не політичних ракурсах.

Доречно у зв'язку з цим згадати критичні ремарки Н. Лумана з приводу специфіки комунікативного процесу в сучасному інформаційному середовищі, де «системи свідомості» наявні в «мільярдах одиниць» і функціонують одночасно. У таких комунікативних реаліях вимога «істинності» стосовно когнітивної та символічної продукції будь-якої комунікативної системи (правової, політичної, системі мас-медіа тощо), зокрема, до новин та коментарів політичного характеру в ЗМІ, стає вельми проблематичною і стимулює спрощені уявлення про сенс подібних комунікацій. Так, на думу Н. Лумана, повідомлення мас-медіа визначаються не стільки кодом «справжнє / помилкове», а кодом «інформація / неінформація» і залежать від процедур відбору цих повідомлень на основі специфічних комунікативних кодів, сформованих в рамках цієї комунікації, що знаходиться в складних відносинах із іншими комунікативними вимірами. Така пов'язаність символічних кодів і ідентичностей в реаліях множення учасників комунікативного процесу і диференціації сфер комунікації стає все більш проблематичною. Відповідно, на першому плані все частіше з'являються комунікативні стратегії, які орієнтують учасників комунікацій на когнітивні схеми повсякденності і антропологічні моделі солідарності, тісно пов'язані із базовими, часто міфічними в своєму підґрунті, способами кодування та ідентифікації.

Останнім часом все більшої популярності (зокрема й у контексті післяправди) набуває поняття «демократизація знань» (D. P. Wallace, C. VanFleet) – набуття і поширення знань серед простих людей, а не лише привілейованих еліт, таких як духовенство та науковці. Бібліотеки, зокрема публічні бібліотеки та сучасні цифрові технології, такі як Інтернет, відіграють у цьому ключову роль, оскільки вони надають масам відкритий доступ до інформації. Подібне відбувається й в освіті, традиційні знання перестають бути догмами, а вчитель – єдиним джерелом єдино правильних знань, після отримання інформації на уроці, кожен учень може її перевірити, розширити і проаналізувати завдяки доступу до різних джерел інформації, при цьому знання, отримані під час уроку, стають емоційно забарвленими, критично опрацьованими, а відтак такими, що краще застосовуватимуться на практиці, у повсякденному житті. Однак демократизація знань вимагає від педагога і, зрештою, від учнів, вміння вести діалог, приходити до спільного розуміння, що неможливо без взаємної поваги, навичок ведення дискусії і обґрунтування власної позиції із врахуванням думки іншого. На понятті демократизації знань базується й публічна соціологія – це підхід до соціології, який намагається вивести її за академічні межі і залучити до соціології широку аудиторію. Дану галузь не можна визначити як

конкретний науковий метод, теорію або набір політичних цінностей, натомість – це певний стиль, спосіб викладу і форма інтелектуальної діяльності. Її засновник М. Буравой протиставляє публічну соціологію професійній, академічній, соціології, адресованій лише професійним соціологам тим самим, роблячи соціологічні знання доступними до більш широкої аудиторії. Подібне спостерігається й у психології, де, однак, так звана популярна (не плутати із публічною) психологія вже зараз становить вагомому конкуренцію психології академічній, однак на відміну від соціології, невміле, популяризаторське використання психологічних практик завдає чималої шкоди її користувачам, тим самим нівелюючи здобутки наукових психологічних шкіл. Втім, базуючись на концептах післяправди та демократизації знань, популярна психологія все має право на діалог із психологією академічною. Ми підкреслюємо нетотожність популярної психології і публічної. По суті, публічна психологія є рефлексією психології наукової, базуючись на академічних знаннях, вона апелює до актуальних проблем сьогодення, дає можливість складному й незрозумілому стати доступним для багатьох людей, й, відповідно, без великих фінансових витрат, отримати якісну психологічну допомогу. Таким чином, можна виділити основні принципи публічної психології: суспільна орієнтованість (спрямованість на суспільні потреби), актуальність (в центрі уваги актуальні проблеми особистості та міжособистісних стосунків), демократичність (доступність психологічних знань не когорті академічних і практичних психологів, а й широкій громадськості), діалогічність (спрямованість на діалог із академічною і популярною психологією), відкритість (відкритість до нових знань, отриманих не лише із психологічних джерел, а й із суміжних дисциплін). На захист концепту післяправди в освіті можна навести й аргумент зменшення частки правди у сучасній науці, те, що раніше вважалося істиною, сьогодні вже нею не є, а неможливість пристосування до нових реалій зумовлює ригідні настановлення та психологічний дисбаланс. Натепер даний феномен розглядається в контексті техно-когнітивного підходу, згідно з яким точно визначити правдивість чи хибність інформації можна лише за допомогою комп'ютерних програм, які дають відсоток точності на даний конкретний момент, але через декілька днів чи навіть годин цей відсоток точності може змінитися; часто дезінформація позитивніше сприймається людьми, а відтак і краще запам'ятовується ними, на відміну від сухих конкретних фактів; враження від інформації завжди базуються на феномені післяправди, на власній рефлексії завчених «істин».

Отже, необхідність впровадження незалежної освіти, базованої на феномені післяправди, можна обґрунтувати наступним: з одного боку, діючи самостійно, вчителі захищають і стабілізують ліберально-демократичний лад в контексті авторитарних загроз. У цьому сенсі система освіти має певну політичну функцію, подібну до функції судової системи, або ЗМІ. З іншого боку, незалежність вчителів також може бути виправдана, в аспекті їх відповідальності за своїх учнів: у захисті власної незалежності вчителі

захищають учнів від маніпуляцій та інструментальної діяльності політичної влади. Вони гарантують, що ці учні навчаться думати про себе і стануть незалежними громадянами, які можуть грамотно і відповідально брати участь у прийнятті політичних та суспільних рішень.

Окремої уваги потребує й аналіз перспектив розвитку психологічної умови в епоху післяправди. Як зазначає V. P. Glăveanu, має змінитися характер психологічної експертизи, яка раніше була єдино правильною істиною, то нині через свою суб'єктивність й залежність результатів від кваліфікації та налаштованості експерта до досліджуваного, втратить свою актуальність й нечасто застосовуватиметься у психологічній практиці. Психологічні дослідження стануть міждисциплінарними, до того ж з'являться нові канали поширення психологічної інформації. Власне теоретичні розвідки поступляться дотичним до практики, таким, що безпосередньо впливатимуть на благополуччя людей. В епоху післяправди актуальною буде психологічна наука, спрямована на зміцнення основ відкритого та толерантного суспільства, заснована на ідеалах соціальної справедливості.

Котух Олена Вікторівна

*молодший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ)*

КРИЗА ДОВІРИ В МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКАХ

Приблизно з середини 80-х рр. ХХ ст. науковці різних теоретичних напрямків стали проявляти інтерес до проблеми довіри, що знайшло відображення в багаточисельних дослідженнях на дану тему. Взаємодія людини зі світом передбачає, перш за все його взаємодію з іншими людьми. Прояв довіри до іншого являється важливою складовою в міжособистісних стосунках. Криза довіри до людини проявляється в тому випадку коли з'являються якісь сумніви, підозри, недовіра до об'єктів взаємодії, вона може вмити перекреслити свої багаторічні взаємини, сприйнявши це як зраду.

Проблема довіри досліджується в роботах багатьох зарубіжних та вітчизняних вчених: Е. Аронсон, М. Бубер, К. Роджерс, Е. Фромм, Е. Еріксон, Д. Джонсон, В.П. Зінченко, І.А. Ільїн, Б.А. Рутковський, А.Б. Купрейченко та ін.

Категорію довіри людини до світу як самостійний феномен вперше виділив американський соціальний психолог і психотерапевт Е. Еріксон. Він розглядав довіру як базову соціальну установку особистості. Е. Еріксон вважав, що один із головних умов «психологічного здоров'я» особистості це образ людини у відносинах з оточуючим світом. Цей образ він називає «ідентичністю». При зміні у відношенні особистості з оточуючим світом їй доводиться міняти і образ себе, свої форми поведінки. Д. Джонсон вказує на те, що довіра є абсолютно необхідною умовою для розвитку та поглиблення стосунків між людьми. У міру того, як двоє людей продовжують довіряти одне одному й саморозкриватися, стосунки між ними поглиблюються. Так,

В. П. Зінченко розкриває причини виникнення кризи довіри в області економіки, політики, суспільного життя та дає прогнози на майбутнє. В свою чергу Т. П. Скрипкіна вважає, що довіра є фундаментальною умовою взаємодії людини зі світом. А. Б. Купрейченко і С. П. Табхарова розглядають загальні ознаки довіри та недовіри: довіра виникає в умовах невизначеності та неможливості контролю. Довіра є станом відкритості. Надлишок довіри може іноді причинити значну шкоду, а оптимальний рівень недовіри – суттєву користь. В своїх роботах В. С. Сафонов визначає довірливе спілкування через акт довіри – людина довіряє іншій інформацію; таким чином автор звертається до однієї з феноменологічних характеристик довіри, а саме – саморозкриття.

Поняття довіри найбезпосереднішим чином пов'язане з іншим важливим поняттям – ризику. Довіряти – значить діяти так, ніби ризику не було, «поставити ризик за дужки». У підсумку, довіра пов'язана з ризиком, з можливістю отримати масу несприятливих наслідків: 1) ризик, що інші вчинять не так, як очікував, незалежно від довіри; 2) ризик, пов'язаний з самим актом довіри: негативний психологічний «осад», якщо хтось не виправдав нашу довіру; 3) випадки ризиків, пов'язаних з діями людей, яким довірився і які знають і приймають мою довіру (зрада коханого, друга і т.п.); 4) ризик в ситуаціях, коли ми довіряємо комусь турботу про цінну для нас людину (наприклад, про дитину, старих батьків).

Явище кризи довіри не повною мірою відповідає традиційним уявленням про кризу як феномен буття. Основні відмінності фіксуються в наступному: 1) Криза довіри найчастіше є не раптовим, а явищем, що поступово розвивається; 2) Криза довіри не є, періодом або етапом переходу одного стану в інший аналогічно поняттям «духовна криза», а є за своїм змістом проявом недовіри по відношенню до кого або чого-небудь. Зазначені відмінності припускають розвиток кризи довіри, існування певних фаз або стадій цього явища. За теорією Дж. Левінджера динаміка розвитку системи міжособистісних відносин являє собою «... шлях від поверхневого знайомства до глибшого міжособистісного спілкування. На цьому шляху міжособистісні відносини повинні подолати ряд своєрідних фільтрів ... У ролі фільтрів виступають різні фактори міжособистісної атракції. Якщо дві людини не пройшли через який-небудь фільтр, взаємини між ними припиняються або зберігаються вимушено, а позитивні почуття один до одного або зникають, або змінюються неприязню і ворожість».

Довіру можна трактувати як особливе внутрішнє ставлення, як стан готовності до її прояву хоча б одним з двох взаємодіючих суб'єктів. Ця готовність «виноситься» в міжіндивідуальний простір, в процес спілкування і взаємодії. Зміст готовності до прояву довіри полягає в переживанні по відношенню до іншого всього двох його характеристик – значимості і безпеки, що і є основними умовами виникнення довіри. Подібне переживання іншого може і не реалізовуватися в формі саморозкриття, а то й виникає адекватної для цього ситуації. Але така готовність може бути реалізована, якщо інша людина не володіє достатньою значущістю, цінністю для суб'єкта довіри, але оцінюється їм як безпечна.

Ставлення до іншого як до цінності і як до людини – і, в цьому сенсі, як до самого себе – і служить гарантом надійності у встановленні довірчих відносин. Відповідно існує зв'язок між довірою до себе і довірою до іншого. Той, хто здатний ставитися до себе як до самоцінності, як до сувереного активного суб'єкта, той здатний таким же чином ставитися і до інших. Той, хто не боїться довіряти собі, той може довіряти і іншому. Тут важливо зауважити, що найголовнішою характеристикою довіри щодо самостійного соціально-психологічного феномена є міра. Вихід за її межі як по відношенню до себе, так і по відношенню до інших загрожує негативними наслідками. Однак справжня особистісна гармонія полягає в умінні відчувати цей захід і в той же час бути відкритим як світу, так і самому собі і іншим людям.

На думку Т. П. Скрипника довіра виникає і видозмінюється, мається на увазі єдина система «людина-людина», в якій кожен окремий суб'єкт має лише відносно самостійне значення як суверенний автономний суб'єкт активності, бо система «людина – людина» породжує нову онтологію. В даному випадку спрямованість людини в світ спрямована на суб'єктивний світ іншого, на його цінності і смисли. Відображає людину в іншому в кожен момент часу лише те, що для нього актуально і ситуативно має сенс і цінність. У момент взаємодії людей відбувається взаємовідображення тих смислів і цінностей, які є актуальними для них.

Таблиця 1

**Типологія феноменів міжособистісних відносин,
в яких довіра є фоновою умовою**

№	Суб'єкт 1	Суб'єкт 2	Ефект	Феномени міжособистісних відносин
1	Довіра до себе = довіра до іншого	Довіра до себе = довіра до іншого	Діалог	Кооперація, співпраця, взаємовплив
2	Довіра до себе > довіра до іншого	Довіра до себе > довіра до іншого	Гра	Суперництво, конфронтація
3	Довіра до себе < довіра до іншого	Довіра до себе < довіра до іншого	Потреба в саморозкритті	Ризик самовтрати
4	Довіра до себе = довіра до іншого	Довіра до себе > довіра до іншого	Маніпуляція	Примус
5	Довіра до себе = довіра до іншого	Довіра до себе < довіра до іншого	Авторитет	Вплив
6	Довіра до себе > довіра до іншого	Довіра до себе < довіра до іншого	Маніпуляція	Залежність, примус

Отже, взаємодія людей один з одним в кожен момент часу характеризується появою ефекту взаємодії, який створює не тільки спільність, але і здатність формувати феномени міжособистісної взаємодії – від щирого справжнього діалогу до ігрової взаємодії і цинічного маніпулювання. Тому що людина одночасно звернена у світ і на саму себе, тобто в кожен момент часу займає не одну, а дві психологічні позиції: соціальну і особистісну, тому, з одного боку, відображає все, що пов'язано

з її актуальними потребами, інтересами і бажаннями, а з іншого – те, що актуально значимо для нього в конкретному іншому, з яким вона взаємодіє «тут і тепер». Все залежить від тих ціннісних психологічних позицій, які займають кожен із «суб'єктами взаємодії» як по відношенню один до одного, так і по відношенню до самого себе.

Якщо сутність довірливого ставлення зводиться до переживання актуальної значущості (цінності) і апріорної безпеки суб'єкта, з яким передбачається взаємодія, то в соціально-психологічній взаємодії йдеться як про значимість власної особистості та безпеки своєї передбачуваної активності, так і про значимість особистості партнера по взаємодії і безпеки його майбутньої активності.

Лозова Ольга Миколаївна
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри практичної психології
Київського університету імені Бориса Грінченка (м. Київ)

ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНЦІЇ ПСИХОЛОГА-ПРАКТИКА У КРИЗОВОМУ СУСПІЛЬСТВІ

В час трансформації українського суспільства, що характеризується періодичними кризами політичного, економічного, воєнного характеру, провідним завданням закладів вищої освіти, які готують майбутніх психологів, стає забезпечення студентів знанням, розумінням та уміннями, які належать до галузі практичної психології, розвинути компетентності, необхідні для здійснення подальшої самостійної роботи.

В руслі виконання цього завдання викладачами кафедри Київського університету імені Бориса Грінченка було переосмислено структуру і зміст компетентностей психолога в сенсі наближення їх до європейського психологічного стандарту, який передбачено у двох документах: стандарту EuroPsy – Європейського сертифіката з психології та основних компетентнісних засад проекту «ТЮНІНГ». Обидва документи регламентують вимоги до академічної та практичної підготовки психологів, дотримання ними професійних етичних норм, підтримання високого рівня компетентності психологів. Результатом цієї роботи стало укладання «Освітньо-професійної програми підготовки магістра практичної психології».

Компетенції практичного психолога узгоджувалися з EuroPsy та ТЮНІНГ в частині зафіксованих в останньому функцій та компетенцій психолога. При цьому загальні компетенції практичного психолога, фахові когнітивні та фахові практичні компетенції стали напрацюванням кафедри практичної психології Київського університету імені Бориса Грінченка. Наприклад, «діагностична оцінка» як функція психолога, за EuroPsy, реалізується через компетенцію «індивідуальна, групова, організаційна, ситуаційна психодіагностика». Загальна компетенція «здатність навчатися» в

Освітній програмі підготовки ця компетенція конкретизується у двох професійно значущих компетентностях – когнітивній «навички аналізу, синтезу, узагальнення та інтерпретації результатів психологічної діагностики» та практичній – «уміння застосовувати діагностичні методики, адекватні досліджуваній психічній реальності та завданню вирішення науково-прикладної проблеми»

Комплекс дисциплін навчального плану забезпечує реалізацію низки вимог до професіоналів цієї галузі, передбачаючи опанування студентами:

- культурою психологічного мислення; здатністю виділяти та оцінювати основні психологічні та психотерапевтичні концепції виникнення психологічного неблагополуччя особистості;
- здатністю демонструвати знання проявів та генези особистісних розладів, на підставі знання виокремлення напрямів і течій сучасної психології, а також актуальних психологічних проблем, здійснення їх системного аналізу;
- знаннями основних психологічних аспектів кризової психології (форм та методів роботи кризового психолога);
- технологією діагностики травматичного стресу, посттравматичного стресового розладу при наданні психологічної допомоги особистості в переживанні горя;
- здатністю до аналізу, оцінки та врахування ментальності клієнта у консультативному процесі;
- здатністю застосування основних сучасних методик короткотривалої психотерапії;
- здатністю організувати та здійснювати процедуру емпіричного дослідження, систематизувати його результати;
- умінням доречного застосування тренінгових методів, розробки тренінгових програм;
- умінням планування та проведення психологічної експертизи в різних галузях психології адекватно запиту замовника, меті та завданням;
- навичками психологічного супроводу батьківства та формування батьківської компетентності;
- здатністю обирати доречну стратегію психотерапії на підставі аналізу власних базових і додаткових компетенцій у галузі психосоматичного профілю;
- здатністю реалізувати в психологічному консультуванні та психокорекційній роботі різні методологічні підходи щодо профілактики, попередження та подолання проявів віктимної поведінки у суспільстві;
- здатністю демонструвати інноваційні підходи до власної освіти й діяльності, здатністю постійно опрацьовувати значний обсяг нової інформації із застосуванням інтелектуальних технологій;
- навичками психолого-просвітницької діяльності;
- навичками організувати професійну самоосвіту, самовиховання та самоменеджмент.

Програма містить навчальний план, який було розроблено на основі вимог професійних стандартів до психологів-практиків, переліку загальних та фахових компетентностей, нормативного змісту підготовки та форм атестації психологів-практиків.

Виконання програми передбачає досягнення певних результатів навчання та формування провідних компетенцій магістрів практичної психології: уміння аналізувати процес розвитку людини, застосовуючи цілісний підхід; враховувати вплив біологічних, соціокультурних психологічних чинників на кожній стадії розвитку людини; виявляти основні закономірності становлення людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, враховуючи індивідуальну варіативність процесу розвитку; уміння застосувати прийоми та методи ефективної комунікативної взаємодії; демонструвати адекватне застосування психологічних прийомів та методів комунікативної взаємодії у майбутній професійній діяльності; уміння оцінювати та підтримувати якість виконаної роботи; уміння організувати та здійснювати психологічне консультування; формулювати запит у ході психологічного консультування; застосовувати технології психологічного консультування; уміння застосовувати сучасні гуманістичні принципи психопрофілактики та психокорекції в практичній діяльності та ін.

Загалом знання та уміння практичного психолога можуть бути універсальними з точки зору їх застосування, проте значна кількість з них належить до більш вузької професійної галузі. Програма ґрунтується на передових наукових результатах сучасної психологічної науки, тому вона орієнтує студентів на актуальні аспекти додаткових спеціалізацій, в рамках яких можлива подальша професійна кар'єра: «Консультаційна психологія» та «Дитяча психологія». Вагомість цих спеціалізацій було визначено через опитування студентів.

Таким чином, схематично модель професійних вмінь практичного психолога має такий вигляд: від визначення професійного завдання – уміти ідентифікувати проблему та сформулювати задачі; через діагностичну оцінку – уміти провести фахову діагностику; до вміння розробити адекватні заявленій проблемі психологічні послуги та інструментарій; провести належну інтервенцію – впровадити послугу та оцінити якість наданої послуги; професійно комунікувати у сенсі надання зворотного зв'язку.

Лугова Марія Сергіївна

*бакалавр психології факультету психології та соціології ХНПУ
імені Г.С. Сковороди; психолог консультант (м. Харків)*

МЕТОДОЛОГІЯ ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СТАНІВ ЗА РОБОТАМИ ВІКТОРА ФРАНКЛА

«Все можна відняти у людини, за винятком одного: останньої частинки людської свободи – свободи вибирати свою установку в будь-яких даних умовах, вибирати свій власний шлях» – зазначав у своїх роботах Віктор

Франкл (1905–1997) – австрійський лікар-психотерапевт, психолог і філософ. Автор в роки Другої світової війни пережив нацистські табори смерті та на власному досвіді розкрив психологічні механізми виживання людини в умовах концтабору.

Тяжке емоційне хвилювання описував таким чином: «За кілька хвилин очікування душу ми гостро відчули свою наготу. Так, тепер у тебе дійсно немає нічого, крім власного тіла. Немає навіть волосся – немає нічого, крім нашого в самому прямому сенсі голого існування. Кожен з нас був раніше «кимось» або, у всякому разі, вважав так. Тут же з ним поводитися так, ніби він – буквально «ніхто»». Психолог описував процеси, що відбувались із кожною людиною, що знаходилась там. Ці реакції закономірні і по відношенню до будь-якої особи, що переживає військові дії, знаходиться у полоні. Франкл у цьому становищі розпочав «Психологічне самодослідження за колючим дротом» та описав способи пом'якшення кризи у такі періоди.

«Головним у житті в концтаборі було питання – чи доживе людина до його звільнення? Відповідь на це питання означало надію, яка підштовхувала до пошуку ресурсу». Одним з таких є методика «Огляд в минуле». «Фантазія була постійно зайнята відновленням минулих вражень. Причому найчастіше це були не якісь значні події і глибокі переживання, а деталі повсякденного повсякденності, ... Ось їдеш в трамваї; ось приходиш додому, відкриваєш двері; ось дзвонить телефон, підіймаєш трубку; запалюєш світло ... Такі прості, на перший погляд до смішного незначні деталі розчулюють, чіпають до сліз». Техніка повернення до минулого має і свої небезпеки: така заглибленість в минуле знецінює сьогодення з усіма його жахами. Але знецінення справжньої, навколишньої дійсності ховає в собі і певну небезпеку – людина перестає бачити найменші, можливості впливу на цю дійсність.

Особа в особливих умовах має свободу ставитися до обставин. У тому, як людина приймає для себе неминучу долю і разом з нею все страждання, які вона йому посиляє, відкривається, і в найважчих ситуаціях і в останні хвилини життя, безліч можливостей надати життю сенс. Це залежить від того, чи збереже людина важливі риси: силу духу, гідність і самовідданість, або ж втратить свою людяність і повністю перетвориться в тварину, яку нам нагадує психологія в'язнів концтабору. Людина завжди і всюди протистоїть долі, і це протистояння дає можливість перетворити своє страждання у внутрішнє досягнення. «В стражданні є сенс, це як завдання, яке потрібно просто пройти» – пише Віктор Франкл. «Після того як нам відкрився сенс страждань, ми перестали применшувати, прикрашати їх, тобто «витісняти» їх і приховувати їх від себе, наприклад, шляхом дешевого, нав'язливого оптимізму. Сенс страждання відкрився нам, воно стало завданням, покриви з нього були зняті, і ми побачили, що страждання може стати моральною працею, подвигом».

Виходячи з цих тез, пропонується вправа: «У всьому що зі мною відбувається є сенс». Вправа складається з кількох етапів, її можна запропонувати для роботи у такому вигляді:

1. Розкажіть ситуацію, в якій зараз є неприємні почуття /несправедливість.
2. Друга людина слухає і відповідає: – це цікаво – в цьому є якийсь сенс – щось хоче проявиться – ласкаво просимо.

3. Обміркуйте можливості, до чого хорошого ця ситуація може призвести.
4. Розкажіть цю історію ще раз, з відчуттям сенсу того, що відбувається.
5. Обговоріть що змінилося?

Такі вправи пропонуються для полегшення емоційних страждань.

Будь-яка спроба психотерапевтичної або навіть профілактичної корекції психологічних відхилень, що виникають у ув'язненого, повинна була бути спрямована перш за все на те, щоб всупереч табірної дійсності знову звернути його до майбутнього, до певної значущої для нього мети в цьому майбутньому.

Особиста мета наповнює енергією і надає життю сенс. Зважаючи на це – можна запропонувати ще одну вправу, у такому вигляді:

1. Як ви зараз почуваєтеся за шкалою від 1 до 10?
2. Уявіть що можливо ВСЕ
3. «Я мрію:...»
4. Розкажіть про свою мрію вашому сусідові
5. Як ви зараз почуваєтеся за шкалою від 1 до 10?

Важлива підтримка та надання допомоги особливо в період адаптації, після звільнення. Автор писав: «І ось ми виходимо на волю. «На волю, на волю», – повторюємо ми подумки. І все-таки не можемо цього як слід усвідомити. За роки туги за волею, за роки, коли вона так оманливе манила нас усіх, саме це поняття якось втратило реальність, зблякло. Воно втратило визначеність, воно суперечить реальності. Сьогоднішня дійсність ще не увійшла як слід до тьми». Адаптація до реальності, повернення у реальний світ – процес складний та довготривалий. Важливо звернути увагу на діагностику, для цього існують критерії діагностики ПТСР за DSM-5:

Критерій А: Знаходження у смертельній небезпеці або загроза смерті, отримання або загроза серйозного поранення, сексуальне насильство або його загроза, що може проявиться одним з нижчеперелічених способів: Безпосереднє переживання травматичної події.; Особисте свідчення події, в які залучені інші особи.; Новини про подію, яка відбулася з близькими членами родини або близькими друзями. У випадках безпосередньої або можливої загрози смерті члена сім'ї або друга, подія повинна бути раптовою або несподіваною.; Повторювана або надмірна схильність деяких аспектів травматичної події, що викликають сильну негативну емоційну реакцію (наприклад, ті, хто в силу обставин першими виявилися на місці загибелі людей і зайняті збором трупів і останків тіл загиблих; поліцейські, багаторазово ставали свідками безпосередніх наслідків насильства над дітьми).

Критерій В: Присутність одного або більше симптомів вторгнення, пов'язаних з травматичним подією, які з'явилися після травматичної події: Повторювані, мимовільні спогади про травматичному подію, що викликають дистрес.; Повторювані сновидіння, що викликають дистрес, зміст і/або афект яких має відношення до травматичного події.; Дисоціативні реакції (наприклад, флеш-бек ефекти), в яких індивід відчуває або веде себе так, як нібито в травматичній події минулого, яка нібито

відбувається в сьогоденні.; Сильний або тривалий психологічний дистрес при впливі зовнішніх або внутрішніх подразників, які символізують або мають схожість з будь-яким з аспектів травматичної події.; Фізіологічна реактивність при впливі зовнішніх або внутрішніх подразників, які символізують або мають схожість з будь-яким з аспектів травматичної події.

Критерій С: Уникнення стимулів, пов'язаний з травмою, що спостерігається після завершення травматичної події: Уникнення або спроба уникнути викликаючих дистрес спогадів, думок або почуттів, безпосередньо або тісно пов'язаних з травматичним подією.; Уникнення або спроба уникнути зовнішнього нагадування (наприклад, певних людей, місць, об'єкти, ситуації, видів тривалості, розмов), в результаті якого виникають дистрес спогади, думки або почуття, які стосуються або тісно пов'язані з травматичним подією.

Критерій D: Погіршення когнітивного функціонування і настрою, пов'язане з травматичною подією, що почалося або посилюється після завершення травматичної події: Неможливість пригадати важливі аспекти травматичної події (головним чином, в силу дисоціативної амнезії і не пов'язане з такими факторами, як черепно-мозкова травма, вживання алкоголю або наркотиків).; Стійкі і перебільшено спотворені переконання або очікування негативного характеру про себе самого або навколишній світ (Наприклад, «Я поганий», «Нікому не можна довіряти», «Світ небезпечний», «Я втратив свою душу назавжди», «Моя нервова системи повністю порушена»); Зафіксовані і перекручені переконання щодо причини або наслідків травматичної події, на яких засновано самозвинувачення або звинувачення інших.; Стійкі негативні емоційні стани (наприклад, страх, жах, гнів, вина або сором).; Помітне значуще зниження інтересу або залученості в види діяльності, які раніше були значимі.; Почуття відстороненості і відчуженості від інших людей.; Стійка нездатність відчувати позитивні емоції (наприклад, нездатність переживати щастя, задоволення або почуття любові і прихильності).

Критерій E: Помітні і значущі зміни фізіологічної збудливості і реактивності, що почалися або посилілися після завершення травматичної події:

- дратівливість або спалахи гніву (що виникають без всякої причини або з незначних приводів), зазвичай виражені у вербальній або фізичній агресії по відношенню до людей або об'єктів;
- поведінка самоушкодження, ризикована поведінка;
- підвищена настороженість;
- труднощі із засинанням або збереженням сну;
- труднощі з концентрацією уваги.

Знаючи критерії та техніки – можливо своєчасно виявити проблему та надати допомогу постраждалим, спираючись на головні засади:

- Минуле створює притулок і ресурс для виживання
- У всьому, що відбувається є сенс.
- Особиста мета наповнює енергією і надає життю сенс.

Меженна Наталія Юрївна
кандидат архітектури, доцент кафедри Основ архітектури та
архітектурного проектування,
Київський національний університет будівництва і архітектури (м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ НОВАЦІЙ В АРХІТЕКТУРІ ТА ДИЗАЙНІ ЯК СТРЕСОВА СИТУАЦІЯ ЩОДО ОСОБИСТОСТІ

Як людина сприймає щось нове? Незнайомий предмет, образ, мову, будівлю? Чому подобається або не подобається нова будівля, сучасна реконструкція існуючої споруди? Можна помітити, що деякі новобудови не викликають ніякої реакції у суспільстві, а поява інших спричинює значний розголос, частіше негативний ніж позитивний.

Бачимо, що сьогодні у висловах, у коментарях публікацій, на телебаченні дуже багато *вербального насильства*: дивні інвективи, спроби образити, провокативні висловлювання, навіть погрози смертю. Майже будь-яка нова ідея, напрям, пропозиція, навіть апіорі позитивна, дуже часто стикається з негативною реакцією суспільства. Люди спочатку підсвідомо (або свідомо) шукають мінуси, занижують цінність ідеї, шукають (і обов'язково знаходять) щось погане. Самим відомим історичним прикладом такого відношення до яскравих новацій в архітектурі стала Ейфелева вежа в Парижі, яку було сприйнято парижанами дуже негативно, а з часом вона стала одним із основних символів міста. В історії ще дуже багато таких прикладів, коли архітектор намагається спроектувати витвір саме свого часу, навіть трохи стилістично зазирнути вперед, але розуміння якості та необхідності цього витвору сучасниками приходить дещо пізніше. Як приклад, з останнього, можна навести реакцію на появу новаційної будівлі Театру на Подолі в історичному середовищі Андріївського узвозу в Києві.

І така реакція практично повністю розповсюджується на сучасну архітектуру, особливо в історичних центрах міст, реконструкцію історичних будівель, будь-які проекти сучасної стилістики. Людина однозначно сприймає ситуацію «нове–в–історичному» як стресову, нетипову, непозитивну. Можна сказати, що будь-яке нове, невідоме, незнайоме, невпізнане викликає наряду із цікавістю – *роздратування, стрес, негатив*. Незнайомий силует, новітні форми, незвичні конструкції сприймаються як стрес, відбувається психологічне відторгнення. Для адекватного сприйняття нового необхідно перемогти у собі внутрішній супротив.

В основі сприйняття людиною нового для неї об'єкту середовища полягають фізичні явища, що дозволяють аналізувати інформацію за допомогою органів відчуття. Кожна людина має свої особливості сприйняття навколишнього середовища, це залежить від її віку, рівня освіти, життєвого досвіду, віросповідання, моди, уподобань, професійних якостей, країни

народження та проживання і багатьох інших причин, що сформувало особистість конкретного спостерігача. Тому постає питання: чи можливо з достатньою якістю визначити склад емоціонально-естетичних чинників, їх характер та форму? [1]. Таким чином, особистість сприймає і аналізує предметне середовище не тільки як розрізнений набір відчуттів та емоцій, а також, як певний цілісний образ з окремих елементів. Через об'єднання та узагальнення конкретних деталей свідомість людини встановлює загальний образ або зміст, підсвідомо зіставляючи його зі схожими предметами та уявленнями. Свідомість особистості також має властивість присуджувати об'єктам середовища різні якості, паралельно наділяючи його позитивними чи негативними рисами. Залежність сприйняття від особистості суб'єкта, особливостей його психодинаміки, досвіду, об'єму та змісту пам'яті: *апперцепція*. Але й апперцепція конкретної людини може змінюватись під впливом змін у віці, світогляді, вподобаннях, підвищенні культурного рівня, знань. З чого випливає, що чим *освіченіше суспільство, чим вище його загальний рівень*, тим легше та оптимістичніше будуть сприйматися новації.

Спостерігаючи об'єкт, людина сприймає зображення, що є окремими випадками сигналів-кодів, які, з одного боку, є символами свого часу, того періоду, коли створювалася будівля, а з іншого – можуть сприйматися прийдешніми поколіннями з урахуванням знань та емоцій, притаманних цьому періоду історії. Архітектурний або дизайнерський об'єкт відображає художньо естетичне опанування дійсності, яку людина пізнає в результаті включення в цей процес своїх духовних сил, активізації життєстверджуючих символів. Людина сприймає новий об'єкт по основним етапам:

- 1 позначення – «о, щось нове!»;
- 2 запитання – «що це таке?»;
- 3 огляд (зовні, здалеку, зблизька, всередині) – «як воно виглядає?» (зір, дотик, смак, звук та ін.);
- 4 пошук ідентифікаторів, знаків, символів та інших відомих означень – «на що схоже?»;
- 5 ідентифікація, пізнання – «о, це воно!»;
- 6 сумнів, право на помилку, можливість варіативності – «а, може, і щось інше!»;
- 7 співпадіння з очікуванням – «так, чи ні?»;
- 8 висновок про якість, результат сприйняття – «позитивно-негативно-нейтрально».

Оригінальна та банальна інформація у предметному дизайні та дизайні архітектурного середовища характеризується діалектичною єдністю. Так, за відсутністю у спостерігача попередньої інформації, за повної оригінальності, його знакової системи виникає конфлікт непорозуміння. За повної банальності інформації виникає конфлікт перенасичення. І в тому, і в іншому випадку у спостерігача притуплюється сприйняття об'єкту. Люди сприймають швидше та краще уже знайомі форми, ніж незнайомі. За великої оригінальності або незрозумілості виникає конфлікт незрозумілого.

Результат повного кінцевого пізнання об'єкту є дуже залежним від критерію новизни для даного спостерігача. Якщо предмет не попадає в уяві ні до якої категорії, то він або викликає надмірну увагу, або може бути зовсім непоміченим. Ще одним варіантом об'єктів з повною новизною є перенос функцій. Так, мобільний телефон у мешканців дикого племені може бути сприйнятий у якості прикраси, або інструменту для копання землі... Тобто, непізнаність породжує перенос функцій та перенесення предмету до іншої, не притаманної йому функціональної групи.

І. І. Середюк називав актуальним баченням те сприйняття архітектури, яке склалося на базі повного досвіду прийдешніх поколінь. Із-за генетичного сприйняття наше бачення не завжди відразу відкликається на актуальні потреби, а знаходиться під впливом застарілих зразків минулого. Тому нове, актуальне сприйняття повинно боротися з генетичним, котре в той же час служить основою його розвитку [2].

Відомий японський архітектор Кензо Танге формулював своє відношення до традицій: «щоб перетворити традицію в дещо створююче, її потрібно піддати запереченню та в певному сенсі зруйнувати. Її необхідно не канонізувати, а розвінчати» [3]. Маємо на увазі нове перевтілення історії, новий погляд на неї через призму сучасності. Якщо прийняти таку сентенцію, то можна казати про пристосування нового в історичний простір та історичного, що набуває нових якостей у сучасному середовищі.

Чим розвинутіше суспільство, конкретний спостерігач, індивідуум – тим легше він сприймає нове, приймає нові форми та технології. Це відбувається тому, що на етапі фільтрації інформації, пошуку співпадінь, підсвідомому переліку відомих образів виникає більша амплітудна шкала; людина з ширшим мисленням краще підготовлена для сприйняття нового образу. Розвиток суспільства виводить сприйняття на новий етап, коли нові форми, конструкції, стиль *стає типовим*, зустрічається частіше, відбувається психологічне звикання та пізнавання форм. Ситуація перестає бути кризовою, стресовою, відбувається *психологічна адаптація*.

Також звернемо увагу на те, що загальний стан суспільства завжди психологічно впливає на окрему особистість та формує її сприйняття як середовища загалом, так і його окремих новітніх елементів. І напруженість та кризові стани у країні, загальне сприйняття цього відрізка життя як *кризового, критичного, неопозитивного* формує у людини негативну реакцію на позитивні речі, такі, як нові пропозиції, сучасна архітектура, новітні витвори дизайну. І чим вони нетиповіші – тим гірша реакція. Ця ситуація схожа з ситуацією з «собаками Селігмана», що не можуть контролювати негативні, неприйнятні події, так звана *вивчена безпомічність*. Психологічна неможливість до нових, самостійних думок, дій, рухів. І апатія та депресія визначається не тільки в неспроможності до дії, а, також, у негативізмі психологічної реакції, небажанні відкритись новому. Неможливість не дії – неможливість думки, небажання шукати аналогії та образи, співставляти знаки-символи, що призвели б хоч до деяких метафоричних співпадінь і, як слідство – пізнання та психологічне сприйняття сучасного нового образу. У

деякій мірі такі реакції можна спостерігати зараз у нашому українському суспільстві, що перебуває у стані з одного боку, розвитку, а з іншого зазнає великого тиску, має кризові умови сьогодення.

Часто позитивне або негативне сприйняття нового об'єкту може бути психологічно підготоване суспільством, технологіями, мас-медіа, якщо така реакція комусь потрібна. Людина підсвідомо готує себе до сприйняття, заделегіть готова до запрограмованої реакції; вона буде вишукувати саме ті якості (позитивні чи негативні), до яких її психологічно готували. І для того, щоб протистояти цим технологіям, мати саме свою, особисту думку про новостворений об'єкт, необхідний також досить високий рівень знань, світогляд, синтез інформації про об'єкт.

Література

1. Strautmanis I. Arhitektoniskas vides emocionalī estetiska uztvere/ I.Strautmanis // Arhitektura un pilsetbuvniecība Latvijas PSR, II, Rīga, 1971.
2. Середюк И.И. Восприятие архитектурной среды / Середюк Игорь Иванович. – Львов: Вища школа. Изд-во при Л. ун-те, 1979. – 202 с.
3. Танге К. Архитектура Японии: традиции и современность / Кензо Танге. – М.: «Прогресс», 1976. – 238 с.

Мирошник Олена Георгіївна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (м. Полтава)

РЕФЛЕКСИВНІСТЬ ЯК МОДЕРАТОР ВПЛИВУ НА КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ЮНАКІВ В СИТУАЦІЇ СТРЕСУ

Особистісне становлення юнаків пов'язано з необхідністю входження у нові виміри соціального простору та набуття нових соціальних ролей. Цей процес не може не викликати труднощів, які потребує розвинених способів їхнього подолання (копінг-стратегій). В рамках транзактної моделі стресу (Р. Лазарус, С. Фолкман) під копінгом розуміється «когнітивні та поведінкові способи подолання специфічних зовнішніх та внутрішніх вимог, які оцінюються людиною як такі, що перевищують її можливості» [3, с. 141]. У сучасній психології виокремлюють три основних підходи щодо розуміння проблеми копінг-стратегій. Перший має зв'язок з вивченням ролі захисних механізмів у психологічному благополуччі людини (Дж. Вейлант, П. Крамер). Другий – з дослідженням чинників стресу та типів реакції на нього (Р. Лазарус, С. Фолкман). Третій присвячено вивченню ролі копінгу у процесах саморегуляції та їх впливу на ефективність діяльності та соціально-психологічної поведінки (А.Б. Леонова, К. Карвер, М. Шейер). В останній час копінг-стратегії розглядаються у якості важливого чинника особистісного потенціалу людини, що визначає успішність саморегуляції у ситуаціях діяльності та оцінюється за шкалою конструктивності – деструктивності. Дослідники

приділяють значну увагу розробці класифікацій копінг-поведінки. Відомо, що вперше Р. Лазарус запропонував розрізняти копінг-стратегії, що сфокусовані на вирішенні проблеми та на роботі з емоціями. Останні включають активний прояв емоцій, управління ворожими почуттями, медитацію, систематичну релаксацію. На сьогоднішній час виокремлено та описано більше 400 копінг-стратегій подолання життєвих труднощів [2].

Серед актуальних завдань вивчення копінг-поведінки є визначення ролі особистісних чинників, що впливають на вибір людиною відповідного копінгу. Зокрема, Дж. Коннор-Смит і С. Флесбарт за результатами дослідження метааналізу зв'язку копінг-стратегій та факторів «Великої п'ятірки» встановили значущі зв'язки між нейротизмом, добродесністю та відкритістю досвіду [2]. Нейротизм пов'язано з низькими показниками когнітивного переструктурування проблеми, але з високими значеннями ухилення від проблеми, прояву негативних емоцій, вживання алкоголю та «заспокійливих» ліків, фантазуванню, запереченню. Добродесність має зв'язок з високою вірогідністю використання стратегій переформулювання та навпаки із з низькою вірогідністю звертання до заперечення та заспокійливих засобів. Екстраверсія пов'язана з пошуком соціальної підтримки, активним вирішенням проблеми та когнітивним переформулюванням. Дослідження на дорослих ролі оптимізму у виборі копінг-стратегії (К. Карвер, М. Шейер) показало, що диспозиційний оптимізм має позитивні зв'язки із стратегіями активного вирішення проблеми та емоційного прийняття та негативні зі стратегіями уникнення від рішення проблем та емоційним дистанціюванням від проблеми. Водночас, вивчення ролі інтелектуального потенціалу та копінг-поведінки засвідчило неоднозначні результати. *Мета дослідження* полягала у визначенні ролі рефлексивних процесів юнаків у функціонуванні копінг-поведінки в ситуації стресу.

Традиційно явище рефлексії розглядається як психологічний механізм, що складається з психічних дій, спрямованих на співвіднесення основ власних дій (мотиваційних, операційних, смислових) з умовами досягнення цілі з метою їх узагальнення, розуміння та трансформації. Таке розуміння рефлексії є достатньо поширеним в психології незалежно від сфери вияву рефлексивного механізму. Так, наприклад, аналіз рефлексії в інтелектуальній сфері у статусі механізму представлено у працях Л.Ф. Берцфаї, Л.Л. Гурової, А.З. Зака, В.В. Давидова, Ю.М. Кулюткіна та ін. Дослідження функцій та змісту рефлексивного механізму у сфері самосвідомості здійснено В.Г. Анікіною, Н.І. Гуткіною, І.С. Коном, І.М. Семеновим, С.Ю. Степановим, В.І. Слободчиковим, В.В. Століним. Особливості функціонування рефлексивного механізму у системі сумісної діяльності розглянуто у дослідженнях Я.Л. Коломинського, М.І. Найдьонова, В.І. Сосновського, В.В. Рубцова, Г.П. Щедровицького та ін.. Характеристика рефлексії в соціально-психологічній взаємодії надана у працях Г.М. Андрєєвої, А.В. Петровського, М.С. Міріманової, Ю.А. Шрейдер.

Завдяки розвитку метакогнітивної психології (Дж. Флейвел, Дж. Брунер, Дж. Ройс, R.F. Jarman, М. Феррари, Д. Дернер, Дж. Каралиотас), з'явилась

можливість вивчення рефлексії у статусі метапроцесу. Унікальність процесу рефлексії полягає у тому, що будучи результатом інтеграції первинних психічних процесів, рефлексивна діяльність може одночасно звертатися сама на себе та на інші психічні процеси, що її ж визначають з метою їх аналізу, контролю та регуляції. На думку А.В. Карпова, синтетична природа рефлексії дозволяє надати їй статус макропроцесу, тобто розглядати її як систему когнітивних та регуляційних метапроцесів (комплексів). У ході онтогенезу відбувається утворення цих комплексів, які виконують роль операційних засобів рефлексії. Склад цих комплексів буде визначати якісні ознаки самої рефлексії. Ми використовуємо термін патерн рефлексивних процесів для позначення системної природи рефлексії. Патерн має свою психологічну структуру, що визначає діапазон та пріоритетність факторів які людина враховує при регуляції й аналізі свої поведінки [1]. Розуміння рефлексивності у статусі особистісної властивості, дозволило нам здійснити дослідження особливостей зв'язку між рефлексивними процесами, які забезпечують регуляцію діяльності, самосвідомості та міжособистісної взаємодії та копінг-стратегіями юнаків в ситуації стресу.

У дослідженні використовувались методи: психологічної діагностики (методика дослідження рефлексивності за А. В. Карповим і В. В. Пономарьовою, методика дослідження спрямованості рефлексії за М. Грантом, методика копінг-стратегій за Р. Лазарусом та С. Фолкманом (у адаптації Т.Л. Крюкової); статистичної обробки даних (кореляційний аналіз (r-Spearman). Аналіз даних здійснювався за допомогою програми SPSS-20. До вибірки увійшли 40 хлопців та дівчат віком 16-17 років. Узагальнені результати статистичного аналізу представлені у таблиці.

Таблиця 1

Узагальнені результати статистичного аналізу

Назва копінг-стратегії	Рефлексивність	Особистісна рефлексія	Соціальна рефлексія
Конфронтація	-0,089	-0,295	-0,114
Дистанціювання	-0,145	-0,182	0,005
Самоконтроль	0,198	0,085	0,175
Пошук соціальної підтримки	0,200	0,423**	0,167
Прийняття відповідальності	0,223	0,278	-0,007
Втеча-уникнення	-0,063	0,231	-0,002
Планування і вирішення проблеми	0,297	0,280	0,175
Позитивні переоцінка	0,329*	0,457**	0,287

Статистично значущі зв'язки позначено* для $p \leq 0,05$, для ** $p \leq 0,01$.

Статистичний аналіз засвідчив, що юнаки з розвиненими рефлексивними процесами мають високу вірогідність звертання до стратегій позитивної переоцінки. Ця стратегія полягає в орієнтації юнаків на розгляд проблеми як стимулу для особистісного зростання через включення її у більш широкий контекст роботи над саморозвитком. Значну роль при цьому

відіграють саме процеси особистісної рефлексії. Вони забезпечують змістовний взаємозв'язок та інтеграцію структурних компонентів особистості та є фактом стійкості до стресу. Ю.М. Орлов, С.Н. Морозюк, А.Л. Рудаков пропонують називати таку рефлексію саногенною. Процеси особистісної рефлексії також мають позитивний статично значущий зв'язок зі стратегією пошуку соціальної підтримки. Ця стратегія характеризується вирішенням проблеми за рахунок залучення соціальних ресурсів, пошуку юнаками інформаційної, емоційної і дієвої підтримки через взаємодію з іншими людьми. У цілому, аналіз зв'язків між рефлексивними процесами та вірогідністю використання юнаками копінг-стратегій в ситуації стресу дозволяє зробити такі висновки:

1. Серед рефлексивних процесів юнаків, що обслуговують сферу діяльності, самосвідомості та міжособистісної взаємодії найбільшу роль у виборі способів поведінки в ситуації стресу відіграють процеси особистісної рефлексії. Вони мають значущий позитивний зв'язок зі стратегіями когнітивної адаптації до стресу. Саме ці процеси є провідним утворенням у рефлексивному патерні юнаків.

2. Виходячи з того, що за існуючими даними (С. Фолкмана) стратегія переоцінки має тісний зв'язок з особистісними диспозиційними факторами, а стратегія соціальної підтримки із ситуаційними, можна висловити припущення, щодо здатності особистісної рефлексії працювати із різноманітними психологічними конструктами (диспозиційними або ситуаційними) для забезпечення адаптації людини у стресовій ситуації.

Література

1. Мирошник О. Г. Патерни рефлексивних процесів у професійній діяльності вчителя / О. Г. Мирошник // Психологія і особистість. Науковий журнал. – 2018. – №1 (13). – С.149-160.
2. Рассказова Е. И. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE / Е. И. Рассказова, Т. О. Гордеева, Е. Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 1. – С. 82-118.
3. Lasarus R., Folkman S. Stress, appraisal and coping. New York: Springer, 1984.

Ніколаєв Леонід Олегович

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології ДВНЗ
«Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди (м. Переяслав-Хмельницький)*

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРЯННЯ ПРАКТИКУЮЧИХ ПСИХОЛОГІВ

Емоційне вигоряння (*англ. – burnout*) – психологічний стан здорових людей, які знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з пацієнтами (клієнтами) і емоційно навантаженій атмосфері при здійснюванні професійної допомоги (Г. Фройденбергер).

Метою дослідження є – проаналізувати теоретичні підходи до визначення психологічних чинників феномену емоційного вигорання у практикуючих психологів.

Узагальнюючи чисельні дослідження особистісних і професійних рис практичних психологів, можна виокремити наступні особистісні якості, які є бажаними для успішної професійної діяльності:

- унікальність поведінки, тобто здатність декларувати клієнту істинні емоції і переживання;
- різнобарвна уява та інтуїція;
- високий рівень інтелектуальних здібностей;
- гнучкість і толерантність;
- асертивність, позитивне ставлення до власного «Я», адекватна самооцінка, усвідомлення особистих конфліктних сфер, потреб, мотивів;
- стриманість, терпимість до фрустрації і невизначеності, високий ступінь саморегуляції;
- емпатійність, чутливість, здатність створювати комфортну емоційну атмосферу;
- ентузіазм і віра в змогу клієнтів до рішучих змін;
- концентрація на клієнті, бажання і здатність йому допомогти.

Неузгодженість окремих складових професійної діяльності, коли одна сфера професійної діяльності випереджає іншу, приводить до того, що в результаті не формується цілісна професійна свідомість особистості практикуючого психолога. Органічно взаємодоповнюючи один одного різноманітні методи і форми роботи, поєднують все позитивне, що зібрано в різних напрямках психології і наукових школах.

Одним із варіантів неузгодженості (розладу) емоційного розвитку психолога може бути надмірна «пристрасть» до психологічних знань, прагнення стати найкращим без співвіднесення цих знань з реальними психологічними проблемами, нездатність повноцінно і грамотно застосовувати метод наукового пізнання на практиці.

Загальновідомо, що непомірна експлуатація певної якості призводить не лише до її тренування і розвитку, але й з певного моменту – до згасання.

По-перше, ця властивість або вміння поступово переходить на стадію автоматизації, що не потребує від фахівця додаткового напруження. В результаті така властивість може просто зупинитися у своєму розвитку, а згодом і деградувати.

По-друге, виконання одноманітної роботи при експлуатації одних і тих саме властивостей призводить до того, що психолог стає «відразливим самому собі». В результаті цього може навіть сформуватися на несвідомому рівні певна «огида» до окремих видів діяльності, яка постійно повторюється, а водночас і «відраза» до окремих власних якостей, які використовуються у цій роботі.

Спеціалісти зазвичай виділяють і аналізують наступні негативні якості, які формуються в роботі шкільних психологів:

- авторитарність (в основі чого лежить «психологічний захист у вигляді раціоналізації», а також завищена самооцінка психолога);
- демонстративність (має багато можливостей для само представлення і самоствердження, в основі чого лежать завищена самооцінка та егоцентризм);
- дидактичність (в основі – стереотипи емоційного мислення і мовленнєві штампи);
- домінантність (в основі – нездатність до емпатії, а іноді й звичайний страх перед учнями);
- педагогічна індиферентність (ніби «вимушена» професійна байдужість, формується в умовах, коли доводиться брати участь у проблемах учнів ледь не щоденно);
- педагогічний консерватизм (в основі – стереотипи мислення, коли доводиться багато разів повторювати один і той же, часто вже застарілий матеріал, що поглиблюється традиційними перевантаженнями);
- педагогічна агресія (в основі часто лежить прагнення до «психологічного захисту» від можливої «агресії» самих дітей);
- педагогічна експансія (в основі – абсолютне перенавантаження на роботі і прагнення передати свою «самовідданість» в праці дітям, що призводить до перенапруження);
- педагогічна соціальна лицемірність (коли доводиться говорити речі, в які спеціаліст вже сам давно не вірить);
- педагогічний перенос (проявлення реакцій і поведінки, властивих значущим для спеціаліста дітям).

Поява деформацій особистості (емоційного виснаження і вигоряння, а також невідповідної професійної позиції) також цілком реальна. У психолога це може проявлятися в тому, що через накопичення проблем і емоційну втому він постійно починає «зривати злість» на інших людях, зокрема, на клієнтах, які йому довірилися.

Головна небезпека формування професійних деструкцій в тому, що розвиваються вони достатньо повільно, а, отже, і непомітно. Це не тільки ускладнює їх своєчасне розуміння і прийняття певних контр засобів, але і створює ситуацію, коли психолог повільно починає звикати до негативних тенденцій у розвитку, а деструкція стає невід'ємною частиною його особистості.

Професія практикуючого психолога надає особистості широкі можливості і для творчого самовираження, і для вирішення дійсно значущих особистісних та суспільних проблем, і для повноцінного саморозвитку й самореалізації практикуючого психолога. Питання полягає лише в тому, щоб побачити ці можливості і скористатися ними, не доводячи ідею творчої самореалізації і розвитку в психологічній праці до абсурду і емоційного виснаження.

Література

1. Бойко В. В. Энергия эмоций / В. В. Бойко. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.
 2. Василькевич Х. М. Трудоголізм як чинник виникнення синдрому психічного вигорання психолога / Х. М. Василькевич // Науковий часопис. – К., 2007. – Вип.19 (43). – С. 21-24.
 3. Ващенко І. В. Про деякі показники емоційного вигорання працівників ОВС / І. В. Ващенко, С. Л. Андроник // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. – Х., 2007. – Вип. 23. – С. 44-52.
 4. Зайчикова Т. В. Взаємозв'язок між синдромом «професійного вигорання» та особистісними факторами / Т. В. Зайчикова // Наук. зап. – К., 2005. – Вип. 26. – Т.2. – С. 107–114.
 5. Калашник І. В. Нівелювання тенденції до психологічної смерті як передумова профілактики психічного вигорання психолога-практика / І. В. Калашник // Науковий часопис. – К., 2007. – Вип. 19 (43). – С. 38-43.
-

Ніколаєнко Сергій Олександрович

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (м. Суми)

Овсієнко Іван Андрійович

магістр з психології

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ПОЛІТИЧНОЇ СВІДОМОСТІ ПРЕДСТАВНИКІВ РІЗНИХ ПОКОЛІНЬ

Постановка проблеми. Феномен політичної свідомості завжди був актуальним для демократичних держав. Політична свідомість в контексті розвитку політичної культури не тільки сприяє формуванню зрілого демократичного громадянського суспільства, але й дає змогу реалізовуватись особистості в цьому контексті. У цих умовах актуальною є задача моніторингу структури і динаміки політичних установок населення. Зокрема, це стосується вивчення шляхів розвитку політичної свідомості різних вікових поколінь, які розглядаються керівництвом країни як активна політична сила.

Аналіз останніх досліджень и публікацій. Важливу роль у дослідженнях генези політичної свідомості зіграли психологи-когнітивісти (Ж. Піаже, Л. Кольберг, Д. Адельсон та ін.). Проблемою дослідження політичної свідомості займалися також вітчизняні дослідники (М. Захарченко, В. Бурлачук, П. Сергієнко, Є. Головаха, О. Дергачов та ін.). Соціальні психологи, які вивчають політичну свідомість (Ю. Замошкін, Г. Почепцов, М. Фролова, О. Шестопап та ін.), прагнуть поєднати розгляд суспільного змісту цього феномену з аналізом індивідуальних та групових механізмів його функціонування. Але психологічні особливості політичної свідомості представників різних поколінь потребують подальшого дослідження.

Метою статті є виявлення шляхів розвитку політичної свідомості у представників різних поколінь українського суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Політична діяльність людей – це діяльність практична і інтелектуальна. Політичне життя являє собою діалектику переплетення певних форм практики і різноманітних проявів політичної свідомості.

З цією свідомістю потрібно працювати, тобто формувати її в потрібному напрямку. Шляхи формування політичної свідомості складні і суперечливі. Було б великим спрощенням вважати, як вважали марксистки, що воно просто привноситься в маси ідеологічними представниками партії і класу. Насправді формування політичної свідомості здійснюється: 1) в складному процесі критичного осмислення людьми соціальної дійсності; 2) в результаті узагальнення і поступової раціоналізації чуттєвих уявлень; 3) через усвідомлення цілей партійного або іншого політичного руху; 4) за рахунок приєднання до вже сформованим оцінками і нормам політичного процесу; 5) в ході емоційного залучення до віри в справедливість тих чи інших політичних ідеалів.

Жоден з названих шляхів не гарантує формування політичних поглядів. Це лише передумова для появи здатності здійснювати владно-групову ідентифікацію. Тільки практика може дати відповідь, чи піднесе людина свої погляди до рівня політичної свідомості. Політична свідомість відкрита для сприйняття різного досвіду, для постійного уточнення оцінок минулого і сьогодення, переосмислення різноманітних політичних явищ.

Однак політична свідомість не може бути вироблено виключно «книжковим шляхом», без вступу людини в реальні політичні відносини. Політичне мислення – не логічна, не умоглядна форма мислення. Його розвиток залежить не стільки від збільшення спеціальних знань, скільки від різноманітності форм політичної участі громадян в реальних процесах політичної конкуренції. Тому звуження можливостей для участі громадян у здійсненні влади омертвляє політичну свідомість і одночасно сприяє деградації механізмів влади.

Процес формування політичної свідомості здійснюється на основі критичного осмислення людьми соціальної дійсності, узагальнення і поступової раціоналізації чуттєвих уявлень. У ньому усвідомлюються цілі того чи іншого політичного руху, до якого в силу різних причин відносять себе індивід або якась соціальна група.

Ефективність процесу формування політичної свідомості багато в чому визначається роллю творчого потенціалу індивіда. Саме на основі особистого досвіду людина піддає раціональному аналізу політичні погляди тієї чи іншої соціальної групи, а також теоретичні узагальнення. Цей шлях формування політичної свідомості отримав найменування усвідомлено-групового.

На відміну від нього механічно-груповий шлях представляє собою засвоєння вже вироблених групових поглядів на хід політичного розвитку суспільства. На цьому шляху оригінальні творчі характеристики окремої людини не такі значущі, як в першому випадку.

Обидва ці шляхи тісно пов'язані один з одним, переплітаються між собою і доповнюють один одного. При цьому першорядне значення має

політична практика, реальні політичні відносини в суспільстві в даний момент. Гостра політична ситуація може привести до руйнування сформованого політичної свідомості, до втрати політичних орієнтирів. І, навпаки, на основі нових соціальних і політичних реалій створюються умови для утвердження нового за змістом політичної свідомості.

Політична свідомість формується протягом тривалого часу і відрізняється наступністю. Воно не може виникнути миттєво або зникнути в нікуди. Це плід політичної активності не одного покоління. У ньому відбивається стан і напрямок розвитку політичних відносин в суспільстві.

Оптимальним варіантом суспільного розвитку є відповідність політичної свідомості змістом та цілями проведеної в країні політики. В цьому випадку політична свідомість стає катализатором проведеної владою політики. І навпаки, коли політична свідомість відстає від проведених владою перетворень, воно може стати гальмом і навіть непереборною перешкодою для дій політичного керівництва країни.

Зокрема, в Україні політичні процеси поступово руйнують стереотипи що склалися, рабської, слухняної свідомості людей, звільняють їх волю і здібності до дійсно усвідомлених політичних дій. Елементи демократизації і гласності пробуджують здібності окремих соціальних верств, особистостей перейти від емоційно-чуттєвого, інстинктивного до раціонально-змістовного пізнання політичної дійсності, зростання дійсної політичної самосвідомості. Це виражається в неприйнятті ряду політичних структур, поступовому усвідомленні їх нездатності вирішувати політичні проблеми, в виявленні сенсу політичного життя і відмову від одностайного схвалення вказівок зверху.

Всі політичні рухи і партії, організації та об'єднання прагнуть «достукатися» до громадян, формуючи політичні цілі, цінності, норми і установки. Правда, тактика їх при цьому може бути різною. Одна тактика заснована на прагматичній задачі обробки громадської думки безпосередньо перед прийняттям того чи іншого рішення (голосування на виборах, участь у референдумі тощо).

Її прихильники з числа політиків вважають, що виборець поводить себе так само, як покупець в магазині, де він зупиняє свій вибір на товарі, який краще розрекламований. Ці політики визнають, що подібний короткостроковий вплив, свого роду індокрінації, не формує «ідеального громадянина», та й не бачать в цьому для себе ніякої користі. Не бачать вони в найближчому майбутньому і можливостей для створення довгострокових програм по політичній освіті. Поширення в останні роки маніпулятивних технологій для досягнення однієї мети – формування короткострокової електоральної установки – тому свідчення.

Інші політики, партії та рухи, навпаки, вважають, що можливо і бажано постійне формування політичної свідомості в вигляді цілісної ідеології, що дозволяє виховати компетентних громадян і забезпечити високий рівень їх участі в політичній діяльності. Правда, слід зазначити, що хоча ця мета ставилася багатьма політиками і теоретиками політики, в житті вона рідко буває досягнута. Більш того, ця теза також

використовується в цілях маніпуляції масовою політичною свідомістю, що ми добре засвоїли з досвіду нашого недавнього минулого.

Однією з умов формування політичної культури людей є їх включеність в політичний процес, взаємодія з політичною реальністю. З політичною системою взаємодіють різні сфери суспільного життя, всі вони в тій чи іншій мірі беруть участь у формуванні політичної культури, впливають на основні напрямки цього процесу.

Висновки. Таким чином, можна виділити наступні основні шляхи формування політичної свідомості.

1. Діяльність держави щодо визначення моделей політичної поведінки, формуванню і закріпленню національних політичних символів. За допомогою прийняття законодавчих актів визначаються відповідно і параметри політичної культури.

2. Політична, ідеологічна, виховна та організаційна діяльність громадських організацій і, перш за все, політичних партій. Вони закладають основи політичної свідомості громадян, їх мислення і поведінки. Саме діяльність політичних партій формує у громадян ставлення до партій та партійних систем, електоральна поведінка, уявлення про місце партій в політичній системі суспільства, відношення між партіями і державою і т.п.

3. Участь церкви в повсякденному політичному житті і продукування нею основних моделей політичного мислення і поведінки громадян. Так, величезний вплив на політичну культуру західних країн надав протестантизм, який орієнтує громадян на працю, покору закону, активну життєву позицію.

4. Інформаційно-комунікативна діяльність засобів масової інформації. ЗМІ можуть формувати основні політико-культурні цінності громадян, стереотипи політичної поведінки, впливаючи на максимальне число людей в найкоротші проміжки часу. Особливо важливу роль ЗМІ відіграють в перехідні періоди життя суспільства.

5. Вплив бізнесу на політичні відносини (в країнах з ринковою економікою). У сферу політики переносяться змагальність, пошук компромісних варіантів вирішення проблем і т.д.

6. Перенесення з більшими чи меншими змінами принципів, норм і моделей діяльності армії на політичне життя (в країнах з тоталітарним, авторитарним режимом правління). Серед таких принципів необхідно відзначити єдиноначальність, дія по команді, обмеження демократії, орієнтацію на використання сили, підвищену секретність і т.п.

7. Перенесення принципів сімейних відносин на політичне життя. Вони визначають культурний зміст політики.

8. Освітній і виховний процес у навчальних закладах, в рамках якого відбувається докладне інформування про політичну систему і її норми. Історія, громадські науки – найважливіші засоби затвердження патріотичних цінностей, виправдання існуючої політичної системи, виховання добродісного, законослухняного, лояльного владі громадянина.

Отже, політична свідомість – явище динамічне, що розвивається, її зміст і форма постійно збагачуються історією. У мисленні і поведінці конкретного

індивіда завжди існує певний розрив між освоєними і неосвоєними нормами і традиціями, характерними для даної політичної системи, тому у політичній культурі зберігається потужне джерело саморозвитку. За допомогою участі в політичному процесі і громадянин, і суспільство в цілому знаходять новий політичний досвід, що сприяє подальшому розвитку політичної культури. Кожне нове покоління людей несе відповідальність за збереження політичної культури суспільства і її збагачення новим позитивним досвідом. Цю відповідальність повинен відчувати і розуміти кожна людина, оскільки основою розвитку є саме висока політична культура особистості.

Обухова Ніна Олександрівна

аспірантка кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені С. Г. Сковороди,

асистент кафедри практичної психології

Українська інженерно-педагогічної академії (м. Харків)

СТРАТЕГІЇ ПОДОЛАННЯ КРИЗ У НАВЧАННІ СТУДЕНТАМИ

Важливим етапом становлення особистості молодшої людини являється студентська пора. Навчання студента у вищій школі важливий період для розкриття потенційних можливостей, трансформування системи ціннісних орієнтацій, вдосконалення інтелекту, формування нових соціальних настанов. Під час опанування фаху розвиваються професійні здібності. У студентів виникають кризи, які характеризуються суттєвими та різкими психологічними змінами й зрушеннями особистості, розвиток набуває стрімкого бурхливого характеру.

Основними ознаками кризи є сильна фрустрація, інтенсивне хвилювання через незадоволення потреб; ціннісно-смілова невизначеність, неструктурованість особистості; загострення рольових конфліктів «студент-викладач», «студент-студент»; інфантильність чи адиктивна поведінка. Найбільш кризовими ситуаціями для студентів є:

1. Кризові ситуації в навчально-професійній діяльності. Провокують кризові ситуації психологічно несприятливі особливості організації навчального процесу. Вивчення та успішне складання навчальних дисциплін постає на перше місце, при цьому не береться до уваги оволодіння професійними знаннями та навичками, необхідними для майбутньої роботи. Несистематичне вивчення навчального матеріалу призводить до не сформованості професійних вмінь та навичок, а також викликає психоемоційне перенавантаження;

2. Криза професійного вибору. Вибір професії часто відбувається вже після вступу до вищої школи, виникає дисонанс між несвідомо обраною професією та необхідністю одержання вищої освіти. Амбівалентність

таких тенденції може призвести до розвитку особистісних проблем та психосоматичних проявів. Вступ до вищої школи надає надію на цікаве та повноцінне життя, зміцнює віру у власні сили, здібності. Але в деяких випадках виникає розчарування, пов'язане з правильністю вибраної вищої школи, спеціальності, професії.;

3. Криза залежності від батьківської родини. Емоційно-особистісна та побутово-матеріальна залежність від батьків, при цьому студент може жити окремо від своєї родини в гуртожитку, проявляти особистісну зрілість та тенденцію до самостійності;

4. Криза інтимно-сексуальних стосунків. Період студентства припадає на посилення сексуального потягу, зростає потреба в інтимно-особистісних стосунках із психологічно-духовно близькою людиною. Кризи провокують матеріальна залежність та житлова невлаштованість.

Для успішного навчання у вищій школі студенту необхідно мати комунікативні навички, вміння та знання самостійного опрацювання навчального матеріалу, самодисципліна тощо. Через наявність недоліків шкільної освіти багато студентів не розуміють, як саме конспектувати лекції, першоджерела, відсутній смисловий контекст структуризації тексту, відсутність теоретичних положень, занотовування лише фактичного матеріалу.

У студентів розрізняють нормативну кризу, яка долається під час адаптації до навчання у вищій школі, але вона може набувати затяжного характеру та проявлятися в відкладанні рішення негативних ситуації, через небажання їх розв'язання. Через це студенти не бажають відвідувати заняття, негативне ставлення до викладачів, конфлікти в академічній групі.

Кожна криза нашого життя має позитивні сторони, адже це загострення протиріч, яке являє собою рушійною силою розвитку.

Актуальною відповіддю особистості на вимоги негативної ситуації являються стратегії подолання. Вони являють собою комбінацію способів подолання, які визначаються як дії, що вживаються в ситуації психологічної загрози фізичному, особистісному чи соціальному благополуччю, і розгортаються в когнітивній, поведінковій або емоційній сфері. На даний час розвитку психологічної науки існують методики та опитувальники, які дозволяють вивчити способи та стратегії психологічного подолання негативних ситуацій.

Серед основних стратегії подолання виділяють: пошук підтримки, підвищення самооцінки, самозвинувачення, аналіз проблеми та пошук винних.

Студенти які вибирають стратегію подолання «пошук підтримки» характеризуються відомістю і екстернальним локус контролю, звертаються за підтримкою через пошук інформації та зверненням до спеціалістів, пасивне співробітництво, релігійність. Стратегія «пошук підтримки» є одним з найпотужніших копінг-ресурсів в подоланні негативних ситуацій: вона пом'якшує вплив негативних ситуацій, зберігає здоров'я і благополуччя людини. У той же час дана стратегія може мати не тільки позитивний ефект,

але і негативний, який пов'язаний з надмірним і недоречним наданням підтримки, пошуком допомоги, що здатне привести людину, що знаходиться в стресовій ситуації до втрати почуття контролю і безпорадності з перекладанням відповідальності за вирішення ситуації на інших.

При обиранні стратегії «підвищення самооцінки» зусилля особи, яка перебуває в стресовій ситуації, спрямовані на підвищення самооцінки за рахунок акценту на минулі успіхи і досягнення. Головне зусилля докладається на вихід з поля проблемної ситуації шляхом перемикавання уваги на щось інше або когось іншого. Міжособистісні контакти, «прийняття інших» і участь в їх житті допомагає впоратися з негативною ситуацією, а також підвищити свою самооцінку. Таким чином, прагнення людини у важкі хвилини життя занурюватися в турботи про інших людей свідчить про знецінення власних проблем і про бажання зміцнення самооцінки.

Стратегія «самозвинувачення» стресових ситуаціях на поведінковому рівні відрізняється «смирненістю», схильності йти від проблеми, відмовлятися від спроб змінити ситуацію. Основна активність розгортається в когнітивній та емоційній сферах. Вона проявляється в «постійних думках про те, що трапилось», поєднаних з песимістичним ставленням до подій. Емоційний стан можливо охарактеризувати як стан емоційного дискомфорту. Схильність шукати причину того, що сталося в собі і звинувачувати себе, що можна охарактеризувати як «неприйняття себе». Звинувачення носять характер обурення і жалю до себе. В цілому дана стратегія відноситься до дезадаптивних. У психологічній літературі «самозвинувачення» розглядається як пасивний і найменш ефективний спосіб подолання негативних ситуацій.

Стратегія «аналіз проблеми» характеризується як адаптивна. Проявляється прагненням до усамітнення з метою обміркувати виниклу проблемну ситуацію і знайти вихід. Проблемна ситуація розглядається як шанс побачити нові можливості, змінити життєві установки і цінності. Стратегія дає можливість розраховувати на почуття контролю над ситуацією і власним життям в цілому. В аналізі проблеми присутня порівняння себе з іншими людьми, а також порівняння нинішньої ситуації з минулими, що частково допомагає підвищити самооцінку і додає сили. Емоційний стан характеризується як досить стійкий, людина зберігає самовладання, контролює свої емоції як наодинці з собою, так і з близькими.

Стратегія «пошук винних», це пошук причину того, що сталося зовні, зняттям з себе відповідальності за те, що відбувається, перекладанням її на інших і на ситуацію в цілому, а також зниженням внутрішніх вимог до норм своєї поведінки. При цьому наголошується схильність до вираження роздратування, злості і люті, спрямованих на інших. Емоційний стан можна охарактеризувати як дискомфортний, з присутністю постійної «емоційної розрядки», жалості до себе, обурення. Емоції не контролюються ні наодинці, ні в присутності друзів і близьких.

Отже, визначення стратегії подолання студентом негативних ситуацій дозволяє зрозуміти особливості особистості кожного студента та своєчасно надати йому психологічну допомогу у становленні адаптивної поведінки.

Панок Віталій Григорович

доктор психологічних наук, професор, директор Українського НМЦ
практичної психології і соціальної роботи НАПН України (м. Київ)

ВАРІАТИВНІСТЬ ЯК ЯКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

Актуальність. Надання психологічної допомоги особистості, що знаходиться у кризовій життєвій ситуації, має спиратися на глибоке розуміння сутності тих процесів і явищ, що відбуваються у психіці. У першу чергу це стосується особистості, індивідуальності, рушійних сил і психологічних механізмів її розвитку.

У переважній більшості досліджень розвитку особистості (Б. Г. Ананьєв, П. П. Блонський, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, Ж. Піаже, К. Роджерс та ін.), розглядаються відносно великі проміжки часу – місяці, роки, вікові періоди і етапи. Натомість питання про механізми саморозвитку, що забезпечують короткі часові періоди – тижні, дні, навіть – години, ще не було предметом психологічного аналізу. Дослідження цього питання з необхідністю приводить нас до застосування методології прикладної психології, до розгляду актуальної життєвої ситуації особистості [5].

Отже метою даної роботи було визначення психологічного механізму, який забезпечує швидке пристосування особистості до мінливих умов актуальної життєвої ситуації.

Основна частина. Глибину проблеми саморозвитку особистості не можливо зрозуміти без розуміння обставин її життєвої ситуації (Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Л. Рубінштейн, В. О. Скребець, К. Г. Юнга ін.). Життєва ситуація особистості, як фундаментальна категорія прикладної психології, визначається сукупністю конкретних обставин життєдіяльності, природних і соціальних чинників, які певним чином, прямо або опосередковано, впливають на поведінку конкретної людини, її стан і внутрішній світ, обумовлюють зміст та напрями подальшого її розвитку, сприяють виникненню та розв'язанню життєвих проблем [5].

Практично це означає, що ми маємо справу з людиною, яка перебуває у конкретних життєвих обставинах, які частково випали на її долю, а частково створені нею самою, і котра, переслідуючи власні цілі, на основі власних можливостей будує свою поведінку.

Розвиток індивіда у конкретних умовах його життєдіяльності шляхом пристосування – через адаптацію й творчість – до цих мінливих умов має результатом не тільки неповторний *життєвий шлях* (біографію), а й неповторну особистість – *індивідуальність*.

Поведінка особистості будується у кожний даний момент часу на основі (з урахуванням) чинників (соціальних і фізичних) конкретної життєвої ситуації [1; 4]. Чинники ситуації і сама ситуація в цілому змінюється для особистості доволі швидко: іноді це – хвилини. Зміна ситуації потребує адекватного реагування у відповідності до її мінливих умов. Варіативність

зовнішніх обставин породжує необхідність варіативності поведінки, а, отже, і лабільності організації і взаємодії структурних елементів особистості, що беруть безпосередню участь у забезпеченні поведінки у даний момент часу.

Особистість змінюється кожного дня, набуваючи (вдосконалюючи) одні якості і депривуючи (пригнічуючи) інші. Така варіативність, мінливість забезпечує *власне процес розвитку особистості повсякденно*, повсякчас «шліфуючи», «відточуючи» певні якості і риси, які, в кінцевому рахунку, складають певні *симптомокомплекси*, або – *особистісні новоутворення*.

Тут ми відзначаємо співзвучність розуміння механізмів саморозвитку особистості через постійне вправлення у виконанні тих чи інших соціальних ролей з теорією соціального навчання (А Бандура, Ю. Бронфенбреннер, Дж. Доллард, Н. Міллер, Дж. Роттер, Р. Сірс та ін.).

Для формування нової особистісної якості або риси (новоутворення) необхідне *вправлення* у тому чи іншому виді діяльності. Відпрацьовування («пропрацювання») нових зв'язків між різними рівнями і якостями ієрархічної структури особистості є тим *психологічним механізмом*, що обумовлює формування її нових якостей. Таке вправлення не є постійним, реальна життєва ситуація створює для нього підстави стохастично, можна сказати – від випадку до випадку. В інших обставинах виникають можливості для формування і розвитку інших рис і якостей. Чим швидше змінюється особистість у кожний даний момент часу, тим швидше відбувається процес формування новоутворень.

Мінливість/лабільність особистості може розглядатись як адаптація до умов середовища (Е. Еріксон, Ж. Піаже, Л. Філіпс та ін.). Але це – з точки зору зовнішньої ситуації (зовнішній критерій). А з точки зору внутрішньої (внутрішній критерій) – це адаптованість, як сукупність рис і якостей особистості, що якраз і забезпечують процес адаптації.

Зазначимо, що адаптованість є «скалярною», нединамічною ознакою. Нам необхідно знайти термін, що характеризував би саме варіативність, варіабельність, мінливість, лабільність процесів внутрішньої адаптації, їх процесуальність. «Варіювати – робити або говорити одне й те ж саме по-різному; видозмінювати; змінюватися; бути різним» [6 с. 293]. Можливо більш точним буде поняття: «варіативність особистості» (англ. – *variability*).

Механізм, що забезпечує таку *рису особистості* як варіативність, з нашої точки зору, можна знайти у роботах В. С. Мерліна і його чисельних послідовників. Зокрема у «Теорії інтегральної індивідуальності» [2].

За В. С. Мерліним, основним механізмом пристосування людини до умов життєдіяльності, вимог зовнішнього середовища, є механізм багато-багатозначних зв'язків між різними рівнями організації індивідуальності для забезпечення індивідуального стилю діяльності. При цьому детермінація цього процесу відбувається не від базових рівнів до вищих (як це є, наприклад, у теорії А. Маслоу), а навпаки – від вищих рівнів до нижчих.

Таким чином, переструктурування багато-багатозначних зв'язків між властивостями різних рівнів інтегральної індивідуальності під впливом

вимог зовнішнього середовища у вигляді соціальних ролей, очікувань, цінностей, переконань, завдань діяльності і т.ін. якраз і є тим психологічним механізмом, що забезпечує варіативність особистості у кожній конкретній життєвій ситуації.

Варіативність особистості можна розглядати в якості однієї з фундаментальних її властивостей і, одночасно, механізмом, що забезпечує власне сам процес її розвитку і адаптації до мінливих умов соціального і природного середовища.

Висновки. Варіативність (мінливість, лабільність, змінюваність) особистості можна розглядати в якості однієї з фундаментальних її властивостей. Одночасно, варіативність виступає в якості механізму, що забезпечує розвиток особистості в онтогенезі, поступово формуючи і вдосконалюючи якісні новоутворення конкретного вікового періоду.

Запропонований нами механізм можна розглядати в якості основного, що забезпечує процес адаптації людини до умов кризової ситуації.

Література

1. Выготский Л. С. К вопросу о педологии и смежных с нею науках / Л. С. Выготский // Педология. – 1931. – № 3. – С. 52–58.: див також: <http://psychlib.ru/mgppu/periodica/Pedologia071931/VPS-012.HTM>
2. Мерлин В. С. Психология индивидуальности: избранные психологические труды / В. С. Мерлин; [под ред. Е. А. Климова]. – Воронеж, 1996. – 448 с.
3. Основи практичної психології: Підручник для студентів ВЗО / Керівник авт. кол-ву В. Г. Панок, автори Н. В. Чепелева, В. В. Рибалка, Т. М. Титаренко та ін. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
4. Панок В. Г. Механізм саморозвитку особистості з точки зору прикладної психології / В. Г. Панок // Педагогіка і психологія: Вісник НАПН України. – 2016. – № 3 (92). – С. 16–25.
5. Панок В. Г. Прикладна психологія. Теоретичні проблеми: монографія / В. Г. Панок. – К.: Ніка-Центр, 2017. – 188 с.
6. Словник української мови: в 11 томах. – Том 1, 1970.

Пасько Катерина Миколаївна

кандидат філософських наук, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)

ОСОБИСТІСНА КРИЗА В СУЧАСНИХ УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

У наш час кількість людей, що зазнають кризи, неухильно зростає. Це, перш за все, пов'язано з різкими змінами умов життя: девальвацією звичних цінностей, нестабільністю громадських структур, хворобами, економічними, політичними і національними катаклізмами тощо. У кризовий період людині необхідна кваліфікована психологічна допомога. В результаті її отримання, спираючись на основні внутрішні етичні

цінності та сутнісні смисли, які є уроком кризи, людина може раціонально будувати своє життя та жити у гармонії із собою.

Тема особистісної кризи вважається мало розробленою у психологічній науці. Найбільшу увагу в розробці зазначеної проблеми завжди приділяли віковим кризам, особливо кризам раннього віку – дитячим та підлітковим. Проблема індивідуальних криз здебільшого розроблялася в психіатрії, соціальній і сімейній психології. Значний внесок у дослідження індивідуальних криз зробили Е. Ліндеман, Г. Хілл, Д. Каплан та ін.

В цілому, причини індивідуальних криз особистості можна розділити на дві великі групи: кризи, пов'язані з деформацією структури *Ego* (статичні зміни, втрата якої-небудь частини *Ego*) і кризи, пов'язані з неможливістю реалізації тенденцій особистості (вони пов'язані з динамічними характеристиками особистості). Теоретично життєві події кваліфікуються як такі, що призводять до кризи, якщо вони створюють потенційну або актуальну загрозу задоволення фундаментальних потреб і при цьому створюють індивіду таку проблему, якої він не може уникнути і яку не може вирішити за короткий час і звичним для нього способом.

Саме деформація або загроза деформації як фруструючий фактор для головних компонентів *Ego* і близьких до них за ціннісною значущістю компонентів є основною причиною індивідуальної кризи. Це деформація може стосуватися матеріальної, соціальної або духовної сторін життя.

Кризові фактори в даному випадку – це:

- фізичний фактор – хвороба, нещасний випадок, операція, зміна зовнішності, народження дитини, викидень, аборт, надзвичайна фізична напруга, тривале позбавлення їжі, надмірний сексуальний досвід, сенсорна депривація, депривація сну, тривала сексуальна незадоволеність або травматичний сексуальний досвід, катастрофічно швидке схуднення або ожиріння;
- втрата значущих предметів і цінностей внаслідок пожежі, стихійного лиха, банкрутства, пограбування, обману, розорення тощо;
- втрата інтегративного соціального статусу внаслідок звільнення, скорочення штатів, пенсії, банкрутства підприємства або дискваліфікації;
- деформація значущих соціальних зв'язків або соціальної ситуації, які провокують сильні емоційні переживання і сприймаються особистістю як великі невдачі: втрата важливих родинних зв'язків, смерть дитини, родича, відділення від батьків, родини, друзів, завершення значущих любовних відносин, довге перебування в агресивному середовищі, розлучення, втрата лідерських позицій, вигнання із значущої соціальної спільності, вимушена соціальна депривація, тривале насильницьке перебування у невластивій ролі;
- втрата сенсу життя внаслідок життєвої дезінтеграції. Прагнення до пошуку і реалізації людиною смислу свого життя ми розглядаємо як мотиваційну тенденцію, властиву всім людям, що є основним рушієм поведінки і розвитку особистості. На початкових стадіях втрати сенсу життя у людини виникає відчуття, що їй чогось бракує, але вона не може сказати, чого саме. До цього поступово додається відчуття ненормальності і

порожнечі повсякденного життя. Індивід починає шукати витoki і суть життя. Стан тривоги і занепокоєння стає все більш болісним, а відчуття внутрішньої порожнечі – нестерпним;

- моральна криза, яка полягає в тому, що у особистості прокидається або загострюється совість; виникає нове почуття відповідальності, а разом з ним тяжке почуття провини і муки, каяття. Людина суворо себе засуджує і впадає до глибокої депресії. На цій стадії нерідко приходять думки про самогубство;
- поглиблена участь у різних формах медитації та духовної практики, що призначені для активізації духовних переживань;
- групові та індивідуальні експерименти з використанням психоделічних речовин;
- участь у різних інтенсивних формах групової психологічної роботи з особистістю;
- непідготовлене включення до різних етнічних ритуалів і екстатичних практик;
- участь в житті тоталітарних сект.

Кризи, пов'язані з неможливістю реалізувати основні тенденції особистості, виникають, коли тенденція зустрічається з труднощами. У цьому випадку кризовими можуть стати наступні чинники:

- швидке процвітання особистості в матеріальній сфері, коли протягом короткого терміну накопичуються не співвідносні з домаганнями особистості економічні багатства;
- жахливі злидні, в ситуації яких експансивна функція зведена до мінімуму і часто коштів не вистачає навіть на фізичне існування людини. Особливу небезпеку становить для особистості в тих випадках, коли не дозволяє реалізувати значиму соціальну функцію (нагодувати сім'ю, купити медикаменти для близької людини, коли та хворіє тощо);
- «із грязі у князі», коли внаслідок вдалого збігу обставин особистість потрапляє в соціальну страту, з представниками якої не має комунікативних навичок і, що не менш важливо, не готова виконувати владні, управлінські рольові функції. Фрустрація даного виду, що виникає внаслідок швидкої реалізації експансивної функції, може призвести до екзистенціальної порожнечі;
- «Я гідний більшого» – великий розрив між особистісними домаганнями на соціальне зростання і досягнутим статусом внаслідок неможливості реалізації експансивної функції соціального «Я»;
- занадто швидке протікання процесу духовного саморозкриття; швидкість цього процесу перевищує інтегративні можливості людини, і він приймає драматичні форми. Люди, що опинилися в такій кризі, піддаються натиску переживань, які раптово кидають виклик всім їх колишнім переконанням і самому способу життя;
- надто повільне протікання духовного саморозкриття, коли пошук основних смислів існування перетворюється на болісне очікування й трагічну безвихідь. Часто активація психіки, характерна для таких криз,

включає в себе прояв різних старих травматичних спогадів і вражень; в силу цього відбувається порушення повсякденного існування людини і знецінення домінуючих аспектів життя;

– когнітивна інтоксикація – занадто швидке накопичення знань у певній науці, виді діяльності або зіткнення з великим масивом інформації та переживань у житті;

– швидкі якісні особистісні зміни, до яких не готова як сама особистість, так і соціальне оточення;

– «туга стабільності», коли розвиненість консервативної тенденції призводить до матеріальної, соціальної стабільності такого порядку, що викликає відчуття прісності і безбарвності життя. З особистістю в такій ситуації «нічого не відбувається», і це викликає екзистенціальну тугу існування;

– «туга за стабільністю» – при неможливості реалізації динамічних життєвих обставин у людини виникає відчуття хисткості і ненадійності життя, яке і є причиною екзистенціальної туги за порядком і влаштованістю.

Дж. Каплан описав чотири послідовні стадії кризи: 1) первинне зростання напруги, що стимулює звичні способи вирішення проблем; 2) подальше зростання напруги в умовах, коли ці способи виявляються безрезультатними; 3) ще більше збільшення напруги, що вимагає мобілізації зовнішніх і внутрішніх джерел; 4) якщо все виявляється марним, настає четверта стадія, що характеризується підвищенням тривоги і депресії, почуття безпорадності і безнадійності, дезорганізацією особистості. Криза може скінчитися на будь-якій стадії, якщо небезпека зникає або знаходиться рішення [2].

Переживання кризи можна розділити на п'ять основних етапів, певних форм існування, що відрізняються за змістом і силою переживання: повсякденне життя людини з її звичними турботами і функціями; поклик; смерть-відродження; урок; завершення кризи та повернення до звичайного життя з новими якостями.

У міру набуття досвіду кризи у людини з'являються нові механізми вирішення конфлікту і розвиваються нові способи адаптації, які допоможуть їй у в майбутньому більш ефективно справлятися з такою самою або подібною ситуацією.

Головним уроком кризи є стан рівного ставлення до всіх і до всього. В. Франкл вважав важливою складовою виходу з кризової ситуації пошук сенсу. Криза – це поворотний шлях життєвого шляху особистості. Криза виникає, коли внаслідок тих чи інших подій реалізація життєвого задуму стає суб'єктивно неможливою. Криза – це смерть колишньої ідентичності, що вже не відповідає завданням поточного етапу особистісного розвитку. І в смерті відроджується, проростає і розкривається нова індивідуальність, більш відповідна еволюційній, матеріальній, соціальній і духовній меті.

Результат переживання кризи може мати два шляхи. Він складається або у відновленні перерваного кризою життя, відродженні його, або перетворенні його на інше життя. Але так чи інакше йдеться про деяке породженні

власного життя, про самовідбудовування, іншими словами про творчість. У першому підтипі творчого переживання життя у підсумку відновлюється, однак у ньому зберігається лише те істотне, що констатувало це життя, його ціннісна ідея. Другий підтип творчого переживання має місце бути, коли задум життя виявляється заснованим на хибних цінностях і дискредитується разом з ними самим досвідом свого здійснення [1].

На сьогодні професійний інтерес до практичних і теоретичних аспектів протікання та виходу з особистісної кризи не вичерпаний існуючими науковими працями та дослідженнями сучасності. Таким чином, проблема вивчення особистісної кризи залишається перспективною та не втрачає своєї актуальності для подальших наукових пошуків.

Література

1. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. – Москва: Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.
2. Козлов В. В. Работа с кризисной личностью / В. В. Козлов. – Москва: Издательство Института Психотерапии, 2003. – 300 с.

Пєша Ірина Василівна

*кандидат педагогічних наук, директор Державного інституту
сімейної та молодіжної політики (м. Київ)*

Яблонська Тетяна Миколаївна

*доктор психологічних наук, старший науковий співробітник Київського
національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ)*

ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ СІМ'Ї В РАКУРСІ ДЕРЖАВНОЇ СІМЕЙНОЇ ПОЛІТИКИ

Стрімкі суспільно-політичні зміни в Україні спричинили трансформації інституту сім'ї. У таких умовах зростає необхідність чітко визначеної і узгодженої сімейної політики, спрямованої на підтримку сім'ї в сучасних умовах та профілактику негативних явищ.

Ідеї розвитку сім'ї в Україні концептуалізуються на кількох рівнях: державної соціальної політики, наукової теорії та соціальної практики. Так, в Україні було схвалено Концепцію Державної сімейної політики, основними принципами якої визначено: суверенітет і автономію сім'ї у прийнятті рішень щодо свого розвитку; диференційований підхід до надання державою гарантій соціального захисту сім'ї; паритетну рівновагу та партнерство між жінками і чоловіками в усіх сферах життя; соціальне партнерство сім'ї та держави; пріоритетність інтересів кожної дитини; наступність поколінь, що забезпечується передачею сімейних, національних і культурних здобутків, традицій, звичаїв [6]. Водночас виникає багато запитань щодо практичної реалізації основних положень державних документів, які визначають сімейну політику в Україні.

Сучасні дослідження тенденцій і проблем розвитку сім'ї здійснюються у різних галузях науки, зокрема: у соціально-педагогічних дослідженнях вивчаються проблеми організації опіки над дітьми, подолання насильства в сім'ї, розвиток інституту прийомних сімей, формування батьківської компетентності та інші (Г. Бевз [1], А. Капська, І. Пеша [5]); у психологічних дослідженнях – особливості сімейної взаємодії та виховання дітей, психологічні засади і засоби психокорекції сім'ї як середовища розвитку дитини (Н. Булатевич [3], Т. Яблонська [9] та ін.). Водночас попри значні напрацювання вітчизняних науковців і практиків, бракує цілісної сімейної політики держави, яка послідовно втілювала б запропоновані підходи і практики.

Метою є аналіз основних проблем і тенденцій розвитку сучасної сім'ї у ракурсі формування державної сімейної політики.

Як свідчать дані статистики і наукових досліджень, на даний час Україна, як і багато розвинених країн, переживає кризу інституту сім'ї, яка відображається у низці несприятливих показників функціонування сім'ї.

Нестабільність шлюбних відносин: зберігається високий рівень розлучуваності, висока вірогідність розпаду шлюбу на всіх його етапах. Так, вже у віці 25–34 років майже кожна десята молода особа має негативний досвід подружнього життя. Головною причиною розлучення є напруження у стосунках подружжя, що підсилюється невирішеністю матеріальних і житлових проблем [8]. При цьому в половині шлюбних пар, які розпадаються, є спільні діти.

Поширення альтернативних форм сімейних союзів, зокрема незареєстрованих шлюбів. У 2015 р. до цивільних шлюбів позитивно ставилися 47% молодих людей, 23% – вважали «за можливе, але не для себе», негативне ставлення мали 18% опитаних, а аморальними вважали такі шлюби 3% опитаних [8]. Отже, йдеться про суттєві зміни в організації сімейного життя людей, коли співжиття до і поза шлюбом, народження позашлюбних дітей створюють суттєву конкуренцію традиційним шлюбом.

Низький рівень народжуваності: попри підвищення рівня народжуваності в період 2006-2010 рр., Україна відноситься до групи країн з низьким показником народжуваності (у 2015 р. він складав 1,51 дитини у розрахунку на одну жінку) [2].

Народження дітей жінками, які не перебували у шлюбі. На сьогодні в Україні кожна п'ята дитина (у 2015 р. – 20,6%,) народжується у матерів, які не перебувають в офіційному шлюбі [2]. Попри те, що ставлення суспільства до позашлюбних дітей стало більш толерантним, такі сім'ї відчують значні складнощі як економічного, так і психологічного характеру, що робить їх досить уразливими в плані благополуччя.

Виокремлені тенденції, а також проблеми, з якими стикається на сучасному етапі суспільного буття українська сім'я, впливають на її нормальну життєдіяльність, спричиняють порушення її функцій як основи життєдіяльності. У випадку виникнення складних життєвих обставин

виконання окремих функцій забезпечується неналежним чином, що в свою чергу впливає на забезпечення життєво необхідних потреб членів сім'ї.

Про дисфункційність сімей свідчать наступні соціальні явища.

Діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування. На кінець 2015 р. в Україні нараховувалося 73182 дітей, які мали соціальний статус «дитина-сирота» або «дитина, позбавлена батьківського піклування», з них 27,9% становили діти-сироти [2].

Безвідповідальне батьківство. За статистикою, більшість дітей, які потрапили у 2015 р. до закладів тимчасового перебування, мали сім'ю: 55 % – неповну, 25 % – повну. 73,6% дітей, які перебували в центрах соціально-психологічної реабілітації, потрапили туди через складні життєві обставини [2]. Протягом 2015 р. до судів першої інстанції надійшло 10345 справ щодо позбавлення батьківських прав, з них було розглянуто 10239, із задоволенням позову – 8448 справи [4].

Домашнє насильство є значною проблемою: так, впродовж 2014 р. зафіксовано 119977 звернень з приводу насильства в сім'ї (стосовно дітей – 702 звернення, від жінок 108 037 звернень, від чоловіків – 11288 звернень). У 2015 році від різних форм насильства постраждали 1065 дітей [4].

Дитяча злочинність. Кількість неповнолітніх, які вчинили кримінальні правопорушення, у 2015 р. становила 5725 осіб. Переважну більшість склали злочини з метою заволодіння чужим майном: 63,7% неповнолітніх скоїли крадіжки; за скоєння злочинів було засуджено 4589 неповнолітніх [2].

Однак, попри явні ознаки кризи інституту сім'ї, цінність сім'ї та довіра до неї в суспільній свідомості українців досі залишаються стабільно високими. Сім'я є однією з найважливіших життєвих цінностей української молоді. За результатами моніторингу за 1994–2014 рр., цінність сім'ї, сімейного способу життя та благополуччя дітей у 2009, 2012 та 2014 рр. була домінантною [8]. Ця тенденція збереглася і в 2017 р.: результати опитування демонструють, що сім'я, сімейні стосунки для молоді залишається пріоритетною цінністю (64% опитаних), що домінує над цінностями «здоров'я» (54%) та «кар'єра» (39%). Метою створення сім'ї молоді люди вважають, в першу чергу, народження і виховання дітей (77%) та кохання і бажання жити з близькою людиною (81%) на противагу більш прагматичному підходу – «покращення матеріального становища» (12%) та «спільного ведення домашнього господарства» (29%) [7].

На противагу високим показникам довіри до інституту сім'ї в суспільстві, в Україні відсутня цілісна і послідовна державна сімейна політика, а саме: на рівні виконавчої влади не визначено державний орган, що формує і впроваджує державну сімейну політику; недостатньо розвинена система надання соціальних послуг сім'ям; відсутня система моніторингу й оцінки потреб сім'ї та можливостей отримати адекватну допомогу. Підтримка інституту сім'ї, формування сімейних цінностей є завданнями сімейної політики як складової державної соціальної політики України. Підпорядкування роботи з сім'ями Міністерству соціальної політики України у 2010 р. мало на меті об'єднати усі складові сімейної

політики. Але це об'єднання не привело до очікуваного результату – координації і узгодження матеріальної та соціальної підтримки у роботі з сім'ями; натомість сімейна політика стала ототожнюватися з соціальною, провідним завданням якої є підтримка соціально незахищених категорій. В той же час на державному рівні відсутня *ідеологія цінності сімейного життя* як основи здорового суспільства. Наслідками відсутності державного бачення пріоритетів державної сімейної політики є те, що:

- робота з підготовки дітей та молоді до сімейного життя проводиться епізодично, на рівні окремих проектів і заходів;
- не сформовано цілісну державну систему підтримки сімей з дітьми, орієнтовану в першу чергу на профілактику сімейного неблагополуччя;
- державна система підтримки сім'ї формує споживацьке ставлення батьків до державної допомоги, не сприяє розвитку їх відповідальності.

На даний час Міністерство соціальної політики працює виключно з наслідками сімейного неблагополуччя і безвідповідального батьківства і не розглядає підтримку благополучних сімей як пріоритет діяльності. Впровадження *«сімейно-ціннісної»* ідеології у державну соціальну політику, формування цілісної системи державної сімейної політики потребує визначення державного органу виконавчої влади, який розробляє і впроваджує *політику підтримки сімейного благополуччя*. Доцільність його створення зумовлена, по-перше, неможливістю реалізації сімейної політики засобами галузевого управління; по-друге, потребою узгодженої діяльності центральних і місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування; по-третє, необхідністю залучення інститутів громадянського суспільства.

Зміна пріоритетів сімейної політики сприятиме впровадженню системної, послідовної роботи за основними напрямками: 1) формування у суспільстві пріоритету сімейних цінностей; 2) підготовка дітей і молоді до створення сім'ї, відповідального батьківства; 3) профілактика сімейного неблагополуччя; надання допомоги батькам, які виховують дітей; 4) соціальна підтримка сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах. Державна сімейна політика повинна сформувати «моду» на повну сім'ю з кількома дітьми, пропагувати цінність сім'ї та сімейного способу життя; забезпечити умови для автономного самодостатнього функціонування сімей.

Серед основних сучасних тенденцій розвитку сім'ї в Україні: зміна форм і структури шлюбних стосунків; зменшення кількості дітей; нестабільність шлюбу; зростання числа неповних сімей та сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах; трансформація основних функцій сім'ї. При цьому державна політика в основному зосереджується на подоланні наслідків сімейного неблагополуччя; фактично не приділяється увага забезпеченню умов для розвитку благополучних повних сімей з дітьми та підвищенню престижу інституту сім'ї в суспільстві.

Постає нагальна потреба формування державної сімейної політики, змістом якої є підтримка сімейного благополуччя як пріоритету діяльності. Зміна пріоритетів сімейної політики сприятиме впровадженню системної

роботи за основними напрямками: формування у суспільстві пріоритету сімейних цінностей; підготовка дітей та молоді до створення сім'ї; профілактика сімейного неблагополуччя; надання допомоги батькам, які виховують дітей; соціальна підтримка сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах.

Література

1. Бевз Г. М. Прийомна сім'я: соціально-психологічні виміри / Г. М. Бевз. – К.: Вид. Дім «Слово», 2010. – 352 с.
2. Безпека дитини в інформаційно-комунікаційному просторі. Щорічна держ. доповідь про становище дітей в Україні за підс. 2016 року / Держ. ін-т сімейної та молодіжної політики. – К., 2017. – 140 с.
3. Булатевич Н. Н. Пренатальна психологія: історія і сучасність / Н. Н. Булатевич // *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*. – 2015. – №4 (10). – С. 3-11. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://fund-issled-intern.esrae.ru/pdf/2015/4%20\(10/188.pdf\)](http://fund-issled-intern.esrae.ru/pdf/2015/4%20(10/188.pdf))
4. Захист дітей, які потребують особливої уваги суспільства. Статистичний збірник / Державна служба статистики України, 2016. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/publzhahist_u.htm.
5. Капська А. Й. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей / А. Й. Капська, І. В. Пеша. – К.: Центр навчальної літератури, 2012. – 232 с.
6. Концепція Державної сімейної політики (від 17 вересня 1999 року N 1063-XIV). Верховна Рада України. [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1063-14>.
7. Молодь України – 2017. Результати соціологічного дослідження. Тернопіль: ТОВ «Терно-граф», 2017. – 72 с.
8. Ціннісні орієнтації сучасної української молоді. Щорічна доповідь Президенту України, Верховній Раді України про становище молоді в Україні (за підс. 2015 р.) / Держ. ін-т сімейної та молодіжної політики; [редкол.: Жданов І. О., гол. ред. колег., Ярема О. Й., Беляєва І. І. та ін.]. – К., 2016. – 200 с.
9. Яблонська Т.М. Розвиток ідентичності дитини в системі сімейних взаємин / Т. В. Яблонська. – Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2013. – 444 с.

Пілецька Любомира Сидорівна

доктор психологічних наук, професор кафедри соціальної психології та психології розвитку Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Сучасний етап дослідження гендерних відмінностей набирає великих обертів, вони займають своє законне місце в освітніх та громадських проектах в усьому світі. Більшість людей вважають, що гендерні відмінності в поведінці викликані біологічними відмінностями, тобто це є результатом природних сил, а не виховання. Проте дослідники, які займаються проблемою гендерних відмінностей, припускають існування

ряду біологічних відмінностей між чоловіками та жінками і вони впевнені в тому, що біологічний вплив слабо впливає на поведінку людини.

З точки зору теорії соціальної ідентичності гендерна ідентичність розглядається в рамках трьох основних підходів. *Перший підхід* визнає об'єктивне існування жінок як соціальної групи. Теоретики даного підходу вважають, що настільки не був би мінливим гендер в системі самокатегоризації, суб'єкти все рівно об'єктивно залишаються чоловіками та жінками. *Другий підхід* фокусується на відносно стабільних відмінностях в соціальному сприйнятті між чоловіками та жінками. Д. Абрамс та ін. вимірювали індивідуальні відмінності у гендерній вираженості, П. Гурін і А. Таунсенд категоризували досліджуваних відповідно до різних граней гендерної ідентифікації. *Третій підхід* в основному розглядає питання про те, коли люди використовують гендерні категорії в якості системи самовизначення та соціального сприйняття. Даний підхід найбільш близький до описаної Х. Теджфелом соціальної ідентифікації як мінливої, залежно від ситуацій, хоча, також, як і в рамках другого підходу, мінливість розуміється скоріше кількісно, ніж якісно; простежується тенденція визначити наявність (вираженість) та відсутність (невираженість), а не більш складні грані в груповій ідентифікації. Дослідження вираженості часто засновується на допущенні про те, що гендерні категорії асоціюються з фіксованими стереотипами, які викликаються кожен раз, коли гендер стає вираженим аспектом само- або соціальної категоризації. Вираженість певної інгрупової – аутгрупової відмінності пояснюється частково з точки зору відповідності цієї певної категорії та певної ситуації.

Постдетермінізм розкрив можливості для нових підходів до розуміння гендерної ідентичності. Так, Дж. Батлер пропонує розуміти гендер не як суще, а як дію та говорить про те, що гендерна ідентичність конструюється перформативно тими жестами, які зазвичай розглядаються як результат ідентичності. На її думку, гендер – це дія, яка створює ідентичність, на яку претендує стать. Ідентичність конструюється та стверджує себе в самому акті представлення, а не відображає деяку внутрішню, яка передуює говорінню та вияву сутності. Автори підкреслюють, що гендер – це те, як ви себе ведете і що ви робите в певній ситуації, а не те, чим ви є в рамках культури, яка вас сформувала.

Спеціальні дослідження показали, що біологічне і соціальне не виводиться із одного при визначенні ідентичності за ознакою статі. Їх співіснування в людині відбувається по мірі ускладнення людини як єдиного цілого. Гендерна ідентичність включає в себе характеристики біологічного, соціального і культурного одночасно. Біологічні чинники не проявляються в чистому вигляді, а підпорядковані впливу традицій та оточення.

З точки зору Р. Дженкінс, гендерна ідентичність є, насамперед, соціальною. Внутрішні психологічні, біологічні процеси та зовнішні соціальні, біологічні впливи, взаємодіючи, формують ідентичність.

Особистість, конструюючи свою гендерну ідентичність, будує не лише свій власний образ, але і образ групи, до якої вона належить або не належить.

Наголошено, що гендерна ідентичність обов'язково повинна бути сформована для того, щоб стати компетентним соціальним актором. Це не значить, що у всіх повинна бути однакова ідентичність, але існує необхідність в конструюванні гендерної ідентичності. Слід підкреслити, що в сучасних дослідженнях гендерна ідентичність аналізується не як єдине і стабільне ціле, а як рухлива та змінна можливість. Наголошується, що як чоловіки, так і жінки можуть виступати агентами змін ідентичності.

В рамках соціально-конструктивістського підходу підкреслено, що досягнення гендерної ідентичності не обумовлено ролями, які реально виконуються та які пов'язані із статтю, а є результатом процесу дослідження та вибору в сферах, які складають основу діяльності, яка планується.

Автори особливо наголошують, що гендерна ідентичність є характеристиками зрілої особистості із світоглядом, який сформувався та досягнутий в результаті подолання кризових періодів та набуття життєвого досвіду. Також автори роблять акцент на те, що гендерно-рольова соціалізація це процес, який продовжується протягом всього життя на основі обставин, які змінюються, нового досвіду того, що в даній культурі відповідає маскулінності та фемінінності.

Що стосується структури гендерної ідентичності особистості, то існує кілька підходів до її аналізу.

Так, зокрема, підкреслюється, що гендер включає два взаємопов'язані компоненти: а) індивідуальний компонент; б) структурний компонент. Індивідуальний компонент, являє собою гендерну ідентичність, яка основана на почутті приналежності до чоловічої або жіночої статі, включаючи смислове значення того, що значить бути жінкою. Структурний компонент, або гендерні стосунки, які визначають матеріальні умови, в тому числі, і статус жінок, як групи, порівняно з чоловіками, як групи, включаючи ті соціальні ролі, які відіграють чоловіки та жінки. При цьому наголошується, що гендерна ідентичність не має смислового змісту за межами гендерних стосунків, які визначають досвід людей, які входять в ці групи. Хоча за своєю природою гендерні стосунки опосередковані культурою та мінливі в часі, вони більшою чи меншою мірою відображають стосунки влади.

І. С. Кльоцина виділяє наступні компоненти в структурі гендерної ідентичності: 1) когнітивний (пізнавальний); 2) афективний (оціночний); 3) конативний (поведінковий). Так, когнітивний компонент являє собою усвідомлення приналежності до певної статті та описання себе на основі використання категорій маскулінності – фемінінності, усвідомлення ступеня типовості та не типовості для представника певної гендерної групи. Афективний компонент передбачає оцінку психологічних рис та особливостей рольової поведінки на основі їх співвідношення з еталонними моделями маскулінності – фемінінності, позитивність та негативність ідентичності відносяться саме до цього комплексу. І

конативний компонент є самопрезентацією як представника гендерної групи та включає способи розв'язання криз ідентичності на основі вибору способів поведінки згідно з особистісно значущими цілями та цінностями.

Найбільш розповсюдженим є підхід, згідно якого суттєвими характеристиками гендерної ідентичності є маскулінність та фемінінність, які пов'язані з нормативними уявленнями про характеристики, які притаманні чоловікам та жінкам (Е. Барінтер, С. Бем, Т. В. Говорун, О. М. Кікінеджи, І. С. Кльоцина, І. С. Кон).

Показано, що маскулінність та фемінінність – це нормативні уявлення про соматичні, психічні та поведінкові властивості, які характерні для чоловіків та жінок. При цьому встановлено, що нормативна маскулінність визначає в людині такі риси, як незалежність, активність, прагнення до лідерства та домінування, розвинуте почуття суперництва, прагматичність в почуттях. Нормативна фемінінність визначає пасивність, підпорядкованість, емоційність, ніжність, турботливість, поступливість, турботу про свою зовнішність, прихильність до сім'ї [1; 2].

І. С. Кон розрізняє наступні визначення поняття «маскулінність», по аналогії з якими визначає поняття «фемінінність»: 1) Маскулінність як дескриптивна, описова категорія означає сукупність поведінкових та психічних характеристик, властивостей і особливостей, які об'єктивно притаманні чоловікам, на відміну від жінок; 2) Маскулінність як аскриптивна категорія означає один із елементів символічної культури суспільства, сукупність соціальних уявлень, установок та вірувань про те, ким є чоловіки, які якості йому приписуються; 3) Маскулінність як прескриптивна категорія це система приписувань, які мають на увазі не середньо-статичного, а ідеального чоловіка [4, с. 121].

Таким чином, нові соціальні та культурні умови ведуть до виникнення нових психологічних та соціальних характеристик обох статей. В результаті відбуваються змішування якостей, які традиційно вважаються чоловічими та жіночими.

Література

1. Гендерная интеграция: Возможности и пределы социальных инноваций / [ред.-сост. О. Б. Савинская, Е. В. Кочкина, Л. Н. Федорова]. – СПб.: Алетейя, 2004. – 298 с.
2. Горноста́й П. Гендерна соціалізації та становлення гендерної ідентичності / П. Горноста́й // Основи теорії гендеру: [навч. посіб.] / за ред. В. А. Агеева та ін. – К.: К.І.С, 2004. – С. 132–156.
3. Клеци́на И. С. Психология гендерных отношений: Теория и практика / И. С. Клеци́нна. – СПб.: Алетейя, 2004. – 408 с.
4. Кон И. С. Мужские исследования: меняющиеся мужчины в изменяющемся мире / И. С. Кон // Введение в гендерные исследования: [учебное пособие] / под ред. И. А. Жеребкиной. – Харьков: ХЦГИ; СПб.: Алетейя, 2001. – С. 562–605.
5. Практикум по гендерной психологии / под. ред. И. С. Клециной. – СПб.: Питер, 2002. – 478 с.

Пілецька Любомира Сидорівна

доктор психологічних наук, професор кафедри соціальної психології та психології розвитку ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

Добровольська Віталія Іванівна

магістрантка спеціальності «Психологія» ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ)

ВПЛИВ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ НА ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Проблема формування гендерної толерантності гостро постала в останні десятиліття. Здобуття Україною незалежності та формування вільної, демократичної держави передбачає рівність громадян незалежно від статі, віку чи релігійної віри. На противагу цьому у сучасному суспільстві часто доводиться стикатись з явищем інтолерантності у різних сферах життя та міжособистісних стосунках. Закоренілі гендерні стереотипи, насадження «правильних» поглядів щодо поведінки, зовнішнього вигляду, сексуальної орієнтації представників певної статі постійно становить вплив на нашу свідомість, позбавляючи можливості сформувати власне бачення щодо даної проблематики. Проблема цінностей особливо актуалізується в періоди соціальної трансформації. Саме перехідний період з його нестабільністю, радикальними соціальними зрушеннями веде до переоцінки цінностей і ціннісної дезорієнтації або переорієнтації особистості. Заперечення старих цінностей передбачає заперечення старих форм життя суспільства й особистості, колишніх принципів соціального устрою й ідеалів удосконалення. Саме тому одним з найважливіших завдань сучасної освіти є гендерне виховання учнів та студентів, культивування ідей гендерної рівності, забезпечення успішної гендерної соціалізації та формування гендерної ідентичності.

За результатами теоретичного аналізу наукової літератури виокремлено підходи до дослідження толерантності: гуманістичний, когнітивно-біхевіоральний, діяльнісний, акмеологічний, екофасилітативний.

Гендерна толерантність – неупереджене ставлення до представників іншої статі та людей яким притаманна поведінка не характерна для своєї статі, недопустимість приписування людині недоліків за ознакою статі, наслідування гендерних стереотипів, прояву дискримінації за ознакою як біологічної, так і соціально-культурної статі. Це особистісна позиція, у якій виявляються установки, цінності, мотиви особистості, а на їх основі здійснюється обдуманий вибір, що є визначальним при побудові стратегії поведінки.

Характеристики, які поєднує в собі толерантна особистість: емпатія (здатність до співпереживання, розуміння іншої людини); лабільність (гнучкість у поглядах, здатність діяти зважаючи на ситуацію, що склалась);

широта поглядів (некритичне сприйняття переконань іншої людини, які суперечать нашим, розуміння різноманітності думок та моделей поведінки); гуманність (відмова від будь-яких форм насилля, визнання людини цінністю незалежно від її статевої приналежності); саморегуляція (контроль власних, емоцій, поведінки і т.і.).

Протилежністю гендерній толерантності є сексизм – ідеологія і практика дискримінації людей за ознакою статі, заснована на установках або переконаннях, відповідно до яких жінкам (або чоловікам) помилково приписують певні риси або заперечують їх наявність.

Гендерна толерантність формується у процесі гендерної соціалізації та становлення гендерної ідентичності під впливом гендерних стереотипів.

Серед чинників, що впливають на формування гендерної толерантності виокремлено наступні: загальна соціальна ситуація (якість життя людей визначає їх терпимість, здатність до розуміння інших, доброзичливість; соціальна напруга детермінує агресію та нетерпимість), якість міжособистісних відносин, задоволеність умовами праці, сімейні відносини, умови, в яких відбувалась соціалізація, ступінь впливу гендерних стереотипів. Такі чинники можна назвати зовнішніми, але не варто забути і про внутрішні, а саме: індивідуально-психологічні особливості, сформовані переконання, інтереси, цінності, цілі та мотиви або ціннісні орієнтації особистості.

Принципи гендерної толерантності: співробітництво та продуктивна взаємодія між представниками різних статей; готовність приймати думку протилежного за статтю партнера, або того, який має відмінні погляди щодо гендерної поведінки; повага до людини незалежно від біологічної чи соціально-культурної статі, статевої самоідентифікації; прийняття іншої людини такою, якою вона є; визнання індивідуальності кожного; терпимість до нетипової гендерної поведінки; відмова від домінування, нанесення шкоди та насилля (морального чи фізичного).

При аналізі феномену «гендерна толерантність» доцільно виокремлювати рівні, компоненти. Рівні сформованості гендерної толерантності: високий (наявність знань про гендерну толерантність, готовність займатись просвітницькою діяльністю у даній сфері, йти на діалог та будувати ефективну взаємодію з представниками протилежної статі, або особами з відмінними поглядами щодо поведінки чи зовнішнього вигляду за ознакою статі), середній (наявність знань про гендерну толерантність, проте їх здобуття не ініціюється самою особистістю, немає прагнення до глибшого осмислення чи обговорення даної проблеми з іншими людьми) та низький (відсутність знань про зазначене поняття або наявність поверхових знань, що формує хибні уявлення про гендерну толерантність, пасивну позицію в ситуаціях обговорення, неготовність до взаємодії, нерозуміння цінності іншої людини). Гендерна толерантність може включати такі компоненти: когнітивний – наявність знань про гендерну толерантність, розуміння її принципів, ознайомленість з поняттями гендерної ідентичності, соціалізації, гендерних стереотипів, визнання рівності всіх людей; емоційний – емпатійність, стриманість, доброзичливість та емоційна стійкість; поведінковий – поведінка, що не

порушує прав іншої людини, відмова від насилля (фізичного чи морального), сексизму та дискримінації відносно інших за гендерними ознаками; ціннісний – визнання іншої людини цінністю незалежно від її статевої приналежності чи притаманної їй форми гендерної ідентичності (наприклад, «квір-ідентичність», що включає транс сексуальну, гомосексуальну та лесбійську ідентичність).

Ціннісні орієнтації – це стійка структура, що визначає спрямованість особистості, і включає в себе настанови, переконання, потреби, цілі, мотиви, ідеали, установки та цінності.

Специфіка ціннісних орієнтацій полягає в тому, що, на відміну від усіх інших ціннісних категорій, вона найтісніше пов'язана з поведінкою, керує цим процесом як усвідомленою дією, пронизує всю структуру психіки особистості – від потреб до ідеалів, охоплюючи реальний поведінковий компонент.

Ціннісні орієнтації особистості формуються при інтеріоризації особистістю групових (громадських) ідеалів і принципів, в процесі соціалізації. Ціннісні орієнтації розгортаються в цілях, ідеалах, інтересах, життєвих планах, принципах, переконаннях, є утворенням ідейно-цільового плану, генеральною лінією життя людини. Саме це дає можливість стверджувати, що ціннісні орієнтації є одним з чинників формування гендерної толерантності, оскільки ідеали, інтереси, принципи і переконання напряду впливають на те чи готова особистість некритично ставитись до осіб протилежної статі, тих, які виявляють відмінну гендерну поведінку або яким притаманний інший тип гендерної ідентичності.

Свій прояв ціннісні орієнтації знаходять у вербалізованих програмах та реальній поведінці людей. У цьому знаходить свій вияв і гендерна толерантність або інтолерантність. Якщо для особистості важливі цінності, що включають в себе альтруїстичні тенденції (чуйність, терпимість, широта поглядів), це позитивно впливає на формування гендерної толерантності. І навпаки, якщо у процесі соціалізації особистості постійно нав'язувались гендерні стереотипи і на їх основі були сформовані погляди та установки, то при наявності таких цінностей як: непримиренність до наявності недоліків у собі та інших, високі запити, сміливість у відстоюванні свої думки, сформувані гендерну толерантність буде значно важче.

Ціннісні орієнтації виникають тоді, коли поведінка людини має суспільне значення і регулюється прийнятими соціальними нормами. Однак регулювати поведінку людини можливо і необхідно лише тоді, коли вона володіє певною свободою дій, що передбачає здатність обирати власну лінію поведінки, самостійно визначати спрямованість своїх вчинків.

Структуру ціннісних орієнтацій розглянула О. Петінова. Вона виокремила такі її компоненти: когнітивний, емоційний, діяльнісний та оцінний, які в діалектичному взаємозв'язку зумовлюють характер активності індивіда й суспільства.

О. Набока виділяє в структурі ціннісних орієнтацій дві групи компонентів, а саме: полярні – мотиваційний і цільовий та лінійні – змістовий, операційно-діяльнісний та контрольо-аналітичний. Мотива-

ційний компонент охоплює потреби і мотиви особистості, цільовий розглядається як еталонна мета, ідеал, цінність, до яких особистість прагне. Перехід від потреб і мотивів до ідеалу відбувається завдяки наявності лінійних компонентів у структурі ціннісних орієнтацій. Процес формування ціннісних орієнтацій особистості, на думку вченої, спирається на взаємозв'язок і цілісність всіх структурних компонентів.

Ми виокремили три блоки ціннісних орієнтацій а саме: когнітивний, мотиваційний та діяльнісний.

Когнітивний блок включає в себе цінності, ідеали та установки особистості. Це система знань про гендерну толерантність, готовність сприймати інформацію щодо даної проблематики, усвідомлення своєї психологічної статі (за С. Бем – фемінність, маскуліність та андрогінність). Цінності в межах даного блоку поділяємо на термінальні та інструментальні (М. Рокич). Ознакою формування/сформованості гендерної толерантності буде наявність таких термінальних цінностей: воля, щастя інших та життєва мудрість, відповідно, інструментальних: вихованість, ретельність, незалежність, терпимість, широта поглядів та чуйність.

Діяльнісний блок містить настанови та переконання і передбачає готовність особистості здійснювати свідомий вибір певної лінії поведінки, яка не проявляється у сексизмі та дискримінації.

Мотиваційний блок включає потреби, цілі та мотиви і характеризується прагненням свідомо регулювати свою поведінку, яка не базується на засвоєних гендерних стереотипах.

Представлена теоретична модель дослідження демонструє вплив ціннісних орієнтацій на формування гендерної толерантності та дає змогу чітко виокремити індикатори гендерної толерантності.

В умовах сучасного суспільства формування гендерної культури студентів має відбуватися в рамках гендерної рівності. Про це свідчать як міжнародні, так і українські документи про права людини (Закон України «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків»). Основними компонентами гендерної культури є: загальнокультурний, ціннісний, навчально-пізнавальний, інформаційний, комунікативний, соціально-трудовий та особистісний елементи.

Література

1. Фролова Н. Трансформація ціннісних орієнтацій: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. К.: 1998. – с.20
2. Фурман А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07 Одеса, 2009. – с.20
3. Шустова Л.П. Проблема формирования толерантности старшеклассников на основе гендерного подхода в образовании / Фундаментальные исследования. 2008. № 5 – с. 142–144.

Попович Антоніна Олександрівна
вихователь Херсонського ясла-садка № 12
Херсонської міської ради (м. Херсон)

Попович Ігор Степанович
доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри
загальної та соціальної психології
Херсонського державного університету (м. Херсон)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ ЕКОЛОГО-РОЗВИВАЛЬНОГО ПРОСТОРУ ДЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В умовах сучасного світу і, зокрема, в контексті погіршення стану довкілля, актуальності набуває концепція екологічного виховання, в якій особливі надії покладаються на освіту. В даний час як ніколи гостро стоїть питання екологічного виховання дітей дошкільного віку. Адже саме на етапі дошкільного дитинства формується початкове сприймання навколишнього світу: дитина отримує емоційні враження про природу, накопичує уявлення про різні форми життя через притаманні їй вікові особливості, до яких відноситься вразливість та емоційна чуйність. Саме через розвиток здатності до емпатії, розуміння взаємин, очікувань, сподівань, почуттів, психічних станів іншої особи формується співпереживання та співчуття [3; 4]. Вони допомагають, на думку В. О. Сухомлинського, увійти дитині «в життя іншої істоти з середини», відчутти чужий біль, як свій власний, ввести малюка в навколишній світ природи так, щоб він кожен день відкривав щось нове для себе, щоб ріс дослідником, щоб кожен крок був подорожжю до витоків чудес у природі, облагороджував серце і загартовував волю [5]. З огляду на висвітлені міркування, очевидно є теоретична і практична актуальність запропонованої теми дослідження.

Два останні десятиріччя – це час становлення екологічного освітянського простору. Це період виникнення нових понять: «екологічна свідомість», «екологічне мислення», «екологічна культура», «неперервна екологічна освіта», «екологічна компетенція», «екологічне виховання дошкільнят» тощо. Науковці працюють над технологіями навчання та виховання, триває пошук ефективних методів екологічної освіти, розробка розвивальних і навчальних програм, наочних посібників [1; 2; 6]. Психолого-педагогічні особливості формування екологічної компетенції дітей дошкільного віку є затребуваною сьогодні проблемою.

Теоретичне аналізування психолого-педагогічних особливостей екологічного виховання дітей дошкільного віку приводить нас до проблеми формування екологічної компетенції дітей дошкільного віку [2; 6]. Екологічну компетенцію вбачаємо у формуванні в дошкільнят любові й

дбайливого ставлення до природи. Екологічна компетенція є системним сенсо-ціннісним утворенням, що консолідує низку чинників: формування позитивного емоційного сприймання природного довкілля, набуття знань та уявлень про живу і неживу природу; раціональну організацію практичної діяльності та ін.

Вибір освітньої технології – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії та форм роботи педагогів з вихованцями.

Реалізація особистісно-орієнтованої технології навчання та виховання має на меті створення необхідних умов для розвитку дитини, простору, у якому дитина живе, активно діє, спілкується, отримує знання, розвиває свої уміння та навички, проявляє свої емоції та почуття, усвідомлює себе частинкою природи [2].

Вважаємо, що формування екологічної компетенції можливе тільки в природному довкіллі. Неможливо сформувати екологічну компетенцію дистанційно, заочно. Для успішного її формування необхідно спочатку створити еколого-розвивальний простір, який стане сприятливим підґрунтям для екологічного виховання. Створюється такий простір в межах закладу дошкільної освіти і вважається розвивальним за умови, якщо він сприяє становленню у дітей цілісного сприйняття природного довкілля, формуванню інтересу до нього; оволодінню елементарними уявленнями про явища та об'єкти природи, взаємозв'язки між ними; розвитку у дітей емоційно-ціннісного ставлення до природи; формуванню навичок екологічно доцільної поведінки.

Ефективність екологічної компетенції дитини великою мірою залежить саме від середовища, в якому відбувається її життєва діяльність. Еколого-розвивальний простір має такі важливі складові, як єдність природного, предметного, соціального та світу внутрішнього «Я» вихованця [6]. Формування «Я» у дітей дошкільного віку вимагає від вихователя закладу дошкільної освіти здатності організувати цей процес в гармонії та екологічно доцільній, неконфліктній поведінці.

З досвіду роботи, ефективними засобами у створенні еколого-розвивального простору вважаємо: куточок природи, город, квітник, екологічну стежину, ділянку дотику, дослідницьку ділянку, альпійську гірку, штучне озеро, природничу лабораторію, зимовий сад, екологічні стенди, екологічні лепбуки та ін.

Безумовно, ключову роль у створенні еколого-розвивального простору для дітей дошкільного віку, відіграє вихователь. Успішна реалізація програмових вимог на заняттях у різних вікових групах залежить від підготовки вихователя до заняття, наявності необхідного матеріалу та обладнання. Наприклад, при цілеспрямованому спостереженні за рослинами доцільно створити такі умови, щоб діти могли розгледіти рослини, торкнутись, понюхати, тобто ознайомитися ближче. Ефективна цілеспрямована робота вихователя сприяє формуванню екологічної компетенції у дітей, дозволяє сформувати екологічне мислення і екологічне світосприймання.

Пізнання природи активізує мислительну діяльність, сприяє розвитку творчості, самостійності, розширює та поглиблює уявлення дітей про природне довкілля. Розмірковуючи, діти відкривають для себе багато дивовижного у звичайному повсякденному житті. Учити дітей спостерігати природу, бережливо і турботливо ставитися до природних об'єктів, правильно поводитися у природному довкіллі, любити природу заради неї самої – відповідальна справа і водночас цікавий, захопливий процес.

Теоретичне аналізування психолого-педагогічної літератури дозволило окреслити деякі змістові особливості створення еколого-розвивального простору, формування екологічної компетенції у дітей дошкільного віку і зробити наступні висновки.

Здійснено теоретичне аналізування проблеми формування екологічної компетенції у дітей дошкільного віку. Обґрунтовано, що основу формування в дошкільнят любові й дбайливого ставлення до природи становить взаємозв'язок низки чинників: виховання емоційно-позитивного сприймання природного довкілля, набуття знань та уявлень про живу і неживу природу; організація практичної діяльності та ін. Зазначено, що вибір освітньої технології – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії та форм роботи педагогів з вихованцями. Розглянуто еколого-розвивальний простір як необхідну умову формування екологічної компетенції. Показано, що ефективність екологічної компетенції дитини великою мірою залежить від оточення, в якому відбувається її життєва діяльність. Розглянуто еколого-розвивальний простір і визначено як єдність природного, предметного, соціального та світу внутрішнього «Я» вихованця.

Література

1. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції: навч. посіб. – 2-ге вид., стер. / С. Б. Кузікова. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2015. – 384 с.
2. Плохій З. П. Еколого-розвивальне середовище дошкільного навчального закладу (інноваційні підходи) / З. П. Плохій // Дошкільне виховання. – 2010. – № 7. – С. 6–10.
3. Попович І. С. Проблема соціально-психологічних очікувань в науковій теорії та практиці / І. С. Попович // Практична психологія та соціальна робота. – К., 2005. – № 5. – С. 8–13.
4. Попович І. С. Типологічні особливості очікувань / І. С. Попович // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Серія: психологічні науки : зб. наук. праць ХДУ / За ред. О. Є. Блинової. – Херсон: ВД «Гельветика», 2014. – Вип. 1. – Т. II. – С. 64–70.
5. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. – 2 вид. / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа. – 1988. – 272 с.
6. Яришева Н. Ф. Екологічне виховання дошкільників: монографія / Н. Ф. Яришева. – К.: Грамота, 2001. – 240 с.

Самойлова Юлія Олегівна
*магістрант Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка (м. Суми)*

Щербак Тетяна Іванівна
*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка (м. Суми)*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОЇ КРИЗИ ОСОБИСТОСТІ

Постановка проблеми. Велика кількість сучасних людей розуміє слово «криза» як явище, що руйнує людину як особистість; як глухий кут або безвихідь, складний період в житті, який веде до внутрішнього дисонансу та закінчується повною душевною дисгармонією. У психології криза постає як переломний момент, що веде до змін у характері особистості, її мисленні, поведінці. У цьому сенсі криза являє собою нормальне явище, виражене в прояві психологічних змін і особливостей. Термін «криза» має так само і інше значення – психологічне порушення, виражене в стражданнях, тривожності, депресивному стані, тобто хворобливий прояв психічного життя.

Творча особистість, звичайно, як і будь-яка людина, проходить нормативні вікові кризи, але вона більше схильна до певних внутрішніх конфліктів в силу своєї специфічної діяльності, так як запорука успішності кожного музиканта-виконавця – це не тільки фізична витривалість, але і емоційна стійкість.

Проблемам творчої кризи особистості присвячували свої праці В. О. Моляко, О. Л. Музика, Т. М. Титаренко, В. П. Зінченко та ін. Однак, не дивлячись на те, що проблема творчої кризи (або ж творчого застою) має психологічний характер і широко поширена, вона досі є не до кінця вивчена.

Творча криза – це особистісне відчуття відсутності натхнення, бажання творити, але ніяк не відсутність творчих думок. Тому людина ще гостріше і важче переживає цей стан, так як не може втілити в життя свої творчі ідеї та плани.

Дуже часто творчу кризу називають лінню. І хоча іноді лінь виступає як виправдання кризового стану, це не так. Лінь – це негативна властивість волі, яка супроводжується відсутністю або недостатністю активністю для досягнення поставлених завдань, низьким рівнем або повною відсутністю мети і мотивації, відсутністю бажання підвищувати результативність діяльності, перевагою відпочинку. У той час, як творча криза – це пригніченість, яка впливає як на розумову, так і на фізичну працездатність; це превалювання негативних емоцій; це, безумовно, мимовільність – людина потрапляє в стан, який не піддається вольовій регуляції, тобто всупереч своїм бажанням; це втрата віри в себе, в свої здібності; це відкритість, так як індивід, потрапляючи в цей стан, демонстративно і публічно його переживає.

Алекс Корнелл, який вирішив написати пост для блогу свого друга про творчу кризу, розіслав листи своїм друзям, які працюють в сфері мистецтва, – композиторам, художникам, дизайнерам, фотографам і т. д. – в яких звернувся з проханням про допомогу: розповісти про прийоми, способи і стратегії боротьби з втратою натхнення. Йому відповіли 25 чоловік. Всі ці поради він зібрав і опублікував спочатку в блозі свого друга, а потім в книзі «Знову творча криза? 90 перевірених способів подолати кризу і знову знайти натхнення». У передмові книги він розмістив відповідь Еріка Шпікермана, який пише про те, що «одна з найчастіших ознак творчої кризи – це прокрастинація». При цьому він використовує до цього терміну синонім «лінь». Однак ці поняття слід розвести [2].

Прокрастинація – це ігнорування і постійне відкладання справ, обов'язків і завдань на крайній термін. Не дивлячись на те, що явище прокрастинації з'явилося ще в далекому минулому, у багатьох статтях можна побачити: «Прокрастинація – хвороба 21 століття». Дуже багато творчих людей були прокрастинаторами, тому що, як вони самі це пояснювали, їм краще працювалося в умовах наближення дедлайну. Одним з таких представників був Вольфганг Амадей Моцарт, який написав увертюру до своєї опери «Дон Жуан» вранці в день її прем'єри. При цьому, композитор створював один за одним геніальні твори і ні про які кризи мови не йшло [3].

Про те, що деякі завдання варто виконувати саме у дедлайн, пише так само Девід Аллен, творець бестселера про продуктивність «Як привести справи в порядок»: «Якщо у вас буде в два рази більше часу, ви не впораєтеся з завданням в два рази швидше, але отримаєте подвійну порцію стресу» [1].

Щодо синонімічності термінів «прокрастинація» і «лінь», можна стверджувати, що це два абсолютно різних типи поведінки, які несуть за собою різні наслідки. Лінь – це відмова і небажання брати на себе відповідальність, виконувати що-небудь, не відчуваючи при цьому абсолютно ніякого почуття провини. Прокрастинація – це відмова від виконання вже взятих на себе обов'язків, що супроводжується при цьому докором сумління.

Отже, ми прийшли до висновку, що прокрастинація і лінь – це абсолютно різні терміни, які ніяким чином не пов'язані з творчою кризою. Творча криза, як і будь-яка інша, породжується протиріччям між необхідністю творити і неможливістю займатися улюбленою справою. Так як людина не бачить способів вирішити проблему з цим протиріччям, воно переноситься дуже важко. Як наслідок, ці внутрішні психологічні перешкоди породжують психологічний блок, з яким досить важко впоратися.

Існує кілька причин виникнення творчої кризи, основною з яких є перевтома, причому не тільки фізична, а й безпосередньо перевантаженість нервової системи, яка виникає в результаті сильних сплесків емоцій. Творчі люди, будучи в стані натхнення, насолоджуються творчим процесом, працюють з неймовірною захопленістю, що не відчуваючи втоми, голоду. Але з часом фізична виснаженість і перенапруження нервової системи стають причинами астенії і зниження емоційного тону.

Тому якщо кризовий стан виник на ґрунті перевтоми, то, безумовно, потрібен відпочинок. Це може бути похід на виставку, в кіно, театр. Можливо, провести своє дозвілля на природі або ж просто пару днів виспатися, комусь потрібна повноцінна відпустка. Дуже важливо дотримуватися гармонії діяльності та повноцінного відпочинку, щоб знову повертатися до своєї справи повним енергії та ентузіазму.

Ще одна причина виникнення творчої кризи – це проблеми особистого характеру, серед яких: конфлікти в сім'ї або в колективі, сварки з близькими людьми, хвороба або, гірше того, смерть рідних, близьких і т. д. Творчі люди дуже вразливі, тому що їх діяльність пов'язана з високим рівнем емоційності. Тому різного роду труднощі можуть стати причиною довготривалого пригніченого стану, при перебуванні в якому людина іноді відчуває неможливість творити. В цьому випадку необхідне усвідомлення, що ці проблеми короточасні, творчій особистості слід намагатися робити все залежне від неї, щоб нейтралізувати ситуацію або хоча б своє ставлення до неї. Відомий російський композитор Петро Ілліч Чайковський завжди користувався своїм «рецептом натхнення»: «Я сідаю за фортепіано і починаю щось грати, хоча б перебирати клавіші. Я роблю це як завгодно довго: до тих, поки не прийде натхнення».

Одноманітність і монотонна діяльність можуть так само бути причиною творчої кризи, так як, образно кажучи, ресурс натхнення повністю вичерпаний і людина відчуває нудьгу, недолік інформації, що призводить до творчого застою. Необхідні нові враження, тому варто змінити, наприклад, спосіб роботи, взятися за новий процес, змінити ритм життя, завести нових друзів, зробити перестановку у будинку і т. п. Головне – це створити новизну.

Кризовий стан може так само виникнути від неадекватної самооцінки своєї діяльності, а так само в зв'язку з працею над чимось новим, але дуже значним, на тлі вибуху емоцій. У людини з'являється постійний потік великої кількості ідей, планів, які її лякають, так як у неї виникає напруга від масштабності ідей і встановлених термінів виконання завдання, які не дають розслабитися, внаслідок чого настає творчий застій. У першому випадку необхідно провести роботу над своїми помилками, проаналізувати роботу інших, подумати, що можна взяти для себе з робіт колег і чому у них можна повчитися для досягнення високих результатів. У другому випадку – розділити роботу на кілька процесів, тим самим поступово реалізовуючи поставлену задачу.

Джерелом цим явищ є індивідуальні особливості та психоемоційний стан особистості, які відіграють велику роль в житті творчої особистості так само як і творчий процес. Нестабільність творчості, яка виражається в підйомах та спадах, заміні натхнення на застій – все це, безумовно, є нормою творчої діяльності і звичайним явищем, але багато осіб переживають їх як творчу кризу. Так само, як і утруднення в пошуку вирішення поставленого завдання, яке породжує злість, роздратування, відчай і часто бажання взагалі припинити творчу роботу.

Таким чином, кожна людина переносить по-різному творчу кризу. Вона може поставати і як серйозне випробування та сильний удар, і як поштовх в потрібне русло. Визначені способи не тільки для виходу з кризового стану, а й для попередження творчого застою, щоб нормалізувати свій творчий процес.

Література

1. Аллен Д. Как привести дела в порядок / Девід Аллен. – М.: МИФ, 2018. – 368 с.
 2. Корнелл А. Опять творческий кризис? 90 проверенных способов преодолеть кризис и снова найти вдохновение / Алекс Корнелл. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 166 с.
 3. Петр Л. Победы прокрастинацию / Людвиг Петер. – М.: Альпина Паблишер, 2014. – 264 с.
-

Українець Людмила Петрівна
*здобувач кафедри практичної психології та соціальної роботи
Східноукраїнського національного університету
імені В. Даля (м. Сєвєродонецьк)*

ОСОБЛИВОСТІ САМООБМЕЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У КРИТИЧНИХ СИТУАЦІЯХ ЖИТТЯ

Як відомо, індивідуальна самоорганізація кожної особистості на рівні самосвідомості може відкрити реальні можливості для виходу людини із кризи, для її самореалізації. Це можливо лише через усвідомлення й переживання своєї особистісної причетності до всього, що відбувається у світі, й насамперед до того, що відбувається із самою людиною [1; 3; 5]. Тому звернення до феномена самообмеження, до вивчення його взаємозв'язку з «образом Я» допоможе зробити більш глибоким наше розуміння особливостей розвитку особистості в сучасному суспільстві.

Оскільки суспільство постає як ієрархічна багаторівнева система, то обмеження варто аналізувати на будь-якому рівні, окрім того один рівень можна розглядати в якості обмеження стосовно іншого.

Зважаючи на вищевикладене, слід зробити висновок про те, як суспільна діяльність, практика створює власні обмеження у вигляді об'єктивованих результатів попередньої практики. Тобто аналіз суспільної практики має діалектичний характер, оскільки є як аналізом процесів, стримуваних подібними обмеженнями, так і процесів заперечення та зняття обмежень.

Самообмеження – це здатність узгоджувати прагнення своєї волі з обставинами, які викликані такими ж прагненнями інших волей або закономірностями природи. Така здатність часто сприяє гартуванню в людині високих духовних і фізичних властивостей [2; 4].

Отже, суттєвими ознаками феномена самообмеження є часткова втрата змісту, суб'єктності й особистісної ідентичності; взаємозв'язок феномена самообмеження з «образом Я» особистості носить взаємодоповнюючий характер. Змістовні характеристики явища самообмеження співвідносяться з когнітивною й афективно-емоційною складовими «образу Я»; специфіка

співвідношення феномена самообмеження з «образом Я» особистості проявляється в наявності різних типів «образу Я».

Основним психологічним змістом феномена самообмеження виступає значеннєвий (екзистенціальний) вакуум, наслідком якого є неприйняття людиною самої себе. Базовими ознаками феномена самообмеження є часткова втрата особистістю: почуття усвідомлення власного життя, переживання суб'єктності.

Дані ознаки одночасно є не тільки змістовними, але й операційними, що роблять можливим практичне дослідження цього феномена і його взаємозв'язок з «образом Я» особистості.

Феномен самообмеження негативно позначається на особистісному рівні у вигляді негативного самоставлення до існуючого «образу Я» і у вигляді формування усталеного «зовнішнього Я».

Явище самообмеження пов'язане з «образом Я» особистості (його оцінково-афективною складовою і меншою мірою – когнітивною складовою «образу Я»). Співвідношення цих феноменів носить взаємодоповнюючий характер.

Отже, самовизначення завершує необхідне для конкретного акту практичної діяльності пізнання особистістю її сутнісних сил і в рамках практичного блоку самоорганізації особистості як системи передбачає самообмеження (процес фільтрації можливих у даних конкретних умовах дій) та самовповноваження. Самообмеження особистості означає вибір людиною однієї потреби для актуального задоволення. Особистість обирає певну сферу діяльності, в якій може предметно реалізувати власні сутнісні сили, але водночас несе відповідальність перед собою та суспільством у цілому за відмову від багатьох інших варіантів самореалізації (принаймні в даний момент).

Існують різні типи обмежень, тому значення терміна залежить від контексту. На кожному рівні аналізу обмеження слід розглядати в конкретній ситуації. Кожний рівень аналізу вимагає свого теоретичного підходу. Як вказувалося вище, на другому рівні аналізу слід застосовувати соціолого-економічні теорії; на третьому – у спектрі теорій організації психологія мотивації повинна бути замінена теорією організаційних обмежень; на четвертому рівні теорії соціальної психології й теорії комунікації; на п'ятому рівні необхідний аналіз за допомогою психологічних теорій. На противагу теоріям мотивації, варто запропонувати низку теорій, адекватних аналізу на кожному конкретному рівні й аналіз будь-яких проблем, що виникають у конкретному контексті. У поясненні явищ дійсності загальним для цього набору теорій стало поняття людської дії й обмежень дії.

Література

1. Лушин П. В. Два виміри принципу «ненашкодь» та кодекс екологічності / П. В. Лушин // Практична психологія в системі вищої школи: монографія / За ред. Т. В. Бушуєвой, С. О. Ставицької. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – С. 38–53.

2. Максименко С. Д. Основи генетичної психології / С. Д. Максименко. – К.: Інститут психології ім. Г. С. Костюка, 1998. – 298 с.
 3. Павловський М. А. Стратегія розвитку суспільства: Україна і світ / М. А. Павловський. – К.: Техніка, 2001. – 312 с.
 4. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. Г. Г. Горностая, Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
 5. Савчин М. В. Духовний потенціал людини / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ: Вид-во Плай, 2001. – 204 с.
-

Філіппова Дар'я Ігорівна

*аспірантка кафедри архітектури та архітектурного проектування,
Київський національний університет будівництва та архітектури (м. Київ)
Науковий керівник: кандидат архітектури, доцент*

Меженна Наталія Юрївна

ДОСЯГНЕННЯ ГАРМОНІЇ МІЖ СВІТОМ ЛЮДЕЙ ТА БУДІВЕЛЬ ШЛЯХОМ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ ВНУТРІШНІХ ЦІННОСТЕЙ, УНИКАЮЧИ КРИЗОВОГО СТАНУ

Стабільний стан і криза – постійні антагонізми в розвитку будь-якої системи. Історично так склалося, що розвиток людства був пов'язаний із постійною боротьбою з незгодами – війнами, епідеміями, стихійними природними катаклізмами тощо. Криза, в широкому розумінні, так само потрібна системі, що розвивається, як і стабільний стан. Кризу потрібно розглядати як переломний момент у розвитку системи, що дає простір новому витку прогресивних змін [1].

Кризові умови життя, в які потрапляє людина докорінно змінюють життєдіяльність будь-якої системи, тому, зміна стану спокою на критичний стан провокує боротьбу з останнім, що, в свою чергу, породжує новий розвиток.

Таким чином, можна сказати, що сприйняття нового (як позитивного так і негативного характеру), пов'язано з опором, подоланням прихильності людей до старого і звичного, і ця зміна, в свою чергу є одним із проявів поняття так званої кризи.

Пов'язуючи прогресивну архітектуру і її впровадження не лише фізично, а і морально, у життя та свідомість нашого суспільства та країни, можна зазначити ще один прояв кризового стану – психологію сприйняття нової інформації у форматі архітектурного простору.

Е. Роджерс розробив типологію людей за критерієм схильності до прийняття нової інформації:

1) новатори (2,5% населення) – люди, які прагнуть до новизни, схильні до ризику. Такі люди завжди купують новинки і модні речі першими, і є «провідниками» інновацій у суспільстві. Однак таких людей відносно небагато, це зазвичай представники еліти;

- 2) ранні послідовники (13,5%) – люди, схильні до прийняття інновацій, але більш обережні, ніж новатори; вони починають використовувати новинки тоді, коли побачать, що ними користуються новатори або які-небудь відомі люди;
- 3) рання більшість (34%) – люди досить консервативні, вони починають користуватися новинками вже тоді, коли досить велика кількість людей їх освоїло. Але коли рання більшість прийняла інновацію – можна вважати, що вона впроваджена в свідомість людей;
- 4) пізня більшість (34%) – залучення цієї частини населення фактично означає, що новинка перестала бути такою і стала продуктом масового споживання. У цей час новатори вже починають використовувати більш нові продукти;
- 5) відстаючі (16%) – найбільш консервативна частина населення, зазвичай це літні люди, завзято продовжують використовувати ті продукти, до яких звикли (наприклад, бабуся, що продовжує прати господарським милом і не визнає пральних порошків)» [2].

Аналізуючи даний досвід Е. Роджерса, можна з упевненістю затвердити той факт, що переважна більшість людей не готова приймати інновації одразу та цілком. Саме тому ми маємо проблему сприйняття новітніх архітектурних образів серед звичного силуету міста, застарілих архітектурних стилів, сформованих роками смаків та уподобань.

Людина живе у світі, що постійно змінюється, який містить величезну кількість різноманітної інформації, як потрібної, так і не потрібної для його адекватного існування [3]. Їй лише одне залишається майже незмінним у житті людини – це архітектура. Архітектура реалізує пізнавальні, змістові, емоційні потреби, говорить про минуле та майбутнє, відображає певні цінності. Змістове та візуальне різноманіття архітектурного середовища є важливою основою контакту людини з зовнішнім світом [4].

Отже, готовність приймати чи не приймати архітектурні «новшества», напряму залежить від людських цінностей, як особистих, так і «нав'язаних» суспільством, законами, місцевими уподобаннями тощо.

Яскравим прикладом є Театр на Подолі в місті Києві, який зібрав довкола себе абсолютно протилежні позиції громадян, більшість з яких засудили реалізацію даного об'єкту по тим чи іншим причинам.

Що ж насправді являє собою дана споруда? Театр на Подолі – це виклик нового часу для парадигми сьогодення. Даний архітектурний продукт порушив кордони звичного сприйняття людьми архітектури, особливо різко це виглядає на фоні історичної забудови Андріївського Узвозу. Колір, форма, стиль – виглядають геть інакше, немає звичних обрисів споруди, відсутні риси класичного стилю, сміливе кольорове вирішення фасадів. Але чи можна сказати, що «не такий як інші», значить гірший? «Не такий як інші», може означати більш прогресивний, осучаснений, з новим підходом, елемент архітектури майбутнього, з нової стильової течії тощо.

Давайте пригадаємо таку науку як медицина. Яка, на жаль (чи на щастя), діє методом проб і помилок. Маючи на руках рекомендаційний лист від лікаря, прочитавши невідомі назви начебто нових ефективних ліків, кожна сучасна людина зацікавиться питанням відгуків щодо цього препарату. Зваживши вивчену інформацію, а також, враховуючи думку провідного спеціаліста, – піде чи не піде за його придбанням. Це нормальний хід подій, аналіз думок інших для остаточного складання власного враження. Провівши паралель з архітектурою, зрозуміло, що той самий медик – це архітектор, який, базуючись на практичному та теоретичному досвіді, задає вектор і споживачі, в силу індивідуальної обізнаності, роблять свій вибір – слідувати йому чи ні. Але мало простих «рекомендацій». Саме архітектор має бути на два кроки вперед, саме він має знайти той ключ до розуміння впливу споруд на психіку людей і не просто створювати нові об'єкти, але і поступово «підводити» людей до її сприйняття. Як сказав американський архітектор Луї Генрі Саллівен: «Архітектура – це мистецтво, яке впливає на людину найбільш повільно, зате найбільш міцно».

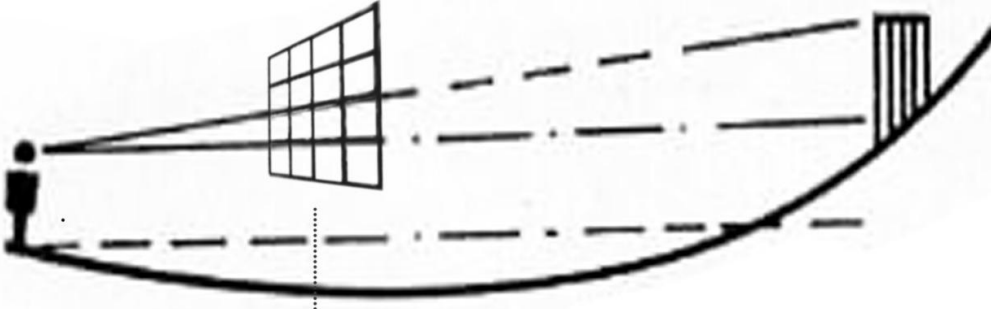
Що буде до вподоби студенту, наприклад, математичного факультету, який не слідкує за розвитком світової архітектури, властивостями та доступністю будівельних матеріалів, стилістичними напрямками тощо? Поставивши його перед Андріївським узвозом та безпосередньо новим театром, показавши знайоме архітектурне оточення, як на мене, враження буде складено очевидне – чорна пляма, зовсім не схожа на існуючі, всіма поважні історичні, майже музейні, будівлі. Тобто, не розуміючись професійно у питанні щодо архітектури, кожна людина складає свою думку про побачене виходячи із власних сформованих моральних цінностей які, в свою чергу, були сформовані певними факторами.

Фактори, що впливають на психологію сприйняття архітектури людиною можна розділити на три великі групи:

- Біологічний – передбачається, що в людині конституційно закладені і, отже, біологічно обумовлені деякі переваги.
- Соціальний – розглядає соціальні норми, що визначають переваги.
- Особистий – вивчає особисті мотиви естетичних уподобань [5].

Для того, щоб процес появи нових архітектурних форм не спричиняв так званої «кризи сприйняття» для споживачів, необхідно поступово змінювати архітектуру шляхом впливу на внутрішні цінності суспільства. Це групи вищезгаданих соціальних та особистих факторів. Формування нових людських цінностей призведе до зміни архітектурного попиту, що, в свою чергу відобразиться на архітектурі будівель та оточуючого середовища. Виконання цього алгоритму дій підвищить рівень життя населення та його психологічну стійкість. Лише таким чином можна створити гармонію між світом будівель та світом людей.

Засади формування архітектурного смаку людини



- Існуючі закони (ДБН, СНіП тощо)

- Дотримання законів

- Система штрафів (за порушення правил будівництва)

- Реклама та інформування:
 - пропаганда -еко матеріалів та -еко архітектури
 - взаємозв'язок здоров'я людини та середовища проживання
 - висвітлення грамотних архітектурних прикладів по ТВ, соцмережах тощо.

- Індивідуальні особливості людини:

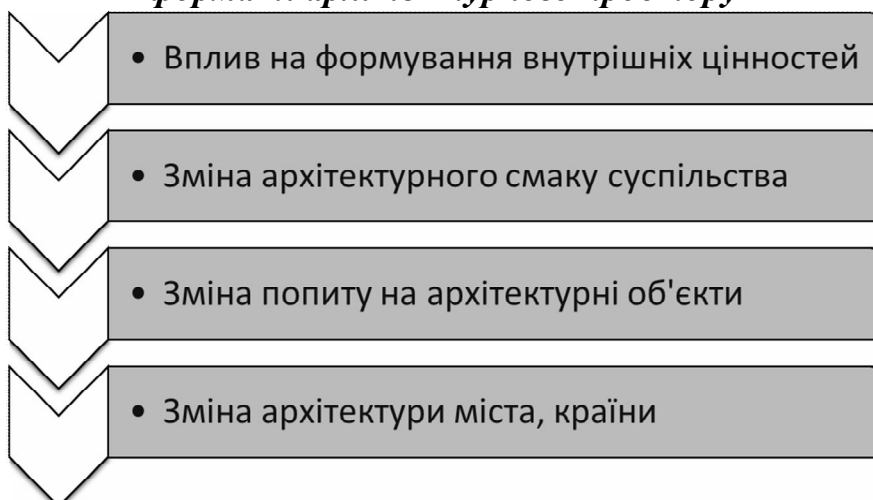
- місце проживання (місто, передмістя, село; квартира/будинок тощо)
- суспільне оточення
- професія
- фінансовий стан
- подорожі

- Технологічний прогрес країни

- Поп-культура (фільми, ігри, музика тощо)

- Існуюча архітектура міста, країни

Модель досягнення гармонії при сприйнятті нової інформації у форматі архітектурного простору



Література

1. URL : https://pidruchniki.com/18421120/menedzhment/krizovi_situatsiyi_ponyattya_krizi_sut_zmist_krizovogo_stanu_vnutrishni_zovnishni_prichini_kriz
 2. Брайант Д., Томпсон С. Основи впливу ЗМІ / Брайант Д., Томпсон С. – Київ: Вільямс. 2004.
 3. Федоров, Коваль, 2009, Міфосимволізм архітектури.
 4. Вирва А.Ю. Сприйняття архітектурних об'єктів міськими жителями. Дисертація; Москва. 2017.
 5. Степанов, А. В. Архітектура і психологія / А. В. Степанов, Г. І. Іванова, Н. Н. Нечаєв. – М.: Строй - издат, 1993. – 295 с.
-

Шевченко Анастасія Ігорівна

*аспірантка кафедри психології Переяслав-Хмельницького
державного педагогічного університету
імені Г. Сковороди (м. Переяслав-Хмельницький)*

ТЕОРІЇ КОПІНГ-ПОВЕДІНКИ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ПСИХОЛОГІЇ

У вітчизняній психології копінг-поведінку розглядали як долання, переборювання людиною життєвих труднощів, негараздів називаючи цю поведінку долаючою, або адаптивною. Образно кажучи, «подолати ситуацію» – значить підкорити собі обставини, досягти злагоди. Саме в такому розумінні вживають це поняття В. О. Бодров, Л. І. Дементій, О. Р. Ісаєва, О. О. Лібіна, С. К. Нартова-Бочавер при цьому використовували поняття (совладание, совладающее поведение). Широкий інтерес до вивчення стресу та його подолання призвів до створення теорій копіngu (Р. С. Лазарус, С. Фолкман, С. Е. Гопфолл, К. С. Карвер та ін.), переважна більшість яких спрямована на вивчення реактивного копіngu – взаємодія суб'єкта з проблемою. Нині у психологічній літературі використовується низка термінів (копінг, копінгові дії, копінг-стратегії, копінгові стилі, копінг-поведінка), за допомогою яких визначають індивідуальну адаптаційну реакцію людини до складної життєвої ситуації. Під складною життєвою ситуацією більшість дослідників розуміють ситуацію, що об'єктивно порушує нормальну життєдіяльність особистості і є складною для її самостійного вирішення.

Існують різні класифікації копінг-поведінки особистості. Основоположниками однієї з найбільш популярних є Р. С. Лазарусом і С. Фолькман, вони розробили модель двох видів подолання: копінг сфокусований на проблемі та на регуляції емоцій. Науковці визначають, що серед різних класифікацій копіngu головними у виборі копінг-поведінки є взаємодія двох чинників (Р. С. Лазарус, С. Фолькман):

– Кожен конкретний акт подолання спирається на попередній досвід переживання людиною тих чи інших труднощів, який може істотно вплинути на оцінку ситуації;

– Когнітивна активність у копінгу визначається тим, що саме людина вважає для себе «важким/складним» [4].

Наразі активно досліджується копінг, який спрямований на майбутні стресори.

Здійснений аналіз дозволив диференціювати теоретичні та практичні наукові роботи в сфері дослідження феномену копінг-поведінки ми диференціювали такі теорії копінгу: когнітивно-мотиваційно-міжособистісна; ресурсна теорія; реактивного копінгу; теорія атрибуції; проактивна; трансакційна.

У дослідженнях стресу й життєвих подій, нині немає єдності в оцінці значення й механізму, за допомогою якого копінг впливає на стрес і самопочуття, але незважаючи на це теорія «копінгу» одержала загальне визнання. Сьогодні складно узагальнити існуючі в літературі думки в єдине ціле – доцільніше розглядати копінг у рамках декількох теоретичних концепцій. Дослідники копінгу зазначають, що організація досліджень стресу й копінгу викликає певні методологічні складнощі з наступних причин: розмаїття проявів реакцій подолання і труднощі їх класифікації; недостатньо чіткі критерії для диференціації копінг-стратегій і психологічних захисних механізмів, також існує ряд невирішених проблем, що стосуються доцільності способів виміру копінгу.

В умовах постійних змін в соціально-економічному житті України, все більш високі вимоги висувають до здатності громадян нашої держави опанувати життєві труднощі. У сучасній українській психології теоретичні та практичні напрацювання зарубіжних науковців у сфері опанування стресу забезпечують достатньою базою українських вчених для вивчення та дослідження цієї проблеми в українській психології. На сьогоднішній день слід констатувати, що вивчення психології опанування стресу в Україні ще перебуває у стадії формування. Це виразно контрастує з тим фактом, що сучасна українська психологія спирається на дуже потужну методологічну базу, яку закладено цілою плеядою зарубіжних та вітчизняних вчених [3].

Аналізуючи вивчення копінгу в українській психології, за останні роки було виокремлено основні напрямки досліджень: виклад методології досліджень зарубіжних та вітчизняних авторів, підсумок експериментальних досліджень, визначення дотичності опанування стресу з механізмами захисту; проведення експериментальних досліджень за методиками зарубіжних авторів, де як правило вивчають вплив професійної діяльності на психологію опанування; апробація зарубіжних методик; розробка власних опитувальників та анкет.

Проте потрібно зауважити, що в недостатній кількості українськими психологами розроблено та апробовано власні моделі, методики, програми, курси, що формували б цілісні теорії копінгу в українській психології.

Значний потенціал у дослідження поведінки подолання, на наш погляд, мають принципи психології розвитку Г. С. Костюка, де особистість

розглядається у саморусі, самоактивності, саморозгортанні, генетичний підхід С. Д. Максименка, положення теорії вчинку В. А. Роменця і суб'єктно-вчинкової парадигми В. О. Татенка, психологічні моделі цілепокладання Ю. М. Швалба, уявлення про життєвий світ особистості, життєві кризи та способи їх вирішення, сформульовані Т. М. Титаренко, трактування особистості як цілісності з позицій етичного персоналізму О. Ф. Бондаренка, принципи психології розуміння творчих задач А. Б. Коваленко та деякі інші. Здебільшого в українській психології дослідження копіngu відбуваються на рівні емпіричного вивчення деяких його особливостей у певних контингентів або констатації того як особливості співвідносяться з окремими індивідуально-психологічними або соціально-демографічними характеристиками [5].

Українські психологи як категорії вищого порядку найчастіше використовують наступну дихотомію: копінг, орієнтований на емоції та копінг, орієнтований на вирішення проблеми (деякі автори додають до цієї класифікації копінг, що уникає, та копінг, орієнтований на переосмислення [3].

Але у 1996 році Р. С. Лазарус визнає, що цей поділ є надто спрощеним і робить акцент на мультифункціональності копінг-стратегій. Тобто ці категорії, як категорії вищого порядку, мають лише історичне значення, але продовжують активно використовуватися у вітчизняній літературі [2].

Хотілося б відзначити зусилля в цьому напрямку деяких авторів, які відзначилися на ниві створення україномовних методик, що мають певне, хоча і опосередковане відношення до поведінки подолання. Так, наприклад, І. І. Галецька з Львівського національного університету адаптувала українською Шкалу загальної самооефективності Р. Шварцера і М. Єрусалема, а також методику відчуття когеренції А. Антоновського, а В. О. Климчук з Житомирського державного університету провів адаптацію Опитувальника внутрішньої мотивації Р. М. Раяна [1].

Наостанок необхідно зазначити, що сучасна українська психологія опанування стресу стає все більш затребуваною. Як зазначає Н. В. Родіна це формує необхідність у створенні національної школи вивчення копінг-поведінки опанування стресу. Враховуючи національну специфіку суспільного розвитку, ґрунтуючись на методологічних здобутках вітчизняної науки та на провідних теоретичних підходах світової психології, ця школа має дати адекватні відповіді на ці виклики, що в кінцевому рахунку повинно привести до формування нових концепцій копіngu. Ці концепції у своїй практичній реалізації сприятимуть виробленню в індивіда широкого спектру ефективних способів і стратегій взаємодії з проблемними ситуаціями, набуттю навичок їх гнучкого використання відповідно до вимог оточуючого середовища, розвитку його особистісного потенціалу.

Література

1. Родіна Н. В. Психологія копінг-поведінки: системне моделювання: монографія / Н. В. Родіна. – Одеса: Видавець Букаєв В. В., 2011. – 364 с.
2. Lazarus R. S. The role of coping in the emotions and how coping changes over the life course / R. S. Lazarus // Handbook of emotion, adult development, and

- aging / C. Maletesta-Magni, S. H. McFadden. – New York: Academic Press, 1996. – P. 289-306.
3. Коваленко А. Б. Дослідження копінг-поведінки: тенденції та перспективи / А. Б. Коваленко, Н. В. Родіна // Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського «Наука і освіта». – 2011. – С. 110.
 4. Folkman S. An analysis of coping in a middle-aged community sample / S. Folkman, R. S. Lazarus // Journal of Health and Social Behavior. – 1980. – № 21 (3). – P. 219–239.
 5. http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2011/NiO_9_2011/2_rozd/Kov_R.htm
-

Шевченко Наталія Федорівна

доктор психологічних наук, професор

Запорізького національного університету (м. Запоріжжя)

УПЕВНЕНІСТЬ У СОБІ ЯК УМОВА ПОДОЛАННЯ ЖИТТЄВОЇ КРИЗИ

Особливості сучасної соціальної реальності зумовлюють психологічне навантаження, викликають стрес, оголюють індивідуальні проблеми кожної людини, виявляють її внутрішні конфлікти, страждання. Постійно перебуваючи в пошуку сенсу власного існування, починаючи життя спочатку після кожної життєвої кризи, людина зростає, набирається досвіду. Кожна життєва криза є відповідальним іспитом.

Аналіз наукових джерел свідчить, що у психологічній науці життєва криза розглядається як різновид складної життєвої ситуації або як кризова ситуація і вивчається у площині подій, переживань, відносин, поведінки та реабілітації. Вивчаючи природу цього складного явища та особливості його перебігу, автори трактують його як тривалий внутрішній конфлікт з приводу життя в цілому, його сенсу, головних цілей та шляхів їх досягнення (Т. М. Титаренко), як складний і багатовимірний стан, який мобілізує творчий потенціал особистості, захоплюючи при цьому різні підструктури організму, що знаходить своє відображення в різноманітних емоційних і функціональних станах (Ф. Ю. Василюк), як стан, породжений виниклою перед людиною проблемою, що сприймається як перешкода для досягнення життєво важливої цілі, якої неможливо уникнути і неможливо розв'язати за короткий час і звичним способом (Є. О. Варбан).

Характеризуючи специфіку перебігу життєвої кризи, автори зазначають, що вона переживається як страх змін і породжує доволі неприємні наслідки. Зазначається, що переживаючи кризу, людина занурюється в життєві перипетії і у неї з'являється почуття, що це ніколи не скінчиться і їй не вдасться вийти з цього стану. Криза може відчуватися і як крах життя.

Дані теоретичного аналізу засвідчують, що криза стає переломним моментом, переходом від стану високої напруги, тривоги, навіть паніки до

активного подолання цього стану, з одного боку, і до виходу та досягненню потрібного результату – з іншого. Успішне подолання криз, перетворюючись в систему, поступово призводить до формування певних особистісних якостей, виникнення особливої життєвої ідеології людини, створення свого роду сценарію переможця. Акумулюючи вдалий досвід виходу з криз, людина навчається жити, перемагаючи себе і обставини.

Зіткнувшись під час кризи з певними травмувальними обставинами і подолавши їх, людина стає спроможною перетворити їх в джерело нових ресурсів і життєвих цінностей. У дослідженнях, присвячених цій проблемі, вказується, що ефективність подолання криз визначається не стільки швидкістю, скільки глибиною внутрішнього опрацювання власних переживань, можливостями використання виниклої проблеми для власного зростання і розвитку, усвідомленням екзистенціального контексту кризи [3].

Конструктивне подолання особистісних конфліктів і криз передбачає прийняття реальності, аналіз ситуації, що склалася, здатність розрізняти головне і другорядне, виділяти складові частини. І саме в цьому випадку життєва криза стає поворотним пунктом життєвого шляху особистості, який веде до нових висот розвитку людської особистості, завдяки впевненості у собі і своїх можливостях.

Кожна криза містить у собі прихований ресурс та зосереджує багатий потенціал розвитку особистості. Вона виступає потужним каталізатором процесу самопізнання, що дозволяє означити нові можливості наявної життєвої ситуації та здійснити відповідальний життєвий вибір [2].

Дані досліджень свідчать про те, що існують ефективні, непродуктивні й навіть деструктивні форми подолання кризових станів (В. М. Доній, О. О. Прохоров, Т. М. Титаренко). Способи подолання залежать від багатьох чинників, які є основою для вибудовування подальших варіацій поведінки, при переживанні кризового стану.

Такі обставини вимагають від психологічної науки пошуку шляхів та оптимальних способів подолання кризових станів та допомоги особистості у складних життєвих ситуаціях. Водночас суспільні реалії засвідчують зростання потреби у цьому, тому формування особистості, яка здатна ефективно розв'язувати найрізноманітніші кризові ситуації, є важливим завданням психології. Отже, на перший план виступає особистість самостійна і відповідальна в рішенні багатьох життєвих проблем, активна і ініціативна у визначенні свого місця в житті та успішна в соціально значущій діяльності. Формування такої особистості значною мірою залежить від розвитку її впевненості у собі. Безумовно, невпевнені у собі люди також можуть справлятися з різними видами труднощів, але в переважній більшості випадків це досягається нераціональними методами та надмірними зусиллями, що сприяє емоційному виснаженню.

Як відомо, ситуації постійного емоційного напруження і фізичних страждань, викликані складними життєвими ситуаціями, зокрема тяжкими

хронічними хворобами, негативно позначаються на якості життя людини, її впевненості у собі та своїх можливостях.

Проведений аналіз наукових джерел дав можливість розкрити зміст поняття «впевненість у собі». Так, у психології радянського періоду впевненість у собі вивчалася в руслі єдності свідомості та діяльності. Науковці розглядали впевненість як волюву якість (С. Л. Рубінштейн), почуття (Є. П. Ільїн), регулятивний процес (К. А. Абульханова-Славська). Представники зарубіжної психології досліджували структуру впевненості у собі (І. В. Вайнер, В. Г. Ромек), роль впевненості як регулятивного процесу (В. І. Морсанова) і як чинник особистісного самовизначення (Н. Ю. Будіч).

В українській психологічній науці вивчалися особистісні детермінанти розвитку впевненості у собі у підлітків (О. П. Хомчук), проводилися дослідження впливу рівня впевненості на прояв креативності (О. С. Шило), впевненість у собі вивчалася як детермінанта діяльності (І. Толкунова) та самоефективності (В. В. Лук'яненко), як форма розвитку самоцінності особистості (Л. Є. Просандеева).

Грунтуючись на концептуальних поглядах науковців, впевненість у собі можна визначити як позитивне інтегроване ставлення до власних можливостей, яке виявляється у мотиваційній, когнітивній, емоційній і поведінковій сферах особистості. Впевненість у собі забезпечує успішність соціалізації і особистісного зростання [2; 3; 4; 5; 6].

Теоретичні положення дозволяють розглядати структуру впевненості в собі в єдності когнітивного, мотиваційно-емоційного та поведінкового компонентів. Показниками розвитку цих компонентів виступають саморозуміння, аутосимпатія і спонтанність [6].

Розвиток впевненості у собі вчені пов'язували з прагненням до досконалості, напористим самоствердженням, самоефективністю, умінням будувати стосунки з іншими людьми, імпульсивністю, оптимізмом, ініціативністю та самооцінкою (А. Адлер, Дж. Вольпе, К. Рудестам, Ф. Зімбардо)

Приступаючи до експериментального вивчення особливостей розвитку впевненості у собі у осіб, що переживали життєву кризу спричинену тяжким хронічним захворюванням, ми припустили, що їхня впевненість у собі може бути розвинена недостатньо.

Емпірично досліджено психологічні особливості розвитку впевненості у собі в 78 осіб віком від 35 до 50 років з хронічними захворюваннями різної етіології в стадії загострення в умовах стаціонарного лікування. В дослідженні використано шкали «Саморозуміння», «Аутосимпатія», «Спонтанність» методики А. Маслоу «Самоактуалізація особистості» (адапт. Н. Ф. Каліної).

Результати дослідження особливостей саморозуміння як когнітивної складової впевненості у собі показали, що високий рівень представлений у значної кількості досліджуваних (30,89%). Цей рівень саморозуміння

зумовлює безперервний процес пізнання себе, розуміння своїх можливостей, місця і призначення в житті та професії; розгляд власних мотивів, потреб, суперечностей, виявлення слабких і сильних сторін.

Домінуючим виявився середній рівень саморозуміння як когнітивної складової розвитку впевненості у собі (47,15%). Для досліджуваних цього рівня характерною є наявність суперечностей в пізнавальній сфері внутрішнього світу, що може призводити до труднощів в усвідомленні своїх бажань, мотивів поведінки та перешкоджати адекватному сприйняттю себе в умовах реальності.

Дослідження особливостей розвитку аутосимпатії як мотиваційно-емоційного компоненту розвитку впевненості у собі засвідчило, що кількісні показники високого рівня вияву аутосимпатії представлені в найменшій кількості респондентів (18,7%). Досліджуваним з високим рівнем аутосимпатії притаманне самоприйняття, самоприхильність, переживання симпатії до себе. Вони довіряють своїм почуттям, задоволені власною особистістю, приймають не тільки свої переваги, а й недоліки, не виявляють сильного бажання щось змінювати в собі.

Водночас виявлено домінування напівконструктивного середнього рівня вияву аутосимпатії (46,34%), який характеризується високою напругою в переживанні негативних і позитивних емоцій по відношенню до власної особистості. Чергування періодів переживання симпатії і антипатії до себе призводить до того, що іноді такі люди більше довіряють не собі, а думці оточуючих, що сприяє знеціненню своїх переваг, переживанню невпевненості у собі.

Результати дослідження спонтанності як поведінкового компонента розвитку впевненості у собі показали, що високий рівень вияву спонтанності представлений в найменшій кількості досліджуваних (19,51%). Прояви цього рівня виявляються в природності рухів, мові; легкості у вираженні своїх почуттів, бажань, потреб; розкутістю, самостійністю, рішучістю. Середній рівень вияву спонтанності представлений у переважній кількості досліджуваних (47,15%). Він характеризується як напівконструктивний, оскільки досліджувані, з одного боку, мають адекватне сприйняття себе та реальності, з іншого – не завжди реалізується здатність усвідомлювати свої почуття і бажання у поведінці.

Отже, в більшості досліджуваних показники саморозуміння, аутосимпатії та спонтанності представлені на середньому рівні, що, у свою чергу, вказує на середній рівень розвитку впевненості в собі, а отже, їхню неможливість ефективно долати кризу, обумовлену тяжким хронічним захворюванням.

Отримані результати обумовлюють необхідність розробки та апробації комплексної програми підвищення рівня розвитку впевненості у собі, що визначає перспективний напрям дослідження.

Література

1. Гринів О. Конструктивне подолання життєвих криз як детермінанта психологічного благополуччя особистості в ранній дорослості / О. Гринів // Аксіологічна психопедагогіка: проблеми, здобутки, перспективи. – С. 173–179.
 2. Наумова О. М. Уверенность как ключевой компетентностный конструкт профессионального образования / О. М. Наумова // Научные исследования в образовании. – № 7. – 2009. – С. 36–43.
 3. Осипова А. А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях / А. А. Осипова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 315 с.
 4. Ромек В. Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Ромек Владимир Георгиевич. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1997. – 251 с.
 5. Толкунова І. Феномен впевненості як детермінанта діяльності / І. Толкунова // Соціальна психологія. – 2006. – № 3 (17). – С. 102–107.
 6. Хомчук О. П. Особистісні детермінанти розвитку впевненості у собі у підлітків: автореферат ... канд. психол. наук, спец.: 19.00.07 / Олена Павлівна Хомчук. – К.: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2016. – 20 с.
-

Яремчук Віталія Василівна

*кандидат психологічних наук, викладач кафедри соціальної педагогіки
Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ)*

МОТИВАЦІЯ ДО ВЛАДИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Швидкоплинність соціального прогресу, динамічні зміни суспільства викликають необхідність постійної роботи молодого покоління над собою, життєвого та професійного самовизначення, посилення відповідальності за своє майбутнє, за можливість досягнення успіху, за повнішу реалізацію свого внутрішнього потенціалу. За виразом К. Роджерса, «важливий мотив життя людини – це актуалізація, тобто збереження і розвиток себе, максимальне виявлення кращих якостей власної особистості, закладених у неї від природи». Потреба у самоактуалізації є природною потребою, що надає індивідуальному життю людини яскравої спрямованості та глибокого сенсу, зміцнює віру в себе та допомагає встояти серед життєвих негараздів. Дослідженню проблем саморозвитку, самоактуалізації і самореалізації особистості присвячено роботи представників гуманістичної психології – А. Маслоу, Р. Мея, Г. Олпорта, К. Роджерса, В. Франкла та ін. У центрі наукової уваги гуманістичних психологів знаходиться здорова творча особистість, метою якої є самоактуалізація (самореалізація). Студентська молодь активно включена в громадські процеси суспільного життя, тому такий важливий чинник як ставлення до влади є важливим в процесі самоактуалізації. Мотивація влади є важливою складовою формування повсякденної людської поведінки та важливим чинником її розвитку. Прагнення до влади, у кожній окремій особистості

можуть обмежуватися ситуаціями взаємодії на роботі, навчанні, сім'ї або проявлятися у всіх сферах її життєдіяльності одночасно. Загалом потреба влади не є генетично обумовленою, вона нав'язується суспільством ще з дитинства. Мотиви влади обумовлюють бажання особистості впливати на оточуючих, прагнення до постійного контролю зовнішнього середовища та власних переживань, спроби подолати почуття власної недосконалості. Дослідженням особистісної мотивації влади займалися такі відомі вчені, як А. Адлер, Х. Хекгаузен, Д. Мак-Клелланд, Е. Фромм, К. Хорні, С. Каверін та інші. Проте в сучасній психології є недостатньо вивчений зв'язок індивідуальної потреби влади з внутрішньо-особистісними характеристиками людини, її прагненням до самовдосконалення та самоактуалізації.

Мотивація влади – одна з найважливіших рушійних сил людської поведінки. Вона має місце у всіх сферах міжособистісних відносин та детермінує ставлення особистості до самої себе та до оточуючих. Першим поставив питання мотивації влади в центрі своєї теорії А. Адлер. Він наголошував на тому, що прагнення людиною досконалості, панування та влади є спробою подолати почуття власної недостатності, незахищеності, слабкості. Прагнення особистісної влади є конкретнішою формою прагнення досконалості. Найчастіше таке прагнення досконалості одного над іншим отримується насильницькими засобами. Проте прагнення до влади особистістю не є вродженим та незмінним, його нав'язує дітям у ранньому віці соціальне оточення. За А. Адлером постійна боротьба за особистісну владу або зневіра у можливості її досягнення завдяки суспільно корисній діяльності призводить до неврозу, різних форм залежності та навіть суїциду [1]. Однак таке прагнення стосується не тільки окремої людини, але й широких мас (народів, націй та ін.). «Бути великим! Бути могутнім! – наголошує А. Адлер у своїй роботі «Психологія влади». – Це завжди було прагненням усіх маленьких людей і тих, що відчують себе маленькими. Кожна дитина прагне високих цілей, кожен слабкий – переваги, кожен зневірений – вершин досконалості. Як окрема людина, так і маси, народи, держави й нації» [1].

Почуття влади, на думку К. Хорні, може виникати у нормальної людини, як результат реалізації власних можливостей та сили. В своїх роботах вона описує невротичне прагнення до влади та пов'язує його виникнення з особистісною тривожністю та почуттям власної недосконалості. Тобто, нормальне прагнення до влади виникає з відчуття сили, а невротичне – зі слабкості. Характерними рисами невротичної особистості є нехтування всіма, хто слабший, хто погоджується з нею, хто поступається. Невротика постійно дратує небажання інших робити те, що він від них очікує. Така особистість вимагає, щоб світ пристосовувався до неї, замість того, щоб самій пристосовуватися до світу. Тому, як наслідок нав'язливого бажання домінувати, невротична особистість нездатна встановлювати рівноправні відносини з іншими людьми [8].

Е. Фромм у роботі «Втеча від свободи» розглядає прагнення індивіда до влади як втечу від самотності. Це виявляється у формі садизму чи

мазохізму. На думку Е. Фромма, мазохісти в соціальному плані шукають підкорення, намагаючись відчутти себе частиною чогось цілого, певної політичної організації, релігійної конфесії чи іншої групи. Такий зв'язок відрізняється від природного відчуття приналежності, бо стирає власне психічне Я індивіда.

Особистість, яка має садистські нахили, прагне панувати над іншими, відчуваючи власне «Я» лише за рахунок іншого. Таким чином, в обох випадках спостерігається залежність від іншої особи чи від середовища, на основі чого Е. Фромм стверджує, що садизм і мазохізм мають одну природу (втеча від безпорадності та абсолютної самотності) [7].

Американський вчений Девід Мак-Клелланд у своїй теорії набутих потреб виділяє «потребу влади», як одну з основних груп мотивів, що впливають на поведінку людини. Так, потреба влади належить до бажання індивідуума впливати на інших людей, контролювати себе чи своє оточення. Вона є набутою і розвивається на основі навчання, життєвого досвіду і виявляється у тому, що людина хоче контролювати інших особистостей та об'єкти, ресурси і процеси, що відбуваються в її оточенні [6].

Проте, люди з потребою влади проявляють себе, як вірні та енергійні, йдуть на конфлікти і прагнуть відстоювати початкові позиції. Як правило, вони гарні оратори і потребують до себе підвищеної уваги з боку інших. Вони звертають увагу на швидку зміну сучасних технологій та їхнє впровадження у своїх колективах, що пов'язано з можливістю контролювати середовище діяльності й існування. Людей з високою мотивацією влади можна поділити на дві взаємовиключні групи.

Першу групу складають ті, хто прагне влади з метою володарювання. У першу чергу їх приваблює сама можливість керування іншими, а інтереси підприємства для них стоять на другому плані і навіть втрачають значення. Вони концентрують увагу на своїй керівній позиції на підприємстві, в організації, на своїх можливостях володарювати, на силі.

До другої групи належать люди, які прагнуть влади для того, щоб вирішувати завдання групи. Вони задовольняють свою потребу у владі тим, що визначають цілі, ставлять завдання перед колективом і беруть участь у вирішенні поставлених завдань. Тобто, вони шукають можливості мотивування інших на досягнення поставлених цілей. Потреба влади для цих людей – не бажання задовольнити своє марнославство, а бажання до виконання відповідальної роботи, що пов'язана з вирішенням різних завдань, що і є бажанням до самоствердження [1; 5].

Під час узагальнення існуючих концепцій мотивації влади, Х. Хекгаузен наголошує на тому, що мотив влади направлений на придбання і збереження її джерел, або заради зв'язаного з ним престижу та почуття влади, або заради впливу на поведінку та почуття інших, які будучи надані самі собі, не вчинили б бажаним для суб'єкта чином. Цей вплив повинен таким чином змінити поведінку оточуючих, щоб вона сприяла задоволенню потреб суб'єкта [6, с. 598].

С. Каверін у своїх роботах наголошує на тому, що потреба влади є квазіпотребою, тобто похідною від базових. Таким чином, початковою базою формування потреби влади є потреба у свободі, потреба в збереженні можливості вживання заходів по досягненню гомеостатичної рівноваги та безпеки. Другою складовою потреби влади є необхідність отримання певної матеріальної власності, збагачення. Третя складова – потреба в отриманні певного соціального статусу, або потреба в самоствердженні. Таким чином людина прагне до збереження власної цілісності, автономії та суверенності «Я». Четвертий початковий компонент потреби влади – потреба самовираження. Відчувши радість перемоги, у будь-якій сфері власного життя, людина буде прагнути повторення успіху, згодом таке фанатичне прагнення трансформується у прагнення переваги над оточуючими. Останній, п'ятий компонент квазіпотреби – потреба бути особистістю. Ця потреба проявляється у вигляді бажання бути корисним, а саме наявність влади дає можливість зробити більше [3].

Отже, прагнення влади є важливою складовою особистісного розвитку людини, її буденного життя та взаємодії з навколишньою дійсністю. Проте, чи буде особистість набувати владу суспільно-корисним шляхом, чи, навпаки, поставить своєю метою досягнення влади насильницькими засобами залежить від рівня розвитку тієї чи іншої складової самоактуалізації особистості.

Література

1. Адлер А. Психология власти / А. Адлер // Очерки по индивидуальной психологии. – М.: Когито-Центр, 2002. – С. 203–207.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008. – 512 с.
3. Каверин С. Что такое потребность власти? // Хрестоматия по политической психологии; [под. ред. Д. Я. Райгородского] / С. Каверин. – Самара: Издательский дом «Бахрах», 1999. – С. 335–395.
4. Карковська Р. Структура особистісної потреби влади / Р. Карковська // Вісн. Львів. ун-ту. Сер.: філософські науки. – 2006. – Вип. 9. – С. 269–279.
5. Мак-Клелланд Д. Мотивация человека / Д. Мак-Клелланд. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
6. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 860 с.
7. Фромм Э. Бегство от свободы; [пер. с англ. Г. Ф. Швейника] / Э. Фромм – М.: Прогресс, 1995. – 256 с.
8. Хорни К. Невротическая личность нашего времени / К. Хорни. – М.: Прогресс, 2000. – С. 7–220.

Секція 2.

Вікові та соціокультурні життєві кризи особистості: адаптація, ресоціалізація, розвиток

Акімова Лариса Наумівна

кандидат психологічних наук, доцент, доцент Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (м. Одеса)

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ СЕПАРАЦІЇ ДОЧКИ ВІД МАТЕРІ

В сучасному суспільстві склалися жорсткі критерії дорослішання як етапу становлення й розвитку особистості. До них відносяться самодостатність особистості, незалежність, прагнення саморозвитку й постійного самовдосконалення, уміння здійснювати особистий вільний вибір, самостійно ставити життєві цілі та досягати їх власними силами.

З іншого боку, батьки, насамперед матері, прагнуть контролювати дітей, особливо дівчат, чим заважають їх дорослішанню. У зв'язку з цим актуальною стає проблема психологічної сепарації, яка в наукових літературі асоціюється із процесами автономізації, відокремлення й навіть розриву зв'язку поколінь.

Сепарація як психологічний феномен має не тільки теоретичне, але і практичне значення, зокрема – для консультування з питань сімейного життя, оптимізації дитяче-батьківських стосунків.

Обговорюючи складності психологічної сепарації, дослідники визначають широке коло чинників, які обумовлюють її перебіг, серед яких суттєве значення набуває вік та стать сторін, між якими виникає непорозуміння [4].

Мета нашого дослідження полягає у визначенні компонентної структури психологічної сепарації та уточненні особливостей сепарації дочки пізнього юнацького віку від матері.

Симбіотичний зв'язок матері й дитини, тісний у перші роки життя малюка, поступово «розмивається». Поява нових потреб та видів діяльності дитини розширює коло значимих для неї людей.

Дослідження підлітків свідчать, що емоційний компонент автономії від матері з'являється пізніше, в більш старшому віці – в порівнянні із іншими аспектами автономії. За даними О. О. Кабанової та Н. Н. Поскребишевої, ціннісна та когнітивна автономія формуються раніше за поведінкову та емоційну [3]. В огляді досліджень прояву сепарації у юнацькому віці Н. Є. Харламенкова [4] звертає увагу, що за даними дослідників конфліктна сепарація як свобода від надмірного почуття провини, тривоги, недовіри, відповідальності, та гніву по відношенню до батьків тісно пов'язана з показниками адаптації та є предиктором гармонійних стосунків.

Наше дослідження психологічної сепарації проводилося за методикою Psychological Separation Inventory (PSI, Hoffman, 1984) в адаптації В. П. Дзукаєвої та Т. Ю. Садовникової [1]. Опитувальник містить 62 питання, які визначають такі чотири складові сепарації: як *конфліктну*, *емоційну*, *аттітюдну*, *функціональну*.

Конфліктна сепарація визначає наявність/відсутність суперечностей у стосунках дочки і матері. *Емоційна* сепарація свідчить про наявність/відсутність потреби молодшої жінки в схваленні матір'ю, її підтримці. *Аттітюдна* сепарація дозволяє судити про наявність власних поглядів на різні сторони реальності, незалежних від установок та думок матері. *Функціональна* сепарація відображає здатність молодшої жінки самотійно, без допомоги матері приймати рішення.

В дослідженні прийняли участь 45 жінок віком від 21 до 25 років. Ця вікова категорія відповідає періоду дорослішання та зрілості – вступу в самотійне життя в професійній і сімейній сферах, формування власного життєвого задуму [2]. Його результати такі: *конфліктна* сепарація $M=3,55$; $SD=0,56$; *емоційна* сепарація $M=0,26$; $SD=0,81$; *аттітюдна* сепарація $M=3,43$; $SD=0,87$; *функціональна* сепарація $M=3,83$; $SD=0,54$.

Аналіз розподілу даних у досліджуваній вибірці за рівнями вираженості показників показав, що в 20% жінок фрустрована потреба в автономії та незалежності від матері. Аналіз індивідуальних варіацій даних за шкалами опитувальника вказує на значну варіативність показників емоційної та аттітюдної сепарації та помірну – за показниками *конфліктної* та *функціональної* сепарації.

Отримані результати свідчать про велику варіативність психологічної сепарації опитаних жінок від їх матерів в емоційній сфері та світоглядних переконаннях. Більшість жінок заявляє про схильність приймати самотійні рішення, діяти незалежно від поглядів матері, при цьому вони заперечують наявність *конфліктних* стосунків із матір'ю.

Аналіз середньостатистичних показників визначених за опитувальником видів сепарації показав, що за всіма шкалами частка оцінок вище середнього значення більша, ніж частка оцінок нижче середнього значення. Найвищий середньостатистичний показник спостерігався за *функціональною* сепарацією, що вказує на більшу автономію жінок в прийнятті рішень, найнижчий – за *емоційною* сепарацією, що свідчить про наявність потреби в емоційній підтримці з боку матері. При попарному порівнянні середніх показників за шкалами за критерієм Стьюдента для парних вибірок спостерігаються статистично значущі розбіжності середніх для шкал *конфліктна* та *емоційна* сепарація ($t=2,25$; $p=0,03$), *конфліктна* та *функціональна* сепарація ($t=-3,11$; $p=0,003$), *емоційна* та *аттітюдна* сепарація ($t=-2,07$; $p=0,044$), *емоційна* та *функціональна* сепарація ($t=-7,9$; $p=0,000$), *аттітюдна* та *функціональна* сепарація ($t=-4,6$; $p=0,000$).

Отриманий результат вказує на рідкісні переживання негативних або амбівалентних почуттів по відношенню до матері, незважаючи на виникаючі

розбіжності. Жінки, в середньому по вибірці, лояльне ставляться до матері в ситуаціях розбіжностей або конфліктних ситуаціях з прийняття рішень: не звинувачують матір у своїх проблемах, намагаються розв'язувати суперечності із врахуванням позицій матері. Наявність потреби жінок в емоційній підтримці, схваленні з боку матері є цілком очікуваною.

Отримані дані дозволяють констатувати, що у досліджуваних нами жінок процес аттіюдної сепарації завершений. На це вказує сформованість власних життєвих поглядів на переконань, незалежних від поглядів та переконань матері. Завершений і процес функціональної сепарації, який проявляється в автономії та здатності самостійно приймати рішення.

Процеси конфліктної та емоційної сепарації слід вважати незавершеними. Невирішені протистояння та розбіжності, негативні відчуття, незадоволена потреба в схваленні та підтримці, фрустрація в очікування допомоги, непорозуміння сприяє амбівалентності в міжособистісних стосунках з матір'ю.

Аналіз кореляційних зав'язків (за Спірменом) показав існування статистично значущих кореляційних зав'язків на 1% рівні між показниками сепарації: конфліктної та функціональної ($r=0,39$), емоційної та аттіюдної ($r=0,769$), емоційної та функціональної ($r=0,827$), аттіюдної та функціональної ($r=0,627$). За результатом кореляційного аналізу системно утворюючим показником можна вважати показник емоційної сепарації. Аналіз кореляційний зав'язків показує, що показники аттіюдної і функціональної сепарації взаємозв'язані з показниками емоційної та конфліктної сепарації, які не мають між собою зав'язків.

Проведений множинний регресійний аналіз показників сепарації дозволив визначити наступні взаємозв'язки. Предикторами конфліктної сепарації виступають показники сепарації: функціональної ($\beta=0,767$) і аттіюдної ($\beta=-0,342$). Предикторами емоційної сепарації – показники функціональної ($\beta=0,8$) і аттіюдної сепарації ($\beta=0,394$). Предикторами функціональної сепарації є показники емоційної ($\beta=0,509$) і конфліктної ($\beta=0,191$) сепарації. Предикторами аттіюдної сепарації – показники емоційної ($\beta=0,904$) і конфліктної ($\beta=-0,392$) сепарації. Отже емоційна та конфліктна сепарація є предикторами функціональної та аттіюдної сепарації. В свою чергу функціональна та аттіюдна сепарація є предикторами емоційної та конфліктної сепарації.

Висновки. У молодих жінок потреба бути автономною та самостійною особою не задоволена у 20% випадків. Чотирьох компонентна структура сепарації формується не синхронно. Одні компоненти формуються швидше за інші. Так аттіюдна і функціональна сепарація є фактично сформованими, а емоційна та конфліктна – завершують формування.

Для цілей сімейного консультування необхідно отримувати дані про взаємостосунки обох сторін можливого конфлікту між прагненням набути автономію й прагненням контролювати вже дорослу дитину, який може бути явним чи прихованим.

Література

1. Дзукаева В. П., Садовникова Т. Ю. Адаптация опросника PSI (Psychological Separation Inventory) на российской выборке / В. П. Дзукаева, Т. Ю. Садовникова // Семейная психология и семейная психотерапия. – 2014. – № 1. – С. 3-15.
 2. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. 4-е изд. – М.: Академия, 1999. – 456 с.
 3. Поскребышева Н. Н., Карабанова О. А. Исследование личностной автономии подростка в контексте социальной ситуации развития / Н. Н. Поскребышева, О. А. Карабанова // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 4(16). – С. 34-41. URL http://npsyj.ru/pdf/npj-no16-2014/npj_no16_2014_34-41.pdf
 4. Харламенкова Н. Е., Кумыкова Е. В., Рубченко А. Е. Психологическая сепарация: подходы, проблемы, механизмы. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – 367 с.
-

Аркатова Олена Сергіївна

аспірант кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків)

НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЖИТТЄВИХ СТРАТЕГІЙ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНІЙ ПСИХОЛОГІЇ

Оскільки людина, яка має чітку й цілісну, і, в той же час, гнучку життєву стратегію, є більш успішною в подоланні важких ситуацій життя й особистісної кризи, тому дослідження життєвих стратегій є актуальним.

Найчастіше дослідники звертають свою увагу на тест «Ціннісні орієнтації» М. Рокича. Цей тест виявляє ієрархію двох класів термальних й інтернальних цінностей, які розділяються на цінності-цілі і цінності-засоби. Цей тест стислий, швидко проводиться та легко опрацьовується. Але він має й недоліки такі, як вплив соціальної бажаності, можливість нещирості. Велике значення при діагностуванні має мотивація, добровільність тестування та налагоджений контакт між дослідником та випробовуваним.

Рівень реалізованості цінностей у житті особистості можна дослідити за допомогою «Методики вивчення ціннісних орієнтацій» Д. Леонтьєва. Ця методика є адаптацією методики М. Рокича і вивчає індивідуальні й групові розуміння про систему важливих цінностей, що визначають найбільш загальні орієнтири їх життєдіяльності [4, с. 3].

«Опитувальник термальних цінностей» І. Г. Сеніна базується на двох припущеннях: перше – всі життєві сфери присутні в житті особистості в тій чи іншій мірі та мають для людей різний вимір значущості, друге – в кожній з цих сфер реалізуються різноманітні для кожної людини прагнення та бажання, які є одним із компонентів спрямованості її особистості. Методика дозволяє оцінити загальну вираженість кожної з

восьми термальних цінностей та рівень її представленості в сферах життя людини, таких як, професійне життя, навчання й освіта, сімейне життя, суспільне життя й захоплення.

Діагностування внутрішнього ціннісного конфлікту щодо реалізації важливих цінностей можна здійснити за допомогою методики О. Фанталової «Рівень співвідношення «цінності» й «доступності» в різних життєвих сферах». Тест призначений для визначення ступеню неузгодженості в мотиваційно-особистісній сфері, рівню незадоволеності наявною життєвою ситуацією, блокування головних потреб, внутрішньої конфліктності, рівня інтегрованості, самореалізації та гармонії. У цій методиці розглядається 12 загальних людських цінностей та визначається співвідношення двох психологічних параметрів – «Цінність» і «Доступність» для людини.

За допомогою методики «Експрес-діагностика соціальних цінностей особистості» досліджують ціннісний аспект смисложиттєвих орієнтацій, тобто направленість духовної, професійної, родинної, фінансової, соціальної, суспільної, інтелектуальної цінностей [5, с. 9].

Галузь самореалізації людини діагностують за допомогою «Морфологічного тесту життєвих цінностей». Його укладачами є В. Сопов і Л. Карпушина. Центральним положенням цієї методики є думка, що сила ефективності діяльності людини залежить від розуміння цілі та смислу діяльності, при цьому цінності розуміються як різновид смислових утворень, що безпосередньо мають відношення до осмисленої мотивації діяльності.

Відмінністю методики С. Бубнової «Діагностика реальної структури ціннісної орієнтації» є те, що опитувальник орієнтовано на дослідження реалізації ціннісних напрямлень особистості в реальних умовах життєдіяльності [5, с. 18].

Важливою деталлю методики дослідження цільової направленості особистості Я. Васильєвої є те, що вона зіставляє життєві цілі зі сферами самореалізації, це сприяє глибшому та повнішому дослідженню структури смисложиттєвих орієнтацій. Ця методика побудована за принципом незавершених речень.

За допомогою «Методики кінцевих смислів» Д. Леонтєва досліджують сферу суб'єктивної реальності та її структури, такі як динамічні смислові системи свідомості. Ця методика проводиться особисто з кожним обстежуваним і є структурованою серією питань. Отримані дані аналізуються за допомогою методу кутового перетворення Фішера.

Тест «Шкала екзистенції» А. Ленглі і К. Орглер розроблена для діагностики усвідомлення життя. Тест вимірює екзистенціальну сповненість та як вона суб'єктивно відчувається досліджуваним і показує, чи багато осмисленого в житті людини, як часто вона живе із внутрішньою згодою, чи відповідають її сутності рішення й вчинки, чи може вона вносити щось хороше в життя і як це розуміється нею. Мова йде не про те, як насправді живе людина, а про те, як вона вважає, що живе. Кінцевий показник загальної сповненості складається з чотирьох шкал: самодистанціювання, самотрансценденції, свободи та відповідальності.

У методиці А. Капцова й Л. Карпушиної «Тест особистісних цінностей», основними діагностичними концептами виступають особистісні цінності як складові аксіосфери, що виражають відносини значущості соціальної дійсності, що оточуює людину [2, с. 4]. У пунктах тесту міститься ситуативне поле, в якому актуалізується особистісна цінність у конкретній життєвій сфері. До складу тесту входять дві групи шкал: перша – цінності життєвих сфер та стійкість цінності цих життєвих сфер, друга – особистісні цінності та стійкість особистісних цінностей.

Методика В. Котлярова «Система життєвих смислів» (СЖС) є досить простим і зручним інструментом для дослідження сенсу людського життя та дозволяє оцінити не тільки всю систему цілком, але й кожен з її змістовних компонентів [3, с. 148]. Виходячи з цього, методика призначена для дослідження системи життєвих сенсів людини, тобто уявлень людини про систему смислів власного життя. У цій методиці всі категорії життєвих смислів поділені за ознакою індивідуальної значущості на головні, нейтральні й ігноровані. Методика СЖС може бути використана як при індивідуальній діагностиці, так і при діагностиці різних соціальних груп.

Типологія життєвих стратегій, яка представлена у методиці «Прислів'я» О. О. Васиної, відображає головні моделі соціальної поведінки особистості й не вичерпує всю можливість і реальні способи самоздійснення людини. У цій методиці типологія життєвих стратегій представлена у вигляді образів тварин (черепаша, акула, ведмедик, сова, лисиця) і заснована на двох критеріях – досягнення особистих цілей і збереження відносин з іншими людьми. Методика «Прислів'я» може проводитись як індивідуально, так і з групою. Особливістю цієї методики є те, що після швидкого проведення, протягом 10 хвилин, учасникам дослідження пропонується самостійно підвести підсумки, ознайомитися з інтерпретацією й осмислити свої результати [1, с. 11].

Отже, розглянувши ці всі методики, ми бачимо, що психологічне дослідження в цій сфері спрямоване на психологічні процеси, які стимулюють виникнення й формування системи цінностей і ціннісних орієнтацій особистості, її ієрархічну структуру й регуляторну функцію поведінки в соціумі.

Література

1. Васина Е. А. Изучение жизненных стратегий с помощью методики «Пословицы». Интерактивная наука. 2018. №11 (33). С. 8-12.
2. Капцов А. В., Карпушина Л. В. Тест личностных ценностей: Руководство по применению. 3-е изд., доп. Самара: ИПК Содружество, 2010. 40 с.
3. Котляров В. Ю. Методика «Система жизненных смыслов». Вестник Кемеровского государственного университета. Психология. 2013. №2. С. 148-153.
4. Леонтьев Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций. Москва: Смысл, 1992. 17 с.
Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва: Ин-т психотерапии, 2005. 339 с.

Бедлінська Вікторія Миколаївна
учитель географії та біології Голубівської ЗОШ I-III ступенів
Бедлінський Олексій Іванович
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)

ПРОЛОНГУВАННЯ КРИЗОВИХ ВІКОВИХ ПЕРІОДІВ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

В умовах сьогодення можна констатувати як факти прискорення психічного розвитку дитини у дошкільні вікові періоди та потужну інфантилізацію у середньому і старшому шкільному віці [2; 5] з чим пов'язана ціла низка проблем вікового розвитку. Не зважаючи на свою актуальність, проблема залишається нерозв'язаною, що зумовлює недостатньо ефективну організацію позаурочної і позашкільної діяльності з погляду розвитку підлітків у різні вікові періоди.

Розв'язання проблеми вікових кризових періодів підлітка лежить у площині організації діяльності відповідної кожному віковому періоду. Провідною діяльністю підліткового віку Д. Б. Ельконін визначив: «... особистісне спілкування, як особливу практику дій підлітка в колективі, що спрямована на самоствердження в цьому колективі, на реалізацію в ньому норм відносин дорослих» [7, с. 18]. Д. І. Фельдштейн виділив «суспільно корисну» діяльність [6], В. В. Давидов «суспільно значущу» [3], К. М. Поліванова, як провідну діяльність підліткового віку, виділила «проективну діяльність» [5]. На жаль, суспільна діяльність підлітка в сучасних умовах не отримала прийнятних для сучасного суспільства масових форм. Отже, метою дослідження є аналіз діяльності підлітка з погляду причин подовження стабільних та перехідних вікових періодів.

Дослідження підліткового віку, проведені у середині минулого століття А. П. Краковським [4], свідчать про відносно короткий період підлітковості в той час. На період молодшого підлітка А. П. Краковський відводить лише 5-й клас. Аналізуючи підлітковий вік, автор приділяє значну увагу уявленню підлітка про власне майбутнє [4]. Від уявлення про майбутнє залежить його активність, діяльність, самооцінка, соціальна адаптація тощо.

К. М. Поліванова у дослідженні психології вікових криз, також, спирається на аналіз уявлень підлітка про власну ідеальну майбутню дорослість. На її думку, «вікова криза проходить низку фаз і етапів: передкритична фаза – відкриття ідеальної форми наступного віку; власне критична фаза – міфологізація нової ідеальної форми, конфлікт між бажаним і можливим, рефлексія внутрішніх обмежень шуканої дорослості; післякритична фаза – диференціація ставлення до себе, формування мотивації подальшого вікового розвитку» [5, с. 179]. На нашу думку, ідеальна форма наступного вікового періоду відкривається для підлітка в міфологізованому вигляді від самого початку. Уявлення молодшого підлітка про власну майбутню дорослість недиференційовані, як і будь-які інші загальні уявлення, адже є продуктом сприймання й комплексних узагальнень.

Погоджуючись із Д. Б. Ельконіним, щодо особистісного спілкування як провідної діяльності підлітка [7], зауважимо, що, коли розглядати провідну діяльність молодшого підліткового періоду через вірогідність появи центрального новоутворення, то загалом байдуже, на основі якої діяльності відбувається спілкування, в решті решт з'явиться переживання дорослості, але від предмету спілкування в молодшому підлітковому віці безпосередньо залежить мотивація діяльності старшого підлітка.

Від того, у процесі якої діяльності проходило конструювання соціальних відносин, залежить усвідомлення й конструювання власного ідеалу майбутньої дорослості. Розміфологізація дорослості, тобто формування із «загальних уявлень власного ідеалу майбутньої дорослості» – «понять дорослості», трансформація міфологізованої дорослості в ідеал дорослості наближений до реальності, коли підліток разом із майбутньою дорослістю усвідомлює й шляхи її досягнення, залежить від організації діяльності в попередній період. Від того, на основі чого відбуватиметься спілкування молодших підлітків, на основі продуктивної діяльності, чи на основі дозвілля й бездіяльності, залежить, як довго триватиме перехідний період між молодшим і старшим підлітком.

Є ще одна, причина подовження підліткового віку. Доросла діяльність об'єктивно стає все більш міфологізованою, у сенсі нероздільності її форми та змісту. А коли зважити на той факт, що в молодшому підлітковому віці більшу спонукальну силу має близьке майбутнє, то отримаємо соціальну ситуацію розвитку підлітка, яка все більше потерпає від міфологізації уявлень про діяльність дорослих. Міфологізація світу людських речей спричиняє феномен застрягання підлітка в другому підлітковому перехідному періоді – між молодшим і старшим підлітковими віковими періодами [1].

Для розміфологізації діяльності дорослих необхідне накопичення досвіду. Підлітки беруться за різні види діяльності, але чи приводить їхня діяльність до її розміфологізації (відокремлення змісту та форми), чи сприяють дорослі процесу розміфологізації? Для цього епізодичної участі підлітка в діяльності дорослих недостатньо, наприклад, коли він допомагає батькам по господарству. Необхідно, щоб підліток здійснював усю діяльність від початку й до кінця [1]. Тобто, підліток повинен сам приймати рішення щодо способів і термінів виконання певних видів діяльності, і нести відповідальність за отримані результати, наприклад, коли невчасно, або неякісно виконана робота може звести нанівець багатомісячну працю.

Набуття досвіду випробовування «дорослої діяльності» у старшому підлітковому віці, досвіду конструювання суспільних предметів уможлиблює конструювання підлітком ідеалу своєї майбутньої дорослості наближеного до реального. А тому, що досвіду в нього все-таки бракує, значну роль виконує спілкування з однолітками й дорослими, яке допомагає усвідомлювати й удосконалювати власний ідеал майбутньої дорослості. Але саме по собі спілкування вже не є провідною діяльністю.

Д. Б. Ельконін виділив шаблі розвитку суб'єкта: «орієнтування на об'єктивні умови задачі, орієнтування на зразки, орієнтування не лише на об'єктивні умови та зразки дій й результатів, але і на самого себе, на свої

якості (уміння, знання тощо) як на основну умову розв'язання задачі, орієнтування на себе як на суб'єкта розв'язання соціальних задач... відбувається формування особистості, тобто суб'єкта, який орієнтується під час розв'язування цих задач на себе (свої моральні якості). В іншій діяльності подібне неможливе» [7, с. 496-497]. Отже, необхідне опосередкування спілкування іншою діяльністю, бажано творчою, яка сприятиме формуванню творчих мисленневих стратегій.

У підлітка, який залучений до різних видів діяльності, значно більшою є вірогідність спонтанного формування творчих мисленневих стратегіальних тенденцій. Але визначальними є не різновиди діяльності й не їх кількість. Для розвитку стратегіальних тенденцій необхідне розв'язання творчих задач у процесі виконання будь-якої діяльності за умови цілісності діяльності, а не виконання окремих дій, наприклад, при допомозі дорослим.

Висновки. Швидкість проходження другого підліткового перехідного періоду залежить від змісту спілкування в молодшому підлітковому віці. Для оптимального розвитку особистості в підлітковому віці необхідним є своєчасне формування спочатку загальних уявлень, а пізніше й поняття діяльності дорослих, що потребує організації діяльності підлітків, яка сприятиме розвитку мислення й накопиченню кількісного та якісного досвіду конструювання соціальних відносин, ідеалу майбутньої дорослості; матеріального й духовного світу та світогляду. Ключовим у даному аспекті виступає поняття «конструювання», що включає процеси розуміння, проектування та апробації, в ході створення суб'єктивно чи об'єктивно нового продукту. Вкрай необхідна для розвитку підлітка позашкільна і позаурочна діяльність, за відсутності мети створення нового продукту – малоефективна, а подекуди і шкідлива, через спонукування до самоствердження, а не саморозвитку.

Література

1. Бедлінський О. І. Конструювання як провідна діяльність підліткового віку / О. І. Бедлінський // Актуальні проблеми психології : Проблеми психології творчості: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / за ред. В. О. Моляко. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – Т. XII, вип.10. – Част. II. – С. 52–59.
2. Бедлінський О. І. Вплив творчості на розвиток самостійності / О.І. Бедлінський, В. О. Бедлінський // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – К.: Фенікс, 2011. – Т. XII, вип. 13. – С. 54-61.
3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 424 с.
4. Краковский А. П. О подростках (содержание возрастного, полового и типологического в личности младшего и старшего подростка) / А. П. Краковский. – М. : Педагогика, 1970. – 270 с.
5. Поливанова К. М. Психология возрастных кризисов : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / К. Поливанова. – М. : Академия, 2000. – 184 с.
6. Фельдштейн Д. И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков / Д. И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1982. – 224 с.
7. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : «Педагогика», 1989. – 555 с.

Болкунов Анатолий Валерьевич

магистрант факультета психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы (г. Гродно, Республика Беларусь)

Янчий Анна Ивановна

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы (г. Гродно, Республика Беларусь)

ЦЕННОСТНЫЙ КРИЗИС ЮНОСТИ КАК ФАКТОР ВЫБОРА РЕЛИГИОЗНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

Кризис юношеского возраста это важный этап развития человека, на котором принимается ряд значимых решений в области идентификации, личностного самоопределения и формирования ценностных ориентаций. Новообразованиями для этого периода жизни является становление мировоззрения как нравственной системы, которая затрагивает взгляды, убеждения и стремления, а также завершение формирования системы ценностных ориентаций и социальных установок [1]. Для этого возраста очень важны те ценности, которые предлагает молодежи современное общество. При этом ценностные ориентации как структура и стратегические жизненные цели, формируют не только общекультурные традиции, но и принципы, которые создались в тех социальных институтах, в которых находится зреющий молодой человек [2].

Обращаясь к кризису юношеского возраста, стоит также отметить, что многие психологи рассматривают его с разных позиций. Так, некоторые исследователи рассматривают данный возраст как становление профессиональной идентичности, вхождение во взрослую жизнь, обретение новых социальных статусов и ролей, которые по своей сути являются перестройкой всего внутреннего мира, в соответствии с новыми требованиями объективной реальности. При этом при наличии достаточно сложного и запутанного внутреннего мира, может наступить философская интоксикация сознания. В этом возрасте юноша оказывается под воздействием множества факторов не всегда благоприятных, он погружен в сомнения, раздумья, которые затрудняют самостоятельную реформацию ценностно-смысловой сферы личности.

Стоит отметить, что характерными для этого возраста, являются ценности общения и становлении самоопределения и самоактуализации. При этом материалистическая направленность современного общества зачастую ассоциирует самоактуализацию молодых людей с материальными благами, возможностью получения удовольствия и наслаждения.

Рассматривая структуру ценностей можно обратиться к теории Г. М. Андреевой, которая выделила концепцию уровней ценностей. Так, первый уровень, который обозначен Г. М. Андреевой, это абстрактные ценности (добро, зло, счастье). Этот уровень автор определяла ценностями,

которые являются общими для всех общественных групп и могут быть рассмотрены как ценности общества. Второй уровень, по мнению Г. М. Андреевой, отводится более конкретным общественным явлениям (труд, образование, культура). На этом уровне группы начинают различаться по принимаемым оценкам. При этом ценности разных социальных групп могут иметь существенные содержательные различия [3].

Таким образом, можно утверждать, что при наличии нескольких схожих групп, юноши и девушки будут идентифицировать себя именно с теми группами, которые наиболее близки им по ценностям, обычаям и устоям. При этом, в отсутствии четкого обозначения приемлемых общественных ценностей и идеалов, выбор подрастающего поколения может пасть не только на общепринятые и социально одобряемые группы, но и на неформальные, либо запрещенные, что находит своё отражение в возрастании количества молодых людей и подростков, идентифицирующих себя с неформальными субкультурами.

Одним из таких институтов, регулирующих ценностные ориентации молодежи, является религия как форма социальных взаимоотношений. В связи с этим, следует обратиться к идеям Э. Эриксона, который в своих работах обозначает термин религиозной идентичности. Автор описывает религиозную идентичность как чувство органической принадлежности индивида к его исторической эпохе и типу межличностного взаимодействия, свойственному данной эпохе. В свою очередь, наличие гармонии идей, присущих эпохе, доминирующих образов, ценностей, влияющих на поступки человека в данный исторический период, формирует его социально-психологический образ [4].

Таким образом, можно сделать предположение, что у современных юношей и девушек, имеющих разную религиозную идентичность, будут отличаться ценностные ориентации, и отражать мировоззренческую направленность группы, к которой они себя относят. Для проверки гипотезы, нами были опрошены юноши, которые идентифицируют себя с нетрадиционными для Республики Беларусь религиозными группами. Выборку составили представители протестантской церкви, неоязычества и сатанизма. В качестве контрольной группы были опрошены представители христианства.

Для изучения ценностных ориентаций у представителей разных религиозных групп мы использовали методику Ш. Шварца по изучению ценностных ориентаций на уровне убеждений и нормативных идеалов [5]. Для сравнения содержания ценностей был использован метод статистической обработки U-критерий Манна-Уитни, позволяющий выявить значимые различия между двумя группами.

Статистический анализ полученных данных показал, что наиболее близкими по содержанию ценностных ориентаций являются представители *христианства и язычества*. Так, значимые различия (при $p < 0,05$) были обнаружены между ценностями «доброта» и «безопасность». При этом стоит отметить, что обе эти ценности имеют наибольшую значимость для

представителей христианства. Согласно идеям, заложенным в концепции Ш. Шварца, можем предположить, что представители язычества менее склонны заботиться о безопасности и стабильности общества в целом, и близкого круга общения в частности. Также мы склоняемся к идее о том, что для мировоззрения христиан более гуманные ценности ориентируют носителя христианства на благополучие всего общества в целом, в то время как представители язычества склонны замыкаться на ценностях, связанных с традициями и обычаями, сложившимися внутри группы, а также защите природы, олицетворяющей собой бога Рода.

Мы также сравнили содержание ценностных ориентаций представителей *христиан и протестантов*. Нами были обнаружены три значимых различия по таким ценностям как «самостоятельность», «гедонизм» и «безопасность», которые существенно более значимы для представителей христианства. Мировоззрению представителей христиан не чужды идеи личного наслаждения и чувства удовольствия, что согласуется с общими нормативными закономерностями развития подростков и юношей. Наши респонденты, приверженцы протестантизма, ориентированы в большей степени на благополучие представителей их группы, и меньше всего заботятся о благе и безопасности для всего человечества.

Наибольшее количество различий по целому ряду ценностей мы обнаружили у представителей *христианства и сатанизма*: «конформность», «традиции», «доброта», «универсализм», «самостоятельность», «гедонизм», «власть» и «безопасность». Различия были обнаружены на 5% уровне значимости. Представители сатанизма в большей степени предпочитают такие ценности как «гедонизм» и «власть», что отражает, на наш взгляд, основные мировоззренческие идеи данного нетрадиционного религиозного движения. Получение удовольствия от жизни, высокий материальный достаток представляется респондентам-сатанистам гарантом собственного высокого социального статуса, а власть, в их представлении, является одним из инструментов к получению большего удовольствия в жизни.

Выбор представителями христианства таких ценностей как «конформность», «традиции» и «безопасность», может свидетельствовать о стремлении представителей христианства сохранять сложившиеся в обществе традиции, которые, по их мнению, несут стабильность обществу. При этом стремления и действия, которые не соответствуют социальным ожиданиям, или могут причинить вред обществу, представители христианства отвергают. Также стоит отметить, что представители сатанизма менее заботятся о благополучии близкого круга общения, что может быть отражением их представления о том, что каждый человек должен быть сильным и заботиться о себе самостоятельно.

Проведенный анализ иерархии ценностей у представителей разных религиозных движений показал, что имеющиеся отличия ценностных ориентаций отражают основные мировоззренческие идеи религиозных групп, носителями которых являются наши респонденты.

Литература

1. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон – М.: Прогресс, 1996 – 208 с.
 2. Леонтьев, Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Д. А. Леонтьев // Психологическое обозрение. – 1998. – №1. – С.13-25.
 3. Андреева Г. М. Социальная психология. Учебник для высших учебных заведений. / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 290 с.
 4. Бондаренко О. В., Леонова М. С. Религиозная идентичность: экспликация понятия / О. В. Бондаренко, М. С. Леонова // Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – № 6. – С. 285–291.
 5. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В. Н. Карандашев – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.
-

Брагіна Катерина Ігорівна

*аспірантка першого року навчання спеціальності «Психологія»,
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки (м. Луцьк)*

Вірна Жанна Петрівна

*доктор психологічних наук, професор
декан факультету психології та соціології Східноєвропейського
національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк)*

РОЛЬ ГУБРИСТИЧНОЇ МОТИВАЦІЇ У ПРОТІКАННІ КРИЗИ СЕРЕДНЬОГО ВІКУ

Період зрілості нерідко вважають ледве не найважливішим періодом життя людини, адже саме у цей час людина намагається якнайбільше розкрити свій професійний та творчий потенціал, реалізувати себе в сімейних відносинах. Проте в той же час саме в цей період людина схильна до переживання кризи середнього віку. Важливим також є питання губристичної мотивації та її впливу на протікання цього переломного моменту в житті людини.

Метою статті є теоретичний огляд проблеми кризи середнього віку та ролі губристичної мотивації у її протіканні.

Зрілий вік починається у 30 років та триває до 60 років. Це час для самореалізації у багатьох сферах, котрі цікаві людині. В сучасній психології існує декілька думок щодо розвитку в зрілому віці. Згідно першої, розвиток зупиняється уже на досягнутому людиною раніше, пропадає потреба рости та відточувати свої навички, реалізувати таланти та вміння. Інша думка ж стверджує, що набутті уже знання залишаються з людиною, котра продовжує рости та розвиватись далі. Існує також точка зору, згідно з якою світогляд людини повністю перебудовується, у неї з'являються нові інтереси та цілі, її

звична поведінка кардинально змінюється [1]. Важливим також є й те, чи хоче сама людина прагнути більшого та рухатись до своєї мети - в той час, коли одна особа хоче кардинально змінити своє життя та досягнути нових цілей, інша зупиняється на досягнутому і вважає, що вона досягла максимальної межі. Реакція кожного окремого індивіда на зміни в цьому періоді може бути різною. Яскравими симптомами протікання кризи середнього віку є депресія, спустошеність, вигорання, відчуття несправедливості та образи на долю. Нерідко людина може відчувати себе в пастці кар'єри або шлюбу. Також відбувається і переоцінка подружніх відносин, людина може не помічати своїх здобутків у кар'єрі і професійній діяльності, хвилюватись щодо свого майбутнього та не бачити перспектив для подальшого розвитку.

Це явище отримало назву «кризи середнього віку», ввів К. Г. Юнг. На думку вченого, саме в цей період відбувається переосмислення життєвих стратегій та цілей. Нерідко також в таких випадках люди починають усвідомлювати відсутність у себе цілей та сенсу буття. Після подібного усвідомлення і починається сама кризи та внутрішні страждання. На думку вченого, подібне перебудування особистості дозволяє людині почати розвиватись духовно та робити перші кроки по досягненню своєї Самості [6].

Криза зрілого віку за Е. Еріксоном заключається в тому, що людина не відчуває себе самореалізованою та продуктивною. Це в свою чергу викликає зупинку будь-якого прогресу і призводить до відчуття внутрішньої спустошеності. Бажаючи змінити ситуацію людина нерідко може вдаватись до кардинальних змін у житті або ж знаходить для себе нові цілі, яких хоче досягти. Проте на шляху до мети людина в зрілому віці може зіштовхнутись з неможливістю реалізації своїх планів в силу того, що цілі можуть бути надто високими. В такому випадку важливо переосмислити їх та вибрати більш реальні життєві орієнтири [5].

Основне бажання особи в цьому віці – знайти своє місце в суспільстві та житті, реалізувати себе настільки, наскільки це можливо та отримати той вплив, якого вона потребує на даному етапі. Якщо ж це не вдасться, то в подальшому особистість стане пасивною та не зможе рухатись далі. Відчуття відчаю породить апатію і основною цілю людини стане забезпечення своїх рутинних потреб, адже вона не буде бачити сенсу в житті та почне відчувати безнадійність ситуації, в котрій опинилась. Крім того подібний стан може деструктивно впливати і на інші, нерідко віддаленні, сфери життя людини, виходячи далеко за межі психосоціального розвитку індивіда [4].

На шляху до самореалізації та пошуку ідентичності людині необхідно прийняти себе, усі свої позитивні та негативні сторони. Такі риси як хитрість, амбіційність, цинізм, хоч і, як правило, є соціально-небажаними, проте відіграють важливу роль у розвитку особистості. Саме тому важливо згадати таке поняття, як губристична мотивація. Термін «губристична

мотивація» був введений Ю. Козелецьким і означає сукупність соціально-неприйнятних рис характеру, котрі проявляються в бажанні мати перевагу над оточуючими або ж в прагнуті до досконалості. Бажання отримати визнання є природним для людини. Але в той же час губристична мотивація не є просто бажанням розвиватись – це прагнення отримати своє місце в соціумі, отримати владу та вплив в групі [3].

У той же час губристична мотивація являється складним комплексом різноманітних мотивів, тому іноді важко сказати, який з цих мотивів може рухати людиною. Ці потяги змушують людину прагнути влади та пошуку себе в суспільстві, хотіти визнання та домінації. Роль губристичної мотивації заключається в досягненні своїх цілей за допомогою таких характеристик та рис характеру як егоїзм, хитрість, властолюбство, амбіційність. Деякі автори трактують цей вид мотивації як «завзяте прагнення до панування і обраності, бажання знайти могутність в суспільстві». Варто також зазначити, що сильнішою від губристичної мотивації може бути лише так звана критична мотивація або бажання влади, яке дуже важко задовольнити [2].

Ю. Козелецький, базуючись на працях А. Адлера, Дж. Спенса та Р. Гельмрайха, вважає, що існують дві форми цієї мотивації. Перша проявляється як прагнення до переваги та підкріпленні самооцінки. Важливу роль при цьому грає міжособистісне суперництво. Також особистість велику увагу приділяє саме оцінці оточуючими її дій та образу в цілому, загальна думка соціуму стає для неї своєрідним орієнтиром щодо розвитку та пошуку себе. Кожна невдача, яка трапляється на шляху, шкодить сприйняттю людиною свого Я та провокує думки про власну неповноцінність та недосконалість. Крім того губристична мотивація може проявлятися в бажанні досягнення майстерності, вдосконалення та реалізації своїх талантів. Людина постійно працює над собою, що призводить до зміцнення самооцінки. У цьому випадку головним орієнтиром для особистості буде стандарт досконалості, до якого вона буде постійно прагнути, а не оцінка оточуючими, що робить людину незалежною від соціуму та його очікувань [3].

Губристична мотивація може проявлятися у всіх сферах людського життя. Як правило, соціум не заохочує у людей прояв таких якостей як хитрість або егоїзм, проте постійна боротьба з ними не дозволяє людині самореалізуватися та прийняти себе. Це гальмує її розвиток як особистості, не дає розкритись на повну, адже замість того, щоб рухатись та бути активною, людина витрачає сили на боротьбу з негативними сторонами свого характеру. Проте вони так само важливі для особистості, як і позитивні риси, тому необхідно їх реалізовувати. Яскравим прикладом може слугувати губристична мотивація, котра може слугувати ключем виходу з кризи середнього віку.

Важливою складовою зрілого віку є саморозвиток та саморозкриття, пошук себе, тому реалізація губристичної мотивації дозволяє людині не

лише прийняти себе і досягти бажаного, використовуючи власні ресурси. Замість того, щоб боротись з надмірною амбіційністю, можна просто спробувати спрямувати її в підходяще русло, знайшовши нові та важливі цілі, до яких варто прагнути. Вчасно та в міру проявлений егоїзм або хитрість дозволяють досягти свого з меншою шкодою для соціуму. В іншому ж випадку нереалізована потреба у владі або ж, наприклад, у самореалізації, призведе до фрустрації і дії людини можуть стати по справжньому руйнівними.

Прийняття своїх, здавалось би, соціально неприйнятних рис характеру забезпечить не лише краще розуміння своєї особистості - воно також дозволить людині правильно розпоряджатись своїм ресурсом на шляху до розвитку та досягненні цілей. Людина, розуміючи себе, більш адекватно ставить собі нові цілі, краще усвідомлює, як до них рухатись та які риси характеру та вроджені таланти допоможуть їй у цьому. Це в свою чергу робить ймовірність досягнення успіху більш реальною та дозволяє вийти зі стану стагнації. Неприйняття ж себе та своїх вроджених або набутих характеристик призведе до неможливості самореалізації, не дасть людині на повну використовувати свій внутрішній ресурс та буде лише віддаляти її від наміченої цілі.

Висновки. Період зрілості є ледве не найважливішим етапом життя особистості. Він не тільки досить тривалий – це також час, коли у людини достатньо досвіду та ресурсів для досягнення своїх цілей та здійснення планів. Характерним для цього періоду є так звана криза середнього віку, під час якої індивід переосмислює усі свої здобутки та прагне змінити своє життя, ставить нові цілі, змінює коло інтересів. Важливою складовою, яка дозволяє людині подолати цю кризу, є губристична мотивація, котра полягає в прагненні людини досягти влади та знайти своє місце в суспільстві будь-якими шляхами. Вона може проявлятися як в професійній, так і в сімейній або соціальній сферах діяльності людини. Її реалізація полягає в використанні особою своїх ресурсів, в тому числі і соціально неприйнятних рис, таких як егоїзм, хитрість, здатність маніпулювати, амбіційність тощо. Саме прийняття своєї негативної сторони дозволяє людині не лише краще розуміти себе, а й поставити більш адекватні цілі, спираючись на знання свого «Я» та попередній досвід.

Література

1. Ананьев Б. Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. – М., 1977. 379 с.
2. Волков Ю. Г., Поликарпов В. С. Интегральная природа человека: естественнонаучный и гуманитарный аспекты. – Ростов-на-Дону, 1993. С. 74.
3. Козелецкий Ю. Человек многомерный (психологические эссе). – К. : Либідь, 1991. 288 с.
4. Элкінд Д. Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни / [пер. с англ.]. – М.: Когито-центр, 1996.
5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / [пер. с англ.; за ред. А.В.Толстых]. – М.: Прогресс, б.г. (1996). – 344 с.
6. Юнг К.-Г. Проблемы души нашего времени. – М., 1994. 336 с.

Бурейко Наталія Олександрівна
кандидат психологічних наук, викладач кафедри практичної психології
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків)

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ-БІЛІНГВІВ

Дослідження білінгвізму вітчизняними та закордонними дослідниками демонструють, що білінгвізм являє прогресивне соціальне явище, яке підсилює розвиток інтелектуальних здібностей і мовлення білінгва, а розмежування двох мовних систем у свідомості білінгва сприяє покращеному розумінню рідної мови. Л. С. Виготський підтверджує таку думку вказуючи, що навчання двом мовам є своєрідною формою розвитку. Юність являє собою центральний період активного розвитку сенсорно-перцептивних, мнемічних, психомоторних і, особливо, мовленнєво-мисленнєвих функцій, а також час інтенсивного формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією особистості. Проблема вивчення білінгвізму у студентському віці потребує окремої уваги психологів-науковців

Білінгвізм є мультидисциплінарним поняттям і в межах лінгвістичного напрямку (У. Вайнрайх, Ю. О. Жлуктенко, О. О. Залевська) аналізується з позиції вивчення структурних особливостей контактуючих мов, вивчення взаємодії цих мов. Соціологічний напрям (Д. Ж. Валеев) вбачає у білінгвізмі паралельне функціонування двох мов в різних сферах життєдіяльності людини. Методичний напрям (Л. В. Щерба) – акцентує увагу на білінгвізмі з позиції оволодіння іноземною мовою. Педагогічний напрям (У. Ф. Маккі, М. Сігуан) розглядає проблеми розвитку білінгвальної освіти. Лінгвокультурний напрям (К. А. Попкова) аналізує взаємозв'язок мов та культур. Психолінгвістичний напрям (О. О. Леонтьєв, М. К. Кабардов) вивчає психологічні особливості лінгвістичних характеристик. Філософський напрям (І. Г. Балханов) дослідження білінгвізму аналізує його як складову міжетнічних стосунків. Психологічний напрям білінгвізму (Л. С. Виготський, Н. В. Імедадзе, S. Ervin) намагається визначити особливості співіснування у свідомості білінгва двох мов та механізм їх функціонування в результаті мовного спілкування.

Особливості психологічного явище збалансованого білінгвізму, яке вивчали Н. В. Імедадзе, У. Ф. Маккі, М. Сігуан характеризується тим, що обидві мови використовуються у всіх сферах спілкування та виконують усі функції – комунікативну, експресивну, узагальнюючо-когнітивну, планування, самовираження, враховуючи і процес творчості. Збалансований білінгвізм може проявлятися в координативному або змішаному типі в залежності від міри автономності використовуваних мов. Незбалансований, або домінантний білінгвізм менш стійкий та в більшій мірі піддається зміні та впливам інтерференції (Н. В. Імедадзе).

У ході експериментальних досліджень було з'ясовано, що високий рівень розвитку загального інтелекту студентів-білінгвів пов'язаний з

високим рівнем самооцінки їх здатностей до читання, письма, говоріння українською мовою та читання російською мовою. Переваги білінгвів, полягають у своєрідній «гнучкості» мислення, умінні і креативному підході до роботи з інформацією різних рівнів. Високі показники самооцінки здатності до певних видів мовленнєвої діяльності пов'язані з високими показниками загальноінтелектуальних якостей білінгвальної особистості.

Враховуючи дані кластерного аналізу було проведено заміри рівня показників загального інтелекту у студентів-білінгвів з різними типами білінгвізму: збалансованого та незбалансованого типу з домінуванням російської та домінуванням української мови відповідно. Існує зв'язок між розвитком загального інтелекту та типом білінгвізму. Студенти-білінгви збалансованого типу мають більш високі показники розвитку загального інтелекту за такими його особливостями як здатність до узагальнення та рівень мнемічних здібностей. Білінгви збалансованого типу у порівнянні з іншими мають більш розвинуті навички запам'ятовування та узагальнення вербального матеріалу.

Білінгвізм в цілому має позитивний вплив на розвиток загальноінтелектуальних якостей особистості, зокрема, збалансований тип білінгвізму продукує розвиток мислення та мнемічних здібностей, що свідчить про неабиякий вплив на особистісний розвиток явища двомовності.

Дані отримані за допомогою визначення особливостей соціального інтелекту у студентів-білінгвів доводять, що збалансовані білінгви у порівнянні з незбалансованими з домінуючою мовою групами білінгвів є більш успішними в плані соціальної взаємодії та соціальної адаптації. Імовірніше за все збалансований білінгвізм надає білінгву почуття впевненості при комунікативній взаємодії будь-якою мовою, що не можна сказати про те ж саме у двох інших групах. Збалансовані білінгви показали результати вищі за середні, в той час, як інші досліджувані з домінуючою мовою проявили себе гірше та мали середні показники.

Розвиток соціального інтелекту пов'язаний з типом білінгвізму, що відмічається у конкретного досліджуваного, тому необхідно враховувати вплив різних видів мовленнєвої діяльності різними мовами. Студентам-білінгвам властиві середні та вище середніх показники соціального інтелекту, що свідчить про успішне спілкування з іншими і можливість соціальної адаптації та ефективної взаємодії в суспільстві.

Розвиток соціального інтелекту у студентів-білінгвів збалансованого типу є запорукою успішного спілкування та діяльності в соціальному середовищі. А невисокі показники групи незбалансованих білінгвів вказують на імовірні проблеми, що можуть виникати при налагодженні контактів в соціумі, і призводити до регідності соціальної комунікації.

У залежності від виду мовленнєвої діяльності виникає можливість фіксувати та корегувати рівень інших видів мовленнєвої діяльності. Виявлено, що досліджуваний з високим рівнем конкретного виду мовленнєвої діяльності має високі показники і усіх інших її видів, при чому такий зв'язок повністю обумовлений в рамках конкретної мовної системи та пов'язаний і з декількома мовними системами. Вдалося віднайти зв'язок між видами мовленнєвої діяльності кількома мовами, що свідчить про існування

єдиного мовного простору у свідомості білінгва. Білінгви мають здатність до опосередкованого розвитку певного виду мовленнєвої діяльності, що надає їм більших адаптивних та конкурентоспроможних ресурсів для успішного функціонування в сучасному інформаційному суспільстві.

Високі показники розвитку мнемічної обізнаності як обізнаності у загальних закономірностях функціонування пам'яті та у власних мнемічних здібностях, мнемічної рефлексії як здатності до деталізації в характеристиці власної пам'яті і прояву рефлексивних функцій у реалізації процесів пам'яті, метамнемічне відтворення як вибірковості довільного та мимовільного запам'ятовування властиві збалансованим білінгвам. У білінгвів збалансованого типу показники метапам'яті, а саме мнемічна обізнаність, мнемічна рефлексія та метамнемічне відтворення у порівнянні з білінгвами незбалансованого типу з домінуванням російської або української мови є більш розвинуті. Тобто мнемічні та метамнемічні процеси у студентів-білінгвів є сформовані на більш високому рівні, аніж у незбалансованих білінгвів. Збалансований білінгвізм виступає умовою успішного розвитку метакогнітивних процесів, забезпечуючи активізацію довільності когнітивних процесів та усвідомленість виконуваної діяльності.

Особливості психологічного дослідження впливу білінгвізму на розвиток інтелектуального, когнітивного та особистісного потенціалу людини на сьогоднішній день продовжує бути актуальним питанням. Існують різні дані стосовно впливу двомовності на розвиток вищих когнітивних функцій. Проте більшість сучасних дослідників відмічають позитивний вплив білінгвізму на когнітивний, лінгвістичний та академічний розвиток особистості. Двомовність здійснює позитивний вплив на розумовий розвиток людини і основні переваги білінгвізму полягають в своєрідній «гнучкості» мислення та креативним, неординарним підході до роботи з інформацією різних рівнів.

Вікторенко Святослав Олегович

аспірант Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ)

ШВИДКОЧИТАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЖИТТЄВИХ КРИЗ

Студентський період життя – це не лише цікаві лекції, семінарські заняття, творчі вечори, дозвілля, але й систематична та складна розумова праця.

Навчальна праця студентів – складний пізнавальний процес. Він тісно пов'язаний з інтелектуальними, емоційними та волевими якостями особистості. Його сутність – складна система розумових процесів, які, звичайно, починаються сприйняттям навчальної інформації, потім продовжуються у вигляді опрацювання і перетворення її в знання на рівні абстрактного мислення і закінчуються застосуванням набутих знань на практиці [3, с. 78].

Складність навчальної праці обумовлена тим, що об'єм і зміст інформації, якою повинні оволодіти студенти, безперервно збільшуються, в той час як термін навчання залишається незмінним. Все це спонукає

шукати нові, більш досконалі шляхи організації навчання і більш чіткого керівництва навчальною роботою студентів.

Рівень працездатності різних студентів неоднаковий, залежить від індивідуальних особливостей їх організму. Але працездатність має і загальні, науково обґрунтовані закономірності, вона є величиною змінною, тобто має свої етапи розвитку.

На першому етапі студент мусить звикнути до певного виду роботи. Характерною рисою цього етапу є те, що протягом перших хвилин аудиторної чи позааудиторної роботи студент налаштовується на розумову працю, на певний ритм роботи.

На другому етапі характерно те, що організм людини, його розумова працездатність досягає певної максимальної точки і зберігається на цьому рівні протягом деякого проміжку часу.

На третьому етапі високий рівень працездатності починає поступово спадати, настає фаза стомлення.

Четвертий етап – це фаза крайньої перевтоми або пригнічення, коли розумова діяльність не лише спадає, але й викликає в людини негативні емоції [5, с. 131].

Фахівці створили науково обґрунтовані рекомендації щодо підвищення продуктивності навчальної праці студентів. Розглянемо їх відносно кожного етапу працездатності.

Початок навчального процесу не завжди характеризується максимальною продуктивністю праці. Потрібен певний період (відповідає першому етапу розвитку працездатності) для того, щоб зосередитись на слуханні лекції або виконанні практичних завдань. Скорочення періоду, необхідного для досягнення достатнього рівня працездатності, залежить від оптимальності і сталості умов, за яких виконується навчальна праця (звична навчальна обстановка, тиша, початок роботи в один і той же час тощо). Працездатність студента залежить від того, як швидко він уміє знаходити зв'язки між попереднім і наступним навчальним матеріалом. Ось чому дуже важливо перед кожною лекцією повторити зміст попередньої. І чим швидше сформулюються навички аналізувати попередній матеріал перед наступною складною розумовою роботою, тим коротшим буде час, відведений для цього. Тоді швидше наступатиме другий, найбільш ефективний етап, який має в педагогічній літературі назву «робоча установка» або «стійкий робочий етап» [7, с. 38]:

«Робоча установка» – з точки зору працездатності – найбільш цінний час. Він продовжується приблизно з середини першої до кінця третьої години роботи. А за благодійних зовнішніх обставин такий стан може тривати декілька годин. Для цього необхідно усунути фактори, що відволікають та розсіюють увагу: гомін в аудиторії, розмови товаришів, ходіння інших людей по читальному залу або по кімнаті вдома і т.п. [2, с. 97].

Однак найбільш важливою умовою є повна натренованість уміння зосереджувати увагу на потрібних об'єктах засвоєння знань.

Приблизно на початок четвертої години роботи настає третій етап – втома. Найчастіше зустрічаються такі причини втоми студентів: численне і

монотонне виконання однієї і тієї ж роботи; тривалі лекційні заняття; негативне ставлення студента до предмету.

Втома найшвидше настає у тих, хто погано поспідав або зовсім нічого не їв, замість активного відпочинку просидів всі перерви у закритому приміщенні тощо.

Сьогодні значна кількість людей займається інформаційним працею в процесі навчальної, наукової та іншої професійної діяльності, пов'язаної з отриманням, обробкою, зберіганням та використанням інформації. Навчальний процес – один з найбільш масових видів інформаційного праці. Основним джерелом інформації в навчальному процесі, як і раніше залишається читання. До теперішнього часу на юридичних факультетах назріло питання про проведення практичних занять з ознайомлення студентів, аспірантів, здобувачів з оглядом відомих науково-методичних матеріалів з освоєння техніки швидкого читання [8, с. 163].

Існує протиріччя між малою швидкістю читання, якої реально володіють вищеназвані суб'єкти навчального процесу, і великим обсягом навчальної інформації, яку їм необхідно освоїти. Дане протиріччя не вирішується без оволодіння за допомогою спеціальних тренувань і прийомів раціональним, зокрема, прискореним, читанням.

Збільшення швидкості читання – це питання, яке не можна розглядати ізольовано, у відриві від інших нагальних питань сучасного суспільства, в якому інформація і знання є головними продуктами виробництва. Підвищення обсягу пам'яті, розвиток уваги, мови, творчих навичок, розвиток здібностей швидкого конспектування, – ось далеко не повний перелік питань, які є одночасно і основними умовами підвищення швидкості читання, і результатом зусиль, прикладених в даному напрямку. [9, с. 56].

Деяким людям необхідні для швидкого читання, подані з народження. Інші отримали їх в результаті запійного читання в дитинстві. Решта володарі навичок швидкого читання придбали останні в результаті навчання. У швидкочитаючих швидкість нервових процесів вище, ніж у ледачих захисників методик повільного читання. Скорочітаючий завжди і в усьому попереду. Іншими словами, швидкість читання – це не тільки швидкий прийом інформації, але і високий темп способу життя.

Читання – один з найважливіших видів мовленнєвої діяльності, тісно пов'язаний як з вимовою, так і з розумінням мови. Просмотрове читання (або ознайомлювальне) має на меті отримання самої загальної інформації, що вивчає – на детальне вивчення змісту тексту. Цим видом читання ми користуємося тоді, коли нам необхідно переглянути книгу, журнал, статтю і т.п. Нам не потрібно знати подробиці і розуміти зміст тексту. Тут для нас головне – отримати саме загальне уявлення про зміст в цілому. Про що текст взагалі і визначити, чи представляє даний матеріал для нас інтерес. Всі наші зусилля спрямовані лише на те, щоб визначити чи є потрібна нам інформація в даному тексті.

Просмотровое читання ми використовуємо для того, щоб зрозуміти в найзагальніших рисах, про що даний текст, а не що саме повідомляється з того чи іншого питання.

Поряд з практичними навчання читання переслідує також освітні та виховні цілі. Читання багато в чому реалізує пізнавальну функцію мови, і правильний підбір текстів дає можливість використовувати що міститься в них фактичну інформацію і для розширення загального кругозору учнів, і у виховних цілях. При читанні розвивається мовна спостережливність, і учні привчаються уважніше ставитися до мовного оформлення своїх думок. Основною ланкою в процесі читання є текст. Текст (від лат. Textus «тканина; сплетіння, зв'язок, поєднання») – в загальному плані зв'язкова і повна послідовність знаків. Існують дві основні трактування поняття «текст»: «іманентна» (розширена, філософськи навантажена) і «репрезентативна» (більш приватна). Іманентний підхід має на увазі ставлення до тексту як до автономної реальності, націленість на виявлення його внутрішньої структури. Репрезентативне – розгляд тексту як особливої форми подання знань про зовнішню тексту дійсності [7, с. 82].

Висновки. Ми визначили суб'єкт та завдання навчальної праці студентів в умовах соціокультурних життєвих криз.

Розглянули підготовчий та виконавчий етап підготовки навчальної праці студентів та можливі чинники спричинення життєвих криз.

У статті проведено аналіз складових навчальної праці студентів. Розглянуті складові навчальної праці, зокрема – швидкочитання, як можливий інструмент розвитку в умовах життєвих криз. Визначили, які цілі переслідують навички читання. Охарактеризували читання та його види.

Література

1. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи. – К.: Знання, 2005.
2. Зіганов М. А. Швидкочитання / М. А. Зіганов. – М.: Ексмо, 2007.
3. Кудіна В. В. Педагогіка вищої школи / В. В. Кудіна, М. І. Соловей, Є. С. Спіцин. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Ленвіт, 2007.
4. Кульга Н. К. Використання інноваційних технологій навчання – запорука успіху якісної підготовки фахівців / Н. К. Кульга // Проблеми освіти. – 2000. – Вип. 22.
5. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: Практикум. Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / Г. М. Мешко. – Т.: ТИПУ, 2008.
6. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи / Т. І. Туркот // Навчальний посібник. – Херсон, 2011.
7. Сікорський П. Якість вищої освіти – основна вимога Болонського процесу / П. Сікорський. – К., Освіта, 2004.
8. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. – М., 1984.
9. Кузнецов О. А., Хромов Л. Н. Техника быстрого чтения. – М.: Книга, 1977.
10. Ясинська С. Г. Виды и приемы чтения. Навчання прийомом ознайомлювального читання / С. Г. Ясинська. – М., 2007. – № 2.

Вишницька-Докукіна Марина Василівна
*магістрант кафедри психології Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)*

Тарасова Тетяна Борисівна
*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)*

КОНФЛІКТНА ПОВЕДІНКА ПЕДАГОГІВ В КОНТЕКСТІ КРИЗИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

На сьогодні непоодинокими є випадки, коли учні підліткового віку втрачають інтерес до навчання, а іноді і взагалі відмовляються ходити до школи. Безумовно, однією з причин є недосконалість шкільної програми, яка не адаптована до потреб повсякденного життя, через що учні не мають можливості випробувати на власному досвіді щойно набуті знання, або ж взагалі не вбачають у таких знаннях практичної цінності. Ця ситуація може бути пов'язана також з методикою навчання, якщо вона спирається переважно на негативні стимули і систему примусу до навчання. Але є й інша проблема, яку уникають визнавати і часто приховують і школярі, і їх батьки і педагоги, проблема, що замовчується до тих пір, поки не отримає крайніх проявів: це конфлікти в шкільному середовищі [2; 5]. І якщо конфлікти з однолітками підліток часто може владнати власними силами, у конфліктах зі старшокласниками він сподівається і вправі розраховувати на допомогу і захист в боку батьків і педагогів, то конфлікт із вчителем часто ставить учня в ситуацію розгубленості і беззахисності. Неприпустимо, коли вчитель стає предметом несправедливої критики з боку учнів або їх батьків, коли батьки заохочують необ'єктивне ставлення до педагога або ж, не з'ясувавши дійсних обставин справи і не розібравшись у ситуації, трансформують непорозуміння у повномасштабний конфлікт. Проте нерідкі й такі випадки, коли педагог власною поведінкою загострює конфлікт або створює його там, де ситуацію можна було б владнати вдалим жартом або доброзичливим і тактовним зауваженням.

Тема конфліктів у педагогічному спілкуванні не нова: її досліджували М. М. Рибаківа, В. А. Кан-Калік, Є. П. Ільїн, Н. В. Гришина, С. Ю. Тьоміна, Г. С. Харханова, Б. П. Ковальов, С. В. Кондратьєва, Л. А. Семчук, А. Я. Анцупов та інші. Проте, проблема ролі у педагогічних конфліктах викладачів, формування їх конфліктної культури, вплив конфліктної поведінки педагогів і власної конфліктної компетентності на конструктивне розв'язання конфлікту, не втрачають своєї гостроти і актуальності.

Система освіти, будучи частиною суспільства, потерпає від стереотипів, які суспільство нав'язує своїм членам. Вчитель перебуває у полоні суперечливих переконань на кшталт: «Високопрофесійний педагог не підвищує голосу на дітей», «Вчитель на повинен сердитись на дитину»,

«Проявляти злість щодо учнів викладачеві неможна», «Хороший вчитель вмiє заставити себе поважати», «Дiтей потрiбно тримати в iжачих рукавицях».

Справдi, пiдлiтковий колектив часто буває нестерпним. Ми звикли до того, що пiдлiтки пiддають сумнiву наші поради, протестують проти наших вказiвок, вiдверто порушують встановленi нами вимоги, та ще багатьма iншими способами випробовують наше терпiння. Вони провокують нас i конфлiктують iз нами, часом вдаючись до пасивно-агресивних провокативних випадiв, а часом йдучи на вiдкриту конфронтацiю [6]. Мiж тим, не завжди в моделi конфлiкту «Вчитель – учень» винна дитина. Вчитель є зрiлою людиною, у будь-якому випадку вiн старший i мудрiший за пiдлiтка, тому має бiльше важелiв впливу на розвиток конфлiкту, може i повинен звести агресивнi прояви його до мiнiмуму. Варто зауважити, вчителi теж не завжди уважнi до учнiв: поганий настрiй, домашнi проблеми, власнi недуги – все це накладає серйозний вiдбиток на сприйняття ситуацiї i визначає розвиток конфлiкту. Деякi педагоги «грiшать» тим, що навшують на дитину негативнi ярлики i ставляться до неї упереджено з першого ж промаху, не даючи їй шансу виправити ситуацiю i враження вчителя про себе.

Пiдлiтковий вiк сповнений протирiч i суперечностей [6]. Головнi з них були описанi ще Л. С. Виготським у роботi «Педологiя пiдлiтка»: статеве дозрiвання починається i закрiчується ранiше, нiж вiн досягне завершення свого соцiально-культурного становлення. Цi новi психологiчнi особливостi часто ускладнюють стосунки пiдлiтка з дорослими, провокують прояви негативiзму, грубу й самовпевнену поведiнку, соцiальнi конфлiкти. У деяких пiдлiткiв спостерiгається вияв неадекватної самооцiнки й завищеного рiвня вимог, надмiрно критичне ставлення до слiв та вчинкiв iнших. Як правило, такi поведiнковi феномени пов'язанi з прагненням до самостiйностi, яке дорослi не сприймають i не пiдтримують. Пiдлiтки хочуть, щоб з їх думками, бажаннями та настроями рахувалися, не терплять недовiри, байдужостi, насмiшок, нотацiй, особливо в присутностi друзiв, бояться глузування, проявiв нерозумiння або образливої для такого вiку заборони. На їх погляд батьки поводяться з ними, як iз маленькими. Iнодi вiдсутнiсть щирих стосункiв iз значущими дорослими є наvть причиною того, що дiти стають жертвами насилля або учасниками злочинiв [4; 5]. Пiдлiтковi конфлiкти, особливо в сiм'ї, також слугують такому важливому завданню пiдлiткового вiку як сепарацiя.

I тут впадають у вiчi два парадокси. По-перше, пiдлiток опирається системi i «випробовує на мiцнiсть» сформовану структуру стосункiв у сiм'ї i колективi, намагається її змiнити чи наvть зруйнувати, i в той же час вiн, можливо як нiколи ранiше, потребує саме системностi, структурованостi i певної сталостi, постiйностi стандартiв i вимог: засвоївши «прописнi iстини» у виглядi батькiвських iнтроектiв, настанов вихователя в садку, шкiльного вчителя, пiдлiток перевiряє, чи завжди спрацьовують встановленi йому значущими людьми правила, чи є з таких правил винятки, що пiдходить йому беззаперечно, а що може бути застосовано лише до вузького кола

специфічних випадків. Підліток хоче визначити і власноруч встановити межі, які раніше для нього окреслювали авторитетні особи, він потребує цих меж як каркасу, на якому він надалі вибудовуватиме власний світогляд.

Другий парадокс полягає в тому, що підліток конфліктує не через бажання припинити, розірвати стосунки із опонентами, хоч іноді такі конфронтації приймають і радикальні форми, а через потребу зберегти значущі для нього стосунки, адаптувати їх до його нового відчуття себе, зробити більш гармонійними: такими, що більшою мірою задовольнятимуть його потреби, які також зазнали змін, більше відповідатимуть його вікові. Підліток потребує і наполегливо вимагає більшої свободи, але не завжди з готовністю приймає на себе більший обсяг відповідальності. Завдання дорослих на цьому етапі не придушити опір дитини, а поступово, крок за кроком, передавати дитині відповідальність за її подальше життя, лишаючись для підлітка надійною опорою в його ініціативах, другом і порадником, що завжди підтримає, але вчасно скерує напрямок руху, не дозволивши дитині ухилитись з соціально прийняттого шляху самопред'явлення та задоволення нею її потреб, дозволяючи дитині в межах безпечного і розумного відчутти наслідки її дій або бездіяльності.

Вирішенням проблеми конфліктів у шкільному середовищі може слугувати формування конфліктної культури педагогів, розвиток їх конфліктної компетентності: оволодіння психологічними прийомами і навичками безконфліктного спілкування; оволодіння навичками саморегуляції у конфліктних ситуаціях; уміння уникати конфліктогенів; регулювання особистісної конфліктності та позбавлення конфліктних форм і стереотипів поведінки; уміння обирати стиль поведінки відповідно конфлікту [1; 4].

Останні два фактори викликають особливий інтерес, власне тому темою дослідження магістерської роботи були обрані психологічні характеристики конфліктної поведінки майбутніх педагогів. За нашим глибоким переконанням правильна, конструктивна, конфліктна поведінка вчителя може допомогти підліткові подолати і вирішити його внутрішні конфлікти, полегшити проходження ним кризи підліткового віку.

Дослідження шкільних конфліктів виявило наявність суттєвих розбіжностей між уявленнями учнів і вчителів про причини конфліктів, що між ними виникають [1]: так, з точки зору учнів, основні причини їх конфліктів із вчителями зводяться до принижень з боку викладача, його неадекватній поведінці; відсутності об'єктивності в оцінці знань учнів; завищеним вимогам. На думку ж вчителів, основні причини їх конфліктів з учнями пов'язані з порушенням останніми дисципліни на уроках, невиконанням домашніх завдань, нездоровими відносинами в класі. Неважко помітити, що кожен з учасників вбачає причини конфліктів, що виникають, у своєму опоненті і саме на нього покладає відповідальність за їх суперечності.

Поведінка вчителя при подоланні конфліктної ситуації реалізується як комбінація відомих стилів поведінки, що були виокремлені К. У. Томасом і Р. Х. Кілменом: суперництво, уникання, пристосування, співробітництво,

компроміс, та описані в літературі з конфліктології [1; 3]. За наявними даними [2], в ситуації педагогічного конфлікту проявляються різні стилі взаємодії вчителів з учнями: у переважній більшості продуктивних вчителів з адекватною оцінкою учнів і адекватною самооцінкою виявлено такий стиль взаємодії як співробітництво; у продуктивних вчителів з адекватною оцінкою учнів і заниженою самооцінкою спостерігаються стилі компроміс та уникання; останній – уникання – виявлено також і у продуктивних вчителів з адекватною оцінкою учнів і завищеною самооцінкою. Деструктивні вчителі із заниженою оцінкою учнів і завищеною самооцінкою використовують стиль суперництво, а деструктивні вчителі із заниженою оцінкою учнів і заниженою самооцінкою – пристосування.

З огляду на сказане, нами було проведено дослідження стратегій поведінки в конфліктних ситуаціях студентів першого курсу Сумського державного педагогічного університету імені А. С.Макаренка. Отримані результати показали, що переважання співробітництва над іншими стилями конфліктної взаємодії демонструють 16,7 % опитаних, разом з тим, інші респонденти схильні застосовувати цей стиль досить широко як альтернативний або ж у поєднанні з іншими стилями в різних комбінаціях. Домінування суперництва над іншими стилями показали 5,6 % опитаних. Застосування компромісу як домінуючої стратегії притаманне 44,4 %. Уникненню надають перевагу 22,2 %, а пристосування як домінуюча стратегія не властива нікому: цей стиль конфліктної поведінки експлуатується лише в поєднанні, причому в однаково високих пропорціях. Так, пару пристосування – уникання показало 5,6 % студентів, така ж кількість опитаних (5,6 %) надала перевагу поєднанню пристосування, компромісу та уникання.

Отримані результати переконливо свідчать про необхідність подальшого експериментального дослідження психологічних показників конфліктної поведінки майбутніх педагогів та практичної розробки дієвих психолого-педагогічних засобів підготовки студентів педагогічних спеціальностей до ефективного вирішення конфліктних ситуацій у майбутній професійній діяльності.

Література

1. Гришина Н. В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
2. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2009. – 576 с.
3. Конфліктологія : навч. посіб. / Л. М. Герасіна та ін. – Х.: Право, 2012. – 128 с.
4. Москаленко В. В. Соціальна психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 687 с.
5. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 416 с.
6. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. – К.: Академвидав, 2009. – 359 с.

Гаврилюк Ірина Олександрівна
аспірантка кафедри загальної і соціальної психології та соціології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк)

ОСОБИСТІСНА ЗРІЛІСТЬ ЯК РЕЗУЛЬТАТ РОЗВ'ЯЗАННЯ КРИЗИ ЮНАЦЬКОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

Набуття самості не відбувається легко й безболісно. У психологічній літературі найчастіше згадується саме певний стан неможливості реалізації життєвого задуму як провокація життєвої кризи. Тому визначенню кризових переживань якнайповніше відповідає юнацький період, оскільки життєвий задум перебуває тільки в стані формування, переходу із якоїсь гіпотези, ідеальної фантазії в реальність. Саме цей перехід супроводжують кризові переживання, що стали вже характеристикою підліткового і юнацького періоду. Самореалізація в матеріальному і духовному світі стає можливою за рахунок процесу змістоутворення, яке зумовлює весь період юнацького самовизначення. Через рефлексію своїх переживань і подальший смислогенез, що відбувається хвилеподібно, здійснюється побудова власної життєвої перспективи. Саме у цьому процесі відбувається привласнення особою вже існуючих життєвих сенсів.

Побудова образу світу в юнацькому віці залежить від того, що безпосередньо впливає на сьогодення, тобто які зовнішні сенси, сприйняті від близького оточення, доповнять структуру особистості або, навпаки, не будуть інтерналізовані й залишаться чужорідними інтроектами у внутрішній структурі особистості. У свою чергу, саме ці інтроекти й створюють ті внутрішні обмеження, які впливають на «можливість» або «неможливість» особистості розгортати свою життєву перспективу. Це надалі формуватиме власну історію юнака у вигляді вчинків, життєвих рішень, буденних виборів. В основі розв'язання життєвої кризи в юнацтві лежить необхідність визначитися у своїх переживаннях. Стани переживаються як кризові, якщо для них немає аналогу в звичних поведінкових патернах, відповідних попередньому віковому періоду і закріплених батьківським сценарієм. У такому стані індивід вимушений ідентифікувати це переживання, вносити його до структури вже пережитого або знаходити для нього нове смислове значення, що й називається самовизначенням.

Як уже було зазначено, переживання життєвої кризи розгортається як відповідь на подію, що створює потенційну або актуальну загрозу задоволенню фундаментальних потреб, у ситуації наявності проблеми, від якої не можна втекти або розв'язати її звичним чином. Суб'єктивне переживання життєвої кризи приводить до дезадаптивного стану особистості відносно середовища, в якому вона існує. Дезадаптивний стан призводить до конфронтації об'єктивної, підтвердженої реальними обставинами, або до конфронтації, побудованої на суб'єктивних переживаннях. І вже саме цей

процес детермінує пошук виходу з кризи. Зовнішні умови, які провокують кризу, повинні знайти підготовлений ґрунт. Чим більш напруженими стають внутрішньоособистісні суперечності, тим менший за силою поштовх ззовні, який дає початок кризовому стану, потрібен. Побутові неприємності, випадкові невдачі, якщо їх за короткий час трапляється багато, стають підґрунтям майбутньої кризи. Особистість з часом стає все більш невірноваженою, чутливою, тому найслабкіші подразники в особистому житті юнаків іноді призводять до несподіваних афектів.

Розглянемо прояви кризи самовизначення в юнацтві кризь призму внутрішньоособистісних суперечностей. Криза юнацького самовизначення виявляється на різних рівнях: на особистісному, соціальному і когнітивному. При цьому кожен з проявів по-своєму відбивається на психоемоційних переживаннях, що, у свою чергу, впливає на фізіологічний рівень – стан тіла, соматичних симптомів, суб'єктивних переживань, котрі класифікуються як здоров'я або хвороба.

Прояв кризи на *особистісному* рівні самовизначення пов'язаний із наявністю або відсутністю адекватної ідентичності, зі здатністю особистості переживати відчуття своєї самості. Відсутність ідентичності символізує відсутність переживання свого Я, структури якого можуть бути роз'єднані або відторгнуті за ознакою «Я-негативний» або «Я-позитивний». Криза на особистісному рівні може проявлятися в низькій або компенсаторно-підвищеній самооцінці, негативізмі, обмеженості засобів самовираження; в наявності протиборства між потребою довіряти і одночасним переживання страху «бути пізнаним» до кінця; у суперечності між потребою в стабільності (колектив, стратегія відносин) і, водночас, потребою у нових враженнях. Механізм переживання кризи на особистісному рівні характеризується як здатність бути автентичним, тотожним самому собі. Це поняття передбачає здатність відстежувати переживання, співвідносити їх з переживанням своєї ідентичності на рівні Я, інтеріоризувати нові переживання в ситуації невизначеності, доповнюючи при цьому образ Я і Я-концепцію, здатність до адекватного позиціонування своїх лібідозних і агресивних бажань. Позитивне розв'язання кризи на цьому рівні приносить відчуття свободи вибору, здатність переживати свою «дорослість», «зрілість». Негативне розв'язання призводить до загострення всіх форм девіацій, які могли сформуватися на попередньому рівні розвитку, сприяє стратегії невротичного розвитку, соматизації внутрішнього конфлікту, розвитку суїцидальних тенденцій.

На *соціальному* рівні розрізняють професійне, статево-рольове (гендерне) і громадянське самовизначення, для кожного з яких актуальною є потреба «бути кимось». І ця потреба пов'язується зі здатністю до прояву свого дорослого Я, тому в юнацьку пору індивід шукає адекватних атрибутів для прояву своєї дорослості. Насамперед це стосується статево-рольової поведінки, в основі якої лежить здатність індивіда ідентифікуватися зі значимою особою зі свого оточення (мати або батько) і реалізувати два своїх природних інстинкти – *лібідозний*, який реалізується в творчій діяльності, в трансформації себе і свого оточення з метою продовження роду і *агресивний*,

який сприяє можливості захистити свої особистісні межі, конфронтувати з тим досвідом, який оцінюється як «інше Я» і відкидається, загрожує переживанню своєї цілісності. Відсутність адекватної ідентифікації зі значимою особою близького оточення призводить до кризових переживань, пов'язаних із відсутністю меж свого Я, до нездатності позиціонувати свої бажання (тобто підтверджувати існування своєї самості) й захищати їх, каналізуючи агресивну енергію в соціально схвалювані форми прояву.

Активність на соціальному рівні самовизначення стає символічним дзеркалом, що відображає наявність зрілої або незрілої ідентичності. Саме незріла ідентичність стає джерелом переживань кризи самовизначення, в процесі якої ідентичність повинна перейти в зрілий стан. Прояви кризи на цьому рівні фіксуються як стани дисгармонії в міжособистісних відносинах, відсутність активної життєвої позиції й нездатність позиціонувати свої потреби через відсутність засобів адекватної реалізації агресії, а отже, нездатність захистити свої інтереси. Ускладнення міжособистісних відносин призводить до розвитку різних форм девіантності (формування залежностей, гіпер- або гіпотрофованих форм статевої самореалізації).

На *поведінковому* рівні відбувається привласнення патернів, які відповідають ідентичності. Так, патерн *пошуку значимих сенсів* розгортається як найскладніший процес розв'язання кризи (вимагає наявності вищого від середнього рівня інтелекту, чітко сформованих розумових операцій, високого рівня вербального інтелекту і здатності до вербалізації своїх актуальних станів і станів, пов'язаних із переживанням Я-ідеалу, для здатності продукувати особистісні сенси); патерн *пасивної рефлексії* полягає в тому, що дискомфорт, у якому перебуває особистість, потребує пошуку його першопричин (розгорнута рефлексія проковує прагнення відходу від душевних страждань, які пов'язані з переживанням втрати сенсів, їх переоцінкою); патерн *захисної поведінки* розгортається поза рефлексією і прогнозуванням життєвої перспективи, адже потреба у саморозвитку в цьому випадку відсутня як така, дискомфорт в актуальному стані переживається ситуативно, без вибудовування всієї життєвої панорами; патерн *прояву фаталізму* є варіантом захисного механізму, коли індивід демонструє відхід від проблем і відповідальності за ситуацію, тобто відбувається раціоналізація бездіяльності. Позитивне розв'язання кризи на поведінковому рівні виявляється в розширенні способів самовираження, у зміні відчуття якості життя, вибудовування своєї життєвої перспективи і програми реалізації життєвого задуму. Негативне розв'язання має характер формування залежності й співзалежних відносин з близьким оточенням, соматизації, що відображається у невротичній структурі особистості.

Прояв кризи юнацького самовизначення зачіпає і когнітивний рівень. В ході переживання своєї ідентичності формується структура Над-Я, її змістова наповненість репрезентована компонентом «мусовості», що є моральною складовою структури Я (як певний дисциплінарний центр особистості, внутрішня сила, що спонукає до дій), і компонентом Я-ідеалу (як інтегрованої форми норм, правил і цінностей, які репрезентовані в

культури й наповнені лібідозними імпульсами). Індивід, що діє на основі внутрішньої «мусовості» й відповідно до свого Я-ідеалу, стає здатним до структуризації на когнітивному рівні свого образу Я, своєї життєвої перспективи, свого реального простору. Відсутність сформованих структур «мусовості» та Я-ідеалу набуває рис кризи й переживається як: відсутність життєвої перспективи, життєвого сенсу, слабка здібність до рефлексії, розмитість меж Я, слабкі або відсутні навички ціледосягнення і, як наслідок, втеча у фантазії або апатичність до своєї життєвої перспективи та реального життєвого простору.

Криза на когнітивному рівні набуває характеру дефіциту змістоутворення в особистісно-значимому просторі. Вибудовування особистісних сенсів як ціннісних орієнтирів, у свою чергу, стає підґрунтям для життєвих цілей. Життєві цілі формують життєвий план як «інтеграцію численних вимог із різних сфер життя в цілісний процес, що має цілі й спадкоємність». Потреба у визначенні сенсу життя стає категорією дорослішання. Реалізація сенсу життя є не тільки світоглядною категорією, а й практичною. У осіб юнацького віку з рисами невротизму чи схильності до невротизації або взагалі відсутній процес пошуку сенсу життя як детермінанта особистісного розвитку, або цей пошук замикається на самому собі, прирікає індивіда на стійкий егоцентризм і відхід у себе. Ця особливість часто формується на попередніх стадіях розвитку й проявляється у низькій самоповазі, неефективній комунікації, які і є умовами ускладнення процесу соціалізації та самореалізації в юнацтві. Практична реалізація сенсу життя виявляється в постановці реалістичних цілей та можливості їх досягнення адекватними способами, що, у свою чергу, сприяє самореалізації у конкретно-практичній діяльності та приводить до емоційного задоволення своїм життям.

На *когнітивному* рівні, як уже було сказано, відбувається створення особистісних сенсів, формується стратегія цілепокладання, зріла ідентичність. Я-концепція і образ Я перебувають у постійному динамічному стані, який підкріплюється матеріалом самопізнання і самосвідомості. При цьому негативний результат переживання кризи самовизначення виражається в негативній Я-концепції, відсутності сформованого й усвідомленого образу Я, відсутності суб'єктивного переживання особистісних меж. Позитивне розв'язання кризи виявляється як чітко сформована Я-концепція, адекватна зріла ідентичність, зрілі засоби для її позиціонування.

Криза юнацького самовизначення всіх зазначених вище рівнів особистості відбивається *на емоційному переживанні* і набуває певних форм загостреності компонентів структури особистості (екзальтованість – алексетемія; депресивність, пригніченість – гіперзбудливість; тривожність – апатія, байдужість; імпульсивність – гіперконтроль, ригідність). Зміни у психоемоційному тлі відбиваються на фізіологічному стані. Внутрішній конфлікт, що провокує переживання кризи, перетворюється на симптоматику невротичних проявів, набуває характеру межових розладів, соматизується, маскуєчись під хронічні захворювання ендогенної природи.

Галузо Павел Романович
кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры экспериментальной и прикладной психологии
Гродненского государственного университета имени Янки Купалы
(г. Гродно, Республика Беларусь)

Радюк Анастасия Сергеевна
магистрант 2 курса факультета психологии Гродненского
государственного университета имени Янки Купалы
(г. Гродно, Республика Беларусь)

БАЗОВАЯ ЦЕННОСТЬ ЖИЗНИ И ОСМЫСЛЕННОСТЬ ЖИЗНИ КАК ФАКТОР ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ХРИСТИАН

Исследования феномена жизнестойкости личности становится актуальным в последнее время: изучается содержание психического явления, связь его с другими личностными качествами, особенности выраженности его у представителей различных социальных групп, ставятся практические задачи по формированию жизнестойкости [4].

Жизнестойкость относится к категориям психологии личности, расширяющим разъяснительный потенциал феноменологического поля адаптации личности, совладающего (копинг) поведения. В зарубежной психологии С. Мадди в связи с разработкой им проблем творческого потенциала личности и регулирования стресса создал теорию об особом личностном качестве «hardiness», которое он определяет как особый паттерн структуры установок и навыков, который позволяет превратить изменения, происходящие с человеком, в его возможности. На русский язык это слово переводится как стойкость, или, как перевел его Д. А. Леонтьев, жизнестойкость [1]. Традиционно в психологии жизнестойкость рассматривается как образование личности, состоящее из трех взаимосвязанных компонентов, или аттитюдов. Компонент «вовлеченность» обеспечивает личности своего рода внутреннее согласие на включение в активное взаимодействие с миром. Компонент «контроль» представляет способность влиять на обстоятельства, увеличивая степень собственного благополучия. Компонент «вызов» обеспечивает восприятие жизненной трудности как задачи, требующей решения [6].

В нашем понимании осмысленность жизни личности – это количественное выражение смысла ее жизни – личностное качество, жизнестойкость – проявление осмысленности индивидуальной жизни в трудных жизненных ситуациях – функциональное свойство личности как субъекта жизни.

Жизнь как ценность человек переживает, прежде всего, благодаря вниманию к себе, через близость, любовь. Базисное чувство собственной ценности обуславливает способность чувствовать ценность другого. Недостаточность этого базисного чувства приводит к психическим патологиям, часто к депрессии [5]. Базовая ценность - генетически

первичная подструктура смысла жизни, отражающая глобальное ценностно-смысловое отношение личности к собственной жизни как таковой («за» или «против» жизни) [2].

Развитие личностных установок, включаемых в понятие жизнестойкость, отмечает Л. А. Александрова, может стать основой более позитивного мироощущения, повышения качества жизни, превращение препятствий и стресса в источник роста и развития. А главное, это тот внутренний ресурс, который подвластен самому человеку, установка, которая придает жизни ценность и смысл в любых обстоятельствах [1].

Эти теоретические положения положены нами в основу эмпирического исследования, целью которого было изучение базовой ценности жизни и осмысленности жизни как фактора жизнестойкости католиков и православных.

В качестве *эмпирических гипотез* выступили следующие предположения:

- 1) существуют различия во взаимосвязях осмысленности жизни и базовой ценности жизни с жизнестойкостью у православных и католиков;
- 2) существуют различия во вкладе осмысленности жизни и базовой ценности жизни в жизнестойкость православных и католиков.

Проверка выдвинутых гипотез осуществлялась в эмпирическом исследовании на выборке в 56 респондентов в возрасте от 19 до 68 лет, в том числе 28 респондентов – православных и 28 – католиков. Сбор эмпирических данных осуществлялся с помощью следующих методик:

1. Для исследования жизнестойкости респондентов применялся тест жизнестойкости Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой [4].
2. Для диагностики осмысленности жизни респондентов применялся тест смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева (шкала общей осмысленности жизни) [3].
3. Для исследования базовой ценности жизни респондентов применялся тест базовая ценность жизни.

Для обработки эмпирических данных применялись методы: корреляционный анализ Спирмена, t-критерий Стьюдента и множественный регрессионный анализ.

Результаты эмпирического исследования. Для выявления общих показателей осмысленности жизни, жизнестойкости и базовой ценности жизни респондентов были рассчитаны средние значения.

Сравнение данных с помощью t-критерия Стьюдента показало статистическую незначимость межгрупповых различий. Как католики, так и православные имеют представления о своей жизни как насыщенной смыслом. Православные и католики воспринимают свою жизнь как ценность, как высший дар, универсальную возможность, и потому высоко ее ценят, испытывают к ней благоговение и уважение.

С целью проверки первой гипотезы о различиях во взаимосвязях жизнестойкости и базовой ценностью жизни у католиков и православных были проведены корреляционный анализ данных.

Результаты корреляционного анализа показали, что жизнестойкость, как психологический конструкт, являющийся одним из личностных факторов преодоления человеком жизненных трудностей, у католиков взаимосвязана с базовой ценностью ($R = 0,39$, $p = 0,04$). Осуществляется эта взаимосвязь посредством вовлеченности ($R = 0,38$, $p = 0,04$) и принятия риска ($R = 0,43$, $p = 0,02$). Эти корреляционные связи позволяют утверждать, что жизнестойкость у респондентов католиков взаимосвязана с базовой ценностью жизни. Католики чувствуют себя способными преодолеть жизненные трудности, более жизнестойкими, когда ощущают любовь к жизни, ее ценность, независимость от ситуативных переживаний, преодоление постоянной базовой тревоги.

У православных значимых корреляций между базовой ценностью жизни и общим показателем жизнестойкости, а также ее компонентами вовлеченностью, контролем, принятием риска не зафиксировано. Так же можно отметить, что осмысленность жизни, как энергетическая характеристика смысловой сферы личности, у католиков тесно взаимосвязана с общим показателем жизнестойкости ($R = 0,51$, $p = 0,005$). Жизнестойкость для респондентов католиков является внутренним ресурсом, который подвластен самому человеку, установкой, которая придает жизни ценность и смысл в любых обстоятельствах.

С целью проверки эмпирической состоятельности второй гипотезы о различиях во вкладе базовой ценности жизни и осмысленности жизни в жизнестойкость у католиков и православных данные обрабатывались с помощью множественного регрессионного анализа. В качестве зависимой переменной выступил общий показатель жизнестойкости, в качестве предикторов – базовая ценность, базовый нигилизм, общий показатель осмысленности жизни. Результаты множественного регрессионного анализа данных представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты множественного регрессионного анализа

Предикторы	B	t	P	Статистика анализа
Католики (N = 28)				
Базовая ценность	0,251	1,53	0,13	R = 0,687, R ² = 0,472 F = 7,15, p = 0,001
Базовый нигилизм	-0,18	-1,14	0,26	
Осмысленность жизни	0,565	3,13	0,00	
Православные (N = 28)				
Базовая ценность	0,92	0,89	0,65	R = 0,523, R ² = 0,274 F = 3,02, p = 0,05
Базовый нигилизм	0,207	1,33	0,19	
Осмысленность жизни	0,460	2,48	0,02	

Данные, представленные в таблице 1, свидетельствуют о том, что первая регрессионная модель, отражающая вклад предикторов в жизнестойкость у католиков, является статистически значимой, а включенные в нее предикторы объясняют 47,2 % дисперсии зависимой переменной ($R^2 = 0,472$), при этом осмысленность жизни является статистически значимой детерминантой жизнестойкости ($\beta = 0,565$, $p = 0,00$). Стоит отметить достаточно высокий стандартизированный регрессионный коэффициент компонента

«базовая ценность» ($\beta = 0,251$) у католиков, который не достигает уровня статистической значимости. Вторая регрессионная модель, отражающая вклад предикторов в жизнестойкость у православных, также является статистически значимой, а включенные в нее предикторы объясняет 27,4 % дисперсии зависимой переменной ($R^2 = 0,274$). При этом осмысленность жизни является статистически значимой детерминантой жизнестойкости ($\beta = 0,460$, $p = 0,02$). Эти данные свидетельствуют о том, что общий уровень осмысленности жизни вносит весомый вклад в жизнестойкость как систему установок и убеждений, как православных, так и католиков. Высокая жизнестойкость католиков детерминирована слабо выраженной базовой ценностью жизни. Католики, любящие жизни, ощущающие ее ценность в независимости от ситуативных переживаний, способные преодолевать базовой тревогу обладают более высоким уровнем жизнестойкости.

В заключение сформулируем основные выводы эмпирического исследования:

1. Православные и католики имеют представления о своей жизни как насыщенной смыслом, воспринимают свою жизнь как ценность, как высший дар, универсальную возможность, и потому высоко ее ценят, испытывают к ней благоговение и уважение. Жизнестойкость для респондентов католиков является внутренним ресурсом, который подвластен самому человеку, установкой, которая придает жизни ценность и смысл в любых обстоятельствах.
2. Ощущение собственной жизни как ценности, отсутствие склонности ставить под сомнение и дискредитировать ценность жизни повышает общий уровень жизнестойкости католиков.
3. Жизнестойкость, как психологический конструкт, являющийся одним из личностных факторов преодоления жизненных трудностей, детерминирована сильно выраженным показателем осмысленности жизни у православных и католиков. Высокая жизнестойкость католиков детерминирована слабо выраженной базовой ценностью жизни, понимающееся как глобальное ценностно-смысловое отношение личности к собственной жизни как таковой.

Литература

1. Александрова, Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии. Экзистенциальная и гуманистическая психология. URL: <http://institut.smysl.ru/article/alekseeva.php> (дата обращения: 23.01.2019).
2. Карпинский, К. В. Смыслжизненный кризис личности: феноменология, механизмы, закономерности: автореф...дис. док. псих. наук : 13.06.17 / К. В. Карпинский – Москва, 2017. – 58 с.
3. Леонтьев, Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. 2-е изд. – М.: Смысл, 2000. – 18 с.
4. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
5. Лэнгле А. Экзистенциальный анализ – найти согласие с жизнью / А. Лэнгле // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – №1. – С. 5-23.
6. Мадди, С. Р. Смыслообразование в процессе принятия решений / С. Р. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 6. – С. 87–101.

Галушко Світлана Миколаївна
аспірант кафедри психології Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків)

АДАПТАЦІЯ ДО ШКОЛИ ЯК КРИЗА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Становлення та функціонування особистості супроводжується як відносно стабільними періодами психічного розвитку, так і кризовими. Перехідні періоди психічного розвитку індивіда, свідчать про завершення одного циклу становлення особистості і початок наступного. Переходи між періодами і фазами відзначаються кризами розвитку особистості.

Психологічна криза – це переломний етап у житті особистості, рубіж між старим і новим досвідом, якісний перехід із одного стану в інший. Вона виникає при переході людини від одного вікового ступеня до іншого, пов'язана із системними якісними перетвореннями в сфері соціальних стосунків, діяльності та свідомості. Джерелом розгортання кризи є суперечність, що виникає між психічними й фізичними можливостями індивіда та системою його взаємин з оточуючими його людьми (Варій М. Й., 2007).

Саме одним з таких переломних моментів є адаптація до школи молодшого школяра, а саме перехід до оволодінням дитиною новим видом діяльності, новою соціальною роллю, зміною соціального оточення, нових навантажень пов'язаних з навчанням. Від успішності протікання процесу адаптації, від того, наскільки спокійно і стабільно дитина почуває себе в соціумі, залежить ступінь її самореалізації та соціального розвитку.

Криза як і адаптація має психологічні, фізіологічні та соціальні аспекти та пов'язані з процесами психічного розвитку та особистісного становлення школярів, з процесами навчання, виховання і соціалізації.

Криза починається і завершується непомітно, не має чітких меж так само, як і адаптація та може займати період від 2 тижнів до півроку в залежності від таких чинників, як: індивідуальні особливості дитини (темперамент, здібності, інтелект та інше), характер взаємин з оточуючими (комунікабельність чи замкнутість), рівень складності освітньої програми та ступеню підготовленості дитини до шкільного життя.

Успішне проходження адаптації до школи залежить від зовнішніх і внутрішніх чинників, які взаємопов'язані. Благополучне переживання кризового періоду також пов'язано із даними чинниками. До зовнішніх відносяться – взаємини з класом, учителем і сім'єю. До внутрішніх – навчальна мотивація, готовність до школи, здоров'я і стресостійкість дитини.

Дитина переживає кризову ситуацію коли протягом відносно короткого часу відбуваються суттєві зміни, такою зміною є перехід нового виду діяльності. При вступі до школи докорінно змінюються умови життя і діяльності дитини – провідною стає навчальна діяльність, а ігрова відходить на другий план. Прагнення дітей до соціальної ролі школяра і до навчання,

як нової соціально значимої діяльності, прискорюють час проходження адаптації та успішності подолання вікової кризи (Мухина В. С., 1985).

Також, це час інтенсивного біологічного розвитку дитячого організму (центральної і вегетативної нервових систем, кісткової і м'язової систем, діяльності внутрішніх органів). Така фізіологічна криза вимагає від організму дитини великої напруги для мобілізації всіх резервів. Завдяки фізіологічним трансформаціям виникають зміни в психічному житті дитини, яких не було в дошкільному віці, формується довільність (планування, виконання програм дій і здійснення контролю). Л. С. Виготський відзначав інтенсивний розвиток інтелекту в молодшому шкільному віці. Розвиток мислення призводить, до якісної перебудови сприйняття і пам'яті, перетворенню їх у регульовані, довільні процеси. При сприятливих умовах навчання і достатньому рівні розумового розвитку на цій основі виникають передумови до розвитку теоретичного мислення і свідомості (Виготський Л. С., 1984).

Під керівництвом вчителя діти починають засвоювати зміст основних форм людської культури (науки, мистецтва, моралі) і вчаться діяти відповідно до традицій і соціальних очікувань оточуючих. Криза соціальної ролі у цьому віці проявляється упертістю, негативізмом, норовливістю та ін. А також з'являються специфічні для даного віку особливості: нарочитість, безглуздість та штучність поведінки, яких ще не було у дошкільників. Адаптуючись до нової соціальної ролі та долаючи кризу дитина чітко починає усвідомлювати стосунки між нею і оточуючими, розбиратись у соціальних мотивах поведінки, моральних оцінках, значущості конфліктних ситуацій, тобто поступово набуває свідому фазу формування особистості. Вибирає для себе стратегію поведінки в соціумі та сім'ї.

В цей же час змінюється емоційна сфера дітей: вони ще в значній мірі зберігають чутливість до впливу навколишніх умов життя, як і діти дошкільного віку, вразливі і емоційно чуйні. Але вступ до школи породжує нові, специфічні емоційні переживання, вимагаючи від них організованості, відповідальності, дисциплінованості, гарної успішності. Виникає осмислене орієнтування у власних переживаннях. Якщо до школи деякі індивідуальні особливості дитини могли не заважати її природному розвитку, приймались і враховувались дорослими, то в школі відбувається стандартизація умов життя, у результаті чого емоційні і поведінкові відхилення особистісних властивостей стають особливо помітними (Литвиненко Н. В., 2007).

Також, із вступом до школи у дитини з'являється здатність розрізняти внутрішні та зовнішні мотиви поведінки: мотив бажання і мотив обов'язку. Перехід і зміна мотивації також є кризовими, адже в дошкільному віці переважав мотив бажання, а в молодшому шкільному віці потрібно виконувати програму дорослих, виконувати обов'язкові вимоги. Невиконання яких створює ситуацію відмінності від однолітків, спричиняє переживання з приводу уявлення про себе інших.

Все більше зростає залежність молодшого школяра не тільки від думки дорослих (батьків і вчителів), але і від думок однолітків. Як зазначає

А.І. Захаров, якщо у дошкільному віці переважають страхи, зумовлені інстинктом самозбереження, то в молодшому шкільному віці переважає страх суспільної думки, як загроза благополуччю індивіда в контексті його взаємин з оточуючими людьми. Це призводить до того, що вона починає відчувати страх бути смішною, слабкою, не схожою на більшість дітей.

Включаючись у шкільне життя, дитина фактично починає паралельно освоювати дві програми. Одна – це офіційна навчальна програма, освоєння якої є обов'язковим завданням кожного школяра, друга – прихована програма соціалізації, обумовлена характером міжособистісних взаємин, що складаються у школі. Шкільне життя спрямоване на реалізацію першої програми. Друга програма не має такого безумовного організаційного оформлення, але саме завдяки їй формується емоційне і соціальне життя дитини, її уявлення про себе і про те, що думають про неї інші, тобто відбувається її соціальна адаптація (Гакаме Ю. Д., Тавадьян М. Е., 2017).

Підсумовуючи, можна відзначити те, що адаптація першокласників до шкільного навчання, являє собою процес перебудови емоційно-вольової, пізнавальної та мотиваційної сфер учня, що протікає в суто індивідуальному режимі, обумовленому психофізіологічними особливостями молодших школярів, зовнішніми соціально-педагогічними факторами.

Отже, адаптація до школи – це повноцінна криза становлення особистості учня, завдяки якій відбувається перехід від однієї стадії розвитку дитини дошкільного віку до іншої – молодшого школяра, для якої характерна зміна соціальної ситуації, зміна провідної діяльності та виникнення психологічних новоутворень. Саме успішне оволодіння новою провідною діяльністю забезпечує можливості переживання кризи та подальшого розвитку молодшого школяра, який набуває важливих особистісних новоутворень. Це також період, в ході якого відбуваються засвоєння діючих моральних, соціальних, навчальних та інших норм; оволодіння новими прийомами і засобами діяльності. Проходження даного періоду, адаптація, переживання кризи – формує характер подальшого особистісного розвитку дитини та призводить до становлення особистості школяра.

Горова Ірина Миколаївн

*практичний психолог Лебединського дошкільного навчального закладу
(ясла-садок) «Калинка» Лебединської міської ради Сумської області*

КРИЗА ТРЬОХ РОКІВ: БЕЗПІДСТАВНИЙ БУНТ ЧИ ПРАВОМІРНИЙ ПРОТЕСТ?

Період раннього дитинства є дуже важливим етапом у становленні та розвитку особистості. Традиційно він завершується кризою трьох років. Різка зміна поведінки дитини викликає у батьків різну реакцію: від легкого здивування до категоричного неприйняття. Більшість з них не шукають причин такого поведіння, а щосили намагаються підкорити дитину своїй волі і подолати бунт. Та чи варто це робити?

Проблему кризових періодів в розвитку особистості досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні науковці: Л. І. Божович, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, А. Н. Леонтьєв, М. І. Лісіна, Ш. Бюлер, Е. Еріксон, Е. Келлер, Д. Левінсон, В. Штерн та інші.

Мета статті – теоретично проаналізувати сутність, характер та причини виникнення кризи трьох років, надати рекомендації щодо її пом'якшення.

Вікові кризи є обов'язковою складовою психологічного розвитку людини і є абсолютно природнім явищем. Третій рік життя називають переломним та критичним через значні зміни у психіці дитини, а не через зростлу вередливість, що найбільше злить батьків. Для того щоб поведінка малюка не дратувала, в першу чергу, потрібно розуміти ті зміни, які відбуваються, і приймати їх як атрибут зростання.

Не дивлячись на те, що назва кризового періоду вказує на конкретний вік (3 роки), час її виникнення і перебіг є індивідуальними. Це означає, що вона може проявитися як у два з половиною роки, так і після трьох.

Кризовий період свідчить про усвідомлення дитиною себе як окремої істоти, яка має власні бажання, що часто не збігаються з бажаннями інших. Це, в свою чергу, формує якісно нове ставлення дитини до дорослих і до самої себе. Воно полягає у тому, що дитина: порівнює себе з дорослими, наслідує їх поведінку, протиставляє свої бажання вимогам дорослого, демонструє незалежність [5]. Якщо ж оточуючі будуть заперечувати прояв дитячої самостійності, то це спричинить появу негативних симптомів.

Для того, щоб зрозуміти поведінку дитини, варто знати специфіку прояву симптомів кризи. Вперше їх описала Е. Келер у монографії «Про особистість трирічної дитини» [3]. Дана робота привернула увагу В. Штерн і Ш. Бюлер. Їх інтерпретація кризи трьох років носила переважно негативний характер, оскільки цей віковий період називали «хворобою» зростання [1; 4]. У вітчизняній психології, починаючи з робіт Л. С. Виготського, криза розглядалася в її позитивному значенні як формування принципово нової системи соціальних відносин дитини зі світом з урахуванням її зростаючої самостійності [2]. Д. Б. Ельконін називав кризу трьох років кризою самостійності і емансипації від дорослих [5]. Вона характеризується наступним семизір'ям симптомів:

1. Негативізм – прагнення суперечити дорослим. Дитина говорить «ні» навіть тоді, коли насправді хотіла б сказати «так», бо настанови йдуть від дорослих.
2. Упертість – прагнення завжди, за всяку ціну, відстоювати своє рішення. Часто дитина вже й хоче відмовитися від початкової неконструктивної позиції, але не може, бо воліє щоб її сприймали як особистість.
3. Норовливість – заперечення норм і правил, які були встановлені раніше та перевірка їх на міцність. Наприклад, відмова спати у звичний час, відмова від їжі, яку раніше їла, відмова чистити зуби та умиватися тощо.
4. Свавілья – прояв ініціативи власної самостійної дії, що не відповідає її фізичним можливостям («Я сам!»).
5. Знецінювання дорослих – ласкава й ніжна дитина раптом починає грубити, обзиватися, піддавати сумніву авторитет слів дорослого.

6. Протест-бунт – дитина знаходиться у стані постійної війни з оточенням, насамперед, із батьками.

7. Деспотизм – малюк не лише наполягає на тому, що все робитиме сам, а й намагається і дорослих змусити підкорятися його волі. Даний симптом спостерігається, якщо в сім'ї одна дитина [2].

Причинами виникнення симптомів кризи у поведінці дитини в основному є: обмеження самостійності й ініціативності дитини, часті або неадекватні заборони та покарання, гіперопіка, неузгодженість та непослідовність у вимогах [2].

Якщо дорослі приймають зміни, які відбуваються з дитиною, забезпечують можливості для проявів її самостійної діяльності, вони задовольняють потреби розвитку дитини, тоді негативні симптоми пом'якшуються. Іноді криза трьох років може протікати без явних негативних проявів. Це не є ознакою порушення в послідовності психічного розвитку. У кризі головне те, до чого вона призводить, а саме поява таких якостей, як: воля, самостійність, гордість за досягнення.

Потреба дитини «діяти, як дорослий» наприкінці раннього віку трансформується в потребу «бути, як дорослий». Задовольнити її можна не лише розширивши межі самостійності дитини, а й навчивши гратися [5].

Гра – це найдієвіший засіб пом'якшення негативних кризових проявів, адже в реальному житті дорослі не завжди можуть і не повинні задовольняти всі дитячі забаганки. А в грі дитина може самостійно «поїхати до дідуся», «приготувати суп», «піти до магазину». Отже, саме в грі найповніше реалізується її бажання бути дорослою. Тут вона може отримувати знання, розвивати навички маніпуляції з предметами, перебуваючи при цьому в повній безпеці. Стимулом до гри може бути наявність різноманітних іграшок та їх достатня кількість.

Зазвичай, негативні прояви кризи спрямовані на батьків, оскільки саме вони встановлюють певні правила поведінки й вимагають їх дотримання. Працівники ДНЗ менше потерпають від цього, оскільки усіяко підтримують дитячу самостійність. За результатами спостережень за дітьми молодшого віку Лебединського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) «Калинка» було виявлено, що свого апогею криза трьох років досягала у дітей у віці 2 роки 8 місяців і 2 роки 9 місяців. Пізніше прояв симптомів став не таким яскравим та пішов на спад. Батьки, які активно намагалися реалізувати надані під час консультації рекомендації у вихованні трирічок, відмітили явне поліпшення у стосунках із малечею.

Висновки. Отже, криза трьох років – це правомірний протест, а не безпідставний бунт, пов'язаний із поступовим формування особистості дитини і виникненням у неї нових потреб. Діти практично не виявляють негативних симптомів під час кризи трьох років або ж легко і досить швидко долають їх, якщо дорослі з розумінням ставляться до їхніх потреб. Окрім того, активне залучення дитини до ігрової діяльності дає змогу відносно комфортно пройти цей етап розвитку.

Література

1. Бюлер Ш. Диагностика нервно-психического развития детей раннего возраста / Ш. Бюлер, Гильдегард Гетцер; под ред. проф. Н. М. Щелованова.. – Москва: Учпедгиз, 1935. – 126 с.
 2. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. / Л.С. Виготский. – М: Эксмо, 2004. – 512 с.
 3. Обухова Л. Ф. Детская психология / Л. Ф. Обуховская. – М.: Российское педагогическое агентство, 1996. – 374 с.
 4. Штерн В. Психология раннего детства / В. Штерн. – М.: Харвест, 2014. – 399 с.
 5. Эльконин Б. Д. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Б. Д. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 144 с.
-

Дереча Алла Анатоліївна

старший викладач кафедри психології ДВНЗ

«Переяслав-Хмельницький державний педагогічний

університет імені Григорія Сковороди» (м. Переяслав-Хмельницький)

ЧИННИКИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В умовах сучасного суспільства, яке характеризується значним рівнем нестабільності, прискореним темпом життя, наявністю різноманітних загроз і катаклізмів, складно говорити про абсолютне психологічне здоров'я особистості. Дійсність, яка нас оточує, від самого початку порушує гармонійність розвитку особистості, позбавляє людину почуття безпеки, що й актуалізує проблему психологічного здоров'я особистості.

Психологічне здоров'я – це важливий аспект здоров'я загалом. Він визначає розвиток людини як особистості, забезпечує її пристосування (адаптацію) до соціального оточення та психологічне благополуччя. Психологічне здоров'я розкривається через збалансований розвиток психіки людини та її основних функцій. Воно характеризується станом пам'яті, мислення, особливостями вольових якостей, характеру, розвитком логічного мислення, позитивною емоційною енергетикою, урівноваженою психікою, спроможністю до саморегуляції, керування своїм психоемоційним станом, контролем над розумовою діяльністю тощо [2].

Власне психологічне здоров'я має важливе значення на всіх етапах онтогенезу, починаючи з дитинства і юності до зрілого віку.

Проблема психологічного здоров'я дітей, зокрема дошкільного віку, є однією з найактуальніших на сьогодні.

Статистика свідчить: здоров'я дітей від народження до моменту вступу до школи погіршується. Порушення психічного здоров'я дітей – це ускладнені варіанти психічного розвитку, до яких можна віднести наступні:

- поява при емоційних зривах нестійкості поведінки, агресивності або апатії;
- прояв відчуженості, замкнутості, заглибленості у власний світ;
- рухливість, імпульсивність, труднощі зосередження на інформації, зниження працездатності [1].

Розглядаючи чинники, які впливають на психологічне здоров'я сучасного дошкільника можна відзначити наявність зовнішніх (соціальних) та внутрішніх (психологічних) чинників.

До зовнішніх відносять соціально-культурні та соціально-економічні чинники. Неприятливі соціально-культурні чинники включають прискорення темпу сучасного життя, дефіцит часу, недостатні умови для зняття емоційної напруги й розслаблення особистості. Наслідком цього є надмірна зайнятість батьків, невротичні реакції, поява особистісних проблем. Така особистісна дисгармонія відбивається на розвитку дітей і справляє негативний вплив на їх психіку.

На емоційну атмосферу в сім'ї та психологічне здоров'я її членів впливають також соціально-економічні чинники, серед яких виділяють незадовільні житлово-побутові умови, зайнятість батьків, ранній вихід матері на роботу і т. п. Влаштування дитини в заклад дошкільної освіти до трьох років є значною психотравмуючою подією, оскільки вона ще не є готовою до розлуки з матір'ю – наявне значно розвинене почуття прихильності до неї, спільності, єдності з нею.

До внутрішніх чинників, які впливають на психологічне здоров'я дітей, відносять соціально-психологічні чинники та, так звані, «складні ситуації».

Соціально-психічні чинники включають дисгармонію сімейних стосунків і сімейного виховання та порушення у сфері дитячо-батьківських стосунків [1].

Дошкільний вік характеризується тісною емоційною прив'язаністю дитини до батьків, потребою в любові та визнанні. У цьому віці дитина ще не здатна орієнтуватися у тонкощах міжособистісного спілкування, не здатна розуміти причини конфліктів між батьками, не володіє засобами для вираження власних почуттів і переживань. Тому дуже часто сварки між батьками сприймаються дитиною як тривожна подія, ситуація небезпеки і вона схильна почуватися винною у конфлікті, який виник, оскільки не може усвідомити істинних причин того, що відбувається.

До несприятливих чинників, що викликають порушення психічного здоров'я, можна віднести авторитарний стиль виховання у сім'ї, коли батьки надмірно контролюють дитину. Виховання супроводжується безліччю заборон, індивідуальні особливості дитини дошкільного віку зазвичай ігноруються. Такий стиль виховання призводить до того, що дитина стає слухняною, поводить себе як «адаптивна дитина», вчиться придушувати власні бажання, агресію, виявляє тривожність, або починає чинити опір надмірному тиску, демонструє агресивність, протидію. Негативно може позначитися на психологічному здоров'ї стиль виховання за типом «кумир», коли дитина є головним членом сім'ї, а інтереси інших зосереджені навколо неї. Як наслідок, дитина стає дезадаптованою в суспільстві, не вміє враховувати інтереси оточення. Найбільш сприятливим для підтримки психологічного здоров'я вважається демократичний стиль виховання, коли до дитини ставляться як до рівноправного партнера, який має свої інтереси, свої бажання і погляди. Завдяки такому стилю в ній підтримується почуття власної гідності, оптимізм, активність, вміння чути й розуміти себе.

«Складні ситуації» як окремий чинник ризику неминуче зустрічаються у житті кожного. З такими ситуаціями стикаються й діти дошкільного віку, для яких характерні підвищена небезпека, пов'язана з втратою почуття захищеності. Вони, істотно впливаючи на весь хід психічного розвитку дошкільника, здатні негативно вплинути на його соціальну адаптацію, глибоко вразити психіку.

Також до внутрішніх (психологічних) чинників відносять властивості особистості дитини-дошкільника, риси характеру, властивості нервової системи, що дозволяють їй функціонувати як психологічно здоровій особистості. Оскільки психологічне здоров'я, у першу чергу, передбачає стійкість до стресових ситуацій, слід звернути увагу на психологічні характеристики, які знижують стійкість до стресу. До категорії найбільш стійких особистісних властивостей відносяться властивості нервової системи, які проявляються у рисах темпераменту. Я. Стреляу вважав, що найважливішою характеристикою енергетичного рівня поведінки є реактивність – відношення сили реагування до стимулу, який його викликав. Дана властивість визначає, в якій мірі дитина буде стійкою до стресу. Таким чином, окремі властивості темпераменту можна назвати як фактор ризику для психологічного здоров'я дитини [1].

Таким чином, стає очевидним, що психологічне здоров'я особистості дитини дошкільного віку в більшій мірі залежить від умов її життя і стилю взаємин, які складаються з оточенням. Психологічне здоров'я є дуже крихким та буквально відразу після народження починає піддаватися атаці несприятливих у психологічному плані чинників. Психологічно здорова особистість характеризується перш за все тим, що може протистояти цим негативним впливам, має стійкість до стресів, здатна знайти в собі сили для подолання складних ситуацій. Така особистість здатна змінюватися й адаптуватися до різноманітних і не завжди комфортних умов середовища, не порушуючи свого психологічного здоров'я.

Література

1. Ионина О. С Факторы, определяющие психологическое здоровье ребенка. URL.: http://shgpi.edu.ru/files/nauka/vestnik/2017/1_33/19.pdf (дата звернення: 08.02.2019).
2. Сурм'як Ю. Р., Кудрик Л. Г. Поняття і критерії психічного здоров'я особистості. Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції (21 жовтня 2016 року) / упор. Н. М. Бамбурак. – Львів: ЛьвДУВС, 2016. С.263-267.
3. Угрин О.Г. Аналіз сучасних досліджень психічного здоров'я. Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції (21 жовтня 2016 року) / упор. Н. М. Бамбурак. Львів: ЛьвДУВС, 2016. С. 276-279.

Долусова Наталія Миколаївна
магістрант кафедри психології Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)

Тарасова Тетяна Борисівна
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Сумського
державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)

ТРИВОЖНІСТЬ ЯК ФЕНОМЕН КРИЗИ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Вивчення тривожності завжди займало особливе місце і в теоретичній і в практичній психології. Стійкий інтерес до проблеми тривожності знайшов відображення в роботах багатьох зарубіжних і вітчизняних вчених (З. Фрейд, К. Хорні, Ч. Спилбергер, А. М. Прихожан, Л. М. Костіна, Г. Ш. Габдреева, Ю.Л. Ханін, Н. Д. Левітов, Г. М. Бреслав та ін.). Актуальність проблеми вивчення тривожності збереглася і навіть набула нового звучання у зв'язку з різкими змінами в житті суспільства, що породжують невизначеність і непередбачуваність майбутнього, і, як наслідок, переживання людиною емоційної напруженості, фрустрованості і тривожності. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я число тривожних людей в 80-і роки становило 15% від загальної вибірки, в даний час їх кількість зросла в 5 разів. При цьому зростає і рівень тривожності.

У психології тривожність розглядають і як емоційний стан і як стійку властивість, рису особистості або темпераменту. А. М. Прихожан [3] вказує, що тривожність – це переживання емоційного дискомфорту, яке пов'язане з очікуванням неблагополуччя, з передчуттям небезпеки. Н. Д. Левітов [2] розглядає тривожність як психічний стан, що виражається в переживанні побоювання і порушення спокою, що викликаються можливими неприємностями. Г. М. Бреслав [2] визначає, що тривожність – особистісна риса, яка відображає зменшення порогу чутливості до різних стресових агентів. Тривожність виражається в постійному відчутті загрози власному "я" в будь-яких ситуаціях; тривожність – це схильність до переживання тривоги, що характеризується низьким порогом виникнення відповідної реакції. Д. Спилбергер [2] виділяє два види тривожності: реактивну і особистісну. Реактивна тривожність характеризується напругою, занепокоєнням, нервозністю, виникає як емоційний відгук на стресову ситуацію. Дуже висока реактивна тривожність викликає порушення уваги, іноді порушення тонкої координації. Особистісна тривожність характеризує стійку схильність людини сприймати велике коло ситуацій як загрозливі, реагувати на такі ситуації станом тривоги. У дослідженнях з проблеми тривожності найчастіше обговорюються питання, що стосуються її визначення, диференціації від інших, близьких за змістом, феноменів, можливих причин виникнення, а також питання, орієнтовані на розробку програм корекції тривожності у вигляді спеціально організованих занять і тренінгів. При цьому залишаються мало вивченими способи і механізми самостійного подолання тривожності, а

також роль тривожності в процесі адаптації. Виявити такі механізми дозволить детальне вивчення взаємозв'язку тривожності з іншими психічними феноменами. Зіставлення рівнів тривожності з рівнями адаптації і з напрямками і типами реакцій на фрустрацію відкриває нові можливості для вивчення внутрішніх ресурсів особистості, необхідних їй для адаптації.

У зв'язку з тим, що тривожність у більшості випадків є деструктивним станом, то необхідно шукати шляхи його недопущення, регуляції, корекції.

Особливої актуальності набувають роботи по вивченню і профілактиці тривожності, що проявляється в період вікових криз, кризи підліткового віку, зокрема. В даний час збільшилася кількість дітей, що відрізняються підвищеним занепокоєнням, непевністю, емоційною нестійкістю. Вивчення тривожності на різних етапах дитинства важливо як для розкриття суті цього явища, так і для розуміння вікових закономірностей розвитку емоційної сфери людини, становлення, закріплення і розвитку емоційних особистісних якостей. Як відзначають багато психологів, саме тривожність лежить в основі цілого ряду психологічних труднощів дитинства, в тому числі ряду порушень розвитку, службовців приводом для звернення до психологічної служби.

Виникнення тривожності пов'язане з проблемами в задоволенні вікових потреб підлітка. Закріплення тривожності відбувається по механізму «замкнутого психологічного кола», яке веде до нагромадження і поглиблення негативного емоційного досвіду, який сприяє збільшенню і збереженню тривожності. У періоди вікових криз тривожність може викликати гострі стани паніки або зневіри, впливаючи на зниження самооцінки підлітків і формування їх особистості.

Основними психосоціальними характеристиками кризи підліткового віку є «гострі» психоемоційні реакції, зниження працездатності особистості, дисгармонія та внутрішні конфлікти, негативний, протестуючий характер поведінки. Саме такі чинники характеризують підлітковий вік як особистісну стадію дезорієнтації у внутрішніх і зовнішніх стосунках. Криза підліткового віку пов'язана із виникненням протиріччя між подвійною соціальною ситуацією розвитку особистості та "почуттям дорослості", як центральним новоутворенням свідомості. Соціальна ситуація розвитку підлітків суттєво відрізняється від ситуацій розвитку у період дитинства. Така розбіжність залежить не лише від зовнішніх обставин, але і від внутрішніх чинників. Підліток живе в сім'ї, вчиться у школі, контактує із однолітками, але сама соціальна ситуація розвитку трансформується в свідомості у нові ціннісні орієнтації. Формально підліток залишається у статусі школяра, але перехід із початкової до основної школи зумовлює ускладнення цього статусу. З одного боку ознаки дитинства залишаються, проте в цей же час з'являються особливості дорослості [4].

Провідною діяльністю у підлітковому віці є інтимно-особистісне спілкування із однолітками. Це специфічний вид міжособистісних стосунків, який займає центральне місце в житті підлітка. Для них важливо не просто бути разом із однолітками, а саме прагнення зайняти те місце, щоб відповідало рівню їх домагань. Спілкування підлітків із однолітками

частіше виходить за рамки шкільного життя і навчальної діяльності, захоплюючи нові інтереси, види діяльності, стосунки та виділяючись в окрему, самостійну і дуже важливу для особистості сферу життя. Такий період спілкування із однолітками набуває надзвичайно великої значущості: нерідко підліток надає меншого значення навчанню, і навіть стосункам із рідними людьми. Саме тому, можна виокремити серед причин зниження успішності та порушень поведінки дитини невдоволеність підлітків своїми стосунками із однолітками.

У підлітковий період складаються, оформляються досить стійкі форми поведінки, риси характеру, способи емоційного реагування. Разом з тим, це втрата дитячого світовідчуття, яка може привести до появи почуття тривожності, психологічного дискомфорту [1; 4]. Через наростання тривожності і пов'язаної з нею низької самооцінки знижуються навчальні досягнення, закріплюється неуспіх. Невпевненість в собі призводить до ряду інших особливостей – бажанню бездумно слідувати за однолітками, діяти тільки за зразками і шаблонам, що ними демонструється, побоюванню проявити ініціативу, формальному засвоєнню знань і способів дій, активній протидії впливу дорослих і так далі. Важливість дослідження тривожності як риси особистості саме в підлітковому віці обумовлюється тим, що у цьому віці основні структури особистості вже досить сформовані і можна говорити про більш-менш стійкий особистісний розвиток.

На думку А. М. Прихожан [3], як профілактика, так і психокорекційна робота з тривожними підлітками повинна включати три взаємопов'язаних напрямки. По-перше, це психологічна просвіта оточуючих підлітка дорослих – батьків і педагогів, пояснення їм причин і наслідків тривожності; навчання дорослих засобам подолання тривожності у підлітків (що особливо важливо для батьків, вчителів). По-друге, – безпосередня робота з підлітками, що спрямована на допомогу в оволодінні ними засобами подолання тривожності. І, по-третє, – профілактична робота, зорієнтована на оптимізацію тих областей, з якими пов'язані «вікові піки» тривожності, і «зони уразливості», що характерні для конкретного підлітка. Психопрофілактична робота щодо забезпечення психологічної атмосфери, яка сприяє розвитку у підлітка почуття захищеності, міжособистісної надійності і заходи подолання тривожності повинні включати наступні елементи [1; 5]:

- вироблення індивідуальних ефективних моделей поведінки в найбільш важких для підлітка ситуаціях;
- підготовка підлітків до нових ситуацій, тобто зниження невизначеності ситуації через детальну розповідь про неї, обговорення можливих труднощів, навчання результативним, конструктивним способам поведінки в ній;
- попереднє «програвання» найбільш значущих ситуацій.

Величезну роль при здійсненні всіх програм відіграє позиція психолога по відношенню до підлітка. Як показує досвід роботи в цьому напрямку, ефективність психопрофілактичних і психокорекційних програм

істотно залежить від зміни позиції психолога в процесі їх здійснення – від активної, навіть авторитарної ролі до ролі рівного партнера і зацікавленого спостерігача. Найбільш ефективним вважається, якщо зміна позиції здійснюється при максимальній відкритості, поясненні для підлітка сенсу поведінки психолога в тій чи іншій ситуації.

Одним із завдань у профілактиці та подоланні тривожності є зняття внутрішніх затискачів, набуття підлітком «рухової свободи», пластики рухів. Цю частину роботи доцільно проводити за допомогою викладачів відповідних дисциплін (ритміки, фізкультури та ін.)

«Терапія середовища», (як сімейної так і шкільної) є значущим фактором, що впливає на ефективність психологічної профілактики та корекції тривожності у підлітків.

Активна взаємодія психологів і педагогів з підлітками та їх батьками має бути спрямоване на вирішення таких завдань:

- побудова змістовних форм спілкування з однолітками і дорослими у тривожних підлітків;
- пошук підлітком свого місця в різних системах міжособистісних відносин;
- подолання небажаних негативних проявів занадто тривожних підлітків під час уроків і поза ними;
- участь підлітка в спільній суспільно-значимій діяльності.

На закінчення можна сказати, що вивчення тривожності, яка проявляється в період вікових криз, особливо підліткової кризи, психологічна профілактика і корекція цього феномена є важливим завданням сучасної науки, а також психологічної і педагогічної служби. Важливий напрямок цієї діяльності становить орієнтація на вироблення адекватних способів реалізації та задоволення провідних для даної вікової групи соціогенних потреб. При цьому робота з психопрофілактики та подолання тривожності у підлітків не повинна носити вузько функціональний характер. Вона має бути орієнтованою на розвиток особистості і підвищення ефективності діяльності підлітка, спрямованою на ті фактори середовища та характеристики розвитку, які в цьому віці можуть послужити прямою або непрямою причиною його тривожності.

Література

1. Вереніч Н. Особливості тривожності сучасних підлітків / Н. Вереніч // Психолог. – 2004. – №23-24. – С. 41-42.
2. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин – СПб. : Питер, 2013. – 783 с.
3. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. / А. М. Прихожан. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
4. Савчин М. В. Вікова психологія: Підручник. / М. В. Савчин, П. П. Василенко. – Київ: "Академвидав", 2005. – 360 с.
5. Шевченко Н. Ф. Гіперфункція тривожності у підлітків: превентивна стратегія / Н. Ф. Шевченко, Є. М. Заможна // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 7.– с. 17-22.

Дяченко Анастасія Олександрівна
студентка Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)

Усик Дмитро Борисович
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Сумського
державного педагогічного університету імені А. С.Макаренка (м. Суми)

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ УЯВИ ДОШКІЛЬНИКА У ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

Вихідною тезою оновлення системи дошкільної освіти є положення, за якими педагогічний процес має ґрунтуватись на психології розвитку дитини, а точкою відліку в оновленні змісту, форм і методів виховання та навчання є ідея про цінність і сенс її буття.

Уява – один із важливих психічних процесів, що безпосередньо входить у будь-який творчий процес людини на різних етапах її життя та забезпечує засвоєння різних форм людської культури в онтогенезі.

Проблема розвитку уяви на етапі дошкільного дитинства є досить актуальною в науковій думці. Феномен уяви був предметом психологічних досліджень як зарубіжних, так і вітчизняних вчених (Л. Виготський, О. Кононко, В. Мухіна, М. Палагіна, Т. Рібо, С. Рубінштейн, Дж. Селлі, та ін.), які зробили великий внесок у вивчення означеної проблеми. Предметом численних досліджень вітчизняних вчених (О. Вовчик-Блакитна, О. Запорожець, О. Кульчицька, Я. Неверович, О. Чебикін, О. Шаграєва та ін.) є емоційна сфера дітей дошкільного віку.

Мета статті полягає в аналізі теоретичних психолого-педагогічних досліджень зарубіжних та вітчизняних науковців з проблеми розвитку уяви дошкільника.

Спочатку уяву розглядали як один із творчих процесів усередині загальних концепцій психічного розвитку дитини. Представники класичного асоціанізму (Т. Рібо та ін.) вивчали творчі процеси з боку розвитку їх механізмів. Генезис уяви Т. Рібо вбачав у вигляді чотирьох стадій: наявність переходу від пасивної уяви до творчої; дитина оживляє навколишні предмети; стадія гри, коли дитина проходить період від наслідування до перевтілення; період «романтичної винахідливості», або стадію художньої творчості. На думку вченого, різні стадії розвитку уяви обумовлені розвитком розумових здібностей дітей, а вони, у свою чергу, залежать від запасу образів, багатства їх поєднань, пам'яті, мови, відчуттів [9, с. 89].

Встановивши, що уява в дитячому віці проявляється найбільш яскраво, Дж. Селлі виділив два етапи в розвитку уяви: 1) передумова виникнення уяви, що характеризується перевагою сприйняття; 2) виникнення уяви в дошкільному віці, коли дитина створює міфи, що суб'єктивно представлені у її фантазії як реальна дійсність (дошкільний вік) [4, с. 122].

Представники гештальтпсихології (М. Вертгеймер, К. Коффка та ін.) підкреслювали активний характер уяви, ставлячи на перший план переосмислення предметного змісту, що виявляється у виникненні нової структури [9, с. 137].

З. Фрейд вважав, що основою творчих процесів узагалі та творчої уяви зокрема є внутрішній конфлікт особистості, закладений у ранніх переживаннях дитинства. Послідовники З. Фрейда (М. Вульф, Е. Кріс, К. Кюбі та ін.) вказували на відсутність взаємозв'язку між фантазією і реальним життям дитини і підкреслювали залежність фантазії від задоволення своїх власних бажань, а творча уява, на їхню думку, це фактично вміння по-дитячому обіграти матеріал у передусвідомлення [4, с. 203].

Розглядаючи уяву як тимчасову стадію спотвореного відображення реальної дійсності та не відводячи при цьому їй позитивній ролі, Ж. Піаже вважав, що механізм уяви становлять образи, що виникають у процесі розвитку дитини у такому порядку: статичні – дають близьке до сприймання відображення дійсності; кінетичні – відображають зміни просторових положень об'єктів; трансформовані – відображають зміни форм [4, с. 196].

Два види уяви описав А. Валлон: один проявляється тоді, коли дитина відокремлює реальність від фантазії, інший – коли дитина цілком живе у своїх уявленнях, тобто дитина змішує суб'єктивне та об'єктивне [4, с. 109].

Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Давидов, О. Леонтьєв та ін. вважали уяву центральним новоутворенням психічного розвитку дітей дошкільного віку. На думку Л. Виготського, сенситивний вік для розвитку уяви – дошкільний. Для розвитку уяви і творчості дитини необхідна підтримка дорослих, заохочення допитливості дітей, їх експериментування, пошукових дій, оригінальних рішень, виходу за межі зразка. Вважаючи будь-який вид дитячої творчості схожим на гру за своїм характером і пов'язаним з емоціями дитини, Л. Виготський стверджував, що гра «служить підготовчим етапом художньої творчості дитини» – з неї виділяють окремі, більш-менш самостійні види дитячої творчості (малювання, драматизація, твори) [2, с. 27].

Найважливішою діяльністю у житті дитини А. Макаренко вважав гру, ствержуючи, що яка дитина у грі, така, багато в чому, вона буде в роботі, коли виросте. Саме на дошкільному етапі починають виявлятися і спеціальні здібності: музичні, літературні, організаторські, здібності до художньо-театральної діяльності [8, с. 167].

В. Кудрявцев розглядає уяву як психологічну основу творчості, тому, вивчаючи уяву дитини, можна проникнути в ядро її творчості і сприяти гармонійному розвитку особистості [6, с. 12].

Для вивчення розвитку уяви в дошкільному віці, як вважає О. Кравцова, може бути використаний один показник: чи виступають засвоєні дітьми знання жорстко заданими відсталими нормами і шаблонами, або їх можна зарахувати до гнучких, динамічних уявлень, які змінюються і варіюються залежно від реальних умов і обставин [5, с. 12].

Як свідчать дослідження П. Блонського, Н. Ветлугиної, О. Запорожця, В. Зинченко, О. Фльоріної, П. Якобсон та інших, формування уяви у дітей

слід починати розвивати якомога швидше. А. Люблінська вважає, що необхідно розвивати уяву дитини засобами образотворчого мистецтва, вчити її сприйняття творів, поступово підводячи її розуміти те, що зображено на картині і використовувати дидактичні ігри [7, 231].

Висновки. Отже, проведений аналіз літератури дозволив охарактеризувати ступень розробленості проблеми та наукові психолого-педагогічні погляди на процес розвитку уяви дітей дошкільного віку.

Психологи вважають, що процеси уяви мають аналітико-синтетичний характер, як й процеси сприймання, пам'яті, мислення. Розвиток ігрової діяльності, її перехід у дошкільному віці до сюжетно-рольової гри – найважливіша умова розвитку уяви.

Активно починаючи формуватися в період дошкільного дитинства, вищі форми уяви, однак, не закінчують своє формування, і вимагають подальшого розвитку і вдосконалення.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні, ЗУ «Про дошкільну освіту», Концепція розвитку дошкільної освіти та ін. – Харків : Школа, 2017. – 547 с. – [Збірник нормативних документів].
2. Виготський Л. Уява та творчість у дитячому віці : [психологічний нарис]. – 3-е вид. / Л. Виготський. – К. : Освіта, 2013. – 93 с.
3. Дяченко О. Про основні напрями розвитку уяви у дітей / О. Дяченко // Питання психології. – 2015. – № 6. – С. 52-59.
4. Історія зарубіжної психології : [хрестоматія]. – К., 2017. – 344с.
5. Кравцова О. Розвиток творчої уяви дошкільника / О. Кравцова // Питання психології. – 2013. – №6. – С. 12-14.
6. Кудрявцев В. Дослідження дитячого розвитку / В. Кудрявцев // Питання психології. – 2017. – №2. – С. 3-21.
7. Леонтьєв О. Психологічні основи дошкільної гри / В. Давидов, В. Зинченко, О. Леонтьєв. – Тернопіль : Джура, 2013. – С. 230-232.
8. Макаренко А. Вибрані твори / А.С. Макаренко. – К., 2012. – С. 167-169.
9. Рибо Т. Творча уява / Т. Рибо. – Львів : Світ, 2017. – С. 88–98.

Завгородня Олена Василівна

*доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ)*

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ОСОБИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ЇЇ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЖИТТЄВОГО СТИЛЮ

В умовах трансформації суспільства відбувається суттєва зміна усталених стереотипів, розширюється діапазон соціокультурних практик, різноманітність індивідуальних стилів та способів життя людей. Здоровий спосіб життя («ЗСЖ») означає значно більше, ніж відсутність шкідливих звичок, режим праці, відпочинку, харчування, рухова активність; це також ставлення до себе,

до інших, до життя в цілому, життєві цілі й цінності. Проблему формування ЗСЖ необхідно розглядати в контексті більш широкої категорії «стиль життя». Стиль життя є сукупністю спрямованих на певні цілі стійких способів та форм життєвих практик людей; характеризується провідними цінностями, а також нормами, що регулюють поширення поведінкових патернів та їх ансамблів. Стиль життя має соціокультурні та психологічні складові. На основі праць вчених (М. Вебер, Х.-П. Мюллер та ін.) можна акцентувати такі соціокультурні функції стилю життя: ідентифікаційна (наявність маркерів для визначення певної особи як індивідуальності, а також її належності до певної групи), регулятивна, символічна, комунікативна.

Згідно з Х.-П. Мюллером, з соціокультурного боку стиль життя характеризується низкою ознак: цілісність (життєвий стиль особи або групи творить гештальт як з масштабних аспектів життя, так і з дрібних його деталей); добровільність (в особи завжди є вибір: практикуючи якийсь стиль вона вільна у прийнятті або відмові від нього); характерність (своєрідність життєвого стилю, яку легко ідентифікувати); розподіл шансів стилізації (масштаб можливостей стилізації, що існує в конкретному суспільстві, залежить від низки чинників, насамперед від його цінностей і нормативної системи, а також від рівня життя і матеріального добробуту громадян; розподіл прагнень до стилізації (на рівні всього суспільства, прагнення до стилізації є ознакою середніх прошарків населення; натомість, на рівні особи найвищі прагнення та шанси до стилізації в юності та в період зрілості) [4, с. 375]. Слід відзначити, що в умовах поширеності соціально-проблемних та неблагополучних ситуацій люди можуть бути обмежені у виборі щоденних практик та дій. Такі вимушені практики можуть суперечити ціннісним орієнтаціям особи, яка переживає стрес, намагаючись адаптуватись в умовах нестабільності. Власне, ця ситуація може обмежувати вибір особи, зумовлювати формування стилю життя, ціллю якого стає виживання.

Формування життєвого стилю, згідно з А. Адлером, залежить від співвідношення в людині двох рушійних сил розвитку – прагнення до самоствердження. (ступеня активності людини щодо розв'язування життєвих проблем) і соціального інтересу (почуття емпатії до всіх людей; прагнення до об'єднання, співпраці) [1]. Можна виокремити такі психологічні функції стилю життя: вираження власної індивідуальності та унікальності, ототожнення себе з певною групою, демонстрація власної свободи та неординарності, прагнення бути «фігурою» на «тлі», акцентоване виокремлення із непрестижної групи, демонстрація своєї належності до престижної групи,

ЗСЖ доцільно розглядати в зазначеному контексті як компонент індивідуального стилю життя. Передумови й чинники свідомого ЗСЖ: поінформованість, можливість доступу до спеціальних профілактичних процедур, що мають уповільнювати природний процес старіння; наявність належних екологічних умов та інші чинники, що стосуються не тільки фізичного і психічного, а також соціального і духовного здоров'я. Аналіз досліджень з проблеми ЗСЖ, а також результати вивчення настановлень

студентів щодо здоров'я свідчать про нагальну необхідність поглибленого розуміння молодшої людини і як суб'єкта здорового чи нездорового способу життя, і як реципієнта далеко не завжди конструктивних впливів соціального оточення та надання йому необхідної психологічної підтримки (яка може здійснюватись і на основі сучасних інформаційних технологій – веб-семінари, онлайн-консультування, тощо).

Методологічною основою наших пошуків виступив інтегративно-екзистенційний підхід. Попри інтегративність підходу, зокрема, орієнтацію на сполучення напрацювань психодинамічного, поведінкового, когнітивного та інших підходів (у розумінні людини, її спонук, поведінки та щодо відповідної психологічної практики), провідне значення ми надаємо духовно-екзистенційним станам та виявам особи (не ігноруючи інші, але й не редукуючи людину до них). Акцентується важливість стану екзистенційної (буттєвої) сповненості особи, що характеризує її вільне, відповідальне, автентичне самовиявлення, емоційно-духовну повноту, насиченість життя. З зазначених позицій, нездоровий спосіб життя можна розглядати як розлад, пов'язаний з дефіцитом буттєвої сповненості.

Інтегративна модель психологічної підтримки суб'єкта ЗСЖ спирається на можливість різних версій психодинамічного, поведінкового, когнітивного, гуманістично та екзистенційно орієнтованих підходів, спрямовується на мобілізацію особистісних ресурсів, досягнення екзистенційної сповненості, також – на опанування здоров'язберезувальними психотехніками та формування опірності деструктивним впливам оточення.

Згідно з психодинамічним підходом, вважається, що студент приходить до ВНЗ з настановленнями, мотивами, які сформувались в дитинстві, в родині, намагається їх реалізувати. Може несвідомо переносити переживання власного дитинства на свої стосунки з однокурсниками та викладачами, що частіше за все виявляється в їх прийнятті або відторгненні, а також зумовлює відкритість впливам тих чи інших осіб, підпорядкованість чи опір цим впливам. Причини порушень способу життя полягають у викривленні внутрішніх структур особистості внаслідок минулого травматичного досвіду. Необхідним є з'ясування неусвідомлених витоків деструктивної поведінки та відновлення балансу психодинамічних сил як умов розвитку особи. Психологічна підтримка спрямована на рефлексію студентом пов'язаних з минулим почуттів і проєкцій щодо людей, з якими він спілкується у сьогоденні, на усвідомлення несприятливих родинних сценаріїв, традицій та поведінкових патернів. В цій сфері відбувається перетинання з поведінково-когнітивним підходом.

З позицій поведінково-когнітивного підходу проблема конструктивності способу життя студента розглядається у контексті його настановлень, переконань щодо здоров'я, рівня сформованості саногенного мислення (когнітивний аспект) та поведінкових патернів, основними чинниками яких, з зазначених позицій, є переконання (у випадку неадекватної поведінки – викривлені уявлення про здоров'я і хвороби, різноманітні забобони, лікувальні віри і міфи. тощо). Увага зосереджується на ревізії своїх

переконань. Важливим є формування саногенного мислення, корекція стилю життя, освоєння таких патернів як витривалість, саморегуляція, оптимізм, здатність до стійких зусиль, цілеспрямованість.

В контексті феноменологічного підходу (різні варіанти гуманістично та екзистенційно орієнтованих концепцій) увага фокусується на аналізі психологічних умов фасилітації особистісного розвитку молодшої людини. Підкреслюється значення гуманізації освітнього простору, емпатійності викладачів, чутливості щодо душевного стану студента.

Інтегративна модель психологічної підтримки студента як суб'єкта ЗСЖ передбачає такі принципи: гнучкого поєднання переваг різних підходів, застосування стратегій, що найбільшою мірою відповідають ситуації і завданням підтримки; цілісності (об'єктом підтримки є особистість в цілому, а не окремі структури чи функції); унікальності (врахування індивідуальної своєрідності особи, відмову від орієнтації на загальну для всіх «норму-патологію»); врахування культурної своєрідності особи та її ціннісно-смислових преференцій); активності особи в її інтраперсональній роботі (самопізнання, налаштованість на прийняття психологічної підтримки, опрацювання власних стратегій розвитку); психологічно безпечної атмосфери; пріоритету внутрішнього (фасилітаційна ефективність підтримки особи визначається насамперед за проявами в неї самоактуалізаційних якостей та мотивації, а потім і стійких змін в стилі поведінки); зворотного зв'язку та позитивного досвіду (досвід взаємодії зі зворотним зв'язком дає змогу перевірити ефективність різних форм, стилів поведінки, набути й апробувати нові, які є більш конструктивними); активного навчання в широкому діапазоні (від рефлексивних умінь – розпізнавати свої емоційні стани, мотиви поведінки, внутрішні труднощі до оволодіння різними, зокрема здоров'язберезувальними, психотехніками).

Згідно з нашою моделлю, на перший план виступають такі завдання психологічної підтримки: рефлексія студентом власних почуттів і проєкцій щодо інших людей, які пов'язані з минулими подіями, сприяння усвідомленню несприятливих родинних сценаріїв, традицій та поведінкових патернів як можливих причин виникнення психосоматичних розладів, адикцій, нездорового стилю життя; прийняття власних переживань, вміння розпізнавати свої мотиви, формування позитивної Я-концепції, усвідомлення своїх здібностей і можливостей, налаштованість на саморозвиток, самореалізацію, віднайдення смислу; рефлексія та усвідомлення ірраціональних настановлень щодо себе та інших, неадекватних когнітивних оцінок, корекція переконань, формування саногенного мислення; корекція поведінки, зокрема стилю життя, розвиток умінь саморегуляції; формування стресостійкості, освоєння оздоровчих форм поведінки, здоров'язберезувальних психотехнік, креативних способів протистояння деструктивним впливам, формування здорового і водночас неординарного індивідуального стилю життя.

В процесі психологічної підтримки студента відповідно до фаз та поточних завдань роботи відкриваються значні можливості для застосування

інтегративної моделі та відповідно – гнучкого використання різних методів (творчі ігри, креативна візуалізація, психомалюнок, розігрування рольових ситуацій, психодрама, обговорення, психологічні ігри, вправи, психогімнастика тощо). В ході розігрування рольових ситуацій, візуалізації, малювання, дискусій доцільно також звертатись до тем, пов'язаних із здоров'ям та їх екзистенційним осмисленням. Відповідно до фаз та завдань психологічної підтримки варто застосовувати різні психотехніки, уникаючи догматичного їх розуміння. Визначення суті труднощів, їх чинників, основних проблем, їх переформулювання як виклику, пошуки творчого розв'язання вимагає спирання на різні підходи. Під час диференціації проблем минулого, родинних сценаріїв студента від актуальної ситуації життя можливо застосування інтерпретаційних психоаналітичних технік з пропонуванням, але не нав'язуванням інтерпретацій. Рефлексія переконань, виявлення ірраціональних настановлень може здійснюватися на основі методів когнітивного підходу. Вдосконалення поведінки, навчання способам здоров'язбереження, а також – протистояння деструктивним впливам доцільно здійснювати з використанням технік поведінкового підходу. Рефлексія стилю і смислу життя, сенсу здоров'я, встановлення зв'язку психосоматичних розладів та залежностей з екзистенційними проблемами передбачає спирання на напрацювання феноменологічного підходу.

Література

1. Адлер А. Наука жить / А. Адлер. – К. : Port-Royal, 1997. – 288 с.
2. Волошко Н. І. Психологічні вправи для розвитку мотивації здорового способу життя в навчальному процесі / Н. І. Волошко // Проблеми сучасної психології. – 2015. – вип.29. – С.138–148.
3. Лэнгле А. Современный экзистенциальный анализ. История, теория, практика, исследования / А. Лэнгле, Е. М. Уколова, В. Б. Шумский. – М.: Логос. – 2014. – 556 с.
4. Müller H.-P. Sozialstruktur und Lebensstile. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992. 432 s.

Ідріс Наталія Олексіївна

практичний психолог

державного ліцею-інтернату з посиленою військово-фізичною підготовкою

«Кадетський корпус» імені І. Г. Харитоненка (м. Суми)

ВІДЧУТТЯ САМОТНОСТІ ЯК ПРОЯВ КРИЗОВОГО СТАНУ ОСОБИСТОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

У психології молодший (11-13 років) та старший (13-15 років) підлітковий вік часто називають перехідним, критичним або кризовим. Підлітковий вік – це час дорослішання, перехід від дитинства до юності, що характеризується емоційно-психологічними новоутвореннями та акцентуаціями. Це час трансформації ціннісних орієнтирів, статевого дозрівання, емоційної нестабільності та полярності переживань, складного

присвоєння нових соціальних ролей та входження у нові соціальні відносини. Як наслідок, одним із найбільш гострих переживань у підлітковому віці стає відчуття самотності та відчуження.

Серед останніх досліджень з даної проблеми звертає на себе увагу книга «Нуль друзів: як допомогти дитині впоратися з самотністю» Нійни Юнттілі – досвідченого фінського психолога, що багато років займається вивченням проблеми дитячої та підліткової самотності [6]. Автор неодноразово брала участь у серйозних мультидисциплінарних проектах Університету Турку (Фінляндія) з подальшою публікацією власних наукових статей в міжнародних фахових журналах.

Так, навесні 2014 року Нійна Юнттіла разом із газетою *Helsingin Sanomat* провели опитування, в рамках якого запропонували респондентам описати свій особистий досвід, пов'язаний із самотністю. Організатори очікували, що на всі питання анкети дадуть відповідь максимум 1500 чоловік. Однак, лише за наступний тиждень отримали понад 3 000 відповідей від тих, хто бажав поділитися своїми переживаннями самотності. Автор також використовує результати мережевих опитувань, проведених серед молоді Товариством психічного здоров'я Фінляндії, інформацію, зібрану різними спільнотами та організаціями в рамках проекту «Спільна відповідальність за молодь» та величезний обсяг даних, отриманих Університетом Східної Фінляндії. Спираючись на всі ці данні, Нійна Юнттіла відзначає, що у той час, коли фінська система шкільної освіти показує відмінні результати в тестуванні PISA, за соціально-емоційним відчуттям школярів займає надзвичайно низькі показники. Фінські підлітки, що показували високий рівень знань у той же час залишались самотніми, вказували на відчуття ізоляції, не комфортність перебування у школі [6, с. 25].

І хоча не всі дослідники вважають самотність деструктивним почуттям [1], вказують на природність даного стану для підлітків [5, с. 131], саме відчуття самотності часто стає причиною підліткового суїциду [3, с. 9-10].

Самотність – досить поширене явище серед дітей та підлітків. У самотності безліч причин: невміння спілкуватися, бажання втекти від дійсності, особливості характеру, фізичні недоліки, проблеми в родині, відторгнення однолітками... Для підліткового віку самотність – особливий психоемоційний стан, який може стати базовим для формування таких негативних явищ, як комплекс неповноцінності, напруга, тривожність, порушення комунікативної сфери. Дані наукових експериментів свідчать, що хлопчики (як в молодшій, так і в старшій школі) набагато гостріше переносять самотність, мають більш виражену потребу в справжніх друзях [6].

На думку Gary R. Collins «Самотність – це хворобливе усвідомлення того, що у нас відсутні значимі контакти з іншими. Вона прирікає людину на внутрішню порожнечу, що супроводжується сумом, пригнобленням, почуттям ізоляції, занепокоєнням і сильними бажаннями бути потрібним і бажаним комусь» [2, с. 67].

Ф. Райс визначив можливі причини виникнення почуття самотності у підлітковому віці, основними з яких є: почуття відчуженості від батьків(або

нестача позитивної батьківської участі в житті дитини); неповні сім'ї; маргінальний статус підлітка в суспільстві; надлишкове очікування уваги до своєї персони; підвищене бажання виділитись, яке призводить до того, що підліток відчуває себе невдахою та відторгнутим; знижена самооцінка та загострене почуття жалості до себе, песимізм стосовно можливості бути позитивно оціненим оточуючими; почуття байдужості до життя, його беззмістовність, низькі очікування стосовно власних успіхів у навчанні, що призводить до ланцюга невдач і замкнутості; підвищена тривожність і сором'язливість; розкриття власних когнітивних здібностей, які дозволяють краще себе пізнати; зростання відчуття волі, яке лякає підлітка; прагнення до самоідентифікації [4; с. 324].

У підліткової самотності багато облич і розібратися з особливостями та наслідками цього явища надзвичайно важливо, хоча і досить не просто. Парадокс, але чим більше стає на землі людей і чим активніше розвивається суспільство, тим більше місця для відчуження та самотності. Сім'я, школа і компанія однолітків – не є страховкою від самотності, а часом навіть навпаки. Недостатня підтримка з боку авторитетних для підлітка людей та референтних груп може посилити почуття непотрібності і як наслідок самотності та відчуження. Все це травмує дитячу психіку, а наслідки таких травм можуть позначатися все життя.

Опинившись на самоті, маленька людина страждає. У такій ситуації важливо дати дитині переконатися в своїй повноцінності, не дати закритися від проти світу.

Зважаючи на все вищезазначене, завданням шкільного практичного психолога має бути наступне:

- 1) виявлення підлітків, що характеризуються високими показниками негативного переживання самотності;
- 2) допомогти підліткам усвідомити власні психологічні обмеження та змінити негативне почуття самотності на позитивне, пробуджуючи у нього інтерес до власної особистості та пошуку шляхів особистісного зростання;
- 3) застосовуючи певні психологічні технології, допомогти підлітку спрямувати процеси, що супроводжують відчуття самотності, на досягнення особистісного зростання та позитивних зрушень у власному житті.

Таким чином, особливості переживання та темпи проходження підліткової кризи залежать від індивідуальних особливостей підлітка, та все ж таки вчасне виявлення появи відчуття самотності та відчуження, а також встановлення їх причин створює можливість допомогти особистості ефективно справитись з цією проблемою. Шкільний психолог має проводити із підлітками психокорекційну та розвивальну діяльність, спрямовану на подолання негативного стану, пов'язаного із відчуттям самотності, а також на використання стану самотності задля самопізнання та особистісного зростання підлітків.

Література

1. Кон И. С. Какими они себя видят / И. С. Кон. – М.: Знание, 1975. – 96 с.; Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.
 2. Миронець М. Г. Психологічні особливості переживання самотності в підлітковому віці / М. Г. Миронець // Наука і освіта. – 2013. – №1-2. – С. 66-68.
 3. Панок В. Г. Мережева самотність і суїцидальні тенденції підлітків / В. Г. Панок // Небезпечні квести для дітей: профілактика залучення: Методичні рекомендації. – К.: ТОВ «Агентство «Україна», 2017. – 76 с.
 4. Райс Ф. Психология подросткового возраста / Ф. Райс. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
 5. Станиславив Н. В. Одиночество как феномен социальной жизни подростков / Н. В. Станиславив // Психология трудного детства: материалы Международной научно-практической конференции. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014. – С.129 – 131.
 6. Юнттила Н. Ноль друзей: Как помочь ребенку справиться с одиночеством / Нийна Юнттила. – М.: Альпина Паблишер, 2017.
-

Карнелович Марина Михайловна

*кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры
экспериментальной и прикладной психологии Гродненского государственного
университета имени Янки Купалы (г. Гродно, Республика Беларусь)*

УСТАНОВКИ РОДИТЕЛЕЙ К ПРИЕМНЫМ ДЕТЯМ РАЗНОГО ПОЛА В ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЬЯХ

В последнее десятилетие социальная проблема сиротства получила большой общественный резонанс, государственная политика способствовала увеличению числа замещающих семей для временного пребывания ребенка. Замещающая семья запрограммирована на сохранение и поддержание контактов ребенка с биологическими родителями, что в полной мере соответствует основному направлению политики в области поддержки и защиты детства, сохранении семьи для ребенка. Эффективность реализации альтернативных форм содержания и воспитания детей, оставшихся без попечения родителей, во многом обусловлена установками замещающих родителей, призванных обеспечить условия для реабилитации и адаптации ребенка через его пребывание в замещающей семье.

В эмпирическом исследовании особенностей родительских установок к подросткам в приёмной семье приняли участие замещающие семьи, проживающие в г. Волковыске и Волковыском районе Гродненской области (Республика Беларусь). В тестировании участвовали 32 респондента (17 женщин и 15 мужчин), являющихся замещающими родителями 53 подростков. Для определения родительских установок в отношении детей в замещающих семьях использовалась методика PARI (Е. С. Шефер и Р. К. Белл, в адаптации Т. В. Нещерет); статистическая обработка данных осуществлялась с помощью критерия U-Манна-Уитни.

В исследовании выявлено, что такие установки, как «вербализация», «подавление сексуальности» в большей степени выявляются у замещающих

родителей в отношении приемных девочек-подростков, чем мальчиков. Высокий уровень вербального общения лежит в основе доверительных отношений между подростком и родителем. Установка «подавление сексуальности» в большей степени, вероятно, направлена на девочек-подростков из-за ошибок полового воспитания в их родных семьях.

Установки приемных родителей «зависимость от семьи», «чрезмерная забота», проявляются выше по отношению к мальчикам, чем к девочкам. Так как мальчики-подростки из неблагополучных семей, вероятно, были подвержены депривации, поэтому установки приёмных родителей направлены на заботу и установление доверительных отношений с ними в приемной семье.

Также для приёмных родителей свойственны установки «подавление воли», «излишняя строгость», «подавление агрессии» в отношении подростков мужского пола, т.е. приемные родители, стремятся установить систему дисциплинарных мер, норм и санкций, чтобы снизить риск девиантного поведения приемных мальчиков-подростков.

Установки, относящиеся к группе излишней концентрации на ребёнке, больше свойственны по отношению к мальчикам-подросткам, а оптимальный эмоциональный контакт – к девочкам-подросткам. Замещающие родители полагают, что в воспитании детей мужского пола, находившимся до этого в социально опасной среде, необходим большой контроль, а девочкам – эмоциональный контакт.

Установлены достоверные различия в установках между родителями разного пола в отношении приемных подростков. Установку «Чрезмерная забота» приемные отцы склонны проявлять выше, чем женщины-матери, что отражает особенность их отношения по сравнению с традиционными семьями, где отцы обычно менее заботливы к детям, чем матери. Можно предположить, что приемные отцы стремятся компенсировать недостаток участия родных отцов приемных детей или их отсутствие в случае воспитания ребенка в учреждении интернатного типа.

Заамещающие отцы в большей степени, чем женщины, реализуют установку «зависимость от семьи». Вероятно, мужчины, выполняющие функции замещающего родителя, стремятся сформировать у подростка чувство сильной эмоциональной привязанности к замещающей семье, чтобы приемная семья стала для подростка референтной группой, влияющей на формирование у него норм и правил поведения, задающей определенные ценностные ориентиры. Установка «стремление ускорить развитие ребёнка» у приемных отцов выше, чем у матерей. Замещающий отец предпочитает, чтобы подросток как можно раньше научился самостоятельно решать свои проблемы, смог выстраивать товарищеские отношения в новой семье, он стремится включать подростка в домашние работы, ориентирует на выбор профессионального будущего.

Выявлены различия в родительских установках к детям в полных и не полных замещающих семьях. Установка к ребенку по типу «зависимость от семьи» выше у замещающих родителей в полных семьях, чем в неполных. Можно предположить, что данное различие связано с желанием показать подростку «правильную» модель семейных отношений, развить в нем

чувство принадлежности к замещающей семье, задающей определенные ценностные ориентиры при построении подростком отношений с другими.

Выявлены различия в установке «сверхавторитет родителя»: в полных семьях эта установка у приемных родителей – ниже, в неполных – выше. Установлено также, что такая установка, как «партнёрские отношения» в неполных замещающих семьях ниже, чем в полных. Это свидетельствует о том, что приёмный родитель берёт на себя роль эмоционального лидера в неполной замещающей семье в вопросах коррекции психологического климата и поведения подростка. Поддерживает свой авторитет в отношениях с подростком и старается держать с ребенком достаточно большую психологическую дистанцию. В полной семье функции примера и влияния на подростка распределяются на обоих родителей.

В полных семьях установка приемных родителей на «уклонение от конфликтов» ниже, чем в неполных. Наличие в полной семье вариативных рычагов регуляции и разрешения возникающих конфликтов позволяет родителю выявлять противоречия и разрешать их, а не избегать. В неполной семье воспитание настолько сконцентрировано на интересах приёмного ребёнка, что родитель скорее склонен игнорировать противоречия и использовать стратегии избегания и уклонения от конфликтов.

«Подавление сексуальности» подростка как родительская установка в полных замещающих семьях, как установлено, ниже, чем в неполных: замещающий родитель в неполной семье таким образом стремится решать вопросы полового воспитания приемных подростков.

В неполных семьях установка «чрезмерное вмешательство в мир ребёнка» выше, чем в полных. Стремление приёмной матери наладить эмоциональный контакт с приёмным ребёнком переходит на уровень «хочу знать, чтобы контролировать», чтобы исключить появление нежелательных поступков, форм девиантного поведения.

Установлено, что установка «стремление ускорить развитие ребёнка» в полных семьях достоверно выше, чем в неполных. В полных замещающих семьях родители придерживаются такой установки для создания товарищеских отношений; приёмные матери и отцы более заинтересованы в помощи по хозяйству дома, разделению с подростком различных обязанностей. В неполной семье действия и переживания родителя-матери полностью сконцентрированы на приёмном ребенке, поэтому она не склонна стремиться поскорее выпустить его из «гнезда».

Основываясь на полученных результатах, можно определить зоны проблемности и противоречий и «зоны ближайшего развития» в родительско-детских отношениях в замещающих семьях.

Литература

1. Захарова Ж. Воспитание детей в замещающих семьях / Ж. Захарова // Социальная работа. – 2005. – № 1. – С. 35-39.
2. Ослон, В. Н. Психологическое сопровождение замещающей профессиональной семьи / В. Н. Ослон // Вопросы психологии. – 2001. – №4. – С. 39-52.

Кириченко Тетяна Василівна
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології ДВНЗ
«Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет імені Григорія Сковороди» (м. Переяслав-Хмельницький)

САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА В УМОВАХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Самоствердження особистості в період дорослішання набуває найрізноманітніших модальностей в життєвому та соціальному просторі. Адже саме цей період становлення особистості є найбільш суперечливим і педагогічно некерованим. На фоні зростання автономності й незалежності, емансипованості й самостійності підліток потребує психологічної підтримки у виборі адекватних шляхів самоствердження особистості.

Соціокультурні трансформації, що характеризують сучасний етап розвитку суспільства, призвели до перебудови механізмів передачі досвіду минулого покоління сучасному. Соціальний запит передбачає розвиток особистості, здатної до гнучкості поведінкових стратегій, прийняття рішень в умовах невизначеності та ризику. Внаслідок таких змін молодь змушена самостійно здійснювати пошук засобів самоствердження для входження в соціальний простір. У таких умовах підрастаюча особистість починає нівелювати культурні та ціннісні орієнтири, що негативно впливає на вибір нею засобів самоствердження.

Маємо зауважити, що у психологічній науці не існує однозначного розуміння сутності поняття «самоствердження» особистості. Найбільш поширеними є підходи, згідно з якими самоствердження розуміється як конструктивний чи деструктивний параметр міжособистісної взаємодії. Так, Л. І. Божович пов'язує самоствердження з прагненням підлітка знайти своє місце в колективі, з бажанням ствердити свою дорослість в очах оточуючих, оволодіти тими якостями особистості, які вважає найбільш цінними [1]. Особистість в період дорослішання, згідно поглядів І. С. Кона, яскраво самостверджується у неформальній групі, оскільки там може отримати визнання та повагу з боку однолітків [3]. Дещо іншої позиції дотримувався Д. Й. Фельдштейн, зазначаючи, що особистість підлітка самостверджується за допомогою таких засобів як: прагнення до індивідуально-комерційної діяльності, яка забезпечує їй швидке «дорослішання»; прагнення до зовнішнього наслідування дорослих (батьків, друзів, однолітків); прагнення до ствердження свого образу «Я» у підліткових групах та компаніях, де переважають деструктивні форми поведінки та спілкування [4].

Слушною з точки зору нашого дослідження є позиція Т. В. Драгунової, яка зазначала, що в структурі особистості підліткового віку центральне місце можуть займати позитивні форми самоствердження, такі як бравада, не дотримання правил поведінки на уроці, програвання різних ролей (клоуна,

вожака, силача, розповідача історій фантастичного змісту) в школі та інших позашкільних місцях міжособистісної взаємодії. Натомість негативні способи пов'язані, передусім, із способами протиставлення себе іншим, з прагненням зайняти лідерську позицію з метою маніпулювати іншими, з нехтуванням моральними нормами, принципами та правилами [2].

Спираючись на вищесказане, розглядаємо самоствердження особистості підліткового віку як важливий атрибут процесу індивідуалізації, що розповсюджується на такі орієнтації в світі, як досягнення емоційної незалежності від батьків та інших дорослих, розвиток духовного та інтелектуального потенціалу, вибір і підготовка до професії, підготовка до шлюбу та сімейного життя тощо.

З метою визначення змістовних характеристик самоствердження підлітків використовувався «Метод мотиваційної індукції» (Ж. Нюттена). У процесі дослідження з'ясовано, що важливою ознакою підліткового періоду є прогнозування власного «Я» підлітка в перспективі. Разом з тим зафіксовано, що суб'єктивна картина майбутнього для підлітка існує у вигляді певних образів-об'єктів, досягнення яких є бажане, але віддалене в часі.

У підлітковому віці спілкування з ровесниками, друзями є одним із найважливіших компонентів соціальної ситуації розвитку особистості. Від того, як складається система стосунків з іншими людьми багато в чому залежить самовизначення та суспільна активність особистості. Відповіді свідчать про відсутність у багатьох підлітків близького друга, який би зміг прийти на допомогу в скрутну годину. В своїх нещастях вони часто звинувачують рідних, несприятливі взаємини в сім'ї.

Важливим напрямом вивчення самоствердження в підлітковому віці є з'ясування ролі даного феномена в структурі Я-концепції як відносно сталої, більш-менш усвідомленої, емоційно прийнятої системи уявлень індивіда про самого себе. На її основі підліток будує власні взаємодії з іншими людьми і виробляє ставлення до себе. Враховуючи той факт, що провідним новоутворенням підліткового віку є почуття дорослості, яке зумовлює прагнення стверджуватися у спільності однолітків та інших оточуючих, намагання скоріше ввійти в світ дорослих, стати дорослим. Характер висловлювань вказує, що усвідомлення дорослості здійснюється підлітками з позицій майбутнього, що відображає становлення особистості як суб'єкта, здатного до здійснення певних форм поведінки, спрямованої на «дорослі» об'єкти-цілі (самостійність, визнання, професійні досягнення тощо).

Зміни, які відбуваються протягом підліткового періоду виявляються в загостреному прагненні добитися від дорослих визнання своїх прав і можливостей. При цьому в частини підлітків це прагнення виражається в бажанні відстояти своє право бути як дорослі, домогтися визнання своєї дорослості. Це, наприклад, виявляється у прагненні підлітка бути незалежним, самостійним. В інших дітей прагнення до визнання їх дорослості міститься в бажанні отримати визнання їх нових можливостей, у третіх – брати участь у різноманітних справах нарівні з дорослими.

Підлітки прагнуть включитися у формування власної особистості. Звичайно, що момент стихійності ще зберігається в цьому віці, але в більшості ієрархія цих мотивів складається як результат більш чи менш свідомого вибору та вольових зусиль. Пошук відповіді на питання «Хто Я?» тісно переплітається з відповіддю на питання «З ким Я?». Основною сферою самоствердження підлітків є середовище ровесників. Прагнення підлітків виділитися, показати свою перевагу над іншими обумовлене, на наш погляд, такими причинами, як виділення із загальної маси ровесників, що дає можливість реалізувати потребу у ствердженні власного «Я». Досягнення авторитету, впливовості забезпечує підлітку більшу впевненість у собі, що в свою чергу спонукає до саморегуляції поведінки.

Підлітків також турбують як визнання чи невизнання референтною групою їх досягнень, захоплень, успіхів, так і статус, який закріплює за кожним з них певні права та обов'язки в спільності однолітків. Останній визначає їх положення в групі, що особливу роль відіграє на їх авторитеті серед ровесників. Власні зусилля підлітки спрямовують на становлення тих особистісних якостей, які, на їх думку, допоможуть добитися визнання серед однолітків. Наприклад: «... *прагну, щоб друзі змінили думку про мене на краще*», «... *щоб не розчарувалися в мені*», «... *головне, щоб друзі ніколи не зраджували*». Самоствердження з-поміж рівних (ровесників) підлітку дається значно легше, але не менш важливим є прагнення досягти визнання серед дорослих.

При всій важливості значення визнання серед ровесників, ми хочемо підкреслити, що воно виконує свою функцію тільки тоді, коли в підлітка одночасно є визнання з розумним, морально-вихованим дорослим. Саме в такому спілкуванні відбувається перевірка і розуміння тих цінностей, які формуються в середовищі ровесників. Позитивне емоційне ставлення з боку соціального оточення (батьків, знайомих, учителів), схвалення успішних результатів їх діяльності й поведінки закріплює процес їх самоствердження. У свою чергу, тільки у взаємодії із старшими підліток засвоює цілісну систему моральних цінностей та ідеалів. Однак, як показують наші дослідження, потреба підлітків у довірливому визнанні дорослих дуже часто не отримує свого задоволення. Ця обставина веде до формування підвищеної тривожності в підлітків, розвитку почуття невпевненості в собі, що пов'язане з неадекватною і нестійкою самооцінкою. Отже, потреба підлітків у тому, щоб дорослі, особливо батьки, визнавали їх рівноправними партнерами, часто виявляється фрустрованою.

Згідно з результатами аналізу, характер висловлювань вказує на бажання підлітків оволодіти певними якостями, властивостями, уміннями, що відображають становлення їх особистості як суб'єктів, здатних до саморозвитку. Завдяки прагненню підлітків реалізувати можливості в певних формах поведінки, виявляється їх самостійність, необхідність у визнанні: «... *хочу добре вивчити англійську*», «... *намагаюся бути з оточуючими привітною і ввічливою*», «... *головне – бути вихованим, чесним*», «... *прагну всі проблеми*

вирішувати відразу», «... намагаюся приймати обдумані рішення і діяти стримано». Значне переважання висловлювань із таким змістом вказує на формування у підлітків проєкцій на майбутнє, центром якого є власне «Я».

Отже, у підлітковому віці спостерігається якісно новий рівень розвитку самоствердження. Якщо на попередніх вікових етапах переважали уподібнення іншим і адаптація до соціального середовища, то для підлітка характерною стає індивідуалізація особистості, що ґрунтується на усвідомленні свого внутрішнього світу, своєї унікальності, у спробах «приміряти» до себе ту чи іншу соціальну роль і в такий спосіб самоствердитися.

Література

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. 398 с.
2. Драгунова Т. В. Проблема конфликта в подростковом возрасте. Вопросы психологии. 1972. № 2. С. 25-38.
3. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – Москва: Политиздат, 1984. – 335 с.
4. Фельдштейн Д. И. Психологические основы общественно-полезной деятельности подростков. Москва: Просвещение, 1992. 127 с.

Коляда Наталія Вікторівна

кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології, політології та соціокультурних технологій

Сумського державного університету (м. Суми)

Матвієнко Вікторія

студентка Сумського державного університету(м. Суми)

ОСОБЛИВОСТІ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ АСИМЕТРІЇ МОЗКУ СТУДЕНТІВ ВНЗ З РІЗНИМ СТУПЕНЕМ ВПЕВНЕНОСТІ У СОБІ

Актуальність вивчення проблеми латералізації функціональної асиметрії мозку у осіб з різним ступенем впевненості у собі обумовлена, з одного боку, тим, що саме нервово-психологічні особливості є визначальними для поведінки людини, а з іншого - тим, що не дивлячись на наявність великої кількості досліджень у межах означеної теми проблема функціональної асиметрії мозку у осіб з різним ступенем впевненості у собі залишається не достатньо розкритою.

Виявлення вибіркового сприйняття інформації з навколишнього світу й закономірностей побудови людиною її суб'єктивної картини світу є ключовою проблемою сучасної психології [1; 3; 6]. В якості однієї з важливих причин, які детермінують вибірковість і суб'єктивність, можна розглядати спеціалізацію півкуль мозку відносно деяких психічних функцій [2].

До теперішнього моменту психологія і психофізіологія накопичила значну кількість матеріалу щодо функціональної асиметрії мозку. Проте, до

сих пір не вироблено єдиного підходу до вивчення латеральної спеціалізації. Отримані різними авторами дані часто суперечливі і вузько спрямовані, і тому не використовуються у галузі організації навчання і трудового процесу.

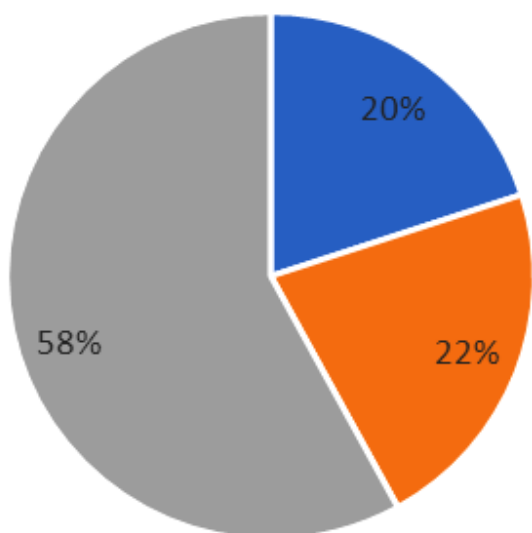
У той же час на сучасному етапі розвитку України, для якого характерні зміни в усіх сферах життя, соціум становить нові вимоги до людини. Умовою успішної реалізації молоді сьогодні є своєрідність індивідуальних характеристик, а саме – активність і впевненість у собі, яка зумовлюється, у тому числі, специфікою функціонування правої і лівої півкуль головного мозку. Враховуючи численні емпіричні результати досліджень, можна припустити, що домінуюча півкуля значною мірою впливає на перебіг щоденної діяльності та способи реагування людини, а значить може також визначати особистісні детермінанти, а саме рівень розвитку впевненості у собі.

Мета роботи: вивчення особливостей функціональної асиметрії мозку у осіб з різним ступенем впевненості у собі.

Дослідження проводилося на базі Сумського державного університету. Вибірка становила 50 досліджуваних студентів I-II курсу, які навчаються на психологічних спеціальностях, віком від 17 до 19 років із різним соціальним статусом. Серед учасників дослідження представлено юнаків та дівчат по 25 осіб. У процесі роботи визначено ступінь впевненості у собі за методикою «Впевненість в собі», а функціональну латералізацію – за методикою «Визначення коефіцієнту функціональної асиметрії мозку».

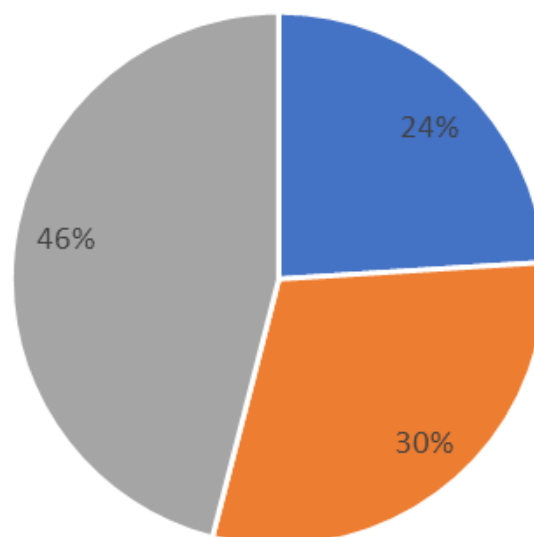
Математична обробка даних включала кореляційний аналіз за t-критерієм Стьюдента для встановлення рівня кореляційного взаємозв'язку між досліджуваними показниками та метод середніх значень.

Результати дослідження, отримані за допомогою методики «Оцінки ступеня впевненості в собі», дозволили визначити домінування високого рівня впевненості у собі серед усіх досліджуваних (рисунк 1).



■ НИЗЬКА ■ СЕРЕДНЯ ■ ВИСОКА

Рис. 1 Розподіл досліджуваних відносно домінуючого ступеня впевненості у собі



■ АМБІДЕКСТЕР ■ ПРАВОРУКІ ■ ЛІВОРУКІ

Рис. 2 Розподіл досліджуваних відносно домінуючого коефіцієнта функціональної асиметрії мозку

Так, ми бачимо, що група досліджуваних характеризується значним рівнем упевненості у собі. Це може означати, що студенти живуть у згоді із собою, знають себе і можуть собі довіряти. Володіють цінним умінням знаходити вихід із складних ситуацій як особистого характеру, так і у взаємовідносинах із людьми.

Згідно отриманих результатів дослідження коефіцієнту функціональної асиметрії мозку встановлено розподіл усіх досліджуваних відносно домінуючого коефіцієнта функціональної асиметрії мозку на три групи: ліворуки, амбідекстери і праворуки.

Так, для досліджуваних більш характерне домінування лівопівкульних показників (рисунок 2). Оскільки ліва півкуля головного мозку відповідає за абстрактно-логічне мислення (формування понять, побудова узагальнення, висновків, складання прогнозів), можна припустити, що домінування лівопівкульності у більшості досліджених пов'язано, перш за все, із формою подачі інформації під час вивчення предметів, особливо тих, що пов'язані з розрахунками, формулами, коли перевага надається логічній, раціональній інформації. Хоча, згідно деяких джерел інформації [4; 5], встановлено, що наслідком перевантаження лівої півкулі, коли права залишається незадіяною, можуть бути такі негативні стани студента як: відставання у навчанні, неврози, підвищене відволікання, слабка інтуїція, низький рівень творчості, недостатньо розвинута емоційна сфера особистості, відсутність емпатії, нерозуміння себе та інших, неефективна комунікація та ін. Студент втрачає можливість створювати цілісний образ світу і відповідно фрагментарно мислити.

Згідно проведеного кореляційного аналізу частково виявлено співвідношення рівня асиметрії мозку та ступені впевненості у собі. З метою більш глибокого аналізу був проведений кореляційний аналіз окремих відповідей на тест по впевненості у собі та виконання окремих завдань з тесту на визначення асиметрії мозку. Як показує аналіз кореляційної матриці, найбільшу кількість значущих взаємозв'язків має параметр «Влучення олівцем в точку якомога точніше». Він має наступні достовірні ($p \geq 0,05$) кореляційні зв'язки з такими параметрами, як: «Я впевнений у своїй правоті» ($r=0,51$); «Я відвертий з собою в тому, що я хочу, і в своїх почуттях» ($r=0,32$); «Якщо хтось поступає нечесно, я відверто говорю йому своє відношення до цього» ($r=0,41$); «Я наполягаю, щоб мій чоловік/дружина або людина, з якою я живу, розділяв зі мною обов'язки за веденням господарства» ($r=0,34$); «На роботі я заперечую, якщо вважаю, що мене примушують робити більше, ніж я можу встигнути» ($r=0,33$); «Якщо на лекції або в кіно хтось тупотить ногами по моєму кріслі, я попрошу його припинити» ($r=0,38$); «Якщо в ресторані мені подали погано приготовану їжу або не те, що я замовив, я попрошу офіціанта виправити положення» ($r=0,32$).

Отже, можна зазначити, що параметр коефіцієнта функціональної асиметрії мозку («Влучення олівцем в точку якомога точніше») достовірно корелює з вищеперерахованими показниками впевненості у собі тому, що це пов'язано із мотиваційно-вольовою складовою особистості, оскільки у завданні існує чітка установка на точне

попадання у ціль олівцем. Тому, чим вищий ступінь упевненості у собі, тим більше прагнення досягнути мети (у даному випадку, влучити олівцем в точку якомога точніше).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, впевненість у собі є досить важливим психологічним явищем, яке визначає не лише самовідчуття особистості, але і її поведінку. Впевненість у своїх силах впливає на прийняття рішень, на комунікабельність людини, сферу її діяльності, на стосунки з рідними та оточуючими і, взагалі, впливає на все життя. Крім того, впевненість у собі являє собою складне утворення особистості, розвиток якого обумовлюється впливом домінуючих внутрішніх чинників, якими, у контексті нашого дослідження, виступає латералізація функціональної асиметрії мозку.

У той же час, в якості перспективи подальшого дослідження є більш детальне визначення достовірних зв'язків впевненості у собі із показниками латеральності мозку, а також встановлення значення функціональної асиметрії у формуванні певного ступеня впевненості у собі.

Література

1. Антропова Л. К., Андронникова О. О., Куликов В. Ю. и др. Функциональная асимметрия мозга и индивидуальные психофизиологические особенности человека. Медицина и образование в Сибири. 2011. Вып. 3 URL <http://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnaya-asimetriya-mozga-i-individualnye-psyhofiziologicheskie-osobennosti-cheloveka>
2. Будилова В. Ю., Никитина С. А., Меерзон Т. И. Межполушарная асимметрия: проблемы обучения в норме и патологии. Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. Т. 50. С. 24-29.
3. Куликов В. Ю., Антропова Л. К., Козлова Л. А. Влияние функциональной асимметрии мозга на стратегию поведения индивида в стрессовой ситуации. Медицина и образование в Сибири. – 2010. № 5. С. 10.
4. Николаенко Н. Н., Егоров А. Ю. и др. Функциональная асимметрия мозга и принципы организации речевой деятельности. Физиология человека. 2009. № 2. С. 33-39.
5. Оконская Н. К., Осечкина Т. А., Аликина М. А. и др. Функциональная асимметрия мозга: механика пространственной организации мозга человека. Российский журнал биомеханики. – 2018. Т. 22, № 2. С. 253-265.
6. Реброва Н. П., Чернышева М. П. Межполушарная асимметрия мозга человека и психические процессы. – СПб. : Питер, 2004. 96с.

Копилов Сергій Олегович

*кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ)*

ДО ПОБУДОВИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ МОДЕЛІ ВІКОВОЇ КРИЗИ ЯК ФЕНОМЕНУ КУЛЬТУРИ

Проблема вікових криз – одна з найскладніших і водночас найменш досліджуваних у психології. Наразі немає загальноприйнятого цілісного уявлення про сутність кризових періодів (їхній позитивний чи негативний, нормативний чи «надзвичайний» статус тощо), їхні рушійні сили, динаміку й

навіть хронологічні межі. Існують засадничі розбіжності між найбільш поширеними й ґрунтовними теоретичними концепціями стадій розвитку та вікових криз, створеними в межах різних психологічних орієнтацій - культурно-історичною, діяльнісною, епігенетичною тощо - та між різними практиками їх подолання. Як відомо, деякі течії зарубіжної психології взагалі не розглядають стадіальність психічного життя й, відповідно, проблему кризових фаз. Практичні ж психологи, повсякчас стикаючись з їх реальністю, часто змушені спиратися на доволі спрощені уявлення. Отже, бракує сучасних інтегративних науково-психологічних концепцій вікової кризи, які впорядковували б розмаїття її теоретичних та емпіричних моделей.

Зокрема, важливо виявити зв'язок вікових криз з іншими типами індивідуальних кризових станів та ситуацій, та з глобальними зрушеннями суспільного життя (зміною культурно-історичних епох тощо). У цьому плані надто загальною й однобічною є традиційна теза вітчизняної психології про залежність перебігу й гостроти вікових криз від зовнішньої соціальної ситуації, зокрема від задоволення потреб у продуктивних стосунках з оточенням та у певному соціальному статусі. Але так само однобічним видається властиве деяким практичним напрямом зведення проблеми вікової кризи до усвідомлення індивідом її сенсу, вироблення належного внутрішнього настановлення та оптимальних шляхів її подолання. Очевидно, ані створення найсприятливішого соціального мікросередовища, ані поглиблена «робота з собою», взяті окремо, не забезпечують продуктивного розв'язання кризи. Отже, ідеться про розбудову динамічного *взаємовизначення*, «синергії» між зовнішнім та внутрішнім планами стосунків особи. Але щоб конкретизувати та розв'язати цю проблему у практичному плані, треба уточнити природу та будову вікових криз.

Для цього передусім слід співвіднести та узгодити засадничі положення та категорії вищезгаданих провідних теоретичних підходів до вікової кризи. До таких ключових ідей, на нашу думку, належить розроблене у *культурно-історичній концепції Л. С. Виготського* поняття *соціальної ситуації* як рушійної сили розвитку; саме невідповідність наявних зовнішніх стосунків новим потребам і можливостям особи провокує кризи дитячого та пубертатного віку. При цьому в матеріалістичній парадигмі зовнішні відносини трактуються як основний чинник формування й перетворення психіки, яка відтак постає інтеріоризованою, «*внутрішньою соціальністю*». Водночас, за Виготським, із розвитком вищих психічних функцій та *особистості* як інтегративного регулятивного утворення індивід дедалі більшою мірою *сам* проектує і створює як свою поведінку, так і зовнішнє соціальне й речове оточення. Загалом же вітчизняна психологія, ґрунтовно розвинувши ідею *інтеріоризації* комунікативних та предметно-знаряддєвих дій, приділила значно меншу увагу *екстеріоризації* психічної активності.

Вкрай важливе також трактування Виготським кризового періоду як доби *переходу* від одного цілісного, відносно автономного способу існування до іншого, становлення нових *вищих* («культурних») здібностей як засобів «усвідомлення та опанування» своєю поведінкою та внутрішнім життям. Тож

фактично йдеться про різні *психологічно-вікові культури* світорозуміння, спілкування, поведінки тощо. У кризових фазах докорінно перебудовується система зовнішніх та внутрішніх стосунків, і саме внутрішні структурні зміни вимагають докладного дослідження. Так, у працях Виготського започатковане вивчення перебудови *міжфункціональних стосунків* у ході формування вищих психічних функцій.

Серед ідей наступників Виготського, що розвинули *діяльнісну* модель психічного життя, найвагомішими видаються такі загальні положення щодо стадіальності розвитку та сенсу вікових криз: 1) концепцію М.О. Леонтьєва щодо зміни видів *провідної діяльності* (а отже, зазначимо, відповідних *провідних настановлень*), що і є сенсом перехідних періодів; 2) думку про те, що рушійною силою онтогенезу й чинником вікових криз є розбіжність між рівнем розвитку *мотивів та потреб* і наявними операційними *можливостями*, здібностями, знаннями; 3) положення Л. І. Божович про зумовленість криз депривацією та фрустрацією нової провідної потреби; 4) гіпотезу Д. Б. Ельконіна про почергове домінування стосунків *з людьми* або *з предметним світом* (звідси випливає, що кризові фази відзначаються «боротьбою» та зміною цих двох настановлень, які загалом є *взаємовизначальними* і у підсумку мають бути узгоджені).

Важливі ідеї щодо криз розвитку містить *епігенетична концепція Е. Еріксона*, де кожний вік відзначається зіткненням протилежних цілісно-емоційних настановлень (інтенцій) щодо світу й самого себе – позитивної, що веде до розвитку, та негативної. При цьому щоразу здійснюється екзистенційний вибір, момент якого логічно ототожнити з гострою кризовою фазою. Утім, на нашу думку, «базовий конфлікт» ціннісно-сміслових інтенцій (домінантних потреб, прагнень певного стабільного періоду) не зводиться до зіткнення «прогресивної» та регресивної («стагнаційної») тенденцій, і вікові домінанти не є як такі позитивними чи негативними. Але так чи так, видається слушним розуміння Еріксоном криз як вирішальних точок екзистенційного *самовизначення*, самодетермінації особи.

На наш погляд, продуктивне узгодження наведених базових положень різних підходів можливе у контексті двох універсалій сучасного буття та пізнання, – понять *культури* та *діалогу*. У філософії В. С. Біблера, на якій ґрунтується розроблюваний нами психологічний підхід, ці феномени тлумачаться як взаємовизначальні: культура звершується як *діалог культур*, справжні ж діалогічні стосунки між людьми здійснюються «у горизонті» *культури*. Відтак ми розглядаємо психогенез та формування особистості крізь призму визначень культури: 1) як форми *самодетермінації* індивідів; 2) як покладання «світу вперше»; 3) як *діалогічного спілкування* різних культур; 4) як буття у світі *творів*. За Біблером, останнє визначення фокусує у собі всі решту, які є взаємозалежними. Тож спрямування новітнього буття й мислення на культуру означає ставлення до власного та всезагального буття як до твору, прагнення та здатність *породжувати й розуміти твори*.

Враховуючи вищезгадані положення різних концепцій щодо стадій розвитку, ми трактуємо кожний віковий період як цілісну *психологічно-вікову*

культуру – автономний унікальний спосіб світорозуміння, спілкування, поведінки, діяльності тощо. Цей спосіб життя відзначається насамперед певним ансамблем *настановлень*, одне з яких є домінантним – таким, що визначає ієрархічну будову ціннісно-мотиваційної системи, відіграє в ній інтегративну роль. Домінуюча інтенція, у свою чергу, здійснюється у певній провідній формі (напрямі, локусі) *життєвої активності* (у даному контексті видається доцільнішим вживати саме це поняття замість прийнятої у радянській психології вузької категорії «діяльність», базованої на марксовому *Tätigkeit* (знаряддєве перетворення матеріальних речей)). При цьому існує динамічна *взаємовідповідність* форм зовнішньої та внутрішньо-психічної, «самоспрямованої» активності. Нарешті, кожна вікова культура – це унікальний ансамбль загальних та «часткових» *здібностей*, одна з яких знов-таки є домінуючою, інтегративною.

Відтак, вікова криза має досліджуватися як фаза переходу до нової психологічно-вікової культури, спричиненого порушенням відповідності, «рівноваги»: 1) між «підсистемами» життєвої активності, зокрема потребами й настановленнями, провідними формами взаємодії та здібностями (можливостями); 2) «всередині» кожної підсистеми, де колізія зіткнення різних інтенцій має бути розв'язана у новій домінанті; 3) між базовими інтенціями (прагненнями), реальним станом стосунків та емпіричним самовідчуттям.

У цьому контексті вірним є еріксонівське уявлення про *конфліктність* буття психіки та суголосне йому діалектичне твердження щодо внутрішніх суперечностей як джерела розвитку. Водночас в обстоюваному нами підході «сперечання» різних інтенцій психічного життя трактується як вияв його *внутрішньої діалогічності*, як внутрішній план *спору* та напружено-конфліктного *сполучення* різних способів «буття в культурі». І у цьому діалозі з *іншим у собі* або ж *із собою як з іншим* індивід заново породжує (відкриває, винаходить, розбудовує) своє буття. У точці вікової кризи цей імператив *творчого ставлення* до себе та до світу є особливо наочним. Адже тут усвідомлюється недостатність (що не означає непридатності!) наявного способу життя і те, що нові форми та змісти свідомості, поведінки тощо не можуть бути «запозичені» ззовні, репродуковані як готові взірці.

Природно, необхідність самотворення осягається у певні вікові періоди по-різному; загалом це відчуття загострюється з розвитком самосвідомості, а надто у підлітковому та ранньому юнацькому віці. При цьому можливе, як і зазначав Еріксон, непродуктивне ухиляння від усвідомлення й відповідального вирішення кризової ситуації. Альтернативою цьому є актуалізація й розвиток рефлексивних здібностей, *мислення як інтенсивного й керованого внутрішнього діалогу*. Можна спостерігати, що вікові кризи – принаймні з 7-го року, – супроводжуються «самозаглибленням», переважанням *внутрішнього* локусу спілкування та предметних дій. У цей час більш чи менш спонтанно формується своєрідний задум (ідеальна модель) нового способу життя, що надалі має втілитися у зовнішньому плані. Отже, такі види спілкування й діяльності, як сюжетно-рольова гра дошкільнят, учіннева

діяльність школярів та професійна освіта юнаків, відіграють наріжну роль у розвитку як пошуково-пробні, рефлексивні форми розробки й здійснення вищезгаданого «сценарію» життя. При цьому за діалого-культурологічного підходу опанування індивідом будь-якими суспільними формами розуміння, спілкування, поведінки, діяльності тлумачиться як мисленеве й дієве зіткнення та *різних ціннісно-сміслових (культурних) інтенцій* та відповідних форм зовнішньої активності. Тому самовизначення щодо них – це не так вибір, як творча інтеграція в унікальному новоутворенні – новій формі зовнішньо-внутрішнього діалогу. Тож кожна вікова інтенція, як зазначає В. С. Біблер, не «знімається» у чергових трансформаціях особистості, а стає особливим, автономним (хоча вже не провідним) «голосом» у її мікросоціумі.

Відтак системні соціокультурні впливи на індивіда (освітньо-виховних, практично-психологічних тощо) мають створити зовнішнє комунікативно-діяльнісне середовище, яке забезпечувало б: 1) інтенсивне й якнайширше опанування існуючими в суспільстві «культурними формами» (Л. С. Виготський) як *творами* та способами їх породження й розуміння; це має вести до «оцільнення», ампліфікації певної *індивідуальної психологічно-вікової культури*; 2) формування стійкого настановлення й здатності до самоосягнення, розумового й дійового самовизначення, самотворення, а надто у кризово-перехідних фазах розвитку; 3) вироблення ставлення до буття (світового й власного, яке осягається з рефлексивно-сторонньої позиції *мислення*) як до твору, у спілкуванні з яким індивід постає *співавтором*, учасником неперервного процесу творення дійсності, суб'єктом всезагального діалогу культур (що і означає бути сучасною особистістю). Природно, організація вищезгаданих впливів вимагає подальшого теоретичного та емпіричного дослідження сенсу вікових криз, їхньої ключової ролі у становленні особистості у щойно окресленому її розумінні, а також аналізу сучасних кризових трансформацій суспільного життя, глобальних культурних та цивілізаційних процесів.

Кузнєцов Марат Амірович

*доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків)*

Набіл Діаб

*аспірант кафедри практичної психології Харківського національного
педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків)*

СТРУКТУРА ПОЧУТТЯ ЦІННОСТІ ВЛАСНОГО ЖИТТЯ У СТУДЕНТІВ

Цінність власного життя (ЦВЖ) – складний, такий, що прижиттєве формується, системний регулятор поведінки і діяльності людини. Він розташований на вершинних рівнях ціннісної ієрархії особистості. Як правило, люди без особливих утруднень можуть привести раціональні аргументи відносно того, чому вони цінують своє життя. Проте з

феноменологічної точки зору для суб'єкта більш надійним критерієм ЦВЖ є не словесна формула, а внутрішнє переживання, почуття, яке актуалізується в кризових ситуаціях.

Використовуючи термінологію С. Л. Рубінштейна [6] почуття ЦВЖ можна віднести до категорії узагальнених світоглядних почуттів, до яких цей дослідник відносив почуття комічного і трагічного. Когнітивною основою почуття ЦВЖ є судження людини про своє життя в цілому (про її якість, динаміку, спрямованість, виконаність, сенс). Здатність адекватно проявляти почуття ЦВЖ свідчить про психологічне здоров'я людини, включеність в конструктивні зв'язки з соціумом. Людина, що втратила ЦВЖ, «хвора на буття». Її буття – «порожнє», вона не може його переживати, і тому запланувала з ним розлучитися (наприклад, суїцидальна особистість). На думку А. Ленгле, ЦВЖ є фундаментальною цінністю, з якою так, або інакше пов'язана кожна інша цінність [3, с. 21].

Почуття ЦВЖ проявляється в тісному зв'язку із сприйняттям часу і ставленням до смерті. Сприйняття часу свого життя як чогось нескінченного і такого, що не має меж, рятує від страху смерті і сприяє його витісненню. Проте «розплатою» за цей захисний маневр є втрата почуття ЦВЖ [2; 4].

У сучасній психології виявлені емпіричні характеристики почуття ЦВЖ, робляться спроби розробки параметрів, за якими цей вид цінності може бути діагностований. Дослідники, що належать до різних напрямів і шкіл психології, розробили понятійний апарат, використання якого може бути корисним для подальших досліджень почуття ЦВЖ [5].

Почуття ЦВЖ не лише проявляється у важких життєвих ситуаціях, але і формується в них. При цьому прояв почуття ЦВЖ не підкоряється правилу «все, або нічого». Багато людей, не втрачаючи ЦВЖ повністю, відмічають його помітне зниження на певних (наприклад, кризових) етапах свого життя. Консультативна і психотерапевтична практика містить багато прикладів опису клієнтами періодів тимчасового зниження і навіть спотворення почуття ЦВЖ. Ці періоди описуються як «нудні і даремні», як «даремно згаяний час», як «час, коли було зроблено багато помилок і здійснено вчинків, за які зараз стало соромно», як період, «коли бездумно витрачав ресурси, гроші і здоров'я, шкодив своїй репутації», як «щось таке, за що зараз доводиться розплачуватися і нести покарання», як «час, коли я є сам не свій і не можу керувати власним життям» тощо.

Р. Джонсон і Дж. Рупль пов'язують часткову втрату почуття ЦВЖ з так званим «непрожитим життям», тобто з накопиченням в автобіографічній пам'яті суб'єкта безлічі варіантів життя, які були свого часу знехтувані, але не втратили свою привабливість. Це обіцянки, які не були виконані, нереалізовані плани, наміри, втілення яких відбувається лише в уяві, «шляхи, які так і не були пройдені» тощо. Емоційно-енергетичний потенціал «непрожитого життя» досягає критичної маси в період дорослості і, мабуть, стає предиктором «кризи середини життя» [1].

Розвиток почуття ЦВЖ – одна з важливих ліній становлення особистості в студентському віці. Необхідність розв'язання завдань

розвитку в ці роки, а також труднощі, пов'язані з навчально-професійною діяльністю студентів стимулюють розвиток ЦВЖ. Вони ж за певних умов можуть стати і перешкодою для такого розвитку.

Метою нашої роботи було емпіричне дослідження структури почуття ЦВЖ у студентів. ЦВЖ – це цілісне системне утворення, яке робить людину здатною відповідати на виклики життя, виявляти в них сенс; при цьому ЦВЖ є структурою, яка релевантна усьому життю в цілому.

Ми припустили, що: 1) ЦВЖ людини синтезує окремі цінності і сенси, в яких відображаються конкретні сторони її життя – значимі люди, предмети, професійне зайняття, хобі, «техніка повсякденного буття», способи турботи про себе, власні здібності і якості, спогади, плани на майбутнє, здоров'я та ін.; 2) окремі цінності і сенси, включені в систему ЦВЖ, об'єднані в групи, що мають загальну тематичну спрямованість; 3) кількість цих груп кінцева і невелика; цінності і сенси, що входять в ці групи відповідають основним способам відповіді на питання «Заради чого я живу»?

Для вивчення ЦВЖ студентів використовувався розроблений нами опитувальник, 50 пунктів якого ми сформулювали на підставі відповідей експертів (всього 20 осіб, в основному практичних психологів і викладачів психології в Харківських ЗВО) на питання «Чому люди цінують своє життя»? Пункти цього опитувальнику – це різноманітні варіанти продовження фрази «Цінувати своє життя для мене означає...». Кожен з варіантів продовження фрази досліджувані оцінювали за допомогою шкали Лайкерта, що має 5 градацій: 1 – «ні», 2 – швидше «ні», ніж «так», 3 – щось середнє, 4 – швидше «так», ніж «ні» і 5 – «так». В якості досліджуваних брало участь 149 студентів декількох харківських ЗВО у віці від 17 до 46 років ($23,66 \pm 7,36$), 101 жінка і 48 чоловіків. Відповіді досліджуваних були оброблені за допомогою експлораторного факторного аналізу методом головних компонент з варимакс-обертанням. Критерієм входження того, або іншого пункту опитувальнику до фактору вважався коефіцієнт кореляції, що досягає рівня $-0,500$ -. Одночасне використання критеріїв Кайзера і «Кам'янистого осипу» дало можливість знайти оптимальне, – шестифакторне, – вирішення проблеми кількості факторів в структурі почуття ЦВЖ у студентів. Шість факторів у сукупності пояснюють біля 48 % загальної дисперсії.

Перший фактор отримав умовну назву «*Влада. Багатство. Активність. Престиж*» (факторна вага – 5,35; відсоток поясненої дисперсії – 10,7). Усі твердження, що увійшли до нього, корелюють з фактором прямо. У них йде мова про те, що цінність життя наповнюється передусім успішними справами. Лідерство, володіння владою, багатством, престижною посадою – обов'язкові атрибути такого життя. Досліджувані з великими факторними значеннями за цим параметром почуття ЦВЖ наполягали на тому, що у життя, яке представляється цінним, є деяке Вище Призначення. Така людина керується переконанням, що особисто вона «варта кращого». Це обов'язково активне і діяльне життя, в процесі якого людина прагне максимально збільшити свою самооцінку.

Сенс другого фактора (вага – 4,15; відсоток поясненої дисперсії – 8,3) передається словами «*Згуртованість. Дружба. Любов. Сім'я*». Ті, хто

цінує своє життя на основі такого смислового конструкта, підкреслюють важливість сім'ї і шлюбу. Саме сім'я для них є одночасно важливим ресурсом (опорою) і джерелом позитивних почуттів – любові, дружби. Цінність життя надає відчуття затребуваності людини з боку інших.

Третій фактор (4,10; 8,2) розкривається через поняття *«Тілесність. Здоров'я. Відпочинок»*. З цим фактором тісно корелювали пункти опитувальника, в яких йшла мова про догляд за тілом, зміцнення фізичного і психологічного здоров'я, контроль їди. Цінувати своє життя – це вміти раціонально поєднувати працю і відпочинок, своєчасно звертатися до лікаря.

У четвертому фактору структури почуття ЦВЖ сконцентрувалися ідеї *«Контролю. Інформації. Саморозвитку. Саморегуляції»* (3,96; 7,9). Почуття ЦВЖ тут пов'язують з можливістю отримувати, обробляти і використовувати життєво значиму інформацію для саморегуляції. У зв'язку з цим, цінувати життя означає контролювати прояви свого організму, тонко сприймаючи і ефективно використовуючи сигнали власного тіла. Отримуючи нову інформацію із зовнішнього і внутрішнього середовища, суб'єкт, який цінує своє життя, вчиться на власних помилках. Він активно залучається до процесу саморозвитку інтелекту, власної особистості, тіла. Суб'єкт охоче робить «інвестиції у себе», а неприємності сприймає як корисні життєві уроки. При цьому він успішно бореться зі своїми недоліками і страхами, а також вміє довіряти своїй інтуїції, «несвідомому Розуму».

П'ятий фактор структури почуття ЦВЖ ми назвали *«Вибір. Задоволеність. Екзистенційність»* (3,44; 6,9). Він наповнений сенсами, які містяться в твердженнях про важливість свободи людини у виборі способу життя, про необхідність бути здатним переживати самотність. Цінувати своє життя для такої людини означає «завжди бути готовим боротися за своє життя в надзвичайних обставинах», «контролювати умови свого життя». Життя, яке цінують, містить трансцендентальні компоненти, а також надає суб'єктивне задоволення.

Шостий фактор отримав назву *«Уникнення. Усунутість. Скритність»* (2,87; 5,7). Тут стверджується, що почуття ЦВЖ може придбати форму дистанціювання від процесів і подій, що відбуваються у навколишньому світі, в суспільстві. Це уникнення ризику, відвернення від зовнішніх сигналів, ухилення від контактів, мінімізація взаємодії з іншими людьми, зосередження на своїх особистих інтересах, слабостях. У разі, якщо зовнішній світ намагається проникнути крізь особисті межі суб'єкта, проникнути «на його територію», то він здатний скористатися в якості ресурсу негативними емоціями (гнів, заздрість, суперництво тощо).

Таким чином, почуття ЦВЖ у студентів виявилось досить чітко структурованим. Перспективами подальших досліджень є: 1) стандартизація опитувальника структури почуття ЦВЖ у студентів (перевірка його надійності, конструктивної валідності і узгодженості пунктів), 2) вивчення мотиваційних, когнітивних, емоційно-вольових і поведінкових предикторів почуття ЦВЖ. Особливо актуальним також ми вважаємо дослідження темпоральних предикторів почуття ЦВЖ. Це почуття може бути безпосереднім наслідком здатності людини ефективно структурувати власний час.

Література

1. Джонсон Р. Проживая свою непрожитую жизнь / Джонсон Р., Руль Дж.; пер. с англ. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2017. – 248 с.
 2. Зимбардо Ф. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Зимбардо Ф., Бойд Дж.; пер. с англ. – СПб.: Речь, 2010. – 352 с.
 3. Лэнгле А. Воплощенная экзистенция. Развитие, применение и концепты экзистенциального анализа. Материалы для психотерапии, консультирования и коучинга / Лэнгле А.; пер. с англ. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2019. – 462 с.
 4. Мэй Р. Свобода и судьба / Мэй Р.; пер. с англ. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2013. – 288 с.
 5. Набил Диаб. Ценность собственной жизни у студентов: постановка проблемы и пути ее решения / Набил Диаб // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. Вип. 57. – Харків: ХНПУ, 2017. С. 78–91.
 6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
-

Lytvynenko Ievgen

British Columbia Institute of Technology (Canada, Vancouver)

Shcherbak Tetiana

Ph. D. in Psychology, Assistant Professor Associate professor of department of psychology Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko (c. Sumy)

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF IMMIGRANTS' FEELING OF LONELINESS

Migration, as a socio-economic phenomenon, has long been the subject of public attention. This phenomenon has become massive and an integral part of public life. The level of migration is steadily increasing, which brings migrants' problems to the fore. Problems of integration and cultural adaptation of migrants seem particularly important in the era of globalization, global change in public life, migration of peoples in the modern world. The increase of migration flows in the modern world leads to the need for a thorough study of the phenomenon of loneliness among immigrants.

The works of O. V. Neumoyev, N. O. Oleynik, I. N. Rasskazova, Zh. V. Puzanova, G. R. Shagyvaleev and others were devoted to loneliness as a socio-psychological phenomenon. The psychological problems of migrants were the subject of study of O. Apel, I. B. Brivino, P. O. Godoy, N. V. Lichkovsky, O. A. Malinovsky and others.

A. V. Petrovsky and M. G. Yaroshevsky are defined loneliness as "one of the psychogenic factors that affect the emotional state of a person located in a changed environment of isolation from other people" [3, p. 248].

Thus, the phenomenon of loneliness is multifaceted. This phenomenon is connected with personality features of a person, and also has social causes of occurrence. A person is alone when she feels inferiority and deficiency of relationship with meaningful people. The experience of loneliness can be both negative and positive effects.

P. O. Godau found that the level of loneliness is considerably higher among immigrants than locals, and lots of them for the first time feel loneliness after immigration. Therefore, it is the category of immigrants who are at increased risk of loneliness [2].

Emigrants who seek stability and security, on the contrary, have volatility of the situation. The emigrant tries to adapt to a completely different world, where stability is not accepted, as it can turn into stagnation, and variability is encouraged and rewarded. However, such variability extends to all spheres of life, and personal including.

T. M. Seryogina notes that loneliness of migrants differs significantly from the loneliness of permanent residents, it can't be filled with communication. Emigrants encountered three types of loneliness: a rupture with themselves as a personality, cultural loneliness, social loneliness [6].

O. Apel and O. Eisenberg-Halperin adhere to a similar opinion, claiming that the loneliness of migrants is loneliness "in the environment of people", which provokes the "encapsulation" of a person in a limited space [1].

Consider the peculiarities of the phenomenon of loneliness among various categories of immigrants. In particular, the problems of the mental states of immigrant children were dealt with by N. V. Lichkovsky, who defined immigration as a profound shock for a child. The author identifies 4 stages of struggle between past and present: 1) complete oblivion of the past; 2) removal of images of the past (there is a struggle between the past and present); 3) lack of will to forget - the person does not let go of the past, is looking for the opportunity to dip into it, finding in it relief. This type is manifested in the acute sense of loneliness, abandonment and is especially common among children, especially girls [4].

One of the manifestations of this state is a painful feeling of the family. If, as a rule, when growing up, the child is looking for place outside the family, then the immigrant children develop in a different way. They lose members of their family, relatives, friends, as a result of which children are kept for the family as part of the past. 4) the new country as it would have replaced the Motherland, became internally more significant, more important [4].

The children of migrants born in a new country, compared with migrants born in the country of origin, have more social networks and less likely to feel lonely. Loneliness is felt not only by immigrant children, but also by children of migrants. For them, separation from parents is a great stress regardless of age, sex, character traits. In particular, such children are deteriorating in their educational achievement, motivation for learning or working is lost; they may fall under the influence of "bad" companies; experiencing difficulties in building interpersonal relationships with relatives and peers; prone to addictive behavior and emotional frustration as a result of feeling unnecessary and insecure.

Migrants' children without personal experiences of living in the family will have problems in creating their own family in the future.

However, we can't fail to mention the positive moments of the feeling of loneliness among children of migrants. In particular, Malinovskaya O. A. indicates that some of the children in the absence of parents becomes more independent and responsible, is tuned for learning [5].

One can not overlook the feeling of loneliness in category of labor migrants. The long-term stay of migrant workers, especially women, abroad has a significant negative impact on family relationships and the upbringing of children. According to O. A. Malinovska, the number of divorced migrant women is three times higher than the number of divorced men. Compared to the female population of the country, labor migrants also lead the number of divorces (by 11%) [5].

Female labor migration provokes a change in traditional gender roles in the family relationship system. So a woman gradually turns into a nurse and can't and does not want to remain in the previous status in the family. At the same time, other family members are not ready for such changes that can provoke a breakdown of the family. Thus, masculinization trembles on women labor migrants, as a result of which devaluation of family values and the role of a husband in the family takes place. The main motivation to travel abroad is often the desire to improve the financial situation of the family, but gradually it is accompanied by a latent motive for gaining greater freedom and independence through better material and living conditions. There is a paradoxical situation where it is more difficult for migrant women to adapt not to the conditions of another country, but to their homeland upon return. These conditions become factors of the appearance of a sense of loneliness among migrant workers.

It has its own peculiarities of loneliness and of old age migrant. In particular, P. O. Godau identified factors influencing the level of loneliness: 1) age: with age, a person feels more alone; elderly people need a longer period of adaptation to a new country and culture than younger ones; 2) sex: in comparison with men, women feel themselves more lonely; 3) general health: with deteriorating health, loneliness is felt sharper; 4) socio-economic status: people with lower status feel more alone; 5) marital status: in married persons and those with children, the feeling of loneliness is less pronounced [2].

Loneliness of immigrants in the elderly is often provoked by the stresses of the post migration period, assimilation in an unfamiliar society, the inability to restore labor and social life, the loss of its status in society through immigration, which gave them a sense of identity in their own country.

P. O. Godau states that the country of origin itself has a significant influence on the main aspects of loneliness. In particular, emigrants from collectivistically oriented societies feel loneliness when they are unable to maintain the social contacts necessary for the realization of collectivist values. Elderly people from individualistic societies value independence and individuality and feel less lonely [2].

Loneliness is a subjective experience that manifests in the voluntary or involuntary impossibility of a person to meet the need for interaction,

communication, intimacy and affects the emotional state of a person. Factors influencing the level of loneliness are age, gender, general health status, socio-economic status, family status. Loneliness of immigrants can be manifested in the following varieties: complete oblivion of the past; removal of images of the past; lack of will to oblivion; the new country has become internally more important than the homeland. Along with the positive, negative impact of loneliness on immigrants is presented.

References

1. Апель А. Мы в эмиграции / А. Апель, Е. Айзенберг-Гальперина. – Дюсельдорф : ZA-Za Verlag, 2014. – 268 с.
2. Годуа П. О. Одиночество пожилых советских мигрантов в Германии: роль социальных сетей / П. О. Годуа // режим доступа: http://ideaidealy.nsuem.ru/wp-content/uploads/2013/07/P.O.Godau_414_t2.pdf.
3. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 512 с.
4. Лычковская Н. В. Особенности и основные черты педагогики русской эмиграции первой волны / Н. В. Лычковская // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2010. – Вып. 3 (18). – С. 104–113.
5. Малиновська О. А. Трудова міграція: соціальні наслідки та шляхи реагування. – К. : НІСД, 2011. – 40 с.
6. Серегина Т. Н. Духовный феномен российской эмиграции начала XX века / Т. Н. Серегина // режим доступа: <http://docplayer.ru/45572845-Udk-t-n-seregina-fenomen-rossiyskoj-emigracii-nachala-hh-veka.html>

Лисенко Людмила Миколаївна

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди (м. Харків)*

Єндальцева Наталія Миколаївна

*магістрант кафедри практичної психології Харківського національного
педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків)*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ З ПРОЯВАМИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ

Зміни у житті сучасного українського суспільства характеризуються наявністю труднощів не тільки у соціально-економічній та політичній сферах, але й у етико-психологічній. Дестабілізація економіки, спад виробництва, руйнування старої системи цінностей, військові дії та зниження життєвого рівня значної частини населення країни відбивається на психологічному самопочутті людей, породжуючи внутрішні конфлікти, напругу, агресію. Особливе занепокоєння викликає рівень криміналізації та особлива жорстокість у дитячому середовищі. На сучасному етапі існування і

розвитку суспільства спостерігається зниження вікового цензу осіб, які скоюють злочини, проблема вчинення суспільно небезпечних діянь дітьми у віці до досягнення віку кримінальної відповідальності все більше загострюється. Агресивна поведінка – це загроза життю, здоров'ю та гідності людини, тому дана проблема завжди привертала до себе увагу дослідників, які визначають прояви агресії, виявлення індивідуальних і статево-вікових особливостей агресивної поведінки та способів її профілактики.

В основі розуміння механізмів соціальної адаптації є активна діяльність людини, в якій знаходиться потреба в перетворенні соціальної дійсності. Найважливіше значення тут мають спілкування, пізнання, гра, навчання, праця, за допомогою яких здійснюється повноцінне включення особистості в соціальне середовище. Соціальне спілкування найважливіший механізм соціальної адаптації, який направляє і розширює коло засвоєння соціальних норм і культурних цінностей при взаємодії з іншими людьми і соціальними групами. Завдяки механізмам соціальної адаптації здійснюється досягнення в кожному віці певної міри самопізнання, самоприйняття, наявність відносно цілісної Я-концепції, усвідомлення своєї спорідненості з іншими людьми і відмінності від них.

Дослідження показують, що одна з найскладніших проблем середнього шкільного віку – неузгодженість переконань, моральних ідей і понять, з одного боку, з вчинками, діями, поведінкою, з іншого. Наміри зазвичай благі, але вчинки далеко не завжди слухні. Моральні ідеали і моральні переконання підлітків складаються під впливом різних факторів і тому дуже різноманітні. Поряд з позитивно орієнтованими якостями зустрічається чимало помилкових, незрілих, і навіть аморальних уявлень. У підлітковому віці відбувається зміна авторитету вчителя на авторитет однолітка, авторитет дорослого повернеться тільки в юнацькому віці. Реакція групування, через спілкування пізнання і оцінка себе, затвердження своєї гідності та престижу серед товаришів. Підліток починає здійснювати велику кількість дій для того, щоб завоювати увагу ровесників: суспільно значущі вчинки – спорт, навчання, суспільне життя, якщо такий колектив, який здатний направити на це; антисоціальні прояви – хамство, зриви уроків, демонстративна поведінка, особливо, якщо це підтримується друзями. Отже, соціальна адаптація є запорукою успішного входження в колектив, а як наслідок – внутрішнього комфорту в стінах навчального закладу.

У роботах А. Басса і А. Дарки представлений підхід, згідно з яким висока агресивність поєднується з низьким ступенем адаптивної поведінки, а низька агресивність, навпаки, з високим ступенем адаптивної поведінки. А. Налчаджян розглядає агресію як один із захисних механізмів адаптації. Часом особистість потрапляє в ситуації фрустрації, коли зустрічає складні перешкоди на шляху до досягнення значимої мети. Тому актуальним є дослідження агресивності у підлітковому віці та її зв'язок з соціально-психологічною адаптацією.

Мета даної роботи – представити аналіз результатів дослідження взаємозв'язку агресивності та соціально-психологічної адаптації у підлітків. Дослідження було проведено на базі Харківської гімназії № 172 м. Харкова з підлітками 14-15 років загальною чисельністю 48 чоловік, серед них 25 хлопців і 23 дівчини. Для діагностичної роботи обрано опитувальник А. Басса і А. Дарки та тест на соціальну-психологічну адаптацію А. В. Фурмана.

За результатами кількісної обробки було виявлено, що більшість учасників дослідження мають рівень агресивності в середніх межах, що склало 19,37, рівень агресивності у дівчат менше 18,52, ніж у хлопців 21,92, схильність до прояву агресії у даних підлітків носить помірний характер і обумовлена ситуативно, тобто в критичній, складній ситуації вони будуть вести себе і діяти агресивно велика. Рівень ворожості у межах норми та склав 10,84, але у хлопців він вищий 12,44, вони схильні проявляти негативні почуття і критичність в соціальних контактах, для них характерна недовіра по відношенню до оточуючих, у дівчат вона складає 10.17. Високий рівень непрямой агресії мають 12,44 % випробовуваних, їм властиво говорити неправду, злісно жартувати про оточуючих, виявляти вибухи люті в крику, тупання ногами, биття кулаком по столу і т. д. За шкалою «роздратування» було отримано високий результат у досліджуваних – 13,87 %, тобто вони мають високий рівень готовності до прояву запальності, різкості, грубості при найменшому порушенні (високий рівень роздратування) у хлопців 6.70, дівчат 6.00. Можна зробити висновок, що хлопці більш недовірливі і обережні по відношенню до людей, так як переконані, що оточуючі мають намір заподіяти їм шкоду. За шкалою «вербальна агресія» були отримані найвищі показники на рівні 7,54 у процентному відношенні 17,19.% загальної кількості досліджуваних. Випробовуваним властиво прояви у мові негативних почуттів і агресії в цілому. Характерно висловлення негативних почуттів як у формі (сварки, крики, вереск), так і через зміст словесних відповідей (докори, погрози, прокляття, лайка, глузування). Середній рівень вираженості почуття провини, помірні прояви докорів сумління склав 5,58. Для 12,73% випробовуваних характерно відчувати провину за свою поведінку, якщо вони здійснюють неправильні вчинки. Таким чином, велика ймовірність того, що в критичній, складній ситуації вони будуть поводити себе і діяти агресивно. За шкалою «роздратування» було отримано високий результат у 13,87 % досліджуваних, тобто вони мають високий рівень готовності до прояву запальності, різкості, грубості. Таким чином, підлітки мають рівень показників агресивності та ворожості у межах норми. Найбільш високі показники підозрілості та роздратування, а також вербальної агресивності, та низький рівень негативізму, провини і образ. Також, ми бачимо, що з ростом показників індексу ворожості як дівчаток так і у хлопців автоматично зростає індекс агресивності (як сума показників: фізичної агресивності, вербальної агресії і ворожості). Кореляція за коефіцієнтом Пірсона = - 0,5 що підтверджує статичну зворотну залежність.

Результати дослідження за методикою А. В. Фурман (опитувальник соціально-психологічної адаптації). Проаналізувавши результати, ми отримали наступні результати: у 4,2 % підлітків середні показники адаптованості та у 8,3% низька ступінь адаптування. Це свідчить, що підлітків не розуміють, не сприймають, недооцінюють. Рівень адаптованості вищий у дівчат 6,2%. Низький рівень адаптованості може збільшувати ризик дезадаптації, коли внутрішні психологічні проблеми ускладнюють процес соціалізації. Неадаптовність неочевидна у 12,5% досліджуваних, очевидна у 33,4%. Тобто, у підлітків є певні проблеми з адаптацією. Таким чином виявилися гендерні відмінності у процесах адаптованості підлітків, вони полягають у тому, що дівчатам притаманний переважно середній та низький рівні адаптованості, тоді як хлопцям – низький, та явище ситуативної дезадаптації виявилось вище у дівчат. Вони не вміють адаптуватись до умов навколишнього середовища з оточуючими людьми через невпевненість та відсутності умов для їх успішної соціалізації.

Чим більший прояв агресивності, тим більша ймовірність попадання в групу неадаптованих підлітків. Отримані результати свідчать про те, що чим більше агресивний підліток, тим менше він пристосований, адаптований у своїй родині, тим більше, ймовірно, що він переживає свої сімейні взаємини як неблагополучні. Навпаки, чим менш агресивний підліток, тим вище його рівень адаптації та пристосованості в сім'ї. Такі результати можуть бути обумовлені тим, що підвищена агресивність підлітка часто призводить до сварок та нерозуміння.

Також можна зробити висновок про те, що прямий взаємозв'язок між ворожістю і неприйняттям себе є одним із проявів дезадаптації, можна пояснити тим, що, це пов'язано з роботою захисного психологічного механізму проєкції, коли неприйняття своєї особистості переноситься на оточуючих людей і проявляється в недовірі, підозрілості, негативних почуттях до них. У той же час, відчуваючи і виявляючи ворожість по відношенню до оточуючих, ймовірно, підліток усвідомлює, що поводиться неправильно з точки зору соціальних норм і його поведінка ускладнює побудову сприятливих взаємин з оточуючими, все це може призводити до зниження прийняття своєї поведінки і себе як особистості.

У процесі експериментального дослідження виявлено, що існує взаємозв'язок між агресивністю і соціально-психологічною адаптацією у підлітків: чим вище рівень агресивності підлітка, тим нижче його рівень соціально-психологічної адаптації та, навпаки, чим нижче рівень агресивності підлітка, тим вище його рівень соціально-психологічної адаптації. Отримані результати можуть бути використані в роботі шкільного психолога для розробки рекомендацій педагогам і батькам з вибудовування оптимальних взаємин з підлітками, а також для складання програм корекції агресивності та підвищення рівня показників соціально-психологічної адаптації у підлітків.

Мартіросян Марина Вікторівна
аспірантка кафедри загальної і соціальної психології та соціології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (м. Луцьк)

ГОТОВНІСТЬ ДО РИЗИКУ В СИТУАЦІЯХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ЮРИСТА

Проблема вивчення ризику є досить новою для сучасної психології, і переважно основні аспекти його дослідження стосуються раціоналізаторської діяльності чи то вивчення природних та техногенних аномалій (катастроф). Але на сучасному етапі розвитку суспільства ця проблема актуалізується у професійній сфері, адже професіоналізм людини це не тільки досягнення високих виробничих показників, але й особливості її професійної мотивації, система прагнень, ціннісних орієнтацій та смислу праці для самої людини. Саме у такому контексті феномен готовності до ризику увібрав в собі усі ознаки професійної оперативності і надійності. Вважаємо цей ракурс розгляду проблеми актуальним й для юридичної сфери, де силу екстремальності правоохоронної діяльності багатьох юристів, особливо тих, хто працює в органах суду, прокуратури, адвокатури, наявними є ситуації професійного ризику.

Готовність до ризику ґрунтується на придбаних уміннях здійснювати вірні оцінки, приймати і реалізовувати правильні рішення в ситуаціях невизначеності. Розглядаючи схильність до ризику як особистий фактор загрози для безпеки ергатичних систем, слід уникати спрощених висновків. Схильність до ризику може ґрунтуватися не тільки на бажаннях насолодитися переживаннями небезпеки і задовольнити самолюбство, але й на усвідомленому прагненні до розширення кордонів своїх професійних можливостей і переживань перемоги над небезпекою.

Як психологічна категорія, ризик являє собою усвідомлену людиною можливу небезпеку. Вона свідчить про те, що ризик психологічно пов'язаний з усім ходом суспільного розвитку. Ми звикли стикатися з ризиком в житті. І ми його не помічаємо, так як автоматично, на рівні підсвідомості оцінюємо його доцільність. Іноді не має ніякої можливості його уникнути, але ми прекрасно знаємо, як їх мінімізувати, хоч і ніколи не користувалися такими термінами, вирішуючи, наприклад, де і як переходити дорогу – завжди є ризик, але досить знати нескладні правила і ось ви вже не звертаєте увагу на таку дрібницю, як переходити дорогу. Ризик властивий психологічній сфері людської діяльності, що пов'язано з безліччю умов і факторів, що впливають на позитивний результат прийнятих людьми рішень.

А. Альгін визначає ризик уже як діяльність, пов'язану з подоланням невизначеності в ситуації неминучого вибору, в процесі якої є можливість кількісно і якісно оцінити ймовірність досягнення передбачуваного результату, невдачі і відхилення від мети [1]. Психологічний смисл цього визначення має загальний характер, постільки мова йде лише про активність

суб'єкту, його діяльність або дії. Праці цього напрямку доповнюються дослідженнями деяких психологічних характеристик ризику як мотивованого або немотивованого, виправданого або невиправданого.

Різні науковці дають різні тлумачення поняття «ризик». Ризик (за Вебстер) – визначається як небезпека, можливість збитку або втрат. Ризик (за Райсбер) – це загроза або небезпека виникнення збитку в найширшому сенсі слова. Ризик висловлює «прогностичну оцінку ймовірності несприятливого результату розвивається (ще не закінчилася) ситуації. Ризик – це не описова (атрибутивна) характеристика ситуації, а оцінна категорія, нерозривно пов'язана з дією людини, його оцінкою – «оцінкою себе». Відповідно з цим визначенням ситуація ризику виникає тільки тоді, коли з'являється суб'єкт, який діє у цій ситуації. При цьому важливо відзначити, що ситуація ризику може виявитися небезпечною, якщо суб'єкт змушений діяти в ній, але небезпечна ситуація не обов'язково є ризикованою.

Для різних суб'єктів, що діють в одних і тих же умовах, ситуація може виявитися різною – ризикованою для одного і не ризикованою для іншого. Отже, поняття ризик нерозривно пов'язане з поданням про дію суб'єкта і може бути визначено як характеристика цієї дії. Але характеристика дії як ризикований не атрибутивна, а оцінна. Ризик є оцінкою можливості здійснення дії, можливості досягнення результату, відповідної мети.

Як відомо ризик це характеристика діяльності за невизначеності для суб'єкта її наслідків і наявності передбачень про можливі негативні наслідки на випадок неуспіху (покарання, біль, травма, втрата престижу тощо). Розрізняють такі види ризику: а) ситуативний (ризик на виграш, величина виграшу на випадок успіху перевершує величину витрат на випадок неуспіху); б) надситуативний (безкорисний, або «ризик заради ризику»); в) виправданий; невиправданий. За змін в організації менеджер повинен проявляти свою здатність до ризику. Проте виправданим, на наш погляд, він є тоді, коли виграш на випадок успіху буде значним, а програш на випадок неуспіху – мінімальним. Менеджер не має ризикувати заради ризику. Ризик заради ризику – це, найчастіше, імпульсивність, некерованість вчинків і поведінки. Як зазначає В. Лозниця, людина, яка так ризикує, може за один раз втратити все, що набула сама або набули інші за багато років [3].

Слово «готовність» (на відміну від «схильність») відображає певною мірою і мотиваційний аспект особистості. В цьому слові звучить вираз бажання, а також фактор ситуативності (тимчасовості), оскільки воно сприймається скоріше як характеристика стану, ніж як якість особистості.

Виділяється ряд загальних закономірностей, виявлених у дослідженнях готовності до ризику. Так, було відмічено, що з віком готовність до ризику падає. На готовність до ризику відображається характер трудової діяльності. Прикладом прояву ризику може служити робота шахтаря в небезпечній зоні шахти; приклад ризику в дії – випадки, коли люди навмисно порушують правила безпеки в надії, що все обійдеться. Ризик може бути і метою діяльності, наприклад, тоді, коли людина навмисно ризикує тільки для того,

щоб переконатися або показати іншим, що вона не боїться небезпеки (фізичної або недосягнення мети). У подібному випадку ризик стає також і засобом самоствердження або створення про себе бажаної думки. Ризик може виступати й у ролі мотиву. Це буває, зокрема, у тих випадках, коли людина без особливої на те потреби спеціально вибирає небезпечні (з тієї й іншої точки зору) цілі або небезпечні способи їхнього досягнення тільки заради самого ризику і зв'язаних з ним гострих відчуттів. Часом про ризик говорять як про якісь потреби, що виявляються в потязі до небезпеки, властиві людям, схильним до ризику. Утім, можна припустити, що ризикувати і випробувати при цьому радість тією чи іншою мірою властиво узагалі усім людям. Когнітивні параметри ризику відрізняються прив'язкою «тут» і «тепер», так само як і прагненню робити «інакше, ніж інші».

Готовність ризикувати у сучасній психології пов'язується з можливостями суб'єкта досягти поставленої мети і регулювати свої поведінкові стратегії, розглядається як неадаптивна форма поведінки активної особистості, особливо за умов відсутності розвинутих структур діяльності, як особливий спосіб мислення суб'єкта, який діє в умовах невизначеності.

Для розуміння ризику дуже важливо оцінити ступінь невизначеності та вибрати критерії прийняття рішення суб'єктом про те, чи потрібно йому діяти, чи відкласти дію, чи відмовиться від неї. Логіка підказує, що при суб'єктивній вірогідності успіху, близькій до одиниці, суб'єкт оцінює ступінь ризику як нульову та приступає до дії.

Готовність до ризику у в концепції Т. Корнілової розуміється як особистісна властивість саморегуляції, що дозволяє людині приймати рішення і діяти в ситуаціях невизначеності [2]. Таким чином, це не стільки особистісна диспозиція, скільки достатньо генералізована характеристика способів виходу суб'єкта з ситуацій невизначеності. Як індивідуальна характеристика ця готовність припускає також оцінку суб'єктом свого минулого досвіду.

Готовність до ризику пов'язується з різними видами активності, в тому числі і з такими, що мають неадаптивний характер. Критерій прийняття ризику включає акт суб'єктивної оцінки: ризик з точки зору суб'єкта є там, де їм не тільки виявлено невідповідність необхідних і готівки – або потенційних можливостей в управлінні ним ситуацією, але і де невизначеною є оцінка самого потенціалу своїх можливостей.

В юридичній сфері внутрішня суперечливість діяльності може породжувати різного роду конфлікти, які потребують ризикованих рішень. Якщо порівняти професію юриста з іншими професіями, як-от психолог, лікар, то можна помітити, що юрист має менш екологічну, менш конструктивну позицію щодо свого клієнта. Це проявляється в тому, що юристові потрібно поєднувати у своїй роботі протилежні вектори ставлення до людини. Так, доводиться одночасно боротися «за» і боротися «проти». Відстоюючи інтереси свого клієнта, юрист (адвокат) реалізує конструктивну установку на досягнення конкретного результату, тобто бореться «за...», але одночасно бореться «проти...» інтересів протилежної сторони. Хоча деструктивності цій боротьбі «проти...» надає відсутність сформованих

морально-етичних установок професіонала, що задають певні межі цій боротьбі. Юристові досить часто доводиться у вирішенні професійних завдань реалізовувати дві протилежні цілі – досягти чогось (перемогти опонента, отримати додаткові моральні вигоди) і уникнути чогось (уникнути юридичної відповідальності, небажаних витрат тощо). Такі характеристики безумовно пов'язані із професійною готовністю до ризику фахівця.

Література

1. Альгин А. П. Риск и его роль в общественной жизни / А.П. Альгин. – Москва : Мысль, 1989. – 188 с.
2. Корнілова Т. В. Психологія ризику і прийняття рішень: навчальний посібник для вузів / Т. В. Корнілова. – Москва : Аспект Пресс, 2003. – 286 с.
3. Лозниця В. С. Психологія менеджменту : теорія і практика / В. С. Лозниця. – Київ : ЕксОб, 2001. – 512 с.

Меднікова Ганна Ігорівна

*кандидат психологічних наук, професор кафедри практичної психології
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди (м. Харків)*

Даниленко Наталія Миколаївна

*аспірант кафедри практичної психології Харківського національного
педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків)*

РОЛЬ КРИЗИ ЮНОСТІ В РОЗВИТКУ СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО ВЛАСНОЇ ЗОВНІШНОСТІ

Конструкт «зовнішність» у дослідженнях, що проводяться у зв'язку з проблематикою образу тіла і фізичного Я, традиційно вживається як синонім конструкту «тіло», тобто зовнішність найчастіше розуміється як сукупність тілесних характеристик індивіда. Разом із тим, у доробках багатьох сучасних авторів зовнішність розглядається як засіб самореалізації й самовираження особистості [4], як індивідуальний специфічний ресурс, необхідний для самовираження й самопрезентації [10].

Визначення зовнішності В. М. Панфьоровим ґрунтується на вирішенні проблеми зовнішнього й внутрішнього в людині, проблеми співвідношення об'єктних (зовнішність) і суб'єктних (особистісні характеристики) властивостей людини. Питання про співвідношення внутрішнього й зовнішнього вирішується вченим на користь їх єдності, оскільки зовнішність виступає в якості невіддільної від особистості характеристики [9]. Зовнішність у структурі особистості людини як рефлексивне усвідомлення «Я» та своїх особливостей розглядають Л. В. Лідак і Т. Є. Кондракова. Мірою оцінки зовнішності з точки зору краси та прекрасного як вищої форми естетичної цінності дані автори вважають ступінь фізичної, моральної, інтелектуальної, духовної досконалості людини [7].

Т. С. Леві виділяє об'єктний і суб'єктний способи ставлення людини до своєї зовнішності. При об'єктному ставленні зовнішній вигляд має для

особистості інструментальну цінність, сприймається як засіб досягнення певної мети. Звідси позитивність ставлення до власної зовнішності визначається ефективністю в досягненні цієї мети, а система дій на адресу власної зовнішності передбачає підвищений самоконтроль, маніпулювання собою, установку на самокорекцію. Суб'єктне ставлення ґрунтується на безумовному самоприйнятті й прагненні бути собою, глибокому діалогічному контакті із собою, розвинутій здатності усвідомлювати свій внутрішній простір. При даному способі ставлення до своєї зовнішності емоції і дії стосовно свого тіла визначаються станом задоволення потреб, пов'язаних із самовираженням і самореалізацією, пошуком людського призначення і смислу, а зовнішність виступає термінальною цінністю. Формування суб'єктності стосовно своєї зовнішності дозволяє людині підвищити естетику зовнішнього вигляду за допомогою усвідомлення й прийняття себе [6].

Появу відповідальності за власну суб'єктність В. І. Слободчиков і Є. І. Ісаєв пов'язують із кризою юності, яка припадає на вік від 17 до 21 року. У відповідності із періодизацією розвитку особистості, заснованій на понятті спів-буттєвої спільноти, усередині якої утворюються здатності, властиві тільки людині, що дозволяють індивідові, з одного боку, входити в різні спільноти, долучатися до певних форм культури, з іншого, – виходити зі спільноти, самому творити нові форми, криза юності входить до шаблю індивідуалізації. Цей шабель у духовному розвитку людини пов'язаний із пошуком свого вкорінення у світі, з виробленням власного світогляду, зі становленням справжнього авторства у визначенні й реалізації свого власного способу життя. На думку В. І. Слободчикова та Є. І. Ісаєва, в юності людина вперше стикається з екзистенційною кризою – кризою смислу життя [11]. На екзистенційному характері кризи юності наголошує і Р. В. Павелків, який пов'язує її з загостреним сприйняттям і переживанням своєї унікальності, самотності, відповідальності [8]. Основне призначення періоду юності – самовизначення, пошук свого місця в житті, становлення суб'єкта саморозвитку [5].

Критерії особистості як суб'єкта, запропоновані К. О. Абульхановою, дозволять краще зрозуміти зв'язок характеру ставлення до власної зовнішності із результативністю вирішення кризи юності. Дослідниця пропонує такі критерії: здатність особистості до організації власного життя, життєвих етапів і регуляції об'єктивно існуючих життєвих обставин; можливість особистості як суб'єкта виробляти свої способи вирішення протиріч між нормативними вимогами й індивідуальними особливостями й домаганнями особистості; оптимальне використання психічних, особистісних, професійних і інших можливостей для вирішення життєвих завдань; особистість як суб'єкт життя постійно спрямована на самовдосконалення, досягнення ідеалу; у самовдосконаленні задовольняється прагне до досягнення дійсності, оскільки недійсність життя – нездатність прожити власне життя, життя, що відповідає власній індивідуальності, сенсу життя [1, с. 15].

Розвиток особистості у сучасних реаліях суспільства постмодерна, що характеризується динамічністю, культурним плюралізмом, інформаційною насиченістю, домінуванням засобів масової інформації та комунікації, їхніх

продуктів у формуванні картини світу людей, в якій відсутня основна реальність, а все пронизане віртуальністю [3], актуалізує дослідження, в центрі яких перебуває особистість, відкрита до діалогу зі світом, включена у буття, але здатна як до його перетворення, так і до перетворення самої себе у відповідності до власної сутності. Задля збереження власної цілісності особистість змушена відмовлятися від розуміння себе через ототожнення із критеріями зовнішнього світу, у тому числі, із критеріями щодо зовнішності.

Для позначення такої особистості може бути застосована метафора «людини-діяча», запропонована О. Г. Асмоловим. Дана метафора лежить в основі групи напрямків вивчення особистості: культурно-історичної психології, діяльнісного, суб'єктних підходів до дослідження особистості, теорій екзистенціально-гуманістичного спрямування, які поєднують розуміння особистості як суб'єкта відповідального вибору, через який особистість виражає власні смисли та цінності, відстоює власними діями певний спосіб життя [2, с. 428]. Саме закономірності розвитку особистості, що розкриваються у теоріях даного спрямування, з нашої точки зору, найбільшою мірою відповідають меті дослідження становлення суб'єктного ставлення до власної зовнішності в юнацькому віці.

Отже, характер ставлення до власної зовнішності тісно пов'язаний із процесами самовизначення, саморозвитку, самореалізації особистості. Визнання кризи юності як рушійної сили розвитку суб'єктності особистості дозволяє визначити юнацький вік як сензитивний щодо становлення суб'єктного ставлення юнацтва до власної зовнішності.

Література

1. Абульханова К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии. Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 3–22.
2. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 768 с.
3. Бауман З. Спор о постмодернизме. Социологический журнал. 1994. № 4. С. 70-79.
4. Бондаренко И. В. Личностная обусловленность оформления внешности. Вестник Томского государственного университета. 2010. № 322. С. 155-157.
5. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці: монографія. – Суми: МакДен, 2012. 409 с.
6. Леви Т. С. Отношение к телу в структуре самоотношения. Знание. Понимание. Умение. 2008. №3. С. 72-75.
7. Лидак Л. В., Кондракова Т. Е. Эстетика внешности как проблема психологии личности. Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2011. № 4. С. 354-356.
8. Павелків Р. В. Вікова психологія: підручник. – К.: Кондор, 2015. 469 с.
9. Панферов В. Н. Внешность и личность. Социальная психология личности. – Л.: Знание, 1974. С. 106-113.
10. Рамси Н., Харкорт Д. Психология внешности / под ред. А. П. Федорова. – СПб.: Питер, 2009. 256 с.
11. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М.: ПСТГУ, 2013. 400 с.

Мотрук Тетяна Олександрівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)

Сема Наталія Миколаївна

студентка Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)

ВПЛИВ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ НА ПРОФЕСІЙНИЙ ВИБІР СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Сьогодні діловий і професійний світ гостро потребують професійно мобільних людей, готових грамотно приймати самостійні рішення і нести відповідальність за їх впровадження в життя та здатних успішно і ефективно знаходити і реалізовувати себе в різних соціальних, професійних ролях та види громадських робіт.

Світ професій дуже великий. Він включає в себе тисячі різних цікавих спеціальностей. А в юнацькому віці кожен стоїть перед професійним вибором. Різні види праці вимагають від людини різних і часом суперечливих якостей. В одному випадку – це здатність ладити з людьми, управляти і підкорятися; в іншому-висока культура рухів; у третьому – гострота спостережень.

Проблема дослідження суспільства і особистості широко представлена в роботах видатних вітчизняних вчених В. А. Ядова, А. Г. Здравомислова, А. Н. Леонтьєва. Вивченням ціннісних орієнтацій в умовах суспільних трансформацій займалися М. М. Руткевич, Ю. А. Щавлинский, Т. І. Заславська, О. П. Білецька, С. В. Гороховик [1,2].

Мета статті – розглянути теоретичні основи впливу ціннісних орієнтацій на професійний вибір сучасної молоді.

Вибір професії для молодої людини є основою її самоствердження в суспільстві і визначає його подальше життя: ким бути, до якої соціальної групи належати, який стиль життя вибрати, які цілі досягати. Знаходитися перед вибором життєвого шляху, молоді люди повинні аналізувати свої ресурси (інтереси, здібності), оцінювати можливість корекції невідповідностей між своїми психологічними особливостями і вимогами обраної професії, прогнозувати своє подальше працевлаштування, вивчаючи ситуацію на ринку праці. Вибір професії за часту пов'язаний з ціннісними орієнтаціями суб'єкта [3; 4].

Поняття «ціннісні орієнтації» було введено в соціальній психології середини ХХ ст. як аналог філософського поняття цінностей, однак чітке концептуальне розмежування між цими поняттями досі відсутнє. Хоча ціннісні орієнтації розглядали як індивідуальні форми репрезентації надіндивідуальних цінностей, поняття «цінності» і «ціннісні орієнтації» розрізнялися або по параметру «загальне – індивідуальне», або за параметром «реально діюче – рефлексивно свідоме» залежно від того, чи визнавалося наявність індивідуально-психологічних форм існування цінностей, відмінних від їх присутності в свідомості. У теперішній час більш прийнятним є

висхідне до К. Клакхону визначення цінностей як аспекту мотивації, а ціннісних орієнтацій – як суб'єктивних концепцій цінностей або різновидів атитюдів (соціальних установок), що займають порівняно високе положення в ієрархічній структурі регуляції діяльності особистості [4, с. 32-327].

Проаналізуємо, як поняття «цінність» і «ціннісні орієнтації» розглядаються в таких науках, як філософія, соціологія, психологія і педагогіка, тому що ці поняття нерозривно пов'язані з комплексним вивченням особистості. У вітчизняній психології цінності розглядалися в якості найважливішою складовою смислової основи життєдіяльності індивіда і у руслі соціально-психологічної проблематики, пов'язаної з пошуком ієрархічних структур, що регулюють поведінку людини. У вітчизняній психології можна виділити кілька підходів до вивчення ціннісних орієнтацій. Один з них – функціональний напрям, що розглядає проблему активності особистості під кутом спрямованості на вирішення життєво важливих для індивіда завдань. Інший підхід, цілісний, розглядає процес формування світогляду та ціннісних орієнтацій особистості як взаємодія інтелектуального, емоційного і вольового компонентів, що реалізуються в цілісній особистості. Третій підхід, найбільш вірний, – ціннісно-діяльнісний підхід до проблеми. Він дозволяє зробити предметом експериментального вивчення виявлення умов формування у особистості світогляду – ціннісних відносин у цілому. Ціннісно-діяльнісний підхід являє собою розвиток основних положень діяльнісної теорії А. Н. Леонтьєва стосовно до проблеми виховання у особистості світогляду і ціннісних орієнтацій [с. 108-110].

Ціннісні орієнтації молоді в професійному становленні необхідно розглядати в міцному зв'язку з орієнтаціями в області працевлаштування. Професійна компетенція та освіченість в сучасних умовах придбали інструментальну цінність і розглядаються молоддю як пропуск до заняття високооплачуваних посад і здобуття незалежності.

Вибір професії – це, мабуть, перше самостійне і дуже важливе рішення молодої людини. Більшість молодих людей, вибираючи професію, орієнтуються на прибутковість того чи іншого роду заняття. Це підтверджують результати дослідження. Важливими складовими були названо престиж професії, можливість працевлаштування та можливість займатися цікавою діяльністю, що відповідає схильностям і талантам. Показово, що розширення кругозору і вивчення нового займають серед вимог до професії останнє місце. Це негативний ознака, тому що він пов'язаний з потребою в самореалізації і самовдосконаленні людини [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**с. 27-29].

За загальними даними російських вчених ціннісними орієнтаціями серед вибору професії є престижність професії і можливість працевлаштування. Для студентів технічних напрямків більшою мірою важлива прибутковість професії при відповідності її схильностям і талантам людини. Дівчата більшою мірою цінують престиж професії можливість працевлаштування можливість займатися творчою, цікавою діяльністю Юнаки віддають перевагу високому доходу і відповідності обраній професії власним схильностям і талантам [с. 162-65].

Підводячи підсумки аналізу результатів проведеного дослідження, можна зробити наступні висновки. Сучасне покоління увібрало в себе всі риси ринкового суспільства. Такі цінності, як доброта, чуйність, безкорисливість, чесність і відданість, розглядаються молодими людьми в числі найпопулярніших. Сучасну молодь відрізняють відповідальність, цілеспрямованість, самостійність у виборі життєвих орієнтирів і прийняття рішень. Однак ці якості носять особистісно-орієнтований характер. Для молоді першорядну важливість стали мати кар'єрні прагнення, досягнення власного благополуччя, фінансової незалежності. Це визначає ставлення і до обраної професії, і до майбутньої роботи, і до створення власної сім'ї. Цінується тільки те, що може бути корисним для власного розвитку і зростання. В інших людях молодість цінує професіоналізм, інтелект, підприємливість – якості, що визначають поведінку суб'єкта в умовах ринку [с. 40].

Література

1. Білецька О.П. Мотиваційні фактори формування професійної спрямованості молоді / О.П. Білецька // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. – Вип. 2. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2008. – С. 27-35.
2. Гороховик С. В. Особенности мотивационного профиля молодежи / С. В. Гороховик // Молодежь в начале 21 века: основные ценности, позиции, ориентиры: материалы международной конференции молодых ученых, аспирантов и студентов, 23-24 марта 2006 г. – Самара : Изд-во Самар. гос. экон. ун-та, 2006. – 204 с.
3. Щавлинский Ю. А. Профессиональное самоопределение как фактор социализации молодежи / Ю. А. Щавлинский // Социальные проблемы регионов. Пути, их решения: Сб. статей Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза, 2005. – 127 с.
4. Якушина Н.В. Ценности и ценностные ориентации военнослужащих / Н. В. Якушина // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2008. – С. 325-334.

Ніколаєнко Сергій Олександрович

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології

Сумського державного педагогічного

університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)

Терещеня Ігор Олегович

магістрант кафедри психології Сумського державного педагогічного

університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ОСОБИСТОСТІ В КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

Дослідження показують, що психологічний захист особистості в кризових ситуаціях, її здатність протистояти зовнішнім шкідливим впливам у різних людей не однакова. Одних людей психологічний захист не убезпечує навіть від того, від чого треба було б захистити, а інших захищає настільки міцно, що в їх психіку не входить навіть важлива для адекватного реагування

інформація. Тому необхідно продовжити дослідження, з одного боку – адекватного психологічного захисту, який виконує профілактичні і адаптивні функції в кризових ситуаціях, а з іншого - патологічного психологічного захисту, який виконує дезадаптивні функції в кризових ситуаціях.

Початок дослідженням механізмів психологічних захистів було покладено З. Фрейдом, який розглядав їх як форми вирішення конфлікту між несвідомими потягами і інтеріоризованими соціальними вимогами і заборонами. А. Фрейд продовжила вивчення психологічних захистів і визначила їх у якості механізмів дозволу (зняття) зовнішніх конфліктів та подальшої адаптації до соціального оточення. Р. Плутчик виділив вісім базисних адаптивних реакцій, які виступають як прототипи восьми базисних емоцій. У структурній теорії особистості Г. Келлермана представлена модель специфічних взаємозв'язків між різними рівнями особистості, емоціями, психологічним захистом і спадковою схильністю індивіда до психічних захворювань. В дослідженнях Р. Набіулліної і І. Тухтаровой проведено порівняльний аналіз механізмів психологічного захисту і копінг-механізмів, які актуалізуються в кризових ситуаціях і стресових станах особистості.

Мета дослідження полягає у виявленні особливостей успішних і неуспішних психологічних захистів особистості в кризових ситуаціях її життєдіяльності.

Психологічний захист є системою стабілізації особистості, яка спрямована на охорону свідомості від неприємних, травмуючих переживань. Критерієм ефективності психологічного захисту є ліквідація тривоги і позбавлення індивіду від страху. Прийнято поділяти психологічний захист на успішний і неуспішний. Результатом успішного захисту є припинення імпульсів, що провокують тривогу. Неуспішний захист не здатен зробити це і тому викликає постійне зростання імпульсів, які провокують тривогу.

Завдяки ослабленню внутрішньоособистісних конфліктів, психологічний захист регулює поведінку людини і сприяє підвищенню його пристосовності до складних ситуацій. При цьому ослаблення внутрішньо-особистісних конфліктів може здійснюватися різними способами: за допомогою психічних перебудов; за допомогою тілесних порушень (дисфункцій), які проявляються у вигляді хронічних психосоматичних симптомів; в формі зміни способів поведінки.

Л. Вассерман з співавторами наводять список з тридцяти чотирьох механізмів психологічного захисту. Це такі механізми: витіснення, заперечення, переміщення, зворотне почуття, придушення (первинне і вторинне), ідентифікація з агресором, аскетизм, інтелектуалізація, ізоляція афекту, регресія, сублімація, розщеплення, проекція, прожективна ідентифікація, всемогутність, девальюація, примітивна ідеалізація, реактивне утворення (реверсія або формування реакції), заміщення або субституція (компенсація або сублімація), зміщення, интроєкція, знищення, ідеалізація, сновидіння, раціоналізація, відчуження, катарсис, творчість, інсценування реакції, фантазування, замовляння, аутоагресія.

Р. Плутчик виділяє вісім базисних адаптивних реакцій (інкорпорація, відкидання, протекція, руйнування, відтворення, реінтеграція, орієнтація, дослідження), які, з його точки зору, виступають як прототипи восьми

базисних емоцій (страх, гнів, радість, печаль, прийняття, відраза, очікування, подив). Крім того, автор звернув увагу на те, що захисні механізми характеризуються протилежністю (біполярністю) в тій мірі, як і ті полярні емоції, які лежать в їх основі (радість – печаль, страх – гнів, прийняття – відраза, очікування – здивування). Таким чином, вісім базисних механізмів він зводить до чотирьох біполярних пар: реактивне утворення – компенсація, придушення – заміщення, заперечення – проекція, інтелектуалізація – регресія. Оскільки захисні механізми є похідними емоцій, то вони, за аналогією з емоціями, класифікуються на базові (заперечення, витіснення, регресія, компенсація, проекція, заміщення, інтелектуалізація, реактивне утворення) і вторинні (до їх числа відносяться всі інші).

Переважаючі у людини будь-якого захисного механізму може привести до розвитку певних рис і акцентуації характеру. І навпаки, люди з певними властивостями схильні довіряти конкретним захисникам. Певний механізм захисту як засіб спотворення реальності може характеризувати серйозні особистісні розлади і порушення.

Психологічні механізми захисту не можна однозначно оцінювати як корисне або шкідливе явище. Позитивні наслідки актуалізації захисних механізмів полягають в наступному: 1) захисні механізми особистості несвідомо оберігають психіку від травм; 2) вони дозволяють зберегти стійкість особистості на тлі дестабілізуючих переживань і домогтися більш-менш успішної адаптації; 3) корисний (адаптивний) ефект психологічний захист більшою мірою проявляється, коли масштаб конфлікту, який загрожує цілісності особистості, відносно невеликий.

Негативні наслідки актуалізації захисних механізмів полягають в наступному: 1) вони заважають людині усвідомити свої помилки щодо власних рис характеру і мотивів поведінки; 2) вони можуть спотворювати зміст подій і переживань, щоб не завдати шкоди психіці особистості; 3) вони позбавляють людину можливості активно впливати на ситуацію і усунути джерело переживань.

При серйозному внутрішньому конфлікті, коли потрібно усунення його причин, захист грає, скоріше, негативну роль, так як затушовує його і знижує його емоційну напруженість і значущість для особистості. Тому в таких ситуаціях може бути або реальне втручання в ситуацію і перетворення її, або самозмінна, адаптація до ситуації за рахунок перетворення самої особистості.

Висновки. Психологічний захист у якості реального психічного явища вперше описаний в рамках психодинамічного підходу. У кризових ситуаціях, з одного боку, спостерігається безумовна користь від тих різновидів захисту, які знижують психічну напруженість індивіда шляхом спотворення вихідної інформації або відповідної зміни поведінки, а з іншого боку, надлишкова актуалізація психологічного захисту може не дозволити особистості усвідомлювати об'єктивні факти і обставини реальної кризової ситуації, що не дає можливості особистості адекватно і творчо взаємодіяти з навколишнім середовищем. Тому подальша корекційна робота з клієнтами повинна бути спрямована як на перебудову патологічних психологічних захистів, так і на зміцнення вже діючих адаптивних психологічних захистів.

Олефір Валерій Олександрович

*доктор психологічних наук, завідувач кафедри загальної психології
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (м. Харків)*

Кузнєцов Марат Амірович

*доктор психологічних наук, професор кафедри прикладної психології
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків)*

Плохій Віктор Володимирович

*доктор психологічних наук, професор кафедри психології розвитку та
соціальних комунікацій Південно-українського національного педагогічного
університету імені К. Д. Ушинського (м. Одеса)*

СПРИЙМАНИЙ СТРЕС ТА ФІЗИЧНІ ВПРАВИ ЯК ПРЕДИКТОРИ ЗАДОВОЛЕНОСТІ ЖИТТЯМ СТУДЕНТАМИ

Задоволеність життям є ключовим показником суб'єктивного благополуччя, поряд з переважанням позитивного афекту над негативним. Вона визначається як когнітивний процес, в якому люди оцінюють свою задоволеність життям, порівнюючи свою життєву ситуацію з власним набором стандартів.

Дослідження чинників, що впливають на рівень задоволеності життям, особливо актуальними представляються серед студентів – людей, що знаходяться в періоді активного професійного та особистісного самовизначення. Одним з критеріїв успішності такої роботи, може бути високий рівень задоволеності життям. На шляху побудови стратегії власного життя студенти зіштовхуються з рядом труднощів, які можуть сприйматися як загрозові та спричиняти стрес. У багатьох дослідженнях відзначається, що студенти університетів знаходяться в соціально-демографічному віці, в якому розлади, пов'язані зі стресом, є більш поширеними. Так, нещодавне крос-секційне дослідження серед студентів [показало, що поширеність депресії, тривоги та стресу становила 39,0%, 47,0%, 35,8% відповідно. Високий рівень сприйманого стресу зараджує виникненню негативних переживань, таких як неспокій і депресія. Мета-аналітичний огляд публікацій за останні 20 років показав, що середньозважена поширеність депресії серед студентів становить 31% і є значно вищою, ніж у загальній популяції.

Зазначені факти викликали інтерес до методів, що використовуються для пом'якшення стресу, а також до способів підтримки гарної якості життя. Одним з важливих способів подолання стресу серед студентів є фізична активність. Є чимало доказів того, що регулярні фізичні вправи мають позитивний вплив на здоров'я і задоволеність життям.

Проте безпосередній вплив фізичних вправ на загальну задоволеність життям у ряді вторинних аналізів ставить під сумнів. Підкреслюється, що основному, особистісні характеристики і особливості навколишнього середовища можуть опосередковувати або пом'якшувати це відношення.

Вивчаючи внесок фізичних вправ у задоволеність життям, необхідно визначити термін «фізична вправа» і відрізнити його від пов'язаних з ним термінів, таких як «фізична активність» і «спорт». Ми визначаємо термін «фізичні вправи» як підгрупу фізичної активності, які є запланованими і цілеспрямованими спробами поліпшити здоров'я і благополуччя.

Хоча в попередніх дослідженнях показано значущий вплив сприйманого стресу та фізичних вправ на задоволеність життям у студентів, жодне дослідження не розглядало вплив цих чинників на задоволеність життям у взаємодії. Спираючись на результати попередніх досліджень, ми припускаємо, що регулярні заняття фізичними вправами є буфером між сприйнятим стресом і задоволеністю життям у студентів.

Мета дослідження – виявити ефект взаємодії регулярних занять фізичними вправами та сприйманого стресу на задоволеність життям у студентів

У дослідженні прийняли участь 355 студентів (чоловіки –154, жінки – 201) у віці від 17 до 26 років із середнім віком 19,97 ($SD = 2,12$). Учасники були обрані з використанням простої випадкової вибірки.

Щоб оцінити задоволеність життям, був застосований український переклад шкали задоволеності життям (SWLS). У даному дослідженні ця шкала продемонструвала альфа Кронбаха 0,752.

Сприйманий стрес вимірювався за шкалою сприйманого стресу (PSS). У цьому дослідженні використовувалася український переклад PSS. Коефіцієнт внутрішньої узгодженості, отриманий для загального балу в поточному дослідженні, дорівнював 0,836.

Регулярність занять фізичними вправами оцінювалася за допомогою питання: «Чи займаєтесь Ви фізичними вправами тривалістю не менше години і не менше трьох разів на тиждень?». Згода кодувалася як «1», а незгода – «0».

Всі розрахунки здійснювалися за допомогою пакету SPSS версії 19.0. Аналіз ефекту взаємодії здійснювався за допомогою макросу PROCESS.

Результати регресійного аналізу представлені в таблиці 1. Загальна регресійна модель пояснює 39,5% дисперсії залежної змінної – задоволеності життям, $F_{(3;351)} = 76,513$; $p < 0,000$.

Таблиця 1

Регресійний аналіз задоволеності життям (Y) як функції сприйманого стресу (X) і занять фізичними вправами (M), n – 355

Залежна змінна: Y – задоволеність життям						
					95% довірчий інтервал	
	b- коефіцієнт	se	t	p	нижній	верхній
Константа	15,080	,308	49,031	,000	14,475	15,685
X	-,557	,047	-11,791	,000	-,650	-,464
M	2,628	,438	5,996	,000	1,766	3,490
X×M	,215	,072	2,993	,003	,074	,357
Збільшення R^2 за рахунок взаємодії						
	R^2 -змін.	F	df1	df2	p	
X×M	,021	8,956	1	351	,003	

Коефіцієнт регресії для шкали сприйманого стресу становить $b_1 = -0,557$ і також статистично відрізняється від нуля ($p = 0,000$). Це передбачувана відмінність в задоволеності життям між двома студентами, які відрізняються на одну одиницю в своєму сприйнятті обставин життя під час навчання в університеті як загрозливих і таких, що викликають стрес від тих, хто не займається регулярно фізичними вправами ($X = 0$). Знак негативний, що означає, що серед тих студентів, у кого рівень сприйманого стресу вищий і тих, хто не займається регулярно фізичними вправами, рівень задоволеності життям нижчий.

Коефіцієнт регресії для змінної заняття фізичними вправами становить $b_2 = 2,628$ і статистично відрізняється від нуля ($p = 0,000$). Це передбачувана різниця в задоволеності життям між тими студентами, хто регулярно займається фізичними вправами і тих, хто набрав нуль за шкалою сприйманого стресу (тобто, $M = 0$). Коефіцієнт позитивний, що означає, що серед тих студентів, хто набрав нуль у своєму сприйнятті стресу і тих, хто займається фізичними вправами ($X = 1$), задоволеність життям вища, ніж серед тих, хто не займається регулярно фізичними вправами ($X = 0$).

Коефіцієнт регресії для добутку занять фізичними вправами і сприйманого стресу становить $b_3 = 0,215$. Цей коефіцієнт кількісно визначає, як змінюється вплив занять фізичними вправами на задоволеність життям при зміні сприйманого стресу на одну стандартну одиницю. Тут b_3 статистично відрізняється від нуля ($p = 0,003$), що означає, що ефект занять фізичними вправами на задоволеність життям залежить від взаємодії сприйманого стресу та занять фізичними вправами. Більш конкретно, оскільки сприйняття стресу збільшуються на одну одиницю, відмінність в задоволеності життям між тими, хто займається і не займається фізичними вправами збільшується на 0,215 одиниць.

Фактично, зниження задоволеності життям під впливом сприйманого стресу переломлюється через заняття фізичними вправами; тобто, ті студенти, які регулярно займаються фізичними вправами, менш схильні до зниження задоволеністю життям під впливом стресових обставин життя. Як правило, якщо одна змінна послаблює вплив іншої змінної на критерій, то кажуть, що ця змінна буферизує вплив іншої змінної. В нашому дослідженні роль буферної змінної відіграє регулярність занять фізичними вправами.

Як показано в таблиці 1, включення взаємодії збільшує R^2 на 0,021. Таким чином, на взаємодію припадає 2,0% дисперсії в задоволеності життям, без умовних ефектів, $F_{\text{змін}}(1,351) = 8,956$, $p = 0,003$. Може здатися, що це невелика кількість, але вона того порядку, який зазвичай можна знайти в поведінкових дослідженнях. Хоча це «тільки» 2,0% від загальної дисперсії, ефект буферизації дійсно сильний, як показано на рис. 1.

Таким чином у цьому дослідженні встановлено, що фізичні вправи діють як буфер проти стресу, сприяючи задоволеності життям у студентів університету.

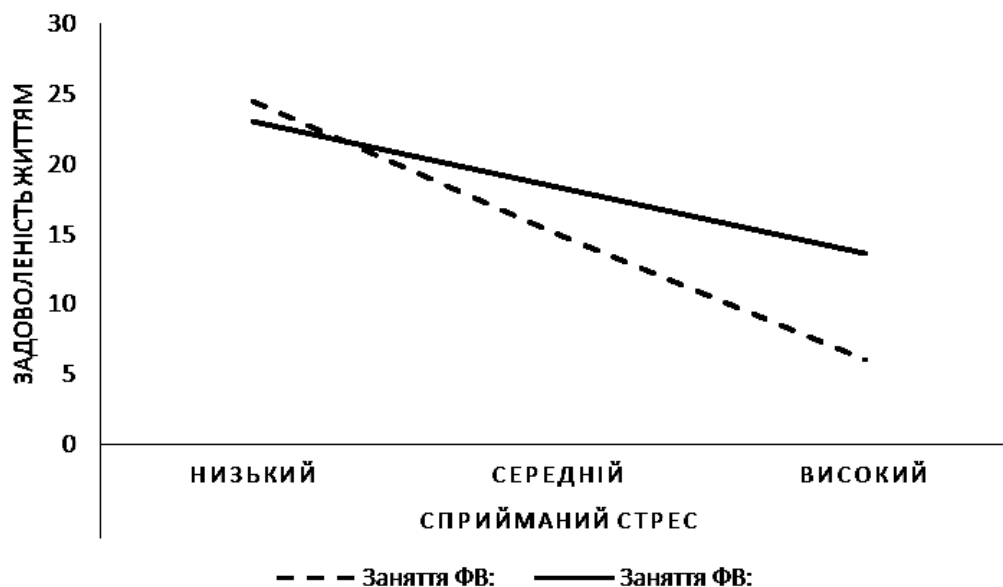


Рис. 1. Регресія задоволеності життям на заняття фізичними вправами на трьох рівнях сприйманого стресу.

З фізіологічної точки зору цей ефект можна пояснити тим, що під час та після занять фізичними вправами організм виділяє хімічні речовини, відомі як ендорфіни. Це поліпептиди, які зв'язуються з нейронними рецепторами в мозку, щоб зменшити стрес, зняти біль, зміцнити імунну систему.

Психологічне пояснення цього ефекту полягає в тому, що заняття фізичними вправами можуть задовольнити психологічні потреби людини, такі як значення, майстерність, відчуженість, автономія і приналежність. Задоволення таких потреб впливає на задоволеність різними сферами життя, що, в свою чергу, сприяє задоволеності життям. Фізичні вправи можуть впливати на якість життя, надаючи можливості для насолоди піковими моментами.

Це дослідження розширює попередні дослідження, оцінюючи ефект взаємодії занять фізичними та сприйманого стресу на задоволеність життям серед студентів.

Література

1. Чиксентмихайи М. Бегущий в потоке. Как получают удовольствие от спорта и улучшают результаты / М. Чиксентмихайи – «Манн, Иванов и Фербер (МИФ)», 2017. – 390 с.
2. Habibirwe P., Porovecchio S., Bramboiu I., Ciobanu E., Croituru C., Cazacu I., Peze T., Ladner J., Tivolacci M. Depression, anxiety and stress among college students in three European countries. – European Journal of Public Health. – 2018. – Vol. 28, Issue suppl_4,1. doi.org/10.1093/eurpub/cky214.026
3. Ibrahim A.K., Kelly S.J., Adams, C.E., Glazebrook, C. A systematic review of studies of depression prevalence in university students. – Journal of Psychiatric Research. – 2013. – Vol. 47. No 3. – P. 391–400.
4. Lehnert K., Sudeck G., Conzelmann A. Subjective well-being and exercise in the second half of life: a critical review of theoretical approaches. European Review of Aging and Physical Activity, 2012. – No 9. – P. 87–102.

5. Newman D.B., Tay L., Diener E. Leisure and subjective well-being: A model of psychological mechanisms as mediating factors. – Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being. – 2014. – Vol. 15. – No 3. – P. 555-578.
 6. Sato M. Exercise and Well-Being. In S. Razon, M. L. Sachs (Eds.) Applied Exercise Psychology: The Challenging Journey from Motivation to Adherence. – New York: Routledge, 2017. – P. 66-81.
-

Пасько Катерина Миколаївна

кандидат філософських наук, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)

Малайчук Тетяна Вікторівна

магістрантка кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)

ПРОБЛЕМА ПІДЛІТКОВОЇ КРИЗИ

Питання про кризу підліткового віку, про кризовий характер переходу від дитинства до дорослості, до теперішнього часу є досить суперечливим. Як відомо, згідно традиційної точки зору, що бере свій початок від Ж.-Ж. Руссо і першого дослідника цього періоду – Стенлі Холла (цієї точки зору також дотримувався Л. С. Виготський, її поділяють і багато сучасних дослідників), підлітковий вік відноситься до критичних періодів життя людини, або періодів вікових криз. Зазначимо, що так називаються деякі переломні точки розвитку, що характеризуються різкими, крутими якісними зрушеннями (К. Ф. Обухова визначає такі моменти як «вибух розвитку»), що знаменують кінець одного його етапу і початок наступного, пов'язаного з певними внутрішніми і зовнішніми труднощами (конфліктами) особистості.

Поняття «криза» відносно підліткового періоду використовується найчастіше для того, щоб підкреслити значимість, болючість перехідного стану від дитинства до дорослості, цього періоду розлому, розпаду (вік «бурі і натиску», «емоційного шторму»). Відомо, що для підліткової кризи раніше використовувалася така характеристика, як «нормальна патологія», проти чого досить різко виступав Л. С. Виготський. В свою чергу поняття «критичний період» часто використовується в загальномовному сенсі з метою підкреслення значущості етапу в загальному ході розвитку. Крім того, воно застосовується і в тому сенсі, в якому це поняття було запозичене психологією з ембріології, де воно служить характеристикою періоду онтогенезу, що характеризується підвищеною вразливістю, особливою чутливістю організму або його частини до пошкоджуючих впливів, що поширюється і на психологічні характеристики. Стосовно підліткового віку Л. С. Виготський вказував, що всі особливості перехідного періоду випливають із невідповідності або розбіжності трьох точок дозрівання – соціально-культур-

ного, загальноорганічного і статевого. Він писав, що сам по собі підлітковий період – вік потужного підйому, але разом із тим вік порушеної і нестійкої рівноваги, вік розвитку, поділеного на три окремі русла [1, с. 167].

Різні автори по-різному розуміють причини виникнення і характер протікання підліткової кризи. Традиційно в якості однієї з основних причин виділяється статеве дозрівання, яке впливає на психологічний і психофізіологічний вигляд, визначає його функціональні стани (підвищену збудливість, імпульсивність, неврівноваженість, стомлюваність, дратівливість тощо), викликає статевий потяг (часто неусвідомлений) і пов'язані з цим нові переживання, потреби, інтереси. Воно створює підстави для специфічних тривог, пов'язаних з фізичним Я, образом тіла і визначає відповідну кризову симптоматику (Ст. Холл, Е. Шпрангер, Ш. Бюлер, П. П. Блонський та ін). Інші концепції, визнаючи значимість впливу анатомо-фізіологічної перебудови, основну увагу приділяють розвитку новоутворень і пов'язаним з ними потребам і мотивам, що виникають у цей період, або до кінця попереднього (Л. С. Виготський, К. І. Божович, Д. Б. Ельконін, Е. Еріксон та ін).

Можливість і бажаність безкризового протікання підліткового періоду підкреслюється багатьма авторами. Якщо ж криза виникає, то вона часто розглядається як результат неправильного ставлення дорослих, суспільства в цілому до підлітків. Причини кризи пояснюються також тим, що особистість не може впоратися з виникаючими на новому віковому етапі проблемами [2]. Завоювала популярність і теорія «фокального дорослішання» Дж. К. Коулмана, який відзначає наявність низки «зон розвитку» в підлітковому віці – пубертатного дозрівання, когнітивного розвитку, особистісних, соціальних змін, які розрізняються за часом досягнення максимуму свого розвитку, але властиві значно більшому періоду, що, на думку автора, є значно адекватнішою моделлю розвитку, ніж уявлення про кризи, що передбачає якісні зрушення, різкі зміни, які зачіпають практично одночасно всі лінії розвитку. Вагомим аргументом на користь «безкризових» теорій є те, що дані досліджень часто свідчать про відносно спокійне переживання підлітками цього періоду (Д. Б. Ельконін, М. Кле, М. Раттер та ін).

Принципово важливим моментом як теоретично, так і з точки зору практики психологічної роботи ми вважаємо розуміння значення кризи, в тому числі підліткової, в загальному процесі вікового розвитку. На підставі літературних та власних деяких даних можна зробити висновок, що демонстрація у цей період протиставлення себе дорослим, активне завоювання нової позиції є не лише закономірним, але і продуктивним для формування особистості. Л. С. Виготський підкреслював, що за негативним симптомом кризи «ховається позитивний зміст, що складається зазвичай у переході до нової і вищої форми» [1, с. 253], а говорячи про значення кризи 3 років, зазначав, що якщо ця криза «в силу яких-небудь причин протікає мляво і невиразно, то це призводить до глибокої затримки афективної та вольової сторін особистості дитини у подальшому віці». Таким чином, це ж

саме можна сказати і про підліткову кризу. Наявні дані переконливо свідчать про те, що спроби дорослих уникнути проявів кризи шляхом створення умов для реалізації нових потреб у значній частині випадків виявляються безрезультатними. Підлітки наче спеціально «нариваються» на заборони, навмисно «примушують» батьків до них, щоб мати можливість власними зусиллями розсунути рамки, які визначають межі їх можливостей. Саме через це зіткнення вони дізнаються про себе, про свої можливості, задовольняють потребу в самоствердженні. У випадках, коли цього не відбувається і підлітковий період проходить спокійно, безконфліктно або здійснюється по типу так званої «кризи залежності», ми стикаємося переважно з двома варіантами: з запізнілим, а тому особливо болючим і бурхливим протіканням кризи в 17-18 років або з затяжною інфантильною позицією «дитини», що характеризує людину в період молодості і навіть у зрілому віці.

У підлітковому віці співіснують дві тенденції. Якщо «криза незалежності» – це певний стрімкий рух вперед, вихід за межі старих норм, правил, якщо «криза залежності» – повернення назад, до тієї своєї позиції, до тієї системи відносин, яка гарантувала емоційне благополуччя, почуття впевненості, захищеності. І те й інше – варіанти самовизначення (хоча, звичайно, неусвідомленого або недостатньо усвідомленого). У першому випадку це: «Я вже не дитина», у другому – «Я дитина і хочу залишатися нею».

На те, що у підлітка, який переживає кризу, ці дві тенденції співіснують, вказують і експериментальні дані, отримані за модифікованою методикою Б. Заззо «Вибір золотого віку». Суть модифікації у приведенні методики до форми шкальної оцінки – використання вертикальної шкали («лінії життя») і точки, що характеризує уявлення дитини про те, яке місце займають на цій лінії діти її віку. Ми дослідили 30 підлітків 12-14 років. Згідно з критеріями, запропонованими Б. Заззо, найбільш продуктивним є вибір в якості «золотого», найбільш бажаного, віку – власного. Цей вибір, за Б. Заззо, свідчить про розуміння школярем цінності кожного вікового періоду. У нашому матеріалі такий вибір зробили 20% випробовуваних. Підлітки 12-14 років як найбільш сприятливий вік найчастіше обирали «трохи старше» – на 2-3 роки (25%). Близько 10% досліджуваних виявили бажання бути набагато старше. При цьому 13% відсотків підлітків демонстрували яскраво виражене бажання «бути маленьким» і навіть «дуже маленьким». І нарешті, 32% підлітків зробили подвійний вибір, вказуючи, що вони хотіли б бути або старше (як правило, набагато), або молодше, але тільки «не такими, як зараз». Саме для останніх характерними є найбільш яскраві прояви, типові для підліткової кризи.

Зазначена подвійність позиції підлітка і визначає специфіку підліткової кризи. В силу недостатньої психологічної і соціальної зрілості підліток, відстоюючи перед дорослим свою нову позицію, вимагаючи рівних прав, прагнучи розширити рамки дозволеного, одночасно очікує від дорослих допомоги, підтримки і захисту, очікує зазвичай несвідомо, що вони забезпечать відносну безпеку цієї боротьби, захистять його від надто

ризикованих кроків. Ось чому надто ліберальне, все «дозволяюче» ставлення батьків часто дратує підлітка, а досить жорстка, але при цьому аргументована заборона, викликаючи короткочасний спалах обурення, навпаки, веде до заспокоєння та емоційного благополуччя.

Висновки. Безперечно, не варто на весь підлітковий вік дивитися під кутом кризи. Однак розуміння та впізнавання кризи необхідно для того, щоб допомогти підлітку найбільш повно реалізувати можливості цього періоду, виробити ефективні способи подолання труднощів, що, з точки зору сучасної психології, є важливим для вирішення головних завдань розвитку в цей період.

Література

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под.ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
2. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности. – М.: Мир, 1994. – 320 с.

Пейков Нікіта Вячеславович

*магістрант Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)*

Пухно Світлана Валеріївна

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Сумського
державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)*

МОТИВАЦІЯ ДО НАВЧАННЯ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Навчання іноземних студентів закладів вищої освіти України пов'язане з економічними, соціальними, психологічними, релігійними та іншими особливостями нового соціального середовища, в якому живуть і навчаються молоді люди з інших країн. Соціально-психологічна адаптація іноземних студентів впливає на якість їх навчання та задоволеність життям. У випадках труднощів проходження адаптації, з'являються додаткові складнощі у будь-якій діяльності, зокрема, – у процесі навчання. Мотивація до навчання за обраною професією спонукає людину до активності, визначає її спрямованість, що орієнтує діяльність особистості, формує її світогляд і відбивається на показниках практичної діяльності. Серед труднощів соціально-психологічної адаптації студентів, що значно ускладнює цей процес, як іноземців, так і українців, виділяється невизначеність мотивів вибору професії. Мотиваційний компонент навчання забезпечує його результативність, і, в подальшому, впливає на рівень виконання фахівцем своїх професійних функцій. Зацікавленість обраною спеціальністю, дослідницький інтерес до предметів, що входять до кола професійного навчання, сприяють формуванню професійної спрямованості – психологічної

готовності людини виконувати професійні функції.

Питання значення мотивації до навчання студентів закладів вищої освіти аналізувались в дослідженнях А. М. Алексюк, С. С. Архангельського, В. К. Вілюнас, О. В. Гилюн, Т. І. Ільїної, С. С. Канюк, П. Г. Лузан, В. Є. Михайличенко, А. А. Реан, Н. О. Черняк та ін. В сучасних дослідженнях визначено, що мотивація до набуття професійного знання та опанування молодого людини професією, за умови недостатності необхідних для навчання знань, вмінь та навичок під час адаптації до нового закладу освіти постає компенсуючим фактором. До того ж, високий рівень знань, вмінь, здібностей не може компенсувати низький рівень мотивації до навчання та до успіхів у навчанні.

Поняття «мотивація» інтерпретується як система мотивів або стимулів та чинників, що детермінують конкретну діяльність, поведінку особистості. Це поняття містить потреби, мотиви, цілі, переживання особистості, пов'язані з їх задоволенням і реалізацією. Мотивація визначає поведінку, спрямованість і активність людини. Формування мотивації можливе лише за умови зв'язку мети з особистісними цінностями людини: зв'язок особистісних цінностей пов'язаний з результатом майбутньої діяльності, впливає на те, як внутрішні мотиви стимулюють енергію мотивації особистості. Мотиваційна складова навчальної діяльності впливає на пізнавальні потреби особистості і сенси професійного навчання.

В психології поняття «адаптація» розглядається як процес та результат пристосування особистості до нових умов природного та соціального середовища і передбачає активність людини під час розв'язання алгоритмів вирішення проблемних завдань у нових умовах життя та діяльності. Чинниками, що впливають на проходження адаптації, є особливості проходження молодого людиною перших інститутів соціалізації, наявність попереднього досвіду, її індивідуально-психологічні особливості. Також, серед чинників, що впливають на проходження соціально-психологічної адаптації студентів закладів вищої освіти – професійне самовизначення, виражена мотивація досягнень, мотивація до оволодіння системою професійних знань та навичок, наявність необхідної для навчання системи знань, сформованість широкого спектру навичок, активність, розвинуті здібності і вміння, тощо. Крім того, успішність адаптації буде залежати від усвідомленого професійного вибору студента, мети стати професіоналом.

Показниками проходження соціально-психологічної адаптації іноземних студентів є активність входження в нові види діяльності, зокрема, – навчання; дотримання норм і вимог закладу вищої освіти; комфортність самопочуття в новому соціальному середовищі (інститут, факультет, студентська (академічна) група); прагнення розвивати здібності; якість навчання з дисциплін, що вивчаються у закладі вищої освіти.

До труднощів адаптації іноземних студентів відносяться: негативні емоції, пов'язані зі зміною умов життя; іншомовне середовище; недостатня вмотивованість щодо вибору професії та психологічна неготовність до неї; пошук оптимального співвідношення навчання та відпочинку; відсутність

навичок самостійної роботи з різними, зокрема, – іншомовними джерелами інформації; невміння конспектувати; соціально-побутові проблеми; нездатність до психологічної саморегуляції поведінки в нових умовах. Виділені причини мають, як правило, суб'єктивний характер і пов'язані з недостатністю підготовки іноземних студентів до нових умов навчання, незнанням мови спілкування нового соціального середовища, відсутністю навичок конструктивної взаємодії.

Вважаємо, найбільшими труднощами навчання іноземних студентів – низький рівень володіння мовами навчання закладів вищої освіти України та знань наукового термінологічного апарату, а також – низький рівень організаційно-навчальних навичок. Іноземні студенти з низьким рівнем знань і вмінь, а також, – професійної мотивації, переживають складнощі соціально-психологічної адаптації і починають втрачати інтерес до навчання. Ці студенти, як правило, відстають у навчанні, втрачають перспективу оволодіння професією. Особливе значення в процесі соціально-психологічної адаптації іноземних студентів має психологічний клімат навчальної групи. Комфортна навчальна група є соціальною ціннісною структурою в процесі адаптації іноземних студентів не лише до нової культури, але і успішності в навчальній діяльності. Група стимулює відповідальне відношення до навчання, здійснює консультативну допомогу в засвоєнні навчального матеріалу і психоемоційну підтримку.

Студенти зі сформованою мотивацією професійного навчання, як правило, прагнуть до оволодіння знаннями, проявляють ініціативність і активність у співпраці з колегами-студентами, студентами старших курсів, представниками професорсько-викладацького складу закладу вищої освіти, адміністрацією. Сформована мотивація до професійного навчання стимулює високий рівень самоконтролю молодого людини. Першокурсники з низьким рівнем знань, несформованими вміннями самостійного навчання та саморегуляції і відсутності активності в набутті цих навичок, переживають труднощі під час адаптації і можуть залишити навчання.

Становлення фахівця певної професійної галузі, ефективна самореалізація людини у обраній трудовій діяльності залежить від значної кількості чинників, серед яких – мотивація до професійного навчання та особливості проходження процесу адаптації першокурсників вищих закладів освіти. Мотивація оволодіння професією є фактором успішності адаптації першокурсників. Крім того, цей процес потребує певних соціально-економічних, педагогічних умов у структурі системи освіти: наявності сприятливого соціального і навчального середовища, впровадження тренінгової та консультативної роботи на основі індивідуально-орієнтованого підходу до особистості кожного студента, створення позитивного емоційного середовища процесу їх навчання та життя, тощо. Відповідно до висвітлених проблем, вважаємо, доцільним є вивчення досвіду роботи вітчизняних та іноземних закладів освіти, в яких навчаються іноземні студенти.

Підчасов Євген Вікторович
*кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди (м. Харків)*

РОЗВИТОК ЛЮДИНИ У СВІТЛІ КРИЗОВИХ ЯВИЩ

Кризи – це складний психологічний феномен, який має ряд особливостей та трапляється протягом усього особистісного життя людини. Кризи для особистості водночас постають як загроза, так і можливість для її подальшого росту. В наукових джерелах поняття криза (від грец. *krineo* (*krisis*) – «поділ доріг», «поворотний пункт») визначається як перехідний стан, викликаний стресом, травмою тощо або як емоційно значуща подія, радикальна зміна статусу в особистісному житті людини. Серед науковців існують різні погляди щодо самої природи виникнення і перебігу життєвих криз, але в загальному розумінні, життєва криза – це емоційна реакція людини, яка виникає внаслідок зовнішніх чи внутрішніх обставин та суттєвих перешкод, що постають перед людиною у процесі досягнення життєво важливих цілей, котрі вона не в змозі подолати звичним для себе способом. У психології поняття «криза» характеризує те, що породжується проблемою, яка постала перед індивідом, що виникає в ситуації задоволення її найважливіших життєвих потреб, якої вона не може уникнути та не в змозі розв'язати звичними для себе способами відомими з минулого досвіду (Малкіна-Пих І. Г., 2004, Поліванова К. М., 2000, Титаренко Т. М., 2003).

З одного боку, психологічна криза – це фізичне і психічне переживання, з іншого – трансформація, розвиток та особистісний ріст. А її вирішення приводить особистість до нової системи, тобто людина переходить на вищий щабель розвитку.

Життєві кризи розрізняються за тривалістю і за інтенсивністю кризового стану (Малкіна-Пих І. Г., 2004) та розподіляються на дві великі категорії, а саме – «нормативні» (кризи розвитку або вікові), які є еволюційними етапами онтогенезу та «ненормативні» кризи (травматичні та неврологічні), їх ще називають ситуаційними, випадковими кризами, бо вони виникають, як правило, внаслідок непередбачених подій (природні катаклізми, техногенні катастрофи, смерть близьких, хвороба, втрата статусу, розлучення тощо). Ненормативна криза особистості, як правило, пов'язана з переживанням певних життєвих подій, що визначаються як кризові. Її виникнення зазвичай відбувається під впливом зовнішніх обставин і потенційно можливе на будь-якому етапі періоду зрілості. Причини загострення та перебігу таких криз дещо інші ніж у нормативних.

Кризи розвитку (або вікові кризи) – торкаються багатьох структур особистості та впливають на все подальше життя. Під час перебігу криз відбувається переосмислення та переоцінка особистістю життя в цілому, темпоральності. З кризами пов'язані зміни на когнітивному рівні, у

самосприйнятті, у ціннісно-мотиваційній сфері, зі змінами у самосвідомості і Я-концепції, у сімейній, соціально-професійній сфері та в діяльності (Гресь Л. О., Фоменко К. І., Гресь Ю. Ю., 2017, Зливков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В., 2016).

Виготський Л. С. визначав їх як якісні особистісні зрушення особистості, що виникають в періоди змін стабільних періодів. За Л.С. Виготським, вікова криза зумовлена руйнуванням однієї соціальної ситуації розвитку та виникнення іншої, що більш відповідає новому психологічному стану людини (Виготський Л. С., 1929-1931).

Нормативні кризи характеризуються певними віковими рамками перебігу, чинниками та симптомами. Зауважимо, що перебіг вікових криз головним чином відбувається в період дитинства, підлітковому та юнацькому віці, що пояснюється стрімкими змінами в соціальній ситуації розвитку та появою новоутворень, нових видів провідної діяльності. Саме на початкових етапах життя відбувається накопичення провідних знань і сприйняття людиною самої себе, які є базисом наступного позиціонування в системі суспільних відносин. Психологія дорослих людей на відміну від дитячої відрізняється тим, що у ній життєвий досвід минулого, теперішнього та майбутнього взаємопов'язані і не можуть існувати одне від одного і чим доросліша людина, тим тісніші ці зв'язки. Дослідження, що проведені Б. Ананьєвим, Б. Братусем, В. Слободчиковим та іншими, дозволяють стверджувати, що розвиток особистості у зрілому віці відбувається не лінійно, а доволі складно та суперечливо. Періоди криз зрілості більш розмиті у вікових межах і, як правило, їх перебіг більш інтеріоризований і відбувається менш драматично, ніж кризи дитинства.

Загострення кризи полягає не в самій ситуації що склалася, а в тому, як людина на неї реагує. Коли людина потрапляє у складну для себе ситуацію, в якій, на її думку, з'явилися нерозв'язні для неї питання, і для їх вирішення бракує особистісних сил та потенціалу, то їй досить складно прийняти рішення і її починають долати сумніви та зневіра у власні можливості. Може трапитися і так, що розпочавшись як ненормативна, криза накладається на вирішення певних завдань розвитку, що характерно для найближчої нормативної кризи, і згодом перетворюється в нормативну, обтяжуючи її перебіг (Ломакін Г. І., 2012; Каплан Дж., 1963).

Протягом життя кожна людина випробує на собі вплив як нормативних так і ненормативних криз. Нормативні кризи характеризуються різкими змінами на психологічному рівні, являють собою відносно нетривалі за часом періоди у віковому розвитку особистості, її якісно специфічного переходу до нового етапу життя. Вони насамперед зумовлені руйнуванням звичної для особистості соціальної ситуації розвитку, і виникненням іншої, більш відповідної новому, якісно вищому психологічному рівню. На перебіг нормативних криз (форму, тривалість, гостроту тощо) значно впливають соціальні і мікросоціальні умови, виховання, індивідуально-психологічні особливості людини тощо.

У вітчизняній психології поділ онтогенезу на окремі віки і виділення критичних, «перехідних вікових періодів» вперше запропонував

П.П. Блонський. Він ввів поняття «критичний період», з яким пов'язав уривчастість розвитку та визначив кризу, як стрибок у його процесі (Блонський П. П. 1934-1936). Доповнюючи П. П. Блонського кризові періоди в загальну схему розвитку включив Л.С. Виготський. У зарубіжній психології вікові кризи зазвичай асоціюються із теорією психосоціального розвитку Е. Еріксона (Е. Еріксон, 1950), за якою особистість у своєму розвитку проходить вісім психосоціальних стадій. У періодизації розвитку особистості, що запропонували В. Ф. Моргун та Н. Ю. Ткачова (Моргун В. Ф., Ткачова Н. Ю., 1981), розглядаючи вікові кризи автори допускають можливість безкризового варіанту розвитку особистості.

Д.Б. Ельконін у межах вікових криз виділив її підвиди (Ельконін Д. Б., 1960): мала, що характеризує зміни в межах однієї вікової стадії та велика, яка проявляється в суттєвій перебудові мотиваційно-потребової сфери особистості і знаменує перехід від однієї стадії розвитку до іншої.

Л. С. Виготський характеризує перебіг кризи наявністю мікрозмін, що кумульовані особистістю у попередньому стабільному періоді та розподіляє її на фази: предкритичну, критичну і посткритичну. Предкритична – обумовлена виникненням певних суперечностей між складовими соціальної ситуації розвитку особистості. Критична – коли ці суперечності загострюються і досягають своєї кульмінації. Посткритична фаза – настає коли особистість переходить до нової соціальної ситуації розвитку (Виготський Л. С., 1927). Тобто, в розвитку кризи існують певні фази, її перебіг є не монолітне явище.

Отже, кризи у розвитку людини є закономірним і нормативним явищем онтогенезу і виникають внаслідок зміни об'єктивної складової у соціальній ситуації розвитку і суб'єктивним відкриттям ідеальної форми наступного вікового етапу. Інтеріоризація новоутворень у кризі визначає психологічну готовність переходу до наступного вікового етапу, яка і сама є новоутворенням кризи.

Пухно Світлана Валеріївна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)

КРИЗА ЮНАЦЬКОГО ВІКУ ЯК ЧИННИК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У зв'язку зі зростанням вимог сучасності до професійної компетентності педагогів, проблема формування психологічної культури майбутніх вчителів постає на сьогодні однією з актуальних. Це пов'язано зі специфікою ролі особистості педагога в суспільстві, зокрема, – вагомості впливу педагогів на ціннісні орієнтації представників підростаючого покоління. Психологічна культура є важливим чинником ефективності професійної педагогічної

діяльності, а також вагомим фактором конструктивної взаємодії сучасної людини, її особистісного і професійного зростання. Проблемні питання психологічної культури особистості висвітлено в дослідженнях таких науковців, як О. Гармаш, А. Деркач, І. Ісаєв, Т. Іванова, Л. Колмогорова, Н. Комар, О. Моткова, Н. Побірченко, Е. Помиткін, В. Семикін, В. Семиченко, В. Сластьонін, О. Строяновська, Н. Чепелева та ін.

В структурі психологічної культури особистості дослідники виділяють наступні складові: когнітивний компонент (психологічні знання та вміння їх застосування), емотивний (рефлексивний компонент, чуттєве усвідомлене сприйняття людиною самої себе та особистості іншого), і конативний (реалізується через активне ствердження в діяльності цінності людської особистості, вміння продуктивного розв'язання проблем психологічного змісту). Згідно теоретичним розробкам сучасників, професійна психологічна культура може бути визначена як міра і якість психологічної складової професійної діяльності фахівця, спрямованої на ефективну реалізацію професійних функцій і завдань, що забезпечується наявністю лідерських рис особистості, комунікативною компетентністю, управлінськими навичками.

Психологічна культура педагога є складовою педагогічного мислення, що полягає у можливостях використовувати психологічні знання в практичній діяльності – в ході організації та здійснення навчально-виховного процесу. Психологічна культура вчителя – це феномен, який містить психологічну грамотність, компетентність, а також рефлексію в педагогічній діяльності. Психологічна грамотність, тобто володіння педагогом психологічними знаннями, зокрема, – знаннями особливостей психічного життя та закономірностей розвитку людини на різних етапах онтогенезу, є необхідною складовою психологічної культури вчителя. Для педагога необхідною є володіння знаннями причин виникнення кризових явищ в житті дитини, специфіки їх проходження, впливі на процес навчання. Ці знання майбутні вчителі фізико-математичних дисциплін Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка набувають під час вивчення дисципліни «Психологія», що вивчається протягом першого року навчання і містить курс загальної, соціальної та вікової психології. В ході занять з вказаної дисципліни, майбутні вчителі інформатики, математики, фізики набувають необхідної системи психологічних знань, а також навичок застосування їх на практиці. Формами організації аудиторних занять є лекції, семінари, консультації та індивідуальні заняття з впровадженням інноваційних методів організації роботи. Реалізація здобутків самостійної навчально-дослідницької та науково-дослідної роботи відбувається під час виконання студентами курсових робіт з актуальних питань сучасної психології та участі за результатами власних досліджень у наукових студентських конференціях.

Специфіка вивчення дисципліни полягає у тому, що цей період навчання є адаптаційним для першокурсників закладів вищої освіти. Психологічні знання, які отримують студенти, крім професійно необхідних для виконання педагогічної діяльності, є необхідністю для розв'язання власних проблем, пов'язаних, зокрема, з особливостями вікового періоду

їх життя, а також, – соціально-психологічною адаптацією до умов навчання у новому навчальному закладі. Продуктивність навчання безпосередньо пов'язана з набуттям майбутніми педагогами знань щодо особливостей вікових періодів та переживання людиною кризових періодів в залежності від її індивідуально-психологічних особливостей; особистісних ресурсів щодо проживання кризового періоду життя та використання досягнень сучасної практичної психології в цьому процесі.

Більшість першокурсників фізико-математичного факультету Сумського державного педагогічного університету імені А.А.Макаренка вступають до закладу вищої освіти відразу після закінчення навчання у загальноосвітній школі. Вікові особливості юнацького віку полягають, передусім, у визначеності професійної спрямованості особистості. Так, якщо вибір майбутньої професії та освітнього закладу відповідає особистісним вподобанням юнака, мотивація до навчання буде спрямована на оволодіння професійними знаннями і, відповідно, першокурсник не буде переживати ускладнень під час першого (адаптаційного) періоду навчання. Мотивація до навчання і особистісні пріоритети юнака відіграють значну роль на початковому етапі його нового студентського життя.

У першокурсників з невизначеністю щодо майбутньої професійної діяльності та з недостатньою системою базових знань та вмінь, соціально-психологічна адаптація проходить дуже складно. Навчання у закладі вищої освіти передбачає володіння навичками роботи з різними джерелами інформації, виконання значної кількості завдань самостійної навчальної та науково-дослідної роботи, взаємодія з викладачами має, переважно, консультативний характер. Це викликає значні труднощі у студентів, що не володіють відповідними навичками. Адаптаційний період може загострюватися специфікою вікових особливостей, зокрема, конфліктністю юнаків, що пов'язано з проявами юнацького максималізму. Проте, в ході навчання у закладі вищої освіти за умов наявності певних схильностей до кола вивчення дисциплін, сприятливого психологічного клімату студентської групи, традицій факультету та активного громадського життя, у юнака може формуватися вторинна мотивація до оволодіння майбутньою професією і підвищуватися показники якості навчання.

Юнацький вік характеризується певними особливостями – це період потреби у самовираженні та самоствердженні в обраній галузі професійного навчання чи діяльності, визнанні; прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення. Для юнаків характерним є максималізм в оцінках оточуючої дійсності, прагнення до змін, іноді – революційних, пошук нового, прогресивного, відмова від здобутків попередників. Особистісна мотивація до навчання за вибраною спеціальністю спрямовує потужну активність юнаків в прагненні оволодіння професійними знаннями та вміннями. Внаслідок відсутності цієї складової, студент втрачає інтерес до навчання, сфера його інтересів змінюється, що призводить, як правило, до погіршення показників якості навчання. Крім того, прагнення оволодіти професією спонукає молоду людину швидкими темпами набувати необхідні навички та вміння, які, внаслідок різних обставин, були несформовані за попередній період навчання.

Проведене дослідження за авторською анкетною-опитувальником зі студентами першого курсу фізико-математичного факультету Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка – майбутніми вчителями інформатики, математики, фізики, дає підстави для наступних висновків. Питання анкети містили блоки оцінки першокурсниками власних комунікативних, організаційних, інформаційних і інтелектуальних вмінь за рівнями – високий, середній, низький.

До комунікативних вмінь були винесені наступні: навички виступу перед аудиторією, участі в дискусії, аргументації доведення власної точки зору. Організаційні вміння – це навички організації самостійної навчально-дослідницької роботи; її планування; вольова саморегуляція під час виконання завдань; самоконтроль і самоаналіз навчально-дослідницької діяльності; співпраця з колегами під час виконання дослідження. До оцінювання інформаційних вмінь винесені вміння користуватися різними джерелами інформації – інтернет-ресурсами, словниками, енциклопедіями, довідниками; вміннями самостійно створювати картотеку; складати план викладу матеріалу, тези повідомлення або доповіді. Інтелектуальні вміння – вміння аналізувати теоретичний матеріал, порівнювати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки, виділяти причинно-наслідкові зв'язки.

В результаті проведеного анкетування були отримані наступні результати. В дослідженні приймали участь 30 першокурсників віком 17-18 років. 70% студентів оцінили навички виступу перед аудиторією, участі в дискусії, аргументації доведення власної точки зору на низькому рівні; 16,7% – на середньому і 13,3% – на високому. Організаційні вміння, а саме: навички і вміння організації самостійної навчально-дослідницької роботи на низькому рівні визначили у себе 76,7% учасників опитування; 23,3% – на середньому; вольова саморегуляція під час виконання завдань, а також, – самоконтроль і самоаналіз навчально-дослідницької діяльності на низькому рівні визначена 60% учасників опитування, 40% учасників – на середньому; співпраця з колегами під час виконання дослідження на низькому рівні оцінена 50% учасників опитування; 33,3% – на середньому і 16,7% – на високому. Інформаційні вміння на низькому рівні визначили у себе 63,3% учасників опитування і 36,7% – на середньому. Інтелектуальні вміння на низькому рівні визначили у себе 16,7% учасників опитування і 83,3% – на середньому.

Аналіз результатів анкетування дає підстави для організації навчальної роботи з метою формування складових психологічної культури майбутніх педагогів на основі впровадження компонентів проблемного навчання, проектів, тренінгових форм роботи, тощо. Також, для професійного розвитку майбутніх педагогів, є необхідність формувати уміння використання психологічних знань шляхом створення творчих завдань проблемного характеру, наприклад, – в ході виконання завдань педагогічної практики. Окремої актуальності набуває необхідність залучення першокурсників до участі у науково-практичних конференціях.

Пухно Світлана Валеріївна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)

Скринник Ірина Вікторівна

магістрант Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК РЕСУРС КРИЗОВОГО ПЕРІОДУ ЖИТТЯ ЛЮДИНИ

Актуальність проблем, пов'язаних з ускладненням переживання людьми кризових періодів на сьогодні набуває особливого значення: зростання злочинів проти особистості, природні та психогенні катастрофи, війни, економічні та соціальні катаклізми – все назване провокує виникнення кризових станів в житті сучасної людини. Вказані фактори викликають масову соціальну напругу, підвищення рівня загальної тривожності, тенденцію до посилення таких станів, як самотність, непотрібність, безпорадність, безглуздість існування, страх перед майбутнім. Суспільні реалії засвідчують зростання кризових станів, що негативно позначаються на здоров'ї людини, погіршують її працездатність та зумовлюють виникнення психосоматичних розладів. Проте, криза є одним з необхідних складових життя, рушійною силою розвитку особистості, групи, суспільства.

Проблеми переживання людиною життєвої кризи представлені в дослідженнях Л. І. Анциферової, Р. А. Ахмерова, О. Ф. Бондаренко, І. В. Бринзи, Л. Ф. Бурлачука, Є. О. Варбан, Ф. Ю. Василюка, Н. Ю. Волянюк, О. О. Зайва, Т. Л. Крюкова, С. Д. Максименко, Т. М. Титаренко та ін. Дослідники поділяють кризи особистості на ті, що обумовлені зовнішніми чинниками, та суто психологічні. Серед останніх – нормативні (нормальні, закономірні, вікові) кризи та ненормативні. Дослідження вікових криз розвитку особистості представлені в праця Л. І. Божович, Т. В. Драгунової, Л. С. Виготського, Е. Еріксона, Д. Б. Ельконіна, К. М. Поливанової та ін. Вікові кризи – особливі, відносно нетривалі періоди онтогенезу, що характеризуються різкими психологічними змінами. На відміну від криз невротичного чи травматичного характеру, відносяться до процесів, необхідних для нормального ходу особистісного розвитку. Ці кризи виникають при переході людини від одного вікового періоду до іншого, пов'язані з системними якісними перетвореннями в сфері соціальних відносин, діяльності і свідомості. Виділяють «кризу першого року життя», «кризу трьох років», «кризу 6-7 років», «підліткову кризу» (10-11 років), «кризу юнацького віку». Дослідники відзначають «умовність» указаних хронологічних кордонів вікових криз. Форма, тривалість та гострота протікання криз, як правило, є різною в залежності від індивідуально-психологічних особливостей людини, соціальних та мікросоціальних умов життя, особливостей виховання в родині, тощо. Для вікових кризових

періодів характерні зміни соціальної ситуації розвитку людини, зміна діяльності, перебудова всієї структури свідомості. Процеси переходу людини на нову вікову сходинку пов'язані з розв'язанням певних, іноді – досить гострих протиріч між сталими формами взаємовідносин с оточуючим світом та фізичними і психологічними можливостями людини, що зростають, її рівнем домагань. Негативізм, впертість, підвищена конфліктність та інші властиві кризам негативні поведінкові прояви загострюються при ігноруванні або неможливості задоволення нових потреб. Кризові періоди дорослості передбачають процеси перебудови сенсових структур свідомості і переорієнтації на нові життєві задачі, що призводять до зміни характеру діяльності та взаємовідносин, здійснюють глибокі впливи на подальший хід розвитку особистості. У віці ранньої дорослості (орієнтовно 23 роки), виникає перша нормативна криза віку дорослості. Фантазії, мрії юнацького віку поступаються місцем активній діяльності. Молода людина прагне, щоб у її житті все було унікальне, неповторне і найкраще. Наступна криза у віці ранньої дорослості виникає приблизно у 33 роки: на цей час людина має певний життєвий досвід, який допомагає їй зрозуміти, що життя не можна прожити по максимуму, що кожна людина має певні можливості, що існує безліч перешкод та обмежень у досягненні мети. Відбувається корекція планів, які особистість на цей час не реалізувала. Виникає потреба почати життя спочатку, знайти нову роботу, змінити місце проживання, вдосконалюватися у професійному зростанні. У цьому віці людина краще розуміє себе і визнає неповторність і індивідуальність інших. Перехід від ранньої до середньої дорослості характеризується кризою 37-40 років – це криза «середини життя», що передбачає переосмислення життєвих планів, співставлення їх з реальністю і корегування особистісних рис. Лише адекватна переоцінка цінностей призводить до оновлення особистості, до її генеративності при входженні у період середньої дорослості. Перед людиною постає ряд суттєвих завдань, які пов'язані, за А. Маслоу, з її самоактуалізацією: прагнення стати кращими батьками, реалізуватися в суспільно-громадському житті, досягти професійних висот, бути корисною для оточуючих, тощо. Вказані прагнення потребують постійної роботи над собою, особистісного і професійного самовдосконалення. Приблизно у 65 років (вік пізньої дорослості) людина переживає кризу, яку Е. Еріксон назвав кризою «Я-інтеграції», яка завершується успішно, якщо людина задоволена своїм життям, вбачає в ньому сенс. Проте, якщо людина у цьому віці вважає своє життя марною тратою сил та втрачених можливостей, інтеграція не відбувається. Людина може переживати депресію, у неї спостерігається соціальна ізоляція, зростає тривожність, страх перед подальшим життям.

Аналіз ненормативних криз представлено в дослідженнях К. О. Абульханова-Славської, С. Д. Максименко, Т. М. Титаренко та ін. В науковій літературі виділяють наступні кризи. Кризи здоров'я, пов'язані з втратою фізичних можливостей, що призводить до проблем у житті людини, змінює її соціальні функції, перекреслює життєві плани. Термінальні кризи, пов'язані з так званими «термінальними цінностями» людини: звістка про складну хворобу, що неминуче призведе до закінчення

життя може викликати кризу. Кризи значущих стосунків відбуваються в процесі зміни структури цих стосунків і супроводжуються змінами міжособистісних ролей, а саме, – втрата близької людини, розлучення, непорозуміння з дорослими дітьми, тощо. До категорії криз значущих стосунків відносяться і кризи кохання. Кризи особистісної автономії пов'язані з втратою чи обмеженням особистісної свободи – примусовий вплив чи опіка інших людей, позбавлення волі за хибним звинуваченням. Кризи самореалізації виникають за певних обставин, таких як втрата роботи, місця проживання, вихід на пенсію, банкрутство, тощо. Кризи життєвих помилок можуть виникати тоді, коли дії людини або її бездіяльність призвели до фатальних наслідків.

Поняття «криза» аналізувалось вченими, серед яких І. П. Маноха, Т. С. Кириленко, П. П. Горностай, Л. В. Сохань, Д. Маттесон, С. Крупник, Б. Г. Ананьєв, С. Л. Рубінштейн, С. К. Нартова-Бочавер, Л. И. Анциферова, А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров, Ф. Ю. Василюк, К. Н. Василевська, Л. Пельцман, М. Ш. Магомед-Еминов, К. Н. Артемова, В. В. Козлов та інші. Згідно висновкам С. Ш. Раджабової, дослідники розглядають поняття життєвої кризи як глибинну і багатогранну категорію, акцентуючи увагу на суб'єктивності переживань особистості, що її супроводжують. Згідно теоретичним здобуткам Руслани Чіп, поняття «життєва криза» неможливо збагнути у відриві від особистості – лише через її активність, діяльність, життєва криза набуває сутності та значущості, як у теоретичному, так і прикладному аспектах. Згідно дослідженням Р. Чіп, вивчаючи різні аспекти проблеми життєвої кризи, необхідно зосереджувати увагу на ролі особистості у подоланні кризи, здатності і готовності до її переживання і долання. Т. М. Титаренко особливу увагу приділяє питанню активності людини як суб'єкта власної поведінки, здатного контролювати кризову ситуацію.

Криза – це своєрідна реакція особистості на ситуації, що вимагають від неї зміни способу буття: життєвого стилю, способу мислення, ставлення до себе, навколишнього світу. Критична ситуація визначається Ф. Е. Василюк як «ситуація неможливості», тобто така ситуація, в якій суб'єкт стикається з неможливістю реалізації власних мотивів, прагнень, цінностей свого життя. Ці життєві ситуації викликають стан нервово-психічної напруги, що може призвести до порушень психічного здоров'я. Залежно від індивідуально-психологічних особливостей, одні люди долають ці труднощі відносно легко, інші – виключно шляхом мобілізації всіх власних ресурсів, треті – взагалі без сторонньої допомоги не здатні самостійно вирішувати проблеми, що виникли. Комплекс життєвих труднощів, набуваючи стійкість, дестабілізує особистість і її внутрішній світ, породжує внутрішньо-особистісні суперечності між бажаннями і можливостями, вимогами соціуму і власними прагненнями і можуть переростати в внутрішньо-особистісні конфлікти, які, в свою чергу, посилюють негативні переживання зовнішніх труднощів.

За Л. Л. Дворніченко, Х. Д. Шамугія, креативність є внутрішнім ресурсом виходу людини з кризи, свого роду, – антикризовою властивістю особистості. Креативність – це творча, новаторська діяльність; творчі здібності індивіда, що

характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей і входять до структури обдарованості. Креативність – це здібність відходити від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. В результаті аналізу творчого мислення, сучасними дослідниками виділено наступні фактори креативності: гнучкість мислення, чутливість до проблем, оригінальність, винахідливість. Креативність допомагає вирішувати існуючі проблеми, оскільки саме нова ідея здатна допомогти знайти вихід людині з складної ситуації. Креативне мислення підштовхує особистість знаходити незвичайні шляхи розв'язання особистісних проблем та допомагає знайти нові шляхи самореалізації. За Ф. Баррон і Д. Харрінгтон, креативність – це здатність адаптивно реагувати на потребу нових підходів до розв'язання проблем. Креативність – це здатність породжувати незвичайні ідеї, нестандартно вирішувати проблемні ситуації.

Криза є випробуванням на відповідність людини новій ситуації, вона позбавляє людину, як би, «зовнішньої опори» і «примушує» опинитися в нестабільній і незвичній ситуації. Саме креативність може сприяти виходу з кризи, адже вона є здатністю адаптивно реагувати на виникнення нових потреб, підходів і ситуацій.

Тимченко Крістіна Венедиктівна

*магістрант Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)*

Василевська Олена Іванівна

*кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Сумського
державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИВЧЕННЯ СТРАХІВ ТА ЇХ ОСОБЛИВОСТЕЙ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

Проблема страхів актуальна для психологічної науки, оскільки її розробка є надзвичайно важливою для вирішення цілої низки питань, пов'язаних як з повноцінним розвитком особистості, так і з створенням безпечного розвивального середовища в навчально-виховному процесі.

Молодший шкільний вік – відповідальний етап становлення учня, від позитивного перебігу якого залежить розвиток інтелектуальної і комунікативної сфери, бажання й уміння навчатися, формування адекватної самооцінки, ефективність подальшої життєдіяльності людини.

Проблематику вікових страхів, їх діагностику, засоби корекції досліджували Н. Б. Гриншпун, О. І. Захаров, К. Ізард, Н. С. Карпенко, Є. В. Лісіна, М. В. Осоріна, А. М. Прихожан та ін. Диференціацію окремих видів страхів і причину їх виникнення вивчали зарубіжні психологи Д. Бретт, Л. С. Виготський, В. К. Вілюнас, В. В. Леві, Ф. Ріман, П. В. Симонов, З. Фройд, К. Хорні та ін.

Науковці розглядають дві полярні точки зору на механізм виникнення страху – у біхевіоризмі та психоаналізі. Представники біхевіоризму

наголошують, що страх є наслідком одноразового чи багаторазового травматичного досвіду суб'єкта з певними об'єктами. Класичний психоаналіз вважає, що першою причиною виникнення дитячих страхів є травма, яка пов'язана з відсутністю матері чи розлукою з нею.

У ряді досліджень [4; 5; 6] страх визначається як емоційний стан, який виникає в присутності або в передбаченні загрозового, шкідливого стимулу. Страх зазвичай характеризується внутрішнім суб'єктивним переживанням дуже сильного збудження.

Сучасні тлумачення феномену визначають страх як негативну емоцію, нестійкий стан, почуття, афективно-загострений стан, негативне емоційне переживання, страх відносять до астенічних емоцій, тобто, таких, що знижують життєдіяльність суб'єкта [2; 4].

Слід зазначити, що інтенсивність страху може варіювати в широкому діапазоні відтінків від побоювання до переляку, жаху, в залежності від темпу надходження інформації про загрозу.

Науковці склали так звану класифікація за фабулою страху, страхи поділяють на групи, в залежності від того, чого боїться людина. Б. Карвасарський розрізняв вісім основних фабул страху: боязнь простору, соціофобія, нозофобія, танатофобія, різні сексуальні страхи, страхи нанести шкоду собі чи своїм близьким, «контрастні» фобії та фотофобії.

Існує поділ страхів на конструктивні і патологічні. Так, конструктивні – природні захисні механізми, що допомагають людині краще пристосуватися до екстремальної ситуації та патологічні страхи, які ускладнюють адаптацію.

Дослідники також поділяють страхи за критеріями тривалості, частоти, інтенсивності переживань; за образним змістом (реалістичні та фантастичні); за ступенем усвідомлення. За походженням страхи можуть бути навіювані, особистісно-обумовлені та ситуативні. Враховуючи вікові особливості, розглядають страхи дитячі та дорослі, первинні та вторинні.

Науковці [2; 3; 7] порівнюючи страх і тривогу, наголошують на різниці: страх – це реакція на реальну загрозу, а тривога – стан неприємного передчуття без видимої причини (причина – тільки у свідомості людини).

Зокрема, А. М. Прихожан підкреслює, що страх це реакція на конкретну, певну, реальну небезпеку, а тривожність – переживання невизначеної, смутної, загрози, яка не містить об'єкту, переважно уявного характеру.

Проте, існують погляди, що страх людина відчуває при вітальній загрозі, коли щось, або хтось погрожує цілісності або існуванню людини як живої істоти, людському організму, а тривожність – при загрозі соціальної, особистісної. Слід зазначити, що також розглядається так звана «базова тривога», яка необхідна для подальшого розвитку реакцій страху.

Як свідчить практика, більшість дітей проходять в своєму психічному розвитку ряд вікових періодів підвищеної чутливості до страхів. Особливість страхів дітей молодшого шкільного віку полягає в тому, що на одному рівні існують вигадані страхи (вампири, темрява, привиди), тимчасові (тварини, комахи, змії) та невивадані, пов'язані з проблемами особистості (страх невідповідності, некомпетентності, самотності, знехтування) [1; 2; 3; 5].

Отже, молодший шкільний вік – це період переходу від інстинктивних

до соціально-опосередкованих страхів, які в підлітковому віці можуть трансформуватися в соціальні страхи як загрозу власному благополуччю, у контексті побудови взаємовідносин з оточуючими. Збільшується кількість страхів не відповідати соціальним вимогам сім'ї та школи.

О. І. Захаров проаналізував чинники, що впливають на виникнення дитячих страхів:

- наявність страхів у батьків, головним чином у матері;
- тривожність у ставленні до дитини, надмірне оберігання її від небезпеки та ізоляції від спілкування її з однолітками;
- ранній прояв раціоналізації відчуттів дитини, яка обумовлена надмірною принциповістю батьків або їх емоційним неприйняттям дітей;
- велика кількість заборон з боку батька тієї ж статі або повне надання волі дитині батьком іншої статі, а також численні нереалізовані загрози всіх дорослих в сім'ї;
- відсутність можливості для ролевої ідентифікації з батьком тієї ж статі, переважно у хлопчиків, створюючи проблеми в спілкуванні з однолітками і невпевненість в собі;
- конфліктні відносини між батьками в сім'ї; психічні травми, які загострюють вікову чутливість дітей до тих або інших страхів;
- психічне зараження страхами в процесі спілкування з однолітками і дорослими [4].

Узагальнюючи матеріали наукових досліджень визначимо, що високий рівень страхів може спричинити розвиток неврозу та ускладнити процес становлення особистості молодшого школяра. Отже, проблема шкільних страхів потребує подальшого емпіричного вивчення.

Література

1. Акопян Л. С. Атлас детских страхов / Л.С. Акопян. – Самара : СНЦ РАН, 2003. – 172 с.
2. Безруких М. М. Школьные и семейные факторы риска, их влияние на физическое и психическое здоровье детей / М. М. Безруких // Вестник практической психологии образования. – 2011. – № 1. – С. 16-21.
3. Беляева С. Я. Дитячі негарзди : лікуємо любов'ю / С. Я. Беляева. – К. : Ред. загальнопед. газет, 2013. – 112 с.
4. Захаров А. И. Дневные и ночные страхи у детей / А. И. Захаров. – СПб.: Союз, 2004. – 377 с.
5. Карпенко Н. Диференціація та діагностика окремих видів страху у дітей / Н. Карпенко // Початкова школа. – 2002. – № 3. – С. 4-7.
6. Лебедева Л. Д. Велики ли глаза у страха? / Л. Д. Лебедева // Школьный психолог. – 2000. – № 19. – С. 8-17.
7. Хомич Г. О. Дослідження проблеми емоційних порушень у дитячому віці / Г. О. Хомич, Н. М. Васько // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: збірник наукових праць. – Вип. 10. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова; [редкол. В. Б. Євтух та ін.]. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – С. 262-268.

Теслик Наталія Миколаївна
кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри ППСТ
Сумського державного університету (м. Суми)

Бережна Дарія Володимирівна
студентка Сумського державного університету (м. Суми)

Кузьміна Катерина Сергіївна
студентка Сумського державного університету (м. Суми)

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКИ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА СПРЯМОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ

Кризові події у сучасній Україні свідчать про серйозну загрозу конфліктів різного рівня, що можуть включати як підвищену небезпеку терористичних втручань, так і політичних, побутових та інших. Високий рівень соціального інтелекту є запорукою успішної взаємодії індивіда з оточуючими та передумовою стабілізації українського суспільства. Адаптація до мінливого соціального середовища потребує значних навичок успішної комунікації.

Актуальність та важливість дослідження взаємовпливу рівня соціального інтелекту та спрямованості особистості полягає в тому, що знаючи, які фактори впливають на рівень соціального інтелекту, з'являється можливість стимулювати розвиток конкретних здібностей на усіх етапах онтогенезу. На жаль, дана тема не розкрита у достатній мірі.

Існує багато теорій щодо соціального інтелекту, але більшість авторів вважає, що соціальний інтелект – це здатність розуміти та прогнозувати поведінку інших, отримувати та успішно застосовувати новий та старий соціальний досвід. Завдяки цій здатності людина може згладжувати конфлікти та прогнозувати можливі майбутні «гострі кути» у спілкуванні. Соціальний інтелект проявляється у кожній сфері соціальної взаємодії. З цієї інформації виникла гіпотеза про взаємозв'язок рівня соціального інтелекту та спрямованості особистості, а особливо про вплив спрямованості особистості на спілкування на рівень соціального інтелекту.

Згідно з концепцією Д. Гілфорда, соціальний інтелект представляє систему інтелектуальних здібностей, незалежну від факторів загального інтелекту. Ці здібності, також як і загально інтелектуальні, можуть бути описані в просторі трьох змінних: зміст, операції, результати. Дж. Гілфорд виділив одну операцію – пізнання (С) – і зосередив свої дослідження на пізнанні поведінки (СВ). Ця здатність включає 6 факторів:

1. Пізнання елементів поведінки (СВU) – здатність виділяти з контексту вербальну і невербальну експресію поведінки (здатність близька до здатності виділяти фігуру із тла» в гештальтпсихології).
2. Пізнання класів поведінки (СВС) – здатність розпізнавати загальні властивості в деякому потоці експресивної або ситуативної інформації про поведінку.
3. Пізнання відносин поведінки (СВR) – здатність розуміти відносини, що існують між одиницями інформації про поведінку.

4. Пізнання систем поведінки (CBS) – здатність розуміти логіку розвитку цілісних ситуацій взаємодії людей, сенс їх поведінки в цих ситуаціях.
5. Пізнання перетворень поведінки (CBT) – здатність розуміти зміни значення подібної поведінки (вербального чи невербального) в різних ситуативних контекстах.
6. Пізнання результатів поведінки (CBI) – здатність передбачати наслідки поведінки, виходячи з наявної інформації.

На основі цієї інформації Гілфорд створив батарею тестів для вивчення соціального інтелекту, який пройшов адаптацію і стандартизована у Франції. Результати французької адаптації були узагальнені в керівництві «Les tests d' intelligence sociale», який було взято за основу при адаптації тесту до російських соціокультурних умов Михайлової Е. С. у період з 1986 по 1990 рік на базі лабораторії педагогічної психології НДІ професійного утворення РАВ та кафедри психології Російського державного педагогічного університету (Михайлова, 1996) [4].

Поняття «спрямованість» вперше було введено С. Л. Рубінштейном для кращого розуміння структури особистості. Відомий дослідник зазначав, що у процесі психологічного дослідження особистості необхідно перш за все зрозуміти, чого вона хоче від життя, на чому зосереджує свою активність. У залежності від переважаючих мотивів виділяється спрямованість особистості: на себе, на оточуючих, на діяльність. За С. Л. Рубінштейном впливає, що спрямованість – це стійка система мотивів, до яких належать потяги, бажання, потреби, інтереси, схильності, прагнення, ідеали, світогляд та переконання [1].

Розглядаючи теорії про спрямованість особистості можна припустити, що у людей з спрямованістю на спілкування буде більш високий рівень соціального інтелекту, що зумовлено потребою у спілкуванні та соціальній взаємодії, яка потребує значних соціальних навиків для комфортного спілкування.

Оскільки аналізу теоретичних засад для дослідження та підтвердження або спростування гіпотези недостатньо, вирішено провести практичне дослідження даного питання. У дослідженні прийняли участь 61 студент – 40 дівчат та 21 юнак віком від 18 до 22 років включно.

Для збору емпіричного матеріалу використані наступні методи: анкета спрямованості особистості Б. Басса, для визначення домінуючої спрямованості (на себе, на спілкування, на діло/справу; методика «Шкала соціального інтелекту Тромсо» (в перекладі Семенова В. Ю., редакція Алексєєва А. А.) [2]; математичні методи обробки даних.

Виявлено, що більшість опитаних досить непогано розуміють інших та можуть спрогнозувати можливі наслідки від своїх дій та як відреагують інші; на меншому рівні адаптуються до нової соціальної інформації та найслабшою стороною виявляється соціальна рефлексія, тобто знання про різні соціальні ситуації. З незначним розривом вищі показники досліджувані студенти виявляють за шкалою «Обробка соціальної інформації» ($32,44 \pm 5,44$), яка спрямована на здатність розуміти і передбачати поведінку і почуття інших людей. Практично не відмінні показники шкал «Соціальні навички» ($29,82 \pm 7,04$) та «Соціальна рефлексія» ($28,49 \pm 6,12$), пов'язані здатністю входити в нову соціальну ситуацію та розрізняти соціальні прояви.

Переважаючою спрямованістю була спрямованість на спілкування ($41,34 \pm 6,72$). Більшість досліджуваних студентів соціально відкриті, готові та мотивовані до взаємодії. Це тим більше підкреслює значимість соціального інтелекту у житті окремого індивіда. Спрямованість на справу ($29,21 \pm 5,61$) та спрямованість на себе ($26,28 \pm 5,65$) за вираженістю майже ідентичні. З точки зору професійної та навчальної самореалізації, це може викликати певні перестороги, але ми пояснюємо такі результати віковими особливостями досліджуваної групи.

Практичне дослідження виявило зворотню кореляцію спрямованості на себе та рівня соціальних навичок ($-0,326$, $p \leq 0,05$). Тобто, чим більша спрямованість людини на себе, тим гірші соціальні навички, адже людина із спрямованістю на себе більшість уваги буде приділяти своїм відчуттям та своєму самопочуттю, аніж оточуючим.

Проблема взаємозв'язків соціального інтелекту та спрямованості особистості є перспективною для подальших поглиблених досліджень, у тому числі у ракурсі готовності індивіда до переживання кризи.

Література

1. Волковецька Н. В. «Образ успішної людини як проблема самоідентифікації в умовах еміграції» / Н. В. Волковецька // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. – 2014. – Випуск IV. – С. 191.
2. Шевелев В. В. Адаптація «Шкали соціального інтелекту Тромсо» на виборке городських подростков : дис. канд. псих. наук : 050400 / Шевелев В. В. – Санкт-Петербург, 2015. – 90 с.
3. Семенов О. До питання спрямованості особистості / О. Семенов // Професійна освіта. – 2015. – №1. – С. 113.
4. Ситнік С. В. Соціальний інтелект як елемент професійної компетентності майбутніх психологів / С. В. Ситнік // Наука і освіта. – 2008. – С. 99-103.

Туркова Дар'я Михайлівна

*кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри
практичної психології Криворізького державного
педагогічного університету (м. Кривий Ріг)*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ГЕСТАЦІЙНОЇ ДОМІНАНТИ ЯК ПРЕДИКТОР ПСИХОСОМАТИЧНОЇ КРИЗИ

На відміну від вікової кризи, що є стимулом для переходу на новий етап розвитку, життєві кризи (за умови фрустрації їх подолання) утворюють стан психологічної стагнації, застійні процеси щодо саморозвитку. Фактор, що є збудником життєвої кризи, виступає тригерною хворобливою точкою, себто психологічною травмою як неподоланим (залишковим) афективним переживанням на дію зовнішнього подразника, що породжує психологічний дискомфорт та/або психосоматичні розлади за відсутності порушень функціонування психіки (Туркова Д. М., 2018). Найчастіше, психологічна травма соматизується, утворюючи тим самим кризу психосоматичну.

Психосоматична криза констатується при неспроможності вести внутрішній діалог із тілесним Я (при деструктивному варіанті змісту тілесного Я), що призводить до психосоматичної симптоматики (Хомуленко Т. Б., 2017:126). У свою чергу, тілесне Я (bodilyself) – є компонентом Я-концепції (поряд із соціальним Я, духовним Я, культурним Я, фізичним Я, тощо), який відповідає за когнітивний і емоційний супровід тілесного функціонування, забезпечує його регулятивний ефект, що реалізується в процесі внутрішнього діалогу з тілесним Я, з самим собою про тіло (Хомуленко Т. Б., 2017).

Народження дитини, як і весь період вагітності, є випробовуванням для жінки, природним, але випробовуванням, яке долається з позитивним (утворення материнської ідентичності) чи негативним результатом (післяродова депресія) для власного психічного стану. Проблемним питанням постає специфіка психосоматичної кризи жінки у контексті суб'єктивного досвіду вагітності й пологів. Виходячи з наукового інтересу щодо сімейних предикторів розвитку тілесного Я, маємо суттєвий чинник позитивного/негативного досвіду вагітності. У свою чергу, модальність впливу на розвиток тілесного Я дитини залежить від якості подолання кризового періоду жінкою.

Мета нашого дослідження обумовила обрання психодіагностичних методик покликаних на вивчення наявності психосоматичної кризи у матері та її оцінки стану вагітності. Якість внутрішнього діалогу з тілесним Я оцінювалась за допомогою методики незакінчених речень «Вербалізація тілесного Я» (Хомуленко Т. Б., 2017: 36–43), а ретроспективний аналіз системи відносин жінки під час вагітності за допомогою методики «Тест ставлень вагітної, вже народившої жінки ТСВ (н)» (рос. Тест отношений беременной уже родившей женщины ТОБ (р) (Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М., 2006: 109-118).

За методикою Хомуленко Т. Б., нас цікавила, в даному випадку, лише шоста шкала – діалогічності, тобто здатності вести внутрішній діалог між «Я в тілі» (є цілісною єдністю організму, що має психіку і тіло, в якому головує психологічний конструкт Я) і «Я тіло» (є тілом, яке пройшло у своєму розвитку етап психологізації). Якраз здатність/відсутність діалогічності є показником відсутності/наявності психосоматичної кризи.

ТСВ (н) заснований на пригадуванні обставин вагітності, відносин з оточуючими в той період та власного емоційного стану. Задля зручного контролю за протіканням фізіологічних на нервово–психічних процесів організму вагітної Ухтомським О. О. та Аршавським І. А. введено термін гестаційної домінанти (від лат. gestatio – вагітність, dominans – панівний). У пренатальному періоді дитина поділяє життя з матір'ю, тому сильні порушення протікання фізіологічних і нервово–психічних процесів вагітної можуть вплинути, часом безповоротно, на реалізацію генетичного потенціалу дитини й ускладнити її подальшу взаємодію з довкіллям. Саме гестаційна домінанта забезпечує спрямованість усіх реакцій організму на створення оптимальних умов для розвитку ембріона, в подальшому плоду.

Поряд з фізіологічним компонентом гестаційної домінанти нас більше цікавить психологічний її компонент (ПКГД), який являє собою сукупність механізмів психічної саморегуляції жінки під час вагітності, спрямованих на збереження гестації й створення умов розвитку майбутньої дитини, що формують ставлення до власної вагітності, її поведінкові стереотипи.

Визначення типу ПКГД може істотно допомогти розібратися в ситуації, при якій виношувалася і народилася дитина, зрозуміти, як склалися стосунки в сім'ї у зв'язку з її народженням, яким чином формувався стиль сімейного виховання. Серед п'яти можливих типів ПКГД один – оптимальний, що зустрічається у жінок з відповідальним, без зайвої тривоги, ставленням до вагітності; інші чотири – з негативним забарвленням (гіпогестогнозичний, ейфорійний, тривожний та депресивний).

Отже, методика ТСВ (н) ретроспективно визначає тип ПКГД й складається з трьох блоків: Блок А ставлення жінки до себе вагітної (ставлення до вагітності; ставлення до способу життя під час вагітності; ставлення під час вагітності до майбутніх пологів); Блок Б стосунки жінки в системі, що формується впродовж дев'яти місяців вагітності, «мати–дитя» (ставлення до себе, як до матері; ставлення до своєї дитини; ставлення до вигодовування дитини грудьми); Блок В ставлення вагітної жінки до ставлень до неї оточення (ставлення до мене вагітної чоловіка; ставлення до мене вагітної родичів і близьких; ставлення до мене вагітної сторонніх людей).

За діагностичними показниками всіх шкал методики ТСВ (н) та шкалою діалогічності методики «Вербалізація тілесного Я» нами було проведено попарний кореляційний аналіз Пірсона (r -Pearson). У роботі подані лише статистично значущі розрахунки. Всі обчислення виконані за допомогою програми IBM SPSS Statistics 23.0.0.0.

У результаті статистичної обробки нами було встановлено значущу двосторонню кореляцію між діалогічністю та оптимальним типом ПКГД ($r = 0,643$, $p < 0,01$). Це означає, що саме характеристики властиві оптимальному типові психологічного компоненту гестаційної домінанти проявляються за відсутності психосоматичної кризи. З іншими типами ПКГД статистично значущих кореляцій виявлено не було. Проте, негативна модальність за шкалою діалогічності показує позитивний, знасущий зв'язок з ейфорійним типом ПКГД ($r = 0,635$, $p < 0,01$). Негативна модальність за шкалою діалогічності вказує на наявність психосоматичної кризи, а її проявами у вагітної жінки будуть характеристики властиві ейфорійному типові гестаційної домінанти.

За непараметричним критерієм U –критерій Манна-Уїтні (Mann-Whitney U -test) було встановлено відсутність відмінностей між показниками жінок, що народили здорову дитину й тих, що народили дитину з вадами розвитку ($U_{емп}=60$; $U_{емп}>U$, при $0,05$). Це означає, що на момент очікування дитини, матері не знали про вади розвитку плоду, тому психологічний стан не мав відмінностей від матерів із здоровими дітьми. Пригадування вагітності також не супроводжувалося негативними емоціями. Зі слів піддослідних, фрустрація виникла в момент повідомлення невиліковного діагнозу дитини.

Також з постдіагностичної бесіди стало відомим, що матері дітей з вадами розвитку засмучують спогади по поради зробити аборт, за ситуації випадкової вагітності. Вагітність протікала в супереч думок близького оточення, та з упевненістю, що народжувати треба. Лише, коли дитина народилася, ретроспективні думки стали емоційно травмуючими.

Отже, в результаті проведеного дослідження можемо дійти наступних висновків:

1. Фактором, що сприяє зростанню показника діалогічності тілесного Я матері є оптимальний тип психологічного компоненту гестаційної доміанти, який характеризується відповідальним, без зайвої тривоги, ставленням до вагітності, зрілими подружніми взаєминами, бажаною вагітністю. Оптимальним тип сприяє формуванню гармонійного типу сімейного виховання дитини.

2. Негативна модальність та, в цілому, низький показник діалогічності тілесного Я свідчить про наявність психосоматичної кризи й корелює з ейфорійним типом ПКГД. Ейфорійний тип ПКГД властивий жінкам з істероїдними рисами особистості, а також тим, що тривалий час лікувалися від безпліддя. Вагітність для них стає джерелом маніпуляцій, декламується понадсильна любов до майбутньої дитини, висуваються претензійні вимоги підвищеної уваги до себе зі сторони оточення. У вихованні дитини відповідає розширення сфери батьківських почуттів до дитини, потурання з гіперпротекцією, надання переваги дитячим яkostям, часто спостерігається винесення конфлікту між подружжям у сферу виховання.

3. Якщо на момент вагітності жінка не знає про вади розвитку дитини, то особливості розвитку діалогічності тілесного Я, виникнення психосоматичної кризи чи специфічність типу ПКГД – не спостерігається.

4. Задля створення оптимальних умов розвитку тілесного Я дитини, необхідно враховувати психосоматичні особливості матері під час вагітності, адже при роботі з родиною дошкільника, актуальний стан матері скоріше наслідок, ніж причина.

Данні висновки не вичерпують всієї складності заявленої проблематики, тому у подальших наших дослідженнях плануємо розробити ефективну систему корекційних заходів з подолання психосоматичної кризи матері утвореної ще під час вагітності.

Література

1. Хомуленко Т. Б. (2017). Психотехнології саморегуляції тілесного. Харків: «Діса плюс».
2. Хомуленко Т. Б. (2017). Структурно-функціональна характеристика тілесного Я в умовах психосоматичної кризи. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика: монографія. Книга 2 / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
3. Эйдемиллер Э. Г., Добряков И. В., Никольская И. М. (2006). Семейный диагноз и семейная психотерапия. СПб.: Речь.

Фролова Лілія Борисівна

здобувач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східно-українського національного університету імені В. Даля (м. Сєвєродонецьк)

ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ УСПІШНОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Здатність опановувати ті моральні цінності та норми поведінки, котрі відповідають вимогам суспільства, є одним з критеріїв успішної соціальної адаптації підростаючої людини. Їх засвоєнню високий рівень соціального інтелекту, неодмінною складовою якого є здатність до емпатії. В свою чергу, емпатійність є важливим підґрунтям для виховання моральних цінностей, гуманного ставлення до інших [2; 4]. Емпатія, як механізм засвоєння моральних норм та цінностей, діє на двох рівнях: рівні міжособистісних стосунків та на рівні суспільної взаємодії. Емпатія перетворює поведінку людини на суспільно-прийнятну, а за умови її достатнього розвитку – гуманну. Крім того, у кожного існує природне бажання мати розуміння, співчуття, турботу рідних, близьких, знайомих і оточуючих.

Для дитини співчуття, співпереживання, розуміння з боку дорослих життєво необхідні, як для нормального психічного розвитку, так і для формування здорової особистості із соціально обумовленою та адаптивною поведінкою. Здатність до емпатії є вродженою, але її розвиток відбувається протягом життя: від примітивних форм емоційного зараження до високодуховних проявів жертовності. З метою визначення засад психокорекційної роботи Т. Рябовол проаналізовано праці вітчизняних та закордонних психологів [1; 3; 4; 5], присвячені корекції особистісної сфери важковиховуваних дітей молодшого шкільного віку та суміжних вікових категорій. Адже психологічний розвиток та дозрівання особистісних утворень, дотичних до емпатії, відбуваються у кожній дитини в індивідуальному темпі, з притаманними їй особливостями. «Ефективне психологічне втручання – це диференційоване втручання», – пише Н. Максимова [3]. А. Гольдштейн, як і більшість дослідників соціальної дезадаптації [1], також вказують на необхідність розробки типології соціально дезадаптованих неповнолітніх, адже ця категорія неповнолітніх далеко неоднорідна через різноманітність причин та значну кількість чинників, що впливають на утруднення процесу соціалізації. Особливість психокорекційної роботи з дітьми полягає в тому, що вона має бути побудована відповідно до типу важковиховуваності дитини. Тому перед початком роботи варто провести діагностику для того, щоб визначити тип рівень емпатійності. За відсутності достатньої любові, співчуття, уваги в дитинстві відбувається викривлення особистісного розвитку та виникнення невротичних або психопатійних розладів (Т. Рябовол) [4].

Найближчими до тематики соціальної дезадаптації виявились корекційні програми та тренінги К. Булмера, А. Гольдштейна, Л. Журавльової, Н. За-

вацької, Г. Олпорта, Т. Райха, С. Франка. Наразі розроблено два сучасних підходи до визначення емпатії: як частини процесу спілкування (такого підходу дотримуються більшість вітчизняних психологів) [2; 3; 4] та значно складнішого багатofазного процесу, в якому спілкування є одним із компонентів (позиція закордонних дослідників) [1]. Процес спілкування став операційною дефініцією емпатії у більшості основних програм тренінгу емпатії, розроблених і запропонованих останнім часом. Покомпонентний тренінг емпатії складається з кількох етапів: тренінг готовності, перцептуальний тренінг, тренінг афективної ревербації, тренінг когнітивного аналізу, тренінг спілкування, перенесення та підтримування результатів тренінгу. Тренінг готовності – це заняття, спрямовані на допомогу неповнолітнім оволодіти емпатійними навичками, для чого необхідні уміння уявляти, спостерігати, розпізнавати приховані смисли поведінки інших та переключатися з одного уміння на інше. Також для тренінгу готовності важливим є послаблення механізмів, що гальмують емпатію: Тренінг когнітивного аналізу спрямований на розрізнення в когнітивному сенсі емоцій іншої особи. Така здатність вважається необхідною передумовою для адекватного вміння на кінцевій, комунікативній стадії емпатії.

Крім когнітивного аналізу почуттів інших людей, що передаються виразом обличчя, на тренінгу триває обговорення питань: як почувала б себе інша особа, реагуючи на проблематичну ситуацію. Які наслідки можуть бути в тій чи іншій ситуації, яких прикросців може зазнати інша людина, що відчуватимуть її близькі, рідні, знайомі. Що зміниться в її внутрішньому світі. Подібні питання орієнтовані на зміну асоціальної поведінки неповнолітніх. У тренінгу спілкування особливий акцент робиться на передаванні емпатійного розуміння. У даному виді роботи використовуються відео- та аудіозаписи, рольові ігри та інтерв'ю з учасниками справжніх емпатогенних ситуацій [4].

У складі тренінгу програми зміцнення стосунків та покращення дитячо-батьківських відносин мають на меті навчити учасників підтримувати близьких, коли вони чесно говорять про свої потреби. Програми розроблені для навчання поведінковим компонентам поваги, емпатії, щирості. Перенесення і підтримування результатів тренінгу.

Аналіз результатів наших досліджень та досліджень інших авторів дозволили визначити фактори корекції емпатії у дітей молодшого шкільного віку: ціннісно-орієнтований фактор. Явище емпатії у людей розглядається невіддільно від загальнолюдських моральних норм та цінностей, шляхом актуалізації у дітей знань про моральні норми; особистісно-рефлексивний необхідний для усвідомлення власних почуттів та свідомий вибір особистої позиції, способом аналізу власних переживань, вчинків; інтуїтивно-прогностичний – здатність до прогнозу перебігу ситуації для усвідомлення власної відповідальності за результат розвивається в результаті моделювання можливих ситуацій; емоційно-вольовий важливий компонент у регуляції емоційної складової, притаманний вищому рівневі емпатії, формується паралельно з самоконтролем; поведінковий – фактор дієвої емпатії, реальної

співдії та допомоги, формується у контексті діяльності шляхом позитивного підкріплення соціально бажаної поведінки [3; 4].

Тому завдання розвивально-корекційних заходів Т. Рябовол [4] слушно вбачає у створенні атмосфери відкритості, довіри у взаєминах між учасниками, заохоченні до вільного самовираження; усвідомленні дітьми проблем у спілкуванні та усунення емоційного дискомфорту учасників; засвоєнні нових знань про спілкування, умінь та навичок взаємодії в малих групах; поліпшенні соціальних здатностей до співчуття, співпереживання, кооперації; напрацюванні умінь сприймати психологічний стан людини; формуванні навичок саморегуляції та схильності до управління власними емоціями в емпатогенних ситуаціях; сприянні формуванню визнання цінності інших людей та настанов на позитивне ставлення до них; розвитку емоційності, сенситивності, моральності, здатності до рефлексії у низькоемпатійних школярів; зниженні кількості внутрішніх протиріч, тривожності та агресивності молодших школярів; виробленні позитивного самоствавлення, впевненості в собі, почуття власної гідності.

Література

1. Гольдштейн А. Тренінг умінь спілкування: як допомогти проблемним підліткам / А. Гольдштейн, В. Хомик. – К : Либідь, 2003. – 520 с.
2. Журавльова Л. П. Психологія емпатії : монографія / Л. П. Журавльова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 327с.
3. Максимова Н. Ю. Курс лекцій по детской патопсихологии / Н. Ю. Максимова, Е. Л. Милютин. – Р. н/Д. : Феникс, 2000. – 576 с.
4. Рябовол Т. А. Дослідження емпатійності у соціально дезадаптованих молодших школярів / Т. А. Рябовол // Проблеми загальної та педагогічної психології. зб. наук. праць Ін-ту психол. ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : Ніка-Центр, 2010. – Вип. 38. – 392 с.
5. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2000. – 234 с.

Яворська-Ветрова Ірина Вікторівна

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П. Р. Чамати

Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ)

АДАПТИВНІ РЕСУРСИ РЕФЛЕКСИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ: ОСОБЛИВОСТІ ТА ТЕНДЕНЦІЇ

Значущою передумовою успішності процесу становлення особистісної ефективності дитини є її адаптація до умов навчання. Адже, як вказують дослідники, «психологічні прояви адаптації для особистості – це адекватна зміна особистості, саморозвиток. Успішна адаптація сприяє долученню суб'єкта до діяльності, зміні стереотипів у навчанні, ... удосконаленню рефлексивних механізмів особистості, соціалізації у цілому» [1, с. 164]. Тому актуальним є вивчення психологічних механізмів становлення особистісної

ефективності у критичний перехідний період від початкової до основної школи, від молодшого шкільного до підліткового віку. У якості такого механізму ми розглядаємо рефлексивність. За А. В. Карповим, рефлексія розглядається інтегративною психічною реальністю, однією з основних граней якої є рефлексивність як психічна властивість. Рефлексивність визначається ним як «системна психічна властивість, яка є інтегрованим системокомплексом більш простих психічних властивостей, що характеризується власною динамікою, способами розгортання (рефлексивними стратегіями) та положенням у підсистемі здібностей» [3, с. 56-57]. Двома іншими її модусами виступають рефлексія у її процесуальному статусі та рефлексування як особливий психічний стан.

Однією з функцій рефлексії є адаптивна, яка, на думку Н. Є. Завацької, полягає в створенні уявлень про чіткість меж власного «Я» в навколишньому світі, про свою унікальність і самооцінку, про неможливість ототожнення власного «Я» ні з яким іншим «Я», ні з якою подією, що відбувається. Крайні точки континууму чіткості меж власного «Я» утворюють дві форми адаптаційної поведінки: конформну і самостійну. «Рефлексія, – наголошує Н. Є. Завацька, – яка необхідна, зокрема, для усвідомлення особою себе в новій ролі, усвідомлення в собі властивостей і якостей, які з'явилися або перетворилися, усвідомлення змін «Я», є пусковим механізмом всіх її складових процесів» [2, с. 77].

1. Вивчення розвитку рефлексивності у школярів здійснювалося з використанням методики діагностики рівня рефлексивності А. В. Карпова, модифікованої для досліджуваної вікової категорії. На підставі результатів обробки даних було виокремлено три категорії щодо загального рівня розвитку рефлексивності: низький рівень, середній рівень і тенденція до високого рівня (оскільки стабільного високого рівня розвитку рефлексивності у школярів вказаних вікових груп виявлено не було, але результати деякої кількості учнів знаходились у діапазоні перехідних балів (стенів) від середнього до високого рівня, на нижній межі показників високого рівня).

2. За результатами проведеного експериментального вивчення рефлексивності як механізму становлення особистісної ефективності (ОЕ) учнів 3-6-х класів можна зробити такі висновки. Поділ школярів за експертною оцінкою на три групи за рівнем особистісної ефективності (I група – учні з високою особистісною ефективністю, II група – учні з середньою особистісною ефективністю, III група – учні з низькою особистісною ефективністю) дав можливість з'ясувати особливості становлення рефлексивності в кожній з груп з урахуванням ситуації розвитку дітей у шкільному соціумі (стабільність у початковій школі та перехідний період з адаптацією до основної школи і початком підліткового етапу онтогенезу). Так, учні з високою особистісною ефективністю у стабільні, «некритичні» періоди шкільного життя демонструють достатньо успішне оволодіння здатністю до самоаналізу, саморозуміння, осмислення себе і своїх відносин з іншими людьми. Водночас перехідні періоди (від початкової до основної школи, від молодшого шкільного до молодшого підліткового віку) та періоди адаптації (до нових умов навчального процесу, змін як внутрішніх – психологічних, так і

зовнішніх – соціальних, рольових, міжособистісних) зумовлюють деструктивні тенденції, певне «блокування», зниження темпів розвитку рефлексивності в цієї групи школярів.

В учнів із середньою ОЕ від третього до шостого класів зберігається тенденція співвіднесення низького і середнього рівнів розвитку рефлексивності у пропорції «дві третини до однієї третини», набуваючи максимальних розбіжностей у п'ятикласників. Поява тенденції до високого рівня розвитку рефлексивності пов'язана, на нашу думку, з індивідуально-особистісними особливостями частини середньооефективних четверто-класників і є, найімовірніше, винятком із загальної картини динаміки розвитку рефлексивності у школярів цієї групи.

Розвиток рефлексивності як здатності до самоаналізу, розуміння і осмислення власного «Я», своїх емоційних, поведінкових і міжособистісних проявів у групі учнів з низькою ОЕ співвідноситься з віковими параметрами, тобто що старшими стають школярі цієї групи, то вищим є рівень оволодіння ними такими діями (водночас навіть серед шестикласників учнів із середнім рівнем розвитку рефлексивності трохи більше, ніж половина). П'ятикласники з низькою ОЕ потребують особливої уваги вчителів і психологів, оскільки їх здатність до саморозуміння й самоаналізу переживає деструкцію.

На підставі аналізу одержаних даних щодо типів рефлексивності за спрямованістю можна стверджувати, що інтрапсихічна рефлексія у школярів від 3-го до 6-го класу розвивається більш інтенсивно і конструктивно, ніж інтерпсихічна. Така загальна тенденція спостерігається як у групах низько-, так і вискооефективних учнів. Певну деструкцію становлення здатності до самосприймання і саморозуміння зафіксовано у перехідний період, під час адаптації дітей до нових умов навчання і розвитку, що особливо виразно проявляється у низькооефективних п'ятикласників і середньооефективних учнів 4-6-х класів. Розвиток інтерпсихічної рефлексії інтенсифікується на межі переходу до підліткового віку, особливо в середньо- та вискооефективних учнів, про що свідчить збільшення кількості показників середнього і вищого за середній рівнів цього типу рефлексії у вказаних школярів. Водночас якщо третина трет'юкласників з низькою ОЕ і дві третини четвертокласників цієї групи відчують труднощі в розумінні інших людей, то вже в низькооефективних п'яти- і шестикласників низьких і нижчих за середній показників не зафіксовано. Отже, на межі підліткового віку інтенсифікується інтерес до себе, свого внутрішнього світу, а також на перший план починає виступати інтерперсональна взаємодія як у сфері навчальної діяльності, що залишається важливою (особливо для четвертокласників), так і у сфері міжособистісних взаємин.

Аналіз емпіричних даних щодо розвитку таких видів рефлексії, як ситуативна, ретроспективна та перспективна, дав змогу дійти таких висновків. Ситуативна рефлексія, що кореспондує розвиток навичок самоаналізу в актуальній діяльності, розгорнутість процесів обдумування ситуації, прийняття рішення, має в учнів 3-6-х класів середній рівень розвитку і

тенденцію до його підвищення з віком, особливо у високоефективних школярів. Водночас на межі переходу від молодшого шкільного до підліткового віку (4–5-ті класи) виявлено нестабільність показників цього виду рефлексії: як значне зниження у низькоефективних, так і стрибкоподібне підвищення у високоефективних учнів з певною позитивною стабілізацією їх у шестикласників. Таким чином, можна стверджувати: у перехідний період, що супроводжується процесами адаптації, розвиток схильності до аналізу перебігу діяльності, співвіднесення своїх дій із ситуацією і коригування їх відповідно до змінюваних внутрішніх і зовнішніх умов і власних станів, тобто розвиток ситуативної рефлексії, є механізмом становлення особистісної ефективності, а отже й навчальної успішності учнів у цей період онтогенезу.

Одержані результати дослідження ретроспективної рефлексії дають підстави для висновку про те, що випробовуваним школярам загалом притаманна схильність до аналізу змісту і результатів виконаної діяльності. Навіть низькоефективні учні (3-го і 6-го класів) схильні обдумувати й оцінювати причини подій і мотиви своїх дій у них (четверто- і п'ятикласники виявили тенденцію до цього). У високоефективних учнів простежується пряма відповідність між розвитком схильності до осмислення виконаної діяльності, аналізу зроблених помилок і оцінки себе в минулому та підвищенням успішності, продуктивності становлення особистості як суб'єкта навчальної діяльності.

Становлення перспективної рефлексії в учнів 3–6-х класів практично усіх груп за ефективністю відбувається «хвилеподібно». Стабільно конструктивно розвиваючись у початковій школі, уміння аналізувати і планувати майбутню діяльність у період переходу до основної школи зазнає певної деструкції, знову інтенсифікуючись у шестикласників. Водночас у високоефективних учнів цього віку функціонування аналізу і прогнозування своєї поведінки та її наслідків набуває рис чіткої орієнтації на майбутнє.

Виявлені у процесі дослідження особливості та тенденції становлення рефлексивності та образу Я в учнів різних за ефективністю груп потребують особливої уваги учителя та шкільного психолога щодо розробки системи розвивальних і корекційних впливів для забезпечення оптимального розвитку рефлексивності як механізму становлення особистісної ефективності школярів на різних етапах їх шкільного навчання.

Література

1. Дорожко І. Рефлексія, мотивація і адаптація як інтегральна характеристика у свідомості особистості / І. Дорожко // Соціально-психологічні чинники взаємодії суспільства і освіти: Матеріали методологічного семінару НАПН України 17 листопада 2010 року: Зб. матеріалів / За ред. С. Д. Максименка. – К.: Вид. «Інтерпрес ЛТД», 2010. – С. 163-167.
2. Завацька Н. Є. Психологія соціальної реадaptaції осіб зрілого віку: монографія / Н. Є. Завацька – Луганськ: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2009. – 240 с.
3. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А. В. Карпов. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 424 с.

Секція 3

Психологічне здоров'я та психологічна допомога особистості у кризових, посткризових умовах та критичних ситуаціях життя

Анопрієнко Олена Василівна

кандидат психологічних наук, завідувач Центру медико-психологічної, соціально-реабілітаційної допомоги НДСЛ «Охматдит» (м. Київ)

Меркотан Анастасія Ігорівна

лікар-психолог Центру медико-психологічної, соціально-реабілітаційної допомоги НДСЛ «Охматдит» (м. Київ)

ПЕРША ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ПРИ ПОВІДОМЛЕННІ ДІАГНОЗУ ТА «НЕСПРИЯТЛИВИХ» НОВИН У КЛІНІЦІ ДИТЯЧОЇ ОНКОГЕМАТОЛОГІЇ

Онкологічні хвороби займають центральне місце серед проблем клінічної медицини. З кожним роком зростає число дітей з онкогематологічними захворюваннями, а також число випадків рецидивів.

Встановлення онкологічного діагнозу у дитини виступає потужним джерелом стресу для всієї родини, яке постає не тільки в медичному, але і психологічному та психосоціальному аспектах. Часто цей стрес формує у дитини та батьків так званий кризовий стан.

Кризовий стан – нормальна реакція людини на аномальні, кризові ситуації чи події. Таким станам притаманний ряд особливих ознак, таких як: руйнування картини світу, раптовість появи, відсутність контролю над ситуацією, певна стадійність перебігу як самого захворювання, так і реакцій на нього.

Діагноз «гострий лейкоз» завжди стає несподіванкою як для дитини, так і для батьків. На стадії постановки діагнозу і початку госпіталізації, батьки і діти справляються і реагують на стрес по-різному, орієнтуючись на різні аспекти того, що відбувається. В цей період з моменту встановлення діагнозу можуть виникати проблеми адаптації хворої дитини та її батьків.

Перша реакція батьків та дитини на встановлений діагноз може бути різною. Якщо розглядати реакцію на встановлений діагноз як психологічну травму, то можна виділити достатньо самостійні фази, що дозволяє охарактеризувати її як розгорнутий у часі процес:

1. Фаза психологічного шоку, яка характеризується дезорієнтацією в часі, дезорганізацією діяльності, пригніченням активності, запереченням того, що відбувається.
2. Фаза вираженості емоційних реакцій: сильний страх, тривога, гнів, плач, звинувачення, самобичування – ці емоції відрізняються крайньою силою та інтенсивністю. Поступово ці емоції змінюються реакцією критики та сумнівів. Сумніви можуть бути як у правильності діагнозу, так і у можливості вилікуватися.

3. Фаза нормального реагування (поступове прийняття діагнозу та адаптація).

Крім того, усвідомлюючи серйозність діагнозу власної дитини, батьки мають великий інтерес до самого захворювання. Однак інформація, отримана з різних джерел (книги, інтернет, розповіді знайомих), часто є недостатньою та недостовірною, що призводить до неправильного уявлення про хворобу, лікування та реабілітацію.

У дитини ж актуалізуються переживання, пов'язані зі зміною фізичного стану і різко змінених звичних умов життя. Крім того, може бути присутнім почуття страху, пов'язане як з невизначеністю ситуації, так і з не завжди адекватними реакціями дорослих, що оточують хвору дитину (батьки багато що забороняють і не говорять про захворювання, багато плачуть). У цих умовах дитина не розуміє конкретно, що з нею відбувається, але по реакціях дорослих відчуває серйозність свого нездужання. Залежно від віку дитини варіюються прояви дезадаптації та переживання.

Психологічна допомога при зіткненні родини з онкогематологічним захворюванням дитини повинна включати:

1. Первинну психологічну допомогу батькам та дитині у напрямку прийняття діагнозу;
2. Оцінку психологічного статусу дитини, дистресу, потреб та стану адаптації родини, якості життя всіх членів сім'ї;
3. Оцінку особливостей реагування на тяжке лікування та його впливу на сімейне функціонування;
4. Підтримку при переживанні втрати та горювання;
5. Психологічну реабілітацію.

Саме первинна психологічна допомога є відправною точкою у адаптації та подальшому лікуванні. Важливо, що певний стиль повідомлення «несприятливих новин» стає важливим компонентом лікувального процесу.

Можна виділити наступні етапи надання первинної психологічної допомоги при повідомленні онкологічного діагнозу дитини *батькам*:

- Підготовка до бесіди – це своєрідний збір інформації :визначення потреби пацієнта у інформації, оцінка готовності до отримання «несприятливих новин», підготовка статистичних даних щодо успішності лікування та одужання;
- Встановлення контакту психолога, а саме емпатія та активне слухання пацієнтів та їх батьків сприяє встановленню довіри між психологом, дітьми та їх батьками.

Під час реалізації цих двох етапів роботи з батьками психологу, перш за все, необхідно зрозуміти, що не існує ніякої універсальної формули або фрази, яка підійде у всіх випадках і при будь-яких обставинах. З найперших слів важливо показувати людині, що ви готові слухати і ви поруч. Цього можна досягти за допомогою технік рефлексивного слухання. Важливо дати можливість висловити своє горе, гнів або розпач. Потрібно, щоб стався катарсис і накопичене емоційне напруження спало.

Дати можливість виплакати, не намагаючись неодмінно втішати. При цьому не слід усім своїм виглядом постійно підкреслювати співчутливе ставлення, підкреслювати особливий статус страждаючої людини.

– Надання доступної для розуміння інформації, пов'язаної з захворюванням та його лікуванням, з урахування психологічної готовності пацієнта до її отримання.

Щоб батькам було легше сприймати інформацію, її краще надавати окремими смисловими частинами, зрозумілою для них мовою, пояснювати, не використовуючи медичних термінів. При цьому звертати увагу на емоційні реакції під час бесіди.

– Корекція емоційного стану, допомога в прийнятті діагнозу. Наведення прикладів успішного лікування та реабілітації, спілкування з батьками дітей, що вже вилікувалися, зазвичай позитивно впливає на прийняття діагнозу та настроїв на подальше лікування.

При гострих реакціях, які погано піддаються психокорекції, можливе залучення медикаментозної терапії.

– Налагодження довірливих відносин лікар- батьки, орієнтування на лікування та співпрацю з медичним персоналом, формування позитивних установок, формування віри в майбутнє позитивно впливає на процес лікування та реабілітацію дитини.

При повідомленні онкологічного діагнозу *дитині* і роботі з нею також важливо розуміти, що кожна дитина – це індивідуальність. Тому так само як із батьками, не існує стандартної схеми роботи. Звернемо увагу на наступні моменти надання первинної допомоги онкохворій дитині.

– Встановлення контакту та довіри.

Змінити своє положення так, щоб опинитися на одному рівні з дитиною. Дивитися дитині в очі. Розмовляти з дитиною на доступній для розуміння їй мові. Говорити про почуття та переживання дитини, її можливість відчути себе «дуже важливою персоною», переконати її повірити, що психолог ставиться до неї серйозно.

– Розповідь про те, чому та чим дитина захворіла (з дозволу батьків).

Малюк старше 18 місяців вже готовий усвідомити, що ж відбувається навколо нього. Тому не потрібно його обманювати. Розповідь про захворювання базується на фактичних явищах, які будуть з ним відбуватися.

Дітям з 2 до 7 року принципово елементарними словами пояснити, що ж з ними трапилось. При роз'ясненні діагнозу можуть стати у нагоді історії про добро і зло, про «погані» та «хороші» клітини.

Підлітки задають багато питань, тому треба бути готовим відповісти на них або знайти відповіді разом. Вони активно цікавляться захворюванням, багато читають в інтернеті. Важливо відокремити неправдиву інформацію з інтернету.

– Корекція емоційного стану, допомога в прийнятті діагнозу. Наведення позитивних прикладів, історій.

Надання первинної консультативної допомоги є важливим аспектом в процесі адаптації дитини та батьків щодо захворювання. Проведення вичерпної консультативної бесіди, як правило, дає позитивний психологічний ефект та впливає на ефективність лікування. При цьому ми можемо спостерігати позитивну динаміку при адаптації до лікування, а саме:

- ризик виникнення депресії знижується на 15%;
- прояви емоційної нестійкості знижуються на 45%;
- формування страху у дітей знижується на 7%;
- знижується рівень тривоги та напруги 43%;
- формування довіри до лікаря та методів лікування майже у 80%;
- формування активної позицій дитини та батьків щодо участі в процесі лікування 78%.

Надання ефективної первинної психологічної допомоги з моменту встановлення діагнозу позитивно впливає на подальшу адаптацію до лікування дітей та підлітків. Онкологічні захворювання відносяться до тяжких з високим ризиком для життя дитини, тому подальший психологічний супровід дітей та їх сімей є важливою складовою на всіх етапах лікування та реабілітації.

Біловол Лариса Володимирівна

*практичний психолог Сумського вищого професійного училища
будівництва і дизайну (м. Суми)*

ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ШЛЯХОМ ВІДНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ПОЧУТТЯ ВЛАСНОЇ ГІДНОСТІ

Кожна особистість є цінною та неповторною. Усі ми різні, але прагнення стати гідною людиною має стати нашою спільною рисою. Непарма кожен з батьків намагається зробити усе можливе, щоб їхня дитина виростила достойним членом суспільства. Але як це – бути гідним? Що таке гідність?

Впродовж життя ми всі здійснюємо вчинки та приймаємо рішення. Деякі з них є правильними, деякі призводять до помилок. Таким чином ми вчимося та розвиваємося. Є також певні орієнтири, на які ми маємо рівнятися – морально-етичні принципи, затверджені суспільством.

Людині, що знаходиться в екстремальній ситуації, почуття гідності допоможе правильно і організовано діяти, рятуючи себе й інших. Гідна людина дотримуватиметься норм і правил поведінки в суспільстві, тому що повага до інших – це один із проявів цієї якості. Керуючись почуттям гідності, людина буде допомагати нужденним в їх потребах і надавати підтримку людям. Іноді в житті доводиться діяти швидко, не замислюючись над кінцевим результатом. Виникнення неприємних моментів ніхто виключити не може. У деяких випадках присутність гідності може допомогти відчувати себе краще, впоратися з серйозними труднощами.

Гідність – це вміння тримати себе та свої думки чистими, що допомагає вчинити правильно, навіть якщо для цього доведеться боротися з

особистими емоціями та переступати через свої слабкості. Гідність – це внутрішнє відчуття благородства та почуття власної відповідальності за своє життя та життя близьких. Гідна людина має чисті думки, адже саме від цього залежать її вчинки. Чесність, благородство, порядність, співчуття до навколишніх та доброзичливість допомагають людині стати гідною.

Наше життя є складним. В ньому зустрічається усе: радість і горе, нагороди та випробування. Ми стикаємося з підлістю, зрадою, ненавистю та болем. Це також невід’ємні частини нашого життя, але тільки від нас залежить: чи гідно ми витримаємо ці складні життєві іспити та вийдемо з труднощів переможцем, зберігши людяність, чи зламаємося та втратимо єдине, що нам по суті належить – свою гідність.

Пропонуємо проаналізувати систематизовані нами компоненти порушення людської гідності, з якими ми стикаємося в повсякденній практиці роботи з учнями та педагогами.

1) *Боязнь спілкування з людьми* не є поширеною проблемою в її яскраво вираженій формі. Хвилювання перед знайомством з новою людиною, некомфортне відчуття себе в компанії, недовіра до оточуючих, нав’язлива ідея втекти, віддалитися, сховатися від усіх виникає майже у кожного. Ця проблема може бути актуальною в період адаптації дітей, що приїхали із сільської місцевості (поодинокі випадки). Як правило, в ході занять зі сприяння адаптації підлітків ситуація нормалізується.

2) *Приниження іншої людини*. Причиною такої поведінки може бути падіння почуття власної гідності у людини в очах оточуючих, насамперед – через глибоку образу. Така дія може відбуватися ще й з метою самоствердження того, хто принижує. Найчастіше це робиться у відповідь на образи. Принижуючи інших в спробі самоствердитися, людина відчуває себе більш значущою. Виглядає така поведінка досить огидно. Насправді потреба в самоствердженні є однією з найважливіших потреб, які стимулюють людську поведінку. Вона проявляється у прагненнях людини отримати визнання на різних рівнях – професійному, соціальному та особистому. Мотивом самоствердження може бути прагнення поліпшити своє матеріальне становище, завоювати авторитет, зробити успішну кар’єру. Самоствердження часто розглядають як захисний механізм, який повинен вберегти людину від травмуючих ситуацій. Якщо у людини бракує якоїсь складової самооцінки, то з’являється роздуте почуття власної переваги. Людина намагається самоствердитися, щоб врівноважити свої недоліки. Тому такі люди потребують допомоги та дружнього ставлення, адже їх нездатність самостверджуватися без приниження інших людей, робить їх нещасними, не дозволяє повністю розкрити свій потенціал. В період адаптації досить яскраво відбувається процес самоствердження підлітків в колективі. Якщо цей процес скерований дорослими (психолог, соціальний педагог, керівники групи, батьки) то він відбувається належним чином і приносить гарні результати у вигляді міцного сформованого колективу та подальшої участі дітей в конкурсах, змаганнях тощо. Але якщо самоствердження відбувається за рахунок інших, то це може привести до незаслуженої образи, конфліктів всередині колективу тощо.

3) *Незаслужена образа.* Коли людина відчуває внутрішнє почуття образи, вся її істота стискається від утисків власної гідності. Виникає почуття, що вас образили незаслужено, марно. Цей стан супроводжується сильним обуренням і, нерідко, бажанням помститися кривдникові. Можливі стан внутрішнього спустошення, страху, апатії, прояву тривожності, порушення сну. Честь і гідність при цьому так само страждають і зазнають значні зміни. Гідність особистості головним чином починає коливатися. Перебуваючи в почутті образи, неможливо відчувати себе цілісною. Виникає відчуття, що душу розтоптали, нерідко людина замикається в собі і якийсь час відмовляється від спілкування.

Для виправлення ситуації в індивідуальній роботі пропонуємо вправи, спрямовані на звільнення від почуття образи за допомогою малюнку, різних вправ на «спускання пари» – виходу гніву. Також дієвим методом є поліпшення свого стану шляхом релаксації. Релаксація – це довільне розслаблення м'язів. Активізуючи діяльність нервової системи, релаксація регулює настрій і ступінь фізичного збудження, дозволяє ослабити або зняти викликану стресом психічну та м'язову напругу.

Вправа «Лист до себе»

Інструкція. «Напишіть собі листа. Довірте паперу все, що відчуваєте і думаєте. Цей спосіб має ту перевагу, що письмова мова більш коротка та логічна. В процесі змальовування у листі ситуації розуміння проблеми настає швидше, ніж у розмові. Лист можна відразу ж знищити, або сховати і перечитати, коли вас знову почнуть хвилювати травматичні події. Ви згадаєте свій стан і зрозумієте, що зможете з ним впоратись, як і минулого разу».

Часто трапляється, що учні обмінюються речами, домовляються носити чужий одяг певний час. А потім цей одяг чи речі так подобаються, що їх на хочеться віддавати. Це не єдиний приклад, мають місце й інші приклади, коли виникає конфлікт інтересів. Для його вирішення якнайкраще підходить альтернативний метод вирішення конфлікту – медіація.

Медіація – це добровільний і конфіденційний процес, у якому нейтральна третя особа (медіатор) допомагає сторонам знайти взаємоприйнятний варіант вирішення ситуації, що склалася. Особливою рисою медіації є те, що сторони спільно беруть на себе відповідальність за прийняття рішення та його виконання. Учні, за допомогою третьої незалежної сторони (теж учнів), досягають компромісу в конфлікті. Як свідчить досвід, цінність такого підходу – повага до особистості, а ще точніше – повага до вибору, який робить ця особистість.

Суспільство гідних людей – це мета розвитку кожної держави. Гідність вселяє людині впевненість у своїх силах, у своїх справах і вчинках. Внаслідок чого людина досягає гармонії внутрішнього Я із зовнішньою позитивною оцінкою суспільства. Така гармонія призводить людину до відчуття щастя і наповненості життя. Гідність окрилює людину, змушує її ставити нові цілі і домагатися більш високих результатів. Таким чином, гідність виступає важливою якістю, що визначає особистісний ріст та розвиток, психологічне здоров'я людини.

Білодід Сергій Олександрович
студент Сумського державного університету (м. Суми)

Улунова Ганна Євгенівна
кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, політології та соціокультурних технологій Сумського державного університету (м. Суми)

РЕВНОЩІ ТА ТЕХНІКИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Одним з різновидів ненормативних криз є криза стосунків як стресова ситуація між двома людьми, що супроводжується переходом їх стосунків з однієї стадії на іншу. Але для прогресу стосунків в результаті конструктивного розв'язання кризи боротися потрібно не з її зовнішніми проявами, а з її причинами. Серед безлічі чинників кризи стосунків окреме місце за поширеністю посідають ревнощі.

Ревнощі, за визначенням психологічного словнику, є «психічним станом, який виявляється у надто зацікавленому ставленні до об'єкта кохання і сумнівів щодо його вірності, підозра в зраді» [1, с. 155]. Ревнощі поєднують в собі два амбівалентні почуття: кохання та ненависть. Саме тому ревнощі, з одного боку, є формою боротьби за почуття партнера зі спробами недопущення прояву партнером тих же почуттів до кого-небудь ще, а з другого – є руйнівною силою і для стосунків, і для особистості ревнивця. Цим ревнощі схожі на невроз або навіть на посттравматичний синдром.

Звісно, ревнощі можуть виникати через об'єктивні причини, але найчастіше ці причини є суб'єктивними. Розглянемо останні детальніше. 1) Невпевненість партнера у собі та сумніви в тому, що «хтось здатний його покохати». 2) Почуття влади над партнером, необхідність контролювати його почуття та життя. 3) Залежність від партнера і страх залишитися без його матеріального або емоційного ресурсу. 4) Садизм і мазохізм у відносинах з партнером у вигляді відкритої агресії (насилля, істерика) або прихованої (маніпуляційні саморуйнування і заподіяння собі шкоди для отримання підстав для впливу на партнера, викликання почуття провини у партнера).

З метою вивчення ревнощів нами було проведення опитування 95 респондентів віком від 17 до 60 років. Опитувальник містив 4 запитання:

- 1) Чи маєте Ви досвід переживання ревнощів у своєму житті?
- 2) Чи актуальне дане почуття для Вас зараз?
- 3) Як Ви виявляли ревнощі до партнера?
- 4) Як Ви боролися (боретеся) з даним почуттям?

За результатами опитування 89% респондентів усіх вікових груп мають досвід переживання ревнощів суперника чи суперниці. Водночас більш актуальним дане почуття є для осіб віку ранньої дорослості (67%). На другому місці за поширеністю ревнощів знаходяться особи юнацького віку (52%). В період середньої дорослості актуальні ревнощі притаманні чверті опитаних (24%).

Аналізуючи відповіді респондентів щодо вияву ревнощів, ми з'ясували, що ревнощі можуть супроводжуватися як бурхливими емоційними

викидами, так і зовні емоційною стриманістю з глибокими прихованими стражданнями. Але і в першому, і в другому варіанті ревності мають спільні зовнішні ознаки: 1) генералізоване невдоволення партнером; 2) сварки та образи партнера; 3) перевірка телефонних дзвінків, повідомлень в соціальних мережах; 4) сльози і страждання; 5) негативне реагування на відносно тривалу відсутність партнера; 6) заборона на одноосібне відвідування розважальних заходів тощо.

Щодо способів подолання ревності, то переважна більшість опитаних або повторила те саме, що зазначала у питанні про їх прояви, або обмежилася однотипними відповідями: 1) спілкування з родичами, друзями; 2) заняття спортом; 3) догодження партнеру; 4) урізноманітнення проведення з партнером вільного часу; 5) хвороба; 6) скарги в установу, де працює партнер; 7) вплив на суперника / суперницю; 8) робота з психологом.

На основі проявів ревності та способів їх подолання ми виділили наступні типи ревників. Перший тип – «тихий ревник». Це людина, яка не демонструє свої переживання партнеру, а тримає свої страждання при собі, дозволяючи висловитися родичам, друзям або психологу. Другий тип – «бурхливий ревник», який активно демонструє свої почуття партнеру. Цей тип поділяється на два підтипи – «агресивний ревник» та «страждаючий ревник». Стратегія поведінки «агресивного ревника» полягає в фізичних та вербальних нападах на партнера, влаштуванні прилюдних скандалів. «Страждаючий ревник» виявляє свої переживання плачем, хворобами, скаргами на кохану людину і т.п.

Таким чином, на основі проведеного нами емпіричного дослідження можна стверджувати про актуальність проблеми ревності для усіх вікових груп та поширеність неконструктивних способів боротьби з нею, що, в свою чергу, потребує розробки та поширення технік подолання ревності.

Спільним для всіх типів ревників є наступний алгоритм подолання ревності:

- 1) визнання ревності як актуальної для людини проблеми;
- 2) усвідомлення необхідності боротися з ревністю;
- 3) прийняття на себе відповідальності за прояви ревності;
- 4) підбір ефективних технік подолання ревності з врахуванням типів ревників;
- 5) стійкість перед труднощами, сумнівами, зневірою у здатності змінюватися.

Зупинимося детальніше на 4 позиції алгоритму подолання ревності. На нашу думку, при доборі технік подолання ревності слід враховувати виділені вище типи ревників. Так, «тихому ревнику» доцільним буде опанування наступних технік.

Техніки *забреакції почуттів* передбачають емоційну розрядку накопичених в результаті переживання негативних емоцій. Це можуть бути крик на повний голос у лісі з візуалізацією об'єкта страждань, удари по подушці з криком на видиханні, малювання своїх переживань, тобто будь-який спосіб, що дозволить екстеріоризувати негативні почуття, вивести їх назовні.

Техніка «Уявний помічник» дозволяє дисоціювати переживання, вербалізуючи їх перед іграшкою, фотокарткою, домашньою тваринкою або будь-яким предметом.

Для «бурхливих ревнивців» і за агресивним, і за страждаючим типом доречним буде опанування технік *медитації*, які сприяють опануванню негативних емоцій, пошуку внутрішнього балансу та гармонії, появи позитивної спрямованості мислення. При усій різноманітності технік медитації спільним для більшості з них є усамітнення людини, яка медитує, та концентрація на диханні з а відторгненням усіх інших подразників.

«Агресивному ревнивцю» як різновиду «бурхливого ревнивця» показаним є застосування технік «перепалювання» *агресії*, які передбачають заміщення об'єкта агресії, каналізацію агресії в соціально схвалену активність. Наприклад, заняття в спортзалі, захоплення екстремальними видами спорту, участь в громадських радах із захисту прав і т.п.

На відміну від попереднього, «Страждаючому ревнивцю» доцільним буде опанування техніки «Допомога», яка передбачає пошук об'єктів (люди, тварини, рослини тощо), про яких страждаюча і постійно жаліюча себе людина може почати піклуватися. Підтримка інших, відповідальність за них не тільки пробуджує в людині почуття емпатії, доброти, але й надає піклувальнику сил та впевненості у собі.

Таким чином, на основі вищевикладеного ми дійшли наступних висновків. Ревнощі – це психічний стан, який виявляється у надто зацікавленому ставленні до об'єкта кохання і сумнівів щодо його вірності. Ревнощі актуальні для усіх вікових груп. На основі проявів ревнощів та способів їх подолання ми виділили наступні типи ревнивців: «тихий ревнивець» та «бурхливий ревнивець», який поділяється на два підтипи – «агресивний ревнивець» та «страждаючий ревнивець». Підбір технік подолання ревнощів здійснюється з урахуванням виділених типів ревнивців.

Література

1. Психологічний словник / під ред. В.І. Войтко. – К.: Вища школа, 1982. 216 с.

Бондарук Юлія Сергіївна

*молодший науковий співробітник лабораторії прикладної психології освіти
Українського науково-методичного центру практичної психології і
соціальної роботи(м. Київ)*

ОСНОВНІ НАПРЯМИ РОБОТИ ПСИХОЛОГА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ ІЗ ДІТЬМИ, ЯКІ ОПИНИЛИСЬ У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ ВНАСЛІДОК ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ

В Україні в останні декілька років збільшилась кількість людей, які пережили психотравмуючі події внаслідок військового конфлікту. Відповідно, психологічна служба системи освіти зіткнулася з новою категорією населення та новими видами роботи. Не завжди фахівці були готові допомогти і володіли відповідними знаннями та методологічним інструментарієм для здійснення підтримки та психологічного супроводу таких дітей та сімей.

Тому метою статті є вивчення теоретичних джерел та узагальнення досвіду роботи психологічної служби з питань змісту та напрямів психологічного супроводу дітей та сімей, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій.

В останні роки виникло багато досліджень, у яких висвітлюється досвід різних країн та представлені форми, методи та напрями психологічної допомоги дітям, що постраждали, зокрема, це роботи Н. Бадьїної, С. Богданова, П. Волошина, З. Кісарчук, О. Лазебної, Г. Лазос, Я. Омельченко, Н. Тарабріної, Т. Титаренко, О. Черепанової, та інших.

Психологічна допомога дітям, в більшості випадків, розпочинається з діагностики психологічного стану. Травмована дитина, як правило, не налаштована на взаємодію з психологом, тому спочатку краще замість батареї тестів використовувати діагностичну бесіду та спостереження за невербальною поведінкою дитини. Це допомагає налагодити контакт, що є необхідною умовою подальшої співпраці, а також з'ясувати основні скарги, актуальний стан дитини, характер травми, тривалість травмування та чи є підтримка з боку батьків, найближчого оточення. Серед психодіагностичних методик в сучасній практиці найбільш широкозастосовані такі, як «Напівструктуроване інтерв'ю для оцінки травматичних переживань дітей» та «Батьківська анкета для оцінки травматичних переживань дітей», які фахівці поєднують із спостереженням, проєктивними методиками та індивідуальними бесідами з батьками і дітьми [1, с.19-33].

Якщо дитину турбують нічні жахи, нав'язливі переживання, або батьки помічають почуття відчуженості, замкнутість, втрату інтересу до звичних занять, нервовість, агресивність, гіперчутливість, труднощі у тривалій концентрації уваги, прояви антисоціальної поведінки, суїцидальні думки психологи проводять діагностику симптомів посттравматичного стресового розладу. До переліку методик входять такі як «Дитячий модифікований варіант Місісіпської шкали оцінки посттравматичних реакцій» (М. Г. Магомедова), «Модифікована шкала оцінки впливу травматичної події для дітей – CRIES-8». «Бланкова методика спостереження за дітьми» допомагає вчителям, шкільним психологам та соціальним педагогам визначити симптоми та прояви психологічних розладів, які можуть проявлятися у дітей [3, с. 40-41].

О. Венгер і О. Морозова у своїй роботі наголошують на тому, що зниження рівня емоційного дискомфорту є невід'ємною профілактичною мірою, що знижує ризик розвитку посттравматичного стресового розладу, який за відсутності психологічної допомоги проявляється у більшості дітей та підлітків, що пережили важку психотравму [2, с. 68]. Підкреслимо, що чим більше часу минуло з моменту травмування, тим більше посттравматичний стрес стає включеним у зв'язки із іншими психологічними проблемами [1, с. 34]. Від індивідуального консультування дітей та батьків психологи часто переходять до психологічного супроводу у групах (релаксаційні групи; особистісного розвитку; групи розвитку комунікативних здібностей; вирішення конфліктів і ін.).

Найбільш ефективними формами і методами допомоги психологи вважають застосування методик і технік ігрової, пісочної терапії, арт-терапії, символ-драми, казкотерапії та ін. Їх метою є, перш за все, активізація природних компенсаторних механізмів психіки дитини під час гри, малювання, фантазування чи емоційного відреагування ситуації, тому в цей момент необхідно стримувати дорослих від надмірної гіперопіки та співчуття, оскільки це призводить до формування пасивності, ролі жертви у дитини [4, с. 50].

Діти та підлітки – це одна з найбільш вразливих категорій населення, які пережили психологічне травмування внаслідок військового конфлікту. Зазвичай вони не вміють справлятися із негативними почуттями, які виникають і тому у них часто переживання травми проявляється через асоціальну поведінку (агресію, ворожість). Вона виникає або у відповідь на брак батьківської уваги, або погане поводження з боку батьків, нешанобливе ставлення, байдужість, надмірну критику, контроль чи його відсутність, або погані умови життя, переживання сильного пригнічення, власні особистісні риси, порушення психічного чи інтелектуального розвитку, психологічні проблеми, з якими не справляється дитина. Часто батьки не навчають дітей конструктивно висловлювати сильні негативні почуття (злість, гнів, роздратованість, розчарування тощо), тому їм необхідно роз'яснювати, як навчити дітей правильно говорити про своє незадоволення, гнів чи лють в необразливій для інших формі. Це привчає дітей не тільки екологічно виражати свої негативні емоції, а й навчає відстоювати себе, свої особистісні кордони. Для цього в психологічній практиці часто застосовують вправи та ігри, у яких можна відреагувати агресію, розвивати комунікативні уміння, вправи на зняття надмірної тілесної напруги. Добре, якщо діти отримують емоційну розрядку у командних іграх, спорті [5, с. 75-76].

Практика роботи з сім'ями, які опинились в складних життєвих обставинах, свідчить, що до основних труднощів із налагодження соціальних зв'язків, проблем матеріального та побутового рівня таких, як пошуки нового житла, роботи, школи або дитячого садочку додаються ще і туга за рідним краєм, неможливість спілкування з родичами, які не захотіли полишати рідну домівку, неможливість займатись улюбленою справою/роботою. Нерідко шкільним психологам доводилося розв'язувати дитячі конфлікти через упереджене ставлення до «новеньких», або розподіл дитячого середовища на «своїх» та «чужих», прояви рентної установки «всі нам винні», що призводить до вторинного травмування дітей. Досвід роботи соціальних служб, які організовували акції та інформаційну підтримку, дозволив досягти уважного сприйняття та ставлення до внутрішніх мігрантів з боку місцевих мешканців. Ними було організовано різні культурні заходи, безкоштовні курси для опанування нової професії, а для дітей – тренінги розвитку соціальних та комунікативних умінь, лідерства, креативності, різноманітні гуртки, що значно прискорило адаптацію дітей та дорослих [6, с. 15].

Шкільні психологи протягом року згідно запланованої роботи проводять діагностику соціально-психологічного клімату учнівського колективу і мають можливість відстежувати перебіг адаптації дітей до нових умов навчання та проживання. Сучасні дослідники збігаються в тому, що в роботі з травмованими дітьми, які пережили важкий стрес, варто уникати різкої зміни подій в їхньому житті. Для них потрібно створювати однорідні та постійні умови перебування в певному місці, певний режим та розпорядок дня та занять з одним і тим самим педагогом чи психологом у однаковий час та чітко визначені дні [4, с. 52]. З досвіду роботи психологічної служби бачимо, коли дитина успішно інтегрувалась до дитячого мікросередовища (клас, гуртки) і має добрі відносини в шкільному колективі та вдома, то вона швидше долає наслідки травматичного досвіду.

В сім'ях, що постраждали, одним з наслідків травмування є порушення зв'язку між дітьми та батьками, це може проявлятися у дистанціюванні чи, навпаки, симбіотичному зв'язку. Проблема може посилюватись, якщо діти та батьки одночасно переживають травмуючу подію, а темпи їх відновлення відрізняються (наприклад, у дитини швидше відбувається нормалізація психологічного стану). В ситуації загибелі одного з батьків дитина втрачає з ним зв'язок, а функції померлого не переходять до того, що живий, тому емоційний стан дитини тривалий час може залишатись важким. Часто батьки з різних причин уникають звертатися по допомогу до психолога і це, звичайно, негативно впливає на покращення стану дитини. [2, с. 73-74]. Працівники освітніх установ дуже стурбовані тим, що останнім часом, зростає рівень насильства у суспільстві, що призвело до протистояння та нерідко прояви насильства у родинях і конкретно по відношенню до жінок та дітей, тому такі родини потребують окремої уваги та налагодження співпраці між освітнім закладом та ними.

Робота психологічної служби із подолання наслідків психотравми у дітей та їх батьків має на меті активізацію природних захисних ресурсів, відновлення їх активності та позитивної взаємодії з оточуючими, що досягається завдяки стабілізації емоційного стану, конструктивному сприйняттю своєї життєвої ситуації, розвитку процесів самопізнання та саморегуляції, сприяння прийняттю на себе відповідальності за власне майбутнє, оволодіння стратегіями успішної поведінки та самореалізації. Якщо виникає проблема із подолання труднощів у навчанні, це, як правило, мінімізується завдяки впровадженню корекційно-розвиваючих програм, заняття яких спрямовані на розвиток блокованих травматичним досвідом пізнавальних функцій таких як здатність до концентрації уваги, активна пам'ять, творче мислення [7, с. 36-37, 40].

Отже, теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури та узагальнення досвіду роботи практичних психологів закладів освіти з питань психологічної підтримки дітей, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій, дозволив визначити такі основні напрями психологічної підтримки дітей зазначеної категорії як: діагностика

психологічного стану; стабілізація психоемоційного стану; подолання негативних проявів у поведінці (агресія, ворожість тощо); налагодження соціальних зв'язків; інтеграція в мікросередовище (група, клас, громада); налагодження стосунків в сім'ї; подолання наслідків психологічної травми; подолання труднощів у навчанні. Варто зазначити, що подальших досліджень потребує створення більш узгодженої та досконалої технології психолого-педагогічного супроводу зазначеної категорії дітей, яка б дозволила більш ефективно справлятися з проблемами та наслідками переживання травматичного досвіду у дітей та дорослих і суспільства в цілому.

Література

1. Бадьина Н. П. Психологическая помощь ребенку, пережившему психическую травму: Методические рекомендации для педагогов-психологов ОУ. – Курган, 2005. – 63 с.
2. Венгер А. Л., Морозова Е. И. Психологическая помощь детям и подросткам после Бесланской трагедии. – Владимир: Транзит-ИКС, 2009. – 150 с.
3. Допомога дітям, постраждалим внаслідок воєнного конфлікту: Довідник вихователя дошкільного навчального закладу / Н. В. Пророк, С. А. Гончаренко, Л. О. Кондратенко та ін., за ред. Н. В. Пророк. – Слов'янськ: ПП «Канцлер», 2015. – 84 с.
4. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, Г. П. Лазос, Л. І. Литвиненко, Л. Г. Царенко; за ред. З. Г. Кісарчук. – К.: ТОВ «Видавництво «Логос». – 207 с.
5. Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового конфлікту: навч.-метод. посіб. / Заг. ред.: К. Б. Левченко, В. Г. Панка, І. М. Трубавіної. – К.: Агентство «Україна», 2015. – 176 с.
6. Соціальна робота з внутрішньо переміщеними особами: досвід діяльності соціальних служб. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.uzhnu.edu.ua/uk/infocentre/get/16442>. – Назва з титул. екрану.
7. Шляхи подолання дитячої психотравми в діяльності працівників психологічної служби: [метод. рек.] / І. В. Музиченко, І. І. Ткачук – Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. – 88 с.

Василевська Олена Іванівна

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)

СУЧАСНА «ТІЛОЦЕНТРОВАНА» КУЛЬТУРА І ПСИХІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Соціально-економічні негаразди, які за часом співпали із техногенною та інформаційною революцією, обумовили складності буття сучасної людини.

Науковці, спираючись на багатofакторну модель розладів ефективного спектру, розглядають в умовах сучасного суспільства

феномен масового невдоволення людей своїм тілом, а також вплив цієї тенденції на емоційну дезадаптацію, виникнення депресивних тенденцій, стійких порушень психічного здоров'я.

У сучасній психології психічне здоров'я взаємопов'язане з такими проблемами, як повноцінне функціонування особистості, що неможливе без прийняття власної тілесності. Вочевидь, різноплановість аспектів людського буття, пов'язаних із психічним здоров'ям, є свідченням значущості цього феномену як для суспільства, так і для окремого індивіда.

Існують медична і психологічна моделі психічного здоров'я. Медична патоцентрична модель ґрунтується на відсутності хвороб і скарг, тобто розумінні здоров'я «від хвороби». Психологічна саноцентрична модель орієнтується на індивідуальні ресурси і можливості людини, здатність до адаптації, розвитку, самореалізації, самовдосконалення, що свідчить про розуміння здоров'я «від здоров'я», тобто тяжіння визначення психічного здоров'я у бік психологічної складової.

Звернення до психологічної моделі психічного здоров'я є результатом холістичного підходу до людини, що спонукає до вивчення психічного здоров'я як інтегральної характеристики особистості [1].

У вітчизняній психології психічне здоров'я розглядається як один з аспектів здоров'я в цілому. Упорядники «Психологічного довідника учителя» пов'язують психічне здоров'я зі станом психосоматичного і психологічного благополуччя, який ґрунтується на відчутті сили й цінності власного «Я» людини, її здатності досягати узгодженості із самою собою та іншими на основі доцільної, з огляду на умови навколишньої дійсності, регуляції поведінки й діяльності, характеризується відсутністю хворобливих психічних проявів та забезпечує адекватну умовам навколишньої дійсності регуляцію поведінки, діяльності [4].

Серед критеріїв психічного здоров'я особливе значення надається ступеню інтегрованості, гармонійності особистості. Враховується не тільки зовнішня, а й суб'єктивна, внутрішня реальність, робиться акцент на відносинах людини із власним внутрішнім світом, які не можливі без прийняття власної індивідуальності, зокрема тілесності [1; 3; 5].

Дослідники Р. Бернс, Є. Т. Соколова, В. С. Мухіна, І. І. Чеснокова, І. З. Кон, Д. Г. Трунов, О. Ш. Тхостов, К. - М. О. Фадєєва, Е. С. Язвинська та ін. підкреслюють, що ставлення до свого тіла є найважливішим джерелом формування ставлення до власного «Я», гармонійного розвитку людини, складовою збереження психічного здоров'я.

На думку науковців, неадекватний образ тіла виникає як результат деформації самосприйняття. Зокрема, О. М. Черепанова порівнює подібні складнощі з психічною психотравмою, що приводить до порушення глибинних шарів особистості.

К. - М. О. Фадєєва [8] зазначає, що у підходах до вивчення тілесності ми можемо виділити дві основних дихотомії. Перша пов'язана з концепціями взаємозв'язку тіла і свідомості, які займають простір від біологічного до духовного і вміщують в себе безліч теорій взаємозв'язку тіла - свідомості.

Представниками цих поглядів наголошується, що розум і тіло, психологічні і фізіологічні процеси функціонально ідентичні, діють як єдине ціле, забезпечуючи роботу організму, і є єдиним цілим на глибинному рівні енергетичних процесів.

Цей взаємозв'язок відбивається в тому, що на поверхні розум може впливати на тіло, а тіло, зрозуміло, впливає на розумові процеси. Інша ж дихотомія знаходиться в полі хвороби-здоров'я або, норми і патології.

Науковці [2; 6; 7; 8], наголошуючи на психосоматичній єдності людини, розглядають «нормальну» тілесність і патологію тілесності. Тілесність розглядається як досвід усвідомлення свого тіла, тобто «феноменальний досвід тілесного самобуття». За умови психосоматичного розвитку тіло стає «прозорим», людина ніби не помічає його.

Таким чином, «внутрішнє тіло» як конструкт тілесності на рівні свідомості практично не існує (за винятком відчуттів з боку шлунково-кишкового тракту; збільшення частоти пульсації серця та ритму дихання на тлі підвищення фізичного навантаження).

Проте, у разі виникнення будь-яких порушень із боку соматичного функціонування (у випадку захворювань або функціональних розладів), появі будь-яких нових симптомів або зникненні звичних старих – виникає внутрішня перешкода, яка описується А. Ш. Тхостовим як ефект «ескалатора, що несподівано зупинився» [7, с. 71].

Заслуговують на увагу погляди М. Бахтіна, який зазначав, що фізичні, тілесні межі людини («зовнішнє тіло») представлено в її внутрішньому світі («внутрішнє тіло»), і, таким чином, виявляються тісно пов'язаними з його спілкуванням з оточуючими.

У ході взаємодії з навколишніми, межі тілесних контактів стають межами емоційних контактів, співчуття і емоційної відстороненості, межами замкненості і активного спілкування, впливу на інших і експансії поглядів інших, автономності і залежності, а також різноманітними стереотипами і внутрішніми обмеженнями, які особистість здатна подолати у процесі саморозвитку.

Отже, вивчення сприйняття тіла, проблеми ставлення людини до своєї тілесності, поширення в соціумі тілесних практик при відсутності єдиної концептуальної моделі або способу усвідомлення тіла, роблять питання тілесності і адекватних методик її дослідження актуальним і багатогранним. Зокрема, вивчення тілесної усвідомленості вважається нами, як один з перспективних напрямків дослідження тілесності у зв'язку з проблемою збереження психічного здоров'я особистості.

Література

1. Васильева О. С. Психология здоровья. Феномен здоровья в культуре, психологической науке и быденном сознании / О. С. Васильева, Ф. Р. Филатов. – Ростов-на-Дону : ООО «Мини Тайп», 2005. – 480 с.
2. Леви Т. С. Психология телесности в ракурсе личностного развития / Т. С. Леви // Междисциплинарные проблемы психологи телесности / Ред.-сост. В. П. Зинченко, Т. С. Леви. – М., 2004. – С.288-309.

3. Лушин П. В. Понятие о психическом здоровье как процессе / П. В. Лушин // Українська психологія: сучасний потенціал : матеріали Четвертих Костюківських читань. – Т. 2. – Київ, 1996 – С. 115-128.
 4. Психологічний довідник учителя: в 4 кн. / [упоряд. В. Андрієвська]. – К.: Главник. – Кн. 3. – 2005. – 96 с.
 5. Терлецька Л. Г. Психічне здоров'я особистості. Технологія самоаналізу : [монографія] / Л. Г. Терлецька. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003. – 150 с.
 6. Трунов Д. Г. Образ тела и чувство тела – главная оппозиция телесного бытия / Д. Г. Трунов // Вестник Бурятского государственного университета. Серия Философия, социология, политология, культурология. – 2009. – Вып. 14. – С. 48-51.
 7. Тхостов А. Ш. Психология телесности: [монографія] / А. Ш.Тхостов. – М. : Смысл, 2002. – 287 с.
 8. Фадеева К.-М. О. Вимірювання специфічних конструктів тілесності у психології / К.-М. О. Фадеева // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: Збірник наукових праць. – Вип. 20 – К.: Логос, 2013. – С. 165-171.
-

Галян Олена Іванівна

доктор педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (м. Дрогобич)

ДВОСУБ'ЄКТНІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЯК ПРОСТІР ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГА ТА УЧНІВ

Викликом сучасній науці стали кризові явища, які засвідчують необхідність зміни методологічних підходів до розгляду традиційно-проблемних аспектів у конкретній галузі знання. У зв'язку з цим, осмислення освітніх реалій спонукає шукати нове, відтворювати колись здобуте, але не прийнятне в умовах тоталітаризму (дитиноцентризм – вимога часу та традиція вітчизняної науки), а також переглядати усталене, орієнтуючись при цьому на збереження в умовах кардинальної перебудови освітнього середовища психічного здоров'я суб'єктів освітнього процесу.

Новий тип історичної реальності зумовив потребу не тільки гуманізувати середовище співіснування учасників педагогічної співдії, а й гуманітаризувати його, тобто спонукати їх взяти на себе взаємну відповідальність за сконструйований освітній контекст. Саме в такому осмисленні міра самостійності, ініціативності, креативності, свободи та відповідальності школяра набуває виняткової ваги, а вчитель постає партнером і помічником у його самореалізації. Водночас йдеться про прийняття як орієнтиру освітніх змін суб'єктність і учнів, і педагогів, яка відображає здатність людини до використання власних психічних і особистісних функціональних можливостей для розв'язання суперечностей діяльнісного й особистісного характеру (К. Абульханова-Славська), усвідомлення можливості вибору або самовизначення в різних сферах індивідуальної життєдіяльності (С. Рубінштейн), прагнення оптимально використати наявні умови та актуалізувати власний потенціал для оптимального самоздійснення.

Вихід за межі парадигми відтворення та прагнення творити, розвиватися також становить зміст суб'єктності. Однак її розгортання не можливе без змін схем мислєдїяльностї про себе і світ. Їх виникнення уможливорює лише ситуація двосуб'єктностї спївдїї (а не манїпулятивна стратегїя впливу та / або виконавчий послух). Уважаємо прийняття та підтримку суб'єктнїсних проявів суб'єктів освітнього процесу значущими для збереження їх самодостатностї та самоцїнностї.

Двосуб'єктность позицїї учасникїв освітнього процесу надає йому, на нашу думку, змістової до визначеностї. З одного боку, йдеться про суб'єктность особистостї школяра як мети й засобї освітніх впливів, осмислення якої педагогами скерує освітній процес на заохочення учнів бути активними учасниками педагогїчної спївдїї з виявленням власної ініціовально-творчої природи на засадах самостїйної усвідомленої активностї. Завдяки цьому суб'єктность постає складником: по-перше, знань, умїнь, навичок, компетентностей, здобутих у процесї навчання; по-друге, виховного ідеалу; по-третє, особистїсних новоутворень розвитку. Крім того, суб'єктность як особистїсна здатность слугує засобом навчання, взаємо - та самонавчання, виховання, взаємо - та самовиховання, розвитку, взаємо - та саморозвитку, який (засїб) забезпечує досягнення освітніх цїлей (навчальних компетентностей, вихованих еталонних рис, нормативно-культурних новоутворень особистостї). Окреслене дає змогу визнати актуальность можливостї реалїзацїї в педагогїчній спївдїї опосередкованого, професїйно аргументованого керївництва процесом самоформування особистостї.

Для педагогїчної практикї цей висновок винятково актуальний. Об'єктом дїяльностї педагога (не плутати зі сприйманням учнів як об'єктїв педагогїчного впливу) є особистїсть, яка розвивається, навчається і виховується. Отже, залежно від того, як інтерпретовано зміст її активностї (наприклад, вибирає із запропонованого чи пропонує сама) і сутнїсть змін, а також з урахуванням чинникїв, що детермінують цї процеси, можемо стверджувати: категорїя «суб'єктность» не протиставляється, а уточнює та поглиблює розуміння школяра як суб'єкта, додаючи до його образу атрибути, у яких поєднано і дїяльний складник суспїльного та індївїдуального буття кожного, й інтегральну здатность творити себе, бути автором (сценаристом, а не лише дїячем) свого життя.

Складноорганїзованїсть освітнього середовища спонукає до окремого акцентування на потребї змїни смислового контексту розуміння взаємовпливу трьох суб'єктїв освітнього процесу: педагога й учня у вимїрах їх власної суб'єктностї та відображеної суб'єктностї, а також предмету їхньої взаємодїї (у цьому контекстї зміст освіти постає суб'єктивованим об'єктом).

У зв'язку із цим актуалїзовано питання професїйної суб'єктностї педагога, яка позначена становленням та інтеграцїєю у педагогїчній дїяльностї його професїйно значущих якостей і здатностей, з акцентом на активному якїсному пізнаннї власного внутрїшнього свїту, тїєї внутрїшньої реальностї, яка у спївдїї з навколишнім свїтом забезпечує здатность до самореалїзацїї, саморозвитку, самозмїн, самотворення та інших аспектів самоздїйснення.

Отже, нове бачення сутності педагогічної співдії не можливе без зміни позиції педагога. Саме він здійснює управління пізнавальною (навчальною) діяльністю школяра, а отже, від його настанов, стилю педагогічної діяльності, засад педагогічного мислення залежить переорієнтація сучасної школи на гуманітарні підходи у навчанні, вихованні й розвиткові учня. Зміна його професійної позиції передбачає визначення нових орієнтирів професійної діяльності: не оцінка навченості учнів, а стимулювання їхніх особистісних досягнень, не контроль, а спільна відповідальність за результати співпраці. Засвідчуємо, що втіленою суб'єктність може бути лише за умови підтримки педагогом внутрішньої детермінації розвитку школяра. А особистісно-професійне зростання педагога у контексті набуття ним професійної суб'єктності пов'язуємо з такими поглядами:

- людина – вільно діючий суб'єкт, який здатен сам визначати своє особистісне становлення й розвиток;
- людина – осмислює своє існування і здатна планувати свій розвиток;
- кожна людина унікальна, жодного «середнього» типу особистості не існує;
- у людини є власні мотиви, спонуки до розвитку їх неповторного внутрішнього світу, його повноцінної реалізації (*Клюева Н. Технологии работы психолога с учителями, 2000*).

Визначаючи компетентності педагога у сфері розвитку суб'єктності школярів, акцентуємо увагу на його прагненні до професійної діяльності (адекватні цілі, мотиви); самостійності поглядів на освітній процес та його оптимальну модель; персоніфікованій «ідеї» і особистому життєвому досвіді, які втілюються у взаємодію з оточенням; «резонуванні» з індивідуальністю школяра, уможливлуючи йому прояв себе поза жорсткою залежністю від особливостей і тенденцій соціальної ситуації та атмосфери в освітньому закладі; саморефлексії та самопізнанні (самодослідженні), тобто усвідомленні педагогом засад власної професійної діяльності; здатності транслювати іншим зразки активності (стати значущим Іншим), забезпечити дієвість процесів персоналізації (потреба бути особистістю) і персоніфікації (потреба бути самим собою); здатності до організації розвивального середовища на засадах співучасті усіх її учасників; прояві педагогічної творчості у реалізації професійних функцій; психолого-педагогічній культурі.

Окреслене передбачає реалізацію трьох ідей: культивування унікального досвіду школяра (він є і джерелом, і ціннісним горизонтом освіти), визнання цінності обопільного досвіду (йдеться не тільки про змістовий бік, але й про присутність значущого Іншого, його знань, цінностей, позицій у досвіді кожного) та акцент на універсальності досвіду кожного з учасників співдії. Створення умов для реалізації суб'єктності особистості в освітньому середовищі, водночас, забезпечує їй здатність долати обмеження (опір) і ситуаційних чинників, і соціальних маніпуляцій, і навіть власних диспозицій та упереджень, що вважаємо сучасним проявом суб'єктності особистості та маркером її психічного здоров'я.

Герасіна Світлана Вікторівна
*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології ДВНЗ
«Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди» (м. Переяслав-Хмельницький)*

СПЕЦИФІКА ПСИХОЕМОЦІЙНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ В УМОВАХ ЛІКУВАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ЗАКЛАДУ

Тривале перебування суб'єкта у зоні бойових дій спричинює виснажливе психічне напруження й посттравматичні стресові розлади, які деструктивно впливають на емоційний стан і діють непрогнозовано. Такі наслідки бойових дій дестабілізують психоемоційний стан військовослужбовців, призводять до втрати контролю, порушення адаптивних навиків, переживання дискомфорту і дисгармонії, загострення почуття страху, невпевненості та провини.

Емоційний стан особистості військовослужбовця базується на психосоціальних закономірностях його адаптаційних можливостей в екстремальних умовах. Унікальною особливістю емоцій є те, що природа їхня спонтанна, складно передбачувана та іноді не підлягає формальній логіці. Подібні психологічні закономірності можуть зумовлювати дисгармонію мотиваційно-вольової сфери в емоційно нестійких людей, схильних до дезадаптації та невротичних розладів. Таким суб'єктам притаманне афективне патогенне мислення, боязнь відповідальності, страх соціального осуду, уникнення вирішення проблем та слабка саморегуляція [3].

Психологічна допомога військовослужбовцям у пізнанні своїх емоційних проявів та прийнятті себе, активізує можливості керувати своїм емоційним станом, розуміти емоції інших людей та підвищувати рівень емоційної компетентності. Рефлексія власної конгруентності, реконструкція емоційного реагування суб'єктів на бойові дії під впливом психологічного супроводу, сприяють відновленню психоенергетичних ресурсів і працездатності, розвитку адаптаційних навичок й удосконалення соціально-емоційного інтелекту.

Завчасна діагностика психоемоційних станів та визначення групи учасників АТО, які потребують посиленої уваги, дозволяють на ранніх етапах виявити осіб з низьким адаптаційним потенціалом, внаслідок зміни їхнього психоемоційного стану та високої вірогідності невротичних проявів під впливом психотравматизації.

Особливості психоемоційних станів військовослужбовців досліджувало багато українських учених: А. Грись, О. Кокун, В. Крайнюк, М. Сушкевич, Г. Пилюгіна, Л. Підлисецька, О. Чабан, О. Штепа та ін. Емоційні прояви військовослужбовців під впливом бойових стресів, відображені у моделях «емоційного неврозу» або «емоційної стійкості», описані Л. Китаєв-Смиком, К. Кравченко, П. Корчемним, В. Пономаренком, В. Литкіним. Специфіку

стресостійкості, як здатність бійців до психоемоційного самоконтролю в умовах військової служби, а також вміння мобілізуватися, зберігаючи бойову працездатність, вивчали Н. Дяченко, П. Зільберман, А. Златніков, Л. Кандибович, В. Писаренко, О. Чернікова, А. Чирва. Емоційну стійкість до стресів учені розглядають як складну інтегративну, полісистемну властивість особистості, яка тісно корелює з її адаптаційними можливостями.

Вітчизняні і зарубіжні дослідники активно вивчають діагностичні й терапевтичні аспекти соціально-психологічної допомоги воїнам (О. Кірюхіна, О. Акімов, А. Бравеє, Дж. Ялом,); глибинно аналізують наслідки бойових психічних травм (М. Матяш, О. Чабан В. Березовець, С. Захарик, В. Знаков, В. Попов, В. Стасюк); досліджують методи психореабілітаційного впливу на військовослужбовців (В. Гічун, В. Ковтун, О. Коржиков, Ю. Лях); новітні підходи відновлення психоемоційного стану учасників АТО у медичному контексті, розробляють фахівці Інституту неврології, психіатрії і наркології НАМН України (Д. Сапон, О. Друзь, А. Кожина, Б. Михайлов).

Однак, недостатня увага звертається на теоретико-емпіричне вивчення специфіки переживань психоемоційних станів військовослужбовцями в умовах лікувально-реабілітаційного закладу.

Мета і завдання статті полягає у психологічному аналізі теоретико-емпіричного дослідження особливостей переживання психоемоційних станів військовослужбовцями, які зазнали травматизації у зоні військового конфлікту на сході України та перебувають в умовах лікувально-реабілітаційного закладу.

Емпіричне дослідження особливостей психоемоційної сфери військовослужбовців (учасників АТО), які проходили реабілітацію та лікування, здійснювалося на базі Головного військового клінічного госпіталю (м. Київ) та Військового шпиталю (м. Ірпінь). До психодіагностичного дослідження було залучено 56 учасників бойових дій, що перебували у зоні АТО від 0,5 до 2 років. Вікова категорія – від 18 до 56 років, досліджувані перебували у різний термін і тривалість у зоні АТО на сході України. До експерименту були залучені учасники бойових дій, які перебували на першій лінії оборони, у надзвичайно екстремальних умовах і зазнали впливу потужних стрес-факторів.

Виявлено ряд факторів, що відобразилися на психоемоційному стані військовослужбовців: поранення і травми різного ступеня тяжкості (23,2%) та контузії (33,9%), внаслідок чого респонденти відмічали наявність у самопочутті ознак астенії, апатії, дратівливості тощо.

Емпіричне вивчення особливостей психоемоційних переживань військовослужбовців здійснювалося за допомогою таких методик: опитувальник визначення рівня невротизації та психопатизації (РНП) (В. М. Бехтерев); методика «Адаптований варіант колірного тесту М. Люшера» (Л. Н. Собчик) [1].

За шкалою невротизації близько половини бійців (56 %) має низький рівень, при якому відмічається емоційна стійкість, нормальний рівень тривожності (ситуативної й особистісної) та позитивний фон переживання психоемоційних станів, пов'язаними з емоційною адаптацією, почуттям

власної гідності, соціальною сміливістю, незалежністю та впевненістю в собі. Середні показники за шкалою невротизації виявлено у 24 % досліджуваних, психоемоційні порушення проживаються ними у формі безпричинної тривожності, психофізичного дискомфорту, епізодичної імпульсивності та нестійкого настрою. Близько 20 % бійців мають високий рівень невротизації, що свідчить про наявність емоційної дезадаптованості, високої тривожності, занепокоєння, дратівливості, відчуття власної меншовартості і неповноцінності. Безініціативність цих осіб провокує стан депривації і фрустрації. Егоцентрична спрямованість суб'єктів проявляється як в схильності до іпохондричної фіксації на неприємних соматичних відчуттях, так і в зосередженості на внутрішньо особистісних конфліктах і невдоволеності собою.

За шкалою психопатизації низький рівень має лише 14 % бійців, їм притаманний високий рівень ідентифікації зі своїм соціальним статусом, асертивна поведінка, доброзичливість, військова дисциплінованість, конформність з тенденцією до збереження постійних інтересів і настанов.

Психологічного супроводу в умовах реабілітаційного закладу потребують як 38 % респондентів із середнім рівнем, так і 48 % – з високим рівнем психопатизації. Суб'єкти з середнім рівнем психопатизації можуть проявляти занижену працездатність, незначні функціональні відхилення, помірні зміни у характерологічних особливостях; емоційному самоконтролю бракує особистісного ресурсу.

Високий рівень психопатизації має близько половини респондентів, в їхній поведінці наявні ознаки легковажності, індиферентності, неадекватної напористості, конфліктності, нонконформізму та надмірної підозрливості. Домінують егоцентризм, імпульсивність, емоційна незрілість з порушеннями особистісних рис. Високий рівень психопатизації у поєднанні з високим рівнем невротизації характерний для невротичного розвитку особистості з високим рівнем особистісної тривожності, підвищеною емоційністю, впертістю, що суттєво послаблює емоційну стресостійкість та зумовлює психологічну дезадаптацію людини в умовах бойових дій.

Емпірично зафіксовано також психовегетативні показники емоційної стійкості й працездатності військовослужбовців за допомогою коефіцієнту вегетативного балансу (КВБ). КВБ характеризує енергетичний баланс організму, тобто міру збереження енергії завдяки ВНС, продукуючи фізичну і психічну діяльність суб'єкта. Показники КВБ диференціюються на 4 зони: перезбудження, оптимальна працездатність, компенсаторський стан втоми, хронічне виснаження. КВБ обчислюється за спеціальною формулою, враховуючи позначення номерів колірних еталонів, обраних досліджуваним за методикою М. Люшера.

Психовегетативні показники працездатності суб'єктів коливаються від оптимальної працездатності до хронічної перевтоми і виснаження. Останні досить часто пов'язані з лабільністю нервових процесів, надмірним реагуванням в стресових ситуаціях, тривожно-депресивними реакціями, що в умовах бойового стресу можуть переходити в затяжні невротичні стани.

Цьому сприяють риси емоційної лабільності, сенситивності, високої реактивної тривожності.

Емпірично виявлено, що 65,6 % військовослужбовців має достатній внутрішній енергетичний потенціал для протидії впливам стрес-факторів. Серед них оптимальну працездатність й емоційну стійкість має близько 37,5 % досліджуваних. Проте, 28,1 % бійців проявляє перебудження, що є результатом серйозного порушення роботи нервової системи, внаслідок дії хронічних бойових стресів. Такий стан зумовлює соціальну дезадаптацію, зниження емоційної стресостійкості, виникнення неврозів.

Установку на збереження енергії мають 34,3 % військовослужбовців, однак хронічна перевтома, виснаження, низька працездатність характерна 28,1 % бійців, що може свідчити про парасимпатикотонію, невідновлення та стан втоми, який компенсується схильністю до збереження й накопичення сил у 6,2 % бійців.

Отже, близько третини військовослужбовців має низькі значення психовегетативних показників, які досить часто поєднуються з емоційною нестійкістю. Тому психодіагностика тривожності й емоційної напруги є ваговою частиною комплексного дослідження психоемоційних станів військовослужбовців. Майже у половини бійців (46 %) виявлено значне емоційне напруження, високий рівень ситуативної й особистісної тривожності та стан емоційної дезадаптації. Нормальний рівень тривожності має 54 % військовослужбовців, що свідчить про оптимальну емоційну адаптованість й достатньо стабільні психоемоційні стани.

Викладене емпіричне дослідження проводилося за значно ширшим діагностичним арсеналом, з детальним вивченням психоемоційного стану військовослужбовців. Ґрунтовне висвітлення емпіричних результатів не було метою даної статті, з огляду на вимоги. Діагностика психоемоційної сфери бійців не є вичерпною, проте вона дає змогу вчасно запобігти невротизації військовослужбовців; розробити і впровадити програми психологічної реабілітації учасників АТО в умовах лікувально-реабілітаційного закладу.

Література

1. Агаєв Н. А. Збірник методик для діагностики негативних психічних станів військовослужбовців: [метод. посібн.] / Н. А. Агаєв, О. М. Кокун, І. О. Пішко, Н. С. Лозінська. – К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2016. – 234с.
2. Герасіна С. В. Практичний досвід психологічної реабілітації учасників АТО у рекреаційно-оздоровчому центрі міста Хирів / С. В. Герасіна, З. В. Гуріна // Актуальні проблеми психології: [зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України]. – Том. XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. – 2017. – Вип. 15. – С. 90-102.
3. Імплементация современных технологий вдовного лікування постраждалих в умовах особливого періоду: матер. наук.-практ. конф. / Громадська організація: Асоціація з медичної та психологічної реабілітації: [програма заходу]. – К., 2016. – 12 с.

Даниленко Наталія Володимирівна
кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди (м. Харків)

ЩОДО ПРОБЛЕМИ ПОВОДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ІЗ ВЛАСНИМ ЗДОРОВ'ЯМ

Здоров'я для людей завжди було і є цінністю, потребою. Недарма коли ми вітаємо з днем народження або іншими святами бажаємо один одному «здоров'я, щастя, благополуччя». Маємо на увазі гарне самопочуття, настрої, успіхи у навчанні та праці, добрі стосунки у сім'ї, матеріальні статки. Саме «благополуччя» на всіх рівнях (фізіологічному, психологічному, соціальному, духовному) підкреслюється у визначенні ВОЗ поняття «здоров'я». Однак, при цьому, поведінка людей здебільшого не те щоб здоров'язбережувальна, а навпаки – деструктивна, шкідлива для здоров'я.

Це протиріччя сьогодні особливо виражене.

Поводження людини із власним тілом та здоров'ям залежить від її концепції здоров'я. Це і визначає актуальність дослідження складових концепції про здоров'я суб'єкта. Норми і критерії здоров'я розрізняються відповідно до соціокультурного контексту, історичної епохи і впливають на формування уявлень про здоров'я у суспільстві взагалі. Виявлення соціокультурних факторів, цінностей, ідеалів, особливостей умов розвитку індивіда, що відігравали важливу роль у процесі формування його уявлень про здоров'я, допоможе зрозуміти картину власного здоров'я та ступінь усвідомленості ставлення до нього.

Практична значимість вивчення особистісних уявлень про здоров'я пов'язана з усвідомленням того, що промоція здоров'я людини і суспільства забезпеченою тільки за допомогою медицини не може бути. Потрібно розвивати уявлення про адекватну поведінку, яка буде не тільки зберігати, а й примножувати ресурси здоров'я на всіх рівнях (фізіологічному, психологічному, соціальному, духовному). Зростання психологічного навантаження і стресів в сучасному суспільстві потребує більш пильного дослідження саме психологічного аспекту феномена здоров'я. Фахівцям необхідне глибоке вивчення теоретичного підґрунтя проблеми, що стоїть перед дослідниками, для цілісного адекватного пізнання феномена здоров'я. Концепція *внутрішньої картини хвороби* запропонована О. Р. Лурією і присвячена розумінню сукупності суб'єктивних уявлень людини про захворювання. Сьогодні існує чимало варіантів її структури. Так, В. В. Ніколаєва пропонує розглядати на чуттєвому, емоційному, інтелектуальному, мотиваційному рівнях. За аналогією Б. Г. Ананьєв визначив *внутрішню картину здоров'я* як комплекс інтелектуальних уявлень людини про здоров'я, її емоційних переживань та відповідної поведінки. Це особливе ставлення до здоров'я, що базується на усвідомленні його цінності і прагненні до постійного збереження та покращення. Також є досить велика кількість теоретичних моделей, що ґрунтуються на аналізі та домінуванні

лише одного елемента психологічного змісту здоров'я, наприклад самоефективності або самооцінки. Є аналіз декількох особистісних властивостей: *фундаментальні потреби* (здоров'я – як вітальна потреба, як нужда, необхідність у підтримці життєдіяльності та розвитку організму); *система відносин* (впливає на характерні якості особистості, мотиви вчинків, потреби, інтереси, схильності, ставлення до здоров'я – один з елементів поведінки самозбереження); *психологічна стійкість* (свідчить про якість особистості, окремими аспектами якої є врівноваженість, стабільність і опірність, вона дозволяє особистості протистояти життєвим труднощам, несприятливому тиску обставин, зберігати здоров'я і працездатність в різних випробуваннях); *спрямованість особистості* (інтегральна характеристика особистості, яка узагальнює і утворює систему, виражається в цілях, мотивах поведінки, потребах, інтересах, переконаннях, установках які орієнтують людину на визначену поведінку та діяльність щодо здоров'я); *самоефективність* (усвідомлена здатність впоратися зі специфічними ситуаціями, те, як людина оцінює власну ефективність, визначає для себе розширення або обмеження можливості вибору діяльності, зусилля, які їй доведеться докласти для подолання перешкод і фрустрацій); *локус контролю* (позначає уявлення індивіда щодо детермінант його поведінки відносно свого здоров'я, ґрунтуючись на попередньому досвіді, людина припускає, що результат конкретної ситуації залежить або від зовнішніх чинників (долі, випадку), або від внутрішніх, наприклад, його рис характеру або поведінки. На відміну від поняття самоефективності, яке стосується лише конкретної ситуації і переконаності людини у власній ефективності в даних умовах, локус контролю визначає поведінку людини в новій, несподіваній для неї ситуації.

Важливим завданням є не тільки обґрунтування пріоритету особистісної структури в проблемі здоров'я, а й вивченні її з точки зору системного підходу. Подальше вивчення проблеми дало змогу визначити ще декілька аспектів, які слід враховувати при дослідженні внутрішньої картини здоров'я. Так, з метою дослідження рефлексії мотиваційно-особистісних процесів і сфери переживання себе у якості здорової особистості розроблена модель переконань про здоров'я, яка на даний момент є найбільш поширеною в сфері психології здоров'я.

Модель переконань про здоров'я акцентована на двох аспектах: індивідуальних уявленнях про здоров'я і поведінці, що його зберігає. Відома модель очікуваної цінності, заснована на припущенні, що люди прийдуть до здорової поведінки, якщо вони: 1) оцінюють результат (здоровий стан), пов'язаний з такою поведінкою; 2) думають, що така поведінка, ймовірно, призведе до такого результату. Включає кілька компонентів: сприйнятливність – ступінь, в якій індивід відчуває ризик для здоров'я; тяжкість – ступінь оцінки тяжкості наслідків проблеми зі здоров'ям; вигоди – позитивні результати, очікувані людиною від дії; бар'єри – негативні результати, очікувані людиною від дії; стимули до дії – зовнішня подія, яка мотивує людину до дії.

Модель саморегуляції Левенталя передбачає, що суб'єкт здійснює самостійну діяльність з формування ментальних уявлень про свою хворобу,

грунтуючись на різного роду інформації, отриманої з власного досвіду чи з значущих джерел, з метою осмислення хвороби і вироблення стратегій її подолання. Інтерпретація цієї інформації – перший крок на шляху пошуку допомоги з боку індивіда, вибору адекватної копінг-поведінки. Уявлення про хвороби формуються на основі трьох джерел інформації. Перший з них являє собою всю сукупність інформації вже асимільованою в ході соціальної взаємодії і культурних уявлень про хвороби. Друге джерело – це значущі близькі і авторитетні фігури, наприклад представники медицини. Останній ресурс для отримання інформації – це індивідуальні уявлення про хвороби, засновані на особистому досвіді перенесених захворювань, що включають позитивний досвід подолання хвороби. Мають значення також такі фактори, як особистісні особливості людини та соціокультурні особливості. Зміст уявлень про хвороби можна представити у вигляді наступних аспектів.

1. *Ідентичність* – категоризація незвичних відчуттів або симптомів у відповідності з уявленням про хвороби. Суб'єкт, виявивши суб'єктивно незнайомі відчуття в тілі, намагається «назвати» цей стан, приписавши його симптому хвороби.
2. *Причина* – індивідуальні уявлення індивіда щодо причин або умов, які викликають ту чи іншу хворобу. Були виділені наступні підтипи: а) біологічні, коли причини хвороби приписуються порушенням у функціонуванні імунної системи, поломкам на генетичному рівні або дії вірусів; б) емоційні причини, в якості яких можна виділити негативний вплив стресу і депресії; в) забруднення навколишнього середовища відходами виробництва; г) психологічні причини у вигляді перевтоми, домінуючих установок і інших особливостей особистості.
3. *Тяжкість наслідків хвороби* – суб'єктивні уявлення про можливі наслідки в результаті перенесеної хвороби та впливу на фізичне самопочуття і соціальний статус у майбутньому.
4. *Часові обмеження* – уявлення індивіда про терміни і типи перебігу хворобливого стану – хронічний, гострий або рецидивуючий.
5. *Контроль і методи лікування* – уявлення суб'єкта про можливості лікування хвороби і ступінь доступного контролю над перебігом і наслідками хвороби. У ряді досліджень було встановлено, що переживання суб'єктом своєї хвороби як контрольованого процесу пов'язане з активними проблемно-орієнтованими стратегіями подолання. І, навпаки, відчуття відсутності контролю при хронічному перебігу хвороби з великою кількістю симптомів переважно корелює з униканням і запереченням проблемної ситуації.

Отже, вивчено вже чимало факторів, які впливають на формування уявлень людини про здоров'я. Найбільш поширене у застосуванні його визначення: «Внутрішня картина здоров'я». Також зрозуміло, що поведінка індивіда щодо власного здоров'я залежить від особистісних його властивостей, які фахівці продовжують досліджувати.

На нашу думку, у подальшому має сенс дослідити структуру особистісних властивостей у їх системній взаємодії, що впливає на ставлення людини до свого здоров'я. Отримані результати можуть дати змогу фахівцям на практиці не тільки допомогти пацієнтам у подоланні психогенних факторів хвороб, а й здійснювати промоцію здоров'я протягом подальшого життя.

Дзюбенко Аліна Ангеліна Ігорівна
лікар психолог центра медико-психологічної,
соціально-реабілітаційної допомоги НДСЛ «Охматдит» (м. Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ВІЛ-ІНФЕКЦІЄЮ ЗА УМОВ ОТРИМАННЯ АНТИРЕТРОВІРУСНОЇ ТЕРАПІЇ (АРТ)

За даними ВООЗ, поширеність вірусу імунодефіциту людини (ВІЛ) щороку збільшується. Велика частина захворівших – діти, яким доводиться прийняти цю хворобу та жити з нею в нашому суспільстві, повному страху, упередженості та стереотипів. Зіткнувшись з проблемою ВІЛ, неможливо водночас та самотужки, особливо молодому члену суспільства, розв'язати весь спектр медичних, емоційних, соціальних та інших проблем, оскільки всі вони великою мірою мають психологічне підґрунтя. Перш за все, чого потребує людина – це психологічна підтримка. Для побудови здорового, структурного підходу в прийнятті власного ВІЛ-статусу та дотримання прихильності до антиретровірусної терапії (АРТ).

Метою статі є виклад нашого бачення особливостей психічного стану дітей з ВІЛ-інфекцією, які перебувають на лікуванні антиретровірусними препаратами, як кризовою умовою, та пояснення змісту психологічного супроводу в посткризовому стані.

За даними Центра громадського здоров'я Міністерства охорони здоров'я України відомо, що за період 1987 по жовтень 2018 року в Україні офіційно зареєстровано 330 тис. 415 нових випадків ВІЛ-інфекції, де за десять місяців 2018 року в Україні було зареєстровано 14 тис. 797 нових випадків ВІЛ-інфекції (з них 1 тис. 975 дітей до 14 років) [1]. *ВІЛ-інфекція* – це одне з хронічних вірусних захворювань, викликане вірусом імунодефіциту людини (ВІЛ), що призводить до глибокого порушення імунної системи, яке визначають медичним терміном «імунодефіцит». Поширення епідемії ВІЛ-інфекції, внаслідок необізнаності, байдужості та нехтуванні необхідних заходів застереження, призводить до збільшення кількості дітей, інфікованих вірусом імунодефіциту людини (ВІЛ). Переважна більшість з них народжена ВІЛ-інфікованими матерями, що не дотримувалися лікування чи правил запобігання передачі вірусу. Але вже з 2005 року антиретровірусне лікування (АРТ – антиретровірусна терапія) стало доступним для всіх дітей в Україні. Вживання антиретровірусних препаратів трансформувало ВІЛ-інфекцію з невиліковної смертельної недуги в хронічне захворювання [2].

Щоб розуміти глибину питання даної статті, розглянемо спочатку, що таке криза, критична ситуація, психологічні особливості дітей з ВІЛ-інфекцією та антиретровірусна терапія (АРТ).

Критичною для особистості є така ситуація, у якій суб'єкт не може реалізувати основні потреби свого життя і яка ставить його перед необхідністю зміни способу буття. Криза – це реакція особистості на

критичну ситуацію, що виражається в нездатності особистості розв'язати цю ситуацію в короткий час і звичний спосіб [3] Тобто, це певна подія або інформація, яка потребує часу та зміни стилю, якості життя людини – як поява діагнозу хронічного (невиліковного) захворювання, що потребує належного лікування (ВІЛ).

Можливості адаптації дитини до таких змін в житті, які навіть не кожен дорослий зуміє прийняти, залежать від багатьох факторів: вікових особливостей; соціальних умов (виховання, оточення); емоційного та туалального розвитку (стану) дитини на момент виникнення кризової ситуації – діагностування захворювання, розкриття ВІЛ-статусу, початок отримання АРТ (антиретровірусної терапії). *Віковими особливостями* називаються характерні для певного періоду життя анатомо-фізіологічні і психічні якості. Оскільки біологічний і духовний розвиток людини тісно пов'язаний між собою, то відповідні вікові зміни настають і в психічній сфері. Тому, при побудові підходу психологічного супроводу дитини з ВІЛ-інфекцією, потрібно враховувати вік дитини, рівень її когнітивного та емоційного розвитку, сімейний стан (повна / неповна родина, наявність опікуна, вітчима тощо), соціальний статус, рівень розвитку родини (толерантність, інформативна обізнаність, емпатійність тощо), наявність інших дітей та можливих інфікованих членів родини. Важливою для подальшого психологічного супроводу є інформація про те, чи розкритий дитині власний діагноз, як і ким. Це впливає на подальшу тематику консультацій та можливу проблематику взаємодії. Адже, якщо дитина не поінформована або була психологічно не готова до повідомлення власного ВІЛ-статусу, то існує велика вірогідність виникнення протестної поведінки, уникання будь-чого, пов'язаного з даним захворюванням, демонстративне заперечення його наявності (порушення прихильності до АРТ, девіантна, адиктивна поведінка).

Серед представників усіх вікових категорій, хворих на ВІЛ, зустрічаються подекуди особистості, (в основному, підлітки), що знецінюють небезпеку ВІЛ-інфекції, у зв'язку з відсутністю фізичних проявів захворювання та порушення самопочуття. Зазначена категорія хворих потребує особливої уваги і психологічного супроводу, поки іще небезпека для життя не настільки серйозна і не розвинулися супутні ускладнення (СНІД).

Зауважимо, що прихильність до АРТ (антиретровірусної терапії) – основа медичного ведення ВІЛ-інфікованих людей, яка дозволяє продовжити та покращити якість їхнього життя. Вона потребує певних умов застосування, основним з яких є чіткий контроль за прийомом АРВ-препаратів (антиретровірусних) впродовж усього життя (в один і той же час). Саме постійне, системне, свідоме вживання АРВ-препаратів і називають прихильністю до АРТ. Вживання АРВ-препаратів упродовж усього життя переводить ВІЛ-інфекцію з прогресуючої невиліковної смертельної недуги в хронічне захворювання [2].

Психологічний супровід дитини в період до відкриття ВІЛ-статусу (приблизно до 9-10 років) включає в себе надання дозованої інформації про

медицину, здоров'я, захворювання в цілому. Важлива психологічна робота з сім'єю (особливо, якщо є ще інфіковані представники) в сфері інформаційної орієнтації, методики підготовки дитини до розкриття діагнозу та визначення прихильності до АРТ. При отриманні дитиною повної інформації про свій ВІЛ-статус (від батьків, опікунів, лікуючого лікаря), бажано по можливості продовжувати психологічну роботу з питань адаптації до кризової ситуації – прийняття себе, зниження рівня тривожності, боротьби зі страхом смерті та соціальної ізоляції. Перебуваючи в стані сильного стресу, сім'я захищає і, водночас, емоційно придушує підлітка, нагнітає тривожність, створює фобії (нав'язливі страхи) й почуття провини. Таким чином, підлітки, яким з огляду на їхній вік властиве прагнення уникати батьківської опіки, стають у край залежними – не тільки в плані матеріальному (як це зазвичай буває), а й у плані емоційному, несучи потрібну ношу психологічного навантаження: пов'язану з підлітковим віком, ВІЛ-інфекцією і материнською опікою, що стала необхідною.

Якщо дитина дізналася про наявність у неї ВІЛ-хвороби від інших людей у викривленому вигляді (через призму соціальних стереотипів), вона потребує підвищеної уваги та психологічного, соціального і медичного супроводу. Особливостями роботи з підлітками є недовіра до представників «дорослих» або намагання перекласти на них усю відповідальність. Описуючи реакції підлітків на діагноз, дослідники помітили відмінності в емоційних, когнітивних та поведінкових проявах соціально благополучних і неблагополучних підлітків. Для «дітей вулиці», нинішніх або колишніх споживачів наркотиків, батьки яких здебільшого позбавлені батьківських прав або померли (найчастіше від алкоголізму), – в усіх випадках дослідники зіштовхувалися з так званим «системним, відтвореним соціальним неблагополуччям», і ВІЛ-інфекція для таких підлітків – тільки одна зі складових цього неблагополуччя. Їхня реакція на діагноз «ВІЛ-інфекція» була менш шокною, більш «підготовленою», ніж у «звичайних» підлітків, але від цього не менш драматичною [2]. Дослідники зауважують, що акцент при проведенні психологічної роботи з підлітками потрібно ставити на формуванні свідомого ставлення по відношенню до захворювання, можливих його наслідків та допомоги іншим людям з ВІЛ- інфекцією.

Висновки. ВІЛ-позитивні діти й підлітки потребують психологічної підтримки, супроводу для того, щоб їм було легше адаптуватися в соціумі, подолати можливі емоційні пригнічення (субдепресивні стани), поведінкові реакції (девіантну, адиктивну), пов'язані з усвідомленням характеру їхнього захворювання; створення мотивації для відповідальної поведінки, прихильності до АРТ (антиретровірусної терапії) та диспансерного спостереження й лікування, а також – формування психологічної стійкості до проявів негативного ставлення й дискримінації з боку оточення: дітей та їхніх батьків, знайомих, сусідів та інших. При проведенні психологічного супроводу в край важливо враховувати вікові, соціальні та особистісні особливості дитини, підлітка.

Література

- 1). Центр громадського здоров'я людини МОЗ України [Електронний ресурс]: https://phc.org.ua/pages/diseases/hiv_aids/statistics
 - 2). ВІЛ-інфіковані діти: медичний догляд, психологічна підтримка, соціальний супровід, правовий захист / Авт.: Котова Н. В., Старець О. О., Олена П. П., Леончук Н. В., Панфілова О. М., Бордуніс Т. А., Дубініна І. М., Булах Л. В. – К.: ТОВ “К.І.С.”, 2010. – 176 с.
 - 3). Кризова психологія: Навчальний посібник /За заг. ред. проф. О. В. Тімченка. – Х.: НУЦЗУ, 2010. – 401 с.
-

Єрмакова Наталія Олександрівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (м. Суми)

Томіна Анастасія Юріївна

магістрант кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (м. Суми)

АСЕРТИВНІСТЬ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ОПТИМІЗАЦІЇ У СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

Трансформаційні процеси, характерні для економічного, політичного, культурного життя сучасної України особливо підсилюють проблему розвитку у людини таких якостей, що забезпечують рух до особистісної зрілості і вдалої самореалізації. Асертивність є важливою рисою, формування якої допоможе особистості бути активним суб'єктом життєдіяльності, уміти розв'язувати проблеми, переконувати і гармонійно надихати інших керувати змінами. Отже, дослідження феномену асертивності є актуальним у контексті сучасної психологічної науки.

Під асертивністю розуміється певна особистісна риса, яку можна визначити як незалежність від зовнішніх впливів і оцінок, здатність самостійно регулювати власну поведінку. Концепція асертивності ввібрала в себе ключові положення гуманістичної психології – зокрема, протиставлення самореалізації бездушному маніпулюванню людьми. В теорії А. Солтера асертивна поведінка розглядається як оптимальний конструктивний спосіб міжособистісної взаємодії і світосприйняття в цілому, на протигагу двом найпоширенішим деструктивним способам – маніпуляції і агресії.

Фундаментальні праці в розробці проблеми асертивності належать таким зарубіжним дослідникам, як Є. Кристоф, К. Келлі, Д. Вольпе, А. Ланге, А. Лазарус, Є. Круковіч, В. Капоні, Т Новак, Р. Алберті, М. Емонс [1] та ін.

У вітчизняній психології поняття асертивності почало розглядатися в останні два десятиріччя, зокрема такими вченими, як В. Ромек, В. Семиченко, С. Герасіна [2], Л. Ніколаєв [3], Л. Курганська та ін.

В цілому в роботах зарубіжних психологів асертивність більшою мірою пов'язується з такими соціально психологічними категоріями, як успішність особистості, незалежність, самостійність, цілеспрямованість. Так, у працях зарубіжних авторів з формування асертивності основна увага приділяється розвитку поведінкових навичок, поведінкових моделей і стереотипів соці-

ально-психологічних дій у соціально значущих ситуаціях. Низка зарубіжних (переважно американських) психологічних програм активного соціально психологічного навчання пропонує різного роду тренінги, спрямовані, насамперед, на навчання асертивної поведінки (Р. Алберті, М. Еммонс).

У вітчизняній психології основний акцент при розгляді даної проблеми приділяється її зв'язку з мотиваційною і ціннісно-сисловою сферою особистості. Так, С. Герасіна [2] вважає, що рівень асертивності найбільш глибоко характеризує індивідуальний стиль поведінки особистості щодо себе та оточуючих.

Е. В. Хохлова визначає наступні особистісні та поведінкові характеристики асертивної особистості:

- позитивна відкритість, емоційна включеність поведінки на протидію інертності; енергійність як вираз внутрішньої сили, необхідної для творчої активності; наполегливість як оптимальне вираження власної позиції;
- впевненість в собі як показник ціннісного ставлення до себе і інших; соціальна сміливість та ініціативність в соціальних контактах як вираз активності в напрямку розвитку і пізнання;
- часова спрямованість особистості, пов'язана з діяльністю пізнання, викликана важливістю цього пізнання.

Н. М. Дудіна, Л. М. Семенюк також вказують, що асертивність молоді проявляється в прагненні відстоювати свою позицію, долати труднощі, виявляти силу волі і твердість. Асертивна поведінка, на думку дослідників, реалізує права і обов'язки, свободу і відповідальність особистості та дозволяє їй ефективно нейтралізувати агресивні прояви інших людей, долати прояви саморуйнівної поведінки, бути впевненою у собі, сильною, вольовою.

В. Г. Ромек зазначає, що асертивні люди прагнуть відкрито висловлювати свої думки і почуття, але нікого не бажають цим образити. Асертивна поведінка, згідно поглядів дослідника, слугує для профілактики особистісного безсилля і допомагає розширити людські можливості. Тому підвищення рівня асертивної поведінки є засобом боротьби з почуттям особистісного безсилля.

Р. Алберті і М. Еммонс [3] вважають, що асертивна молодь є успішнішою в соціальних ситуаціях, оскільки вона більш відкрита, емоційна і здатна зробити свій власний вибір. Внаслідок цього, вона більше задоволена собою, щаслива, нею рідше маніпулюють. Відчуваючи впевненість в собі, вона з великим успіхом досягає своїх цілей. Асертивне спілкування є прямим, чесним і відкритим, в ньому спостерігається взаємна повага людей один до одного, воно вселяє впевненість і в інших людей.

Саме тому, останнім часом тренінги асертивності набувають широкого попиту. Переважна більшість з них спрямована на розвиток впевненості в собі, і є частиною бізнес-тренінгів. Мета тренінгів з розвитку асертивності полягає в оволодінні прийомами впевненої поведінки в міжособистісних відносинах, у закріпленні навичок такої поведінки, яка є прийнятною як для індивіда, так і суспільства в цілому.

Оскільки асертивність як особистісна якість проявляється у взаємодії людей, то і формувати її необхідно в умовах групових занять.

Беручи до уваги теоретичні напрацювання науковців з оптимізації асертивної поведінки особистості, групові заняття повинні включати наступні три блоки:

- а) підвищення усвідомленості особистих прав;
- б) розпізнавання проявів асертивності і агресивності;
- в) навчання вербальним і невербальним вмінням висловлення проявів асертивності.

Для відпрацювання навичок асертивної поведінки особистості Р. Алберті і М. Еммонс [3] пропонують використовувати наступні п'ять психотехнічних процедур.

Перша – придбання навичок реагування – підвищує асертивність завдяки моделюванню (як відкритому, так і прихованому) поведінки і інструктуванню клієнта. В фокусі опиняються як вербальні, так і невербальні компоненти асертивності.

Друга – відтворення реакцій – полягає у відпрацюванні нових реакцій у рольовій грі, репетиції поведінки або в спеціальних вправах.

Третя – вдосконалення реакцій – надання новій поведінці невимушеності і стійкості за допомогою адекватного зворотного зв'язку, критичних коментарів і вказівок терапевта.

Четверта – когнітивне реструктурування – включає критичний аналіз ірраціональних уявлень, що перешкоджають асертивності, і придбання знань, підсилюючих асертивність.

П'ята і остання процедура – генералізація навчання – передбачає відпрацювання нової поведінки в ситуації реального життя і заохочування поширення її на нові ситуації.

Отже, асертивність як особистісна риса сприяє досягненню людиною поставлених цілей, розвитку комунікативних навичок, підвищенню самоповаги і компетентності, допомагає приймати більш зважені рішення, утримувати ситуацію під контролем, вибудовувати ефективні близькі взаємини, домагатися більших успіхів в навчанні. Відпрацювання навичок асертивної поведінки у молоді за допомогою розглянутих психотехнічних процедур є вкрай необхідним, оскільки служить профілактикою особистісного безсилля, дає перевагу в критичних ситуаціях і взаємопов'язане з таким механізмом психологічної адаптації до стресу, як вирішення проблеми.

Література

1. Алберти Р., Эммонс М. Самоутверждающее поведение / Р. Алберти, М. Эммонс. – СПб: Гуманитарное агенство «Академический проект», 2008. – 231 с.
- 2). Герасіна С. В. Асертивна поведінка як передумова формування почуття власної гідності та самоповаги студентської молоді /С. В. Герасіна // Проблеми сучасної психології. – 2010. – № 10. – С. 139-148.
- 3). Ніколаєв Л. О. Дослідження проблеми асертивності у вітчизняній та зарубіжній школах психології розвитку [електронний ресурс] / Л. О. Ніколаєв. – Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – № 9. – Режим доступу до сайту: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Pspl/2010_9/138-146.pdf

Звоновська Олена Іванівна

*практичний психолог Лебединської спеціалізованої школи I-III ступенів №7
Лебединської міської ради Сумської області (м. Лебедин)*

ЗАНЯТТЯ З ЕЛЕМЕНТАМИ ТРЕНІНГУ «ТОРГІВЛЯ ЛЮДЬМИ. ЯК НЕ СТАТИ ЖЕРТВОЮ?»

Проблема торгівлі людьми є дуже важливою і актуальною. Комісія ООН із питань боротьби з міжнародною злочинністю вважає торгівлю людьми третьою за масштабністю категорією організованої злочинності, що поступається лише нелегальній торгівлі наркотиками та зброї.

Тому дуже важлива просвітницька робота з даного питання, яка має на меті інформувати учнів про основні міжнародні документи щодо протидії торгівлі людьми, основні національні закони, які захищають громадянина України від торгівлі людьми, основи міжнародного співтовариства та його діяльність щодо протидії торгівлі дітьми; що необхідно людині для успішного працевлаштування за кордоном; які типові труднощі можуть спіткати людину за межами своєї країни; сприяти усвідомленню учнями сутності торгівлі людьми як комплексної проблеми; підвищити їх обізнаність; розвивати вміння і навички безпечної поведінки та протидії торгівлі людьми; формувати активну позицію щодо можливостей захисту своїх прав та прав інших людей. Однією із форм такої роботи може бути використане дане заняття.

Мета заняття: підвищити рівень поінформованості та усвідомлення учнями гостроти проблеми торгівлі людьми, обговорити причини, форми та ознаки цього явища; формувати знання про причини й наслідки торгівлі людьми; формувати негативне ставлення до подібного роду діяльності; розвивати вміння розпізнавати підозрілі пропозиції щодо працевлаштування; навчити учнів не потрапляти у руки шахраїв-торговців.

Цільова аудиторія: учні 9-11 класів.

Кількість учасників: 12 – 21.

Тривалість заняття: 1 год 30 хв.

1. Вправа «Знайомство» (5 хв.)

Мета: знайомство з учасниками, налаштування на роботу.

Давайте познайомимось. Назвіть своє ім'я і країну, у якій Ви хотіли б якийсь час попрацювати.

Можливі варіанти запитань: Підніміть руки ті, хто бував у тій країні, яку Ви назвали? А тепер ті, хто знає мову цієї країни? А тепер ті, хто знає трудові законодавства цієї країни? А тепер ті, хто знає культурні і релігійні норми цієї країни, її закони?

Обговорення: Отже, більшість із нас не знають або погано знають мову чи закони тих країн, де хотіли б попрацювати. Як ви думаєте, ті дівчата, жінки, чоловіки, що їдуть із нашої країни в пошуках кращого життя, дуже відрізняються від нас у цьому плані? Вони краще поінформовані? А чи існує ризик для нас та інших, коли ми отак «не знаючи броду ліземо у воду»?

2. *Прийняття правил роботи (5хв.) :*

Учасники у режимі «мозкового штурму» називають необхідні правила роботи. Тренер записує їх на плакаті (активність, конфіденційність, правило «тут і тепер», безоцінне ставлення).

Примітка: кожне правило погоджується учасниками тренінгу підняттям руки.

3. *Вправа « Очікування» (5 хв.)*

Мета: з'ясувати, що учасники чекають від заняття.

– Чого ви очікуєте від сьогоднішнього заняття? Що ви хочете дізнатися, щоб ця зустріч була для вас корисною, відповідала вашим вимогам?

(Всі відповіді учні записують на стікерах і прикріплюють до «піскового годинника». Наприкінці тренінгу потрібно звернутися до записаних «очікувань», та разом їх оцінити, наскільки присутні отримали те, чого вони бажали.)

4. *Повідомлення теми заняття*

Ми зібралися з вами сьогодні саме для того, щоб поговорити про таке явище, як торгівля людьми. Можливо дехто із вас і не здогадується, що ця проблема існує у всьому світі і набуває глобальних масштабів. Тож мета нашої зустрічі полягає в тому, щоб ми ще більше дізналися про торгівлю людьми, усвідомили гостроту проблеми, визначили причини, форми та ознаки цього явища, розкрили шляхи потрапляння в цю ситуацію. І все це ми робимо для того, щоб попередити чи унеможливити потрапляння вас у так зване трудове рабство. Адже торгівля людьми неабияк стосується нашої держави.

Ця проблема не визнає державних кордонів, не робить різниці між розвиненими державами та державами, що розвиваються. Вона чудово адаптована як до бідності, так і до розкоші. Використовуючи складну економічну ситуацію в Україні, високий рівень безробіття і правову недосконалість країни, малу обізнаність населення, нечисті на руки ділки організували кримінальний бізнес запрошення громадян працювати за кордоном, де вони зазнають жорстокої експлуатації, заробляючи мізерні кошти для себе і тисячі для організаторів цього бізнесу.

5. *Вправа «Мозковий штурм» (15 хв.)*

Мета: викликати щонайбільше думок із заданої теми.

Які думки, асоціації у вас викликають слова «торгівля людьми»?

6. *Вправа «Ланцюжок» (5-7 хв.)*

Мета: проаналізувати ланцюжок торгівлі людьми та механізми його функціонування.

Складіть ланцюжок торгівлі людьми, можуть бути такі ланцюжки (рис. 1).

7. *Гра « Вгадай, хто це: торговець чи жертва?» (10 хв.)*

Мета: вчити учнів бути відповідальними та спостережливими.

Перед проведенням гри тренер задає запитання:

– Чи можливо по зовнішньому вигляду зрозуміти хто перед тобою – торговець живим товаром чи потенційна жертва? (Учні висловлюють свої припущення).



Рис. 1. Приклад ланцюжка торгівлі людьми

Потім ведучий пропонує учасникам пограти в гру, показуючи їм ватман з портретами різних людей і пропонує визначити за зовнішністю, хто з них торговець людьми, а хто – жертва (учасники записують на листку номери портретів). Далі ведучий обговорює з дітьми їхні вибори, пропонуючи їх обґрунтувати. В кінці гри підводиться неочікуваний підсумок: «Насправді на ватмані немає ні торговців людьми, ні жертв. Це звичайні люди. А суть гри полягає в тому, що зовнішність не завжди відповідає нашим припущенням!».

8. *Робота в групах. Реальні історії торгівлі людьми (до 20 хв.)*

Мета: на основі рольового програвання поглибити знання учнів з проблеми.

Формуються три групи. Кожній групі дається проблемна ситуація. Учасники читають її, обговорюють і відповідають на наступні запитання:

- Чи являється, на вашу думку, випадок, описаний в історії, випадком торгівлі людьми? Чому? Якщо це випадок торгівлі людьми, то дайте відповідь на наступні питання:
- Які методи вербування використовувалися торговцями людьми?
- Які способи примусу використовувалися злочинцями?
- У чому полягала експлуатація людей?

Кожна підгрупа представляє результати своєї роботи, заповнивши наступну таблицю:

Метод вербування	Способи примусу	Форми експлуатації

Перш, ніж представляти свою таблицю, представникам від кожної команди пропонується обіграти ситуацію по ролях, особливо «програти» методи вербування. Інші команди відгадують, який метод вербування вони показали. Потім команда зачитує свій варіант.

У кінці гри тренер підводить підсумок: чи сподобалась вам гра? Чи легко було аналізувати ситуації? А програвати по ролях? Що нового ви сьогодні дізналися в процесі гри?

9. *Інформаційний блок. Поради з легального працевлаштування (7 хв.)*

Мета: надати максимум інформації з процедури працевлаштування за кордоном.

Кожному учаснику тренінгу роздаються пам'ятки.

1. Робота повинна бути легальною.
2. Фірма-посередник повинна мати ліцензію на працевлаштування.
3. У паспорті повинна бути робоча віза.
4. Контракт повинен бути складений у дохідливій формі, в ньому не повинно бути незрозумілих або неоднозначних пунктів.
5. Потрібно знати точну адресу майбутньої роботи (залишити її рідним і друзям), а також дані осіб або фірми, які вас працевлаштовували.
6. Рідні повинні знати, куди ви їдете.
7. Квитки повинні бути в обидві сторони (зворотний з відкритою датою).
8. Не можна нікому віддавати свій паспорт.
9. Потрібно зробити ксерокопії всіх важливих документів: паспорта, візи, контракту та ін.
10. Потрібно залишити рідним свою останню фотографію.
11. Необхідно домовитися з рідними про умовну фразу, яка дасть їм зрозуміти, що з вами щось сталося.
12. Необхідно підтримувати постійний зв'язок з рідними.

10. Вправа «Валіза» (5-7 хв.)

Мета: навчити учнів не потрапляти у руки шахраїв-торговців.

Кожному учаснику тренер пропонує «зібрати валізу» в дорогу (в неї потрібно покласти те, що обов'язково повинен мати кожен, хто відправляється за кордон). Учні записують відповіді на листочках і опускають їх в «уявну валізу».

11. Підсумок (5 хв.)

Мета: отримати зворотний зв'язок від учасників групи.

Дякую вам за активність, за ефективну роботу в групі. Прошу вас підійти до «Піщового годинника» й перемістити свою «піщинку» (очікування) вниз на стільки, на скільки збулися ваші очікування від сьогоднішньої зустрічі.

Література

- 1.. Альманах інноваційних технологій: Практика та перспективи. / За загальною редакцією доктора юридичних наук. К. Б. Левченко. – К.: «Юрисконсульт», 2007-2008. – 84 с.
2. Запобігання торгівлі людьми, взаємодія органів державної влади, міжнародних та неурядових організацій. / За ред. Ю. М. Галустян, Т. О. Дорошок, М. І. Дебелюк, Л. Є. Колос, К. Б. Левченко. – Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2004. – 267с.
3. Запобігання торгівлі дітьми: Навч.-метод. посібник. □ Вид. третє доп. і виправ. –К. – Х.: Вид-во НУВС, 2001. – 176 с.
4. Запобігання торгівлі дітьми та експлуатації дітей: Навч.-метод. посібник. / За ред. К. Б. Левченко, О. А. Удалової. – К.: Юрисконсульт, 2006. – 175 с.
5. Особиста гідність. Безпека життя. Громадянська позиція: Програма виховної роботи з учнями з питань протидії торгівлі людьми. / Наук. кер. та ред. І Д. Зверєвої та Ж. В. Петрочко. – К. : ТОВ «Основа», 2012. – 88 с.
6. Соціально-педагогічні аспекти протидії торгівлі людьми: Методичні рекомендації. / Автор-упорядник Г. І. Лемко. □ Івано-Франківськ, 2009. – 100 с.
7. Технологія тренінгу. / Упоряд.: О. Главник, Г. Бевз. – За заг. ред. С. Максименка. – К.: Главник, 2005. – 112 с.

ІвановаТетяна Володимирівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології, політології та соціокультурних технологій Сумського державного університету(м. Суми),

КоробковаТетяна Миколаївна

студентка групи ПЛ-61 Сумського державного університету (м. Суми)

ФОБІЇ У ХВОРИХ ТЕРАПЕВТИЧНОГО ПРОФІЛЮ

Фобічні розлади, як правило, вивчають у межах загальної та спеціальної психіатрії, як певний симптомокомплекс, що є елементом інших психічних розладів. Вивчення взаємозв'язку фобій та соматичних розладів представлено не так широко і стосується, як правило, впливу психоемоційного стану на перебіг захворювань. При цьому, фобії вважаються маркерами певних психологічних травм або індивідуально-психологічних особливостей, які приводять до тих чи інших соматичних захворювань. Фобія розглядається як втілення особистісних проблем, тобто вона набуває змісту тільки при співвідношенні її з індивідуальною життєвою історією. Тобто, фобія не має власної «означеності», коли вона існує у системі соматичного захворювання. Більше того, конкретний зміст фобій не співвідноситься з нозологічними одиницями захворювання навіть в психіатричній практиці.

Вивчення фобій у соматичних хворих, як правило, відбувається у межах розвитку конкретного захворювання, коли соматичні симптоми супроводжуються переживанням тривоги та страхів [1] або як емоційні переживання депресивного або тривожного спектру, що супроводжують розвиток захворювань, особливо його хронічного перебігу [2].

З іншого боку, цікавим видається вивчення переживання фобій при певній групі соматичних захворювань. У даному випадкові можна виокремити вплив саме соматизації на психічний стан пацієнта. У подальшому така інформація може, по-перше, стати первинним прогностичним критерієм, який можна використати для діагностики можливих преневротичних розладів, що, як правило, супроводжують соматизацію.

Термін «фобія» має походження від грецького слова «phobos», що означає страх, жах. Існують різні інтерпретації визначення терміну «фобія». Зокрема, О. В. Кербиков розуміє фобію як нав'язливий страх [3], А. В. Сніжневский, погоджуючись з існуванням нав'язливості, звертає увагу на інтенсивність та непереборність, неможливість з ним впоратись. Б. Д. Карвасарський [4] підкреслює існування чіткої фабули у фобіях, які загострюються в певних ситуаціях при збереженні достатньої критики до свого стану. Г. Каплан і Б. Седок підкреслюють ірраціональний характер фобічних розладів, в результаті якого має місце усвідомлене уникнення специфічного змісту, що викликає страх об'єкта, діяльності або ситуації.

Якщо узагальнити вищенаведені визначення фобій, то можна виділити їх діагностичні критерії, а саме: нав'язливий характер страху, чіткість фабули, інтенсивність, збереження критичного ставлення індивіда до власного стану.

Метою даного дослідження було вивчення структури фобічних розладів хворих терапевтичного спектру.

Для виявлення фобій та ступеня їх виразності була сконструйований опитувальник. Виділення фобій відбувалось на основі опрацювання наступних підходів до їх класифікації. Перш за все, використовувався опис фобій, що представлений в МКХ-10, а саме: агорафобія; антропофобія; соціальний невроз; акрофобія; боязнь тварин; клаустрофобія. Крім того, була використана класифікація Б. Д. Карвасарського, який описав такі фобії: просторові страхи; соціальні страхи; страх перед хворобами; страх смерті; боязнь сексу; боязнь завдати шкоди оточуючим; контрастні страхи, тобто боязнь виокремитися з-поміж інших.

З класифікації В. Шляпентох, С. Матвєєвой було використано дві фобії: страх перед майбутнім; страх перед очікуваною катастрофою.

Було проведення вивчення страхів пацієнтів Глухівської районної лікарні, що знаходились на стаціонарному лікуванні у терапевтичному відділенні (експериментальна група). У якості контрольної групи були опитані люди, які за останні три роки не перебували на лікуванні у стаціонарі та не мали хронічних захворювань. Всього у дослідженні прийняли участь 60 осіб. Експериментальна група складала 30 осіб – 10 чоловіків та 20 жінок від 27 до 60 років. Контрольна група також складалась з 30 осіб – 11 чоловіків та 19 жінок від 20 до 65 років.

Досліджувані повинні були вказати, які саме фобії вони переживали за останні півроку. Якщо брати середні показники, то кількість зазначених фобій не мала значущих відмінностей між експериментальною (1,43 згадувань) та контрольною (1,22 згадувань) групами. При цьому, якщо між чоловіками у контрольній та експериментальній групах практично не було відмінностей у рівні переживання фобій (1,18 та 1,28), то жінки експериментальної групи дещо частіше переживають фобії (1,55 та 1,29), (рівень значущості $p > 0,05$).

Якщо аналізувати отримані дані всередині груп, то в експериментальній групі жінки частіше переживають фобії (1,55), ніж чоловіки (1,28), (рівень значущості ($p > 0,05$)). У контрольній групі переживання фобій жінками (1,29) майже не відрізняються від показників у чоловіків (1,18).

Наступним етапом був аналіз частоти згадувань конкретних фобій у експериментальній та контрольній групах. Було виявлено, що в експериментальній групі частіше зазначались страхи ($p > 0,05$), які можна віднести до наступних фобій:

– Клаустрофобія («Бували випадки, коли в ліфті Ви відчували відчуття задухи», «Ви відчуваєте дискомфорт перебуваючи самі в закритому приміщенні», «Коли двері в кімнаті закриті, Ви відчуваєте брак повітря, тривогу, тому віддаєте перевагу відкритим дверям», «В переповненому громадському транспорті у Вас траплялися напади паніки, задухи»);

– Агорафобія («У вас прискорюється серцебиття або з'являється пітливість, тремтіння, прискорене дихання, коли перебуваєте в людних громадських місцях», «На відкритих просторах (площі, широкі вулиці) Ви відчуваєте страх, паніку»);

- Нозофобія («Ви боїтеся захворіти невиліковною хворобою», «Ви боїтеся заразитися»);
- Танатофобія («Думки про смерть викликають у вас панічний жах»).

Аналіз кореляційної матриці у контрольній та експериментальній групах показав, що у групі хворих зв'язки між різними фобіями є дуже насиченими. Дану закономірність можна проілюструвати наступними показниками.

- Сума кореляцій у експериментальній групі складає 376,22, у контрольній – 142,12.
- Кількість значущих кореляційних зв'язків у експериментальній групі складає 96, у контрольній – 39.

Дослідження показало, що, з одного боку, не має досить принципових відмінностей у частоті переживання фобій між контрольною та експериментальною групами. Є певні відмінності між жінками, але ступень цих відмінностей, є досить невеликою.

З іншого боку, існують певні відмінності у структурі переживання фобій між людьми, що знаходяться у стаціонарі та здоровими. Структура фобій у експериментальній групі включає два компоненти. По-перше, це фобії, пов'язані, ймовірно, з хворобливим станом та перебуванням у лікарні (нозофобія та танатофобія). Переживання цих страхів є ситуативно обумовленим та досить зрозумілим. Порівняльний аналіз взаємозв'язків цих фобій з іншими видами фобій показав існування певних відмінностей між експериментальною та контрольною групами. У хворих, що знаходяться на стаціонарному лікуванні, указані фобії представляють відносно відокремлену групу, не пов'язану з іншими фобіями. У контрольній групі ці фобії мають тісні зв'язки з тривогою, направленою на майбутнє. Можна припустити, що у даному випадкові ми маємо різні стратегії, пов'язані з відношенням до власного здоров'я. Якщо у хворих відношення до здоров'я є ситуативно обумовленим, тобто вони реагують на симптоми, які відображають наявність розладів, то група здорових превентивно піклується про своє здоров'я, намагаючись не допустити хвороби.

По-друге, у хворих виявилась наявність фобій, пов'язаних з їх взаємодією з навколишнім середовищем (клаустрофобія та агорафобія). Особливо є цікавим те, що ці два види фобій являють собою дві протилежні тенденції, тому можна припустити, що описані фобії не стільки відображають ситуативні реактивні утворення або хворобливий стан, скільки є особливістю деяких глибинних особистісних характеристик. Зокрема, страх перед взаємодією з зовнішнім світом, при якому хвороба використовується як спосіб зменшити цю взаємодію та позбутись тривоги.

Аналіз структури зв'язків між різними фобіями показав існування тісних та багаточисленних взаємодій між різними фобіями в експериментальній групі. Це може відображати факт включеності фобій у структуру особистості хворих, тобто фобії у них перетворюються на механізм регуляції поведінки, а не служать тільки засобом прогнозування можливих небезпек, що може розглядатись як варіант норми.

Література

1. Подрезова Л. А., Маркина Т. Р. Психические нарушения и психосоматические взаимоотношения в кардиологии. / Л. А. Подрезова, Т. Р. Маркина. – М., 2014. – 200 с. URL: http://www.monikiweb.ru/sites/default/files/page_content_files/Psihicheskie_narusheniya_Podrezova.pdf (дата звернення 05.02.2019).
2. Урванцев Л. П. Психология соматического больного/ Л. П. Урванцев. – Ярославль, 2000. – 215 с.
3. Кербиков О. В. Избранные труды / О. В. Кербиков. – Медицина, 1971. – 312 с.
4. Снежневский А. В. Общая психопатология: курс лекций. / А. В. Снежневский. – 2-е издание. – М.: МЕДпресс-информ, 2004. – 592 с.
5. Карвасарский Б. Д. Клиническая психология. / Б. Д. Карвасарский. – СПб, 2006. – 960 с.
6. Каплан Г., Сэдок Б. Клиническая психиатрия / Г. Каплан, Б. Сэдок. – В 2 т. – Т. 2. Пер. с англ. – М.: Медицина, 1998. – 528 с.
7. Катастрофическое сознание в современном мире в конце XX века / В. Э. Шляпентох, В. Н. Шубкин, В. А. Ядов. – М.: МОНФ, 1999. – 347 с.

Кучманич Ірина Миколаївна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського (м. Миколаїв)

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПОДРУЖНЬОЇ ПІДСИСТЕМИ СІМ'Ї, ЯКА ВИХОВУЄ ДИТИНУ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

У сучасній Україні все частіше порушуються питання психологічного супроводу сімей, які виховують дітей із особливими потребами. Так, поняття, особливості, етапи психологічного супроводу висвітлено у працях Л. Г. Бісікало, М. І. Мушкевич, Р. В. Овчарової, Н. Г. Осухової та ін.; специфіку соціально-психологічного супроводу дітей із порушеннями розвитку вивчали С. Болтівець, О. Василенко, С. Іноземцева, І. Макаренко В. Скрипник, Т. Соловйова та ін.; особливості функціонування сім'ї з дитиною із особливими потребами досліджували С. J. Dunst, Л. А. Кислян, Y. Kaur, Л. О. Савчук, М. Seligman, С.М. Trivette & A.G Deals та ін. У існуючих дослідженнях увага науковців здебільшого сконцентрована навколо визначення певних етапів, принципів, завдань та методів здійснення психологічної допомоги сім'ї в цілому. Однак вкрай мало йдеться про роботу з подружньою підсистемою у межах психологічного супроводу сімей, які виховують дитину з особливими потребами.

Згідно з теорією сімейних систем, кожна сім'я – це жива система, яка містить низку структурних елементів – підсистем (С. Мінухін). У структурному аспекті нуклеарна сім'я включає чотири основні підсистеми: індивідуальну, подружню, батьківську й сиблінгову. А. Turnbull виокремлює також позасімейну підсистему, яка включає родичів, друзів, сусідів, спеціалістів тощо [4]. Для сімей із дітьми, які мають особливі потреби, позасімейна підсистема є надзвичайно важливою. Це пов'язано з тим, що

діти з порушеннями розвитку тривалий час (інколи все життя) активно взаємодіють із різними спеціалістами. Відповідно ці люди стають найближчим оточенням дитини й впливають на її розвиток.

Сімейна підсистема – це складова частина системи, яка виконує в її межах певні функції та забезпечує життєдіяльність системи в цілому. Базисом нуклеарної сім'ї є саме подружня підсистема, а її учасниками – чоловік і дружина. Дослідження сучасних психологів засвідчують, що гармонійні взаємини в подружній підсистемі зменшують переживання стресу й депресивних симптомів у сім'ях із особливою дитиною, незалежно від якості соціальної підтримки, характеристик самої дитини та соціально-економічного стану сім'ї [1]. Втім досить часто в таких сім'ях виникає проблема, коли стосунки між подружжям стають другорядними: партнери витісняють подружні ролі гіпертрофованим виконанням батьківської ролі. Доведено, що стан дитини та її взаємини з батьками визначають характер подружніх взаємин. Крім того, з'ясовано, що в «особливих» сім'ях взаємини між партнерами стають все більш напруженими: з одного боку підтримується формальне благополуччя, а з іншого боку, подружжя емоційно віддаляється один від одного, змінюється їх бачення себе та уявлення щодо партнера [3].

Разом із тим дослідники зазначають, що поява дитини з особливостями розвитку може слугувати своєрідним каталізатором, що актуалізує латентні проблеми в партнерів (S. L. Harris, M. T. Schipper). Так, R. Meyerson зазначав: «...проблеми сімей з особливими дітьми, за своєю сутністю, не відрізняються від проблем інших сімей. Різниця між нормальними та «особливими» сім'ями в тому, що в останніх додатковий стрес і напруження здатні висвітлити існуючі проблеми або підняти їх на більш високий рівень усвідомлення» [4, с. 299].

Таким чином, робота з подружньою підсистемою в сім'ях, які виховують дітей із особливостями розвитку є необхідною умовою для стабілізації сімейного мікроклімату та ефективного подальшого психологічного супроводу усєї сім'ї.

У загальному контексті, психологічний супровід сім'ї, яка виховує дитину з особливими потребами, – це пролонгована психологічна допомога сімейній системі на різних етапах її життєвого циклу. Основна мета супроводу такої категорії сімей – це допомога в пошуку й підвищенні ресурсів; знаходження оптимальних моделей поведінки в межах різних підсистем. У психологічних джерелах описано три базових етапи психологічного супроводу: діагностичний, інформаційний, психотерапевтичний [2]. На останньому етапі відбувається робота психолога з усіма підсистемами – індивідуальною, подружньою, батьківською, сиблінговою та позасімейною. Безумовно, психологічний супровід подружньої підсистеми є складовою комплексного супроводу сімей такої категорії й не може відбуватися окремо. Втім через недостатню розробленість цього питання в сучасних джерелах варто зосередити увагу на особливостях роботи психолога саме з цією підсистемою.

Упродовж 2013-2018 рр. у межах співпраці з Миколаївським обласним центром соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді було розроблено й впроваджено програму роботи з подружньою підсистемою тих сімей, які виховують дитину з особливостями розвитку (у межах комплексної програми психологічного супроводу сімей окресленої категорії).

Мета програми роботи з подружньою підсистемою: легалізація актуальних емоцій та почуттів у партнерських стосунках, усвідомлення фрустрованих потреб та знаходження оптимальних шляхів їх задоволення.

Завдання програми:

- 1) Створити спільний безпечний простір (у межах співпраці психолога з подружжям) з метою обговорення емоційно-чуттєвих переживань у діаді.
- 2) Працювати в напрямку нормалізації будь-яких переживань обох партнерів (тобто акцентувати увагу партнерів на тому, що у стосунках мають місце як позитивні, так і негативні переживання).
- 3) Інформувати партнерів про специфічні потреби в подружніх стосунках.
- 4) Сприяти усвідомленню ступеня задоволеності актуальних потреб чоловіка й дружини.
- 5) Спонукаати партнерів до пошуку оптимальних способів задоволення потреб у діадних взаєминах.
- б) Ознайомити подружжя з основами ведення ефективного діалогу та застосування «Я-висловлювань».

Окреслена мета та завдання роботи з подружньою підсистемою не є унікальними й такими, які мають місце лише в роботі з особливими сім'ями. Втім саме в таких сім'ях робота з подружньою підсистемою є вельми значущою, оскільки зазвичай партнери опікуються проблемами дитини (або дітей) і лише на цьому зосереджують свою увагу. З огляду на це, питання гармонізації подружніх стосунків стає другорядним. Організація спільних зустрічей психолога з партнерами (без дітей), акцент виключно на подружніх ролях сприяють налагодженню комунікації та розкриттю власного Я в діаді. Побудовування роботи з напрямку диференціації подружньої та батьківської підсистем значно підвищують ефективність психологічного супроводу сімей.

Література

- 1). Kersh J., Hedvat T. T., Hauser-Cram P., Warfield M. E. (2006). The contribution of marital quality to the well-being of parents of children with developmental disabilities / J. Kersh, T. T. Hedvat, P. Hauser-Cram, M. E. Warfield. – Journal of Intellectual Disability Research, 50. – p. 883-893.
- 2). Мушкевич М. І. Моделі організації психологічного супроводу сімей, які мають проблемних дітей / М. І. Мушкевич. // Психологія: реальність і перспективи. – 2017. – Вип. 8. – С.188-192.
- 3). Полоухина Е. А. Особенности семейного микроклимата в семьях с детьми-инвалидами / Е. А. Полоухина. // Вестник СанктПетербургского университета. – Сер. 12. – 2008. – Вып. 3. – С. 143-148.
- 4). Селигман М., Дарлинг Р. Обычные семьи, особые дети: [пер. с англ.] / М. Селигман, Р. Дарлинг. – Изд. 2-е. – М. : Теревинф, 2009. – 368 с.

Лимашева Ляззат Алимбековна
магистр психологии, старший преподаватель кафедры общей и
прикладной психологии Казахского национального педагогического
университета имени Абая (г. Алматы)

ВЛИЯНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ

Трансформационные процессы в современном обществе повлекли за собой значительные изменения в политике, экономике, в психологии и социальном поведении людей, формируя качественно новую, динамическую социально-психологическую систему.

Образование переживает наряду с другими формами социальной действительности (культура, наука, религия) сложные, неоднозначные времена. Кризисные явления отражаются, в первую очередь, в сфере образования. В то же время общество в кризисные периоды предъявляет более высокие требования к образованию, выполняющему его социальный заказ в подготовке специалистов, обладающих глубокими устойчивыми знаниями в своей профессиональной области, быстро ориентирующихся в меняющихся условиях жизнедеятельности, умеющих быстро обучаться и переобучаться, готовых к социальным контактам – общению с другими людьми.

Все это подготовило внедрение в общественное сознание и государственную политику нового принципа: образование – средство не столько подготовки специалистов, сколько повышения общего интеллектуального, технологического и культурного уровня общества, поддержание его способности к инновациям и прогрессу, формирование современного стиля жизни.

Поэтому актуальной проблемой высшего образования является развитие личности студента и сохранения его психологического здоровья.

Студенческий возраст представляет собой особый период жизни человека. Заслуга самой постановки проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит психологической школе Б. Г. Ананьева. В исследованиях Л. А. Барановой.

Студенческий возраст, по утверждению Б. Г. Ананьева, является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Исследования показали, что в студенческом возрасте происходит дальнейшее психическое развитие человека, сложное переструктурирование психических функций внутри интеллекта, меняется вся структура личности.

Рассматривая студенчество как «особую социальную категорию, специфическую общность людей, организованно объединенных институтом высшего образования», И. А. Зимняя выделяет основные характеристики студенческого возраста, отличающие его от других групп населения

высоким образовательным уровнем, высокой познавательной мотивацией, наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. В плане общепсихического развития студенчество является периодом интенсивной социализации человека, развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом.

Понятие образовательной среды, ее компонентов, возможности оценки являются предметом изучения современной психологии здоровья. Под *образовательной средой* понимают педагогически организованную систему условий, влияний и возможностей для удовлетворения иерархического комплекса потребностей личности и трансформации этих потребностей в жизненные ценности, что обеспечит активную позицию учащихся в образовательном процессе, их личностное развитие и саморазвитие [1].

В образовательной среде высшей школы можно выделить ряд особенностей:

– вузовская среда характеризуется наличием специфических для учащейся молодежи факторов, связанных с учебной нагрузкой. Так, обучение в высшей школе требует от студентов значительного интеллектуального, информационного, психоэмоционального напряжения (например, в ситуации экзамена), которое сопровождается низкой двигательной активностью. Анализ здоровья и физической подготовленности молодежи показывает, что в настоящее время среди студентов растет заболеваемость, снижается уровень физической подготовленности студентов I курсов. Увеличивается численность студентов полностью освобожденных от занятий физической культурой по состоянию здоровья и количество занимающихся, отнесенных к специальной и подготовительной медицинских групп [2; 3];

– с периодом обучения в вузе сопряжена и проблема межличностных отношений, так как это этап активного вхождения в социальную среду. Социальная адаптация сопровождается действиями, направленными на получение признания и высокого статуса в группе, причем попытки завоевания своего места среди ровесников часто связаны с рискованным поведением. Разнородность студенческого коллектива создает дополнительные сложности социальной адаптации. Среди стрессовых причин, связанных с взаимоотношениями в группе, наиболее часто встречаются следующие: психологическая несовместимость между членами группы из-за различного уровня знаний и учебной подготовки; особенности черт характера; отсутствие совместной продуктивной деятельности членов группы, что приводит к эмоциональной депривации и нарушению межличностных отношений в студенческой группе; низкое социально - коммуникативное развитие учащихся [4];

– обучение в вузе является решающим периодом становления личности, так как происходящие за годы учебы важные события и решения, к которым приходит каждый студент, оказывают заметное влияние на его жизнь и профессиональную карьеру [5]. Поэтому существующая необходимость личностного самоопределения в будущей профессиональной среде может сопровождаться рядом негативных переживаний;

– студенты убеждены в неисчерпаемости собственных физических и психических ресурсов, поэтому они не заботятся о собственном здоровье. В самой системе образования отсутствует целенаправленное обучение здоровью. У людей не сформирована мотивация к здоровой жизнедеятельности и нет того запаса знаний и практических умений и навыков, которые позволили бы к ней приобщиться. Низкий уровень культуры здоровья делает человека заложником непродуманного времяпрепровождения. А имеющееся у него время для рекреации, снятия последствий профессионального утомления и подготовки к следующему этапу деятельности используется с малой эффективностью и зачастую с отрицательным результатом [6].

Перечисленные особенности образовательной среды высшей школы свидетельствуют о том, что обучение в вузе сопровождается рядом специфических особенностей, которые в совокупности могут явиться мощным фактором риска для здоровья студентов. Экологический подход к образовательной среде предполагает, что обучение и развитие должны происходить не в ущерб физическому, психическому и психологическому здоровью. Очевидно, что обучение и последующая реализация профессиональных возможностей могут быть успешны только у здоровой личности. Как известно, совокупность личностных характеристик, являющихся предпосылками стрессоустойчивости, социальной адаптации, успешной саморегуляции, определяет понятие «психологическое здоровье» [7].

Образовательная среда вуза – это не только учебный процесс, но и условие личностного роста и самореализации, формирования социально - психологической грамотности.

Особенности образовательной среды определяют образ жизни студентов, существенно влияют на формирование индивидуально - психологических особенностей и, как следствие, на состояние психологического здоровья. Для формирования адаптивного поведения студентов и снижения риска дезадаптации личности, в том числе и в будущей профессиональной деятельности, требуется специальная система мероприятий, направленная на формирование конструктивной модели личности специалиста.

Литература

- 1). Панов В. И. Одаренные дети: выявление – обучение – развитие / В. И. Панов. // Педагогика. – 2001. – №4.
- 2). Дубровский В. М. Лечебная физическая культура: учебник для вузов / В. М. Дубровский. – М: Владос, 1998. – 608 с.
- 3). Ильинич В. И. Физическая культура студента / В. И. Ильинич. – М. : Гардарики, 2003. – 448с.
- 4). Буйлов В., Куропова Г., Сенаторова Н. Нервно-психическое состояние студентов как валеологическая проблема / В. Буйлов, Г. Куропова, Н. Сенаторова. // Высшее образование в России. – 1996. – №2.
- 5). Пальцев М. А. Образование и здоровье студентов / М. А. Пальцев. // Высшее образование сегодня. – 2002. – №11.
- 6). Вайнер Э. Н. Образовательная среда и здоровье учащихся / Э. Н. Вайнер. // Валеология. – 2003. – №2.
- 7). Дубровина И. В. Психологическая служба образования: Научные основания, цели и средства / И. В. Дубровина. // Психологическая наука и образование. – 1998. – №2.

Лукомська Світлана Олексіївна

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м.Київ)

ОСОБЛИВОСТІ МАТЕМАТИЧНОЇ ТРИВОЖНОСТІ СУЧАСНИХ ШКОЛЯРІВ

Математична тривожність – це занепокоєння, що виникає від думок про математику та виконання математичних завдань, характеризується фізіологічними і когнітивними симптомами (підвищенням серцебиття, спитнінням, появою нав'язливих негативних думок) й суттєво впливає на якість засвоєння академічних знань учнями (F. C. Richardson, R. M. Suinn). A. M. Legg, Jr. L. Locker визначають математичну тривожність як загальне напруження, зумовлене взаємодією людини із математикою, характерне більше для Європи, США, Канади, а не для країн Сходу. Дана проблема властива не лише для учнів, але й для студентів і викладачів математичних дисциплін (G. Ramirez, S. T. Shaw). Наукові дослідження математичної тривожності почалися на початку 50-х років ХХ століття, коли M. F. Gough вперше використала поняття «математофобія» для опису станів, подібних на фобії, але пов'язаних виключно із математикою. Перше наукове визначення математичної тривоги датується 1957 роком – «наявність синдрому емоційних реакцій на математику та арифметику» (R. M. Dreger, L. R. Jr. Aiken, p. 344). У 1973 році створено першу діагностичну шкалу математичної тривоги, а у 1982 році P. Byrd визначено чинники, що зумовлюють математичну тривогу, яка у свою чергу, характеризується як ситуація, в якій особа переживає тривогу стикаючись із математикою у будь-якому вигляді.

У більшості випадках термін «тривога» у різних авторів базується на визначення Ч. Спілбергера (1972 р.) і використовується для опису неприємного за своїм забарвленням емоційного стану, що характеризується суб'єктивними відчуттями занепокоєння, похмурими передчуттями, активацією автономної нервової системи. Цей стан, на думку Ч. Спілбергера, виникає в ситуації невизначеної небезпеки, загрози і містить в собі очікування негативної оцінки, негативного ставлення до себе або загрозу власній самоповазі. F. C. Richardson, R. M. Suinn зазначали, що математична тривожність є лінійним конструктом, натомість сучасними дослідженнями доведено його багатозначність, зокрема виділяють числову тривожність, пов'язану із використанням математики у повсякденному житті та тестову тривожність, зумовлену ситуаціями оцінювання знань з математики (R. R. Harari, R. K. Vukovic, S. P. Bailey). Акцентовано, що механізми продуктивного математичного мислення складні і різноманітні, варіюючи від компонентів оперативної пам'яті до розв'язання проблем з використанням когнітивних стратегій. Тривога порушує усі механізми, насамперед – короткотермінову пам'ять, унеможливаючи або суттєво ускладнюючи виконання простих математичних операцій. Це

відбувається за рахунок того, щоб замість зосередження на діяльності, людина концентрується на тривожних думках про неї – тривога про предмет тривоги.

О. Rubinsten, R. Tannock виділяють три основні причини математичної тривожності: доквіллєві, особистісні та когнітивні. Доквіллєві зумовлені негативним досвідом, отриманим на уроках математики та взаємодією із вчителем даного предмету; особистісні базуються на низькій самооцінці, невпевненості у собі та спогадами про негативний досвід, пов'язаний із математикою; когнітивні стосуються браку здібностей до точних наук. J. L. Wagner з колегами визначили особистісно зумовлені (такі, що стосуються якостей особистості учнів та студентів), зумовлені стилем навчання математики та особистістю викладача математики. Зазвичай вчителі математики велику увагу приділяють запам'ятовуванню формул і виконанню стереотипних математичних завдань, що відбувається за рахунок механічного застосування вивчених на пам'ять правил. Тобто математична тривожність є похідною традиційної методології викладання математики, базованої на вчительському шаблоні «поясни-зроби-запам'ятай», де саме запам'ятовування, а не розуміння та міркування відіграють ключову роль. Наголошується на кумулятивному ефекті різних причин математичної тривожності, які накладаються на життєвий досвід людини в цілому, переживання нею інших, не пов'язаних із математикою, стресових ситуацій.

На формування математичної тривожності вагомий вплив має стереотип, згідно із яким математика зводиться виключно до маніпуляції числами та запам'ятовування формул і правил (A. Chavez, C. C. Widmer), а серед педагогів поширене й інше упередження, що високо тривожними є учні, які не знають основ математики, математично неповносправні, так звані «гуманітарії». У даному випадку мова йде про те, що при знанні бази математики і вмінні виконувати певні обчислювальні операції, так учні не мають уявлення про загальну структуру даної науки, її суспільне та практичне значення. У термінології Ж. Піаже, не можуть асимілювати математику й, насамперед, повинні змінити метод організації знань з даного предмету, що зробити без допомоги вчителя практично неможливо (E. K. Awanta). У процесі асиміляції людина отримує новий досвід і вплітає його в уже існуючі свої уявлення, в свою картину світу. Тобто, додає нову інформацію до існуючої бази знань, іноді при цьому даючи іншу інтерпретацію цього нового досвіду таким чином, щоб він підходив до вже наявних уявлень. Асиміляція і акомодация функціонують в тандемі як частина процесу навчання. Деяка інформація просто інкорпорується у існуючі схеми за допомогою процесу асиміляції, а деяка – зумовлює розвиток нових схем або повністю трансформує старі за допомогою процесу акомодации.

Дослідники виділяють фасилітативну та виснажливу тривожність, які базуються на класифікації R. M. Liebert, L. W. Morris щодо емоційного та когнітивного аспектів тривоги. Так, емоційний компонент характеризується відчуттям розгубленості, хвилюванням, фізіологічними реакціями на кшталт підвищення серцебиття, спітніння, почервоніння обличчя, а когнітивний – негативним настановленням щодо ситуації. Згідно із теорією уваги J. Wine (1971), провідним у математичній тривозі є когнітивний аспект, оскільки

високотривожні особистості розподіляють увагу між зусиллями, спрямованими на виконання завдання та стурбованістю своєю компетентністю, соматичними симптомами та самокритикою, що суттєво уповільнює діяльність та знижує її продуктивність. А. Wigfield, J. L. Meese стверджують, що афективний компонент математичної тривожності зазвичай є виснажливим, таким, що негативно позначається на діяльності, натомість когнітивний – більш мотиваційний, а тому сприяє продуктивності виконання завдань (фасилітує діяльність), однак на певному етапі, коли математичні дії стають складними і потребують значних зусиль – математична тривожність впливає на діяльність виключно негативно, жодним чином не сприяючи її продуктивності.

Протягом останніх років проведено дослідження зв'язку математичної тривожності із іншими формами тривожності, зокрема загальною та в ситуаціях оцінювання (так званою тривожністю тестовою). Встановлено, що у дорослих математична тривожність корелює із тестовою (0,3-0,5) та загальною (0,3), натомість у дітей та підлітків подібних тенденцій не виявлено (А. Dowker, А. Sarkar, С. Y. Looi). При цьому, за даними А. Е. Foley, J. В. Herts, F. Vorganov математична тривожність не зводиться до загальної і/або тестової, оскільки, порівняно з ними, різні методики вимірювання математичної тривожності між собою мають значно вищі кореляції (0,8-0,9). Даний висновок підтверджується ще й тим, що математична тривожність виявляється не лише на уроках математики чи при оцінюванні знань, а й скрізь, де потрібні точні розрахунки, зокрема на уроках фізики, хімії, кресленні чи при складанні бюджету власної сім'ї. В. Garri, L. Okumu визначили наступні наслідки вираженої математичної тривожності – занепокоєння, яке впливає не лише на продуктивність діяльності, але й на соматичне здоров'я в цілому, апатія, неприязнь до математики, уникання уроків і необхідності будь-яких обрахунків у повсякденному житті, проблеми з поведінкою, відчуття провини і сорому під час уроків математики, зниження рівня домагань із точних наук. Кожен із цих, на перший погляд, короткострокових впливів, в сукупності суттєво визначає життя людини в цілому, не лише в нагальній, а й більш віддаленій перспективі.

Малес Валентина Гаврилівна

*майстер виробничого навчання Державного навчального закладу
«Сумське міжрегіональне вище професійне училище» (м. Суми)*

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ВАДАМИ

Присвячено проблемі соціалізації учнів з інтелектуальними вадами, їх психологічним особливостям розвитку.

Ключові слова: інтелектуальна недостатність, психологічна адаптація, розумова відсталість, соціально-психологічні проблеми, особистість, соціалізація, адаптація.

В умовах сучасних соціально-економічних змін у країні особливо актуальною стає психолого-педагогічна проблема забезпечення соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, передусім з недоліками розумового розвитку, оскільки їх інтелектуальний потенціал не забезпечує засвоєння і самостійне використання широкого спектру соціальних, суспільних та інших форм життя.

Соціалізація є необхідною умовою розвитку людини, становлення в неї особистісних якостей у процесі засвоєння суспільного досвіду і активного відтворення нею суспільних відносин. Вона передбачає проходження дитиною, в тому числі і в спеціальному навчальному закладі, певних етапів (стадій): адаптації, на якому відбувається пристосування дитини до існування в соціумі, відповідно до його норм і вимог; індивідуалізації, на якому відбувається усвідомлення дитиною своїх можливостей; інтеграції, на якому дитина намагається знайти своє місце в суспільстві, «влитися» в нього, пропонуючи використання своїх особистісних якостей та можливостей; ранньої трудової стадії, на якій забезпечується професійне становлення дитини на основі здійснення трудової підготовки в умовах спеціальних закладів.

Інвалідність обмежує дитину фізичними, психічними, сенсорними, соціальними, культурними, законодавчими та іншими бар'єрами, які не дозволяють інтегрувати в суспільство та брати участь у житті сім'ї та держави в рівноправних умовах з іншими членами суспільства [1].

Підлітковий вік традиційно вважається найважчим у виховному відношенні. У ході бурхливого росту і фізіологічної перебудови організму в підлітків може виникнути почуття тривоги, підвищена збудливість, знижена самооцінка. Як загальні особливості цього віку відзначають мінливість настроїв, емоційну нестійкість, несподівані переходи від веселощів до зневіри і песимізму. Бурхливо розвиваються почуття й емоції підлітків, їх переживання здобувають більшу стійкість. Під впливом навколишнього середовища відбувається формування світогляду підлітків, їхніх моральних переконань і ідеалів. Складаються і розвиваються моральні почуття: патріотизму, відповідальності тощо.

Розвиток особистості розумово відсталих дітей відбувається за тими самими законами, що і розвиток «нормальний» дітей, але в силу інтелектуальної неповноцінності він відбувається у своєрідних умовах. В загальній сукупності різноманітних рис особистості істотне місце належить емоціям, які впливають на будь-який прояв людської активності. Якби фактори не визначали життя й діяльність людину, психологічно діючими вони стають тільки тоді, коли проникають у сферу емоційних відносин.

Початок теоретичної розробки і вивчення емоційної сфери особистості розумово відсталих дітей у вітчизняній психології пов'язаний з ім'ям Л. С. Виготського. Він висловив думку про тісний взаємозв'язок інтелектуальної та емоційної сфери дитини. Стверджуючи, що розвиток розумово відсталих дітей відбувається відповідно до загальних закономірностей дитячого розвитку, він

відзначав, що при розумовій відсталості співвідношення між інтелектом і афектом у дитини інше, ніж у нормі, і вважав, що саме ця обставина важлива для розуміння своєрідності психіки таких дітей [5]. Велика кількість фактичного матеріалу, що висвітлює емоційний розвиток розумово відсталих школярів, була отримана завдяки спільним зусиллям психологів, педагогів, клініцистів шляхом аналізу й узагальнення спостережень, що проводилися за учнями на уроках і в позаурочний час. Ці спостереження характеризують особливості знань і умінь учнів з вадами розумового розвитку, а також їхні особистісні прояви [4]. Прояв емоцій у розумово відсталій дитині залежить від глибини і своєрідності структури дефекту й, звичайно, від соціального середовища, у якому вона перебуває.

Характеристика особливостей емоційної сфери учнів із інтелектуальною недостатністю представлена у ранніх роботах Л. В. Занкова [3], де він пише про те, що розвиток емоцій таких учнів значною мірою визначається зовнішніми умовами, до числа яких у першу чергу відносяться спеціальне навчання і належна організація всього життя дитини. Емоційна сфера розумово відсталих школярів розглядається автором у плані можливостей вироблення в них особистісних рис, що сприяють соціальної адаптації [3].

Пізніше М. С. Певзнер [2], яка створила власну концепцію розумової відсталості і розробила її класифікацію, висловила думку про чітку залежність прояву емоцій від приналежності учнів до тієї або іншої клінічної групи. М. С. Певзнер виділила п'ять основних форм розумової відсталості (з яких перші дві є найбільш розповсюдженими):

1. неускладнену, з перевагою процесів порушення або гальмування;
2. зі зниженням функції аналізаторів або з мовними відхиленнями;
3. з психопатоподібною поведінкою;
4. з вираженою недостатністю лобних відділів кори головного мозку.

Неускладнена форма розумової відсталості характеризується урівноваженістю нервових процесів. Емоційно-вольова сфера при цій формі відносно збережена. У звичній ситуації поведінка дитини досить адекватна, вона слухняна, доброзичливо ставиться до оточуючих.

Стосовно її соціальної адаптації можна зробити досить успішний прогноз. При розумовій відсталості, що характеризується нестійкістю емоційно-вольової сфери по типу збудливості або загальмованості, властиві дитині відхилення чітко виявляються в змінах поведінки і діяльності.

Діти з порушенням інтелекту з перевагою процесів збудження часто неспокійні, імпульсивні, розгальмовані, конфліктні. На уроках у таких дітей відзначаються зриви в поведінці, що може привезти до неприємних наслідків. При соціальній адаптації діти, що відносяться до цієї групи, часто конфліктують із членами колективу, виявляють недисциплінованість.

Діти з розумовою відсталістю з перевагою процесів гальмування відрізняються млявістю, сповільненістю, інертністю, що впливає на їхню поведінку, зниженою працездатністю; їм потрібно багато часу, щоб організувати свою діяльність.

Для дітей з порушенням інтелекту з порушеннями функцій аналізаторів або специфічних мовних відхилень притаманне сполучення дифузного ураження кори з більш глибокими локальними ушкодженнями мозкової системи. Такі діти крім розумової відсталості демонструють порушення слуху, зору, мови. Їхні життєві перспективи обмежені, оскільки наявність подвійного, а тим більше потрійного дефекту різко ускладнює їхнє пристосування і знижує здатності соціальної адаптації [2].

При розумовій відсталості з психопатоподобною поведінкою у дитини різко порушена емоційно-вольова сфера, виявляються характерне недорозвинення особистісних компонентів, зниження критичності щодо себе й оточуючих людей, розгальмування потягів, схильність до невивірених афектів.

При розумовій відсталості з вираженою недостатністю лобних відділів кори головного мозку відхилення в пізнавальній діяльності супроводжуються різкими порушеннями моторики. Діти даної категорії відрізняються млявістю, безініціативністю, безпорадністю; вони виявляються нездатними до психічного напруження, цілеспрямованої діяльності, активності.

Таким чином, спираючись на класифікацію М. З. Певзнер, можна зробити висновок, що всім розумово відсталим школярам властиві емоційна незрілість, недостатня диференційованість і нестабільність почуттів, значна обмеженість діапазону переживань, крайній характер проявів радості, засмучення, веселощі.

Вивчення «важких» підлітків з розумовою відсталістю показало, що основною причиною розладу їхньої поведінки є хворобливе переживання власної неповноцінності, нерідко ускладнене інфантилізмом, несприятливим впливом середовища й інших обставин. Недорозвинення або неправильний розвиток характеру, волі й інших вищих функцій, як зауважував Л. С. Виготський [5], – досить часте, але не обов'язкове вторинне ускладнення при розумовій відсталості.

Порушення поведінки підлітків з розумовою відсталістю, на думку багатьох авторів [6], пов'язано з рядом соціальних і біологічних факторів, що виступають у взаємодії і єдності. Зазначені фактори такі: - загальні ознаки психічного недорозвитку, що присутні при будь-якій формі розумової відсталості; часті прояви недорозвитку, властиві окремим формам розумової відсталості; специфічні, загальні і часткові ураження мозку, що властиві окремим формам розумової відсталості; особливості вищої нервової діяльності при розумовій відсталості; своєрідна система відносин, що встановлюється в дитини, яка страждає розумовою відсталістю, з найближчим соціальним оточенням. Часто в учнів корекційної школи можна зустріти агресію, порушення поведінки, афективні спалахи, відмовлення. Як відзначає Коновалова [2], для успішної соціальної інтеграції розумово відсталих підлітків важливим фактором є формування збалансованої особистості. Однієї зі складових такого формування особистості є процес адаптації.

Вивченням проблеми адаптації розумово відсталих дітей займається Н. Л. Коновалова [2]. Вона відзначає, що адаптаційний потенціал розумово відсталих дітей є зниженим відносно дітей з нормальним інтелектом. У силу недостатнього осмислення соціальних ситуацій, що складаються навколо, в них часто виникають психологічні проблеми там, де в нормальних дітей задачі вирішуються без особливого напруження. Діти з відставанням розумового розвитку відрізняються не тільки особливостями пізнавальної діяльності, але й характером і змістом психологічних проблем, а також особливостями процесів психічної адаптації.

Якщо у молодій людині з особливими потребами є рідні, родичі, друзі, яким вона може довірити усі свої думки, сумніви, з якими може порадитись і бути впевненою, що вони порадять чи допоможуть від щирого серця, нічого не вимагаючи від неї за цю пораду чи допомогу, то в такому випадку люди названої категорії вірять у краще життя, прислухаються до цих порад, приймають допомогу і дякують за це, не почувають себе покинутими, непотрібними. Таке внутрішнє відчуття допомагає їм позитивно ставитись до оточуючого світу, до самого себе, до свого життя попри їх інвалідність.

Особливо важливою передумовою засвоєння соціальних норм для такої категорії людей є однолітки, які своєю поведінкою, стосунками, спілкуванням є прикладом для даної категорії осіб з особливими потребами, які спілкуються і взаємодіють з нею як із здоровою, не надаючи ніякого значення інвалідності. Ровесники для інвалідів є більш авторитетною групою, бо в них у процесі спілкування і взаємодії немає місця жалості, яка часто присутня у дорослих.

Література

1. Беспалько О. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях. Навчальний посібник – К.: Центр навчальної культури, 2003. – 134 с.
2. Коновалова Н. Л. Особенности социального интеллекта у умственно отсталых старшеклассников / Н. Л. Коновалова, Н. В. Соломахо // Ананьевские чтения: психология и политика. Тезисы научно практической конференции «Ананьевские чтения»-2002» / Под общ. ред. А. И. Юрьева, Л. А. Цветковой. – СПб., 2002.;
3. Корабейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация / И. А. Корабейников. – М., 2002.;
4. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання // Соціальний педагог. – 2008 – №3. – С. 42-46.
5. Савченко С. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору. Луганськ – 2004.
6. Шипицына Л. М. Необучаемый ребенок в семье и в обществе / Л. М. Шипицына. – СПб., 2002

Матеюк Олег Анатолійович

доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та морально-психологічного забезпечення Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького (м. Хмельницький)

Маковський Артем Олегович

ад'юнкт Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького (м. Хмельницький)

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФІЛАКТИКИ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПРИКОРДОННИКІВ – УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ ЗАСОБАМИ ДУШПАСТИРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВІЙСЬКОВИХ КАПЕЛАНІВ

«Релігійна віра надавала сенс життю навіть у страшних умовах Освенціма»

В. Франкл

Сьогодні, у період світових суспільно-історичних та соціально-економічних потрясінь, спостерігається значне зростання екстремальних психологічних ситуацій у повсякденному житті людства загалом та громадян України зокрема, що характеризуються суттєвим впливом на психіку людини соціально-психологічних чинників, пов'язаних із загрозою її життю, здоров'ю або соціальному добробуту, психологічні наслідки якої виражаються у різних формах її девіантної поведінки.

За статистикою, щорічно у світі в результаті самогубств гинуть понад 800 тис. осіб (у середньому, одна людина кожні 40 секунд). До найбільш уразливих груп – молодь. Наразі, самогубства є другою за кількістю причиною смерті людей у віці від 15 до 29 років в глобальному масштабі [11].

З інформації Держстата, в Україні протягом 2015-2016 рр. покінчили життя самогубством 14773 особи [5]. Згідно офіційних даних, з початку бойових дій на Сході країни самогубство вчинили більш ніж 500 українських військових [10]. За неофіційною інформацією їх кількість набагато більша [2].

Отже у зв'язку з високим рівнем проявів девіантної поведінки у соціумі загалом та серед українських військовослужбовців зокрема, актуальним є питання про причини виникнення цього феномена і пошуку результативних засобів його психопрофілактики.

У теорії психології достатньо широко описуються особливості і чинники девіантної поведінки особистості: по-перше, у процесі вікового розвитку (Л. Виготський, Е. Еріксон, Ю. Клейберг, О. Реан, Х. Ремшід); по-друге, у процесі адаптації особистості до навколишнього середовища (В. Менделевич, Ю. Платонов та ін.); по-третє, у зв'язку з розробкою методів соціально-психологічної профілактики та корекції індивідуально-психологічних проявів девіантної поведінки особистості (О. Змановська).

Прояви девіантної поведінки військовослужбовців досліджувались сучасними науковцями: В. Алещенко, О. Блінов, О. Бойко, О. Макаревич,

Я. Мельник, В. Осьодло, І. Приходько, А. Романишин, В. Тімченко, В. Ягупов та ін.

Метою цієї статті є операціоналізація поняття суїциду як соціально-психологічного явища; визначення психологічних аспектів душпастирства військових капеланів зі збереження психічного здоров'я прикордонників – учасників бойових дій.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» девіація визначається як «соціальна поведінка, що відхиляється від тієї, що вважається нормальною чи соціально прийнятною у суспільстві або у соціальному контексті» [1].

Як зазначає Я. Мельник, девіантна поведінка військовослужбовців – це соціально-психологічне явище, змістовою основою якого є порушення соціально-психологічної взаємодії військовослужбовця з військово-соціальним середовищем, зумовлене неузгодженістю у системі «особистість – військово-соціальне середовище», що визначається у його діях і вчинках, які не відповідають нормам військової організації [7].

Відповідно до тверджень А. Личко, девіантна поведінка класифікується за такими показниками:

- 1) за причинами, чинниками, мотивами: генетична спадковість, резидуально-органічні ураження головного мозку, явища акселерації та інфантилізму – з одного боку, і соціопсихологічні чинники – з іншого;
- 2) за формою: делінквентна поведінка, рання алкоголізація, сексуальні девіації, суїцидальна поведінка тощо [6].

Щодо дефініції терміну «суїцид», у більшості країн Європи користуються визначенням, прийнятим Робочою групою з профілактики самогубств і суїцидальних спроб регіонального європейського офісу Всесвітньої організації охорони здоров'я: «Суїцид – дія з фатальним результатом, яку було навмисно почато і виконано тим, хто помер, в усвідомленні і очікуванні фатального результату, за допомогою якого померлий реалізував бажану зміну» [11]. Отже, суїцид – це втеча суїцидента від дійсності, яка (з його точки зору) сприймається як ворожа, а сенс суїциду – вирішити усі проблеми безповоротно. Серед чинників, що сприяють думкам про самогубство, є соціальна ізоляція, відсутність підтримки родичів і друзів в скрутній ситуації, професійні проблеми, проблеми міжособистісних відносин тощо.

Дослідниками у галузі військової психології прийнято виділяти такі різновиди суїциду:

- істинний (усвідомлений, «твердий», планований, цілеспрямований);
- афективний (виникає під впливом раптової психотравмувальної події);
- демонстративний (не передбачає зведення рахунків з життям) [4].

Усі ці типи суїцидів, на жаль, мають місце і у Державній прикордонній службі України. Самогубство серед прикордонників за своєю сутністю, зазвичай, являє собою форму інфантильної втечі від психотравмуючої ситуації. Отже, для психолога (а також військового капелана)

психопрофілактика є одним з найбільш важливих напрямів роботи з недопущення самогубств, успішність якої багато в чому залежить від його вміння розпізнати ознаки суїцидальності в поведінці прикордонника. Практика діяльності психолога свідчить, що прикордонник, який має на меті вчинити суїцид, свідомо чи несвідомо намагається повідомити оточуючих про біду, в якій він опинився та про можливий акт самогубства. Дослідники серед таких ознак повідомлення про суїцид називають найбільш загальними такі: депресію; усні або письмові натяки, що включають в себе міркування про самогубства; розповіді про свої проблеми; прохання про допомогу, тощо. Неуважність до проблем прикордонника з боку командира, психолога, військового капелана, товаришів по службі, його рідних та близьких є перешкодою своєчасного кваліфікованого реагування на такі сигнали.

Як зауважував Б. Спіноза, люди нерідко потрапляють у настільки скрутне становище, що не можуть скласти собі ніякого плану. Релігійність, віра наляканих людей – це спосіб психологічної втечі від фруструючих обставин, віртуальне убезпечення від загроз, що викликають страх [8, с. 157]. Віра у вищу силу часто є найбільшим, а іноді і єдиним особистісним ресурсом, який може надати людині достатній поштовх для виходу із життєвої кризи.

У США та західноєвропейських країнах психологічна наука ґрунтовно і ефективно використовує релігію у психопрофілактичній діяльності, в якій вирішальною є роль священика. З огляду на це, у цих країнах як окрема гілка психології релігії сформувалась пастирська психологія – галузь знань, основною проблематикою якої є шляхи та способи ефективного психорегулятивного впливу священнослужителів на психіку людей. А військові капелани, які здійснюють душпастирську опіку військовослужбовців, традиційно відіграють виняткову роль у системі роботи з особовим складом армій країн НАТО.

Питання капеланської душпастирської опіки в Україні набуває все більшої важливості та актуальності у зв'язку з гібридною війною. Результати наукових досліджень та експертних оцінок, що були проведені Т. Калениченко, вказують, що кожен з опитаних військовослужбовців, який брав участь у бойових діях, зазначає про важливість самої присутності військового священика (капелана) на передовій [3].

У Державній прикордонній службі України душпастирською діяльністю займаються військові капелани. Згідно «Положення про службу військового духовенства (капеланську службу) у Державній прикордонній службі України» основними їх завданнями є: виховання у військовослужбовців високого патріотичного почуття та бойового духу на основі морального і духовного потенціалу релігійної та культурної спадщини українського народу; допомога військовослужбовцям у розвитку їх особистих та колективних моральних рис та властивостей: братерства, мужності, хоробрості, відповідальності, поміркованості, жертвовності, дисциплінованості, розсудливості; участь у реабілітації військовослужбовців, які потребують психологічної допомоги. При цьому військовий священик

(капелан) зобов'язаний: сприяти підтриманню в особового складу високого морального духу, брати участь у проведенні занять з особовим складом щодо дотримання здорового способу життя, попередження самогубств; надавати органам Держприкордонслужби консультативну допомогу з питань релігії та її впливу на всі аспекти військової діяльності [9].

Таким чином, психопрофілактика самогубств серед прикордонників є одним з елементів комплексу заходів щодо їх недопущення, здійснити яку тільки силами керівників підрозділів та офіцерів виховних структур Держприкордонслужби неможливо, враховуючи зарубіжний досвід армій країн НАТО. Керівникам усіх рівнів потрібно якомога активніше залучати військових капеланів до психопрофілактики суїцидальної поведінки у прикордонників, адже релігія здійснює могутній психопрофілактичний вплив на психіку особистості військовослужбовця, створюючи для неї можливість психологічно утвердитись в його особистісному трансцендентному. Таким чином, душпастирська діяльність військових капеланів у Держприкордонслужбі має у своєму розпорядженні широкий психологічний інструментарій, здатний актуалізувати і скорегувати суб'єктний потенціал військовослужбовця та активізувати його на самозбереження та захист Батьківщини.

Література

1. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – Київ, Ірпінь: Перун, 2005. – 1728 с.
2. Влада знає не все... OBOZREVATEL.ua : веб-сайт. – URL: <https://www.obozrevatel.com/ukr/crime/statistika-zanizhena.htm>
3. Калениченко Т. А. Релігійна складова суспільно-політичного конфлікту кінця 2013-2017 рр. в Україні : дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.11 / Нац. пед. ун-т. ім. М.П. Драгоманова, Київ, 2018. – 210 с.
4. Караяни А. Г. Прикладная военная психология. – Санкт-Петербург : – Питер, 2006. – 480 с.
5. Лист Державної служби статистики України від 04.05.2018 р. № 15.2-20/770 ПІ. URL: <ps://dostup.pravda.com.ua/request/34337/response/76881/attach/2/15.2%2020%20770.pdf>
6. Личко А. Е. Эти трудные подростки. – Москва : Медицина, 1983. –182 с.
7. Мельник Я. І. Психопрофілактика девіантної поведінки військовослужбовців в особливих умовах діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.09. Хмельницький, 2016. –20 с.
8. Москалець В. П. Психологія релігії: посібник. – Київ: Академвидав, 2004. – 240 с.
9. Про затвердження Положення про службу військового духовенства (капеланську службу) у Державній прикордонній службі України : наказ М-ва внутрішніх справ України від 10 жовт. 2016 р. № 1065.
10. Самогубства в армії. Українська Правда: веб-сайт. – URL: <https://www.pravda.com.ua/news/2018/02/26/7172855>
11. Ovcharova L., Movchan A. Technologies of social work with persons easy to succid REPORTER OF THE PRIAZOVSKYI STATE TECHNICAL UNIVERSITY Section: Socially-humanitarian sciences and public administration. – 2018. – Issue № 1. – P. 119-122.

Михайлова Наталія Олександрівна
соціальний педагог КУ Сумської СШ I-III ступенів №10 (м. Суми)

Малікова Світлана Олексіївна
*заступник директора з виховної роботи КУ Сумської СШ I-III ступенів
№10 (м. Суми)*

Мусієнко Наталія Олександрівна
педагог-організатор КУ Сумської СШ I-III ступенів №10 (м. Суми)

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА СІМ'ЯМ У КРИЗОВІЙ СИТУАЦІЇ

У практиці соціальної роботи кризове втручання здійснюється тоді, коли ситуація вимагає оперативного втручання соціального працівника чи соціального педагога. Поняття «криза» походить від грецького слова «рішення». У сучасному розумінні «криза» – ситуація або подія, за якої людина стикається з перешкодою на шляху досягнення життєвих цілей і не може її подолати з допомогою звичайних методів розв'язання проблем. Далі слідує період дезорганізації, протягом якого людина намагається розв'язати проблему. Психологи вважають, що в кризових ситуаціях, при спробі опанувати стресовий стан, особистість переживає певний вид фізичного і психічного перевантаження. Емоційне напруження і стреси можуть завершуватись або опануванням ситуації, або емоційним зривом, що негативно впливає на функціонування організму.

Афектогенні життєві ситуації як ситуації емоційної напруженості провокують психологічні травми, що порушують психологічний захист особистості, спричиняють виникнення невизначеності там, де потрібне стабільне стереотипне ставлення до дійсності. Це порушує внутрішню рівновагу особистості, її адаптованість у реальному світі. Міра емоційної напруженості залежить від сили афекту і реакції людини на відповідну ситуацію. А. Р. Абдулова пов'язує кризову ситуацію з внутрішньо-особистісними переживаннями і способами реагування, серед яких – реакція дезорганізації (все валиться з рук), реакція опозиції (діяти всупереч), реакція негативного балансу (усі однакові), реакція демобілізації, песимістична реакція, реакція емоційного характеру.

Кризу можуть викликати різні життєві ситуації. У житті індивіда (або окремої сім'ї) інколи спостерігаються періоди посилення стресу, які порушують звичний баланс із навколишнім середовищем. Вплив такої події створює вразливе середовище, що виявляється у посиленні напруги і стурбованості. У спробах досягти рівноваги людина долає кілька етапів: первинне зростання напруги, що стимулює звичні способи вирішення проблем; подальший ріст напруги в умовах, коли ці способи виявляються безрезультатними; значне збільшення напруги, що вимагає мобілізації внутрішніх джерел, використання резервних способів подолання проблеми; невдачі в подоланні проблеми, що значно збільшують напруження та супроводжуються дезорганізацією.

Кризове втручання застосовують у випадках, коли дитина знаходиться у стані глибокої психологічної кризи і ситуація вимагає оперативного втручання. При цьому психологи особливу увагу фокусують на емоційних реакціях підлітків щодо зовнішніх подій, контролюють елементи психодинамічної моделі. Дослідники виділяють два підходи до втручання в кризу: кризове консультування та інтенсивний догляд (опіка). Кризове консультування спрямоване на полегшення вираження афекту, тобто сильної негативної емоції, налагодження спілкування, розуміння учнем його проблем і відчуттів, демонстрацію турботи та симпатії, дотримання належної поведінки, спрямованої на подолання проблем.

Кризове консультування можливе лише за умови вивчення особливостей учня як особистості. Соціальний педагог повинен враховувати історію життя сім'ї, сімейні міфи, цінності, правила, стійкі уявлення та відносини між членами родини, реакцію сім'ї на несприятливі життєві обставини, стресові конфліктні ситуації – зниження рівня активності, згуртування членів сім'ї чи відчуження. Завдання кризового втручання полягає в тому, щоб пом'якшити вплив стресових подій завдяки безпосередній емоційній підтримці та мобілізації зусиль підлітка на подолання кризи.

Про наявність у підлітка кризового стану свідчать такі показники: високий рівень тривожності, дискомфорт, психологічний біль, неуспішні спроби подолання проблеми, брак життєвого досвіду, вироблення стереотипних способів реагування у відповідь на травмуючу подію.

Ситуація, що її переживає Україна впродовж останніх років, є такою, що виходить за межі звичайного людського досвіду: інформаційні атаки й військові дії – все це спричинило порушення життєдіяльності людей, шкоду їх здоров'ю, великі людські жертви, значні матеріальні збитки і т.д. Таку ситуацію науковці зазвичай класифікують як екстремальну (надзвичайну).

Саме вона примушує дорослих оберегти дитину від того, що відбувається, замість того, щоб давати пояснення – зрозумілі та доступні. Батькам важливо пам'ятати, що своєрідність дитячої реакції на ситуацію зумовлюється віковою особливістю дитини – емоційною незрілістю, яка може призвести до афективних реакцій у випадку неадекватної батьківської поведінки, до посилення невротичної симптоматики.

Інша особливість дитячої психіки – підпорядкованість авторитету дорослого. Тому важливо, щоби пояснення дитині давала людина, яка є авторитетом у родині. Однією з форм профілактики конфліктів і родині, і в колективі – є робота психолога з родинами, фактично в якості медіатора.

Ще одна особливість психіки дитини – довірливість – примушує нас замислюватися над тим, а чи варто довіряти пояснення подій, що відбуваються, засобом масової інформації, одноліткам. Інформація настільки суперечлива і настільки виходить за межі повсякденної свідомості дитини, що дитина починає занурюватись в безодню нав'язливих міркувань про те, що вона поки що не в змозі осягнути. Інколи це може виглядати як палілалія – мовні тики, коли дитина знов і знов повторює одне й те саме пошепки.

Недостатність життєвого досвіду, неосвіченість робить дітей зручною мішенню для маніпуляцій. Тому важливість батьківських пояснень важко переоцінити. Невміння повністю і критично оцінити ситуацію, що склалася, прогнозувати дії інших часто призводить до складних ситуацій. Найбільший виховний потенціал несуть в собі батьківські вчинки, а не моралізаторство. Задушевна розмова з батьком, готовність терпляче відповідати на дитячі запитання – запорука того, що діти будуть в змозі впоратися з напруженою сьогодення. Найчастіше батьки оберігають дитину від будь-якого стресу, а наразі – від зіткнення з бідною, стресом інших: біженців, поранених, родин, що переживають втрату. При цьому забувають, що важливі людські якості – любов, співчуття, доброта, вміння допомогти, дружити, не розвиваються, коли дитина захищена від страждань. Такі діти часто страждають від цих захисних дій батьків, потрапляючи у стресові ситуації частіше через те, що їх адаптивні можливості знижені.

Як же батькам дізнатись, що дитина дійсно у кризі та потребує допомоги? Відзначимо, що психіка дитини здатна до самозцілення. Багато що дитина може пояснити сама, і батькам важливо вміти стимулювати міркування-пояснення. Так формується толерантність до думки інших, можливість критично ставитися до інформації. Добре було б виховувати у дитини розуміння того, що наше багатство та єдність – в розмаїтті і поглядів, і національностей. Кризова для дитини ситуація виникає тоді, коли вона не може самостійно, без сторонньої допомоги та підтримки впоратися з труднощами. Дитину, що опинилася в кризовій ситуації характеризують наступні ознаки.

– Невпевненість та безпорадність. Це викликано невдалими спробами спротиву, зіткненням з байдужістю чи ворожістю оточуючих людей та суспільства в цілому, змінами в самосприйнятті, змінами у стосунках.

– Підвищена тривожність і страхи. Дитина відчуває страх покарання, осуду, нерозуміння з боку оточуючих, потрапляння в незнайому ситуацію. І тут важливо розвивати у дітей компетентність, разом з тим лишаючи місце для їх звичайних справ: уроків, тренувань, зустрічей з друзями і дитячих розваг.

– Підвищена емоційність. Змінюється емоційна регуляція, порушується самоконтроль, дитина може відчувати почуття провини, гнів, депресію, недовіру. Дуже допомагає спільне малювання з дитиною.

– Гостра потреба в допомозі та втручанні ззовні. Проста розмова дорослого з дитиною про її переживання, використання прийомів активного слухання суттєво може підтримати дитину.

Отже, бесіда допомагає підлітку по-новому подивитися на власні розмірковування, позиції, ставлення, на власне «Я», є поштовхом для самоаналізу.

Моргун Володимир Федорович
кандидат психологічних наук, професор кафедри психології
Полтавського національного педагогічного університету
імені В. Г. Короленка (м. Полтава)

**ОПИТУВАЛЬНИК БЮДЖЕТУ ЧАСУ ЛЮДИНИ
ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ КРИЗОВИХ СТАНІВ
ТА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ**

В українській психології інтерес до проблем часу зростає в останній чверті ХХ століття. Чернівчанин В. Ковальов досліджує *психологічні особливості особистісної організації часу життя* (1979), пропонує і розробляє категорію «*темпоральна психологія*» (1995), кияни Є. Головаха і О. Кронік (1984) вивчають *психологічний вік особистості*, полтавець В. Моргун (1984) вводить *просторово-часові орієнтації особистості* як базовий інваріант її багатовимірної структури, одесит Б. Цуканов (2000) видає монографію, що присвячена *часу в психіці людини*, киянин О. Полунин (2011) досліджує *переживання людиною плину часу* тощо.

У медицині та психології здоров'я (О. Бацилева, С. Максименко, Н. Максимова, К. Седих, В. Скребець, Ю. Швалб, Т. Хомуленко та ін.), вважається, що вирішальну роль у профілактиці захворювань відіграє образ (спосіб, стиль) життя людини, фундаментальною характеристикою якого є структура її бюджету часу. Не додають здоров'я і кризові ситуації – кризові стани – тимчасові, хронічні або необернені розлади психосоматики людини (Л. Виготський, Е. Еріксон, Г. Шихи, Ф. Василюк, В. Заїка, Б. Кіллінджер, С. Кузікова, П. Лушин, В. Поліщук, Т. Титаренко, Т. Яценко та ін.).

Проблемою даного теоретико-методичного дослідження є застосування авторської методики вивчення реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу для психодіагностики та корекції кризових станів і способу життя людини. *Завдання дослідження:* 1) дати характеристику опитувальника реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу людини; 2) обґрунтувати використання методики як засобу психодіагностики та корекції способу життя в напрямках подолання кризових станів і формування, збереження та підтримки здоров'я людини.

Виклад основного матеріалу. Автор методики та історія її розробки. Одним із засобів вивчення особистості та покращення планування витрат часу життя є авторський багатовимірний опитувальник реального, бажаного та фантастичного бюджетів часу людини. Ідея подав французький філософ, психолог і педагог Люсьєн Сев (1972), який стверджує, що щастя чи нещастя людини визначається мірою відповідності або розбіжності реального та бажаного бюджетів часу її життя. Сусанна Рубінштейн (1978) скористалася виміром реального та бажаного бюджету часу для виявлення усвідомлюваних і підсвідомих мотивів особистості. Автор удосконалив

методику для вивчення реального, бажаного та фантастичного бюджетів часу людини (Моргун, 1995, 2002). Як бачимо, до бажаного бюджету часу додався ще і фантастичний, бо бажаний бюджет часу лімітувався реальним.

Призначення методики. По-перше, вона дозволяє вивчити Я-реальне, Я-бажане та Я-ідеальне особистості, що відповідає демократичному й особистісному підходам у політиці, педагогіці (наріжний камінь освітньої доктрини України у ХХІ столітті), психології тощо; по-друге, є підставою для спільного планування життя в колективі та кращого самопланування власного життя. Методика виступає також «рентгеном» дозвілля людини. А дисгармонії трьох бюджетів свідчать про нездоровий спосіб життя та наявність кризового стану особистості.

Принцип побудови опитувальника. Методика має вигляд опитувальника з відкритим типом питань (перерахуйте, наприклад, все, що трапилося з Вами у понеділок), але тяжіє водночас до так званих «життєвих» методів (бо переказуються справжні події життя, які можна перевірити іншими методами). Реальний бюджет вимірює здібності людини, а бажаний і фантастичний – її мотиваційну сферу. Відповідність або невідповідність цих бюджетів часу вказує на больові точки життя і розвитку (або відхилень у розвитку) особистості: адекватність її самооцінки, рівня домагань, задоволеність життям, перспективи особистісного поступу тощо.

Одиниця виміру і надійність результатів. Одиниця виміру – час у годинах (іноді – хвилинах). Окрім фізичного часу, маємо також вимір його психологічних аспектів, вказаних у попередньому пункті.

Надійність результатів перевіряється завдяки порівнянню з методом спостережень, аналізу продуктів діяльності, аналізу документів, оцінки незалежних експертів тощо. Можливе застосування математичних критеріїв.

Обґрунтованість методики забезпечується її відповідністю теоретичній моделі бюджету часу Л. Сева (1972), усвідомленим та неусвідомленим мотивам за С. Я. Рубінштейн (1978) та багатовимірній теорії особистості (Моргун, 1992).

Бланк опитувальника реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу.

Шановний(а) добродію(йко)_____! З метою врахування Ваших побажань щодо покращення планування нашої спільної роботи і Ваших занять у вільний час просимо Вас узяти участь у дослідженні реального, бажаного і фантастичного бюджету часу учнів.

Інструкція. Вам необхідно протягом семи днів тижня відмічати витрати Вашого реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу: з вівторка (за понеділок) до наступного понеділка (за п'ятницю, суботу, неділю) включно. Види занять і витрати часу див. нижче у табл. 1.

Уникайте загальних відповідей (дивився телевизор, гуляв, робив уроки, тощо), вказуйте конкретні витрати часу (що – по телевизору?, де гуляв?, які уроки?). Не забувайте про те, що доба містить лише 24 години. Дякуємо!

**Добові витрати реального, бажаного і фантастичного бюджетів часу
учня _____ (в год.)**

Дата: _____ . День тижня: _____

Бюджети часу Види занять (за добу)	Реальний бюджет			Бажаний бюджет		
	час початку	час закінчення	витрати часу (год.)	час початку	час закінчення	витрати часу (год.)
1. Сон	22.00	6.00	8	21.00	6.00	9
2. Ранковий туалет	6.00	6.30	0,5	6.00	6.30	0,5
.....						
6. Урок фізики	10.15	11.00	0,75	10.15	11.50	1,5
7. Урок літератури	11.05	11.50	0,75	–	–	–
.....						
13. Бойовики по телебач.	19.00	21.00	2	17.00	20.00	3
14. Прогулянки з песик.	21.00	21.30	0,5	21.00	21.30	0,5
15. Вечірній туалет (перед сном)	21.30	22.00	0,5	21.30	22.00	0,5
Разом			24			
Фантастичний бюджет часу						
1. Відвідування цирку				15.00	17.00	2
2. Урок гри на гітарі				20.00	21.00	1
Разом						24

Ваше прізвище _____ ім'я _____ по батькові _____.

Процедура опитування може бути індивідуальною або груповою і складається з таких етапів: 1) *настановчий етап* проводиться у понеділок і складається зі знайомства з метою, інструкцією, бланком опитувальника і прикладами заповнення; 2) *етап збирання семи бланків опитувальника* починається з вівторка, коли вранці досліджувані приносять бланки за понеділок; цей етап триває п'ять днів (до понеділка наступного тижня, коли збираються три бланки – за минулу п'ятницю, суботу та неділю).

Обробка і якісний аналіз результатів складаються з декількох етапів.

1. *Обробка індивідуальних бланків* полягає в підрахунку середньодобових показників для кожного досліджуваного, а також частоти події чи заняття на тиждень і побудові таблиці 2, де заняття можна розташовувати у порядку від найтриваліших до найкороткочасних.

Попередній якісний аналіз полягає: у виявленні певної ієрархії здібностей людини (дитини, учня), які вона розвиває і тренує завдяки реальному бюджету часу; у виявленні «мотивації досягнень» учня (випадки переваги показників бажаного бюджету часу в порівнянні з реальним); у виявленні «мотивації запобігань» (випадки переваги показників реального бюджету часу в порівнянні з бажаним); у виявленні «Я-ідеального» людини, її мрій на перспективу (фантастичний бюджет), бо життя їх поки не втілює.

Приклад, який наведено у табл. 1, свідчить про те, що учень, серед провідних, має споживацько-споглядальні здібності (до сну, перегляду телепередач). Його мотивація досягнень також спрямована на ці здібності (він хоче ще довше спати, ще довше дивитись телевізор). Його мотивація запобігань пов'язана зі зменшенням годин і частоти відвідувань шкільних уроків. Мрії також кореспондують із розвагами (цирк, гра на гітарі).

2. *Побудова середньогрупової таблиці* полягає у підрахунку середньої тривалості занять та їх частоти в цілому по групі. Табл. 3 має ті самі графи, що і табл. 1 та 2, тільки в ній фігурують групи: чоловіки, жінки, старші, молодші, люди певних професій тощо. *Якісний аналіз* стосується в цьому випадку також здібностей, мотивації досягнень, мотивації запобігань групового суб'єкта діяльності (виховної, навчальної, трудової тощо).

Багатовимірна теорія розвитку особистості, яка запропонована автором має п'ять інваріантів в її структурі: просторово-часові орієнтації, потребовольові естетичні переживання, змістовні спрямованості, рівні опанування досвідом та форми реалізації діяльності. Результати цього аналізу відповідно до зазначених інваріантів вміщуються у п'яти додаткових таблицях, що розглядаються в більш розгорнутому описі методики (див.: Моргун, 2002).

Труднощі та обмеження у використанні методики. Невирішеним у багатьох випадках є питання відсутності норм розходу часу по багатьох заняттях. Що ж робити – чекати цих норм чи запроваджувати методику?

Звичайно – запроваджувати! Адже, наприклад, якщо вона буде проведена у певному класі, можна отримати «норму» цього класу або цілої паралелі, або вікову норму школи, міста, району, регіону (все залежить від масштабів упровадження). По-друге, діти повинні вміти писати і користуватися годинником. По-третє, цей, як і кожний опитувальник, не виключає певного прикрашування чи приховування деяких результатів. Для профілактики таких тенденцій можна вибірково перевіряти сумнівні відповіді іншими методами (спостереження, аналіз продуктів діяльності, аналіз документів, свідчення незалежних експертів тощо).

Використання методики як засобу психодіагностики та корекції способу життя в напрямку подолання кризових станів, покращення і підтримки здоров'я людини полягає у наступному: 1) відхилення від норм тривалості сну (недосипання, пересипання) може свідчити про цілу низку нозологій захворювань, кризових станів; 2) режим і меню харчування людини (недоїдання, переїдання) також може відхилятися від норми, що несе ризики відповідних хвороб, кризових станів; 3) бюджет робочого часу може свідчити про загрозу професійного вигорання, «роботоголізму», кризового стану; 4) надмірне захоплення комп'ютерними іграми у вільний час ставить питання профілактики сколіозу, короткозорості (до втрати зору!), кризового стану «ігрової залежності» людини тощо.

Висновки і рекомендації. По-перше, підводячи підсумок, зазначимо, що, отримавши результати вивчення реального, бажаного та фантастичного бюджетів часу, ми рухаємося у напрямку справді наукового, індивідуального, демократично-гуманного підходу до планування нашого життя.

По-друге, обґрунтування методики як засобу психодіагностики та корекції способу життя в напрямку подолання кризових станів і покращення та підтримки здоров'я людини дозволяє зробити ще один крок до профілактичної медицини, психотерапії.

Щодо рекомендацій та перспектив подальшого дослідження, то їх можна розділити на поради для позитивного поступу особистості та поради профілактично-запобіжного характеру, які спрямовані на усунення негативних тенденцій розвитку особистості, зокрема, подолання кризових станів. Однією з важливих *перспектив подальших досліджень* є можливість побудови психогам нових професій, що з'являються на ринку праці, та для психопрофілактики емоційного вигорання, професійних захворювань.

За допомогою розглянутої методики планування особистісного зростання і зміцнення здорового способу життя можна робити ще швидше, ще краще. Звісно, за умов подолання «маніловщини» (за Гоголем) та застосування науково-демократичного прогнозування (до чого закликали К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, О. Захаренко, В. Кремень, І. Зязюн та інші) ближньої, проміжної та віддаленої перспективи розвитку особистості.

Мотрук Тетяна Олександрівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)

ОСОБЛИВОСТІ КОНСУЛЬТУВАННЯ КЛІЄНТІВ З ДЕПРЕСИВНИМИ ПРОЯВАМИ

У консультативній практиці рано чи пізно кожен фахівець зустрічається із клієнтом, який позиціонує або відкрито заявляє про наявність депресії. Розповсюдженість цієї патології перевершує найсміливіші прогнози. За даними, які пропонує сьогодні Вікіпедія [2], депресія є найпоширенішим психічним розладом. На неї страждає кожен десятий у віці старше 40 років, дві третини з них – жінки. Серед осіб старше 65 років депресія зустрічається в три рази частіше. Також депресії і депресивних станів схильне близько 5% дітей і підлітків у віці 10-16 років. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, депресія є провідною причиною підліткової захворюваності та непрацездатності. Загальна поширеність депресії (всіх різновидів) в юнацькому віці становить від 15 до 40%. У багатьох роботах підкреслюється, що більшою поширеністю афективних розладів в цьому віці відповідає і велика частота суїцидів [1; 2; 3; 4].

Мета статті – розглянути особливості першої зустрічі психолога та клієнта з депресивними проявами.

Депресія має досить широку палітру проявів та форм. Прийнято виділяти такі види депресії: соматогенні, ендогенні та психогенні. Так, за МКХ-10 депресивні симптоми поділяються на типові (основні) і додаткові. При наявності депресії, згідно МКХ-10, повинні бути присутніми два основних симптому і не менше трьох додаткових [3].

До типових (основним) симптомів депресії відносяться:

- пригнічений настрій, яке не залежить від обставин, протягом тривалого часу (від двох тижнів і більше);
- ангедонія – втрата інтересу або задоволення від раніше приємною діяльності;
- виражена стомлюваність, «занепад сил», які характеризуються стабільністю даного стану (наприклад, протягом місяця).

Додаткові симптоми: песимізм; почуття провини, марності, тривоги і (або) страху; занижена самооцінка; нездатність концентруватися і приймати рішення; думки про смерть і (або) самогубство; нестабільний апетит, зазначене зниження або збільшення у вазі; глікогевзія (виникнення солодкого смаку в роті без відповідного подразника); порушений сон, присутність безсоння або пересипання.

Згідно діагностичних критеріїв МКХ-10, діагноз депресивного розладу визначається, якщо тривалість симптомів становить не менше 2 тижнів. Однак діагноз може бути поставлений і для більш коротких періодів, якщо симптоми незвичайно важкі і наступають швидко.

Депресія у дітей зустрічається рідше, ніж у дорослих. Симптоми у дітей такі: втрата апетиту; проблеми зі сном (кошмари); проблеми з оцінками в школі, яких до цього не спостерігалось; проблеми з характером: віддалення, надути або агресивність.

За DSM-IV-TR. Згідно діагностичних критеріїв DSM-IV-TR, протягом 2 тижнів повинні бути присутніми 5 або більше з наведених нижче 9 симптомів (і ці симптоми повинні включати як мінімум 1 з двох основних симптомів: депресивний настрій і / або втрата інтересів або задоволення) [2]:

- 1) депресивний настрій (у дітей і підлітків може проявлятися дратівливістю);
- 2) значне зниження задоволення або інтересу до всіх або майже всіх видах діяльності;
- 3) зниження ваги і апетиту (можливе посилення апетиту і збільшення ваги);
- 4) інсомнія (можлива гіперсомнія);
- 5) психомоторне збудження або гальмування;
- 6) зниження енергійності і підвищена стомлюваність;
- 7) почуття нікчемності і занижена самооцінка або неадекватне почуття провини;
- 8) загальмований мислення або зниження здатності концентрації уваги;
- 9) суїцидальні тенденції.

Розрізняють уніполярні депресії, при яких настрій залишається в межах одного, зниженого, «полюса» і біполярні депресії, які є складовою частиною біполярного афективного розладу, що перемежуються маніакальними, гіпоманіакальними або змішаними афективними епізодами [3]. Також депресивні епізоди невеликої тяжкості можуть виникати при циклотимії.

Що ми можемо запропонувати таким клієнтам? І де пролягають межі нашої компетенції? Особисто мені близький когнітивний та когнітивно-

поведінковий підхід у цьому питанні. У КПТ (когнітивно-поведінковій терапії) прописано алгоритми (протоколи) роботи з різними розладами та депресією, зокрема. КПТ передбачає співпрацю та партнерство у роботі з клієнтом, структуровані кроки у роботі з депресією, є інтегративним та сприяє самореалізації клієнта.

На самій першій зустрічі доречним буде провести діагностику особи, що звернулась: коморбідність та диференціальний діагноз із іншими психічними та соматичними захворюваннями, наявність або відсутність суїцидальності. Діагностика може відбуватись у вигляді бесіди, можуть бути запропоновані опитувальники.

Цілі психолога на першу сесію можуть бути такими як:

1. Встановлення довіри і рапорту.
2. Знайомство пацієнта з когнітивною терапією.
3. Пояснення пацієнту природи його розлади, когнітивної моделі і процесу когнітивної терапії.
4. Упорядкування скарг пацієнта, визначення кола його проблем і навіювання йому надії на успіх терапії.
5. Виявлення (і, якщо необхідно, корекція) очікувань пацієнта щодо терапії.
6. Отримання додаткової інформації про пацієнта.
7. Використання додаткової інформації для складання списку цілей пацієнта.

Рекомендована структура першої сесії за Дж. Беком [1], що сприяє досягненню указаних цілей, має нижче зазначену структуру.

1. Визначення порядку денного (з логічним обґрунтуванням її доцільності).
2. Оцінка стану пацієнта із застосуванням об'єктивних методів, оціночних шкал і тестів.
3. Вислуховання скарг пацієнта і співвіднесення їх з результатами первинного обстеження.
4. Розпізнавання проблем пацієнта і визначення цілей терапії.
5. Навчання пацієнта когнітивної моделі.
6. Виявлення очікувань пацієнта щодо терапії.
7. Роз'яснення пацієнтові природи його розлади.
8. Визначення домашнього завдання.
9. Підведення підсумків.
10. Зворотній зв'язок.

Клієнт у депресії, який, все ж таки, добрався до психолога чи психотерапевта, з одного боку, сподівається, певною мірою, на якісь магічні дії, що відбудуться з ним у процесі терапії. Але у нього, часто, уже є готова думка: «Ну ось! І це не працює! Вони (а зазвичай, це не перший фахівець, до якого звернувся клієнт) нічого не можуть вдіяти з моїм унікальним випадком!». Когнітивна терапія саме розвіює подібні ілюзії, роблячи акцент на логічному обґрунтуванні змісту зустрічей. Як пише Дж. Бек, стан пацієнта поліпшується від того, що він починає краще розуміти себе, вчиться ефективно вирішувати життєві проблеми і освоює прийоми, які потім застосовує в повсякденному житті. Вводячи пацієнта в курс терапії, психолог дає йому зрозуміти, що відповідальність за успіх лікування лежить на них обох. Врешті, треба пам'ятати, що «депресія не прояв слабкості, а результат

того, що людина занадто довго намагалася бути сильною». І саме під час контакту із фахівцем клієнт може собі дозволити признати та прийняти існуючий у нього сценарій, зробити потрібні правки та дозволити собі нові адаптивні форми взаємодії зі світом.

Література

1. Бек Дж. Когнитивная терапия : полное руководство / Джудит С. Бек. – М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2006. – 400 с.
2. Депрессия. Материал из Википедии – свободной энциклопедии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%>
3. Классификация психических расстройств по МКХ-10. F3 Расстройства настроения (аффективные расстройства) / Федеральное Государственное бюджетное научное учреждение «Научный центр психического здоровья» – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ncpz.ru/lib/53/book/14/chapter/5>
4. Романчук О. Когнітивно-поведінкова терапія депресії [Электронный ресурс]. / Романчук О. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://i-cbt.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/cbt-depression.pdf>

Ниетбаева Гульмира Бекеновна

доктор PhD, старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии Казахского национального университета имени Абая (г. Алматы)

СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СТУДЕНТОВ

Сегодня осуществляется масштабная модернизация системы высшего профессионального образования. В современных условиях получение образования в высших учебных заведениях можно отнести к специфическому виду деятельности, связанному с высоким уровнем психических и физических нагрузок, крайне возрастающих в сессионный период. Одновременно на психологическое здоровье студентов оказывают существенное влияние дефицит времени, необходимость усваивать в сжатые сроки большой объём информации, повышенные требования к решению проблемных ситуаций, жёсткий контроль и регламентация режима. В статье дана сущностная характеристика понятий «стиль педагогического общения» и «психологическое здоровье», анализируются особенности образовательной среды высшей школы, которые могут стать фактором риска для здоровья студентов.

В настоящее время, в эпоху научно-технического прогресса, расширения информационного пространства, усложнения всех сторон индивидуальной и общественной жизни, все более актуальной становится проблема сохранения здоровья человека. Здоровью отводится первостепенное значение среди приоритетных направлений жизни человека. Феномен здоровья многогранен, охватывает комплекс философского, психологического, педагогического, медико-биологического и социокультурного знания.

Возникновение понятия «психологическое здоровье» было положено З. Фрейдом, который понимал психические нарушения как следствие внутрличностных конфликтов, негативно влияющих как на больных, так и здоровых людей. Весь спектр негативных эмоциональных переживаний (депрессия, тревожность и др.) – субъективная сторона этих конфликтов, возникающих при рассогласовании целей, которые ставит перед собой человек, и средств их достижения. В психологии проблема психологического здоровья многогранно отражена в работах Б. С. Братуся, который рассматривает психическое здоровье как совокупность внутренних свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями, стремлениями, ценностями личности и общества, которые становятся предпосылкой эффективного выполнения своей профессиональной и жизненной стратегии [1].

В образовательной среде высшей школы можно выделить ряд специфических особенностей, которые в совокупности могут стать мощным фактором риска для психологического здоровья студентов:

- вузовская среда характеризуется наличием специфических для факторов, связанных с учебной нагрузкой. Так, обучение в высшей школе требует от студентов значительного интеллектуального, информационного, психоэмоционального напряжения (например, в ситуации экзамена), которое сопровождается низкой двигательной активностью

- с периодом обучения в вузе сопряжена проблема межличностных отношений, так как это этап активного вхождения в социальную среду. Социальная адаптация сопровождается действиями, направленными на получение признания и высокого статуса в группе. Разнородность студенческого коллектива создает дополнительные сложности социальной адаптации. Среди стрессовых причин, связанных с взаимоотношениями в группе, наиболее часто встречаются психологическая несовместимость между членами группы из-за различного уровня знаний и учебной подготовки; особенности черт характера; отсутствие совместной продуктивной деятельности членов группы, что приводит к эмоциональной депривации и нарушению межличностных отношений в группе; низкое социально-коммуникативное развитие студентов [2];

- обучение в вузе является решающим периодом становления личности, поскольку происходящие в течение учебы важные события и решения, к которым приходит каждый студент, оказывают заметное влияние на его жизнь и профессиональную карьеру [3]. В связи с этим существующая необходимость личностного самоопределения в будущей профессиональной среде может сопровождаться рядом негативных переживаний;

- студенты убеждены в беспредельности собственных физических и психических ресурсов и поэтому не заботятся о собственном здоровье. В самой системе высшего образования отсутствует целенаправленное обучение здоровью. У молодежи не сформирована мотивация к здоровой жизнедеятельности и отсутствует необходимый запас знаний и практических умений и навыков, которые позволили бы к ней приобщиться. Низкий уровень культуры здоровья делает молодого человека заложником непродуманного времяпрепровождения, а имеющееся у него время для

рекреации, снятия последствий утомления и подготовки к следующему этапу деятельности используется с малой эффективностью и часто с отрицательным результатом [4].

В нашей работе под термином «психологическое здоровье» будем понимать совокупность личностных характеристик, являющихся предпосылками эмоциональной и стрессоустойчивости, социальной адаптации, определяет. В связи с этим, методики диагностики уровня невротизации и нервно-психической устойчивости стали одними из инструментов нашего исследования.

Среди факторов, влияющих на психологическое здоровье студентов, особо выделяются особенности поведения и общения с ними преподавателей.

Педагогическое общение – специфическая форма общения, имеющая свои особенности и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты.

Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения. Как показывают исследования, преподавателю выстраивать и корректировать стратегии взаимодействия со студентами для создания благоприятной атмосферы с целью повышения эффективности образовательного процесса

Понятие стиля педагогического общения тесно связано с концепцией индивидуального стиля деятельности, берущей свое начало в работах К. Левина, который выделил три принципиально различных способа управления людьми (стиля руководства): авторитарный, демократический и попустительский [5].

Исследования советских авторов подтвердили основные положения управленческого континуума К. Левина. Авторитарный стиль ставит педагога в отчужденное положение от класса (группы) или отдельного учащегося. Эмоциональная холодность, лишая учащегося близости, доверия, быстро дисциплинирует коллектив, но вызывает у обучаемых психологическое состояние покинутости, незащищенности и тревоги. Этот стиль способствует достижению учебных задач, но подавляет инициативу и не развивает мотивации целенаправленного управления своим поведением [6].

Демократический стиль предполагает, что педагог опирается на коллектив, поощряет и воспитывает самостоятельность. Проблемы учащихся он обсуждает совместно с ними и при этом не навязывает свою точку зрения, а стремится убедить в ее правильности. Такой стиль наиболее плодотворен, в нем требовательность гармонично сочетается с доверием, без преобладания одного над другим. Демократический стиль обеспечивает активную позицию обучаемого, при этом дисциплинированное поведение выступает не как самоцель, а как средство, обеспечивающее активную работу [7].

Попустительский стиль предполагает преобладание доверия над требовательностью, но, по сути, является самоустранением педагога из

учебного процесса. Педагог не проявляет инициативы, в результате чего из-за пониженной мобилизации все действия оказываются малоэффективными, правда, не наносящими психического травматизма в отличие от авторитарного стиля поведения.

Сегодня сложилось несколько подходов к описанию и классификации стилей педагогического общения. Деятельностное представление о стилях педагогического общения предложено А. К. Марковой и А. Я. Никоновой. В основу различения стилей в труде педагога они положили следующие основания: содержательные характеристики стиля (преимущественная ориентация педагога на процесс или результат своего труда, развертывание педагогом ориентировочного и контрольно-оценочного этапов в своем труде); динамические характеристики стиля (гибкость, устойчивость, переключаемость и др.); результативность (уровень знаний и навыков учения у учащихся, а также их интерес к предмету) [8].

В. А. Кан-Калик выделял пять педагогических стилей: общение на основе высоких профессиональных установок педагога; общение на основе дружеского расположения; общение-дистанция; общение-устрашение; общение-заигрывание [9].

Методика диагностики стилей педагогического общения основана на классификации моделей поведения преподавателей в общении с обучаемыми на занятиях Л. Д. Столяренко и С. И. Самыгина. Условно эти модели можно обозначить следующим образом: диктаторская («Монблан»); неконтактная («Китайская стена»); дифференцированного внимания («Локатор»); гипорефлексивная («Тетерев»); гиперрефлексивная («Гамлет»); негибкого реагирования («Робот»); авторитарная («Я-сам»); активного взаимодействия («Союз») [10].

Остановимся подробнее именно на этой классификации:

- Модель диктаторская («Монблан») – преподаватель отстранен от студентов, личностное взаимодействие минимально, педагогические функции сведены к информационному сообщению, что приводит к отсутствию психологического контакта, безынициативности и пассивности обучаемых студентов.
- Модель неконтактная («Китайская стена») – между преподавателем и студентами существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера общения, информационный, а не диалоговый характер занятия, что приводит к слабому взаимодействию со студентами, с их стороны – равнодушному отношению к преподавателю.
- Модель дифференцированного внимания («Локатор») – основана на избирательных отношениях со студентами, преподаватель ориентирован не на весь состав аудитории, а лишь на часть, либо на талантливых, либо, напротив, – слабых, что приводит к нарушению целостности акта взаимодействия в системе преподаватель – коллектив, которое подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.
- Модель гипорефлексивная («Тетерев») – преподаватель в общении замкнут на себя: его речь по большей части монологична, в совместной деятельности поглощен своими идеями и проявляет эмоциональную глухоту к

окружающим, что приводит к отсутствию взаимодействия между обучаемыми и обучающим, вокруг последнего образуется поле психологического вакуума.

– Модель гиперрефлексивная («Гамлет») – противоположна по психологической характеристике предыдущей: преподаватель озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими, постоянно сомневается в действенности своих аргументов, остро реагирует на реплики обучаемых студентов, принимая их на свой счет, что приводит к обостренной социально-психологической чувствительности преподавателя, приводящей его к неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории.

– Модель негибкого реагирования («Робот») – взаимоотношения преподавателя со студентами строятся по жесткой программе, в которой четко выдерживаются цели и задачи занятия, методические приемы, имеет место безупречная логика изложения и аргументация фактов, но преподаватель не обладает чувством понимания меняющейся ситуации общения, что приводит к низкому эффекту педагогического взаимодействия.

– Модель авторитарная («Я сам») – учебный процесс целиком сфокусирован на преподавателе, нет творческого взаимодействия между ним и аудиторией, подавляется всякая личная инициатива со стороны студентов, до минимума снижается их познавательная и общественная активность, что приводит к безынициативности, потере творческого характера обучения, искажению мотивационной сферы познавательной активности.

– Модель активного взаимодействия («Союз») – преподаватель постоянно находится в диалоге со студентами, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате группы и гибко реагирует на них. Такая модель наиболее продуктивна.

Данные модели представляют собой диагностику стилей педагогического общения преподавателей, важно для правильного общения и поддержания психологического здоровья студентов, каждому преподавателю работать над своим стилем общения.

Психологическое сопровождение педагогического и образовательного процессов, основанное на применении диагностических процедур, позволит, с известной долей вероятности, спрогнозировать возможные нарушения психологического здоровья студентов еще до того, как они примут разрушительные формы.

Литература

1. Психологическое здоровье / под ред. Г.С.Никифорова – СПб.: Питер, 2006.
2. Буйлов В., Куропова Г., Сенаторова Н. Нервно-психическое состояние студентов как валеологическая проблема / В. Буйлов, Г. Куропова, Н. Сенаторова. // Высшее образование в России. – 1996. – №2.
3. Пальцев М. А. Образование и здоровье студентов / М. А. Пальцев. // Высшее образование сегодня. – 2002. – №11.
4. Вайнер Э. Н. Образовательная среда и здоровье учащихся / Э. Н. Пальцев. // Валеология. – 2003. – №2.

5. Реан А. А. Психология педагогической деятельности / А. А. Реан. – Ижевск, 1994.
 6. Ложкина Л. Н. Воздействие на ученика авторитарной системы обучения: дайджест / Л. Н. Ложкина. // Психология обучения. – 2005. – №1.
 7. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Л. М. Митина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
 8. Маркова А. К. Психология труда учителя. /А. К. Маркова.– М.,1993.
 9. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / В. А. Кан-Калик. – Книга для учителя. – М.,1987.
 10. Столяренко Л. Д. Основы психологии управления. / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону. – Изд-во «Феникс», 1996.
-

Ніколаєнко Сергій Олександрович

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (м. Суми)

ДО ПИТАННЯ ПРО ОСНОВНІ СТАДІЇ КУРСУ ПСИХОТЕРАПІЇ ПТСР

В даний час різко зросла кількість антропогенних катастроф, «гарячих точок», насильницьких дій в різних регіонах планети. Ці ситуації характеризуються, насамперед, екстремальними впливами на психіку індивіда, викликаючи у нього травматичний стрес. Психологічні наслідки такого стресу в крайньому своєму прояві виражаються в посттравматичному стресовому розладі (ПТСР), що виникає як затяжна або відстрочена реакція на ситуації, пов'язані з серйозною загрозою життю або здоров'ю людини.

Посттравматичний стресовий розлад у ветеранів війн та інших учасників військових дій є одним з головних внутрішніх бар'єрів на шляху їх адаптації до мирного життя. Тому розробка проблематики психотерапії ПТСР в умовах сучасної України має не тільки велике, але і постійно зростаюче значення в соціальному, військово-психологічному, економічному, медичному, соціально-психологічному, психотерапевтичному аспектах.

Мета статті полягає в обґрунтуванні основних стадій курсу психотерапії ПТСР.

Е. Фоаз із співавторами виявили найбільш важливі етапи, а також найбільш ефективні методи психотерапії ПТСР. При цьому автори досліджували, зокрема, терапевтичні можливості психологічного дебрифінгу, когнітивно-біхевіоріальної психотерапії, десенсибілізації і переробки рухами очей, гіпнотерапії, психодинамічної терапії, арт-терапії, групової терапії, психофармакотерапії в цілісному курсі психотерапії ПТСР [7].

Д. Томас визначив основні етапи психотерапії ПТСР, а також показав можливості застосування когнітивної гіпнотерапії при лікуванні емоційних травм. Автор описав, зокрема, методика гіпнотичної роботи з когнітивним змістом, когнітивними процесами і когнітивними структурами при розладах, пов'язаних зі стресом [5].

Ф. Шапіро розробила технологію десенсибілізації і переробки травмуючих переживань за допомогою руху очей (ДПДГ), яка спочатку призначалася для психотерапії посттравматичного стресового розладу як

найбільш складної форми емоційної травми. При цьому автор представила основні принципи, протоколи і процедури даної технології [6].

С. Лінн і І. Кірш продемонстрували можливості застосування когнітивно-поведінкової гіпнотерапії при лікуванні посттравматичного стресового розладу (ПТСР) [2].

С. Гілліген показав, що в цілісному курсі лікування емоційних травм можливе поєднання методів десенсибілізації і переробки рухами очей і гіпнотерапії [1].

Мета дослідження полягає в виявленні та обґрунтуванні основних стадій цілісного курсу психотерапії ПТСР.

В якості діагностичних критеріїв ПТСР (по DSM-5) виступають такі показники: травматична подія має містити зіткнення людини зі смертю або з ситуацією, яка загрожує життю, вона повинна зазнати серйозної травми або сексуального насильства, а її відповідні реакції повинні містити інтенсивний страх, безпорадність чи жах (критерій «А»); симптоми вторгнення, пов'язані з травматичною подією (критерій «В»); симптоми постійного уникнення стимулів, які асоціюються у потерпілого з травматичною подією (критерій «С»); симптоми негативної зміни когнітивних процесів і настрою (критерій «D»); симптоми помітної зміни в активності і реактивності (критерій «Е»); порушення тривають більше місяця (критерій «F»); спостерігається клінічно значимий дистресс функціонування організму і порушення в професійній, соціальній або в інших важливих сферах життя (критерій «G»); порушення сприйняття не належать до фізіологічних ефектів в зв'язку з прийняттям яких-небудь речовин (наприклад, наркотиків, ліків, алкоголю) або проявів епілептичних випадків (критерій «H») [4].

У формуванні симптоматики ПТСР найважливішу роль відіграють механізми первинної та вторинної дисоціації. Психічна дисоціація трактується як процес, за допомогою якого узгоджений набір дій, думок, відносин, емоцій, фізіологічних реакцій відділяється від іншої частини свідомості особистості і починає функціонувати незалежно. При дисоціації певні психічні функції, які зазвичай інтегровані з іншими функціями, починають діяти відокремлено і автоматично, перебуваючи при цьому поза сферою свідомого контролю і поза процесами активної пам'яті суб'єкта [3, с. 102].

Механізми первинної дисоціації при формуванні симптоматики ПТСР полягають в наступному. Безпосередньо в ситуації травматичної події суб'єкт часто не в змозі обробити всю сприйняту інформацію і скласти цілісну картину того, що відбувається, оскільки травматичні події і негативні емоції перевантажують і переривають когнітивні процеси у структурі свідомості жертви [3, с. 102]. Саме в цей період на основі швидкої і жорсткої депотенціалізації свідомості формується екологічний стресово-обумовлений транс. В цьому випадку сенсорні та емоційні елементи події не можуть бути швидко перероблені і інтегровані в рамках єдиної особистісної системи пам'яті та ідентичності. Вони витісняються в несвідому сферу і ізолюються від свідомості. В екологічному стресово-обумовленому трансі, жертва отримує трансове закарбування, фіксацію і подальшу первинну дисоціацію від свідомості всієї ситуації психотравми, яка може включати в себе наступні

складові досвіду в момент психотравми: 1) актуальний психофізіологічний стан жертви; 2) актуальний патерн її м'язової напруги; 3) актуальний патерн її дихання; 4) структуру мотиваційних процесів; 5) зміст емоційного стану; 6) зміст образного простору; 7) зміст ментального компонента.

Механізми вторинної дисоціації при розвитку симптоматики ПТСР проявляються в формі непродуктивних копінг-стратегій, які дають можливість свідомості жертви продовжувати витісняти і утримувати в несвідомої сфери травматичні переживання вже після виходу з безпосередньої ситуації травматичного стресу. Це дозволяє їй на деякий час часу зменшити рівень психічного і фізичного дискомфорту і захистити себе від усвідомлення всіх наслідків впливу травматичної ситуації.

При цьому вторинна дисоціація реалізується, зокрема, за допомогою наступних різновидів непродуктивних копінг-стратегій: 1) прагнення уникнути думок, почуттів або розмов про травму; 2) прагнення уникнути дій, місць, людей, здатних нагадати про травму; 3) амнезії важливих деталей травми; 4) вираженого обмеження інтересів і прагнень брати участь в будь-якій діяльності; 5) відстороненості, замкнутості; 6) ослаблення афективних реакцій (в тому числі нездатність відчувати любовні почуття); 7) депресивних почуттів безнадії (відсутність будь-яких очікувань, пов'язаних з кар'єрою, одруженням, дітьми або тривалістю майбутнього життя).

У зазначеному вище класифікаторі діагностичних критеріїв DSM-5 можна чітко розрізнити три рівні симптомів: 1) первинні симптоми ПТСР за критеріями «В» і «Е», формування яких пов'язане з механізмами актуалізації первинної дисоціації; 2) вторинні симптоми ПТСР за критеріями «С» і «D», формування яких пов'язане з механізмами актуалізації вторинної дисоціації; 3) третинні симптоми ПТСР за критерієм «G», формування яких пов'язане з функціонуванням неперероблених симптомів ПТСР за критеріями «В» і «Е», «С» і «D», які проявляються в порушеннях адаптації жертви в професійній, соціальній, міжособистісній, сімейній або інших важливих сферах життя.

Таким чином, на першій стадії психотерапевтичної роботи необхідно переробити первинні симптоми ПТСР за критеріями «В» і «Е» (як результати актуалізації первинної дисоціації). На другій стадії психотерапевтичної роботи важливо переробити вторинні симптоми ПТСР за критеріями «С» і «D» (як результати актуалізації вторинної дисоціації). На третій стадії психотерапевтичної роботи до переробки теоретичних симптомів ПТСР за критерієм «G» можна приступати тільки тоді, коли на першій і другій стадіях будуть успішно перероблені первинні і вторинні симптоми ПТСР за критеріями «В», «Е», «С» і «D».

Література

1. Гиллиген С. Наследие Милтона Эриксона / С. Гиллиген. – М.: Психотерапия, 2012. – 416 с.
2. Линн С., Кирш И. Основы клинического гипноза. Доказательно-обоснованный подход / С. Линн, И. Кирш. – М.: Психотерапия, 2011. – 352 с.
3. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях: справочник / И. Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во «ЭКСМО», 2005. 960 с.
4. Реакции на стресс по DSM-5. URL: <http://www.didrus.com/stress-dsm-v/>

5. Томас Д. Когнитивная гипнотерапия / Дауд Томас. – СПб.: Питер, 2003. – 224 с.
 6. Шапиро Ф. Психотерапия эмоциональных травм с помощью движений глаз. Основные принципы, протоколы и процедуры / Ф. Шапиро. – М: Независимая фирма «Класс», 1998. – 496 с.
 7. Эффективная терапия посттравматического стрессового расстройства. – М.: «Когито-Центр», 2005. – 467 с.
-

Нестеренко Маргарита Олексіївна

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

**ВТОРИННА ТРАВМАТИЗАЦІЯ ФАХІВЦІВ: ПСИХОЛОГІЧНА
ПІДТРИМКА У ПОДОЛАННІ НАСЛІДКІВ**

Сьогодні нав'язує проблему психологічної підтримки фахівців, які надають психологічну допомогу постраждалим внаслідок екстремальних і кризових психотравмуючих ситуацій. Психологічна допомога травмованій людині є сферою діяльності, що пов'язана з емоційною близькістю, емпатичною включеністю професіонала в стосунки з особою, що переживає травматичний стан, і вимагає значного емоційного, психічного навантаження. У зв'язку з цим, ризик розвитку вторинного травматичного стресу або вторинної травматизації у спеціаліста є достатньо високим.

Вперше феномен «вторинна травматизація» був описаний в 1995 році Ч. Фіглі, який запропонував диференціювати посттравматичний розлад на «первинний» і «вторинний». Первинна травматизація пов'язана з психотравмуючими подіями або ситуаціями, які були безпосередньо пережиті людиною. Вторинна травматизація властива людям, які опосередковано пережили кризову подію (свідки події, здійснювали допомогу постраждалим особам) (О. М. Крутолевич, 2013).

Вторинна травматизація – це травматизація, що виникає не внаслідок безпосередньої дії травми, а внаслідок знання про травматичну подію, що трапилась із іншою особою. Може визначатися як втома від співпереживання (виснажене співчуття) (Т. М. Маланьїна, 2015). Загальними симптомами первинної та вторинної травматизації виступають інтрузії (сновидіння, переживання травматичної події у вигляді нав'язливих спогадів), уникнення, емоційна холодність, гіперактивність, роздратованість, депресії, фобії тощо.

Травма завжди включає втрату; після травми відбувається кардинальна зміна всього, що було звичним для людини, змінюється її картина світу. Емпатійне залучення у стосунок із травмованою людиною, яка переживає наслідки травмування, викликає зміни у внутрішньому досвіді фахівця у вигляді різних емоційних реакцій. Запобігти виникненню власних негативних переживань фахівець не може, оскільки, щоб допомогти клієнтові, він має співпереживати його страждання. Підґрунтям вторинної травматизації стає також неможливість швидких змін. В процесі надання психологічної допомоги фахівець намагається полегшити страждання свого клієнта. Коли це прагнення фруструється, виникає відчуття власного

безсилля й розчарування, що посилює руйнівну дію вторинної травми. Одним із наслідків вторинної травматизації також є втрата довіри до себе та до інших людей (І. Г. Малкіна-Пих, 2005).

Спочатку феномен «вторинна травматизація» вивчався у психотерапевтів, які надають психотерапевтичну допомогу постраждалим внаслідок травматичних подій. Пізніше даний феномен досліджувався у представників інших помічних професій (працівники швидкої медичної допомоги, соціальні працівники, пожежники тощо).

Вторинну травматизацію розділяють на наступні види: 1) секундарна травматизація – фахівець має у своєму досвіді перенесену психологічну травму, а розповідь травмованої людини нагадує йому про ті події. Спеціаліст, у якого актуалізуються психічні травми, може опрацьовувати власні проблеми за рахунок клієнта; 2) делегована травматизація виникає внаслідок роботи з клієнтами, що пережили травматичний досвід і не сформували адекватних захистів; 3) індукована травматизація (психологічне зараження) – «зараження» фахівця, перейняття психічного стану травмованої людини під час контакту з її внутрішнім світом. Емоційне навантаження, що призводить до «індукції травми», багато в чому пов'язане з необхідністю зустрічатись із темою смерті, що є зазвичай табуованою в повсякденному житті сучасної людини.

Визначають наступні чинники розвитку вторинної травматизації у фахівців, які надають психологічну допомогу: індивідуальні (особистісні якості, персональні копінг-стратегії подолання труднощів, наявність соціальної підтримки, особистісні ресурси, духовність, релігійні уявлення, притаманний стиль у роботі, особиста історія життя), виробничі (позиція, статус та роль фахівця у організації, робочі обов'язки та умови роботи, наявність підтримки співробітників, рівень впливу результатів діяльності на фахівця і соціальний ефект) та соціальні (культура, загальні ресурси та певні соціальні фактори) (Г. П. Ладос, 2016).

У психологічній літературі поряд з феноменом «вторинна травматизація» розглядається феномен «емоційного вигорання». Незважаючи на подібність симптомів їхнього вияву (психоемоційне виснаження, пригнічений стан, деперсоналізація, зниження продуктивності діяльності, соціальна ізоляція, вони не є тотожними. Вторинна травматизація характеризується швидким початком, є реакцією на емпатійне співпереживання особам, які перебувають у психотравмуючих ситуаціях. Емоційне вигорання на відміну від вторинної травматизації виникає поступово та пов'язано не стільки з травмою, скільки з інтенсивним довготривалим психоемоційним навантаженням, надмірною відповідальністю та може виявлятися під час роботи з будь-якими клієнтами (О. Керик, 2013).

Заходи з психологічної підтримки фахівців, на думку багатьох вчених, які допомагають долати негативні стани, які свідчать про розвиток вторинної травматизації, є одночасно й методами їх профілактики.

С. Г. Уварова серед основних правил безпеки допомагаючого спеціаліста виділяє наступні: усвідомлення рівня своїх можливостей та меж компетентності; усвідомлення своїх уразливих місць та оцінку своїх

можливостей і ризиків у роботі з випадками, до яких є підвищена емоційна сенситивність; відслідковувати зміни свого емоційного та фізичного стану, а також поведінки; у разі потреби звертатися до керівництва; у випадках з важкими кризовими подіями та їх наслідками працювати у парі з колегою; періодично брати участь в інтерв'язійних групах чи супервізіях (консультування фахівця в процесі його роботи більш досвідченим в спеціально підготовленим колегою). На думку української вченої, основною формою психологічної підтримки фахівців, які працюють з травмованими людьми, є супервізії (С. Г. Уварова, 2016).

В професійній сфері для успішної роботи з вторинною травматизацією необхідно: витримувати баланс «робота – хобі, друзі, родина», нормувати кількість клієнтів, дозволяти собі робити перерви, займатися фізичними вправами, правильно харчуватися, підтримувати стосунки з колегами, отримувати супервізії, відвідувати тренінги, говорити про почуття, які викликає робота з травмою.

І. Г. Ільїна та М. Я. Соловейчик виділяють два підходи до роботи з вторинною травматизацією: 1) турбота про себе та зниження рівня страху; 2) трансформація негативних переконань, відчаю, втрати смислу. Дані підходи відображають дві можливі стратегії допомоги собі: покращення якості життя та зниження страху, тобто дбати про себе, задовольняти потреби в спілкуванні, доставляти собі задоволення, відволікатися від переживань, пов'язаних із роботою тощо); трансформація, яка передбачає прагнення знайти смисл життя, усвідомлення видів негативних переживань та відчаю, створення спільноти. Вчені вважають, що першим кроком у роботі з вторинною травматизацією є прийняти її існування, власних внутрішніх змін (І. Г. Ільїна, М. Я. Соловейчик, 2000).

Спираючись на точку зору, що ефективними заходами профілактики виникнення й опрацювання негативних станів фахівців є розуміння ними психологічних наслідків роботи з травмованими людьми, підвищення рівня самоусвідомлення власних емоційних станів, постійна освіта та підвищення кваліфікації, у Кризовому центрі медико-психологічної допомоги, який був створений в Інституті психології імені Г.С. Костюка НАПН України, застосовують наступні методи та заходи:

1. Тематичні семінари та тренінги з надання першої психологічної допомоги постраждалим, навчання принципам та методам кризового консультування, роботі з ГСР і ПТСР;
2. Постійно діючі групи взаємопідтримки фахівців – об'єднання фахівців, які працюють у певному напрямку, з метою надання психологічної допомоги кожному члену групи. Спільний, схожий досвід учасників групи сприяє розумінню один одного, зниженню рівня захистів, взаємопідтримці, ефективному навчанню спеціальним методам саморегуляції та протистояння стресу;
3. Балінтовські та супервізійні групи для психологів-консультантів та психотерапевтів. У процесі супервізії фахівець має можливість більш системно та всебічно «побачити» свого клієнта, аналізувати свої

професійні дії та особистісні способи реагування, з'ясувати почуття перенесення (контрперенесення), усвідомлювати та застосовувати свої потенційні можливості в роботі. У балінтовських групах відбувається усвідомлення «сліпих плям» фахівця у його стосунках із пацієнтом;

4. Індивідуальна психотерапія у випадках, коли фахівець з якихось причин не може опрацювати свій стан та проблеми у присутності групи (З. Г. Кисарчук, Я. М. Омельченко, Г. П. Ладос, Л. І. Литвиненко та ін., 2005).

Отже, специфіка професійної діяльності фахівців, які надають психологічну допомогу постраждалим внаслідок кризових ситуацій та психотравмуючих подій, зумовлює розвиток вторинної травматизації. Заходи з психологічної підтримки фахівців, які допомагають долати негативні стани, які свідчать про розвиток вторинної травматизації, є одночасно й методами їх профілактики. Серед методів подолання наслідків синдрому «вторинної травми» найбільш ефективними визначають супервізії, релаксацію, тренінги.

Панок Віталій Григорович

*доктор психологічних наук, професор, директор Українського НМЦ
практичної психології і соціальної роботи НАПН України (м. Київ)*

АЛГОРИТМИ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЯК ІНСТРУМЕНТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБИСТОСТІ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Основним завданням діяльності працівника психологічної служби системи освіти є підвищення психологічної культури усіх учасників освітнього процесу, захист їх психічного здоров'я і надання професійної допомоги у складних (кризових) життєвих обставинах.

Стабільна діяльність психологічної служби системи освіти останні роки зазнає помітних впливів які обумовлені низкою соціальних факторів: поява значної кількості дітей і сімей, що потерпіли від окупації Криму, окремих районів Донецької і Луганської областей і які у першу чергу потребують психологічної допомоги; децентралізація системи місцевого самоврядування і пов'язана з цим система управління освітніми закладами; реалізація концепції нової української школи, яка висуває нові вимоги до освітнього процесу як в організаційному і змістовному аспектах, так і щодо практики міжособистісної взаємодії усіх його учасників; новими вимогами суспільства до особистості педагогічних працівників в цілому і працівників психологічної служби зокрема.

У таких умовах серед практичних психологів спостерігаються деякі негативні тенденції: втрата чітких орієнтирів щодо змісту і цілей своєї професійної діяльності; відсутність методичної підтримки і методичного керівництва; застосування в роботі неперевіреного і сумнівного з точки зору психологічної науки методичного інструментарію та ін..

Одним з найбільш дієвих шляхів забезпечення методичної єдності психологічної служби є розробка і засвоєння її працівниками єдиних

стандартів професійної діяльності – алгоритмів роботи і типових випадках, циклограм, діагностичних мінімумів і технологій роботи. На наш погляд, це зараз є наріжним каменем у науково-методичному забезпеченні діяльності психологічної служби системи освіти.

Отже, основною метою даної роботи було розкриття змісту, функцій і завдань застосування алгоритмів професійної діяльності працівниками психологічної служби в умовах реформування освіти як інструменту надання допомоги особистості у кризових життєвих ситуаціях.

Зазвичай поняття «алгоритм» застосовується у математиці і теорії управління (Ербран, Гедель, Кліні, Черч, Тьюрінг та ін.). У цих науках алгоритм являє собою «точно визначену і строго детерміновану систему послідовних правил дії (програму), яка призначена для ефективного розв'язання певного класу задач» [6, с. 16]. Основними ознаками алгоритму вважають: детермінованість – строга однозначність, точність і визначеність алгоритмічного припису; дискретність – розчленованість алгоритмічного процесу на окремі елементарні акти, можливість виконання яких не підлягає сумніву; ефективність (результативність) – спрямованість алгоритму на отримання певного результату через скінченне число кроків (етапів), кожний з яких фіксує цілком конкретний результат; масовість – алгоритм є ефективним методом розв'язання не однієї якоїсь конкретної задачі, а цілого класу типових задач.

У соціальних науках поняття «алгоритм» застосовується нечасто. Натомість значного поширення набуло поняття «соціальної технології» [3; 4]. Що стосується прикладної психології, то тут ми схильні розглядати психологічну технологію в якості основної методичної одиниці.

Психологічна технологія, на наш погляд, являє собою чітку систему взаємопов'язаних і взаємообумовлених методів, методик та процедур, що мають на меті цілеспрямовані зміни в особистості людини (клієнта) – його почуттях, ставленнях, цінностях, поведінці, досягнення конкретного наперед визначеного кінцевого результату. Вона містить діагностичні, формуючі та оцінкові складові і спрямована на розв'язання певного кола психологічних проблем особистості.

Основними ознаками психологічної технології, на наш погляд, є:

- психологічна технологія завжди спрямована на зміну поведінки людини, її настроїв, ставлень, мотивів, цінностей;
- орієнтація на вирішення (розв'язання) конкретної життєвої проблеми людини або групи людей, розв'язання їхньої актуальної життєвої ситуації;
- наявність конкретної мети, деталізованого образу кінцевого результату корекційно-розвиткової діяльності;
- наявність цілей, що розкривають (деталізують) мету та обумовлюють планування і змістовне наповнення етапів проектної діяльності;
- структурність і системність (взаємозв'язок і взаємообумовленість складових);
- мультидисциплінарний характер (залучення знань, методів, прийомів із різних галузей науки і практики);

- наявність функціонуючого зворотного зв'язку та оцінка ходу й результату проектної діяльності;
- відповідність прийомів і методик, що застосовуються в технології, сутності соціальних явищ і проблем, на розв'язання яких спрямована ця технологія;
- взаємозв'язок та взаємообумовленість діагностичних, формуючих (коригуючих) і оцінних складових технології;
- гнучкий характер застосування окремих прийомів і методів для розв'язання проблеми.

Можна помітити невелику різницю між психологічною технологією і алгоритмом діяльності. До цього слід додати можливість визначення ефективності і результативності застосування як технології, так і алгоритму. А це, у свою чергу, відкриває широкі можливості для об'єктивної оцінки результатів роботи практичного психолога.

Діагностичний інструментарій є основою професійної діяльності працівника психологічної служби як власне діагностика є єдиним базисом, на якому ґрунтується уся розвивальна, корекційна і профілактична робота. Від точності результатів діагностики у повній мірі залежить ефективність подальшої роботи практичного психолога і соціального педагога.

Сьогодні у питанні готовності працівників психологічної служби до здійснення адекватної, науково обґрунтованої психологічної діагностики існує певна кількість проблем, які, у своїй сукупності, можуть негативно позначитись на професійному статусі як окремих працівників, так і служби в цілому [1; 2; 4; 7].

Зараз доволі актуальним є забезпечення працівників психологічної служби мінімальним набором психодіагностичних інструментів які могли б допомогти у вирішенні найбільш типових проблем, що існують зараз у практиці роботи освітніх установ.

До складу психодіагностичних методик, які мають бути основою і практичної роботи і навчання практичних психологів мають бути висунені кілька наступних умов:

- психодіагностичний інструментарій має бути валідним і мати відомості про експертизу, яку він пройшов серед відомих фахівців;
- перелік методик має складати деякий мінімум, який знадобиться працівникам психологічної служби у вирішенні типових і найбільш розповсюджених у практиці роботи проблем надання допомоги учасникам освітнього процесу;
- діагностичний мінімум має бути структурований за основними цільовими аудиторіями і рівнями освіти – початкова, основна і старша школа;
- методики, що складають діагностичний мінімум, мають бути простими у практичному застосуванні, найбільш поширеними серед професійного співтовариства і не потребувати багато часу для їх вивчення;
- психодіагностичні методики, що включаються до мінімуму, мають узгоджуватися з типовими циклограмами діяльності працівників психологічної служби;

– застосування, розповсюдження і сам процес навчання роботи з психодіагностичними методиками мають запобігати непрофесійному застосуванню психодіагностичних методик і неконтрольованому їх поширенню.

Отже, діагностичний мінімум визначається нами як сукупність психодіагностичних методів, методик і процедур з доведеною валідністю і науково обґрунтованими нормами, яка застосовується з метою виявлення життєвих проблем або відхилень у психічному, особистісному чи соціальному розвитку здобувачів освіти та їх найближчого соціального оточення.

Для більш глибокого розуміння особливостей і змісту діагностичних мінімумів, обґрунтування переліку психодіагностичного інструментарію, що пропонується для практичної роботи працівникам психологічної служби, необхідно окреслити: вікові особливості здобувачів освіти на певному рівні їх особистісного розвитку; специфіку соціальної ситуації розвитку; психічні новоутворення, що виникають у цей період; труднощі розвитку та кризові явища які є притаманними конкретним віковим групам.

Основою алгоритмів діяльності практичного психолога і соціального педагога системи освіти є корекційно-розвиткові методики, методи, прийоми. Вони якраз і спрямовані на надання практичної допомоги особистості, що перебуває у кризовій (критичній) життєвій ситуації. Серед основних завдань, що мають вирішувати корекційно-розвиткові технології є: профілактика (упередження) негативних з точки зору соціальних норм і норм особистісного розвитку тенденцій поведінки особистості; супровід клієнта у складних життєвих ситуаціях, у періоди життєвих криз і криз особистісного розвитку; допомога у формуванні нових якостей і рис особистості у «зоні найближчого розвитку»; наснаження і допомога у формуванні просоціальних життєвих планів і життєвих перспектив особистості, що переживає життєву кризу; формування навичок самоконтролю, особистісної рефлексії, безконфліктного спілкування, соціальної взаємодії, розуміння і аналізу мінливих обставин актуальної життєвої ситуації [3; 5].

Висновки

1. Психологічна служба системи освіти позиціонується як цілісна система з надання соціальної і психологічної допомоги всім учасникам освітнього процесу. Звідси – існує нагальна необхідність побудови єдиної нормативної системи науково-методичного забезпечення її працівників. Основою такої системи можуть бути циклограми, діагностичні мінімуми і алгоритми професійної діяльності у типових випадках надання допомоги учасникам освітнього процесу.

2. Надання соціально-педагогічної і психологічної допомоги особистості, яка знаходиться у кризовій життєвій ситуації, має здійснюватись послідовно на основі проектно-технологічного підходу із застосуванням валідних і стандартизованих методів і методик та мати на меті відновлення (захист) психічного здоров'я і соціального благополуччя всіх учасників освітнього процесу.

Література

1. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб.: Питер, 2000. – 528 с.
 2. Моргун В. Ф., Тітов І. Г. Основи психологічної діагностики. – Навч. пос. для студ. ВНЗ. / В. Ф. Моргун, І. Г. Тітов. – К.: Слово, 2009. – 464 с.
 3. Панок В. Г. Прикладна психологія. Теоретичні проблеми : монографія / В. Г. Панок. – Київ : Ніка-Центр, 2017. – 188 с.
 4. Психологічна служба : Підручн. / [В. Г. Панок (наук. ред.), А. Г. Обухівська, В. Д. Острова та ін.]. – К. : Ніка-Центр, 2016. – 362 с.
 5. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія / Т. М. Титаренко / НАПНУ, Інститут соціальної і політичної психології. – Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. – 160 с.
 6. Філософський енциклопедичний словник за ред. В. І. Шинкарука. – К.: Абрис, 2002. – 752 с. – С. 16
 7. Електронний ресурс: <http://psyua.com.ua>
-

Папуча Микола Васильович

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (м. Ніжин)

Наконечна Марія Миколаївна

кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (м. Ніжин)

ІНТЕРСУБ'ЄКТНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ КРИЗИ

У цілому стан кризи описується як найбільш важкий момент у житті людини, момент, який не можна просто «пройти» без наслідків, і тому часто використовуються терміни «вирішальний» і «поворотний». Власне, про це ж подвійне значення перекладу слова «криза» – воно перекладається, з одного боку, як «важкий момент, перелом», а з іншого – як «шанс», можливість щонебудь змінити всерйоз, вирости, досягти, побачити і почати використовувати принципово нові можливості.

Більшість авторів вважають (і цілком справедливо, на наш погляд), що криза – завжди результат тривалої психологічної напруги і фрустрації. Приводом же, «останньою краплею», яка приводить до виникнення кризи може бути, в принципі, будь-яка подія, і навіть позитивна, і така, що лежить в площині, досить далекій від фрустрованої, напруженої зони. Це, крім усього іншого, важлива діагностико-терапевтична теза, тому що вона повинна сказати консультанту важливу річ: не треба шукати причину кризи в останніх подіях, які можуть розглядатися лише як привід. Шукати

треба довго фрустровану зону. Окрім суто практичного, в нашому підході до розуміння кризи є також важливий понятійний аспект. Багато авторів ігнорують тривалість накопичення напруги, вважаючи, що криза може бути викликана актуальними, наявними факторами. Тоді під термін «криза» потрапляє переживання горя, втрати, насильства і т. д. і т. п., тобто поняття розростається до неймовірних розмірів і, зрештою, стає... непотрібним. Адже втрачається той зміст, властивий тільки явищу, позначеного цим словом, яке і привело його в психологію. Такий стан речей може бути легко пояснено подібною симптоматикою перерахованих явищ. Однак, не слід забувати, що ще Л.С. Виготський попереджав, що подібні явища можуть мати абсолютно різну психологічну природу. Втім, за Виготським, вірно і зворотне – різні явища можуть виростати з одного психологічного кореня. Отже, ми розглядаємо кризу як гостро-негативний стан, викликаний тривалою фрустрованістю і активізований яким-небудь (у принципі – будь-яким) фактором-приводом.

Грунтуючись на аналізі поглядів Л. С. Виготського та Е. Еріксона, ми можемо говорити про гіпотетичний, поки, механізм виникнення вікової кризи: відбувається фрустрація нових «викликів» дитини навколишньому. Причому ці виклики можуть фруструватися і ззовні (соціально) і біологічно (теж, загалом-то – ззовні), від нерозвиненості якихось біологічних механізмів, які повинні б підтримати ці виклики. Ми схильні стверджувати, що механізми, а отже і основний зміст і динаміка вікових та життєвих криз мають спільну природу. Це дає право по-іншому і більш оптимістично поглянути на психологію життєвої кризи і переживання її людиною.

Якщо мікрогенез дійсно відіграє велику роль у розвитку, зародженні і переживанні життєвої кризи, стає більш зрозумілою цілісна картина явища і, зокрема, роль особистості. Так чи інакше, але психологічний механізм, що лежить в основі як вікової, так і життєвої кризи, видається нам, якщо не єдиним, то дуже і дуже схожим. Для того, щоб його зрозуміти, треба спробувати розібратися зі структурою і динамікою того явища, яке позначається як «зона тривалої фрустрованості».

Одним із психологічних засобів подолання кризи може бути включення людини в інтерсуб'єктну взаємодію.

Інтерсуб'єктність – це властивість взаємодії спричинювати зростання рівня суб'єктності, механізмом чого є врахування суб'єктної позиції іншої людини. Антонімом інтерсуб'єктності є інтерсуб'єктивність – поглиненість власною унікальністю, неповторністю, специфічністю, спілкування двох ізольованих насправді індивідів, які при цьому не розвивають власну суб'єктність, а демонструють переваги власних суб'єктивних бачень, не зацікавлюючись насправді простором реальної взаємодії та іншою людиною як такою.

У інтерсуб'єктності можна виділити два основні рівні – базальна та само детермінована інтерсуб'єктність. Якщо для нижчого, базального рівня

характерним є прагнення до ствердження своєї індивідуальності, слідування своїй програмі, досягнення власних цілей, то на вищому рівні само детермінованості специфічним є те, що людина не тільки бере відповідальність за себе та своє життя, не тільки ініціює початок власної активності зсередини, але також враховує позицію іншої людини, що робить відносини по-справжньому інтерсуб'єктивними. Тільки глибоке, щире, діалогічне врахування іншої людини може зробити міжособистісну взаємодію інтерсуб'єктивною.

Інтерсуб'єктивна взаємодія передбачає такі суттєві характеристики:

1. Розуміння один одного, вичерпування сенсів і значень себе, іншої людини та ситуації взаємодії.
2. Чергування балансу та дисбалансу, гомеостазу та гетеростазу. Обов'язкове врахування суб'єктивної позиції іншого. Взаєморозуміння.
3. Зростання рівня суб'єктивності учасників взаємодії.

Аналізуючи взаємодію, слід з необхідністю враховувати її зміст: спілкування може бути діалогічним, але зміст його може не надихати. З іншого боку, може бути і інша крайність – авторитарна взаємодія, змістом якої є перспективи та зростання. Звісно, оптимальним тут є деякий баланс. Можна припустити, що антонімом діалогічності в деяких аспектах може бути авторитарність.

І. Г. Тітов вивчає поняття «суб'єктивність» та специфіку її в дошкільному та молодшому шкільному віці як «...процесу свідомої цілеспрямованої активності особистості, що виявляється в специфічних мотиваційних, пізнавальних, регуляторних та рефлексивних аспектах її діяльнісно-духовного способу буття» [1, с. 18]. Це створює основу для психологічного дослідження інтерсуб'єктивності як розподіленої між людьми суб'єктивності з виявами відповідальності, активності, креативності, рефлексивності та обов'язковим врахуванням суб'єктивної позиції іншої людини.

Інтерсуб'єктивна взаємодія має головною своєю передумовою діалогічність, яку в цьому випадку слід розуміти широко – не тільки як діалог словесний, але і як діалог діями; це діалог як особлива форма комунікації знакових систем учасників.

Криза як відмова від переживання нового, відторгнення його від себе, долається в серії самостійних вчинків людини, тому що тільки в цьому процесі починає працювати переживання і з'являються нові смисли. Звичайно, цей процес нелегкий для особистості і тому передбачає професійну психологічну допомогу. Тільки остання повинна бути кваліфікованою і не зводиться до підтримки реакції на привід. Крім того, не слід забувати, що явище життєвої кризи та її корекція, безумовно ставляться до проблем психології розвитку.

Література

1. Тітов І. Г. Особистісне становлення дитини: суб'єктивний вимір: монографія / І. Г. Тітов, О. Д. Кравченко, Л. С. Москаленко; за ред. І. Г. Тітова. – К.: ВЦ «Академія», 2015. – 152 с.

Парфёнова Татьяна Вячеславовна

магистр психологии, аспирант сектора психологии развивающего образования Национального института образования (г. Минск)

ЛИЧНОСТНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ КОСВЕННЫХ СВИДЕТЕЛЕЙ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОГО АКТА В МИНСКОМ МЕТРО: АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ РЕТРОСПЕКТИВНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ¹

Разноуровневые, как индивидуально-биографические (микросоциальные), так и общественно-исторические (макросоциальные) экстремальные события оказывают интенсивное воздействие на личность, создавая внутреннее переживание напряженности происходящего, внешне проявляющееся как в краткосрочных, так и отсроченных, затяжных реакциях на стресс. При этом есть основания полагать, что психологические последствия воздействия экстремального события на психику человека могут возникать не только у участников событий, но и их косвенных свидетелей, т.е. тех людей, которые не присутствовали при свершении события, но узнали о нем косвенно. В том случае, когда экстремальное жизненное событие способствует либо препятствует удовлетворению потребностей, реализации мотивов и достижению целей человека, оно переживается косвенными свидетелями как лично значимое, нагруженное личностным смыслом. Личностный смысл является центральным звеном в механизме развития личности под воздействием любых жизненных событий [3]. Личностно значимые изменения условий и обстоятельств жизни (жизненные события) побуждают процессы трансформации личности с целью достижения соответствия между изменившейся ситуацией и возможностями реализации внутренних интенций, позитивный исход которых выражается в личностном развитии. Личностное развитие – это процесс непрерывного разрешения противоречий между индивидуальными потребностями, мотивами, целями человека и изменяющимися условиями социальной среды. Внешняя сторона такого развития выражается в овладении человеком все более широким кругом форм поведения и видов деятельности, которые служат практическими способами удовлетворения потребностей, реализации мотивов и достижения целей. Внутренняя сторона развития состоит в формировании психических новообразований, обеспечивающих возможность саморегуляции этих новых форм поведения и видов деятельности. В конечном итоге, успешность личностного развития определяется способностью человека

¹ Статья подготовлена на основе материалов научно-исследовательской работы по гранту Министерства Образования Республики Беларусь «Психологические особенности развития личности косвенных свидетелей террористического акта (на материале террористического акта в минском метро)» № госрегистрации 20180362 от 09.04.2018 г.

полноценно удовлетворять потребности, осуществлять мотивы и реализовывать цели с учетом постоянно меняющихся условий и требований социальной среды [3, с. 156].

Идея трансформации личности под воздействием экстремальных событий сама по себе не нова, тем не менее, внимание исследователей к изучению психологических последствий воздействия экстремального события на косвенных свидетелей было обращено сравнительно недавно и накопленный опыт эмпирических данных не позволяет в полной мере описать картину изменения личности косвенного свидетеля. Современные научные достижения преимущественно сосредоточены на раскрытии клинико-психологических, отчасти социально-психологических последствий влияния экстремального события на косвенных свидетелей, в то время как изучению личностных изменений уделено меньше внимания. В этой связи задачей настоящего исследования явилось выявление личностных изменений косвенных свидетелей такого экстремального общественно-исторического события как террористический акт в минском метро, произошедшего 11 апреля 2011 года.

Гипотеза исследования заключалась в предположении о наличии отсроченных психологических последствий террористического акта в минском метро для косвенных свидетелей, выражающихся в их личностных изменениях. Данное предположение обосновано теоретической логикой деятельностно-смыслового подхода о развитии личности, а также результатами предварительного эмпирического исследования, подтверждающего наличие личностного смысла террористического акта в минском метро у косвенных свидетелей даже спустя годы после происшествия [4; 5].

Выдвинутая гипотеза проверялась на данных эмпирического исследования, которое охватило выборку численностью 534 косвенных свидетелей террористического акта в минском метро в возрасте от 21 до 63 лет из разных городов Беларуси, преимущественно жителей Гродненской, Могилевской области, г. Минска и Минской области. В качестве методики сбора данных применялся «*Опросник национального характера*» в русскоязычной адаптации Б. Г. Мещерякова, Ю. Аллика, оснащенный модифицированной инструкцией, созданной специально для решения задач исследования. Этот опросник является краткой формой популярного личностного опросника «*Большая пятерка*» Р. МакКрае, П. Коста и позволяет диагностировать как общую, пятифакторную структуру личности, так и её более специфические черты [1].

Исследование проводилось в два этапа с промежутком во времени до нескольких дней. На первом этапе, по заданным опросником биполярным шкалам, респонденту предлагалось описать себя в настоящем времени, что в исследовательских целях расценивалось как самооценка личностных характеристик после террористического акта в минском метро. На втором этапе, с помощью того же опросника, от респондента требовалось вспомнить и описать себя до террористического акта в минском метро.

Для доказательства наличия личностных изменений косвенных свидетелей террористического акта и выявления их направленности, данные диагностического замера первого и второго этапов исследования были проанализированы с помощью t-критерия для зависимых выборок. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа личностных изменений косвенных свидетелей по пятифакторной модели личности

Название фактора	Среднее значение (M)		Уровень значимости различий (p)
	<i>До</i> события	<i>После</i> события	
Нейротизм	9,22	8,61	0,003026
Экстраверсия	15,47	15,99	0,000573
Открытость	16,90	17,62	0,000002
Доброжелательность	17,88	18,07	0,211693
Добросовестность	17,40	18,57	0,000000

Примечание: полужирным начертанием выделены статистически значимые различия

Результаты анализа убеждают в наличии личностных изменений косвенных свидетелей террористического акта. Обращает внимание на себя тот факт, что направленность этих изменений носит позитивный характер и в обобщенном виде может интерпретироваться как личностный рост: люди оценили себя более эмоционально устойчивыми, спокойными, оптимистичными, открытыми к общению и новому опыту, более успешно адаптированными в обыденной жизни – трезво и реалистично смотрящими на жизнь, а также более ответственными и организованными в своей жизнедеятельности. Принимая во внимание тот факт, что пятифакторная модель личности – это обобщенная структура черт личности, для выявления более подробного психологического портрета личностных изменений анализу подверглись результаты диагностического замера первичных, образующих факторы модели «Большая пятерка», черт личности косвенных свидетелей до и после террористического акта в минском метро. Расчет производился с помощью t-критерия для зависимых выборок. Результаты о статистически значимых различиях представлены в таблице 2.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что интенсивность личностных изменений характеризуется «заострением» представленных личностных черт. Содержательный анализ изменений указывает как на позитивные, так и на негативные личностные преобразования. Так, среди позитивных личностных изменений обнаружено *повышение эффективности волевой регуляции* в собственной жизнедеятельности (люди оценили себя как более эмоционально стабильных, компетентных, эффективных, обязательных, способных к длительному напряжению и конкуренции, настойчивых в достижении своих целей), *развитие отдельных аспектов доброжела-*

тельности (люди описали себя как добрых, отзывчивых и дружелюбных). Среди негативных личностных изменений выявлена склонность к риску и поиску острых ощущений.

Таблица 2.

Результаты сравнительного анализа личностных черт косвенных свидетелей до и после террористического акта в минском метро

Название личностной черты	Среднее значение (M)		Уровень значимости различий (p)
	до события	после события	
Тревожность (непринужденность)	1,56	1,90	0,000001
Теплота	3,04	3,18	0,004580
Фантазия	2,68	2,85	0,002754
Компетентность	2,77	3,17	0,000000
Уверенность	2,31	2,42	0,039719
Чувства	3,13	3,41	0,000000
Альтруизм	3,28	3,42	0,001127
Обязательность	3,22	3,44	0,000000
Стремление к достижению	2,72	2,85	0,002615
Поиск волнений	1,87	2,05	0,001755
Идеи	3,05	3,21	0,000618
Самодисциплина	2,82	2,99	0,000886
Ценности	2,95	3,05	0,034321
Добросердечность	3,26	3,38	0,004475
Осмотрительность	2,81	2,97	0,002135

Примечание: в таблице приведены данные только о статистически значимых различиях

Общий психологический эффект, кроющийся за выявленными личностными изменениями косвенных свидетелей, заключается в осмыслении террористического акта в минском метро и переживании трансформации привычной картины мира (совокупности базисных убеждений о доброжелательности окружающего мира, его справедливости, а также представления о собственном Я [2]) с целью повышения осмысленности и субъективного качества жизни. Личностный смысл террористического акта в минском метро для косвенных свидетелей задал основу его реконструктивного переживания, что и определило дальнейший конструктивный путь личностного развития косвенных свидетелей.

Література

1. Мещеряков Б. Г. Опросник национального характера: влияние размера выборки на результат / Б.Г. Мещеряков, Ю. Аллик, Е. А. Алямкина // Психологический журнал. – 2014. – №2 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psyanima.su/journal/2014/2/2014n2a1/2014n2a1.pdf>. – Дата доступа: 11.10.2017.
2. Падун М. А. Психическая травма и картина мира. Теория, эмпирия, практика / М. А. Падун, А. В. Котельникова. – М.: Институт психологии РАН, 2012. – 133 с.
3. Парфёнова Т. В. Общие психологические механизмы и закономерности влияния жизненного события на развитие личности / Т. В. Парфёнова //

- Веснік ГрДУ імя Янкі Купалы. – Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2018. – Т. 8. – № 3. – С.156-162.
4. Парфёнова Т. В. Личностный смысл как фактор трансформации образа значимого общественно-исторического события (на материале террористического акта в минском метро) / Т.В. Парфёнова // Психология – наука будущего: Материалы VII Междун. конф. молодых ученых «Психология – наука будущего». 14-15 нояб. 2017 г., Москва / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2017. – С. 622-626.
 5. Парфёнова Т. В. Террористический акт в минском метро как психотравмирующее событие для косвенных свидетелей / Т.В. Парфёнова // Защитная система личности и стресс: коллективная монография / под. ред. Е.В. Куфтык. – М.: Мир науки, 2017. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://izd-mn.com/PDF/18MNNPM17.pdf>. – Дата доступа: 23.01.2018. – С 129-139.
-

Петренко Тамара Олександрівна

заступник директора з навчально-виховної роботи Державного навчального закладу «Сумське міжрегіональне вище професійне училище» (м. Суми)

Острівна Ольга Володимирівна

практичний психолог Державного навчального закладу «Сумське міжрегіональне вище професійне училище» (м. Суми)

**ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ПІДЛІТКАМ
В КОНСТРУКТИВНОМУ ПОДОЛАННІ КРИЗОВИХ СИТУАЦІЙ**

Сучасні глобалізаційні проблеми створюють ситуацію незахищеності усіх верств населення. Стрессова ситуація в країні, яка виникла через соціально-економічну нестабільність, зростання рівня безробіття і соціального розшарування в суспільстві, а також військові дії на сході країни значно впливають на емоційний стан і здоров'я людей, ставлять підвищені вимоги до їх здатності чинити опір негативним впливам, долати перешкоди, знаходити вихід із важких ситуацій, використовуючи конструктивні форми поведінки. Хоча більша частина населення не є безпосередніми учасниками військового конфлікту, але зазнає не меншої травматизації та переживає стійкий стрес.

В надзвичайно вразливому стані перебувають діти, які не мають достатнього життєвого досвіду і психологічних ресурсів для самостійного подолання складних життєвих ситуацій, унаслідок чого підвищується небезпека їх невротизації і соціальної дезадаптації, виникнення різноманітних форм неконструктивної захисної поведінки. Часто відхилення в поведінці підлітків є реакцією на стресову ситуацію і неможливість упоратися з нею.

Особливого значення в даному віці набуває період підліткової кризи, що пов'язаний з виникненням нового рівня самосвідомості, здатності пізнати себе як особистість. Діти в підлітковому віці найуразливіші до ризикових умов соціального середовища, оскільки їх дії часто нестримні, безконтрольні, а поведінка імпульсивна, нестійка. Проблема криз розглядається практично

всіма дослідниками, які займаються питаннями особистісного розвитку людини. Так, на думку Л. С. Виготського, криза, або критичний період, – час якісних позитивних змін, результатом яких є перехід особистості на новий, більш високий щабель розвитку. «Кризовою» називають ситуацію, коли людина стикається з перешкодою в реалізації важливих життєвих цілей і не може впоратися з цією ситуацією за допомогою звичних засобів. Виділяються два типи кризових ситуацій: обумовлені змінами в природному життєвому циклі або травмуючими подіями життя.

Проблеми кризових ситуацій, у тому числі й у підлітковому віці, розглядалися в роботах А. М. Волкової, В. П. Балакирева, І. І. Бекетової, Р. В. Чиркіної, О. М. Туманової, М. С. Корольчука, Т. М. Титаренко, С. Холла, Ш. Бюллер, З. Фрейда та ін. На думку психологів, наслідки криз можуть бути різними, як негативними, так і позитивними. Адже, криза постає водночас і як загроза для особистості, і як можливість для розвитку, зростання. В більшості випадків підліткам не вдається самотійно подолати кризові ситуації, що виникають у їх житті і навчальній діяльності. Значна кількість кризових ситуацій так і залишається невирішеними. Це може призвести до формування у дітей різних комплексів: негативізму, власної неповноцінності, тощо.

Зазвичай людина може самотійно подолати кризовий стан. На початку кризи посилюються напруга і тривога, потім активізуються стратегії вирішення проблем. Для розв'язання кризи і полегшення стану використовуються всі психологічні та фізичні ресурси. У процесі подолання кризи людина може розширити діапазон адаптивних реакцій та придбати новий досвід. А якщо в період вікової кризи виникають ще й травмуючі ситуації, підліткам самотійно дуже важко впоратися з ними.

В екстремальних травмуючих умовах спочатку відбувається мобілізація функціональних резервів організму, стресова реакція, вилив гормонів із наступним перерозподілом та спадом. Ресурси організму значно виснажуються, розвивається виражений астено-депресивний стан, нервово-психічне напруження. Якщо не зупинити вплив екстремальних умов на особистість, можливі стресові розлади, а при довготривалих впливах – посттравматичні стресові розлади, серйозні емоційні та поведінкові розлади з показаннями до медичного лікування, астеничний синдром, пригнічення, порушення сну, депресії.

Зважаючи на це, одним із пріоритетних завдань психологічної служби закладу освіти є збереження психічного здоров'я учасників освітнього процесу, формування вміння конструктивно реагувати на складні життєві ситуації. Адже здатність долати перешкоди і знаходити конструктивний вихід із кризових ситуацій є важливим показником рівня розвитку особистості. Вироблення ефективних способів поведінки в кризових ситуаціях підвищує адаптивний потенціал підлітків, зміцнює їх психологічну стійкість, сприяє формуванню почуття власної цінності, підвищує самооцінку, упевненість у власних силах.

Тому важливо приділяти особливу увагу психологічному супроводу підлітків, які опинилися в кризових умовах та критичних життєвих ситуаціях.

У кожному конкретному випадку завдання супроводу визначаються особливостями особистості, якій надається допомога, та ситуації, в якій здійснюється супровід. Результатом соціально-психологічного супроводу особистості є формування нової життєвої якості – адаптивності, тобто здатності самостійно досягати відносної рівноваги у відносинах із собою та оточуючими як у сприятливих, так і в екстремальних життєвих ситуаціях. Щоб підтримка дитини підліткового віку, яка перебуває у кризовій ситуації, була комплексною, необхідно психологічній службі долучати до роботи педагогічних працівників та батьків.

Таким чином, до завдань практичного психолога входить психологічний супровід і підтримка розвитку особистісних ресурсів дитини, психологічне консультування з подолання наслідків травмуючих ситуацій, розширення способів поведінки. Ці завдання практичний психолог вирішує під час проведення профілактичних бесід, консультативної, розвивальної та корекційної роботи.

Психологічна допомога підліткам, які зазнали впливу стресових ситуацій, включає в себе такі етапи:

1. Відновлення відчуття безпеки (зняття тілесного та емоційного напруження, послаблення тих жорстких механізмів захисту, які виникли у відповідь на кризову ситуацію).
2. Відновлення та зміцнення психологічних ресурсів підлітка (сприяння активізації ресурсів психіки дитини, на тлі яких можливий вихід із кризових станів).
3. Відреагування негативних переживань, пов'язаних зі стресовими ситуаціями (створення умов для прояву та копіювання сильних негативних переживань, які можуть впливати на розвиток пост-травматичного синдрому).
4. Мобілізація природних механізмів самоцілення, адаптація до нових умов (спілкування з однолітками, відвідування гуртків за інтересами, сприятливе дозвілля з родиною, заняття творчістю тощо).

Консультування в ситуації кризи – це допомога підлітку в пошуках шляхів вирішення проблемної ситуації. Основне завдання – емоційна підтримка й увага до переживань дитини; зміна ставлення до проблеми; розширення свідомості та підвищення психологічної компетентності; підвищення стресової та кризової толерантності; розвиток реалістичного світогляду; вироблення готовності до конструктивної взаємодії з світом.

Досвід роботи переконує, що найбільш успішними техніками, які зарекомендували себе у роботі з дітьми, що зазнали впливу гострих стресових чинників, є техніки тілесно зорієнтованої психотерапії, арт-терапії (малювання, ліплення з пластиліну та глини), пісочної психотерапії, ігрової психотерапії, кататимно-імагінативної психотерапії (символдрама).

Консультування батьків здобувачів освіти спрямоване на підвищення їх адаптивних можливостей, пошук внутрішніх ресурсів для подолання труднощів; створення сприятливого психологічного клімату в родині та знаходження шляхів спільного подолання психотравматичної ситуації.

Просвіта та психологічне консультування педагогічних працівників направлене на створення безпечного освітнього середовища в закладі, супровід та сприяння успішній соціалізації підлітків, що опинилися в травмуючій ситуації, індивідуальний підхід у навчально-виховному процесі.

Досвід роботи показує, що у підлітковому віці домінуючими стратегіями подолання кризових ситуацій є пошук шляхів розв'язання проблеми, пошук соціальної підтримки, відволікання уваги, втеча від реальності. Рідко використовуються такі стратегії поведінки, як переосмислення ситуації, пошук емоційної підтримки, емоційне розвантаження. Зважаючи на недостатнє володіння підлітками способами конструктивного виходу із кризових ситуацій, а також збіднений перелік способів поведінкового, емоційного і когнітивного реагування на них - все це призводить до загострення внутрішньоособистісних конфліктів, активізації дезадаптивних механізмів психологічного захисту і формування відхилень у поведінці.

Отже, розвиток здатності підлітків доконструктивного подолання кризових ситуацій можливий за умови впровадження консультаційно-просвітницької та корекційно-розвивальної роботи. Конструктивне подолання життєвої кризи особистості не можливе без змін у ціннісно-смисловій, потребово-мотиваційній та емоційно-вольовій сфері людини. При цьому на рівні основних переживань зберігається конфлікт між «Я-ідеальним» та розумінням реальності. Він і стає детермінантом саморозвитку особистості в умовах її життєвої кризи.

Література

1. Андреева А. Д. Как помочь ребенку пережить горе // Развивающие и коррекционные программы для работы с младшими школьниками и подростками / Под ред. И.В. Дубровиной. – Москва–Тула, 1993.
2. Вознесенська О., Мова Л. Арт-терапія в роботі практичного психолога: Використання арт-технологій в освіті / О. Вознесенська, Л. Мова. – К.: Шк. Світ, 2007. – 120 с.
3. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та пост конфліктний період : метод. рек. / Н. П. Бочкор, Є. В. Дубровська, О. В. Залеська та ін. – Київ: МЖПЦ «ЛаСтрада-Україна», 2014. – 84 с.
4. Титаренко Т. М. Испытание кризисом. Одиссея преодоления / Т. М. Титаренко. – К. : Людопринт Україна, 2009. – 277 с.

Пузь Ірина Володимирівна

*кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології
Донецького національного університету імені Василя Стуса (м. Вінниця)*

РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ У ВИНИКНЕННІ БЕЗПЛІДЯ У ЖІНОК

Сучасна демографічна ситуація в нашій країні викликає серйозне занепокоєння з боку фахівців, оскільки вже протягом тривалого часу спостерігається стійка тенденція до того, що показник смертності серед населення значно перевищує показник народжуваності. На тлі цього

особливої актуальності та гострого соціального забарвлення набуває проблема безпліддя. За оцінками ВООЗ, частота безплідних шлюбів у світі становить близько 15% від загальної кількості шлюбів. В Україні на безпліддя страждають до 20% подружніх пар. Слід зазначити, що на сьогоднішній день феномен безпліддя розглядається як соціальне, психологічне та біологічне неблагополуччя сім'ї, оскільки наявність репродуктивних розладів знаходить своє негативне відображення не тільки на якості подружніх стосунків, але й на загальному функціонуванні, як жінки, так і чоловіка. Не зважаючи на розвиток сучасних репродуктивних технологій, завдяки яким можливим є досить успішне лікування даної проблеми, важливим залишається дослідження психологічної складової безпліддя, оскільки, як відомо, фізіологічні причини безпліддя жінки досить ефективно діагностуються, у той час коли психологічні причини здебільшого латентні не тільки від фахівців, але і від самої жінки.

Різновидами жіночого безпліддя є ендокринне, в тому числі й порушення овуляції (35-40%), трубно-перитонеальне (20-30%), пов'язане з різними гінекологічними захворюваннями (15-25%), імунологічне (2-10%) та психогенне (психосоматичне або ідіопатичне) (3-20%). Аналіз наукової літератури та випадків клінічної практики свідчить про те, найчастіше жінки схильні пов'язувати безпліддя із різного роду захворюваннями та порушеннями функціонування репродуктивної системи та організму в цілому. Проте, слід враховувати той факт, що з одного боку безпліддя досить часто може виникати в наслідок психоемоційних порушень особистості, а з іншого боку, безпліддя належить до тих патологічних станів, які істотно впливають на психоемоційний статус, провокуючи переживання стану хронічного стресу, що значно знижує показник якості життя жінки.

У більшості випадків постановка діагнозу безпліддя виступає потужним стресовим чинником для жінок репродуктивного віку, що може призводити до розвитку у них психічних розладів тривожно-депресивного типу. Дослідники виокремлюють декілька стадій емоційного реагування жінки на дану проблему. Так, на першій стадії у жінок відмічається здивування, яке швидко змінюється на шок і страждання. На наступній стадії виникає почуття провини, сорому і соціальної невідповідності. На третій стадії відмічається розвиток депресивних станів, що супроводжується прагненням до соціальної ізоляції. Слід зазначити, що це значно ускладнює процес надання психологічної допомоги даній групі жінок, що може призводити до загострення переживання ними ситуації неможливості запліднення, виношування та народження здорової дитини.

Літературні дані та результати власних досліджень свідчать про те, що характерним для жінок з даною формою порушення репродуктивної сфери характерним є наявність низки спільних індивідуально-психологічних особливостей, зокрема це схильність до депресивних реакцій, високий рівень особистісної та ситуативної тривожності, невпевненість у собі, дратівливість, занижена самооцінка, незадоволеність собою, інтровертованість, дезадаптивні форми поведінки у стресових ситуаціях.

Досліджуючи генезис безпліддя у жінок, нами було виокремлено низку соціально-психологічних чинників, які можуть перешкоджати настанню вагітності у жінок. Пропонуємо їх коротко розглянути. Так, перший чинник, пов'язаний із соціальною ситуацією життєдіяльності жінки. Загальновідомим є той факт, що умови, в яких живе родина, мають провідне значення для процесу запліднення. Найбільш чутливою до будь-яких негараздів, що можуть виникати у сімейному житті, є нервова система жінки. Встановлено, що інтенсивні негативні переживання здатні не тільки порушити роботу жіночої репродуктивної системи, але й, навіть, повністю її припинити. Життя у постійній напрузі, що може бути пов'язано із навантаженням жінки на роботі, наявністю в неї конфліктних взаємостосунків із чоловіком та рідними, різного роду матеріально-побутових проблем, прагненням якомога швидше народити дитину та стати матір'ю, зумовлює виникнення низки деструктивних психологічних станів, переживання яких виступає підґрунтям для інфертильності.

Не аби яке значення у виникненні безпліддя у жінок має наявність несприятливої сімейної ситуації розвитку жінки. Так, жінки, дорослішання яких відбувалося у конфліктних або неповних сім'ях, які не мали гармонійних взаємостосунків з власною матір'ю, підсвідомо прагнуть захистити власну ще ненароджену дитину від можливих життєвих негараздів, з якими вони стикнулися у ранньому дитинстві. Саме цей факт призводить до того, що вагітність у таких жінок не настає.

Наступний чинник, пов'язаний із психологічною неготовністю жінки до ситуації материнства. У більшості випадків, такі жінки не ідентифікують себе із материнством, вони є інфантильними. Для них ситуація народження дитини не є значущою подією в їхньому житті, навпаки вона розглядається як подія, що буде перешкоджати їхньому подальшому особистісному розвитку.

Окрім вищезазначених чинників не можна не відмітити й чинник, пов'язаний із виникненням у жінок різного роду страхів, пов'язаних із материнством. Серед найбільш поширених страхів можна відмітити: страх викидня, страх пологів, страх народити хвору дитину, страх бути поганою матір'ю тощо. Досить часто формування таких страхів відбувається під впливом негативного репродуктивного досвіду як у самої жінки, так й у близьких знайомих, що може призводити до формування неусвідомленого протесту проти зачаття та вагітності. Окрім цього джерелами виникнення більшості таких страхів інколи може бути специфіка виховання у власній батьківській сім'ї, а також вплив різного роду соціальних стереотипів. Життєва практика свідчить про те, що з сім'я може впливати на формування неадекватних репродуктивних установок по мірі дорослішання жінки, що заважає їй у майбутньому завагітніти, зокрема це може бути небажання батьків бачити у своїй донці дорослу та відповідальну людину, тому вони часто радять не поспішати із народженням дитини, оскільки потім не буде можливості «пожити для себе». Саме у такій ситуації жінка починає сприймати ситуацію материнства як таку, що перешкоджає повноцінному життю.

Таким чином, узагальнюючи вищевикладене, стає зрозумілим, що проблема безпліддя має досить складний характер. Дослідження психологічних чинників безпліддя представляє собою непросте завдання, оскільки, як було вищезазначено, вони не завжди усвідомлюються жінкою. Важливим та необхідним у вирішенні означеної проблеми є комплексна взаємодія лікарів та психологів, спрямована на розробку та впровадження ефективних методів лікування інфертильності у жінок, що дозволить не тільки відчувати радість материнства, але й покращити демографічний потенціал нашої країни.

Руденко Оксана Володимирівна

*кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології
Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди,
практичний психолог Українського державного медико-соціального
центру ветеранів війни (м. Переяслав-Хмельницький)*

СПЕЦИФІКА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ УЧАСНИКАМ ОПЕРАЦІЇ ОБ'ЄДНАНИХ СИЛ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВО-МЕДИЧНИХ РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЦЕНТРІВ

Сьогодні в українському суспільстві проблема психологічного забезпечення учасників Операції об'єднаних сил (ООС) активно набуває значущості, оскільки усе більше українських сімей стикаються з негативними наслідками перебування службовців в умовах гібридної війни та відсутністю налагодженої системної психологічної допомоги.

Специфіка роботи з учасниками ООС визначається умовами їх перебування на службі, особливостями виконання службових завдань. Це умови інтенсивної і зтяжної стресової ситуації, яка накладає відбиток на психіку практично усіх військовослужбовців, виснажуючи захисні резерви організму, що може істотно зашкодити стану здоров'я, призвести до виникнення таких змін у психіці, які істотно позначаються у подальшому, спричиняючи різного роду проблеми особистісної та міжособистісної сфери.

Через це їхня реабілітація та реадаптація до мирних умов після повернення ускладнюється чисельними соціально-психологічними проблемами, вчасне нерозв'язання котрих призводить до руйнування міжособистісних контактів (передусім у сім'ях), посилює деструктивні тенденції (зловживання алкоголем і наркотичними засобами, прояви неконтрольованої агресії й насилля).

Наведене підтверджується і офіційними інстанціями та установами, що підкреслюють переважання в учасників АТО психологічних проблем, безпосередньо пов'язаних зі станом психічного здоров'я, потребою психологічної реабілітації, труднощами соціальної реадаптації, повноцінного повернення до цивільного життя у суспільстві. Так, за статистикою Управління охорони здоров'я, 50–60% із числа учасників АТО потребують активної психокорекційної допомоги. Причому варто вказати, що

найбільшу частку становлять саме розлади, пов'язані зі стресом (50–70%), із тенденцією до зростання посттравматичних стресових розладів (20–35%), що не може не турбувати.

Крім того, наголошується, що всім учасникам АТО необхідна діагностика для оцінки їхнього психофізіологічного стану, психічних та поведінкових розладів, проблем, що посилюють дезадаптаційні тенденції. Із загальної кількості учасників АТО майже третина має хронічні захворювання та знаходиться на диспансерному обліку у закладах охорони здоров'я.

За статистикою Відділення медико-психологічної реабілітації Українського державного медико-соціального центру ветеранів війни, структура захворюваності пацієнтів виглядає таким чином:

- у 18 % – посттравматичний стресовий розлад різного ступеню тяжкості;
- у 12% – різні варіанти адаптаційних розладів;
- у 33% – психічні розлади, обумовлені ушкодженням і дисфункцією головного мозку в результаті перенесених важких черепно-мозкових травм і внаслідок поєданого ураження головного мозку.
- у 17.5% – інші психічні порушення, а саме легка розумова відсталість, неврастенія, декомпенсація акцентуації особистісних рис, депресивні епізоди, тривожно-депресивні стани, що не є безпосереднім проявом розладів адаптації та інше.

Варто зауважити, що пацієнти Центру мають фізичні вади, обмеження, проблеми зі здоров'ям. Багато з них мають інвалідність і саме такі учасники бойових дій доходять до розуміння, що вони або максимально відновлюють чи підтримують здоров'я і вчаться з цим жити, або буде дуже складно.

У методичних рекомендаціях з психологічної роботи з військовослужбовцями – учасниками АТО на етапі відновлення Кокурн О.М. доцільно рекомендує на підставі діагностики виділити наступні групи:

1. Психічно здорові особи, які мають стійке психічне здоров'я (СПЗ).
2. Особи з ознаками передневротичних розладів за типом психо-адаптаційного стану (ПАС).
3. Особи, які мають власне донозологічні розлади – ПДАС (психодезадаптаційні стани) (Психовегетативний варіант ПДАС, Астенічний варіант, Дистимічний варіант, Дисмнестичний варіант, Змішаний варіант ПДАС).
4. Військовослужбовці з ознаками граничного психічного розладу (ГПР).

Комплексні дослідження психічного здоров'я військовослужбовців набувають особливої актуальності оскільки зростає значимість раннього виявлення і подальшої швидкої корекції розладів психічного здоров'я у військовослужбовців, викликаних різними психогеніями. Це робить необхідним розробку системи заходів щодо збереження психічного здоров'я військовослужбовців в рамках превентивної психологічної реабілітації і формування групи посиленої психологічної уваги.

Для цієї категорії військовослужбовців (з граничними станами) відсутні комплексні програми профілактики, і диференційні превентивно-реабілітаційні програми.

Показаннями до психологічної реабілітації є наявність ознаки або поєднання психологічних ознак, передбачених Переліком [1]:

Спостереження дозволяються припустити необхідність реабілітаційних процедур практично для усіх пацієнтів, звичайно за умови відсутності протипоказань. Навіть у ресурсних, позитивних, активних клієнтів часто виявляється вразливість та розбалансованість, що спричинено умовами перебування в зоні ООС, які безумовно призводять до психологічних змін особистості (емоційних, поведінкових, ціннісних, мотиваційних). Часто відбувається так, що досвід, отриманий в зоні ООС не може бути співвіднесеним з умовами мирного життя, у які потрапляє військовослужбовець, що і виступає ще одним чинником психологічної дезадаптації.

Саме тому усім чоловікам та жінкам, які брали участь у війні необхідний психологічний супровід, як мінімум для пошуку-відновлення ресурсів організму, для стабілізації-вироблення орієнтації на майбутнє з чітким планом дій.

Психологу, на основі діагностики потрібно підібрати комплекс психологічних впливів, який найбільше підходить для кожного клієнта. Обов'язковим має бути використання різних видів діяльності психолога: просвіта, профілактика, діагностика (базова та додаткова), консультування, корекція та терапевтичні впливи.

У багатьох клієнтів госпіталю (більше половини) спостерігаються проблеми зі сном, тому важливим є використання методів регуляції психоемоційного та психофізіологічного станів (у тому числі методи заземлення), дієвою є дихальна гімнастика для кращого засипання.

Щодо психологічних консультацій ефективними вважаються схеми та методи когнітивно-поведінкової терапії, як єдиного напрямку, який використовує експериментально доказові методи.

Загальна модель адаптації до змін в рамках КПТ зображена на рис. 1, де чітко визначені мішені особливої психологічної уваги.

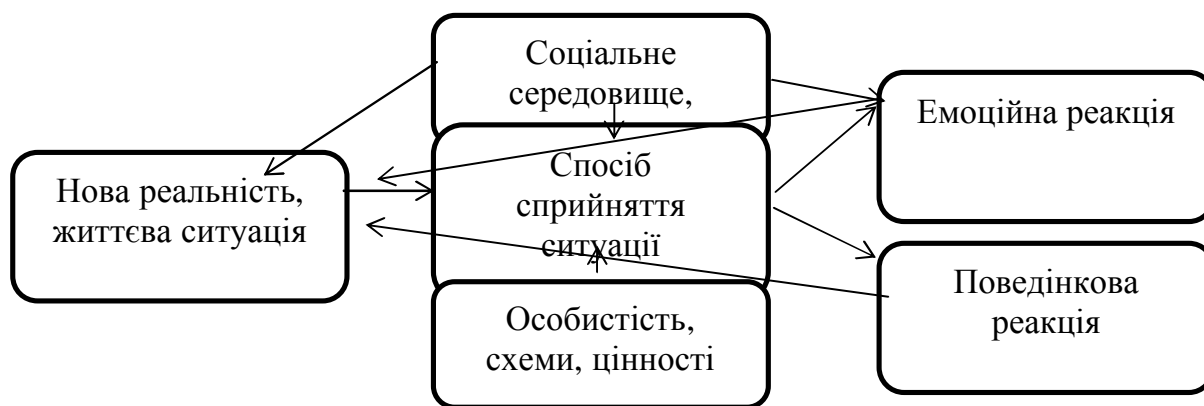


Рис. 1 КПТ-модель адаптації до змін

Насправді ресурси людини надзвичайно великі, важливо їх віднайти та уміло скористатися. Емоційні, поведінкові прояви, думки важливо навчитися фіксувати і переформатовувати з деструктивних у конструктивні.

Національний інститут охорони здоров'я і досконалості медичної допомоги Великобританії (National Institute for Health and Clinical Excellence – NICE) ще у 2004р. надав чіткі рекомендації:

– 6.11.1.3КПТ є психотерапевтичним методом «першого вибору» при лікуванні депресії у дорослих. (При депресії легкого ступеню – програма самопомоги основана на КПТ, при помірній – при неефективності фармакотерапії або якщо пацієнт хоче почати з психотерапії – КПТ є терапією вибору);

– 6.11.1.11КПТ+ антидепресантерекомендованою терапією першого вибору при депресії важкого ступеню, при повторній та «резистентній» депресії.

І найголовніше – простий супровід, увага, терпимість, вдячність, звичайне тепло і активний позитивний настрій можуть зробити надзвичайно багато для відновлення психічного здоров'я учасників ООС.

Література

1. Кокун О. М., Агаєв Н. А., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Остапчук В. В. Психологічна робота з військовослужбовцями -учасниками АТО на етапі відновлення: Методичний посібник. / О. М. Кокун, Н. А. Агаєв, І. О. Пішко, Н. С. Лозінська. – К.:НДЦ ГП ЗСУ, 2017. – 282 с.

Сахно Парасковія Іванівна

старший викладач Сумського державного університету (м. Суми)

Перепелиця Анна Юрївна

студентка Сумського державного університету (м. Суми)

МНЕМОТЕХНІКА ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ПОПЕРЕДЖЕННЯ СТРЕСУ ПРИ ЗАСВОЄННІ ІНФОРМАЦІЇ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

У даний час в Україні відбуваються соціально-економічні перетворення, які зумовили необхідність гуманізації системи освіти і виникнення інноваційних процесів в освіті: відбувається реформування системи освіти, оновлюється зміст освіти, розробляються нові технології навчання та виховання дітей початкової ланки. Прийнято ряд документів[1; 2; 5; 7], впровадження в навчальний процес яких, має на меті забезпечити кожному учневі умови для розвитку як суб'єкта навчання. Проте вчителі-практики відзначають, що в сучасній школі все частіше виникають труднощі із запам'ятовуванням і відтворенням інформації. Сучасна наука пропонує прийоми поліпшення пам'яті: «пожвавлення», «регресія», «послідовні асоціації», «динамічна відповідність» та «мнемотехніка».

О. Р. Лурія запропонував розділити прийоми запам'ятовування на два напрями: мнемотехніка (методи, на основі вербально-логічного мислення) та ейдетика (методи, які базуються на конкретно-образному мисленні).

Дослідженню складу мнемічних дій і операцій, залежності продуктивності пам'яті від того, яке місце в структурі займають мета і засоби

запам'ятовування(або відтворення) порівняльної продуктивності довільного і мимовільного запам'ятовування залежно від організації мнемотехнічної діяльності присвячено роботи (П. Н. Леонтьєв, П. І. Зінченко, А. А. Смірнов).

У наш час вивчення мнемотехніки як технології ефективного засвоєння інформації здійснює доктор педагогічних наук, психолог, засновник центру освітніх технологій «Школа ейдотехніки» – Чепурний Г.А. Як зазначено у посібнику «Мнемотехніка: технологія ефективного засвоєння інформації в умовах сучасної освіти» «Мнемотехніка – технологія покращення засвоєння нової інформації шляхом свідомого утворення асоціативних зв'язків за допомогою спеціальних методів та прийомів.». [6, с. 3-4]

Однак, особливості використання прийомів мнемотехніки в початковій школі ще не достатньо вивчене, що спонукало обрати дану тему дослідження.

Мета роботи: показати значення використання мнемотехніки як однієї із ефективних технологій поліпшення процесу запам'ятовування навчального матеріалу в молодшому шкільному віці та технології попередження стресу при засвоєнні інформації в умовах сучасної освіти.

Нині потік інформації дуже великий, що може стати причиною стресу у засвоєнні навчального матеріалу, тому, актуальною проблемою психолого-педагогічної науки стають методики ефективного засвоєння різноманітної інформації. Адже збільшення обсягу навчальної інформації в школі приводить до порушень психічного та соматичного здоров'я школярів. В зв'язку з цим виникла потреба замінити таку модель освіти, в якій вчитель у репродуктивно-відтворювальній формі передає знання учням, на модель, де вчитель співпрацює з учнем у продуктивно-інтерактивній формі, а учень є активним співучасником навчально-виховного процесу.

Одним із важливих принципів сучасної освіти є оптимізація навчання через застосування мнемотехніки як одного з найефективніших методів засвоєння інформації. Мнемотехніка належить до здоров'язбережувальної технології, що забезпечує оптимізацію розумової діяльності [6].

Мнемотехніка (від грецької-пам'ять і мистецтво) – це спосіб покращення нової інформації шляхом утворення асоціативних зв'язків за допомогою спеціальних методів і прийомів.

Сучасний енциклопедичний словник дає визначення мнемотехніки: це мистецтво запам'ятовування, система прийомів, що полегшують запам'ятовування та збільшують обсяг пам'яті шляхом утворення додаткових асоціацій; це система внутрішнього листа, що дозволяє послідовно записувати в мозок інформацію, перетворену в комбінації зорових образів.

Мнемотехніка – це нова освітня технологія, що допомагає кожній дитині комфортно та легко здобувати знання у будь-якому віці, яка використовує природні механізми пам'яті і дозволяє розвивати процес пам'яті [11].

Мнемотехнічні прийоми застосовують для поліпшення засвоєння складної інформації, що не має логічних зв'язків між її елементами з погляду людини, і потребує тривалого зберігання та подальшого відтворення: слів, географічних назв, правил, імен та прізвищ. Створені за допомогою мнемотехнічних прийомів штучні асоціації засвоюються легше і швидше.

У молодших школярів добре розвинена мимовільна пам'ять, яка фіксує яскраві, емоційно насичені для дитини події життя. Пам'ять характеризується високою мірою механічного запам'ятовування на основі повторень. Швидко й на тривалий час засвоюється те, що справило сильне враження [6, с. 40].

Завдяки образності, ігровому та емоційному компонентам, що покладені в основу мнемотехніки, запам'ятовування перетворюється для дитини на гру, а інформація мимовільно й міцно запам'ятовується.

Мнемотехніка допомагає вирішити такі основні завдання: розширюються творчі можливості, завдяки гармонійній роботі лівої (логіка) і правої (творчість, образ) півкулі головного мозку; формується вміння ефективно і самостійно вчитися; підвищується самооцінка завдяки результативності у навчанні; зменшуються стреси від навчання; збільшується навчальна мотивація, а з нею успіхи; звільняється час від запам'ятовування для творчої роботи; підвищується адаптація дитини у соціумі, стає більш самостійною.

До окремих мнемотехнічних прийомів відносяться: колаж, піктограма, стенографіст, цифрообраз, синтез, аналогія, сюжет та фонетична асоціація.

Колаж – це один із способів мнемотехніки для подання інформації. Слово «колаж» французькою означає «наклеювання». Цей прийом дає змогу сконцентрувати на одному аркуші весь сюжет, створити план. Під час роботи над створенням колажу в дитини виникають асоціативні зв'язки між предметами, картинками, що допомагає побудувати послідовну логічну розповідь. Сприяє розвитку пам'яті, мислення і монологічного мовлення. [10]

Створювати колаж бажано спільно з дитиною, адже асоціативні зв'язки дитини та вчителя можуть відрізнятись. Вирізати картинки разом з дитиною, супроводжуючи дії бесідою щодо змісту картинок. Бесіда сприятиме розвитку асоціативних зв'язків, а робота - розвитку дрібної моторики рук. [11]

Піктограма (від латинського – розмальований і грецької – запис) – це прийом, за якого абстрактну або образну інформацію, що запам'ятовується, схематично зображують спрощеними малюнками (образні піктограми) або малюнками, що нагадують за формою букви (буквені піктограми) чи цифри (цифрові піктограми) [6; 11].

Використання піктограм дає змогу: збагатити та активізувати словник дітей; уточнити знання про слова та їх значення; навчити виокремлювати головні ознаки, притаманні предмету.

Прийом піктограм застосовують здебільшого для запам'ятовування абстрактних понять, що не мають чіткого образного значення. Одне й те саме слово може бути по - різному закодоване в образи різними людьми. Але вдається використовувати для коду символи, добре зрозумілі більшості людей.

Стенографіст (від грецького вузький, обмежений і писати) – це прийом, за якого текстову інформацію, що запам'ятовується, записують за допомогою окремих ключових літер, особливих знаків і цілого ряду скорочень [6].

Цифрообраз – прийом, за допомогою якого цифрову інформацію асоціативно пов'язують з певними образами або системами образів.

Синтез (від грецького з'єднання) – це прийом для створення асоціативних зв'язків між інформаційними одиницями, для яких не має

значення послідовність, їх об'єднують в єдиний інтегральний образ зі спільним асоціативним зв'язком.

Аналогія – (від грецького відповідність, подібність) – це прийом, за якого між інформаційними одиницями, що запам'ятовуються, знаходять спільні ознаки, властивості, якості, тенденції розвитку тощо [12]

Сюжет – це прийом, за допомогою якого створюють асоціативні зв'язки між інформаційними одиницями, «вплітаючи» їх у сюжет оповідання, казки, притчі, розповіді тощо;

Фонетична асоціація – прийом, за допомогою якого для іншомовного чи невідомого слова добирають співзвучне слово або його частину, що асоціативно пов'язана з перекладом чи лексичним значенням цього слова.

Отже, дані прийоми дають змогу стимулювати навчально-пізнавальну активність засобами виконання розумово – творчих операцій; формувати мотивацію навчальної діяльності через використання образного та творчого мислення; поповнювати активний лексичний запас; формувати позитивну мотивацію навчання; формувати спілкування між учнями та співпрацю з учителем в навчальному процесі та попереджати стрес у молодших школярів при засвоєнні інформації в умовах сучасної освіти.

Література

1. Вашуленко О. В. Психологічні передумови організації повторення / О. В. Вашуленко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob_lsilsk_shkolu/6/visnuk_20.pdf
2. Гайденко М. Эйдетика – удивительная реальность / М. Гайденко // Психолог. – 2011. – С. 34–35.
3. Державний стандарт початкової освіти – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: http://school300.kiev.sch.in.ua/batjkam/derzhavni_j_standart/.
4. Енциклопедія освіти / І. Д. Бех, Н. М. Бібік, В. Ю. Биков, В. Г. Кремень. – К: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Концепція «Нова українська школа» – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.slideshare.net/tsnua/ss-70132344>.
6. Мнемотехніка: технологія ефективного засвоєння інформації в умовах сучасної освіти: навчально-методичний посібник / Г. А. Чепурний. – 2-ге вид. зі змін. та доповн. – Тернопіль: Мандрівець, 2017 – 46 с.
7. Наказ МОН від 15.01.2018 № 34 “Про деякі організаційні питання щодо підготовки педагогічних працівників для роботи в умовах «Нової української школи» [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://imzo.gov.ua/2018/01/16/nakaz-mon-vid-15-01-2018-34-pro-deyaki-organizatsijni-pytannya-schodo-pidhotovky-pedahohichnyh-pratsivnykiv-dlya-roboty-v-umovah-novoji-ukrajinskoji-shkoly/>
8. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н. М. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. – 206 с.
9. Руденко Л. Методична скарбниця [Електронний ресурс] / Л. Руденко – Режим доступу до ресурсу: http://rudenko-larisa.blogspot.com/p/blog-page_20.html.
10. Фіцула М. М. Педагогіка : Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К: Видавничий центр «Академія», 2000.

11. Чепурний Г.А., Палійчук Ю.В. «Як навчитися легко вчитися». Книга 1. Асоціативний зв'язок, цифри та творче мислення. Навчально-методичний посібник. Видання 2, доп. – Вінниця: ВМГО «Розвиток», 2006. – 80 с.
 12. Эйдетика в современных технологиях обучения [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://neuch.org/interest/jejjetika-v-sovremennykh-tekhnologiyakh-obucheniya>
-

Скрипник Надія Григорівна

викладач кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (м. Харків)

ЗДАТНІСТЬ ДО ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ЯК ЧИННИК ЕФЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Соціально-політичні та культурно-історично зміни, які сьогодні відбуваються в нашій країні, впливають як на всі сфери суспільного життя в цілому, так і на всі аспекти функціонування кожної людини, зокрема. Сучасна людина живе в умовах постійного впливу стресів різного характеру та інтенсивності, особливо у своїй професійній діяльності, яка може бути пов'язана з високою емоційною напругою. До низки діяльностей такого типу відноситься й професія психолога. Така ситуація стимулює наукову психологічну спільноту до розробки питання ефективної підготовки фахівців у галузі практичної психології, підготовки, яка б відповідала вимогам суспільства та потребам сучасної людини.

Більшість науковців зазначають, що невід'ємною умовою становлення здорової, розвиненої особистості є вміння конструктивно переживати кризові ситуації, розглядаючи їх не як катастрофу, а як можливість для отримання нового досвіду та змінювання себе. Логіка процесу розвитку через переживання кризових ситуацій підтверджується концепціями таких вітчизняних психологів, як Б. Г. Ананьєв, К. А. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, І. Д. Бех, Л. І. Божович, Б. С. Братусь, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, П. В. Лушин, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн, Т. М. Титаренко та ін. Особливого сенсу це набуває в процесі підготовки майбутнього психолога.

Не викликає сумніву той факт, що особливістю діяльності психолога є висока емоційна напруженість. Емоційне перевантаження дезорганізує роботу, призводить до виснаження нервової системи, емоційних зривів, нервово-психічних захворювань. Тому в повсякденній праці психолог постійно стикається з необхідністю керування емоційними станами та пошуку найбільш ефективних способів емоційної регуляції. Саме завдяки емоційній стійкості як якості особистості, в складних емоційних умовах роботи психолога забезпечується перехід на новий рівень активності, що дозволяє зберегти й навіть підвищити ефективність діяльності.

Виходячи із зазначеного вище, нами було визначено мету дослідження, а саме вивчення розвитку здатності до емоційної саморегуляції як професійно значущої властивості майбутніх психологів.

Для досягнення поставленої мети було визначено завдання не тільки дослідити рівень особистісної стійкості до стресу та рівень нервово-психічної стійкості, особливості проявів тривожності (особистісної та реактивної), а й можливість розвитку здатності до саморегуляції майбутніх психологів за допомогою системи розвивальних занять.

Дослідження проводилося на базі факультету психології та соціології, (спеціальність: психологія) Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Із багатьох методик ми обрали найбільш відомі: методика виявлення самооцінки стійкості до стресу; методика «Прогноз» (для дослідження нервово-психічної стійкості особистості); методика дослідження ситуаційної (реактивної) та особистісної тривожності особистості Ч. Спілберґера (в модифікації Ю. Л. Ханіна); методика визначення рівня депресії В. Зунґа (в модифікації Т. Н. Балашової). Ці методики склали комплекс нашого дослідження.

Дослідження передбачало три етапи: перший етап – констатуюче дослідження визначених особливостей емоційного компоненту професійно-значущих якостей досліджуваних; другий етап – впровадження системи розвивальних занять; третій етап – констатуюче дослідження після впровадження системи розвивальних занять та перевірка їх ефективності.

Розвивальна програма була розрахована на один місяць і складалася з восьми занять по два заняття на тиждень. Метою занять був розвиток здатності до емоційної саморегуляції студентів та можливості протистояти будь-яким негативним впливам, підвищення стресостійкості. Обов'язковою умовою даної програми було виконання домашніх завдань. Для кожного заняття був підібраний комплекс вправ, спрямованих на розвиток можливості особистості подивитися на свій емоційний стан «чужими очима», внутрішньо відсторонюватись від ситуації; уміння керувати своїм емоційним станом відповідно до ситуації; використовувати інтонацію мовлення, міміку, рухи для прояву своїх емоцій; вибудувати адекватну реакцію на незвичайну подію, ситуацію, явну чи уявну; вміння стримувати емоції (сміх, тривогу, злість та ін.); спокійно реагувати на критику, неприємну інформацію про себе, про друзів.

Аналіз результатів дослідження до й після впровадження розвивальної програми дозволив зробити загальний висновок про її ефективність.

Так, стосовно самооцінки особистісної стійкості до стресу досліджуваних студентів-психологів отримано такі результати.

На початковому етапі дослідження до середнього рівня стійкості до стресу віднесли себе 51% досліджуваних, до високого майже 23% та до низького (критичного) – 25%. На підсумковому етапі дослідження розподіл даних дещо змінився: середній рівень стійкості до стресу притаманний майже 70,5 % респондентів, високий – майже не змінився – 26 %, низький (критичний) зменшився до 3,5 %. Разом із тим, за показником нервово-психічної стійкості змін практично не відбулося.

За результатами статистичного аналізу отриманих даних (Т-критерій Стьюдента), нами було виявлено статистично значущі відмінності між результатами початкового та підсумкового етапів роботи ($p=0,05$). Ми вважаємо, що самооцінка стійкості до стресу могла змінитися під впливом впровадження системи вправ із регуляції психоемоційних станів.

Незмінним залишився й середній показник особистісної тривожності. Більшість студентів віднесено до високотривожних. (48,4% до і 48% після). Однак при цьому зменшився показник реактивної тривожності після проведення інтенсивного навчання. Це пояснюється, на наш погляд, тим, що підсумковому етапу передувала система розвивальних занять із регуляції психоемоційних станів. Статистична значущість відмінностей у результатах першого та другого етапів тестування за Т-критерієм Стьюдента виявлена на рівні $p=0,01$.

Виражений рівень депресії (субдепресія та істинна депресія) характерний для 40% досліджуваних студентів, що свідчить про переважання негативного емоційного фону, зміни мотиваційної сфери, загальну пасивність поведінки. Такі досліджувані відчувають пригніченість, відчай, почуття безсилля, безпорадності перед життєвими труднощами та ін.

Значна частина досліджуваних (60%) характеризується легким ступенем (або відсутністю взагалі) депресії ситуаційного або невротичного характеру.

У результаті застосування системи вправ із регуляції психоемоційних станів дещо зменшилася й кількість осіб із вираженим рівнем депресії.

Підтверджено, що спеціально організоване навчання з використанням методів психоемоційного саморегулювання має позитивний вплив на динаміку рівня реактивної тривожності студентів-психологів, зниження рівня депресивності та підвищення самооцінки стійкості до стресу. Зміни, що відбулися, статистично значимі на рівні $p = 0,05$.

Для зняття зайвої емоційної напруги в професійній діяльності велику роль відіграє систематична робота з підвищення рівня емоційної культури психолога. Потрібно стимулювати процес самопізнання та самовдосконалення в студентів, які обрали професію практичного психолога, тому що це допоможе їм досягти успіху в майбутній професії.

Таким чином, успішність підготовки майбутніх психологів до ефективної професійної діяльності значною мірою залежить від оволодіння процесом емоційної саморегуляції особистості.

Тараскіна Лідія Василівна

соціальний педагог Охтирської ЗОШ I-III ступенів №1 (м. Охтирка)

РОЗВИТОК ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ СТІЙКОСТІ ДО СТРЕСУ У ДІТЕЙ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ

Ми живемо в складний і неспокійний час, а причини занепаду нашої моралі пояснюємо, виправдовуємось економічною, екологічною, політичною кризами. Глобальні проблеми, що їх має розв'язувати людство, дедалі більше загострюються, а конфлікти стають небезпечнішими. Досить

складно в наш час доводиться дітям, удвічі складніше – дітям-переселенцям. Саме їм довелося в такому ранньому віці дізнатися, що таке війна, страх, саме їм доводиться звикати до нових умов, до нового оточення, вчитися жити по-новому. Все це вкрай негативно впливає на дитячу психіку, викликаючи тривогу, страх, стрес, депресію.

Мета дослідження – формування психологічної стійкості дітей, спроможності пристосовуватися в складному світі.

До основних проблем, які можуть спостерігатися у дітей-переселенців, належать: 1) порушення когнітивних процесів (погіршення пам'яті, труднощі концентрації уваги, розлади мислення); 2) невротичні реакції (стресове виснаження, фобічні реакції, порушення сну й апетиту); 3) функціональні розлади (регрес поведінки та психосоматичні розлади); 4) емоційні та поведінкові порушення (реакції протесту, підвищена плаксивість та капризність, часті зміни настрою); 5) проблеми пов'язані із спілкуванням (не сформованість адекватних соціально-комунікативних навичок, страх і недовіра або агресія і дратівливість стосовно оточення, можлива надмірна залежність від думок оточуючих); 6) порушення взаємовідносин в сім'ї, коли зміна соціальної ситуації та обов'язків у сім'ї часто змушує дітей і підлітків «включатися» в дорослі проблеми (до яких вони можуть бути не готові).

Особливі труднощі переживають діти-переселенці підліткового віку, який є найважливішим етапом у формуванні і розвитку ідентичності.

Допомога дітям-переселенцям передбачає:

- 1) Забезпечення умов для оптимального розвитку (створення безпечної та сприятливої ситуації для розвитку дитини через роботу зі всією сім'єю, забезпечення стимулюючих соціальних контактів і можливостей для розкриття її здібностей).
- 2) Стимулювання розвитку через підтримку дитини.
- 3) Усунення перешкод для розвитку дитини.

Важливим терапевтичним фактором для дітей-переселенців, які пережили відрив від коренів, є втрата звичного середовища і знаходяться в ситуації невизначеного сьогодення і ще більш невизначеного майбутнього є створення стабільних міжособистісних взаємин, тому найбільш ефективною виявляється саме тривала і регулярна робота.

Театралізована психотерапія. Як і в інших арт-терапевтичних методах акцент тут робиться на спонуканні дітей до особистої активності, вільного самовираження. Велика роль у такому театрі відводиться імпровізації, спонтанності. На відміну від традиційного театру основна увага в театралізованій психологічній роботі спрямована не на зовнішні форми, а на внутрішні переживання учасників. Структура психологічної театральної роботи складається з двох частин: тренінгу і власне постановки спектаклю, основне значення надається саме тренінгу.

Арт-терапія – успішний і цінний метод, використання якого дозволяє досягати не тільки безпосереднього швидкого психотерапевтичного ефекту,

але також і глибоко опрацювати ціннісні та смислові особистісні структури дітей та підлітків.

Ігротерапія. За допомогою гри діти висловлюють ті переживання, емоції і почуття, які не вміють або не можуть розкрити в повсякденному житті. Потрібно використовувати такі методи в ігровій терапії з дітьми-переселенцями при груповій роботі:

Гра «Не чіпай мене». Мета гри – розслаблення.

Діти рухаються по колу, виконуючи вказівки ведучого гри (психолога), але не торкаючись один до одного.

Гра з привітаннями. Мета гри – розслаблення.

Діти вільно рухаються по колу. За сигналом ведучого вони вітають один одного тим способом, який пропонує ведучий гри (наприклад, руками, ногами, плечима, мізинцем, носом, всім тілом тощо).

Гра з повітряними кулями. Діти під музику рухаються з повітряними кулями. Їх завдання - утримати повітряні кулі в повітрі за допомогою легких груп.

«Коло довіри». Мета гри – зміцнення довіри в групі.

Члени групи стають у коло. Одна дитина стоїть в середині кола, закриває очі, розслабляється і повільно нахиляється в одну або іншу сторону таким чином, щоб інші діти могли підходити до неї і злегка штовхати її з різних сторін своїми долонями. Дитина в середині кола повинна твердо стояти на ногах і одночасно бути розслабленою.

«Міністерство веселої прогулянки». Мета гри – розслаблення, підбадьорювання пасивних груп і стимулювання творчості.

У вільній частині кімнати один з групи дітей «міністр» приймає рішення як буде проходити прогулянка. Прогулянка повинна бути забавною і включати багато рухів по можливості, щоб всі частини тіла були задіяні.

«Долоні, що розповідають історії». Мета гри – розвиток уяви, а також аналіз проєкції внутрішнього світу дитини на малюнок. Члени групи фарбують долоні акварельною фарбою за своїм вибором і потім віддруковують їх на чистому аркуші паперу в будь-якому напрямку і будь-якими способами. Потім дитина дає назву своєму малюнку і розповідає історію, яку їй розповіли долоні.

Правила реагування батьків на ознаки стресу в дітей

Основними ознаками стресу в учня початкової школи є: недовіра; біль у животі та головний біль. Батьки праві, думаючи, що це не просто вияв фізичного болю, адже, дитина навряд чи буде вдавати хворобу. Дитина відчуває необхідність уникнути того, чого боїться і реально це відчуває. Таким чином вона бореться зі стресом. У випадку неприйняття дійсності дитиною і обману, батькам краще прийняти цей обман без перебільшення. Потрібно сказати: «Було б добре, якби це дійсно було так. Ти віриш, і цей метод може бути дуже ефективним». Таким чином, батьки не приймають обман і не нехтують почуттями дитини.

Наступні психологічні рекомендації (поради) допоможуть батькам виключити стрес з життя дитини:

- Дізнайтеся про почуття вашої дитини.
- Створіть атмосферу довіри і завірте дитину, що на помилках вчаться.
- Підтримуйте і цінують свою дитину.
- Демонструйте турботу, тепло і любов. Частіше обіймайте дитину.
- Звертайте увагу на те, чого хоче ваша дитина (а не тільки на те, чого хочете ви).

Важливо допомогти дитині розвинути позитивні навички боротьби зі стресом, саме вони будуть потрібні їй у дорослому житті. Наводимо правила для батьків:

1. Показуйте дитині хороший приклад. Зберігайте спокій і контролюйте гнів. Сприяйте раціональному мисленню.
2. Контролюйте дитину, але в міру. Дозвольте дітям приймати рішення в рамках сім'ї. Наприклад, дозвольте їм облаштувати свою кімнату, вибрати сімейні заняття і допомогти приймати сімейні рішення.
3. Говоріть з ними відкрито. При відповідній ситуації обговоріть з ними свій важкий робочий день, причини свого емоційного стану. Заохочуйте їх говорити про те, що їх турбує.
4. Знайдіть фізичне заняття чи хобі, яке їх зацікавить, і заохочуйте їхній інтерес.
5. Радьте дитині вживати здорову їжу і підкреслюйте важливість здорового способу життя.
6. Здійснюйте вплив на середовище дитини, яке має бути безпечним, константним (незмінним), ритмічним, передбаченим, послідовним, у якому діти мають відчувати повагу до своїх відчуттів, думок.
7. Вчіться технікам розслаблення і вчіть цьому свою дитину.

Висновок. Психічне напруження, невдачі, страхи, зриви, відчуття небезпеки – найбільш руйнівні стресори для людини. Вони, крім фізіологічних змін, які призводять до соматичних хвороб, спричиняють ще й психічні наслідки емоційного перенапруження – неврози. Тож основне завдання психологів та вчителів – створити в навчальних закладах для дітей, що опинилися у складних життєвих обставинах, максимально комфортні умови перебування та навчити пристосовуватися в складному світі, зберігати рівний настрій і внутрішню гармонію, формувати в учнів психологічну стійкість (стійкість до стресів).

Література

1. Педагогічна майстерня – № 5 (53) – Травень 2015.
2. Профілактика посттравматичних стресових розладів: психологічні аспекти. Методичний посібник / Упор.: Д. Д. Романовська, О. В. Ілащук. – Чернівці : Технодрук, 2014. – С. 62-67.
3. Створимо безпечне середовище для навчання та адаптації дітей-біженців : навч. мет. пос. / упорядн. [О. А. Возіянова, О. П. Григоренко, Т. В. Гуцаленко та інші] – К.: ВГО «Розрада», 2012. – 130 с.

Усик Дмитро Борисович

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (м. Суми)

ОСОБЛИВОСТІ СУЇЦИДАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ТА ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Суїциди наразі є глобальною суспільною проблемою. Високий рівень самогубств в більшості країн світу та, зокрема, в Україні ставить питання про причини виникнення цього явища та способи його попередження. Особливості вікового періоду розвитку визначають суїцидальну поведінку людини та наслідки цієї поведінки. Широке розповсюдження суїцидів серед молоді пояснюється специфічними віковими змінами, що відбуваються в підлітковому та юнацькому віці.

Підлітковий період надзвичайно важливий для подальшого становлення особистості. Стан нервової системи у підлітків інший, ніж у дорослих і дітей. Це проявляється в посиленій роботі тих її відділів, які забезпечують енерговитрати і адаптацію різних систем організму до зовнішніх умов. Питання психіки в підлітковому віці завжди хвилювали психологів. В цей період вона є надзвичайно хиткою та потребує особливої уваги.

За даними центру досліджень дитинства Українського НДІ, у 27% дітей віком від 10 до 17 років час від часу з'являються суїцидальні думки. Крім того, більшість дитячих самогубств пов'язана не з психічними захворюваннями, як здається на перший погляд, а з недоліками морального виховання. На жаль, в Україні ця проблема не вивчається на належному рівні.

Крім цього, попри таку велику проблему суїцидальних проявів у підлітковому віці, юнацький вік також не залишився осторонь. Серед студентів останнім часом також почала збільшуватися кількість тих, хто покінчив життя самогубством.

Значна кількість спроб самогубств серед молоді робить проблему суїцидальної поведінки актуальною як з демографічної, так і з економічної точок зору, оскільки обумовлює підвищення рівня смертності серед представників працездатного віку.

Проблема суїциду у наукових дослідженнях розглядалася Е. Дюркгеймом, який пояснював суїцид виключно соціальними причинами; З. Фрейд [1] визначає самогубство як наслідок переваги підсвідомого потягу до смерті; К. Менінгер виділяє три основні складові суїцидальної поведінки: бажання вбити, бажання померти, бажання бути вбитим; К. Юнг [2] вказує на несвідоме прагнення людини до метафоричного повернення у материнське лоно; К. Хорні вважає, що культура, релігія, політика та інші суспільні сили викривлюють розвиток особистості дитини і суїцид може проявитись внаслідок невідповідності інтроспективного ідеалізованого образу реальності. Г. -С. Саллівен стверджує, що суїцидогенною є тривога внаслідок значного дистанціювання між «Я-ідеальним» та «Я-реальним», «Я-хорошим» і «Я-поганим». Е. Шнейдман центральним чинником самогубства називає

нестерпний психічний біль [3]. А. Амбрумова вказує, що суїцидальна поведінка є наслідком соціально-психологічної дезадаптації особистості в умовах переживання мікросоціального конфлікту [5]. Дослідження останніх років, проведені А. Г. Амбрумовою, В. А. Тихоненко, Л. Л. Бергельсон та ін, також висунули перед сучасними суїцидологією проблему щодо спірного розумінні самогубства як суто аутоагресивного акта психічно хворої людини, переконливо вказавши на те, що значна частина самогубств відбувається психічно здоровими людьми в результаті соціально-психологічної дезадаптації особистості в умовах «мікросоціального конфлікту».

Мета статті. Проаналізувати теоретичні підходи до вивчення проблеми суїцидальної поведінки, розглянути особливості суїцидальної поведінки в підлітковому та юнацькому віці.

Дослідження науковцями проблеми суїциду становить значний інтерес у різних країнах. Аналіз праць науковців потрібен для здійснення поглибленого, комплексного та системного дослідження феномену суїциду як соціально-психологічної проблеми і дуже важливий для усвідомлення явища суїциду.

Для з'ясування детермінантів і механізмів суїцидальної поведінки підлітків ця проблема потребує наукового ставлення до опрацювання дійових методик і заходів профілактики суїцидів, оптимальної організації реабілітації суїцидентів.

Проблема самогубства пройшла у своєму розвитку три так звані напрямки. Перший зводився до трактування самогубства з позицій церкви, що визначала його як результат божевілля, виною якого є біси, які пожирають душу людини зсередини. Другий трактував самогубство пов'язуючи його з кризовими процесами, переживанням кризової ситуації. І, нарешті, третій з'явився за допомогою досвіду з клінічної практики та психіатрії, і трактує його вже як аутоагресивний акт.

Отже, наразі суїцидальною поведінкою називаються усвідомлені дії, що спрямовані людиною на добровільне позбавлення себе життя. В основі суїцидальної поведінки лежить аутоагресивна поведінка. Тобто це дії, які – дії, які скеровані на нанесення будь-якого збитку своєму соматичному або психічному здоров'ю. А суїцид – це вже крайній прояв аутоагресивної поведінки.

В суїцидальній поведінці виділяють зовнішні та внутрішні форми. До зовнішніх форм суїцидальної поведінки належать: суїцидальна спроба та завершений суїцид. Внутрішні форми включають в себе суїцидальні думки, уявлення, переживання, задуми та наміри. Суїцидальні наміри з'являються вже тоді, коли до задуму долучається вольовий компонент – рішення, готовність до безпосереднього переходу в зовнішню поведінку.

Взагалі, феномен суїциду знаходить наступне трактування в працях науковців: свідоме навмисне позбавлення себе життя; фатальне нанесення самозбитку під впливом усвідомленого аутодеструктивного наміру; акт з фатальним результатом, який навмисне був початий і виконаний суб'єктом; певний вияв комплексу садизму та мазохізму.

Можна виділити три категорії суїцидів: егоїстичне самогубство, альтруїстичне самогубство та анемічне самогубство.

В підлітковому віці система життєвих цінностей та установок є ще не досить сформованою, а життєвий досвід відсутній в належній мірі. Через це особи даного віку не завжди можуть знайти вихід з важкої життєвої ситуації. Через притаманну їм підвищену вразливість та імпульсивність, слабкість критики, вони набагато більше піддаються суїцидальним намірам. Частіше за все, в такому випадку вони не усвідомлюють остаточно, що смерть – це вже назавжди, і шляху назад вже не буде.

В основному, підлітковий суїцид спостерігається серед неблагополучних сімей. Також, вагомою причиною є самотність, та відчуття себе ізгоєм в соціумі.

В юнацькому віці суїцид пов'язаний здебільшого з навчальною діяльністю, на який припадають аж три кризи: криза адаптації до умов навчання у вузі (1 курс), криза середини навчання (2-3 курси), криза завершення навчання. Причиною також є розуміння того, що освіта, яку ти здобуваєш – нічого тобі не дасть, що викликає в свою чергу фрустрацію, і страх власної нереалізованості.

В обох окреслених нами вікових періодах поведінка може бути демонстративною, афективною і істинною. У першому випадку суїцид має награний характер, тобто справжнього наміру йти з життя у особи немає, а вона просто потребує допомоги. Афективний суїцид відбувається під впливом гніву, образи, та інших подібних сильних емоційних переживань. Суїцидальні дії в такому випадку відбуваються спонтанно. Істинна ж суїцидальна поведінка вважається найстрашнішою. Вона зважена. Тут велике значення має профілактика суїциду.

Література

1. Фрейд З. Малое собрание сочинений. / З. Фрейд. – СПб.: Азбука, 2013. – 608 с.
2. Юнг К.-Г. Очерки по психологи бессознательного (Сочинения). / К. Юнг. – М.: Когито - Центр, 2013. – 352 с.
3. Хорни Карен. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. / К. Хорни. – М.: Когито - Центр, 2013. – 382 с.
4. Павлова Т. С. Диагностика риска суицидального поведения и подростков в образовательных учреждениях / Т. С. Павлова. // Современная зарубежная психология, 2013. – № 4. – С 79-91.
5. Федоренко Р. П. Психологія суїциду: навч. посіб. / Р. П. Федоренко. – Луцьк : ВНУ ім. Лесі Українки, 2011. – 260 с.

Ушакова Ірина Михайлівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах Національного університету цивільного захисту України (м. Харків)

ПРОБЛЕМА СТРЕСОВИХ РОЗЛАДІВ У ПРАЦІВНИКІВ ДСНС

В останній час, через політичну ситуацію, що склалася в країні, зазнали змін і обов'язки особового складу ДСНС України. Екстремальні умови діяльності, з якими стикаються рятувальники, характеризуються сильними психотравмуючими факторами. На сьогодні ми маємо справу з

примноженням екстремальності, оскільки на «звичні» специфічні умови професійної діяльності, які проявляються в складності оперативної обстановки, проблемах соціальної сфери, різких змінах умов, що пов'язано з невизначеністю чи швидкою зміною ситуації, психофізичних переважаннях, підвищеній відповідальності за свої дії, відсутності повноцінного відпочинку, ненадійності технічних засобів захисту тощо «накладаються» екстремальні умови бойової обстановки (постійні обстріли або їх тривожне очікування, невизначеність як найближчого, так і віддаленого майбутнього і в соціальному, і в особистісному планах, збільшення вірогідності втрат та пов'язані з цим страх, перманентна тривога, фрустрація тощо). Всі перераховані фактори очікувано призводять до значних змін в психічних станах та особистісних особливостях працівників ДСНС. В тому числі, все частіше виникають стресові розлади.

Симптомокомплекс порушень, що розвивається після психологічної травми, в психології називається гострими стресовими розладами (ГСР) та посттравматичним стресовим розладом (ПТСР). До гострих стресових розладів в даний час відносять гостру стресову реакцію (тривалістю до 2-х днів) і власне гострий стресовий розлад (тривалістю до 4-х тижнів), виділені в DSM-IV. Гострий стресовий розлад розглядається як попередник ПТСР і якщо розлад триває більше 4-х тижнів, ставиться діагноз посттравматичного стресового розладу (ПТСР) – непсихотичної відстроченої реакції на травматичний стрес, здатний викликати психічні порушення практично у будь-якої людини.

Виокремлюють сім основних ознак ПТСР: індивід може або переживати особисто, або бути свідком травмуючої події, яка викликала у нього інтенсивний страх, відчуття беззахисності чи жах; травма переживається повторно у формі частих нав'язливих спогадів про подію, нічних жахів, що стосуються даної події; людина діє або почуває себе так, наче подія повторюється (флеш-беки), уникає будь-яких нагадувань про подію (уникнення розмов, місць, людей та подій, що нагадують про подію, відчуття відокремленості від оточуючих, емоційного обмеження); індивід відчуває стійке й інтенсивне автономне збудження, яке містить неадекватну настороженість і неадекватну реакцію наляканості, страху; симптоми повинні тривати більше ніж 1 місяць а також викликати виражений дистрес і порушення основних сфер людської життєдіяльності.

Істотний внесок в дослідження протікання і механізмів посттравматичного стресового розладу та гострих стресових реакцій внесли такі психологи як В. А. Бодров, І. В. Ващенко, О. Г. Караяні, М. С. Корольчук, І. Г. Малкіна-Пих, Н. В. Тарабріна, І. М. Слюсар і багато інших, роботи яких свідчать про наявність у працівників, що мають досвід діяльності в екстремальних умовах, ознак психосоматичних захворювань і граничних нервово-психічних розладів.

Екстремальні умови і тяжка праця рятувальників сприяє розвитку у них станів психічної дезадаптації, виникненню психосоматичних та інших професійно обумовлених захворювань. Тривалий негативний вплив зовнішніх умов може призводити до зростання психічної напруженості, яка

з певного моменту формує на психофізіологічному рівні сприйняття умов діяльності як суб'єктивно екстремальних, що перевищують внутрішні резерви організму і як наслідок дезорганізують її. Таким чином, екстремальні умови праці рятувальників (як фізичні, так і психологічні) можуть призвести до виникнення у них ГСР та ПТСР.

Нами було проведене дослідження особливостей психічних станів працівників ДСНС з різним екстремальним досвідом (група 1 – рятувальники, які приймали участь у ліквідації масштабних надзвичайних ситуацій та працювали в зоні проведення ООС; 2 група - рятувальники тих же підрозділів, які не підлягали дії цих надекстремальних умов). Було виявлено, що майже третина досліджуваних має високий рівень психологічного стресу, що свідчить про стан дезадаптації і психічного дискомфорту. При цьому рівень психологічного стресу у рятувальників з більшим травматичним досвідом значно вищий. Так, 34,6 % першої групи мають високий рівень стресу, в той час як в другій групі таких виявлено 28,0 % (різниця достовірна на рівні $p \leq 0,05$) Такі дані свідчать про негативний вплив екстремальних факторів діяльності на психічний стан рятувальників і ще раз підкреслюють, що сила та частота стресових впливів мають першочергове значення у розвитку стресових розладів.

Аналіз показників ПТСР і ГСР показав, що клінічно виражених показників ПТСР у наших досліджуваних немає. А от прояви гострих стресових реакцій (ГСР) у досліджуваних на достатньо високому рівні, що ми пов'язуємо саме з негативними факторами професійної діяльності. Це проявляється в підвищенні тривожності та униканні соціальних контактів, агресивності, активності та емоційності тощо.

Отримані нами дані свідчать, що на момент обстеження у досліджуваних були виявлені окремі симптоми ПТСР (33,32 %). Ці досліджувані гостро переживають надзвичайні події, з якими їм доводиться стикатись під час служби. Зі збільшенням тривалості перебування в екстремальних умовах у співробітників підвищується ризик появи психо-емоційних порушень. Серед показників ГСР у наших досліджуваних найбільш вираженими є симптоми дистресу та дезадаптації, а також повторного переживання травми. Інші симптоми (подія травми та гіперактивність) також проявляються на достатньо високому рівні. Не виявлені лише симптоми уникнення та депресії. Всі названі показники суттєво вище у працівників ДСНС, які мають більший травматичний досвід, що підтверджує припущення про прямий зв'язок між травматичним досвідом та стресовими порушеннями.

Оцінка посттравматичних реакцій працівників ДСНС України показала, що близько 20 % учасників нашого дослідження виявлено вищі за середній бал показники. Саме для них стрес виявився травматичним і може призвести до порушень в психічній сфері. Це може означати, що у наших досліджуваних доволі вираженими є посттравматичні стресові реакції і ще раз підтверджує якщо не наявність, то тенденцію до появи стресових розладів у всіх працівників ДСНС в зв'язку з екстремальним характером їх праці.

Суттєвої різниці в показниках посттравматичних реакцій рятувальників з різним травматичним досвідом не виявлено. Отже, однозначно стверджувати за результатами цієї методики, що травматичний досвід прямо пов'язаний зі стресовими порушеннями ми не можемо, але все ж її результати ще раз підкреслюють наявність такої тенденції.

Дослідження безнадійності як побічного показника депресії та суїцидального ризику дозволило виявити близько третини досліджуваних (27,8 %) з помірною та важкою безнадійністю. Саме з цими досліджуваними необхідно працювати з метою недопущення депресивних проявів та суїциду. При цьому значно більше таких працівників ДСНС серед тих, хто має більший травматичний досвід. Так, помірна безнадійність виявлена у 23,1 % представників першої групи, тоді як в другій групі таких 16,0 %. Значно більше в першій групі також і осіб з важкою безнадійністю (15,35 % та 4,0 % відповідно). Такі дані свідчать, що травматичний досвід негативно відображається на психічному стані рятувальників.

Отже, отримані нами дані підтверджують наявність стресових розладів у працівників ДСНС України, що пов'язано з особливими умовами їх праці і доводять необхідність цілеспрямованої роботи з попередження виникнення таких порушень.

Хенкіна Тетяна Данилівна

практичний психолог Центру психіатричної допомоги та професійного психофізіологічного відбору ДУ «ТМО МВС України по м. Києву» (м. Київ)

**ОСОБЛИВОСТІ СКРИНІНГ - ПСИХОЛОГОДІАГНОСТИЧНОГО
ОБСТЕЖЕННЯ УБД ПРИ ПРОХОДЖЕННІ ОBOB'ЯЗКОВОГО
ПСИХІАТРИЧНОГО ОГЛЯДУ В ЦЕНТРІ ПД ТА ППВ
ДУ «ТМО МВС УКРАЇНИ по м. Києву»**

Мета роботи – емпіричний досвід застосування психодіагностичних методик та доцільність їх застосування з метою виявлення особливостей функціонального стану та соціально-психологічної адаптації учасників бойових дій в амбулаторних та госпітальних умовах.

З урахування досвіду вітчизняних та зарубіжних фахівців практичними психологами Центру психіатричної допомоги та професійного психофізіологічного відбору Державної установи «Територіальне медичне об'єднання Міністерства внутрішніх справ України по м. Києву» опрацьовані психологічні методики, спрямовані на забезпечення систематичного та вибіркового контролю психологічного стану співробітників поліції, військовослужбовців Національної гвардії України, які перебували в екстремальних ситуаціях, в тому числі зоні АТО, пов'язаних з психоемоційними навантаженнями при виконанні службових обов'язків.

За результатами скринінг-діагностичного обстеження, бесіди та додаткових методик практичний психолог робить висновок про психоемоційний стан обстежуваного та особливостей індивідуальної подальшої роботи (психологічної корекції індивідуальної або групової, тощо).

Першим кроком дослідження психологічних наслідків участі в бойових діях визначається аналіз причин психічних травм. З цією метою використовується розгорнуте клінічне інтерв'ю за Р. Скерфілдом і А. Бланком, що включає розділи від обставин життя до призову в армію до особливостей післявоєнної адаптації.

Морально-психологічна криза переходу від життєдіяльності в мирних умовах до реалій війни, загибель побратимів та почуття провини перед загиблими, прагнення вижити, військово-польові умови існування з порушенням фізіологічних режимів харчування, відпочинку та ін. детермінують порушення адаптативних резервів особистості на всіх рівнях від психофізіологічного рівня до соціально-психологічної адаптації особистості.

Обмеження у використанні психологічних методик: не використовуються всупереч бажанню досліджуваного, в гострому періоді психотравми, астеничного стану та ін. Необхідність встановлення тенденції до агравації чи дисимуляції обстежуваного. Обстеження здійснюється тільки у випадку наявності у обстежуваного в анамнезі переживання екстремальної події.

Психологічна діагностика не являється єдиним джерелом для встановлення діагнозу. Висновок про ймовірність ПТСР містить рекомендаційний характер щодо подальшого обстеження.

Для оцінки ступеню вираженості ПТСР у працівників поліції та військовослужбовців Національної гвардії учасників АТО використовувались такі комп'ютерні особистісні опитувальники:

- «Міссісіпська шкала для оцінки посттравматичних реакцій (військовий та цивільний різновиди) (Keane et al, 1987, 1988);
- «Шкала депресії Бека» (Beck Depression Inventory – BDI);
- «Шкала оцінки інтенсивності впливу травматичної події (Impact of Event Scale – R – IOES)».

Міссісіпська шкала складається відповідно з 39 (військовий різновид) та 35 (цивільний) стверджень, кожне з яких оцінюється за п'ятибальною шкалою Лікерта. Результати отримуються шляхом підрахунку балів.

Пункти опитувальника відповідають чотирьом категоріям, три з яких співвідносяться з критеріями DSM: 11 пунктів спрямовані на визначення симптомів вторгнення, 11 – уникнення, 8 – до критерію психологічної збудливості, 5 – спрямовані на виявлення почуття провини і суїцидальності.

Підсумковий показник дозволяє виявити ступінь впливу перенесеного травматичного досвіду. Міссісіпська шкала має високу діагностичну ефективність, підсумковий бал за шкалою корелює з діагнозом «Посттравматичний стресовий розлад».

Основними клінічними і клініко-психологічними діагностичними критеріями ПТСР є наявність симптомів вторгнення, уникнення і гіперактивації, тому показник Міссісіпської шкали більше 97 балів, в тому числі, виражений/помірний ступінь депресивності за шкалою Бека, свідчать про ознаки клінічного варіанту ПТСР.

Для «Розладу адаптації» характерна наявність окремих симптомів афективних, невротичних, соматоформних, постстресових розладів і

порушень соціальної поведінки: показник Міссісіпської шкали від 77 до 97 балів та значення шкали Бека відповідає помірному / легкому ступеню депресивності. При ПТСР обов'язково мають місце ознаки соціальної дезадаптації, в той час, як для «Розладу адаптації» вони можливі.

Опитувальник депресивності Бека застосовують виключно за наявності клінічних ознак депресивності та / або високого суїцидального ризику. Оцінка наявності депресивних симптомів у обстежуваного у даний час. Складається з 21 ствердження, кожне з яких виявляє окремий тип психопатологічної симптоматики: сум, песимізм, відчуття невдачі, незадоволеність собою, почуття провини, відчуття покарання, самозаперечення, самозвинувачення, наявність суїцидальних думок, плаксивість, дратівливість, відчуття соціальної відчуженості, нерішучість, дисморфофобія, труднощі у роботі, безсоння, втомлюваність, втрата апетиту, втрата ваги, занепокоєння станом здоров'я, втрата сексуального потягу. Недоліком психодіагностичної методики є неможливість діагностувати наявність депресивної симптоматики в минулому.

Шкала оцінки інтенсивності впливу травматичної події містить 22 пункти та дозволяє встановити ступінь прояву тенденцій вторгнення чи уникнення протягом останніх семи днів. Заснована як самозвіт і виявляє як переважання тенденцій, що домінують: симптоми вторгнення (нічні кошмари, нав'язливі почуття, образи або думки, в т.ч. пережиті знову стани, схожі з диссоціативними); симптоми уникнення або пом'якшення переживань, пов'язаних з травматичною подією, зниження реактивності; з додаванням субшкали «гіперзбудження» (злість і дратівливість; гіпертрофована реакція переляку; труднощі з концентрацією; психофізіологічне збудження, обумовлене спогадами; безсоння).

Цей інструмент вимірювання легкий для проведення, не вимагає багато часу (10-15 хвилин) і може використовуватись в ситуаціях обстеження травм різного походження (втрата близьких, транспортні катастрофи, військові події), однак він обмежений сфокусованістю на нав'язливих та уникаючих аспектах. Зарубіжні автори наводять наступні показники ретестової надійності (шкала вторгнення – 0,89, шкала уникнення – 0,79) і внутрішньої узгодженості (0,78 і 0,82 відповідно) для даної методики.

Сучасний досвід психологічної діагностики особливостей психологічних станів та порушень свідчить про переваги використання: «Міссісіпська шкала для оцінки посттравматичних реакцій (військовий та цивільний різновиди) – для діагностики та диференціальної діагностики ПТСР на госпітальному та амбулаторному етапах; «Шкала депресії Бека» - опитувальник доцільний для верифікації динаміки стану в ході атидепресивної терапії; «Шкала оцінки інтенсивності впливу травматичної події» для первинного скринінгу.

Вказані методики доцільно використовувати в комплексі при поглибленому патопсихологічному обстеженні для вирішення діагностичних завдань під час надання психологічної корекції, терапії і реабілітації.

Хомуленко Тамара Борисівна

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології ХНПУ імені Г. С. Сковороди (м. Харків)

Крамченкова Віра Олександрівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри наукових основ управління та психології ХНПУ імені Г. С. Сковороди (м. Харків)

Туркова Дар'я Михайлівна

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри практичної психології Криворізького державного педагогічного університету (м. Кривий Ріг)

ТІЛЕСНИЙ ЛОКУС КОНТРОЛЮ ЯК КОПІНГ

Психологічна травма – це неподоланне (залишкове) афективне переживання на дію зовнішнього подразника, що породжує психологічний дискомфорт та / або психосоматичні розлади за відсутності порушень функціонування психіки (Туркова Д. М., 2018). Соматизуючись, психологічна травма утворює кризу психосоматичну. Психосоматична криза констатується при неспроможності вести внутрішній діалог із тілесним Я (при деструктивному варіанті змісту тілесного Я), що призводить до психосоматичної симптоматики (Хомуленко Т. Б., 2017:126).

Траєкторію вивчення проблематики психологічного оволодіння важкими життєвими ситуаціями як залежного від тілесної структури та її репрезентації в свідомості людини і як фактор психологічного зростання особистості, заклав у своєму дослідженні І. О. Корнієнко (Корнієнко І. О., 2013). Автор мотивує актуальність свого дослідження тим, що серед низки практичних досліджень (М. М. Бахтін, Б. С. Братусь, Р. Кочюнас, А. Маслоу, І. Ялом) його наукова увага зосереджується саме на пошуках нових напрямів психологічного дослідження тілесності і механізмів її впливу на розвиток опанувальної поведінки особистості. Проте, в якості вибіркової сукупності І. О. Корнієнко, зупиняється лише на юнацькому віці, представниках студентства – майбутніх практичних психологах й охоплює максимальний спектр копінг-стратегій без їхньої подальшої диференціації.

У нашому дослідженні ми виходили з мети, розширити спектр діагностичних можливостей вивчення тілесного без прив'язки до конкретної професії чи віку. Тілесний локус контролю, в нашому розумінні, трактується як копінг, що має за підґрунтя діагностичні можливості методики Е. Хеймана (Набіулліна Р. Р., Тухтарова І. В., 2003) щодо розуміння варіантів копінгу у відповідності з трьома основними сферами психічної діяльності, а саме: когнітивний, емоційний та поведінковий копінг-механізми. За нашими даними, саме ці варіанти копінг-стратегій поєднуються з когнітивним та емоційно-ціннісним компонентами тілесного Я концепції Т. Б. Хомуленко, щодо розуміння психосоматичної компетентності (Хомуленко Т. Б., 2016). Також, розуміння тілесного локусу контролю посилюється тісним зв'язком з діагностичними параметрами методики тесту КЕТ – Когнітивно-емотивний тест Ю. М. Орлова, С. Н. Морозюк (Орлов Ю. М., 1999), що заснований на

концепції емоцій, розробленої в теорії саногенного мислення, тим самим забезпечуючи валідність запропонованого нами параметру.

З точки зору теорії та практики саногенного (реалістичного, того що уможлиблює видужання) мислення (СГМ) Ю. М. Орлова емоція є афективним результатом розумових автоматизмів. Негативні емоції – переживання різного типу внутрішніх конфліктів між очікуванням та реальністю. Неузгодженість між нашими очікуваннями, себто розумовими звичками привласнювати заздалегідь визначене іншій людині, і реальністю спілкування з нею як раз і викликає неприємні переживання (Морозюк С. Н., 2018). Продовжуючи думку Ю. М. Орлова, можемо зазначити, що така неузгодженість й неподолані негативні емоції – соматизуються. Саме тому, оптимальні показники психосоматичної компетентності, які діагностуються за методикою «Вербалізація тілесного Я» (Хомуленко Т. Б., Крамченкова В. О., 2016) уможливають позитивний результат процесу подолання будь-якої кризи й психосоматичної зокрема.

Отже, тілесний локус контролю є копінговою стратегією подолання кризових явищ за рахунок інтерналізації ставлення до тілесного Я.

На засадах психосемантичного методу (G. A. Kelly, O. M. Леоньев, A. Г. Шмельов) та вчення про локалізацію контролю (J. Rotter, Є. Ф. Баженов, Є. А. Голинкін, Л. М. Еткінд) нами розроблено авторську психодіагностичну методику з визначення тілесного локусу контролю. Шляхом деревовидної кластеризації нами було виділено статистично значущі класи, що відповідають 5 сферам ставлення до тілесного: сфера здоров'я і хвороби; сфера краси і зовнішності; сфера харчової поведінки; сфера сексуальної поведінки; сфера фізичної активності і спорту. Частотний аналіз експертних виборів уможливив утворити перелік з 20 пар протилежних тверджень, яким надається перевага за оцінювальною шкалою. Подальша обробка даних передбачає переведення «сирих» балів у стандартні величини за допомогою шкал «прямих» та «обернених» відповідей.

Таким чином, методика «Тілесний локус контролю» є універсальним діагностичним інструментом виміру копінгової стратегії (позитивної чи негативної) подолання кризи, що базується на самооціночній шкалі, проте, надає стандартизовані кількісні показники для подальшої інтерпретації й побудови ефективної програми корекційно-розвивального втручання.

Література

1. Корнієнко І. О. (2013). Тілесна саморепрезентація як детермінанта становлення копінг-стратегій особистості. Вісник ОНУ. Сер.: Психологія. Т. 18, вип. 4 (30).
2. Морозюк С. Н. (2018). Психологія личности. Психологія характера. Москва: Юрайт.
3. Морозюк Ю. В., Морозюк С. Н. (2013). 10 шагов исцеления от обиды. Практикум по развитию саногенного мышления. М.: Прометей.
4. Набиуллина Р. Р., Тухтарова И. В. (2003). Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция). Казань.

5. Орлов Ю. М. (1999). Когнитивно-Эмотивный тест КЭТ. Москва: Импринт-Гольфстрим.
 6. Туркова Д. М. (2018). Авторська діагностико-корекційна методика МАК «Перелом» у роботі з психологічною травмою. Психологічні засади забезпечення службової діяльності працівників правоохоронних органів: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції (в авторській редакції), (м. Кривий Ріг, 15 лютого 2018 року). Кривий Ріг.
 7. Хомуленко Т. Б. (2017). Структурно-функціональна характеристика тілесного Я в умовах психосоматичної кризи. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика: монографія. Книга 2 / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
 8. Хомуленко Т. Б., Крамченкова В. О. (2016). Методика проективної діагностики тілесного Я. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. Випуск 5. Том 2.
-

Шебанова Віталія Ігорівна

*доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології
Херсонського державного університету (м. Херсон)*

**МЕТАФОРИЧНІ АСОЦІАТИВНІ КАРТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ
ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБИСТОСТІ У КРИЗОВИХ ТА
КРИТИЧНИХ СИТУАЦІЯХ ЖИТТЯ**

Впродовж тривалого часу (з 2013 р. і до нині) доросле та дитяче насилья України знаходиться у травматичній ситуації – в ситуації військової агресії. Суспільство переживає такі події, що порушують базове почуття безпеки, являють собою загрозу здоров'ю та життю, викликають почуття безпорадності, жаху та руйнують звичайний плін життя та життєконструювання. Беззаперечно, що осторонь не залишається ніхто – ні ті, хто ризикує життям на полі бою; ні ті, хто чекає своїх відважних та шляхетних захисників вдома; ні ті, хто вимушені покинути власні домівки та шукати інше житло, місце роботи, навчання...; ні ті, хто слідкує за новинами;... і навіть ті, хто, як би відсторонюються від всього, що відбувається – все рівно залучені у суспільно-політичні процеси і трансформації, що відбуваються нині в Україні. Саме тому необхідність психологічної допомоги дорослим, дітям, родинам – набуває практично загально масштабу. Це і потребує застосування таких інструментів психологічної допомоги особистості, що перебуває у складних життєвих обставинах (та/або знаходиться в умовах хронічного стресу та/або має посттравматичні стресові розлади), які б дозволяли ефективно та у максимально короткі терміни здійснити діагностику та корекцію її психічних станів, смислів, ціннісних орієнтацій, поведінки, стосунків з оточуючими; допомогли б знайти вихід з кризової ситуації; розкрили б ресурси життєздійснення особистості у період її трансформацій. Одним з таких інструментів роботи є метафоричні асоціативні карти.

Метафоричні асоціативні карти (МАК), які також називають проективними або психотерапевтичними картами, з'явилися у 70-80 роки ХХ сторіччя як спеціальний психодіагностичний та психокорекційний (психотерапевтичний) інструмент у професійній психологічній практиці, в т.ч. у діяль-

ності ведучого психологічних груп – для «розігріву» групи, встановлення довірчих відносин між членами групи, для діагностики актуальних потреб групи та ін. (І. Васильєва, І. Венцікова, Т. Д. Зінкевіч-Євстигнеєва, Р. В. Кадиров, Г. Кац, В. Кіршке, О. І. Копитін, К. Крюгер, І. В. Кулікова, Г. І. Малейчук, Є. Р. Морозовська, Е. Мухаматуліна, О. М. Нікітіна, Н. І. Оліфірович, В. Р. Пешковська, Т. В. Скорабач, Р. М. Ткач, У. Халкола, В. І. Шебанова та ін.).

Асоціації, які виникають у людини під час описування карти та коментарів до них, виявляють актуальні стани, переживання і потреби, дозволяють виявляти основні страхи та бажання, внутрішні конфлікти, визначати особистісні риси, життєві стратегії та цілі, особистісний сенс минулого досвіду, «побачити» ресурси (як внутрішні, так і зовнішні). Метафоричні асоціативні карти через метафору (асоціації) дозволяють швидко отримати доступ до психотравмуючої ситуації, що з одного боку, допомагає виявити незавершені внутрішні процеси, а з іншого боку, – уникнути додаткової ретравматизації. Крім того, МАК створюють безпечний контекст для пошуку та моделювання рішення, запускають внутрішні процеси самозцілення та пошуку свого унікального шляху виходу з кризової життєвої ситуації.

Асоціативні карти як психодіагностичний та психокорекційний (психотерапевтичний) інструментарій, мають наступні переваги:

- створюють умови (безпечно, довірчу та комфортну обстановку) для саморозкриття, самовираження, самопізнання і більш ефективної соціалізації в групі, в індивідуальному консультуванні або в парі (в сімейному консультуванні);
- можуть застосовуватися при роботі з людьми з різними потребами та різним рівнем розвитку (починаючи від дітей 4-5 років та закінчуючи особами похилого віку);
- дозволяють знизити захисні бар'єри психіки, «оминути» раціональну частину мислення та отримати доступ до ресурсів несвідомого, «вивести» глибинний (неусвідомлений) матеріал на поверхню (кажучи метафоричною мовою – допомагають «вийти зі своєї шкаралупи» та «розбити лід» у тривожній ситуації), що створює умови для емоційної регуляції;
- доступні, зручні та економічні у використанні;
- допомагають реалізувати діалог між внутрішнім і зовнішнім, забезпечують гнучкість і глибину інформації, що отримується;
- активізують праву півкулю, яка відповідає за інтуїцію та творчий підхід до життя, «запускають» різноманітні асоціації, фантазію, і творчу спонтанну активність, що призводить до несподіваних інсайтів;
- в індивідуальному консультуванні можуть використовуватися як «фігури заступників» при роботі терапевт-клієнт один на один (під час гештальт-терапії, сімейних розстановок тощо).

У професійній психологічній практиці, МАК – це насамперед, проєктивна методика, яка заснована на феномені проєкції та дозволяє виявити глибинні індивідуально-психологічні особливості особистості, які недоступні безпосередньому спостереженню. З цього випливає, що важливим є не той смисл, який спочатку був закладений автором (дослідником, художником) у картинку, а той душевний відгук, який виникає у кожної

конкретної людини на ту чи іншу картинку (або на ті чи інші слова та словосполучення). В одному зображенні різні люди бачать зовсім різні ситуації, приписують «героям» (дійовим особам сюжету) абсолютно різні якості, властивості, прагнення, бажання, мотиви вчинків (часто протилежні). Інакше кажучи, у відповідь на стимул кожний респондент пред'являє свій внутрішній смисл актуальних переживань. Більш того, навіть у одного й того ж клієнта у різні періоди його життя асоціації, контекст тієї чи іншої тематики та тлумачення того, що він бачить на зображенні, щоразу буде відрізнятися. З цієї точки зору колода асоціативних карт невичерпна – кількість комбінацій тематики для психологічної опрацювання нескінченна.

Під час тренінгової роботи або індивідуальної психокорекційної терапії задля нормалізації психологічного стану особистості, подоланню травматичного стану та різних криз життєвого шляху особистості, знаходженню шляхів розв'язання проблеми, пошуку ресурсів – можуть застосовуватися різні набори карт, наприклад: «Соре» (Подолання) (О. Аялон), «Чарівна скринька» (І. Васильєва), «Азбука вашої любові» (І. Венцікова), «Скринька доброго чарівника» (Т. Д. Зінкевіч-Євстигнєєва, І. В. Кулікова), «Майстер казок», «Таємниці жіночої сили» (Т. Д. Зінкевіч-Євстигнєєва), «12 Архетипів» (Р. В. Кадиров, Т. В. Скорабач) [8], «Вікна і двері», «Перехресні стежки» (Г. Кац, Е. Мухаматуліна), «Вона» (К. Крюгер), «Графічні карти» (О. М. Нікітіна, В. Р. Пешковська), «Проектні казкові карти» (Н. І. Оліфіровіч, Г. І. Малейчук), «Доктор казка» (Р. Ткач), «Спектрокарти» (У. Халкола, О. Копитін), «Парус щастя» (В. І. Шебанова) та ін.

У роботі з сім'єю (сімейною системою) можуть бути використані як набори, які зазначені вище, так і портретні колоди карт «Сімейний альбом», «Фейсбук» (О. Р. Морозовська), у яких презентовані портрети осіб від немовлят до людей похилого віку з будь-якими виразами обличчя (радість, щастя, надія, смуток, страх, напруження, недовіра, втома тощо); «Життя як диво», «Маленькі радощі», «Бути. Діяти. Володіти» (Е. Морозовська), «101 гра з казковими героями» (І. Васильєва) та ін. За допомогою карт (вікових і емоційних портретів) учасник групи (клієнт) спільно з психологом можуть розглядати будь-які відносини, обираючи ті чи інші карти на роль заступників себе та інших учасників тих стосунків які є для нього значущими та / або проблемними.

Достатньо часто при усвідомленому виборі карти власного «Я» люди обирають карту з зображенням людини іншої статі, віку, кольору шкіри, тобто психолог не завжди може зрозуміти, на чому ґрунтується такий вибір. Але навіть якщо цей вибір, на думку фахівця, є очевидним, то все одно психологу необхідно уточнити в учасника групи (клієнта), які риси «портретної людини» (людини на карті) значущі, важливі для нього. Іншими словами, що він хоче розповісти про себе та Іншого при виборі тієї або іншої карти. На основі якої саме схожості був зроблений цей вибір: зовнішності? стилю одягу? аксесуарів? атрибутів? виразу обличчя? У разі поєднання «карти зі словами» характеристикою схожості часто наділяється зміст послання.

При виборі карти «наосліп» принцип прояснення ставлення до себе або Іншого зберігається такий же (спочатку людина просто описує карту, а потім встановлює асоціації відповідно до завдання).

При використанні МАК під час психокорекційної роботи можливі різні варіанти пред'явлення та вибору карт:

1. У тих випадках, коли психолог пропонує усвідомлений вибір карти, то всі карти розкладаються лицевою стороною вгору.

Сприйняття карти (і художнє оформлення) пов'язане з координацією різних сенсорних систем, появою різноманітних асоціацій, з цілісним образом карти або якоюсь її частиною. При цьому, «оживають» спогади та «запускаються» процеси творчої уяви, формуються нові уявлення, «відкриваються» шляхи вирішення проблем. При усвідомленому виборі учасник (клієнт) змушений певним чином «вбудовувати» об'єкт сприйняття в систему індивідуальних значень, співвідносити карту зі своїм досвідом і потребами. У цьому, на нашу думку, організуюча або інтегруюча функція МАК.

2. У тих випадках, коли психолог пропонує неусвідомлюваний вибір карти (так званий вибір «наосліп»), то карти лежать «сорочками» догори.

3. Можливі вправи, в яких застосовується обидва варіанти – як усвідомлюваний, так і неусвідомлюваний вибір карти.

Варіант усвідомленого вибору карт більш безпечний, тому що передбачає більший контроль над ситуацією та відповідно знижує тривогу. Саме тому на початкових стадіях роботи перевага віддається цьому варіанту. Водночас вибір карт «наосліп» зазвичай сприймається клієнтами як можливість «покластися на долю», «отримати знак згори» тощо. Це привносить до роботи відчуття гри, створює інтригу, вабить загадковістю.

Отже, МАК у поєднанні з їхньою доступністю для дітей та дорослих, є цінним інструментом для практичних психологів, психотерапевтів, соціальних працівників і педагогів задля вирішення найрізноманітніших проблем. Відповідно, МАК можуть стати складовою частиною психокорекції та психотерапії при роботі з проблемами самого широкого кола, в т.ч. для відновлення психічного та фізичного здоров'я і нормалізації психічного стану особистості у травматичній ситуації. Це можливо завдяки тому, що метафоричні асоціативні карти під час виконання вправи дозволяють людині отримати доступ до пригнічених (витіснених) почуттів та болісних переживань, усвідомити їх, знову прожити, висловити (відреагувати) і тим самим звільнитися від їхнього тиску. Зауважимо, що суттєві можливості варіювання форм і варіантів вправ на основі метафоричних асоціативних карт дозволяють фахівцям проявити свій талант і вміння як щодо творчого і емоційного розвитку особистості, так і для відновлення тілесності (як основи фізичного і психічного здоров'я). У нашому практичному керівництві [1] наведені різноманітні варіанти вправ на основі МАК, які пропонуємо використовувати для надання психологічної допомоги дорослим та дітям у травматичній ситуації.

Література

1. Шебанова В. И. Тренинг нормализации пищевого поведения: Программа психологического сопровождения на пути к свободе от переедания «Парус мечты». Практическое руководство / В. И. Шебанова. – Херсон: ПП Вишемирский В. С., 2014. – 394 с.

Бабич Валентина Григорівна

магістрантка кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)

Пасько Катерина Миколаївна

кандидат філософських наук, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (м. Суми)

ПРОБЛЕМА СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ СЕРЕД МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

До кола актуальних і найбільш поширених проблем у професійній діяльності медичних працівників відноситься синдром емоційного вигорання. Цьому питанню присвячено значну кількість досліджень як зарубіжних, так і вітчизняних авторів (В. Бойко, М. Буриш, Н. Водоп'янова, С. Джексон, Г. Діон, Х. Маслач, Т. Форманюк та ін.). Однак нами знайдена порівняно невелика кількість теоретичних та практичних робіт щодо виявлення негативних психологічних станів, виникаючих у особистості в процесі професійної діяльності, психологічних проявів професійного стресу та методик подолання його наслідків.

Значимість проблеми профілактики і управління стресами на роботі зростає, оскільки сьогодення характеризується швидко змінними соціально-економічними і політичними ситуаціями, збільшуються нервово-психічні й інформаційні навантаження особистості.

Голландський лікар XVII ст. Ніколас ван Тюльп вислів «Світяти іншим, згораю сам» запропонував зробити девізом лікарів, порівнюючи їх роботу із палаючою свічкою. Американський психіатр Герберт Фрейденберг у 1974 році ввів термін «staff burn-out» (вигорання працівників). Та вже у 1976 році був введений термін «емоційне вигорання» американською дослідницею Христіною Маслач. Замість терміна «staff burn-out» вона стала використовувати поняття «вигорання» (припинення горіння). За словами Маслач, емоційне вигорання, яке є причиною професійного вигорання – це розплата за співчуття [1].

Вигорання – це синдром емоційного виснаження, деперсоналізації (втрата індивідуальності, відокремленості від інших) і зниження особистих досягнень, що може виникнути у працівників, робота яких пов'язана з людьми. Вигорання – це реакція на хронічне емоційне напруження через взаємодію з іншими людьми, особливо якщо вони стурбовані або мають проблеми. Таким чином, це може вважатися одним з видів стресу на роботі. Унікальність вигорання полягає в тому, що стрес виникає через соціальну взаємодію між працівником і клієнтом.

Найбільш розповсюдженими причинами професійного вигорання у працівників медичних закладів є:

1. Емпатія – співпереживання емоційному стану пацієнта. Медичний працівник сприймає проблеми пацієнта на особистому рівні.
2. Невідповідність досвіду і знань роботі, яка виконується лікарем. Оскільки медична діяльність пов'язана зі здоров'ям людини, не маючи достатнього досвіду і практичних навичок, лікар особливо гостро переживає за наслідки своєї діяльності.
3. Напружені відносини в колективі або з керівництвом.
4. Недостатнє матеріальне заохочення медичного працівника.
5. Надмірна завантаженість лікаря.
6. Непридатні умови роботи.
7. Невідповідність між очікуваним та наданим рівнями відповідальності.
8. Неможливість особистого розвитку тощо.

В науковій літературі виокремлюються як фізичні симптоми професійного вигорання, так і психологічні. Так, серед фізичних симптомів постійна втома, головний біль, фізичне виснаження, розсіяна увага, зниження реакції, сонливість, безсоння, зміна ваги. У випадку з лікарями – це може мати небезпечні наслідки, адже лікар завжди повинен зберігати швидку реакцію і ясний розум щоб не нашкодити пацієнту.

Серед психологічних симптомів професійного вигорання виділяється: апатія, депресія, дратівливість, песимізм, нервові зриви, почуття тривоги, страх не впоратися зі своїми обов'язками. Лікар працює з людьми, тому повинен бути в гарному гуморі.

Зазвичай синдром професійного вигорання у лікарів проявляється у зниженні зацікавленості до своєї роботи, у витрачанні значного часу на постановку діагнозу, у колективі проявляється відособленням лікаря від колег, можуть з'являтися шкідливі звички. Професійно втомлені лікарі можуть ставити неправильний діагноз, призначати неправильні методи лікування, затримуватися довше на роботі, або ж раніше йти додому.

Висока частота синдрому емоційного вигорання лікарів частково пояснюється інтенсивним тривалим психологічним перевантаженням, специфікою пацієнтів, фінансовою нестабільністю сучасної сфери медичної допомоги. Зовнішніми передумовами розвитку емоційного вигорання є наявність хронічної напруженої психоемоційної діяльності, дестабілізуюча організація роботи, підвищений рівень відповідальності, несприятлива психологічна сфера професійної діяльності та складний психологічний контингент пацієнтів. Внутрішніми чинниками розвитку синдрому емоційного вигорання є інтенсивність та стиль спілкування людини, відповідність її темпераменту. Окремим чинником розвитку синдрому є робота з психологічно тяжким контингентом хворих, зокрема онкохворими людьми та постійний безпосередній контакт із пацієнтами, які потребують термінової допомоги чи знаходяться у критично тяжкому стані [1].

Таким чином, серед основних причин виникнення синдрому емоційного вигорання виділяють порушення стану рівноваги у лікаря, коли вимоги (внутрішні та зовнішні) протягом тривалого часу домінують над ресурсами особистості (внутрішніми та зовнішніми).

Аналізуючи професійний аспект факторів синдрому емоційного вигорання лікарів, слід зауважити, що лікар перебуває в одній ситуації з

пацієнтом – у кризовій. Через це можна припустити, що лікар опосередковано піддається вторинному психологічному травмуванню. Так, емоційне вигорання – це процес, у якому лікар сам бере активну участь і в разі виявлення ознак професійного вигорання на початку процесу в нього з'являється можливість внести зміни у свої стосунки та своє життя.

Профілактичні заходи, що упереджують професійне емоційне вигорання, передбачають особистісно-орієнтовані підходи, спрямовані на покращення здатності особистості протидіяти стресу через зміну своєї поведінки, стосунків. Зокрема, це постійна внутрішня робота над собою, переосмислення поведінки, рефлексія емоційних станів, активний відпочинок, опанування методів саморегуляції. Також існує потреба у проведенні таких заходів, як просвітницька робота щодо сутності та наслідків професійної деформації, створення сприятливого психологічного клімату в колективі, проведення групових тренінгів, реалізація антистресових програм.

Концепція поведінкових профілактичних заходів фокусується на первинній профілактиці, такій як:

- засвоєння навичок боротьби зі стресом;
- навчання технікам релаксації (прогресивна м'язова релаксація, аутогенне тренування, самонавіювання, медитація);
- вміння розділити з пацієнтом відповідальність за результат, вміння сказати «ні» [2].

Таким чином, можна говорити про те, що проведення комплексу заходів, спрямованих на профілактику, а за необхідності – й на боротьбу з проявами синдрому професійного вигорання, може бути корисним не лише для підвищення ефективності професійної діяльності медичних працівників, а й для гармонізації їхньої особистості та, як наслідок, забезпечення сприятливої атмосфери у лікарнях та інших медичних закладах.

Вивчення причин проявів професійного вигорання у лікарів і його наслідків привертає все більше уваги науковців, оскільки правильна, своєчасна діагностика, корекція і профілактика розвитку «вигорання» можуть допомогти у припиненні процесу «вигорання» або попередити його виникнення, зберігаючи лікаря як здорову особистість і ефективного професіонала. Профілактика та психокорекція синдрому емоційного вигорання здійснює позитивний вплив на професійну діяльність лікаря в цілому.

Таким чином, подальше вивчення питання синдрому емоційного вигорання серед медичних працівників, в цілому, та лікарів зокрема, є необхідним для більш повного розуміння психологічних, моральних та духовних переживань лікаря в ході професійної діяльності.

Література

1. Вакуліч Т. М., Напненко Н. П. Емоційне вигорання лікарів в професійній діяльності // Психологія: науковий журнал [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://medpsychology.pp.ua/emotsiyne_vyhorannya_likariv
2. Майдан І. С. Феномен «професійного вигорання» у лікарів // Слово про здоров'я: науково-практичний журнал – 2017, № 9 [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://ozdorovie.com.ua/fenomen-profesiynogo-vigorannya-u-likariv/#acceptLicense>

Біла Ірина Миколаївна

*доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник
лабораторії психології творчості Інституту психології імені
Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ)*

ОСОБЛИВОСТІ АКЦІОГЕНЕЗУ В УМОВАХ СІМ'Ї

Базис зрілої, свідомої особистості ґрунтується на цінностях та переконаннях. Саме цінності, ціннісні орієнтації суб'єкта є тим ядром, яке запускає мотиви його діяльності та є регулятором поведінки. Моральні та світоглядні цінності задають вектор розвитку особистості й суспільства в цілому. Нажаль, сьогодні, коли соціальні інституції, освітні заклади в основному зорієнтовані на навчальну діяльність, акціогенеза особистості залишається поза увагою або ж демонструє негативні тенденції. Варто з'ясувати, де, коли і за яких умов формуються ті цінності особистості, які гарантують прогресивні зміни та розвиток.

У різному ракурсі проблему цінностей досліджували Б. Г. Ананьєв, Д. О. Леонт'єв, Н. І. Непомняща, В. О. Ядов, А. Maslow, М. Rokeach, Sh. Schwartz та інші. В науковій літературі здійснювались різноманітні підходи до даної проблеми, давались визначення поняття «цінність». Так Д. О. Леонт'єв, відстоює ідею цінності у руслі міждисциплінарного поняття і розглядає загальнолюдські цінності як узагальнення конкретно-історичного досвіду сукупної життєдіяльності людства. Загалом в понятті цінностей відображається соціокультурна значимість явищ дійсності. Однак індивідуальна система цінностей особистості не є копією системи цінностей, які існують в суспільстві, це завжди вибір самої особистості, що зумовлений її індивідуальними особливостями. Особистісні цінності являються внутрішніми носіями соціальної регуляції, укорінені в структурі особистості. Цінності особистості включають предмети та явища, до яких прагне людина, ідеали й норми її життєдіяльності. Аналізуючи типи цінностей, цілий ряд авторів (Жуков, 1976; Самарчян, 1979; Kluckhohn, 1951; Rokeach, 1973), незалежно один від одного запропонували два класи цінностей – цінності-цілі життєдіяльності (термінальні цінності) і цінності-принципи життєдіяльності (інструментальні цінності). Щодо структури цінностей, то вчені виділяють: когнітивний (знання про цінності та знання-цінності), емотивний (оціночні судження, крізь призму яких людина сприймає світ) та поведінковий компонент (пов'язаний з реалізацією ціннісних орієнтацій в поведінці особистості – її цілі та норми) [3].

Варто враховувати, що не всі соціальні цінності, усвідомлені та навіть визнані індивідом в якості таких, реально асимілюються ним і стають його особистісними цінностями. Усвідомленого та позитивного ставлення до цінності недостатньо; більше того, воно не завжди є необхідним. Необхідним є стан цієї трансформації – практичне включення суб'єкта в колективну діяльність, спрямовану на реалізацію відповідної цінності.

Проміжною ланкою, що опосередковує цей процес, виступає система цінностей референтної для індивідуума малої групи. Разом з тим логічним є те, що засвоєння цінностей великих соціальних груп і спільнот завжди пов'язане з цінностями малих референтних для індивіда груп. Це стосується, в першу чергу, сім'ї, адже сім'я на початкових стадіях індивідуального розвитку залишається єдиною і найбільш значимою референтною малою групою, що опосередковує засвоєння соціальних цінностей.

Протягом століть сім'я справді вважалася однією з найбільш значущих трансляторів та ретрансляторів традицій, звичаїв, культурних, етнічних, моральних цінностей народу, вона виконувала і продовжує виконувати специфічні, тільки їй притаманні функції народження, утримання та соціалізації нових поколінь, адаптації їх до соціуму. Формування ціннісних уявлень дитини відбувається у межах існуючих сімейних цінностей, позитивних та негативних показників значущості об'єктів, що відносяться до заснованої на єдиній сумісній діяльності спільноти людей, пов'язаних узами шлюбу-батьківства-спорідненості, у зв'язку із залученістю цих об'єктів у сферу людської життєдіяльності, інтересів, потреб, соціальних відносин [2].

Система цінностей сім'ї створюється подружжям вже на першому етапі спільного життя, де однією з основних цінностей є сімейне життя як таке. Ця цінність обумовлюється пов'язаною з нею початковою просімейною мотивацією – прагненням задовольнити важливі для особистості потреби – в коханні, в бажанні ділитися з іншим радощами та турботами, у потребі мати дітей тощо. Але сьогодні серед цінностей нашої молоді, як і молодих людей світу загалом є впевненість у собі, свобода, легкість у спілкуванні, позитивність, комунікабельність, творчість, задоволення, негайна винагорода, гнучкість, а сімейні цінності, на жаль, у цьому переліку не займають перших позицій [1].

Сьогоднішня трансформація цінностей, підміна сімейних цінностей, зниження їх рейтингу знаходить свій вираз в наступних процесах: високий рівень розлучень, зростання позашлюбної народжуваності; зниження життєвого рівня (погані житлові умови, низький рівень сімейного бюджету, безробіття, погіршення здоров'я тощо); формування нуклеарної сім'ї, послаблення сімейних зв'язків; надмірна зайнятість та нервові перевантаження батьків, стреси, депресії, загострення конфліктності; зниження якості сімейного виховання і т.і. [5].

Відомо, що для правильного психічного розвитку маленької дитини першочерговим є стосунки з матір'ю (Дж. Боулбі, Р. Спітц, А. Фрейд та інші). Нестача спілкування з нею, ставить під загрозу життя дитини, перешкоджає її фізичному та психічному розвитку. Очевидно, що і вплив батька істотно позначається на формуванні та розвитку особистості дитини. У процесі виховання батько прищеплює своїм дітям важливі якості. Для хлопчика це чоловіче достоїнство; лицарське ставлення до жінки; вміння брати на себе відповідальність; здатність до праці. Батько є

для сина прикладом для наслідування і значно впливає на формування статевої ідентичності. Хлопчики копіюють поведінку і стиль виховання власного батька, у них складається певний сценарій поведінки.

Однак стан сімейних стосунків на сьогоднішній день не є стабільним. Одним із показників нестабільності є зростаюча кількість неповних сімей, джерело яких, як правило, – розлучення та позашлюбні народження. Врешті, в основі усіх змін, що переживає сучасна сім'я лежить зміна її основоположних функцій, а також співвідношення між ними. Важливе значення при цьому має плюралізм сімейних моделей, внутрішньо притаманний новому типу сімей, толерантність суспільства до альтернативних моделей. Найпоширенішою негативною тенденцією у суспільстві є послаблення процесу міжпоколінної трансляції культурного досвіду у вигляді традицій та звичаїв, що зумовлено посиленням нуклеарної сім'ї та втратою споріднених зв'язків. Наряду з традиційною моделлю, ядро якої складає подружжя, яке живе у шлюбі та діти, народжені у шлюбі, отримують суспільне визнання й інші моделі: тимчасове співжиття подружжя, неповна сім'я, що виникає після розлучення, материнська сім'я, складні сімейні зв'язки тощо [2].

Все це спонукає науковців до емпіричних досліджень цих негативних процесів, а громадськість до дискусій та протестів. Так, наприклад, 6 травня 2018 року на розгляд президента Петра Порошенка надійшла петиція, яка набрала необхідні 25 тисяч підписів, щодо захисту традиційних сімейних цінностей та інституту сім'ї. З метою захисту і розвитку інституту сім'ї та підвищення моральності українського суспільства у петиції пропонується розробити та внести до Верховної Ради, як невідкладний, законопроект про заборону пропаганди і популяризації різних видів девіантної статевої поведінки й антисімейних ідей, у тому числі, у формі так званих «маршів рівності», «прайдів», «гей-парадів», «фестивалів квір-культури», тематичних матеріалів у засобах масової інформації тощо.

Поясненням цього є те, що українці за довгі роки сформували такі сімейні цінності, якими можна пишатися: подружня вірність, піклування про дітей та батьків, пошана до предків, взаємна любов, злагода та довіра між членами родини, відповідальність кожного за інших членів сім'ї, здоровий спосіб життя, дотримання народних звичаїв, збереження традицій, гостинність, тощо. І саме ці цінності важливо зберегти та передати дітям, щоб не втратити національної ідентичності, перспектив розвитку нації у подальшому, забезпечити майбутнім поколінням умови особистісного зростання.

Успішність процесу формування системи ціннісних орієнтацій особистості на всіх вікових стадіях, соціалізації в сім'ї, на думку психологів, забезпечують ряд важливих механізмів, зокрема: розуміння, пов'язане із формуванням самосвідомості; підкріплення – вироблення звички дотримання норм за допомогою заохочення чи покарання; ідентифікація, що ототожнюється із наслідуванням (І. Кон, 1980). Під час входження дитини у сім'ю, завдяки ідентифікації відбувається прийняття норм, правил, цілей значимих дорослих і ототожнення себе з ними, а через це – засвоєння прийнятих у сім'ї норм і цінностей. Базовим компонентом

механізму ідентифікації, за Д. О. Леонтьєвим є переживання значимих цінностей, розвиток особистості через специфічне наслідувальне засвоєння особистісних смислів. Це пояснюється тим, що діти, зазвичай, прагнуть копіювати поведінку тих, з ким вони знаходяться в самому близькому контакті. В зв'язку з цим важливо відмітити, що діти вчаться у батьків певним способом поведінки, не лише засвоюючи правила, які їм безпосередньо повідомляють (готові рецепти), але й спостерігаючи наявні у стосунках батьків моделі (прикладі) [6, с. 248].

Спілкування з дорослими, які виховують дитину, є для неї джерелом не порівняним ні з чим іншим яскравих, особисто адресованих їй впливів, стимулів та зразків (О. О. Смирнова, С. Ю. Мещерякова, А. Г. Ружская, М. І. Лісіна та ін.) [4, с. 25]. Це демонструє аксіоматичність тези Л. С. Виготського про те, що всі вищі психічні функції людини першочергово формуються як зовнішні, тобто такі, в реалізації яких бере участь не один, а мінімум два суб'єкта. І лише поступово вони стають внутрішніми, перетворюються з «інтерпсихічних» в «інтрапсихічні». Розробка поглядів Л. С. Виготського призвела до створення оригінальної концепції дитячого розвитку, в рамках якої розвиток дитини розуміється як процес присвоєння дітьми суспільно-історичного досвіду, накопиченого попередніми поколіннями людства (О. М. Запорожець, О. М. Леонтьєв, Д. Б. Ельконін). Спілкування з дорослими для маленької дитини служить єдиною можливим контекстом, в якому вона засвоює та «привласнює» добуте людьми раніше [4, с.17].

Отже, у ході соціалізації формування системи цінностей дитини здійснюється як за рахунок уподібнення значимим іншим за допомогою ідентифікації, так і за рахунок привласнення цінностей суспільства шляхом інтеріоризації. Поступово відбувається усвідомлення дитиною цінності об'єкта чи явища навколишнього світу: утворюються ціннісні уявлення про них та формується особливий вид ставлення – ціннісне ставлення. Цінності, набувають для дитини суб'єктивної значимості, входячи в структуру її власних потреб (Л. Божович, 1969).

Очевидно, що важливою при цьому є готовність батьків до ціннісної взаємодії з дитиною, яка включає: а) мотиваційний компонент, що характеризується відповідальністю за виконання внутрішньосімейних завдань виховання та взаємодії з усіма членами сім'ї, почуттям боргу перед дітьми – батьки уважні до емоційних проявів дитини, зацікавлені її внутрішніми потребами та проблемами; б) когнітивний компонент, що визначається наявністю знань, уявлень про психологію дитинства, вікові психологічні прояви поведінки, форми дитячо-батьківських стосунків, ефективної взаємодії; в) операційний компонент – включає уміння та навички володіння прийомами ефективного спілкування та сімейної взаємодії; г) емоційно-вольовий компонент, характеризується самоконтролем, саморозвитком, вмінням володіти собою та організовувати ефективне сімейне спілкування; д) рефлексивний компонент виявляє рівень самооцінки, самоаналізу батьківської компетентності.

Запорукою успішного аксіогенезу дитини є дотримання батьками основних принципів сімейного виховання, які пронизані гуманістичною ідеєю про найвищу цінність дитини (гуманність, врахування вікових та індивідуальних особливостей, залучення дітей до життєдіяльності сім'ї як рівноправних учасників, оптимістичність і демократичність батьківсько-дитячих взаємин, послідовність та єдність батьківських вимог). Готовність батьків до ціннісної взаємодії забезпечує процес становлення ціннісних орієнтацій дитини, її соціалізації та індивідуалізації, а також гарантує прогресаксіогенезу сім'ї в цілому.

Література

1. Артюхина Л. В. Жизненные и профессиональные ценности поколений – основа корпоративной культуры компании в условиях кризисов и конкуренции / Л. В. Артюхина // Современные гуманитарные исследования. – 2011. – № 5. – С.179-183.
2. Гаврилюк В. В. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации: поколенный подход / В. В. Гаврилюк, Н. А. Трикоз. – Электронный ресурс. Режим доступа : <http://ecsocman.hse.ru/data/611/119/1217/011>.
3. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев// Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 22-25.
4. Лисина М. И. Проблемы онтогеназаобщения / М. И. Лисина // Науч.-исслед. Ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
5. Літвінова О. В. Проблема збереження сімейних цінностей в умовах трансформаційних змін / О. В. Літвінова // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2013. – № 2(31) – с.150-158.
6. Шнейдер Л. Б. Семья: оглядываясь вперед / Л. Б. Шнейдер. – СПб.:Питер, 2013. – 368 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

Бударіна Алла Андріївна

*інструктор з плавання, Сумський дошкільний навчальний заклад
(ясла-садок) № 8 «Космічний» (м. Суми)*

ПЛАВАННЯ ЯК ЗАСІБ ЗАГАРТОВУВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Одним із важливих завдань реформування освіти є розроблення її наскрізного змісту, що починається з дошкільного віку. Якщо раніше пріоритетною вважалася суспільна форма виховання, то нині провідна роль належить родинному вихованню. Отже, дошкільний заклад має бути зорієнтований на запити, потреби і вимоги родини. Саме життя підказує нові форми організації роботи з дошкільнятами, що дає змогу переходити на більш гнучкий – зручний для родин режим, повніше враховувати природні нахили та інтереси дітей [4].

Завдання та зміст фізичного виховання у закладах дошкільної освіти (ЗДО) визначаються вимогами Базового компонента дошкільної освіти в Україні. У Законі України «Про дошкільну освіту» зазначено, що період дошкільця є базовим етапом фізичного, психологічного та соціального становлення дитячої особистості, а тому очевидною є пріоритетність фізичного виховання саме у цьому віці. У контексті наступності маємо чітко усвідомити: фізичне виховання дошкільнят здійснюється задля його оздоровчої та обов'язково розвивальної функцій, завдяки чому діти набувають фізичної готовності до навчання у школі. Одним з напрямків вирішення цього завдання є облаштування у дитсадках басейнів і навчання дошкільнят плаванню.

Ряд авторів [2; 6] висловлюють припущення, якщо процес навчання плаванню дітей 1-2 років побудувати методично правильно (що передбачає послідовне вивчення вправ на основі природного росту і розвитку дитини, а також його рухової підготовки), то це сприяє не тільки загартовуванню, формуванню навичок, які складають основу вивчення способів пересування у воді, але й у зв'язку з цим формування основних рухів [5].

З огляду на результати проведеного нами раніше дослідження батьки потребують більшої поінформованості про користь занять з плавання для дітей дошкільного віку. Не всі батьки усвідомлюють цю користь, хоча в цілому мають позитивне відношення до відвідування дітьми занять з плавання. Наявність басейну не є визначальним фактором, який сприяє вибору дитячого навчального закладу для своєї дитини. Більшість батьків не розуміють оздоровчого ефекту плавання і вважають, що дитина не повинна відвідувати заняття, якщо повністю не одужала або має легкий хворобливий стан. Враховуючи вище сказане, нам вважається необхідним розробити план бесід та занять для батьків, за допомогою яких можна було б досягти глибокого усвідомлення ними доцільності і необхідності занять з плавання для оздоровлення і розвитку дітей у ЗДО.

Постійні заняття плаванням загартовують дитячий організм, покращується адаптація, зміцнюється нервова система, міцнішим стає сон. Плавання благотійно впливає не тільки на фізичний розвиток дитини, але й на формування його особистості. Розвиваються такі риси особистості, як спрямованість, рішучість, сміливість, дисциплінованість, вміння виявляти самостійність.

Загартовування дитини займає важливе місце в боротьбі за здоров'я та профілактики захворювання серед дітей. Загартовані діти менше хворіють, вони спокійніші, врівноважені, радісні, швидше засвоюють програмовий зміст. На превеликий жаль на даний час багато ослаблених дітей, тому в роботі дошкільних навчальних закладах на перше місце ставиться оздоровча задача. Застосування на заняттях з плавання комплексу дихальної гімнастики, яка впливово діє на розвиток дихальної системи, і таким чином зменшують показники захворюваності [5].

Проаналізувавши зміст просвітницько-практичної роботи з батьками ДНЗ № 8 «Космічний» за темою «Доцільність навчання дітей плаванню у дошкільному віці» ми дійшли висновку, що однією з важливих завдань педагогічного колективу та медичного персоналу дитячої установи є пропаганда оздоровчо-розвивального ефекту плавання серед батьків. На

початкових етапах перебування дитини у ЗДО необхідно вивчити думку батьків щодо їх відношення до занять дітей плаванням. Найпростішим методом для цього є анкетування.

Володіючи інформацією про умови виховання у різних родинах, особливості фізичного розвитку дитини, можна диференційовано підходити до роботи з батьками. У батьківських куточках пропонуються рекомендації щодо режиму дня дітей, проведення водних процедур, загартовування у різні пори року. Визначена рекомендована література щодо комплексного використання різноманітних засобів фізичного виховання в родині. Для активного залучення батьків до участі у навчанні дітей пропонуємо тематичні бесіди, практичні заняття і консультації, розваги та змагання. З метою інформаційного мотивування для батьків нами була підготовлена доповідь про анатоμο-фізіологічні особливості дитячого організму та їх зміни при заняттях плаванням.

Різноманітні рухи, які діти виконують у воді, сприяють зміцненню опорно-рухового апарату, а також розвитку таких якостей, як гнучкість і сила. Горизонтальне положення знімає навантаження з органів кровообігу і є прекрасною профілактикою порушення постави.

В своїй роботі велику увагу інструктор з плавання приділяє навчанню правильно робити вдих і видих у воду, без цього дитина не може правильно навчитись гарно триматись на воді. Завдяки вправам на дихання у воді, що сприяють збільшенню об'єму легенів, дитина поступово привчається спокійно і ритмічно робити вдих над водою і видих у воді з будь-якого положення. Наступний етап в роботі інструктора з плавання – це привчання дітей занурюватися з головою у воду, тримаючись за бортик, стоячи в парах, у косі. Чим більш різноманітними будуть занурення під час ігор, тим швидше сформується це вміння.

Завдяки грі та ігровим вправам у воді дитина всебічно розвивається. Гармонійно розвиваються фізичні якості, діти швидше навчаються правильно триматись на воді, долають водобоязнь, боязнь незвичного горизонтального положення тіла. На основі досвіду нашої роботи з навчання дошкільників плаванню, відібрані вправи, оцінювання результатів яких можна взяти за критерії оцінювання рухових вмінь дітей у воді для різних вікових груп, оцінювання проводиться на початку (жовтень) і в кінці навчального року (квітень). Так краще видно динаміку розвитку рухових навичок.

В ЗДО № 8 «Космічний» працює гурток з гідроаеробіки «Дельфін», що являє собою одну з альтернативних технологій фізкультурно-оздоровчої роботи в закладі дошкільної освіти. Це один з нетрадиційних видів ритмічної гімнастики, яка використовується у воді. Гідроаеробіка розширює спектр загально-фізіологічної дії гімнастичних вправ завдяки підвищеному опору водного середовища. Заняття з гідроаеробіки може тривати 15-20 хв. За цей час організм отримує істотне навантаження. З урахуванням цієї особливості всі вправи рекомендується робити з різними ступенями інтенсивності: низької, середньої і високої. Саме на основі танцювальних рухів під чітку ритмічну музику і будуються заняття з гідроаеробіки. Можна зробити висновок, що у дітей, які постійно відвідують заняття з плавання,

зменшується кількість простудних захворювань, у багатьох дітей поліпшується здоров'я. Це найголовніше завдання закладу дошкільної освіти.

Отже, істотним компонентом в організації фізичного виховання у закладах дошкільної освіти є плідна та активна співпраці педагогічного колективу з родинами вихованців, просвітницька робота з батьками та персоналом закладу. Розробивши і реалізуючи план бесід для просвітницької роботи з батьками щодо доцільності навчання плаванню дітей дошкільного віку, ми можемо досягти глибшого усвідомлення батьками важливості і необхідності занять з плавання для оздоровлення і розвитку дітей у ЗДО.

Беззаперечним мотивуючим фактором для батьків у просвітницькій роботі щодо навчання дітей плаванню є приклади ефективності впливу цих занять на оздоровлення дошкільнят, зниження кількості застудних захворювань, покращення загального фізичного розвитку. Форми та методи роботи з батьками з питань усвідомлення ними доцільності навчання плаванню дітей дошкільного віку можуть бути різними. Їх підбір та апробація є матеріалом для перспективи розвитку подальших досліджень у даному напрямку.

Література

1. Булгакова Н. Ж. Познакомьтесь – плавание / Н. Ж. Булгакова. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ООО «Издательство Астрель», 2002. – 160 с.
2. Васильев В. С. Обучение детей плаванию / В. С. Васильев. – К.: Физкультура и спорт, 2000. – 96 с.
3. Васильев В. С. Обучение маленьких детей плаванию / В. С. Васильев. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 70 с.
4. Денисенко Н. Основні засади організаційної роботи з фізичного виховання дітей / Н. Денисенко // Дошкільне виховання. – 2001. – № 11.
5. Жара Г. І. Доцільність навчання дітей плаванню у дошкільному віці / Г. І. Жара, С. В. Браташ // Валеологічна освіта в навчальних закладах України: стан, напрямки й перспективи розвитку. – Кіровоград: РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2011. – Частина 1. – 228 с.
6. Осокина Т. И. Обучение плаванию в детском саду: кн. для воспитателей дет. сада и родителей / Т. И. Осокина, Е. А. Тимофеева, Т. Л. Богина. – К.: Просвещение, 1991. – 159 с.

Вагабова Анастасія Олегівна

асистент кафедри практичної психології

Маріупольського державного університету (м. Маріуполь)

ЗМІСТОУТВОРЮВАЛЬНІ ФАКТОРИ ПОЧУТТЯ ЛЮБОВІ У КРИЗОВИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЯХ ОСОБИСТОСТІ

У зв'язку зі стрімким розвитком рівня та якості життя, людина набагато частіше стала зустрічатися з ситуаційними чинниками, які об'єктивно надають травматичний вплив на її психічне здоров'я. Особистість опинилася в умовах неможливості знаходження самостійного способу виходу з незвичної ситуації.

Зростання соціальних й природних катаклізмів, з одного боку, та неможливість використання для їх подолання досвіду покоління, з іншого боку – багато в чому визначило зростання психологічної травматизації населення [5, с. 5].

Криза тотожна поняттю «глухий кут», де суб'єкт виявляється в позиції «по-старому не можу, а по-новому не знаю як». Криза за своєю структурою є суперечливим процесом: провокуючи переживання своєї «невідповідності», «неспроможності», вона може одночасно створювати можливість для особистісного зростання людини.

Будь-яка криза надає суб'єкту вибір, або захищати внутрішню картину світу від різних доказів її «неправильності», або спробувати сформувану нову картину оточуючого її світу. Другий варіант вимагає перебудови смислових структур свідомості, переорієнтування на нові життєві завдання, що ведуть до зміни характеру діяльності. Отже, криза – це зіткнення двох реальностей: життєвого світу особистості та об'єктивної дійсності, яка радикально суперечить всьому її попередньому життєвому досвіду.

На думку американського психолога Гордона В. Олпорта, криза – це ситуація емоційного та розумового стресу, що потребує значної зміни уявлень про світ та про себе за короткий проміжок часу. Найчастіше такий перегляд уявлень тягне за собою зміни у структурі особистості. Ці зміни можуть мати як позитивний, так й негативний характер. Безперечно, особистість, яка перебуває в кризі, не може залишатися незмінною. Іншими словами, їй не вдається осмислити свій життєвий психотравмуючий досвід, оперуючи знайомими, шаблонними категоріями або використовувати прості звичні моделі пристосування [5, с. 15].

Ф. Є. Василюк виділяє два види кризових ситуацій, що розрізняються за ступенем залишеної ними можливості реалізації внутрішньої необхідності життя. Криза першого виду може серйозно ускладнювати реалізацію життєвого задуму, проте все ще зберігається можливість відновлення перерваного кризою ходу життя. Ситуація другого виду, власне криза, робить реалізацію життєвого задуму неможливою. Результатом переживання цієї неможливості є метаморфоза особистості, прийняття нового задуму життя, нових цінностей, нової життєвої стратегії, нового образу-Я. Процес адаптації до подібної дійсності називається кризовим переживанням [4, с. 18].

Детермінантою будь-якої кризи є подія, яка набула для особистості кризовий характер. Подія є однією з елементів на життєвому шляху суб'єкта, яка кардинально тягне за собою зміни життя або траєкторії життя.

Життєвий шлях людини характеризується наявністю різноманітних подій, деякі з них інтерпретуються людиною як травматичні. Ці події «вузлові моменти життєвого шляху» багато в чому визначають подальший сценарій життя людини, її психічне та фізичне здоров'я [6, с. 645].

Подібні події, незалежно від їх результатів, істотно порушують базове відчуття безпеки людини та можуть призводити до розвитку хворобливих станів – травматичного та посттравматичного стресу, інших невротичних й психічних розладів.

Однією з таких травматичних подій для особистості є позбавлення волі та перебування в умовах відбування покарання. Умови відбування покарання – це певні ступені виправлення засудженого, збільшуються або зменшуються його правообмеження, передбачені кримінально-виконавчим законодавством. Такий режим зазвичай розуміється як врегулювання нормами кримінально-виконавчого права порядку виконання покарання, пов'язаного з виправно-трудоим впливом.

Режим, виконуючи каральну функцію, позбавляє засуджених волі, частково ізолює від суспільства. Вони перебувають під охороною та наглядом, зобов'язуються суворо виконувати наказані правила поведінки, крім того, здійснюється примусова регламентація роботи, відпочинку, навчання, дозвілля. Режим, позбавляючи людину певних благ, об'єктивно обмежує задоволення матеріальних, духовних, функціональних потреб [2, с. 144].

Поміщення в місця позбавлення волі – це завжди переживання кризової ситуації. Про це свідчать психічні стани, що з'являються в період адаптації засудженої особи. Дуже важливим є процес соціально-психологічної адаптації засуджених. Здатність людини глибоко й всебічно адаптуватися до позитивних умов середовища називається позитивною адаптацією. Це досить рідкісне явище, так як даний процес залежить від ресоціалізації – засвоєння нових норм. В місцях позбавлення волі вибудовуються дії, що суперечать ресоціалізації, супроводжуються формою указу, покарання, що тягне за собою негативну адаптацію [3, с. 643].

Адаптація до умови відбування покарання, характеризується складністю психічних станів засуджених та кризисними переживаннями. Найбільш часто суб'єкт переживає кризу цілісності, спровоковану загрозою цілям або системі цінностей, «перекриттям» джерел життєвого сенсу (блокада життєвих цілей, уявлення про неможливість самоактуалізації). Результат усіх цих впливів виражається у втраті життєвого сенсу, інтересу до життя, перспективи, а, отже, й стимулів до діяльності. Виникають феномени відчуження та безнадійності. З'являється негативне емоційне ставлення до життя: від відчуття її обтяжливості до огиди. Будь-яка зміна в житті означає втрату деяких аспектів звичних уявлень про власне «Я».

У стані кризи змінюється емоційна сфера людини. Людина може відчувати одне з трьох домінуючих почуттів: депресію, деструктивне почуття або самотність. Депресивна реакція проявляється в таких почуттях, як апатія, байдужість, розчарування, втома, туга, пригніченість, байдужість. До деструктивних почуттів відноситься дратівливість, злість, образа, агресія, ненависть, досада, упертість, прискіпливість, недовірливість, заздрість.

Одним зі складних комплексних психічних станів є стан самотності, пов'язаний з підвищеною психічною напруженістю. Переживання стану самотності породжує адиктивну поведінку, психопатологічні реакції, депресію. Відчуття змін або розриву стосунків з близькими посилює такі переживання, розкриває нові грані любові.

У незвичних та вкрай важких обставинах життя переживання любові відіграє для кожного суб'єкта особливу роль. У місцях позбавлення волі

почуття любові надає функцію підтримки, впевненості, надії, пом'якшення негативних переживань. Оскільки можливості для прямого задоволення потреби в коханні немає, ми можемо спостерігати компенсаторні та різноманітні форми проявів переживання почуттялюбові [1, с. 446].

Тут такі переживання супроводжуються яскравими спогадами, перебиранням минулого, оцінкою наявного досвіду.

Спостереження особливостей переживань у засуджених жінок і чоловіків дає змогу зафіксувати певні їх відмінності. У колонії є кімнати для короткострокових та довгострокових побачень засуджених з родичами. Однак тривалі побачення в жіночих колоніях явище рідкісне. Можна спостерігати майже повну відсутність родичів. На жаль, на відміну від засуджених чоловіків, до засуджених жінок нечасто приїздять на тривалі або короткі побачення. Соціальні зв'язки не стійкі, та мало коли підтримуються. Компенсацію переживань почуття любові можна помітити в написанні листів, записок, які нерідко оформляються у вигляді віршів. Однак, за статистикою, у жінок, які відбувають покарання, частіше ніж у чоловіків, інтенсивно йде розпад сімей і родинних зв'язків. Пошуки нових шляхів переживання любові часто зумовлюють кризи, які кожна людина намагається вирішити навіть в умовах позбавлення волі.

Ми вважаємо, що допомога у подоланні переживання почуття самотності, яку можуть надати психологи людині, це переорієнтація її спрямованості. Тут значимою може бути любов близьких, особливо материнська любов, яка за своєю природою – безумовна.

Часто засуджені спрямовують свої почуття любові до Бога, зосереджуються на вірі, що дає їм можливість подолати тривогу самотності завдяки переживанню єдності віруючих. У кризових ситуаціях однією з форм прояву переживання почуття любові є, так названа псевдолюбов. Це компенсаторне любовне задоволення, яке особистість відчуває в створенні певного образу, ідеалу, що супроводжується бурхливими фантазіями.

Наш аналіз й дослідження дає змогу зробити висновок, що за кризових умов позбавлення волі, потреба в переживанні любові зберігається, однак набуває інші форми прояву. Саме тому почуття кохання можна актуалізувати як психологічний ресурс, який зумовлює ефективне подолання труднощів та знаходження виходу з наявної кризової ситуації, в якій опиняється людина, що відбуває покарання.

Література

1. Альперн С. О. Сон і дійсність жіночої в'язниці / С. О. Альперн. – СПб., 2004. – 446 с.
2. Андреев Н. А. Соціологія виконання кримінальних покарань / Н. А. Андреев – К., 2001. – 144 с.
3. Васильев В. Л. Юридическая психология / В. Л. Васильев – Л., 1974. – 643 с.
4. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. – М., 2000. – 18 с.
5. Пергаменщик Л. А. Кризисная психология / Л. А. Пергаменщик. – М., 2004. – 5 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 2008. – 645 с.

Важинський Сергій Едуардович
*кандидат технічних наук, доцент, доцент кафедри пожежної
профілактики в населених пунктах Національного університету цивільного
захисту України (м. Харків)*
Демура Тетяна Миколаївна
магістр психології (м. Суми)

КОПІНГОВА ПОВЕДІНКА У СТРЕСОВИХ СИТУАЦІЯХ ЖИТТЯ

Копінг – одне з центральних понять у сфері психології стресу та адаптації. Цей концепт допомагає зрозуміти сутність адаптивності / дезадаптивності людської поведінки, оскільки не тільки стрес є істотним фактором зниження продуктивності людини, дисфункціональності його стану, але і те, як людина справляється зі стресом або труднощами. Ці ідеї розроблялися і раніше в руслі психоаналітичного розуміння механізмів психологічного захисту особистості.

Зарадна поведінка – особливий вид соціальної поведінки людини, що забезпечує або руйнує його здоров'я і благополуччя. Це дозволяє суб'єкту впоратися зі стресом або складною життєвою ситуацією з допомогою усвідомлених дій спрямованих на активну взаємодію із ситуацією – її зміну (коли вона піддається контролю) або пристосування до неї (у разі, коли ситуація не піддається контролю). Якщо суб'єкт не володіє цим видом поведінки, можливі несприятливі наслідки для його продуктивності, здоров'я і благополуччя. Не випадково досліджувати копінг першими почали клінічні психологи (Р. М. Грановська, В. М. Нікольська, Р. С. Лазарус, К. Олдвін, Н. А. Сирота, С. Фолкман, Н. Хаан, В. М. Ялтонский та ін.).

У важкій життєвій ситуації людина одночасно використовує кілька різнорівневих усвідомлених видів поведінки: прості одиничні копінг-дії, детерміновані специфікою ситуації; копінг-стратегії (конкретні образи дій, наприклад, дистанціювання або пошук соціальної підтримки), копінг-стилі групи стратегій, близьких за змістом, наприклад, наближення до стресової ситуації – віддалення від неї [6]. Суб'єкт може надавати перевагу одному із способів подолання, найбільш продуктивному у конкретному контексті на певний час, одночасно допускаючи застосування інших. Це означає, що процес оволодіння стресовою ситуацією безперервний до моменту її розв'язання або пристосування до неї [4].

Автор когнітивної або трансактної теорії стресу Р. Лазарус розумів під копінгом суму когнітивних і поведінкових зусиль, що витрачаються індивідом для послаблення впливу стресу з метою адаптації. Р. Лазарус також досліджував роль когнітивної оцінки в розумінні стресу і управлінні ним. Було виявлено, що оцінка являє собою первинну детермінацію копінгу: як людина оцінює ситуацію, так вона з нею впорається. У відповідності до теорії фізіологічної міцності, розгляд стресора як виклику, випробування на міцність може поліпшити показники опірності організму через повторювання періодичного збільшення симпатичного збудження. Проте стресор,

оцінюваний як загроза, викликає негативні емоції, що може спричинити негативні наслідки для здоров'я.

Зараз копінг розглядається як динамічний процес, що має відношення до інтрапсихічних, дієво-орієнтованих і соціальних стратегій, що використовуються людьми при зіткненні з труднощами з метою зміни тривожної ситуації і покращення свого фізичного і психологічного благополуччя.

На сьогодні найбільш визнаним вважається когнітивно-поведінковий підхід Р. Лазаруса та С. Фолкмана. Згідно з цією теорією, копінг представляється як поєднання когнітивних і поведінкових зусиль, витрачених індивідом для ослаблення впливу стресу. В 1988 році світ побачив опитувальник, розроблений Р. Лазарусом і С. Фолкманом. Він вважається першою стандартизованою методикою в галузі вимірювання способів подолання труднощів у різних сферах психічної діяльності – копінгу.

Як стверджують автори методики, опанування стресу – це когнітивні та поведінкові зусилля індивіда, які знаходяться у постійній динаміці, з метою управління специфічними зовнішніми і (або) внутрішніми вимогами, які перевищують його ресурси. Насамперед, копінг ставить завдання оволодіти негативними життєвими обставинами, подолати труднощі, принаймні зменшити їх негативні наслідки, чи взагалі уникнути цих труднощів.

З метою вивчення процесу опанування стресу R. S. Lazarus, S. Folkman розробили «Опитувальник способів подолання» (Ways of Coping Questionnaire), що дозволяє виявляти шість стратегій емоційно-орієнтованого типу (дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, відхід-уникнення, прийняття на себе відповідальності і позитивну переоцінку) та дві стратегії проблемно-орієнтованого типу (конфронтуючу поведінку і заплановане вирішення проблеми). Стратегіями емоційно-орієнтованого управління в класифікації є дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, відхід-уникнення, прийняття на себе відповідальності і позитивна переоцінка ситуації, спрямовані на збереження самоконтролю у нерозв'язаній стресовій ситуації і переважають у випадку, коли оцінка події або ситуації говорить про те, що їх неможливо змінити.

Названий опитувальник, в адаптації Т. Л. Крюкової, О. В. Куфтяк та ін. дозволив визначити найбільш уживані копінг-стратегії у людей віком від 20 до 45 років. В експерименті прийняло участь 30 осіб: 15 чоловіків і 15 жінок.

Результати дослідження показали, що переважною копінг-стратегією є «планування вирішення проблеми», що відноситься до проблемно-орієнтованого копінгу. Як показує практика, це найефективніша стратегія подолання проблемних ситуацій, оскільки спрямована на активну зміну ситуації та її конструктивне вирішення. Такий підхід до стресових моментів включає таку функцію мислення, як аналітика. Це відкриває пошук можливих варіантів поведінки. Майже всі експериментовані давали високі бали на питання, що стосувались планування вирішення проблем. Вибір цієї стратегії виражає активну поведінкову реакцію людини.

В умовах швидкості сучасного життя людям, як ніколи, потрібні спілкування та підтримка близьких. На другому місці опинився копінг «пошук соціальної підтримки». Дана стратегія відноситься до емоційно-

орієнтованого копінгу. Вона передбачає активний пошук інформативної, дієвої або емоційної підтримки соціального оточення.

Вживаними копінг-стратегіями опинились також: «прийняття відповідальності» та «позитивна переоцінка».

Емпіричне дослідження показало, що копінги «втеча-уникнення» та «дистанціювання», які є пасивними видами копінгу, опинились найменш вживаними серед опитуваних.

Багато дослідників (N. L. Cooper et. al., Т. Л. Крюкова та ін.), пропонують розглядати конструктивний і неконструктивний копінг. Використання неконструктивного копінгу, зазвичай, тільки посилює стрес, а негативні наслідки можуть призвести до виникнення проблем на роботі, в сім'ї. Тривале використання неадаптивних копінг-стратегій може негативно відбиватися на поведінці і стані здоров'я індивіда. Конструктивні ж стратегії сприяють адаптації і ведуть до позитивних результатів, зростання і досягнення успіху. Конструктивні способи подолання включають досягнення мети своїми силами, звернення за допомогою до інших людей, включених в дану ситуацію, або які володіють досвідом розв'язання подібних проблем, ретельне обмірковування проблеми і різних шляхів її розвитку або рішення, переосмислення проблемної ситуації, зміни в собі самому – в системі звичних стереотипів та настанов. До неконструктивних копінг-стратегій відносяться різні способи психологічного захисту, пасивність і уникнення, імпульсивна поведінка (емоційні зриви, екстравагантні вчинки, агресивні реакції) тощо.

У використанні копінг-стратегій існує певна вікова динаміка. Зі збільшенням віку підвищується вірогідність використання активних поведінкових стратегій розв'язання проблем.

Проведене емпіричне дослідження показало, що люди (які брали участь в експерименті) – дорослі (від 20 – до 45 років) вже мають набутий досвід життя, в тому числі негативний. Відштовхуючись від нього, зробивши висновки щодо попередніх помилок, виробляється свій алгоритм дій, який допомагає опанувати стрес в подальшому. Як бачимо, часто несвідомо, люди обирають найбільш ефективний копінг, тобто той, який вже їм допомагав раніше.

В більшості випадків, неможливо заздалегідь визначити копінг-стратегії як адаптивні чи дезадаптивні, конструктивні чи неконструктивні, оскільки для кожної людини, для кожної ситуації існують свої найбільш вдалі варіанти оволодіння негативною ситуацією. Ймовірно, найбільш повна класифікація копінгу включає продуктивний копінг, що призводить до розв'язання проблеми і зняття напруги; непродуктивний копінг, що знімає напругу методом втечі від розв'язання ситуації; і соціальний копінг, перехідний від репродуктивного до продуктивного, що передбачає допомогу ззовні при розв'язанні проблеми, оволодінні стресом. В той же час, проблемно-орієнтоване опанування дослідники вважають більш агресивним способом вирішення стресової ситуації порівнянні з емоційно-орієнтованим способом.

Література

1. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных ситуациях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3-19.
2. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. – М.: ПЕР СЭ, 2006.
3. Брайт Д., Джонс Ф. Стресс. Теории, исследования и мифы. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003.
4. Брушлинский А. В. Психология субъекта / Отв. ред. В. В. Знаков. – М.: Изд-во ИП РАН; СПб.: Алетейя, 2003.
5. Замышляева М. С. Оптимизм в структуре психологического совладания личности: Дис. ... канд. психол. наук. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2006.
6. Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: Дис. ... докт. психол. наук. – Кострома, 2005.
7. Крюкова Т. Л. Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения // Психологический журнал. – 2005. Т. 26. – № 2. – С. 5-15.
8. Либина А., Либин А. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными обстоятельствами? // Стиль человека: психологический анализ. – М.: Смысл, 1998. – С. 190–204.
9. Сергиенко Е. А. Субъектная регуляция и совладающее поведение // Психология совладающего поведения: Материалы междунар. науч.–практ. конференции / Отв. ред. Е. А. Сергиенко, Т. Л. Крюкова. – Кострома, 2007.
10. Aldwin C. M. Stress, Coping, and Development: an integrative perspective. N. Y.: Guilford Press, 1994.
11. Carver C. S., Scheier M. F., Weintraub J. K. Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach // J. Of Personality and Social Psychology, 1989. Vol. 56. No. 2.
12. Compass B. E., Phares V., Ledoux N. Stress and coping preventive interventions for children and adolescents / L. A. Bondand, B. E. Compass (eds.). Primary Prevention and Promotion in the Schools, Newbury Park, CA: Sage, 1989.
13. Endler N. S., Parker J. D. A. Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation // J. of Personality and Social Psychology. 1990. Vol. 58. №5.
14. Frydenberg E. Adolescent Coping. Theoretical and Research Perspectives. Routledge. London and N. Y., 1997.
15. Haan N. Coping and defending: Processes of self-environment organization. New York: Academic Press, 1977.
16. Handbook of Coping: Theory. Research. Applications / M. Zeidner, N. S. Endler (eds.). N. Y.: Wiley, Sons. 1996.
17. Krohne H. W. Individual differences in coping // M. Zeidner, N. S. Endler (eds.). Oxford, England: John Wiley&Sons, 1996. Pp. 381-409.
18. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. N. Y.: Springer Publishing House. 1984.
19. Maddi S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and Mental Health // J. Of Personality Assessment. 1994. Oct. V.63 (2).

Варій Мирон Йосипович

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичної та практичної психології

Національного університету «Львівська політехніка» (м. Львів)

ВПЛИВ ПСІ-ПРОГРАМ ПІДСВІДОМОСТІ НА СВІДОМІСТЬ ФАХІВЦІВ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ В ЕКСТРЕМАЛЬНИХ УМОВАХ

Діяльність у надзвичайних ситуаціях (в екстремальних умовах) є небезпечною і складною. Тих, хто виконує таку діяльність, загалом називають фахівцям з надзвичайних ситуацій (рятувальники, ліквідатори, пожежники та ін.).

Безумовно, ефективність діяльності фахівців з надзвичайних ситуацій суттєво залежить від наявності та досконалості в їхніх психіках псі-програм самоуправління в екстремальних умовах, сформованих насамперед на двох рівнях – свідому і підсвідому.

Щоб довести правильність цієї думки, спочатку потрібно пояснити, що ми розуміємо під поняттям «псі-програма». Разом з цим діяльність псі-програм не зрозуміти без знання сутності та змісту інформаційно-енергетичної концепції психіки людини.

У цій праці акцентуємо увагу лише на головних положеннях, без яких неможливо вести мову про сутність і зміст псі-програм та їх функціонування.

І так, згідно з нашою концепцією, людська психіка являє собою відносно самостійне індивідуальне холографічне інформаційно-енергетичне утворення зі своїм псі-кодом, яке утримує інформацію про минуле, теперішнє і майбутнє суб'єкта психіки, його внутрішній і зовнішній світ, а також відображає їх значущість для нього.

Це значить, що вона існує у вигляді псі-енергії (за принципом електромагнітних хвиль), котра є носієм інформації та її об'єктивної (у зовнішньому психічному) й суб'єктивної (у внутрішньому психічному) значущості.

Отже, псі-енергія містить у собі дві складові: *інформаційну* та *енергетичну*. Інформаційна складова містить відомості про явища, події, наміри, установки тощо. Енергетична складова відображає об'єктивну і суб'єктивну значущість для людини цієї інформації, тобто енергетичну потужність психічного (силу вияву цього психічного, силу його впливу на психіку, інше психічне, а значить вчинки й поведінку). При цьому інформація і суб'єктивна значущість кожного окремого психічного для людини різна.

Конкретна інформація, яка має хоч якусь значущість, позначається нами як окреме психічне. І таке психічне існує у вигляді псі-енергії.

Доведено, що людська психіка функціонує на несвідомому, підсвідомому, свідомому і надсвідомому рівнях. Проте, цей поділ умовний, оскільки людська психіка функціонує як єдиний нерозривний комплекс, в якому різні рівні виконують свої функції, однак їхній розвиток у кожній людини може бути різним.

Таке функціонування психіки людини можливе лише за умов наявності в ній певного знаряддя трансформації, взаємодії і перетворення інформації та її значущості. І таким знаряддям є псі-програми, які функціонують на всіх чотирьох рівнях психіки.

Власне псі-програма являє собою внутрішнє психічне, сформоване на основі несвідомої або свідомої установки зі своїм програмним псі-кодом, що активізує інше внутрішнє психічне, відповідно до цього коду, та спрямовує його на реалізацію цієї установки.

Псі-програма починає формуватися внаслідок активізації (підвищення енергетичної потужності) фіксованої установки як внутрішнього психічного.

Активізація всякого внутрішнього психічного, а також перетворення у психіці відбуваються внаслідок здійснення в ній псі-операцій, які являють собою процес взаємодії різного зовнішнього та внутрішнього чи внутрішньо-внутрішнього психічного, у зв'язку з чим відбувається виявлення змісту інформації та її енергетичної потужності (ступеня значущості), їх перетворення й утворення нового психічного.

Загалом активізована псі-програма є активним, діючим психо-енергетичним потенціалом, який переформовує внутрішнє психічне у відповідності до свого змісту (закладеної інформації). А потужність його впливу залежить від суб'єктивної значущості того, що закладено в інформації.

На свідомому рівні псі-програми формуються людиною усвідомлено, на підсвідомому рівні – можуть формуватися і за допомогою свідомості, і неусвідомлено.

Тепер уже буде більш зрозумілим як проявляються і функціонують псі-програми підсвідомого під час екстремально-професійної діяльності фахівців з надзвичайних ситуацій.

Підсвідомість є окремим, порівняно самостійним рівнем людської психіки зі своїми псі-програмами. Вона утримує психічне, що накопичене впродовж усього життя й осідає у психіці як досвід, а також те, що виникло внаслідок дії псі-програм несвідомого і виявляються у відповідних ситуаціях ніби автоматично, іноді без чіткого і зрозумілого усвідомлення.

Психічна діяльність фахівців з надзвичайних ситуацій, які виконують різні завдання в екстремальних умовах, виходить за межі свідомого, переміщаючись періодично і на рівень підсвідомості. Вірніше в зоні свідомості фахівця з надзвичайних ситуацій відображається та частина психічного, в якій містяться псі-програми діяльності, які, як правило, сформовані під час професійно-екстремальної підготовки. І та інформація, котра потрапляє в зону свідомості, безумовно, враховується фахівцем з надзвичайних ситуацій для усвідомленого управління власною поведінкою і діяльністю. Проте в екстремальних ситуаціях часто інформація про різні аспекти її перебігу залишається невідомою. Уявіть собі фахівця з надзвичайних ситуацій у відповідному спорядженні (вогнестійкий костюм, балон з киснем та ін.), який знаходиться в цеху заводу, охопленому полум'ям. Він фактично нічого не

бачить і не може знайти вихід з цеху. У нього в голові постійно крутиться думка: «Де вихід? Як врятуватись? Що робити?». Тобто тут діє установка – знайти вихід і врятуватись.

Оскільки така інформація має значущість, тобто є психічним з певною енергетичною потужністю, то вона зі свідомого рівня поширюється по всій психіці. Зіштовхнувшись з психічним підсвідомості, в якому є подібна інформація, вона активізує його. Це означає, що відповідні псі-програми підсвідомості починають функціонувати.

До таких належать насамперед псі-програма збереження життя, псі-програми автоматизації розумових і практичних дій, регулювання емоцій та психічних станів, захисту і спонукання.

Так, псі-програми автоматизації позбавляють психіку від постійного напруження свідомості там, де в цьому немає особливої потреби, полегшують різні види діяльності, оскільки відомі схеми певних розумових і практичних дій виконуються майже без участі свідомості, без роздумів. Свідомість лише констатує факт: «Дії виконуються правильно»! Крім цього, вона звертається до тих боків екстремальної ситуації, які їй невідомі, створюють перешкоди, проблему, з метою пошуку рішення. Отже, псі-програми автоматизації позбавляють свідомість від постійного спостереження й непотрібного контролю за кожним фрагментом дії.

Слід зазначити, що псі-програми автоматизмів спочатку формуються під контролем свідомості під час екстремально-професійної підготовки як довільні акти, далі, через повторення розумових і практичних дій, удосконалюються аж доти, доки не починають працювати, ніби автоматично. Власне, коли вони працюють автоматично, це означає, що підсвідомість трансформувала їх у своє психічне й надала їм алгоритм функціонування, згідно зі своїми закономірностями. Псі-програми підсвідомості підключаються до псі-програм свідомості внаслідок того, що вони часто у своїй основі мають одну фіксовану (програмну) установку. Тому активізація фіксованої (програмної) установки на свідомому рівні водночас активізує таку ж неусвідомлену установку на підсвідомому рівні, котра й «запускає» відповідну псі-програму.

Зауважимо, що вплив підсвідомості на свідомість відбувається, безперечно, достатньо специфічно. Підсвідомість ніколи прямо не намагається виявити свою присутність, вона діє ніби спонтанно, закулісно, окремими фрагментами, патернами. Тому іноді незрозуміло, звідки миттєво виникають ідеї, способи розв'язання проблеми? Яким чином рухи виконуються з блискавичною швидкістю, а рішення приймаються за доли секунди. Ясно, що свідомість тут не задіяна, оскільки у випадку її участі було б потрібно набагато більше часу. Наприклад, для прийняття будь-якого рішення людині потрібно виконати хоча б три опереції: спочатку сприйняти явище чи предмет, здійснити їх аналіз і на основі його результатів прийняти якесь рішення з кількох можливих.

Спроба поставити під контроль свідомості здійснення певних псі-програм може порушити перебіг автоматичних дій.

У підсвідомому постійно діють псі-програми, котрі регулюють психічні процеси, стани, психомоторику, дії, вчинки і поведінку особистості. Функцію самоуправління діями і поведінкою здійснюють псі-програми самоконтролю і саморегулювання. Псі-програма самоконтролю, котра знаходиться на підсвідомому рівні, своєрідно контролює розумові й практичні дії фахівців з надзвичайних ситуацій: коли на свідомому рівні той допускає помилку, вона миттєво порівнює їх із закладеними в ній еталонами, і у разі відмінностей, неспівпадіння посиляє сигнал тривоги або ж ставить якісь перешкоди на шляху їх виконання, підштовхує до перебудови.

Псі-програми саморегулювання спрямовані як на корегування розумових і практичних дій, так і на корегування емоційних станів, переборювання негативних емоцій (тривоги, страху, розпачу, відчаю тощо). У випадку виникнення у фахівців з надзвичайних ситуацій негативної емоції, яку він хоче, але не може перебороти, псі-програми саморегулювання на підсвідомому рівні «запускають» свої псі-програми, котрі підвищують позитивний емоційний потенціал людини, який нейтралізує негативний. Для фахівця це видається, що він свідомо приклав вольові зусилля для усунення негативної емоції чи оптимізації емоційного стану.

Псі-програми психічного захисту оберігають свідомість від перевантаження, а психіку – від травм.

Базова псі-програма підсвідомості робить усе, щоб жодна думка (спостереження, відчуття, бажання), для котрої свідомість не підготовлена, не потрапила в її зону. Проте у свідомості фахівця може з'явитися лише легкий непрямий натяк: незрозумілий енергетичний поштовх, незручність тощо. Коли ж думка, до якої фахівець з надзвичайних ситуацій не підготовлений, надходить до нього ззовні, то спрацьовує псі-програма захисту, і в голові відразу з'являється думка: «Це неправда, оскільки цього не може бути».

Псі-програми психічного захисту функціонують не лише у разі виникнення надзвичайних обставин, а й повсякденно. Основне завдання псі-програм психологічного захисту – «витіснити» негативну психоенергію. Це здійснюється через перебудову установок, зміну складових власного переконання, утворення додаткових джерел позитивної психоенергії – формування нових (змістовних) псі-програм на основі модерних установок.

Безумовно, у підсвідомості наявні не лише позитивні, а й негативні псі-програми, «запуск» яких може перешкоджати діяльності свідомості, навіть, повністю її дезорганізувати.

Таким чином, псі-програми підсвідомості здійснюють активний вплив на свідомість фахівців з надзвичайних ситуацій в екстремальних умовах професійної діяльності. Цей вплив, у залежності від їхньої професійної підготовки, може бути як позитивним, так і негативним.

Василенко Олександр Олексійович

*магістр з психології, капітан служби психологічного забезпечення
військової частини НГУ*

Ніколаєнко Сергій Олександрович

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Сумського
державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (м. Суми)*

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІКИ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ПІД ЧАС ВИКОНАННЯ СЛУЖБОВО-БОЙОВИХ ЗАВДАНЬ В ЗОНІ ПРОВЕДЕННЯ ООС

Постановка проблеми. Поряд із системою офіційних відносин, які мають нормативне підґрунтя, у взаєминах між членами військового підрозділу формується система неофіційних стосунків, які мають емоційне підґрунтя. Особливості взаємовідносин у військовому підрозділі визначаються специфікою його військової діяльності та індивідуально-психологічними характеристиками військовослужбовців, що входять до його складу. До них, насамперед, відносяться провідна роль формальних службових відносин в порівнянні з неформальними стосунками. В умовах мирного часу міжособистісні стосунки між військовослужбовцями в підрозділах формуються природньо, з помірною швидкістю, проте в бойових умовах вони розвиваються в прискореному темпі. Тому й потребує подальшого дослідження проблема динаміки міжособистісних стосунків у військових підрозділах в умовах виконання ними службово-бойових завдань з підвищеним рівнем небезпеки для життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В сучасній військовій психології міжособистісні стосунки військовослужбовців досліджуються в наступних аспектах: сутність та основні форми взаємовідносин у військових підрозділах; соціально-психологічні особливості суб'єктів взаємин у військових підрозділах; прогнозування спрямованості розвитку взаємин у військових підрозділах; нестатутні взаємини у військових підрозділах; психологічні особливості міжособистісних стосунків жінок-військовослужбовців ЗСУ; психопрофілактика міжособистісних конфліктів у взаєминах та відхильної поведінки військовослужбовців у підрозділі; вивчення адаптивних аспектів міжособистісних стосунків військовослужбовців у підрозділі; міжособистісні стосунки у структурі групової взаємодії військовослужбовців; система соціально-психологічного забезпечення функціонування військових підрозділів в умовах збройних конфліктів; специфіка динаміки та розвитку міжособистісних стосунків у військових підрозділах в мирних умовах та умовах бойових дій.

Метою статті є виявлення деяких особливостей динаміки міжособистісних стосунків в військових підрозділах під час виконання ними службово-бойових завдань з підвищеним рівнем небезпеки для життя в зоні проведення проведення «Операції об'єднаних сил» (ООС).

Виклад основного матеріалу дослідження. З урахуванням принципу конфіденційності, в процесі емпіричного дослідження міжособистісних стосунків військовослужбовців нами було замінено назви штатних підрозділів (взводів) у структурі роти на наступні умовні позначення: перший підрозділ – це взвод під умовним позначенням «Птахи»; другий підрозділ – це взвод під умовним позначенням «Тварини»; третій підрозділ – це взвод під умовним позначенням «Риби». Відповідно, у кожному взводі («Птахів», «Тварин» та «Риб») прізвища військовослужбовців замінені на наступні позначення: у взводі «Птахів» – це Лебідь, Яструб, Беркут тощо; у взводі «Тварин» – це Слон, Лама, Мавпа тощо; у взводі «Риб» – це Окунь, Плотва, Сом тощо.

До процедури дослідження було залучено 51 військовослужбовець однієї роти (на бронетранспортерах) у складі: перший взвод – 19 військовослужбовців; другий взвод – 18 військовослужбовців; третій взвод – 14 військовослужбовців. Вказані підрозділи виконували різні службово-бойові завдання в зоні проведення ООС (охорони штабу, розвідки, участь у бойових діях на передовій лінії тощо). Дана рота періодично, під час тривалих відряджень, виконувала службово-бойові завдання в зоні проведення АТО, а з 30 квітня 2018 року – продовжує їх виконувати в зоні проведення ООС.

У даній статті ми наводимо лише ті результати, які було отримано за допомогою соціометрії як методу діагностики певних соціально-психологічних явищ у малих групах. В сучасній військовій психології соціометричний метод займає важливе місце серед інших дослідницьких методів при вивченні соціально-психологічних явищ у військових підрозділах. Соціометричне опитування застосовується для виявлення і оцінки міжособистісних стосунків у військових підрозділах на рівні емоційних переваг.

Для з'ясування динаміки міжособистісних стосунків в військових підрозділах при виконанні ними службово-бойових завдань в зоні проведення проведення ООС, соціометричне опитування було проведено нами двічі: «до» та «після» останнього тривалого відрядження військовослужбовців в зону проведення ООС.

Переходимо до розгляду підсумкових результатів (табл. 1) дослідження динаміки кількості та складу мікрогруп, які створили військовослужбовці у військовому підрозділі (роті) за результатами соціометричного опитування, проведеного «до» та «після» останнього тривалого відрядження військовослужбовців в зону проведення ООС.

Таблиця 1

Динаміка кількості та складу мікрогруп у військовому підрозділі (роті) «до» виїзду та «після» прибуття із зони ООС

	до виїзду у зону ООС	після прибуття із зони ООС
кількість утворених мікрогруп у підрозділі (роті)	15 мікрогруп	21 мікрогрупа
кількість осіб, які входять в роті у склад утворених мікрогруп	43 особи	77 осіб

За χ^2 -критерієм Пірсона на 0,01 рівні значущості ми, з одного боку, не знайшли статистично значущих відмінностей між кількістю утворених

мікрогруп у підрозділі «до» виїзду в зону ООС (15 мікрогруп) та «після» прибуття із зони ООС (21 мікрогрупа), а з іншого боку – виявили статистично значущі відмінності між кількістю осіб, які входять до складу мікрогруп у військовому підрозділі (роті) «до» виїзду в зону ООС (43 особи) та «після» прибуття із зони ООС (77 осіб).

Розглянемо підсумкові результати (табл. 2) дослідження динаміки кількості позитивних взаємних виборів військовослужбовців, які було виявлено у військових підрозділах (взводах) за результатами соціометричного опитування, проведеного «до» та «після» останнього тривалого відрядження військовослужбовців в зону проведення ООС.

Таблиця 2

Динаміка кількості позитивних виборів військовослужбовців у військових підрозділах (взводах) «до» виїзду та «після» прибуття із зони ООС

Підрозділ (взвод)	до виїзду у зону ООС	після прибуття із зони ООС	різниця між ДО та ПІСЛЯ
Птахи	130 виборів	155 виборів	25 виборів
Тварини	77 виборів	163 виборів	86 виборів
Риби	35 виборів	74 виборів	39 виборів
Всього	242 вибори	392 вибори	150 виборів

У даній таблиці відображено, що кількість позитивних виборів в групі ПТАХІВ збільшилося на 25 виборів, в групі ТВАРИН - на 86 виборів, а в групі РИБ - на 39 виборів. Загальна різниця між виборами ДО виїзду у зону ООС та ПІСЛЯ прибуття із зони ООС за трьома питаннями соціометричного тесту збільшилася у всіх групах разом на 150 виборів.

За χ^2 -критерієм Пірсона на 0,01 рівні значущості, з одного боку, ми не знайшли статистично значущих відмінностей у динаміці кількості позитивних виборів військовослужбовців «до» виїзду та «після» прибуття із зони ООС у взводі ПТАХІВ, а з іншого боку – за вказаним критерієм виявили статистично значущі відмінності у динаміці кількості позитивних виборів військовослужбовців «до» виїзду та «після» прибуття із зони ООС у взводах ТВАРИН та РИБ, а також у динаміці загальної кількості позитивних виборів в роті.

З нашої точки зору, наведені вище дані (табл. 1; табл. 2) свідчать про те, що в бойових умовах, при виконанні небезпечних службово-бойових завдань позитивні міжособистісні стосунки у підрозділах формуються в прискореному темпі. Це пов'язано з тим, що для виживання бійці вимушені активно пристосуватися один до одного, помічати кращі якості один одного, згуртуватися, більше довіряти один одному, що в свою чергу веде до поліпшення психологічного клімату у військових підрозділах та підвищення в них рівня бойового злагодження.

При цьому ми можемо констатувати (табл. 2) позитивну тенденцію у формі покращення майже у двічі міжособистісних стосунків між військовослужбовцями. Виконання тривалого бойового завдання, перенесення разом усіх труднощів армійського життя змусило військовослужбовців згурту-

ватися, мобілізуватися. Ці обставини зробили досліджуваний підрозділ, незалежно від чину, статусу, вислуги років та сімейного положення бійців, кращим та більш ефективним військовим підрозділом та сформувавши в ньому феномен «бойового братерства».

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дозволяє зробити наступні висновки. При виконанні небезпечних службово-бойових завдань позитивні міжособистісні стосунки у військових підрозділах формуються в прискореному темпі, що веде до суттєвого поліпшення психологічного клімату у підрозділах та підвищенню рівня їх бойового злагодження.

Розвиток «феномену братерства» у військових підрозділах (роті та взводах) в процесі виконання ними службово-бойових завдань в зоні проведення проведення ООС проявився як у формі зростання на статистично значущому рівні позитивних виборів, так і у формі зростання на статистично значущому рівні індивідуальних соціометричних статусів військовослужбовців.

Наведене вище дозволяє підсумувати, що динаміка розвитку міжособистісних стосунків у військових підрозділах опосередковується цінностями, цілями та змістом військової діяльності. Виконання тривалого бойового завдання, перенесення разом усіх труднощів армійського життя змушує військовослужбовців згуртуватися, мобілізуватися. Ці обставини й роблять військовий підрозділ, незалежно від чину, статусу, вислуги років та сімейного положення бійців, більш кращим та ефективним та формують в ньому феномен «бойового братерства».

Вахоцька Ірина Олександрівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (м. Умань)

ПСИХОЛОГІЧНА ТРАВМА ТА РУЙНІВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПСИХІКИ СТУДЕНТА

В сучасному світі стрес став невід'ємною частиною людського буття. Неймовірна кількість катастроф, проявів психічного і фізичного насильства, втрата рідних в результаті терористичних актів, нещасних випадків, вбивств, самогубств безжалюбно увійшли як до життя дорослих людей, так і в неміцний світ дитинства.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства спостерігається виникнення нових проблем в адаптації особистості до плінних умов середовища, вирішити які покликана практична психологія. Саме це пояснює актуальність проблеми вдосконалення підготовки професійних психологів до роботи в системі державних психологічних служб. Подальший розвиток фахової підготовки психологів-практиків на відповідних факультетах вищих навчальних закладів потребує покращення

теоретико-методологічної та інструментально-методичної її складових. Розробку ефективних методів надання психологічної допомоги суб'єкту представлено у працях вітчизняних дослідників: О. Ф. Бондаренка, М. Й. Боришевського, Л. М. Карамушки, Г. В. Ложкіна, С. Д. Максименка, Н. Ю. Максимової, В. Г. Панка, М. І. Пірен, В. А. Семіченко, В. О. Татенка, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелевої, Т. С. Яценко та ін.

У теорії та практиці розвитку практичної психології найбільш слабким ланцюгом є цілісне пізнання психіки в її свідомих та несвідомих виявах, що є предметом дослідження глибинної психології. Саме цей напрям науки зосереджує увагу на несвідомих тенденціях психіки, які детермінують поведінку особи. До таких феноменів відноситься й психологічна травма.

Тільки за останні десять років на нашу країну обрушилася лавина страшних подій, витримати які часто буває не під силу навіть самим психологічно витриманим людям.

Стрес – це важке випробування. Але психологічна травма (психотравма), як результат стресу, буває ще важчою. Психічна травма приводить до розвитку у людини цілого комплексу негативних переживань, який в сучасній літературі досить умовно називають посттравматичним стресовим синдромом. І одним з першочергових завдань психологів в наші дні являється допомога людям у подоланні стресу і позбавленні психологічної травми.

Людина, що одержала психотравму знов і знов повертається до пережитого. Те, що з нею відбулося – дуже несподівано, безпричинно і тому сприймається, як щось безглузде. Вона не розуміє себе і ситуацію, яка трапилася. Думаючи про ситуацію людина думає про себе і навпаки. Вона немов зливається з цією ситуацією. Одержана травма змінює бачення справжнього, минулого і майбутнього. Відбувається розподіл подій на «до ...» і «після...».

Якщо психотравмуючі події були пережиті в дитинстві, вони притягують до себе людину все життя. Вона психологічно може залишитися в тому часі, і в тому віці, коли відбулася травма. Тобто, фактично, людина, що пережила травму, може зупинитися в своєму особистостістому розвитку.

Психотравма також відображається і на майбутньому. Люди, що перенесли психологічну травму, нерідко реалізують життєвий сценарій, спрямований на саморуйнування (схильність до суїциду, алкоголізм, наркотики, тяга до правопорушних дій). Статистика показує, що 70% насильників в дитинстві пережили насильство. Причина такої схильності до аутоагресії може критися у тому, що людину переслідує відчуття вини, виступаючи базовим переживанням будь-якого травматичного стресу. Або людина, що пережила травму, може прагнути до її повторення для того, щоб відреагувати на неї, і мимовільно підставляє себе під травмуючі ситуації.

Наукове дослідження проблеми глибинно-психологічних витоків психологічної травми зумовлено важливістю розуміння цього феномену для розвитку практичної психології та недостатньою його вивченістю в науковій літературі. Проте, цей феномен знаходив відображення в окремих

працях, що торкалися проблем глибинної психології: С. М. Аврамченко, К. А. Бабенко, А. А. Баканова, Л. Л. Бондаревської, Ф. Є. Василюка, Є. І. оловахи, Т. В. Горобець, П. С. Гуревича, Н. В. Дметерко, І. В. Євтушенко, О. О. Кроніка, А. Е. Мелоян, О. Г. Стасько, С. В. Чебанова, Н. В. Шавровської, С. Г. Харенка, Т. С. Яценко. Вказані науковці пов'язують досліджуване явище з блокуванням емоційної сфери суб'єкта, соціальним відчуженням, розотожненням власної уяви і реальності. Разом із тим, залишаються недостатньо вивченими глибинні детермінанти деструкції психіки особистості. Феномен психологічної травми знаходить вираження у взаємозв'язках свідомої та несвідомої сфер психіки, що є об'єктом багаторічних досліджень Т. С. Яценко.

Вплив психічної травми на переживання суб'єкта представлено в концепціях К. Абрахама, М. Горовиця, Ч. Райкрофта, О. Ранка, З. Фрейда та ін. Особливу увагу вчені акцентують на проблемі переживань у травмуючих ситуаціях, кризових та посттравматичних станах, що детально розглянуто Ф. Є. Василюком, Т. С. Кириленко, О. О. Лазебною, І. П. Манохою, О. П. Санніковою, Н. В. Тарабріною, Т. М. Титаренко та ін.

Психологічна травма може впливати на формування руйнівних тенденцій психіки суб'єкта що знаходиться в межах психічного здоров'я, і виявлятися на фізіологічному та соціально-психологічному рівнях. На фізіологічному рівні вона може мати такі вияви: втеча у хворобу, підвищена тривожність, аскетизм, членушкодження, суїцидальні спроби і та ін. На соціально-психологічному рівні – руйнування стосунків з оточенням (ревності, заздрощі, ригідність мислення, програмованість поведінки, почуття неповноцінності, відчуття безперспективності життя, апатія, депресія, соціальне відчуження, ізоляція).

Глибинні детермінанти зумовлюють дію закону вимушеного повторення («повторення драми дитинства»), «поглинаючи» активність суб'єкта, блокуючи його соціальні успіхи та досягнення.

Зв'язок психологічної травми з психологічними захистами суб'єкта виявляється, перш за все, у відступах від реальності та її викривленнях, що «самопсихотерапевтує» особу, знижуючи її фіксованість на травмах дитинства. Така активність незмінно підкорена спрямуванню «від слабкості до сил».

Для майбутнього практичного психолога необхідною є глибинно психологічна корекція внутрішньої суперечливості психіки, яка детермінується Едіповою ситуацією. Остання обумовлює порушення не лише семантичного аспекту самоусвідомлення, але й емоційного забарвлення рефлексії. За таких умов цілісність психіки забезпечується відступами від реальності і на етапі сприйняття соціально-перцептивної інформації (селекціонування зворотного зв'язку), і на етапі внутрішнього оброблення та інтерпретації отриманої інформації. По суті створюється ілюзія цілісності особистості, що в практичній психології дістала назву суб'єктивної інтеграції психіки. Звідси поведінка суб'єкта на рівні зовнішнього (наукового)

спостереження має ознаки об'єктивної дезінтегрованості психіки. Усе це проявляється у невідповідності намірів (цілей) засобам їх досягнення. У разі невідкоректованості особа не може адекватно усвідомити причини вказаних розбіжностей через викривлення (проекції, перенесення, раціоналізації, виміщення та ін.), унаслідок чого порушуються стосунки з людьми. У професійно-психологічній діяльності наявність таких руйнівних тенденцій є руйнівною з огляду на порушення можливостей об'єктивного сприймання проблематики іншої людини та упередженого ставлення до особи, яка потребує допомоги. Деструкції психіки, пов'язані із її внутрішньою суперечливістю, є вкрай небажаними для людей, професія яких ґрунтується на спілкуванні, яке несе функцію впливу на іншу особу і виступає, за певних обставин, інструментом професійної взаємодії.

Викривлення соціально-перцептивного сприймання зворотної інформації та рефлексивного мислення, що породжуються системою психологічних захистів, мають індивідуальні особливості, детерміновані інфантильним досвідом взаємин в період Едипової ситуації. Соціальні «табу» впливають на формування умовних цінностей, що лежать в основі когнітивного рівня психологічних захистів. Саме захисти спричиняють неусвідомлювані регресії: дискредитацію гідності іншої людини, ствердження неперевершеності «Я», тенденції до психологічної імпотенції та психологічної смерті (спрямованих як на себе, так і на інших людей), а також агресію, заздрощі, депресію та ін., що не узгоджується з професійними вимогами до особистісних характеристик практичного психолога. Якщо для окремих професій (оператор, водій тощо) не обов'язковою є попередня психокорекція, то фах психолога, навпаки, передбачає розвиток здібностей спілкування на партнерських засадах. Це спілкування вимагає нейтралізації емотивно-спонтанних факторів, що вносять деструкцію в процес міжособистісної взаємодії завдяки ідеалізації «Я», яка, крім ілюзорного підтвердження гідності «Я», робить суб'єкта закритим для нового досвіду.

Ефективність особистісної корекції майбутніх фахівців-психологів у групі активного соціально-психологічного навчання досягається не лише загальними методологічними засадами методу АСПН, але й застосуванням конкретних методик. Серед них особлива роль належить психоаналізу комплексу тематичних малюнків, що відзначається можливостями системної діагностики. Особлива цінність цієї методики полягає в передбачуваному поєднанні вербальних (діалогічних) засобів пізнання та невербальних (малюнкових). Це дозволяє психологам-практикам пізнати специфіку психоаналітичної роботи з комплексом малюнків її автора в єдності з інтерпритацією архетипної символіки, яка виражає інтимно значущий зміст, детермінований Едиповим періодом розвитку суб'єкта. Проходження глибинної психокорекції майбутнім психологом допомагає не лише розв'язанню особистісних проблем, а й опануванню способами використання (реалізації) окремих методик.

Древаль Юрій Дмитрович

доктор наук з державного управління, професор кафедри охорони праці та техногенно-екологічної безпеки

Національного університету цивільного захисту України (м. Харків)

Приймак Євгенія Миколаївна

студентка 4-го курсу факультету техногенно-екологічної безпеки

Національного університету цивільного захисту України (м. Харків)

ПРОБЛЕМАТИКА ЗНАЧУЩОСТІ ОСНОВНИХ НАПРЯМІВ МОТИВАЦІЇ У СФЕРІ БЕЗПЕКИ І ГІГІЄНИ ПРАЦІ

Постановка проблеми. Мотивація у загальному розумінні – це сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які спонукають людину до діяльності, визначають поведінку, форми діяльності, надають цій діяльності спрямованості, орієнтованої на досягнення особистих цілей і цілей організації. Мотивацію можна позначати і як сукупність усіх мотивів, які впливають на поведінку людини. Мотивація займає провідне місце в структурі особистості, яка є одним з основних понять, що пояснюють рушійні сили поведінки людини. Тому на сьогодні доволі гостро постає проблема щодо поглибленого дослідження мотивації працівника до належного виконання приписів з безпеки і гігієни праці.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На початковій стадії досліджень значний внесок у розвиток теорії і практики мотивації зробили Ф. Тейлор, Ф. Гілбрет і Л. Гілбрет, Г. Емерсон, М. Фоллет, а також О. Шелдон, А. Файоль та Е. Мейо. Відомими авторами сучасних теорій мотивації стали А. Маслоу, Ф. Герцберг, Л. Портер, Е. Лоулер, Д. Мак-Грегор, Д. Мак-Клелланд, В. Врум та деякі інші фахівці у відповідній сфері наукових досліджень. Їхню теоретичну спадщину творчо розвивають Ю. Андрійчук, К. Гайдученко, О. Гірняк, А. Колот та деякі інші українські вчені. На сьогодні чи не найбільш змістовною та значущою для відповідної сфери соціально-трудова досліджень є праця А. Колота «Мотивація персоналу» (К., 2006).

Виділення невирішених проблем. Водночас все частіше відзначається, що в дослідженні мотивації зримо простежується наступний парадокс: з одного боку наявною є значна кількість теорій і підходів, що описують структуру, функції та динаміку мотивації а, з іншого, – виявляються недостатньо реалізованими у практичній сфері способи оцінювання та управління мотивацією. До цього слід додати і ту обставину, що значущість мотивації у сфері соціально-трудова відносин загалом обмежується управлінням персоналу з метою вдосконалення суто виробничих функцій.

Мета (завдання) рукопису. Метою статті, з урахуванням наведених обставин, визначено обґрунтування значущості зовнішньої та внутрішньої мотивації у процесі забезпечення належного стану безпеки і гігієни праці на робочому місці.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні налічується декілька десятків тлумачень терміну «мотивація», які різняться в окремих аспектах

щодо спонукальних чинників людини до дій чи бездіяльності. Загалом же їх можна звести до двох основних підходів. Перший з них базується на різнобічних варіаціях класичного розуміння, згідно з яким мотивація є процесом стимулювання самого себе та оточуючих до певного виду діяльності (чи навіть точніше, діяння, адже саморегуляція поведінки може бути налаштована і на пасивне сприйняття дійсності та уникнення від якоїсь дії). У річищі другого підходу розводяться поняття «мотивації» та «стимулювання», і власне під мотивацією розуміється внутрішня націленість людини на певну поведінку, а під стимулюванням – зовнішні впливи.

Внутрішня мотивація притаманна особистісним якостям людини, яка розуміє, що і навіщо робить, прагне зберегти та примножити отриманий позитивний результат (але спонукальним мотивом також може бути і прагнення подолати труднощі або позбутися «поганого» результату). Зовнішня ж мотивація охоплює чинники, що впливають на людину ззовні з метою зміни чи коригування її поведінки у заданому напрямку (наприклад винагороди і заохочення або, навпаки, штрафи і несхвалення).

Все це зайвий раз свідчить про важливість виокремлення суто внутрішніх та зовнішніх чинників, які сукупно впливають на поведінку індивіда у всіх сферах суспільних відносин, у тому числі, і в її відношенні до забезпечення безпеки та гігієни праці на робочому місці.

Сутність та особливості внутрішньої мотивації якнайповніше розкриваються в «теорії самодетермінації» (англ. Self-determination theory; SDT) – психологічному підході до розуміння людської мотивації, особистості та психологічного благополуччя (автори – американські психологи з Рочестерського університету Едвард Л. Десі та Річард М. Райан). Основою цієї теорії є положення щодо природності чи «уродженості» (тобто початкової їхньої заданості у людини) трьох наступних психологічних потреб:

- 1) потреба в «самодетермінації» (або потреба в автономії), яка являє собою прагнення відчувати себе ініціатором власних дій, самостійно контролювати свою поведінку;
- 2) потреба в компетентності, під якою мається на увазі бажання суб'єкта досягти певних внутрішніх і зовнішніх результатів, прагнення бути ефективним в чому-небудь;
- 3) потреба у взаємозв'язку з іншими людьми (relatedness need), яка позначає прагнення суб'єкта до встановлення надійних відносин, заснованих на почуттях прихильності та приналежності [1, р. 7-8].

У річищі соціально-трудова відносин теорія самодетермінації розглядається як прагнення суб'єкта трудової діяльності виконувати роботу заради інтересу до самого процесу роботи, задоволення і радості від її виконання. Внутрішньо мотивована людина сумлінно та старанно виконує власні трудові обов'язки не під впливом якихось зовнішніх заохочень чи можливих покарань, а завдяки власній налаштованості на досягнення позитивного результату.

Окремо в теорії самодетермінації виділяється «амотивація» як стан, при якому суб'єкт не має бажання і не усвідомлює причин виконувати трудову

діяльність (в українській фаховій літературі це явище позначається як «демотивація»). У такому разі йдеться про роботу, яку суб'єкт реально виконує, не відчуваючи до цього зовнішнього або внутрішнього спонукання.

У цьому сенсі слід також приділити додаткову увагу і напрацюванням Ш. Ачора з проблематики мотиваційних аспектів у сфері соціально-трудова відносин, які він акумулював у концепції «достойнств» чи «переваг щастя». Автор, зокрема, наполягає на тому, що «щастя й оптимізм насправді сприяють зростанню ефективності діяльності і досягнень, наділяючи нас конкурентною перевагою, яку я називаю перевагою щастя» (за його підрахунками, щаслива людина працює на 31% ефективніше, краще і успішніше, старанніше людини в поганому, спокійному чи тривожному настрої) [2, с. 15, 17].

До основних завдань зовнішньої мотивації відносяться:

- визнання та відзначення праці співробітників, що досягли значних результатів, з метою подальшого стимулювання їхньої творчої та ділової активності;
- популяризація результатів праці співробітників, які отримали визнання;
- застосування різних форм визнання заслуг успішних та творчих працівників;
- підняття морального стану колективу через відповідну форму визнання;
- забезпечення процесу підвищення трудової активності.

Зовнішня мотивація трудової діяльності загалом залежить від кваліфікації та усвідомленого відношення до використання мотиваційного ресурсу з боку роботодавців та керівників. Найбільшого успіху у цьому відношенні досягають керівники, які приділяють однакову увагу матеріальним та нематеріальним формам заохочення працівників до виконання власних обов'язків, до усвідомленого виконання приписів та настанов з охорони праці.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Працезахоронну мотивацію можна розглядати і як внутрішню націленість людини на дотримання певних правил і настанов, і як процес впливу на спонукальні чинники людини, під дією яких в неї виникає потреба неухильно дотримуватися настанов з безпеки і гігієни праці. Повноцінна та найбільш ефективна мотивація настає у тому разі, коли внутрішня мотивація людини співпадає із зовнішньою мотивацією. У такому разі створюється основа для гармонійного узгодження інтересів окремої людини та групи чи навіть певної спільноти в цілому.

Література

1. Ryan R. M., Deci E. L. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. N.Y.: The Guilford Press, 2017. 756 p.
2. Ачор Ш. Преимущество счастья. 7 принципов успеха по результатам исследований компаний из списка Fortune. Москва: Эксмо, 2014. 304 с. (Психология. Что знают счастливые люди).

Жванія Тарас Валеріанович

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Харківського національного педагогічного університету імені
Г.С. Сковороди (м. Харків)*

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Необхідною умовою успішного початку, виконання та завершення будь-якої діяльності є готовність до її здійснення. Проблемі готовності людини до професійної діяльності в сучасній психологічній науці приділяється особлива увага, оскільки формування готовності до професійної діяльності складає сутність професійного навчання та є головним критерієм його якості. Даною проблематикою займалися та досліджували з різних методологічних позицій такі відомі вчені як: О. О. Бодальов, О. Ф. Бондаренко, В. С. Горгома, М. І. Д'яченко, В. В. Зарицька, Л. А. Кандибович, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, В. А. Семиченко, Н. В. Чепелева та ін.

Готовність до професійної діяльності дослідниками розглядається як активний стан особистості, передумова цілеспрямованої професійної діяльності, її регуляції, стійкості, ефективності, схильності суб'єкта діяти на достатньо високому рівні. Готовність до професійної діяльності також виступає в якості вирішальної умови швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного вдосконалення та підвищення кваліфікації [3].

Психологічна готовність – психічний стан, який характеризується мобілізацією ресурсів суб'єкта праці на оперативне або довгострокове виконання конкретної діяльності або трудової задачі [1]. Цей психічний стан дозволяє успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, якості особистості, зберігати самоконтроль та змінювати діяльність за умов виникнення непередбачених перешкод її здійснення.

У період навчання в здобувачів вищої освіти формується психологічна готовність до навчально-професійної та професійної діяльності, готовність до професійного самовизначення, після завершення навчання у закладі вищої освіти – тривала особистісна готовність до професійної діяльності. Однак, не можна стверджувати, що до випускного курсу психологічна готовність до професійної діяльності повністю сформована, оскільки здобувачі ще не стали повноцінними, активними учасниками реальної професійної діяльності. Таку думку підтверджують і сучасні дослідження, які емпіричним шляхом встановили факт, що успішність навчання автоматично не забезпечує повноцінної психологічної готовності до професійної діяльності випускників [2; 4]. Важливим показником готовності студентів до майбутньої професійної діяльності виступає як процес набуття професійної самостійності під час навчання у закладі вищої освіти (ЗВО), так і процес адаптації їх як випускників до професійної діяльності.

«Готовність студента-випускника до професійної діяльності після закінчення ЗВО – психологічний фактор успішного виконання своїх обов'язків, правильного використання здобутих знань, навичок, умінь, порівняно швидкої адаптації до умов праці, підвищення кваліфікації» [5, с. 88].

Емоційна готовність до діяльності – це стан, що виникає на основі позитивного ставлення до змісту професійної діяльності, забезпечує ефективне включення особистості в діяльність, становить умову її ефективного здійснення. Під емоційною готовністю майбутніх психологів до професійної діяльності ми розуміємо стійке системне психологічне утворення в структурі емоційної сфери особистості майбутнього фахівця, яке виражає певний рівень емоційної зрілості особистості, базується на розвиненій емоційній компетентності, є показником психологічного здоров'я людини та забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію [6]. Емоційна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності має провідне значення для подальшої адаптації випускника до умов практичної діяльності та забезпечення високої ефективності її здійснення. Структурними компонентами емоційної готовності є усвідомлення власних емоцій та почуттів, управління власними емоціями, неохочість до афектів і швидкої немотивованої зміни настроїв, розвинена емпатія, оптимізм [6].

Метою нашого дослідження стало визначення особливостей становлення та цілеспрямованого розвитку емоційної сфери майбутніх психологів як компоненту їхньої психологічної готовності до професійної діяльності. Для збору емпіричних даних нами були використані методика вивчення емоційного інтелекту Н. Холла; шкала самооцінки особистісної та ситуативної тривожності Ч.Д. Спілбергера–Ю.Л. Ханіна; тест «Самооцінка психічних станів» (за Г. Айзенком); методика дослідження нервово-психічної стійкості особистості «Прогноз» (за В.О. Бодровим); методика вивчення стилів пояснення успіхів та невдач «СТОУН-В» (за Т.О. Гордєєвою); методика вивчення мотивів навчальної діяльності студентів А.О. Реана, В.О. Якуніна.

У ході проведеного лонгітюдного дослідження на базі Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди було визначено структуру емоційної готовності до професійної діяльності студентів-психологів за допомогою факторного аналізу (методом головних компонент із подальшим Varimax-обертанням із нормалізацією значень). При виконанні процедур факторного аналізу зупинилися на двохфакторному рішенні як такому, що найбільш змістовно інтерпретується. Виділені на кожному курсі навчання фактори мають власні значення більше одиниці та пояснюють від 67,5% до 76,5% дисперсії. До кожного фактору ввійшли від трьох до шістнадцяти показників із різним факторним навантаженням і показниками кореляції не менше 0,5 і не більше -0,5.

Виходячи зі значень факторних навантажень компонентів емоційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності, можна зробити висновок, що на всіх курсах провідними компонентами виявляються

емоційний інтелект, зокрема його інтегральний показник, оптимізм як сумарний показник параметрів атрибутивного стилю – глобальності, стабільності та контролю, а також показники нервово-психічної стійкості, ситуативної та особистісної тривожності.

У результаті кластеризації даних за відповідними методиками утворилися три профілі показників емоційної готовності. Перший профіль характеризується середніми показниками тривожності, середніми показниками параметрів атрибутивного стилю та середніми показниками емоційного інтелекту. Даний профіль властивий 50% здобувачів третього, 27,5% четвертого та 52,5% п'ятого років навчання. Другий профіль характеризується поєднанням низьких показників тривожності, високих показників параметрів атрибутивного стилю та високих показників емоційного інтелекту. Даний профіль властивий 50% здобувачів третього та 72,5% четвертого і не представлений у здобувачів п'ятого року навчання. Третьому профілю відповідає поєднання високого рівня особистісної та ситуативної тривожності, низького рівня емоційного інтелекту та низького рівня параметрів атрибутивного стилю (стабільності, глобальності та гнучкості). Встановлено, що даний профіль властивий для 47,5% здобувачів п'ятого року навчання та не представлений серед досліджуваних третього та четвертого років навчання [6].

Виявлені профілі показників емоційної готовності лягли в основу виділення трьох типів емоційної готовності: помірний тип, який відповідає першому профілю, достатній тип (другий профіль) та несприятливий тип (третій профіль). Представники помірного типу емоційної готовності виявляють достатній рівень емоційної готовності до професійної діяльності та характеризуються такими особливостями: середнім рівнем емоційного інтелекту, оптимізму та тривожності. Здобувачі, що представляють достатній тип емоційної готовності, виявляють високий рівень оптимізму, емоційного інтелекту та низький рівень особистісної та ситуативної тривожності. Здобувачі – представники несприятливого типу емоційної готовності до професійної діяльності виявляють низький рівень емпатії, здатності до розпізнавання емоцій, управління своїми емоціями. Такі тенденції поєднуються з високою тривожністю та схильністю до песимізму, який характеризується нестабільністю атрибутів, нездатністю контролювати події свого життя.

Підтверджено, що здобувачі різних типів емоційної готовності до майбутньої професійної діяльності відрізняються за переважаючими мотивами навчальної діяльності. Так, несприятливому та помірному типам емоційної готовності властива більша виразність зовнішніх мотивів навчальної діяльності порівняно із внутрішніми. Достатній тип характеризується переважанням внутрішніх професійно значущих мотивів над зовнішніми мотивами.

Виявлено тенденцію до поступового зменшення кількості здобувачів із достатнім та помірним типами емоційної готовності до майбутньої діяльності від третього до четвертого року навчання та збільшення кількості майбутніх

психологів із несприятливим типом емоційної готовності на п'ятому році навчання. Такі дані можуть бути пояснені тим, що на третьому та четвертому роках навчання після успішного проходження навчальної практики студенти виявляють оптимізм та позитивні емоційні стани, пов'язані з некритичним ставленням до власного рівня готовності до професійної діяльності. Ставлення до майбутньої діяльності безпосередньо перед вступом до професійного життя характеризується у значної групи здобувачів високою тривожністю та песимізмом, що може бути зумовлено скороченням часового терміну на підготовку до виходу майбутнього фахівця на роботу [6].

Проведений аналіз дає можливість визначити оптимальний варіант емоційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності, який передбачає високий рівень усвідомлення власних емоцій, управління власними емоціями, емоційної компетентності, емпатії, оптимізму, а також несхильність до афектів і швидкої немотивованої зміни настроїв та переважання внутрішньої професійно значущої мотивації навчальної діяльності. У ході дослідження виявлено, що найбільш наближеним до оптимального є рівень розвитку показників емоційної готовності до професійної діяльності у здобувачів вищої освіти, що представляють достатній тип. У той самий час дослідження показало, що представники несприятливого та помірною типів становлять 59,2 % вибірки, що доводить необхідність цілеспрямованого розвитку емоційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності.

Література

1. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие учения и современного состояния проблемы. / В. А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 528 с.
2. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога [Текст] / Ж. П. Вірна. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волинського держ. ун-ту ім. Л. Українки, 2003. – 230 с.
3. Горгома В. С., Козина А. В. Формирование готовности к профессиональному самоопределению личности: Учебно-методическое пособие / В. С. Горгома, А. В. Козина. – Ставрополь: ООО «Бюро новостей», 2005. – 116 с.
4. Дмитерко-Карабин Х. М. Вплив смисложиттєвих орієнтацій на мотиваційну готовність до професійної діяльності майбутніх психологів: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. / Х. М. Дмитерко-Карабин. – Івано-Франківськ, 2004. – 21 с.
5. Дьяченко М., Кандыбович Л. Психологический словарь-справочник / М. Дьяченко, Л. Кандыбович. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 576 с.
6. Жванія Т. В. Емоційна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності [Текст]: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Жванія Тарас Валеріанович; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2012. – 191 с.

Карпинский Константин Викторович

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедры
экспериментальной и прикладной психологии Гродненского
государственного университета им. Я. Купалы (г. Гродно, Беларусь)

Гутовская Вероника Болеславовна

магистрант второго года обучения
кафедры возрастной и педагогической психологии Гродненского
государственного университета им. Я. Купалы (г. Гродно, Беларусь)

**ВЛИЯНИЕ ОБЪЕКТИВНЫХ ФАКТОРОВ НА СУБЪЕКТИВНОЕ
ВОСПРИЯТИЕ СОТРУДНИКАМИ БЕССМЫСЛЕННОСТИ
ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Ощущение того, что профессиональная деятельность не приносит прибыли организации, не является чем-то ценным для мира и не приносит чувства удовлетворения личных потребностей, способствует полному ее обесмысливанию.

Существуют качественные исследования, подтверждающие, что осмысленная деятельность состоит из субъективных переживаний. Во-первых, значимая деятельность обладает качествами опыта, являются социальными по своей природе [1]. Во-вторых, аспекты осмысленной деятельности отражают идеи мотивации и целенаправленного действия. В-третьих, личные ценности и убеждения влияют на то, как люди переживают значимую деятельность.

В результате исследования нами было установлено наличие как прямых, так и обратных корреляционных связей между «Индексом бессмысленности» и объективными факторами, оказывающими влияние восприятие стабильности трудовой занятости (таблица 1).

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа

Переменные	Корреляция							
	Отмеченные корреляции являются значимыми при $p < ,05$ $N=300$							
	Рабочий	Обязанности никак не определены	Стаж в должности	Договор на неопределенный срок	Полный день/неделя	Неполный день/неделя	Заработная плата от 150 до 300	Поиск дополнительного дохода
Индекс бессмысленности	0,17	- 0,12	0,12	- 0,15	0,13	- 0,13	0,17	0,15

Осмысленность работы отражает глубокую личную связь между сотрудниками и их деятельностью, которая мотивирует рабочих выходить за рамки обычных требований и задач. Люди занимающие должности «рабочих», могут преуспеть в профессиональной сфере используя свои сильные стороны. Здесь сильные стороны определяются как естественная способность вести себя, мыслить и чувствовать таким образом, чтобы обеспечить оптимальное функционирование и эффективность в достижении значимых результатов. Поскольку работа воспринимается как бессмысленная и результаты оцениваются сотрудником, мы полагаем, что такой вид занятости стимулирует сотрудников минимизировать использование своих сильных сторон. Это, в свою очередь, негативно влияет на производительность. Сотрудники воспринимают свою работу как бессмысленную, когда цели работы противопоставляются его собственным идеалам и стандартам. Такой опыт возникает, когда личные убеждения, ценности и поведение работника не соответствуют конкретным требованиям работы. В данном случае, отсутствие сформулированных и закреплённых должностных обязанностей оказывает влияние на формирование бессмысленности труда.

Статистически значимые корреляционные связи между «Индексом бессмысленности» и стажем работы в должности свидетельствуют о том, что более длительный опыт работы сотрудников отрицательно влияет на личные и связанные с трудом результаты. Сотрудники, которые воспринимают свою работу как бессмысленную, среди прочего, менее привержены организации и склонны покинуть ее при необходимости. Они также менее активны и продуктивны, чем сотрудники, которые считают свою работу особенно содержательной. Опыт отсутствия значимой работы связан с отрицательными результатами, такими как усиление цинизма.

Десятилетия исследований по расширению возможностей сотрудников постоянно подчеркивали важность осмысленной работы и ее влияние на уровень внутренней мотивации сотрудника. Восприятие работы как значимой, в сочетании с чувством самоэффективности, самоопределения и воспринимаемого воздействия приводит к чувствам психологического расширения прав и возможностей, которое впоследствии вызывает проактивное поведение. Осмысленная работа связана с организационным поведением, которое представляет собой поведение, выходящее за рамки формальных требований к ролям. Это связано с тем, что опыт стимулирует развитие чувства идентификации и участия в рабочем процессе.

Заключение с организацией, как нанимателем, договора на неопределенный срок, способствует снижению уровня бессмысленности, о чем свидетельствует наличие обратной корреляционной связи. Как сотрудники воспринимают свою работу, является важным предиктором того, как они ведут себя в процессе труда. Эта познавательная оценка может определить степень приверженности организации. Уверенность в месте работы, восприятие организационной поддержки предсказывают наиболее эффективное использование личностных ресурсов в трудовой

деятельности. Наличие обратной связи говорит о том, что оформление на непостоянной основе, способствует повышению производительности и вовлеченности в процесс труда.

Вполне ожидаемым является наличие как прямых, так и обратных корреляционных связей между «Индексом бессмысленности» и продолжительность рабочего дня / недели. Статистически достоверные связи свидетельствуют о том, что работники имеющие полную занятость, имеют относительно высокий уровень по шкале осмысленности–бессмысленности деятельности, поскольку сотрудники с большей вероятностью могут рассчитывать на полную оплату выполненной работы, оплачиваемый отпуск и больничное время, которые не представляются сотрудникам, занятым неполный рабочий день. Результаты предыдущих исследований [3] позволяют нам сделать вывод о том, что неадекватная или неполная занятость связана с увеличением депрессивных проявлений, количеством употребляемого алкоголя, снижением самооценки и функционального состояния здоровья, а также увеличением хронических заболеваний.

Работа играет важную роль в жизни человека, причем большинство взрослых трудоспособных людей проводят большую часть своих часов бодрствования в рабочих условиях. Учитывая централизованность трудовой деятельности, неудивительно, что опыт может сильно влиять на благополучие человека. С одной стороны, работа может обеспечить ощущение экономической безопасности посредством финансового вознаграждения. Тем не менее, помимо удовлетворения этих денежных проблем, трудовая деятельность может также дать человеку чувства смысла и идентичности. На основе полученных нами данных (Таблица 1), можно сделать вывод о том, что восприятие своей работы как незначимой и бессмысленной может привести к различным формам самопожертвования, в том числе к принятию низкооплачиваемого труда во имя призвания. Согласно теории социального обмена, отношения между работником и работодателем включают сопоставление собственных взносов, с выгодами, которые предоставляются в результате деятельности. Важно отметить, что выгоды, которые сотрудник получает от своей работы, могут включать в себя смесь материальных и психологических наград. В принципе, любое уменьшение в одном из этих доменов вознаграждения, может быть компенсировано увеличением в другом, не нарушая общего восприятия вознаграждения за выполняемые обязанности.

На основе полученных нами данных, «Поиск дополнительных источников дохода» может рассматриваться как следствие восприятия своей трудовой занятости как нестабильной. Для понимания отсутствия гарантий занятости может использоваться система психологических контрактов. В отличие от официального трудового договора между работником и работодателем, психологический договор отражает ожидания сотрудников от взаимных обязательств и прав. Основываясь на структуре психологических контрактов, восприятие незащищенности приводит к ухудшению отношений между работником и работодателем, которые могут проявляться как потеря

доверия. Потеря доверия представляет собой эмоциональное событие, которое может привести к последствиям, варьирующимся от умеренной досады и разочарования, до более серьезных реакций, когда сотрудники реагируют гневом, если они чувствуют, что вся их система убеждений оспаривается. Этот эмоциональный отклик требует регулирования для поддержания профессиональных отношений во взаимодействии между сотрудником и организацией. Более того, сотрудники в результате этой потери доверия становятся более подозрительными к намерениям руководства и больше не верят в выгодные взаимоотношения, что порождает текучесть кадров или превентивный поиск работы.

В ходе исследования было установлено наличие достоверных различий в степени осмысленности трудовой деятельности в зависимости от пола (таблица 2).

Таблица 2

Результаты оценки различий по полу

Переменные	Средние значения ж	Средние значения м	Значение t-критерия	Число степеней свободы	Вероятность	Объем выборки ж	Объем выборки м	Стандартное отклонение выборки ж	Стандартное отклонение выборки м	F-критерий Фишера
Осмысленность	32,58000	33,20000	-0,681236	298	0,496251	150	150	8,413213	7,311846	1,323944

Так, «Индекс бессмысленности» у мужчин выше, что объясняется с точки зрения теории социальной идентичности, а именно: люди, занимающиеся реализацией различных ролей, будут оценивать эти роли в зависимости от важности для своей личной идентичности [2]. Предполагается, что мужчины в первую очередь идентифицируют себя с трудовой ролью, в то время, как женщины в первую очередь идентифицируют себя с семейной ролью. Несмотря на то, что гендерное равенство возросло, традиционные роли, в некоторой степени, все еще встречаются в современном обществе. Это означает, что мужчины оценивают свою трудовую роль как более значимую, чем женщины, следовательно, угроза, которая связана с отсутствием занятости, будет более серьезной для мужчин, что способно привести к увеличению рабочей нагрузки и, косвенно, к конфликту между работой и семьей. С другой стороны, женщины по-прежнему несут основную ответственность за семью, в дополнение к своей трудовой деятельности. Таким образом, для женщин отсутствие гарантий занятости может быть одним из нескольких факторов стресса. В ряде исследований [4] были отмечены гендерные различия в том, что касается взаимосвязи между отсутствием гарантий занятости и потенциальными результатами.

Литература

1. Brief A.P. Should negative affectivity remain an unmeasured variable in the study of job stress? / A.P. Brief, M.J. Burke, J.M. George, B.S. Robinson, J. Webster // Journal of Applied Psychology. – 1998. – №2. – P. 193-198.
 2. Burke R.J. Mergers and acquisitions, downsizing, and privatization: A North American perspective / R.J Burke, D. Nelson // The new organizational reality: Downsizing, restructuring, and revitalization. – 1998. – №53. – P. 21-54.
 3. Grunberg L. Work stress and problem alcohol behavior: A test of the spillover model / L. Grunberg, S. Moore, E.S. Greenberg // Journal of Organizational Behavior. – 1998. – №19. – P. 487-502.
 4. Kinnunen U. Antecedents and outcomes of work-family conflict among employed women and men in Finland / U. Kinnunen, S. Mauno // Human Relations. – 1998. – №51. – P. 157-177.
-

Крученко Сергій Іванович

*викладач фізичного виховання комунального закладу Сумської обласної ради
Глухівське медичне училище (м. Глухів)*

РОЗВИТОК ВИТРИВАЛОСТІ ЯК НЕОБХІДНОЇ ФІЗИЧНОЇ ЯКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПІД ЧАС ЗАНЯТЬ СПОРТОМ

Досягнення високих спортивних показників залежить від відповідного рівня технічної, тактичної, фізичної та психологічної підготовки спортсменів. Загальна психологічна підготовка характеризується спрямованістю на формування і розвиток універсальних властивостей особистості та психічних якостей особистості, які є головними в спорті, цінуються і в багатьох інших умовах життєдіяльності людини. Сюди належать: підготовка до тривалого тренувального процесу, тобто витривалість людини, соціально-психологічна підготовка, вольова підготовка, змагальний досвід, здатність до самовиховання.

Формування особистості юних та дорослих спортсменів тісно пов'язане саме із витривалістю.

Під витривалістю розуміють можливості людини, що забезпечують їй тривале виконання якої-небудь рухової діяльності без зниження її ефективності. У даному випадку це здатність протистояти фізичному стомленню в процесі м'язової діяльності. Витривалість є найважливішою фізичною якістю, що відображає загальний рівень працездатності людини і виявляється як в спортивному, так і в повсякденному житті. Видів витривалості дуже багато: швидкісна, силова, локальна, регіональна і глобальна, статична і динамічна, серцево-судинна і м'язова, а також загальна та спеціальна, емоційна, ігрова, дистанційна, координаційна, стрибкова.

Найбільш вивчені та значущі види витривалості: загальна та спеціальна. Загальною називають витривалість, що проявляється під час відносно тривалої роботи помірної інтенсивності з використанням всього

м'язового апарату. Вона може складатися як підсумковий результат розвитку конкретних типів спеціальної витривалості і визначається функціональними можливостями вегетативних систем організму (серцево-судинної, дихальної та ін.), тому її ще називають загальною аеробною. Загальна витривалість грає істотну роль в оптимізації життєдіяльності, виступає як важливий компонент фізичного здоров'я і в свою чергу служить передумовою розвитку спеціальної витривалості.

Під спеціальною витривалістю розуміють витривалість по відношенню до певної рухової діяльності.

Загальна та спеціальна витривалість розрізняється особливостями нервово-м'язового регулювання та енергозабезпечення організму при різних видах рухової діяльності. Загальна витривалість переважно залежить від функціональних можливостей вегетативних систем організму, особливо серцево-судинної і дихальної систем. Інакше кажучи, фізіологічною основою загальної витривалості є аеробні можливості людини. Сказане особливо справедливе відносно роботи низької інтенсивності, результат якої в дуже малому ступені залежить від досконалості навички (наприклад, тривалого гладкого бігу).

Спеціальна витривалість залежить від можливостей нервово-м'язового апарату, швидкості витрачання ресурсів внутрішньом'язових джерел енергії, від техніки володіння руховою дією та рівня розвитку інших рухових здібностей (наприклад, силових, координаційних). Знижуючи або збільшуючи інтенсивність у тому чи іншому вигляді рухової діяльності, ми тим самим ставимо необхідну тривалість роботи і впливаємо на системи організму, що забезпечують прояв загальної або спеціальної витривалості. Наприклад, за допомогою бігу зі швидкістю, що не перевищує 60 % від індивідуально максимальної, і тривалістю більше 10 хв. домагаються переважно розвитку загальної, а при інтенсивності бігу 65-95% від максимальної і тривалості від 8 до 45 сек. – спеціальної швидкісної витривалості.

Якісні особливості і рівень розвитку витривалості, її різні види, типи та показники визначаються багатьма факторами: біоенергетичними, функціональною та біохімічною економізацією, функціональною стійкістю, особистісно-психічними та ін.

Біоенергетичні фактори включають обсяг енергетичних ресурсів, яким володіє організм, і функціональні можливості його систем (дихання, серцево-судинної, виділення та ін.), які забезпечують обмін, продукування та відновлення енергії в процесі роботи. Основними джерелами енергоутворення при цьому є реакції, які характеризуються швидкістю вивільнення енергії, обсягом допустимих для використання жирів, вуглеводів, глікогену.

Фактори функціональної стійкості дозволяють зберегти активність функціональних систем організму при несприятливих зрушеннях в його внутрішньому середовищі, що викликаються роботою (наростання кисневого боргу, збільшення концентрації молочної кислоти в крові і т.д.). Від

функціональної стійкості залежить здатність людини зберігати задані технічні та тактичні параметри діяльності, незважаючи на наростаючу втому.

Дослідження вітчизняних і зарубіжних авторів показують, що загальна витривалість обумовлена впливом спадкових факторів (коефіцієнти спадковості від 0,4 до 0,8). Генетичний фактор явно впливає на розвиток анаеробних можливостей організму. Високі коефіцієнти успадкованого (0,62-0,75), виявлені в статичній силовій витривалості, для динамічної силовій витривалості впливу спадковості і середовища приблизно однакові.

Витривалість потрібно розвивати для того, щоб протягом тривалого часу можна було перенести будь-які фізичні навантаження, тобто, щоб якомога довше не стомлюватися. Це як звичка тіла до певної кількості навантажень. Вона фізіологічно залежить від віку людини, тобто з віком змінюється; є момент, коли витривалість збільшується, а потім іде на спад. Існують методи та програми розвитку витривалості. Це різні тренування, які мають свої особливості. Природно, що слабо підготовленій людині великі навантаження тренувань не витримати, тому методи застосовують різні, іноді індивідуальні.

Для розвитку витривалості можуть застосовуватися найрізноманітніші за формою фізичні вправи (циклічні, ациклічні, всілякі гімнастичні, легкоатлетичні, ігрові та інші) – звичайно, за умови раціональної методичної організації.

Додатковими засобами розвитку витривалості служать дихальні вправи, використання факторів зовнішнього середовища (наприклад, оздоровчий біг в горах). Засобами її розвитку є вправи, у процесі виконання яких активно функціонують більшість або всі великі ланки опорно-рухового апарату; м'язова робота забезпечується за рахунок переважно аеробного джерела; інтенсивність роботи є помірною, великою, змінною, іноді субмаксимальною; сумарна тривалість роботи за допомогою вищеназваних вправ становить від кількох до десятків хвилин. Для цього в масовій практиці фізичного виховання застосовують тривалий біг, пересування на лижах, біг на ковзанах, їзду на велосипеді, плавання, інші циклічні і ациклічні види рухів. Застосовують методи розвитку загальної витривалості: злитої (безперервної) вправи з навантаженнями помірної і змінної інтенсивності; повторної інтервальної вправи; кругового тренування; ігровий і змагальний методи.

Отже, дізнавшись, що таке витривалість, можна зробити висновок про те, що у кожної людини вона розвивається по-різному, це залежить як від індивідуальних фізичних якостей, так і від віку, а також від статі.

Вважаю, що завдання з виховання витривалості повинні вирішуватися в певній послідовності та цілісності. Тобто не можна розвивати тільки загальну, а потім спеціальну витривалість, вони повинні виховуватися в комплексі. Тренування з розвитку витривалості слід робити поступово, у розміреному темпі. Не слід робити різких перепадів. У залежності від методів розвитку витривалості варіюється і протяжність занять. Тому розвиток витривалості повинен бути направлений не тільки на фізичний розвиток, а й на розвиток особистісно-психологічних якостей.

Кузікова Світлана Борисівна

*доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка*

Богород Оксана Анатоліївна

*магістрант кафедри психології Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка*

АТРИБУТИВНИЙ СТИЛЬ ЯК ЧИННИК СТРЕСОСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ ЖИТТЯ

В сучасних умовах, коли інтенсивність стресового навантаження зростає, завдання підтримання та формування високого рівня індивідуальної стійкості населення до стресу набуває особливого значення. Серед багатьох чинників, що визначають характеристики здоров'я, психічна стійкість до стресових ситуацій відіграє велику роль. Формування стресостійкості є важливим для забезпечення психічного здоров'я людини. Одним із чинників, що впливає на формування стресостійкості є атрибутивний стиль.

Визначимо розуміння сутності стану стресу. Відомий дослідник стресу Г. Сельє відмічає, що слово «стрес», так само, як слово «успіх», «невдача» та «щастя», має різне значення для різних людей. Тому дати йому визначення доволі важко, хоча воно і ввійшло в нашу повсякденну мову. Проте науковець визначає стрес як неспецифічну відповідь організму на будь-яку зміну умов, що вимагає пристосування [5, с. 23]. Р. Лазарус, на протипагу визначенню Г. Сельє, розумів стрес як нервово-емоційне напруження, яке перевищує здатність організму до адекватної відповіді на екстремальний вплив [3, с. 179].

Поняття «стресостійкість», в свою чергу, має також безліч різних визначень. Наприклад, Б. Х. Варданян (1983) трактує стресостійкість як особливу взаємодію всіх компонентів психічної діяльності, в тому числі емоційних. Він вважає, що стресостійкість можна більш конкретно визначити як властивість особистості, яка забезпечує гармонійні відносини між усіма компонентами психічної діяльності людини в емоціогенній ситуації життєдіяльності [1, с. 542].

Інший науковець, П. Зільберман (1984), пропонує таке трактування феномену, що розглядається. Він розуміє стресостійкість як інтегративну властивість особистості, що характеризується такою взаємодією емоційних, вольових, інтелектуальних та мотиваційних компонентів психічної діяльності індивіда, яка забезпечує оптимально успішне досягнення цілі діяльності у важкій емотивній обстановці [7, с. 8]. Ще один дослідник, В. Мерлін (1986), визначає стресостійкість як індивідуальну психологічну особливість, що полягає в специфічному взаємозв'язку властивостей інтегральної індивідуальності різного рівня, що забезпечує біологічний, фізіологічний та психологічний гомеостаз системи та призводить до оптимальної взаємодії суб'єкта з навколишнім середовищем в різних умовах життєдіяльності [7, с. 38].

При зіткненні з труднощами, люди можуть відчувати різні емоції в широкому спектрі, від схвилювання й страсті, до гніву, тривоги чи депресії, що

впливає на рівень стресостійкості. Баланс позитивних та негативних емоцій в таких ситуаціях пов'язаний з атрибутивним стилем. Поняття «стиль атрибуції» був запропонований американським психологом Мартіном Селігманом (теорія атрибутивного стилю). Автор вважає, що ефективність діяльності суб'єкта зумовлена його стилем пояснення подій. За М. Селігманом, «стиль пояснення» – спосіб, яким людина звикла пояснювати собі причини того, що відбувається. Тобто під атрибутивним стилем слід розуміти когнітивне пояснення сприятливих і несприятливих подій наявністю або відсутністю причинних факторів, які розрізняються за параметрами сталості, глобальності (широти, універсальності) і персоналізації. Залежно від того, як людина пояснює сприятливі і несприятливі події, що відбуваються з нею, її можна віднести до песимістів або оптимістів [2; 4].

Відповідно до М. Селігмана, оптимісти схильні оцінювати успішний результат як той, що відбувається завдяки їх особистим зусиллям, постійний і універсальний, тоді як несприятливий результат – як такий, котрий відбувається з вини обставин або інших людей, тимчасовий і конкретний. І навпаки, песимісти, зазвичай, найсприятливіші для себе події можуть інтерпретувати як нетривалі, конкретні, що відбуваються завдяки зовнішнім обставинам, а несприятливі – як такі, які відбуваються з їхньої власної вини практично у всіх сферах життєдіяльності, тобто як тимчасові, локальні та екстернальні [4, с. 24].

В ході проведених раніше досліджень було виявлено, що оптимісти і песимісти по-різному справляються зі стресом. У стресовій ситуації оптимісти більшою мірою орієнтовані на дії і аналіз проблеми. Вони з більшим бажанням, ніж песимісти, шукають соціальної підтримки і в своїх оцінках стресової ситуації більше схильні підкреслювати позитивні аспекти. Песимістам же більш властиво концентруватися на негативних аспектах стресу. Згідно з цим, оптимізм сприяє більш адаптивним способам боротьби зі стресом, а песимізм веде до пасивних стратегій подолання стресу і безпечності по відношенню до свого здоров'я [6, с. 28].

Крім того, дослідження показують, що песимісти переживають більший дистрес після травмуючої події, ніж оптимісти в серйозних життєвих проблемах. Так у дослідженні жінок, які страждають на рак грудей було показано, що оптимізм передбачає не тільки менший рівень дистресу при постановці діагнозу і лікуванні, але і велику стійкість до дистресу протягом року після операції. Оптимізм має значення для самопочуття не тільки людей які страждають від соматичних захворювань, а й тих, хто здійснює догляд за важко хворими. Згідно з проведеним дослідженням, оптимізм людей, які доглядають за хворими на рак, пов'язаний з меншим рівнем симптомів депресії, меншим впливом даної ситуації на їхнє фізичне здоров'я і на виконання щоденних обов'язків, пов'язаних з турботою про хворого [8, с. 225].

Проте, психологи з університету Коледж Франкліна і Марша (США) з'ясували, що спроби мислити позитивно іноді можуть нашкодити емоційному

здоров'ю. За словами Еллісон Трой, яка очолила дослідження, переосмислення ситуації так, щоб вона здавалася менш негативною, може привести до відсутності спроб змінити її. Іноді оптимістичний підхід до стресової ситуації може бути корисним. Такий тип поведінки, як когнітивний перегляд, означає переоцінку стресової або неприємної ситуації з метою знизити її емоційний вплив. Він ефективний у випадках, на які ми не можемо вплинути; наприклад, хронічна хвороба близького члена сім'ї. При цьому емоції дійсно краще тримати під контролем. Однак, коли негативна ситуація вимагає нашого безпосереднього втручання, оптимістичний перегляд лише шкодить [6, с. 27].

Отже, можна дійти висновку, що атрибутивний стиль має потужний вплив на формування стресостійкості у кризових ситуаціях життя.

Література

1. Варданян Б. Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости / Б. Варданян // Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы. – М., 1983. – С. 542–543.
2. Зелигман М. Как научиться оптимизму [Текст] / М. Зелигман. – М. : Вече, Персей, 1997. – 432 с.
3. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // Эмоциональный стресс / Под ред. Л. Леви / Пер. с англ. – Л.: Медицина, 1970. – С. 178–208.
4. Селигман М. Новая позитивная психология. Научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман. – М.: София, 2006. – 368 с.
5. Селье Г. Стресс без дистресса./ Г. Селье. – М.: Прогресс, 1982. – 123с.
6. Сычѳв О. А. Психология оптимизма : учебно–методическое пособие к спецкурсу / О. А. Сычѳв. – Бийск : БПГУ им. В. М. Шукшина, 2008. – 69 с.
7. Церковский А. Л. Современные взгляды на проблему стрессоустойчивости / А. Л. Церковский // Вестник Витебского государственного медицинского университета. – Витебск, 2011. – с. 6-19
8. Russ S. W. Article Discussion: Accentuate the Positive in Assessment / S. W. Russ // Journal of personality assessment. – 1999. – Vol. 72. – № 2. – P. 224-227.

Кузьменко Тетяна Миколаївна

*викладач кафедри менеджменту освіти і практичної психології
Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету
імені Григорія Сковороди» (м. Переяслав-Хмельницький)*

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ З ПРОЯВАМИ ЕМОЦІЙНОЇ НЕСТАБІЛЬНОСТІ У НАПРУЖЕНИХ СИТУАЦІЯХ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Динамічні процеси сучасного суспільства вимагають від особистості бути в постійному інтелектуальному, комунікативному, діяльнісному тонусі. Гіпервимоги глобалізованого інтернаціоналізованого соціуму, з одного боку, стимулюють до особистісної та професійної самореалізації, а, з іншого боку, заганяють у глухий кут тих осіб, що в силу особливостей свого психічного та

психологічного розвитку мають певні утруднення в емоційній сфері. Особливо складно людям, в анамнезі яких спостерігаються прояви емоційної нестабільності. Оскільки перебування у напружених ситуаціях життєдіяльності, якими сповнений урбанізований суспільний простір, викликає безліч додаткових неадекватних емоційних реакцій.

Беззаперечним є той факт, що Світ, в майбутньому, не уповільнить процеси своєї техногенної еволюції. Навпаки, з кожним роком життя буде ставити все більше й більше викликів. У цьому ключі виникає чимало завдань як для науковців, так і для практиків. Одні з них – наукове дослідження проблеми самореалізації особистості з проявами емоційної нестабільності у напружених ситуаціях життєдіяльності, оптимізація процесів психологічного супроводу зазначеної категорії громадян. У запропонованій науковій розвідці ми ставили за *мету* окреслити траєкторію наукових досліджень визначеної проблематики, а також презентувати результати практики надання психологічної допомоги особам з проявами емоційної нестабільності.

Розглянемо червону стрічку сучасних наукових досліджень категорії «самореалізація». Беззаперечно, що класиком дослідження процесу самореалізації особистості вважається А. Маслоу, який доводить – вершиною розвитку людини є потреба в самореалізації. Проте, досягнути цю вершину може незначна кількість індивідів, у силу відсутності тих чи інших психічних і психологічних складових. Автор відмічає, що складність вивчення самореалізації полягає в тому, що за цим процесом не можна спостерігати безпосередньо і об'єктивно, а можна досліджувати лише її ефекти і результати [7].

Імпонує наукова позиція Н. Лосева, що інтерпретує поняття «самореалізація особистості» як прагнення особистості реалізувати, здійснити те, що для неї є важливим атрибутом. При цьому «само» відображає наявність як певної приставки «самості», так і «самостійну» реалізацію цієї «самості» [6, с. 216].

Цікавими є переконання психологів, що розглядають окреслений феномен як «реалізацію» можливостей і здібностей в співтворчості з іншими людьми, соціумом. І особливу роль у цьому відіграє зрілість емоційної сфери, емоційна стабільність [1]. На думку С. Кудінова, самореалізація відображає «сукупність інструментально-стильових прагнень і мотиваційно-сміслових характеристик, що забезпечують готовність прагнень і готовність до самовираження особистості в різних сферах життєдіяльності, в різних життєвих ситуаціях, у тому числі і напружених [4, с. 34].

Невід'ємною складовою нашого дослідження є феномен «емоційна нестабільність». Відмічаємо, що емоційна нестабільність як категорія з'явилася у науковому термінологічному обігу на початку двадцятого сторіччя. Одним з дослідників цього феномену є Р. Кеттел, що здійснював вивчення як емоційної стійкості так і емоційної нестійкості. Дослідник характеризував емоційно стабільну особистість як індивіда із сильним «я», а емоційно нестабільну – зі слабким «Я» [2].

Чимало психологів доводять, що емоційно нестабільній особистості властива нервово-психічна нестійкість. Такі люди піддаються гострим реакціям на обставини, у відносинах мають мінливий характер, а у напружених ситуаціях життєдіяльності їм притаманна невротичність і нестійкість в інтересах, фрустрованість. Такі індивіди не товариські, сором'язливі, легко засмучуються, втрачають рівновагу, часто поступаються, не вступають у суперечки, їм характерна іпохондрія та швидка стомлюваність [5, с. 136].

Аналіз наукових здобутків фахівців, що працювали над питанням вивчення змісту феномена «напружена ситуація» та її впливу на особистісну самореалізацію дає можливість сформулювати визначення поняття «напружена ситуація» як такого ускладнення умов діяльності, що набуло для особистості, групи, колективу особливої значущості. Умови діяльності стають напруженою ситуацією тоді, коли вони сприймаються, розуміються, оцінюються людьми як важкі, складні, небезпечні та ін. Отже, як і будь-яка ситуація, напружена – являє собою єдність об'єктивного (ускладнені умови та процес діяльності) й суб'єктивного (стани, установки, способи дій в обставинах, що змінилися). Варто зазначити, що за словами вищезазначених науковців, напружена ситуація – це психогенний подразник. Одним із наслідків негативного впливу напружених ситуацій є підвищення рівня емоційної нестабільності особистості [8, с. 78-84].

Надзвичайно актуальною проблемою сьогодення стало питання організації якісної системи надання психологічної допомоги особам, що мають прояви емоційної нестабільності, а також пошук засобів її корекції. Переконані, що це сприятиме особистісній самореалізації осіб з проявами емоційної нестабільності, підготує їх до «екологічного занурення» у напружені ситуації життєдіяльності [3, с. 145].

У цьому ключі пропонуємо розглянути апробовані техніки, що можуть бути використані фахівцями у процесі створення психокорекційних програм для клієнтів з проявами емоційної нестабільності, які зазнають негативного впливу напружених ситуацій життєдіяльності. Розробка та апробація технік здійснювалася на базі фокус-груп навчально-наукової лабораторії арт-терапії та інноваційних технологій психологічного консультування ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди» (розробник та апробатор технік Т. Кузьменко). У процесі роботи з техніками використовується арт-терапевтичний психоінструментарій – метафоричні асоціативні зображення «Oh» (далі МАЗ) (автор М. Егетмейер) [3, с. 135].

Техніка «Мої ресурси». Техніка використовується у тих випадках, коли клієнту важко знайти особистісні ресурси для стабілізації емоційного стану у напружених ситуаціях. Психолог пропонує клієнту обрати з набору МАЗ, у відкриті, ті зображення, що, на його погляд, можуть висвітлювати ресурси, яких йому бракувало для стабілізації власного емоційного стану під час перебування у напруженій ситуації. Клієнт рефлексує щодо проведеної роботи, своїх почуттів, які виникали під час роботи.

Техніка «Думки, що мене лякають». Техніка для дослідження станів тривоги клієнта, ідентифікації того, що викликає страх під час перебування у напружених ситуаціях. Психолог пропонує клієнту обрати з набору МАЗ, у відкриту, ті зображення, що, на його погляд, можуть висвітлювати ту інформацію, яка його лякає, викликає дискомфорт під час перебування у напружених ситуаціях. Клієнт рефлексує. Психолог пропонує клієнту обрати з набору МАЗ, у відкриту, ті зображення, що, на його погляд, дозволили збалансувати почуття страху, тривоги, дискомфорту, які проявилися у попередніх карточках. Клієнт рефлексує щодо проведеної роботи, своїх почуттів, які виникали під час роботи.

Техніка «Стратегії рішення моїх проблем». Техніка для пошуку стратегій рішення проблематики клієнта. Психолог пропонує клієнту озвучити проблематику, яка його турбує. Психолог пропонує клієнту обрати з набору МАЗ, у відкриту, ті зображення, що, на його погляд, можуть висвітлювати інформацію про стратегії рішення відповідної ситуації. Клієнт рефлексує щодо проведеної роботи, своїх почуттів, які виникали під час роботи.

Техніка «Пріоритети». Техніка для формування у клієнта навички вибудовування пріоритетів у діяльності під час перебування у напружених ситуаціях. Психолог пропонує клієнту обрати з набору МАЗ, у відкриту, зображення, що, на його погляд, нагадує останню напружену ситуацію в якій він перебував. Клієнт рефлексує. Психолог пропонує клієнту обрати з набору МАЗ, у відкриту, ще 3 зображення, що на його думку, можуть символізувати першочергову конструктивну діяльність, яка матиме на меті стабілізувати власний емоційний стан та вирішити завдання, які перед ним ставить напружена ситуація життєдіяльності. Клієнт рефлексує щодо проведеної роботи, своїх почуттів, які виникали під час роботи.

Техніка «Ресурси емоційної нестабільності». Техніка для формування у клієнта навички стабілізації власного емоційний стану. Психолог пропонує клієнту обрати з набору МАЗ, у відкриту, 5 зображень, які, на його погляд, асоціюються з почуттям емоційної нестабільності. Клієнт рефлексує. Психолог пропонує клієнту ще раз переглянути обрані карточки та знайти на зображеннях ті ресурси, які йому особисто дає стан емоційної нестабільності. Клієнт рефлексує щодо проведеної роботи, своїх почуттів, які виникали під час роботи.

Підсумовуючи, відмічаємо, що беззаперечним є те, що особа, що в анамнезі має прояви емоційної нестабільності відчуває певні утруднення особистісної та професійної самореалізації. Не завжди екологічним для таких людей є перебування у напружених ситуаціях, що наповнюють їх життєвий простір. Одними зі стратегічних завдань сучасної системи психологічної допомоги є подальше удосконалення системи надання якісних послуг особам окресленої категорії, розробка та апробація дієвого вузькопрофільного психологічного інструментарію, підготовка висококваліфікованих фахівців-психологів. Перспективи наших подальших наукових пошуків будуть визначатися вищевказаними завданнями.

Література

1. Вахромов Е. Е. Понятия «самоактуализация» и «самореализация» в психологии. Потенциал личности : комплексный подход / Отв. ред. Е. А. Уваров. Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2002. С. 129-133.
2. Изард К. Психология эмоций. Санкт-Петербург: «Питер», 1999. 464 с.
3. Кузьменко Т. М. Арт-терапевтичні засоби психокорекції проявів емоційної нестабільності у клієнтів. Актуальні проблеми сучасної психології: шляхи розвитку особистості: Матеріали II Загальноуніверситетської студентської науково-практичної конференції (Переяслав-Хмельницький, 15 травня 2018 р.) / Відп. ред. Т. В. Кириченко, Т. М. Кузьменко; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький : Вид-во «С.К.В», 2018. С. 133-150.
4. Кудинов С. И. Системная модель самореализации. Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. №1. Москва.: РУДН, 2008. С. 28 – 37.
5. Кузьменко Т. М. До проблеми дослідження феномена «емоційна нестабільність» та шляхів гармонізації емоційної сфери особистості. Адаптаційні можливості дітей та молоді: Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції (Одеса, 13-14 вересня 2018 р.). 2018.– С. 134-137.
6. Лосева Н. М. Самореалізація викладача: теоретичний аспект. Донецьк: Донецький національний університет, 2004. 387 с.
7. Маслоу А. Самоактуализация. / А. Маслоу // Психология личности : тексты. Москва, 1982. 110 с.
8. Шкурська Т. М. До проблеми класифікації напруженої ситуації соціально-психологічного простору особистості Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. Наукових праць. № 11 (35). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. С. 78-84.

Кучер Ігор Вікторович

Гаркавіна Сергій Михайлович

викладачі фізичного виховання Професійно-педагогічного коледжу Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

ВПЛИВ ФІЗИЧНИХ НАВАНТАЖЕНЬ НА ПСИХОЛОГІЧНУ ПІДГОТОВКУ СПОРТСМЕНІВ ТА ЇХ ЗНАЧЕННЯ У ПРОЦЕСІ ТРЕНУВАННЯ

Загальновідомо, що в останнє десятиліття значно зросли вимоги до виконання кваліфікаційних норм, до оцінки рівня спортивної майстерності, а отже, і до особистісних якостей і можливостей спортсменів. Зараз у спорті для досягнення успіхів, особливо у масштабних змаганнях, спортсмени докладають максимальних зусиль, що досить часто доходять до межі їх можливостей. А для зростання результатів необхідно витримувати граничні напруги своїх фізичних і психічних сил.

Формування особистості, котра поєднує у собі духовне багатство, моральну чистоту й фізичну досконалість, стало програмою виховання людей у сучасному суспільстві. Однак спорт є не лише засобом покращення фізичного розвитку, зміцнення здоров'я та формування рухових якостей. У поєднанні з іншими засобами виховання він сприяє всебічному розвитку людини, впливає на підвищення її культури, розуміння суті спорту та його соціального значення в суспільстві, розвитку вольової та емоційної сфер, естетичних і етичних уявлень та потреб, формуванню характеру особистості, що відображається у вчинках і відносинах із зовнішнім світом.

Чимало дослідників розглядають спорт як чинник становлення морально-вольових якостей особистості. Зокрема, М. Візитей та Д. Качуровський, підкреслюють величезний, ще повністю незрозумілий, потенціал спорту, завдяки якому він здатен впливати не тільки на фізичне здоров'я та вдосконалення людського тіла, але й на особистість людини – її відчуття, емоції, цінності, настанови, поведінку, моральні принципи тощо [2].

У спортивній діяльності досить чітко вираженим є прагнення до спрямованого формування особистості. Психологи постійно стикаються з фактами значних міжгрупових відмінностей за властивостями та якостями особистості в різних видах спорту. Повною мірою це стосується також індивідуальних особливостей кожного спортсмена: темпераменту, характеру та здібностей, що залежать від природних, вроджених передумов розвитку психіки. Вони досить тісно пов'язані між собою.

Управління процесом підготовки спортсменів у різних видах спортивної діяльності передбачає необхідність комплексного контролю за досягнутим рівнем спеціальної підготовленості. Система комплексного контролю містить такі основні підсистеми: педагогічний, біомеханічний, біохімічний, медико-біологічний і психологічний контроль. Ці підсистеми забезпечують контроль усіх основних компонентів тренувального процесу, включаючи інтегральні характеристики змагальної і тренувальної діяльності, стану здоров'я, рівня функціональної, спеціальної фізичної, технікотактичної і психологічної підготовленості, а також ефективності відновлювальних заходів [1].

Досягнення високих результатів передбачає належний рівень не тільки функціональної, фізичної, техніко-тактичної, а й психологічної підготовки до спортивної діяльності. Психологічна підготовка спрямована на формування в особистості необхідних для спортивної діяльності психічних якостей, професійно важливих знань, умінь і навичок і досягнення такої їхньої стійкості, що забезпечить можливість вирішення поставлених завдань. Проведення всього комплексу заходів щодо психологічного забезпечення підготовки спортсмена вимагає спеціальної організації: залучення фахівців – спортивних психологів-практиків, відповідної матеріальної бази, необхідної підготовки тренерів, керівників, усього обслуговуючого персоналу [1].

Підготовка до змагання викликає у спортсмена нервово-емоційне напруження. Переживання спортсменом майбутнього виступу, настроювання на показ граничного на даний момент результату може призводити до того, що емоційний компонент починає займати все більш вагоме місце як регулятор поведінки спортсмена. Чим більше хвилювання і тривожність спортсмена під час підготовки до змагань, тим більше шансів виявити у них – феномен підвищеної реактивності.

Значна увага у навчанні й тренуванні також приділяється вольовим зусиллям, спрямованим на контроль правильності вирішення психомоторного завдання та досягнення мети заняття. Психічні стани «оперативний спокій» і «дійовий стан» у навчанні й тренуванні постійно переходять один в інший, і від їх оптимізації залежить успіх [4].

Нині не можна з упевненістю сказати, що фізичні навантаження спричиняють або зумовлюють зміну настрою. У більшості досліджень, в яких вивчали взаємозв'язок між фізичними навантаженнями та психічною благополучністю, використовували навантаження аеробної спрямованості. Було встановлено, що тільки навантаження достатньої тривалості та інтенсивності можуть зумовити позитивні психологічні ефекти. Фізичні навантаження достатньої тривалості та інтенсивності дають позитивні психологічні ефекти. Терміновий ефект (він може бути тимчасовим) зумовлений окремим циклом фізичного навантаження.

Поняття позитивного звикання до фізичних навантажень, запропонував Вільям Глассер у своїй книзі «Позитивне звикання». На думку автора, позитивне звикання, наприклад, біг або медитація забезпечує психічну силу та підвищує задоволення від життя.

Високий рівень морально-вольової готовності забезпечує міцну основу для психологічної підготовки спортсмена в цілому. Насамперед така готовність створює у спортсмена світовідчуття, при якому його перебування у сфері спортивної (тренувальної і змагальної) діяльності характеризується екзистенціально-сенсовною повнотою, поєднаною з почуттям гармонії. Це виступає фактором переживання стресових станів.

В. Клименко, пов'язуючи волю в цілому з цілеспрямованою психомоторикою в руховій активності людини як подоланням перешкод на шляху до здійснення наміченої мети, стосовно особистості спортсмена розглядає такі її прояви, як витримка і самовладання, наполегливість, ентузіазм, рішучість і сміливість, схильність до ризику і стриманість, ініціативність і винахідливість. Витримка і самовладання виявляється у здатності свідомо регулювати власні відчуття, настрої і приводити їх у відповідність з конкретними спортивними ситуаціями [3].

Отже, спортивна діяльність за своєю природою має суттєвий вплив на емоційну сферу особистості. Тому спорт є важливим чинником формування почуттєвого компонента моральних якостей спортсмена, а завданням залишається поєднати спрямованість виховної діяльності тренера із потенціалом спортивнотренувальної діяльності учнів з метою виховання моральних почуттів та емоцій.

Література

1. Безверхня Г. В. Психологія фізичного виховання / Г. В. Безверхня. – Умань, 2013. – 42 с.
2. Візитей М. М. Спорт вищих досягнень і його соціально-культурна місія в нових умовах розвитку суспільства / М. М. Візитей, Д. О. Качуровський // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2009. – № 12. – С. 27-31.
3. Клименко В. В. Психологія спорту: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. В. Клименко. – К. : МАУП, 2006. – С. 423-424.
4. Ямчук Т. Ю. Психологія спорту: курс лекцій з дисципліни для студентів денної та заочної форми навчання напряму підготовки 6.030103 «Практична психологія» / Т. Ю. Ямчук, С. І. Алмаші. – Мукачево : МДУ, 2017. – 37 с.

Москаленко Ігор Миколайович
Залюбівець Марина Вікторівна

викладачі Професійно-педагогічного коледжу Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

ДОСЛІДЖЕННЯ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ТА РІВНЯ ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТОК 15-18 РОКІВ ВІДДІЛЕННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

В статті подані результати дослідження рівня здоров'я студенток відділення технологічної освіти професійно-педагогічного коледжу Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Аналізуючи отримані данні щодо самооцінки стану власного здоров'я студенток, спостерігається тенденція погіршення стану здоров'я в процесі навчання: студентки 17-18 років скаржаться на захворювання серцево-судинної системи та неврози, студентки 15-16 років – захворювання центральної нервової системи. Отримані в результаті дослідження експериментальні показники фізичного розвитку та здоров'я студенток можуть слугувати, як вихідні дані для подальшого порівняльного дослідження даної проблеми і враховуватися при організації диференційованого підходу та покращення навчального процесу з фізичного виховання в професійно-педагогічних коледжах.

Постановка проблеми. Аналіз статистичних даних за останнє десятиріччя свідчить про те, що Україна перебуває у стані демографічної кризи, яка характеризується депопуляцією, старінням населення та зменшенням середньої тривалості життя. Це негативно впливає на розвиток продуктивних сил, рівень добробуту населення, загальну економічну ситуацію в державі. Тому постає проблема вивчення стану здоров'я населення України, а насамперед студентської молоді [4, с. 3]. Тому нами вперше

зроблено спробу дослідити фізичний розвиток та рівень здоров'я студенток 15-18 років відділення технологічної освіти професійно-педагогічного коледжу Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Мета дослідження. Дослідити фізичний розвиток та з'ясувати рівень здоров'я студенток 15-18 років відділення технологічної освіти професійно-педагогічного коледжу Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Завдання дослідження.

1. Визначити рівень фізичного здоров'я за методикою В. П. Войтенка [5, с. 115] та фактори розвитку серцево-судинних захворювань за С. О. Душаніним;
2. Дослідити фізичний розвиток студенток 15-18 років відділення технологічної освіти професійно-педагогічного коледжу Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Методи дослідження. Для досягнення мети були застосовані такі методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення даних науково-методичної літератури, порівняння та зіставлення, абстрагування та систематизація, методи математичної статистики, методи (опитувальник) В. П. Войтенка та анкетування за С. О. Душаніним.

Організація дослідження. У констатувальному експерименті взяли участь студентки 15-18 років професійно-педагогічного коледжу у кількості 100 осіб (по 25 студенток у кожній віковій групі), які віднесені до основної медичної групи і не займалися спортом. Дослідження рівня морфофункціонального стану студенток відбулося за допомогою вивчення його складових: фізичного розвитку (основні антропометричні показники: довжина і маса тіла, окружність грудної клітки) та функціонального стану серцево-судинної і дихальної систем (основні величини – частота серцевих скорочень, артеріальний тиск, життєва ємкість легень). Рівень здоров'я досліджувався за методикою В. П. Войтенка [5, с. 115].

Виклад основного матеріалу. Перш, ніж проаналізувати отримані власні експериментальні дані, необхідно уточнити термінологічні поняття, дотримуючись яких ми розглядали отримані фактичні дані.

По-перше, вихідним базовим визначенням у нашій роботі є термін «здоров'я». В нашій роботі ми дотримувалися визначення поняття «здоров'я» Організації Охорони Здоров'я: це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних вад [4, с. 5]. В своєму дослідженні ми використовуємо такі терміни як фізичний розвиток та рівень здоров'я, і воно звучить так: «Фізичний розвиток» – це процес зміни морфологічних і функціональних властивостей організму в процесі його індивідуального розвитку; сукупність морфологічних та функціональних властивостей організму, що визнають запас його фізичних сил, витривалість, працездатність, узагальнені дані яким є одним із показників стану здоров'я населення (Енциклопедичний словник медичних термінів, 1992). Дослідження проводилися за допомогою анкетування, результати його наведені в таблиці 1.

**Самооцінка стану здоров'я та оцінки ступеню можливого розвитку
серцево-судинних захворювань студенток 15-18 років (n=100)**

Вік	Стан здоров'я (кількість випадків)				
	<u>Ідеальний</u> Ризик відсутній	<u>Добрий</u> Ризик мінімальний	<u>Посередній</u> Ризик виражений	<u>Задовільний</u> Ризик явний	<u>Незадовільний</u> Ризик максимальний
15	15/13	19/18	5/7	4/5	7/7
16	13/12	18/19	7/6	5/6	7/7
17	12/11	19/20	6/7	6/6	7/6
18	11/15	20/19	7/7	6/5	6/7

Примітка: у чисельнику – кількісна самооцінка здоров'я за методикою В.П. Войтенка, у знаменнику – показники ризику захворювання за методикою С. О. Душаніна.

Як свідчать дані таблиці 1, самооцінка власного здоров'я студенток 15-18 років неоднакова: у студенток 15 років стан здоров'я 28 % визначили як ідеальний; у віці 16 років таких було 14 %. Більш реально оцінили своє здоров'я студентки 17-18 років: ідеальний стан здоров'я вважає 19 % студенток 17 років, добрим 33 %, посереднім і задовільним 16,7 %. Студентки 18 років відповідно оцінили своє здоров'я: 15,6 %; 19,8 %; 16,6 % і 17,7 %. В анкеті В. П. Войтенко всі питання були розділені нами на 4 групи залежно від симптомів, які мають можливість виявити їхню належність до певної хвороби. До першої групи були віднесені захворювання серцево-судинної системи: тахікардію, міокардит, ішемічну хворобу серця, гіпертонію, гіпотонію. Другу групу склали психічні хвороби: невроз астенічний та істеричний, невроз нав'язливих станів. До третьої групи увійшли захворювання центральної нервової системи (головного та спинного мозку): остеохондроз різних відділів хребта, судинна дистонія, черепно-мозкові травми (струс головного мозку). До четвертої групи належать поширені захворювання системи травлення: гастрит, дизентерія, грижа, коліт, виразка шлунку.

Варто зазначити, що під час дослідження студенток 15-16 років отримали найбільшу кількість несприятливих відповідей на запитання, які за симптомами належали до першої (захворювання серцево-судинної системи) і четвертої (гастрити і коліти) груп. Студентки 17-18 років скаржаться на захворювання серцево-судинної системи та неврози з другої групи захворювань. Навчання у професійно-педагогічних коледжах призводить здебільшого до напруження психічних функцій, емоційного перевантаження, перевтоми, і загалом, до психічного знесилення організму в цілому, що є основною передумовою неврозу та інших захворювань. Досліджуючи рівень захворювання в професійно-педагогічному коледжі, ми отримали статистичні показники щодо кількості пропущених навчальних днів з причин хвороби (табл. 2).

Таблиця 2

Кількість пропущених через хворобу днів (в %)

Курси	До 3 днів	Від 3 до 10 днів	Від 10 до 20 днів	Від 20 до 30 днів	Більше 30 днів
1	34 %	28 %	22 %	12 %	4 %
2	10 %	46 %	20 %	12 %	12 %
3	6 %	22 %	26 %	26 %	20 %
4	6 %	26 %	28 %	24 %	16 %

Аналіз отриманих даних таблиці 2 свідчить про те, що найбільша кількість пропущених навчальних днів виявлена у студенток 17-18 років. Ми це пояснюємо тим, що протягом навчання стан здоров'я студенток з кожним роком погіршується, що підтверджується низкою досліджень інших авторів [3, с. 134]. У студенток 15-16 років захворювання не довготривалі і часто пов'язані з грипозними епідемічними хворобами.

Кафедрою фізичного виховання професійно-педагогічного коледжу Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка були вперше проведені дослідження щодо фізичного розвитку студентської молоді Північного регіону. Аналіз результатів обстеження фізичного розвитку студенток 15-18 років подані в таблиці 3.

Таблиця 3

Характеристика показників фізичного розвитку студенток 15-18 років відділення технологічної освіти професійно-педагогічного коледжу

Вік	X ± m	p					
		1-2	1-3	1-4	2-3	2-4	3-4
Довжина тіла (см)							
15	164,5 ± 0,57	>0,05	>0,05	>0,05	-	-	-
16	165,2 ± 0,51	>0,05	-	-	>0,05	>0,05	-
17	166,2 ± 0,61	-	>0,05	-	>0,05	-	>0,05
18	164,8 ± 0,52	-	-	>0,05	-	>0,05	>0,05
Маса тіла (кг)							
15	55,6 ± 0,73	>0,05	<0,001	<0,001	-	-	-
16	55,9 ± 0,76	>0,05	-	-	<0,001	<0,001	-
17	58,9 ± 0,62	-	<0,001	-	<0,001	-	<0,01
18	58,8 ± 0,61	-	-	<0,001	-	<0,001	<0,01
Обвід грудної клітини (см)							
15	82,58 ± 0,48	>0,05	<0,001	<0,001	-	-	-
16	85,78 ± 0,54	>0,05	-	-	>0,05	>0,05	-
17	85,76 ± 0,53	-	<0,001	-	>0,05	-	>0,05
18	87,68 ± 0,62	-	-	<0,001	-	>0,05	>0,05
Обвід стегна (см)							
15	56,64 ± 0,37	>0,05	<0,001	<0,001	-	-	-
16	57,25 ± 0,38	>0,05	-	-	<0,001	<0,001	-
17	59,62 ± 0,42	-	<0,001	-	<0,001	-	<0,01
18	54,96 ± 0,35	-	-	<0,001	-	<0,001	<0,01
Обвід гомілки (см)							
15	34,52 ± 0,16	>0,05	<0,001	<0,001	-	-	-
16	35,68 ± 0,18	>0,05	-	-	<0,001	<0,001	-
17	37,08 ± 0,19	-	<0,001	-	<0,001	-	<0,01
18	36,78 ± 0,16	-	-	<0,001	-	<0,001	<0,01

Характеристика *маси тіла* студенток (табл. 3): зміна маси тіла студенток із 15 до 18 років відбувається неоднаковими темпами: від 15 до 16 років – несуттєво збільшується на 0,5 кг ($p > 0,05$), від 16 до 17 років відбувається значний стрибок і різниця становить 3 кг ($p < 0,01$), з 17 до 18 років темпи дещо знижуються (на 0,1 кг), але вірогідна різниця зберігається ($p < 0,01$).

Аналіз отриманих результатів дослідження, які подані в таблиці 3, свідчать про вірогідне збільшення розмірів грудної клітини в процесі навчання. Так, результати вимірів ОГК студенток 15 років незначно відрізняється від показників студенток 16 років ($p > 0,05$) і суттєво – від усіх досліджуваних студенток 17-18 років ($p < 0,01$). Розбіжності у студенток 16 та 17 років практично відсутні ($p > 0,05$).

Висновки:

1. Встановлено, що протягом навчання у професійно-педагогічному коледжі рівень фізичного здоров'я студенток з кожним роком погіршується. Досліджено, що у студенток 15-16 років розповсюджені захворювання центральної нервової системи, студентки 17-18 років скаржаться на захворювання серцево-судинної системи та неврози. Найбільша кількість пропущених навчальних днів через хворобу виявлена у студенток 17-18 років. У студенток 15-16 років захворювання не довготривалі і часто пов'язані з грипозними епідемічними хворобами.
2. Дослідженнями доведено, що студентки 15 років мають статистично меншу ОГК, ніж студентки 17-18 років. Починаючи з 16 років темпи збільшення в результатах ОГК незначні. Що стосується довжини тіла дівчат – відбувається інтенсивне збільшення до 17 років навчання (збільшення за цей період складає 3,2 см); у наступні роки довжина тіла дівчат стабілізується. Щодо маси тіла – відбувається тенденція збільшення в процесі навчання.

Література

1. Апанасенко Г. Л. Физическое здоровье и максимальная аэробная мощность / Г. Л. Апанасенко, Р. Г. Науменко // Теория и практика физической культуры. – 1988. - № 4. – С. 29-31.
2. Апанасенко Г. Л. Экспрес-скрининг рівня соматичного здоров'я дітей та підлітків : метод. реком. / Г. Л. Апанасенко, Л. Н. Волгін, Ю. В. Бушуев. – К. : Рута, 2000. – 12 с.
3. Бароненко В. А. Здоровье и физическая культура студента : учеб. пособие / В. А. Бароненко, Л. А. Рапопорт. – М. : Альфа, 2009. – 414 с.
4. Булатова М. М. Здоров'я і фізична підготовленість населення України / М. Булатова, О. Литвин. – К. : Олімпійська література, 2004. – С. 3.
5. Войтенко В. П. Здоровье здоровых : введение в синологию / В. П. Войтенко. – К. : Здоровье, 1991. – 345 с.

Мусієнко Олена Володимирівна
інструктор з фізкультури Сумський дошкільний навчальний заклад
(ясла-садок) № 8 «Космічний» (м. Суми)

ФІТБОЛГІМНАСТИКА У ФОРМУВАННІ ПРАВИЛЬНОЇ ПОСТАВИ ТА ПРОФІЛАКТИЦІ ПЛОСКОСТОПОСТІ У ДОШКІЛЬНИКІВ

Вимоги сучасної педагогіки спонукають фахівців до пошуку нових підходів до організації фізкультурно-оздоровчої роботи в ЗДО. Необхідно знайти такі програми, з використанням таких прийомів і методів навчання, в яких повинен бути врахований весь комплекс соматичних, інтелектуальних і фізичних проблем. Саме цим критеріям відповідає методика роботи з фітболами, великими оздоровчими м'ячами.

Аналіз існуючих програм з фізичного виховання у дошкільних навчальних закладах свідчить про те, що їх зміст традиційно зводиться до розвитку фізичних якостей, тоді як система фізичного виховання повинна бути спрямована на те, щоб поряд з вирішенням оздоровчих завдань вирішувались і важливі завдання з формування фізкультурних знань у дошкільників. На нашу думку, у програмах недостатньо висвітлені питання про необхідність формування у дошкільників мотивів і потреби у систематичних заняттях фізичними вправами. Все це дозволяє зробити висновок, що стан фізкультурної освіти дошкільників у сьогоdnішніх умовах є незадовільним і потребує доопрацювання.

Новою формою занять з фізичного виховання і корекції постави у дітей є фітбол-гімнастика. Це нетрадиційне обладнання дозволяє проводити профілактику в здоров'я дітей в ігровій формі. Завдяки цьому підвищується ефективності лікувального впливу на дитячий організм, покращується емоційно-психічний стан дошкільнят.

Актуальність даної теми полягає в тому, що за останні роки стан здоров'я дітей прогресивно погіршується. 80% дітей мають аномалію постави, деформацію стоп, збільшується частота тяжких форм сколіозу. Згідно з дослідженнями фахівців, 60% хвороб дорослих «закладені» в дитинстві. Кожна четверта дитина дошкільного віку хворіє протягом року більше 4-х разів (дані Т. Я. Чертюк, З. С. Макарової, М. Н. Белової, Б. Н. Капустян та ін.). Дослідження свідчать про те, що сучасні діти здебільшого відчувають руховий дефіцит, страждають гіподинамією. Рухова активність є потужним біологічним стимулятором життєвих функцій організму, що росте. Потреба в рухах становить одну з основних фізіологічних особливостей дитини, будучи умовою його нормального формування і розвитку. Вправи на м'ячах унікальні за своїм впливом на організм і разом з тим викликають великий інтерес як у дітей так і у дорослих. Вони мають оздоровчий ефект, який підтверджений досвідом роботи спеціалізованих корекційних і реабілітаційних медичних центрів Європи. Вібраційний вплив м'яча на організм має знеболіючу дію, активізує регенеративні процеси, тому застосовується при реабілітації після травм і захворювань опорно-рухового апарату. Вібрація сприятливо впливає

на хребет, суглоби і навколишні тканини, що сприяє профілактиці та корекції порушень постави. Також вона сприяє кращому відтоку лімфи і венозної крові, збільшує скоротливу здатність м'язів, надає стимулюючу дію на функцію кори надниркових залоз, функцію шлунка, печінки, активізує обмін речовин, покращує роботу серцево-судинної, нервової і дихальної систем організму.

Вправи сидячи на м'ячі тренують вестибулярний апарат, розвивають координацію рухів і функцію рівноваги, сприяють розвитку рухових здібностей і підвищують позитивний емоційний фон занять. За своїми властивостями м'яч багатфункціональний і в комплексах вправ матеріалу може використовуватися як предмет, тренажер, опора і т. д. Завдяки цьому на заняттях фітбол-аеробікою можна комплексно вирішувати кілька завдань. Наприклад, одночасно сприяти розвитку рухових здібностей, сприяти профілактиці порушень постави, розвивати функцію рівноваги, а так само музикальність і танцювальність. Практично, це єдиний вид аеробіки, де при виконанні фізичних вправ включаються спільно руховий, вестибулярний, слуховий, зоровий і тактильний аналізатори, що посилює позитивний ефект від занять на фітболах.

За даними досліджень авторів (А. А. Потапчук, Т. С. Овчинникової, Г. Г. Лукіної, В. В. Клокової; Т. В. Левченкової та ін.), які вивчали вплив занять з фітболами на організм тих, хто займається, було виявлено, що вони позитивно впливають на опорно-руховий апарат (з профілактичною і з лікувальною метою), внутрішні органи, сприяють розвитку рухових здібностей дітей та їх психоемоційного стану. Виконання дітьми вправ на м'ячі має одну особливість: їм необхідно постійно утримувати рівновагу, що сприяє тривалій підтримці м'язового тонусу, особливо м'язів спини, що є важливим для формування правильної постави особливо у дошкільному віці.

Ефективність впливу фітболів на організм людини в значній мірі обумовлений його властивостями: формою, розміром, кольором і пружністю [11]. Усі заняття з фітбол-гімнастики будуються відповідно до педагогічних принципів. Вони повинні відповідати віковим особливостям тих, хто займається, рівню фізичної підготовленості, рівню здоров'я й фізичного розвитку, а також вирішувати завдання оздоровлення, навчання й виховання.

При плануванні заняття фітбол-гімнастикою найбільш важливим є визначення мети, що реалізується шляхом визначення конкретних завдань. При виборі вправ необхідно визначити послідовність виконання і їх кількість у різних частинах заняття, щоб найкраще вирішувати загальні і другорядні завдання. Всі вправи на заняттях складаються відповідно до принципу зростання і чергування навантаження. При вирішенні кожного педагогічного завдання, застосуванні кожної вправи, визначаються методи організації і методичні прийоми навчання, які використовуються у процесі проведення заняття. Таким чином, на кожному занятті здійснюється поєднання змістовного, методичного та організаційного компонентів. Його порушення може призвести до зниження ефективності заняття і поставить під сумнів можливість вирішення поставлених педагогічних завдань. Навчання дітей дошкільного віку вправам із застосуванням фітболів призводить до наступних результатів: відбувається укріплення опорно-рухового апарату;

удосконалюється серцево-судинна і дихальна системи; підвищується працездатність, і, відповідно, знижується стомлюваність; покращуються процеси саморегуляції і самоконтролю.

Таким чином, фітбол-гімнастику можна назвати інноваційним напрямом у фізичному вихованні і оздоровленні дітей дошкільного віку, що поєднує у собі всі необхідні компоненти для гармонійного розвитку дитини.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
2. Байер О. М., Крутій К. Л. Використання казкотерапії із фітбол-гімнастикою як здоров'язбережувальної технології (на матеріалі роботи експериментальних майданчиків) / О. М. Байер, К. Л. Крутій // Дошкільна освіта. 2008. – № 1(19). С. 54-63.
3. Богініч О. Оздоровчу ідеологію – в життя малят / О. Богініч // Дошкільне виховання. – 2006. – № 7. – С. 7-9.
4. Денисенко Н. Формування свідомого ставлення до здоров'я: [в дітей дошкільного віку] / Н. Денисенко // Дошкільне виховання. – 2008. – № 9. – С. 13-15.
5. Павлушкіна О. В. Підвищення рівня педагогічної культури батьків щодо формування здорового способу життя дітей дошкільного віку / О. В. Павлушкіна // Дошкільна освіта. – № 3 (5), 2004.
6. Пангелова Н. Залучення старших дошкільників до цінностей здорового способу життя в процесі фізичного виховання / Н. Пангелова // Молода спортивна наука України. – 2010. – С.183–187.
7. Сайкіна Е. Г. «Танцы на мячах», Оздоровительно-развивающая программа по фитбол-аэробике для детей дошкольного и младшего школьного возраста / Е. Г. Сайкіна, С. В. Кузьмина, СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. – 31 с.

Николаенко Александр Сергеевич

*кандидат психологических наук, Фирма «Gate 1 Travel»,
должность «Destinationservices executive» (г. Барселона, Испания)*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ УСИЛЕНИЯ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ РАБОТНИКОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Постановка проблемы. Устойчивость к стрессу является важным фактором, обеспечивающим эффективность и успешность профессиональной деятельности специалистов различных современных специальностей. Социальная сфера является неотъемлемой составляющей общества любой страны, которая направлена на поддержку тех слоев населения, которые в определенный момент времени являются неспособными к эффективной самостоятельной адаптации к общественной жизни. Благодаря этому развитие социальной сферы является одним из наиболее приоритетных направлений социальной политики любой страны. Одной из важнейших социальных задач является системная подготовка высококвалифицированных работников, которые были бы способны поддерживать и развивать соб-

ственную стрессоустойчивость, от которой зависит успешность выполнения специалистами социальной сферы их профессиональных обязанностей.

Анализ последних исследований и публикаций. К. Купер совершил масштабные исследования стрессогенности разных профессий и ранжирование уровня стресса среди представителей разных специальностей [5]. П. Павленок и его последователи предприняли попытку определить необходимые личностные свойства социального работника, которые способствуют развитию его устойчивости к стрессам [3]. Н. Водопьянова с помощью исследования устойчивости к стрессу и склонности к эмоциональному выгоранию представителей профессий типа «человек-человек» определила существенные психологические условия развития их стрессоустойчивости [1].

Цель исследования заключается в том, чтобы определить существенные психологические условия усиления стрессоустойчивости работников социальной сферы.

Изложение основного материала исследования. Существует определенная таксономия профессий, связанных с социальной сферой: социальный педагог, специалист по социальной помощи на дому, специалист по социальной работе, социальный работник, социальный работник и государственный социальный инспектор. В качестве квалификационных требований к указанным выше должностям, кроме социального работника, обязательно выдвигается получение полного высшего образования по специальности соответствующей отрасли знаний: ведь сферы их профессиональной деятельности содержат много задач, выполнение которых требует высокого уровня профессионализма.

Украинскими учеными было совершено несколько попыток определения стрессоров, которые характерны для профессиональной деятельности работников социальной сферы. Так, Ю. Калашников выделил такие специфические стресс-факторы, как снижение энергетического потенциала организма, которое проявляется в виде снижения эмоциогенности стимулов, частое и длительное пребывание в состоянии полной готовности к активным действиям, кислородное голодание, малоподвижный образ жизни, некачественный отдых, ослабленный иммунитет, холодные помещения [2].

Н. Ивченко в своем исследовании обнаружил такие стрессовые факторы, которые негативно влияют на психоэмоциональное состояние работников социальной сферы и вызывают стресс: недостаточность супервизии, ограниченность ресурсов, недостаточная профессиональная подготовка и отсутствие практического опыта, неадекватность профессиональных ожиданий относительно результатов работы и критериев успешности [4].

Рассмотрим наиболее существенные условия повышения уровня стрессоустойчивости работников социальной сферы. Адекватная самооценка – не только один из важных критериев успешности работы специалистов социальной сферы, а и обязательное психологическое условие развития его устойчивости к стрессу. Слишком низкая самооценка социального работника приводит к разочарованию в собственных профессиональных умениях и

возможностях и, как следствие, к уменьшению проявления инициативы в решении различных профессиональных задач.

Локус контроля является одним из важнейших механизмов саморегуляции личности, который определяет способность человека преодолевать жизненные и профессиональные проблемы, а также существенно влияет на развитие стрессоустойчивости специалистов социально-экономических профессий, в частности, работников социальной сферы.

В случае возникновения препятствий в выполнении профессиональных задач социальные работники с выраженным интернальным локусом контроля чаще проявляют поисковую активность, что создает предпосылки нахождения продуктивных путей решения проблем, что и повышает их устойчивость к действию подобных стрессоров в будущем.

Оптимистичный стиль мышления необходим работникам социальной сферы в связи со спецификой их работы, которая требует особого душевного настроя для борьбы с множеством стрессовых ситуаций. Оптимизм существенно помогает специалисту повышать стрессоустойчивость в ситуациях общения с людьми, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах, поскольку оптимист не только способен спрогнозировать положительное решение любой сложной ситуации, но и заверить клиента в его возможностях, тем самым мотивируя его на активную совместную работу.

Важным психологическим условием повышения уровня стрессоустойчивости работников социальной сферы является их мотивация к оказанию помощи другим, саморазвитию и профессиональному росту, достижения успеха. Если социальный работник действительно мотивирован для оказания помощи различным категориям населения, то трудности, которые возникают во время выполнения профессиональных задач, не вызывают сильного стресса, ведь специалист направляет все свои силы на получение положительного результата, то есть на получение его клиентом всех необходимых услуг.

Существенное положительное влияние на развитие стрессоустойчивости работников социальной сферы осуществляет такая составляющая коммуникативной компетентности, как конфликтная компетентность, которая является разновидностью коммуникативного умения удерживать определенное противоречие в продуктивной конфликтной форме, которая способствовала бы ее решению. Специалист, обладающий конфликтной компетентностью, не только осведомлен о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликтной ситуации, но и обладает определенными навыками реализации этих стратегий в конкретных условиях.

Опыт работников социальной сферы и научные исследования также доказывают, что использование таких активных и адаптивных копинг-стратегий, как «активный копинг», «планирование», «поиск активной общественной поддержки», «положительное осмысление и роста», «принятие», по сравнению с другими копинг-стратегиями являются более

ефективним. Поэтому основными копинг-стратегиями должны быть именно те, которые являются как проблемно-ориентированными (активными и адаптивными), так и социально-ориентированными («поиск активной и эмоциональной социальной поддержки»).

Выводы. Таким образом, к существенным психологическим условиям усиления стрессоустойчивости работников социальной сферы можно отнести: адекватную самооценку личности; способность к эмоциональной саморегуляции; оптимистичный стиль мышления; высокую мотивацию предоставления социальной помощи, саморазвития и профессионального роста; развитые коммуникативные навыки; умение применять стратегии просоциального и проблемно-ориентированного копинга.

Литература

1. Водопьянова Н. Е. Синдром «выгорания» в профессиях системы «человек-человек». Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности. СПб.: Питер. – 2001. – 312 с.
2. Калашников Ю. В. Как избежать самовыгорания. // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – № 2. – 2003. – С. 186-191.
3. Основы социальной работы: учебник. М.: ИНФРА-М., 2009. – 560 с.
4. Соціальна робота з дітьми, молоддю та сім'ями: інформаційно-методична збірка. К.: КМЦССМ., 2003. – 90 с.
5. Cooper C.L. Occupational stress among word process operators. *Stress&Health*, V. 1.1985. P. 87–92.

Оверчук Вікторія Анатоліївна

*кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології
Донецького національного університету імені Василя Стуса (м. Вінниця)*

ПРОБЛЕМА МОБІНГУ У РОБОЧОМУ СЕРЕДОВИЩІ УКРАЇНИ

Більшість часу свого життя людина проводить на роботі. Саме тому велика увага приділяється реалізації всіх прав працівників, передбаченим трудовим законодавством. Але психологічне цькування в колективі не є рідкістю в наш час. Проблема булінгу і мобінгу на роботі все частіше обговорюється в засобах масової інформації та професійних спільнотах. Вчені, що займаються вивченням особливостей поведінки в організаціях, тепер приділяють увагу і цій проблемі. Так, за останні два роки з'явилася низка публікацій в наукових журналах і написано кілька книг, які присвячені неприпустимому поводженню на робочих місцях, жорстокості керівництва, проблемам булінгу і мобінгу.

Завдяки великій кількості літератури і засобам масової інформації, які висвітлюють цю тему в Європі, проблема мобінгу на робочих місцях починає обговорюватися і в Україні. В Європі цією проблемою займаються психологи, цілі клініки спеціалізуються на лікуванні жертв мобінгу, спеціальні консультаційні центри допомагають виходити з кризових станів, в Інтернеті створюються десятки мобінг-сайтів, де можна знайти підтримку. В Україні дослідженню цієї проблеми приділяється недостатньо уваги і

жертвам мобінгу, за великим рахунком, допомоги чекати немає від кого. Правда, останнім часом і у нас почали з'являтися професійні психологи, які пропонують учасникам тренінгів свої ноу-хау по рішенняю цієї проблеми.

По суті мобінг і булінг схожі поняття – англomовні назви різновидів психологічного, фізичного цькування, переслідування. У той же час булінг відрізняється від мобінгу тим, що в ролі переслідувача виступає не весь колектив, а конкретний працівник, агресор.

Мобінг (mobbing – від англ. дієслова to mob – нападати натовпом, зграєю, цькувати, переслідувати) – форма психологічного насильства у вигляді цькування співробітника в колективі з метою його подальшого звільнення. Виявляється мобінг у вигляді причіпок і залякувань, образ і утисків співробітника в колективі протягом тривалого часу. Мобінг включає поширення завідомо неправдивої інформації, моральний пресинг і навіть фізичний вплив [1; 2].

Поняття «мобінг» було введено в 1958 році біологом Конрадом Лоренцем [3], який описав феномен групового нападу кількох дрібних тварин на більш крупного супротивника. В психологію та медицину термін «мобінг» був введений в 1960 роках шведським лікарем П. Хайнеманном, який описав його в книзі «Мобінг – групове насильство серед дітей і дорослих» [4], в якій він порівнював поведінку дітей по відношенню до однолітків з агресивною поведінкою тварин. Пізніше інший шведський дослідник Х. Лейман на підставі вивчення поведінки людей в трудовому колективі охарактеризував мобінг як «психологічний тероризм», у якому систематично повторюється вороже відношення одної або декількох особистостей до іншої людини [5].

Виділяють два види мобінгу: вертикальний – «босинг» (від англ. Boss – господар), коли психологічний терор виходить від начальника, і горизонтальний – коли цькування організують колеги. Мобінг може проявлятися у латентній (закритій) або відкритій формах.

А. В. Соловйов наводить перелік форм вертикального мобінгу [6]:

- вербальна агресія (провокаційні питання; брехливі твердження; сумніви в рівні професіоналізму і компетентності співробітника; емоційні нападки і погрози; безпідставні звинувачення у будь-чому і ін.);
- постійна дискусія з працівником з метою демонстрації своєї переваги (грубе і зверхнє переривання підлеглого; заперечення перш, ніж працівник встигне висловити власну думку, викласти точку зору, привести аргумент; сприйняття тільки тієї інформації, яку можна будь-яким чином використати проти працівника; ігнорування об'єктивних і обґрунтованих доводів тощо);
- спалахи гніву, які супроводжуються грубими висловлюваннями, які принижують особистість працівника, які провокують його на здійснення помилок або на відповідь некоректною поведінкою;
- демонстративна відмова від продовження обговорення проблеми спільно з працівником або в його присутності;
- скорочення працівнику термінів виконання доручень або навмисна повільність в ухваленні рішень, які стосуються виконання завдань працівника;

- умисне приховування повної і достовірної інформації, яка необхідна працівнику для виконання дорученого завдання;
- безпідставна зміна розміру заробітної плати працівника;
- переміщення робочого місця з метою морального гноблення співробітника;
- навмисне поширення неправдивої інформації та чуток про працівника;
- нелегітимний колегіальний розгляд поведінки працівника;
- розгляд сфальсифікованих скарг і доповідних, які з об'єктивних причин не зможуть привести до застосування до працівника дисциплінарного стягнення тощо.

У ході обговорень і дискусій експерти дійшли висновку про те, що розпізнати мобінг і булінг на робочому місці можна за такими основними ознаками:

- постійна агресивність до оточуючих;
- негативний, пригнічений настрій, який не пов'язаний з тимчасовими труднощами людини, а є постійною манерою поведінки;
- наявність відносин між людьми з різними статусами;
- намір здійснення агресивних дій по відношенню до колег і отримання задоволення, від результату цих дій.

Психологи прийшли до висновку, що роль булера найчастіше виконують люди з наступними психологічними особливостями:

- імпульсивні особистості, які прагнуть до лідерства і вважають, що виключно за допомогою утиску, можна змусити навколишніх підкорятися їм;
- індивіди, які володіють статусом вищим, ніж об'єкт булінгу.
- люди, яких називають нечутливими в емоційному плані, які не здатні співчувати, які дратуються від слабкості оточуючих;
- керівники, які нездатні організувати роботу і привести в порядок виробництво, але компенсують свої недоліки криками на підлеглих, хамством, невіглаством і іншими неприпустимими діями.

Також, можна виділити психологічні особливості, за допомогою яких можна визначити схильність до того, щоб стати об'єктом агресії. В організаціях булінг, найчастіше, спрямований на соромливих, уразливих, скромних людей, які мало спілкуються з колегами і намагаються заглибитися в себе. Ці якості і приваблюють потенційних агресорів.

Недавні дослідження британських учених виявили зв'язок між мобінгом на роботі і розладом особистості. Вони виділили 3 типи розладів особистості, які найчастіше зустрічаються у керівників-булерів. До них відносяться:

- театральний розлад особистості, суть якого полягає в постійній потребі отримання уваги, нещирості, егоцентризмі й маніпуляціях людьми;
- нарцистичний розлад особистості, який полягає у манії величчя, почутті зверхності над іншими людьми, відсутності співчуття до інших, незалежності;
- обсесивно-компульсивний розлад особистості, який виражається як перфекціонізм, надмірна відданість роботі, жорстокість, упертість і диктаторські риси.

У книзі «Насильство на роботі» («Violence at Work»), виданій Міжнародним бюро праці (МБП) у 1998 р, мобінг поставлений на один щабель поруч із вбивством, зґвалтуванням або пограбуванням. І хоча булінг або мобінг можуть здатися цілком невинним у порівнянні зі зґвалтуванням або іншими проявами фізичного насильства, ефект, який вони справляють на жертву, особливо якщо це тривалий процес, має таку руйнівну силу, що може викликати суїцидальні думки.

Наслідки мобінгу і булінгу в першу чергу позначаються на здоров'ї та психічному стані людини. В залежності від жорсткості, періодичності та тривалості такого впливу і від того, наскільки особистість психологічно до нього стійка, люди можуть страждати від цілого ряду розладів психологічного і фізичного характеру: від безсоння до нервових зривів, від дратівливості до депресії, від труднощів з концентрацією уваги до панічних станів або навіть інфарктів. У багатьох, хто став об'єктом мобінгу, настільки сильно підривається здоров'я, розвиваються психосоматичні розлади, що вони більше не можуть виконувати свої службові обов'язки. Врешті-решт жертва мобінгу звільняється за власним бажанням або проти нього, з нею розривають контракт або вона змушена раніше виходити на пенсію.

Наслідки мобінгу мають руйнівний вплив не тільки для жертв мобінгу, але й на їх сім'ї та організації, в яких вони працюють. Страждають відносини між працівниками, залишається негативний відбиток у людській психіці, падає рівень продуктивності праці в організації, тому що вся енергія колективу спрямовується на здійснення мобінгу, а не на виконання важливих щоденних завдань.

Україні необхідно вивчати та використовувати досвід європейських країн щодо протидії мобінгу на роботі з метою покращення умов праці, створення комфортної психологічної атмосфери, профілактики професійного вигорання та захисту професійної гідності працівника.

Література

1. Базаров Т. Ю. Управление конфликтами. Моббинг // Бизнес-образование. 2006. 15 июня (Электронный журнал). URL: <http://www.ubo.ru> (дата обращения: 11.04.2013).
2. Дружилов С. А. Проблемы моббинга на кафедре вуза // Высшее образование в России. 2011. № 6. С.118-122
3. Lorenz K. Das sogenannte Böse: Zur Naturgeschichte der Aggression. Wien: Borotha-Schoeler, 1963
4. Скавитин А. В. Проблема притеснений на рабочих местах // Менеджмент в России и за рубежом. 2004. № 5. С. 118-126.
5. Leymann H. The content and development of mobbing at work // European Journal of Work and Organizational Psychology. 1996. N 5(2). P. 165-184.
6. Соловьев А. В. Моббинг: психологический террор на рабочем месте // KADROVIK.RU: электронный журнал. URL: <http://www.kadrovik.ru/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=1049>.

Y.Y. Pashchenko
student, Tianjin University of Technology (Tianjin, China)
scientific supervisor: prof. Li Hui

**RESEARCH ON SATISFACTION WITH CORPORATE SOCIAL
RESPONSIBILITY PROVIDED BY CHINESE PRIVATE
ENTERPRISES FROM THE EMPLOYEES' PERSPECTIVE**

Abstract. There are many private enterprises in China. How to improve employees' satisfaction with the corporate social responsibility (CSR) and enhance the competitiveness have become an important issue for all private enterprises. Employees, as the main body of enterprises, play an important role not only in the process of undertaking CSR, but also in the strategic design of CSR. Employees' satisfaction evaluation of CSR is a significant part and will directly affect the CSR strategy of private enterprises. It has positive influence and plays an important role in improving the level of CSR of private enterprises.

The purpose of this study is to evaluate the satisfaction degree of CSR provided by Chinese private enterprises from the employees' perspective with the method of fuzzy comprehensive evaluation.

The innovation of this paper is mainly embodied in:

- 1) Innovation of research perspective. This paper chooses the employees' satisfaction with CSR provided by Chinese private enterprises as the research starting point.
- 2) Innovation of index system. In view of the specific environment of Chinese private enterprises, a two-dimensional evaluation index system including subjective and objective dimensions is proposed, which is a necessary supplement to the existing evaluation system of CSR.
- 3) Innovation of research methods. The paper integrates the advantages of fuzzy evaluation method and analytic hierarchy process, designs multi-dimensional measurement indicators, and measures the status quo of CSR employee satisfaction in Chinese private enterprises. Compared with the existing evaluation methods, a more scientific and comprehensive evaluation method is provided, which is a useful supplement to the existing theory.

Problems. Workers are increasingly demanding more rights in China however, and there has been an increasing willingness of workers to manifest their dissatisfaction with corporate irresponsibility. The number of labor dispute cases has drastically increased, mainly referring to issues such as nonpayment and illegal reduction of wages, insurance and welfare, termination of employment, and occupational injury. More recently, and on a regional level, new regulations relating to collective bargaining have been implemented as a response to the increasing number of strikes and cases of worker activism. Many of these strikes were initiated by migrant workers, which continues to be a salient topic in terms of Chinese labor issues. While work is not forced,

excessive working hours are often induced through very low salaries during regular working hours, and high overtime salary. As such, although there is an imposed ceiling of 48 work hours a week, the average number of hours per week is rather 53 in the textile industry, with numbers much higher for many workers. The common practice of excessive work hours and work pressure has led to tragic consequences, such as the mass suicides by workers at Foxconn, a contract manufacturer of computer components.

Results. The author states the relevant concepts and theories of CSR, clarifies the relationship between social responsibility of private enterprises and employee satisfaction, and defines the concept of CSR in this paper. Based on which, the evaluation index system of employees' satisfaction with CSR provided by Chinese private enterprises is constructed. Unlike previous research conclusions, the author innovatively proposes that the evaluation index of CSR satisfaction includes both subjective and objective aspects. Employees' satisfaction originates from psychological activities and reflects the subjective world to the objective world. It is an organic complex composed of employees' subjective feelings, perceptions and impressions of CSR. It includes two aspects: employees' evaluation of "objective resources" and employees' subjective feelings. It is the result of their interaction (Fig. 1).

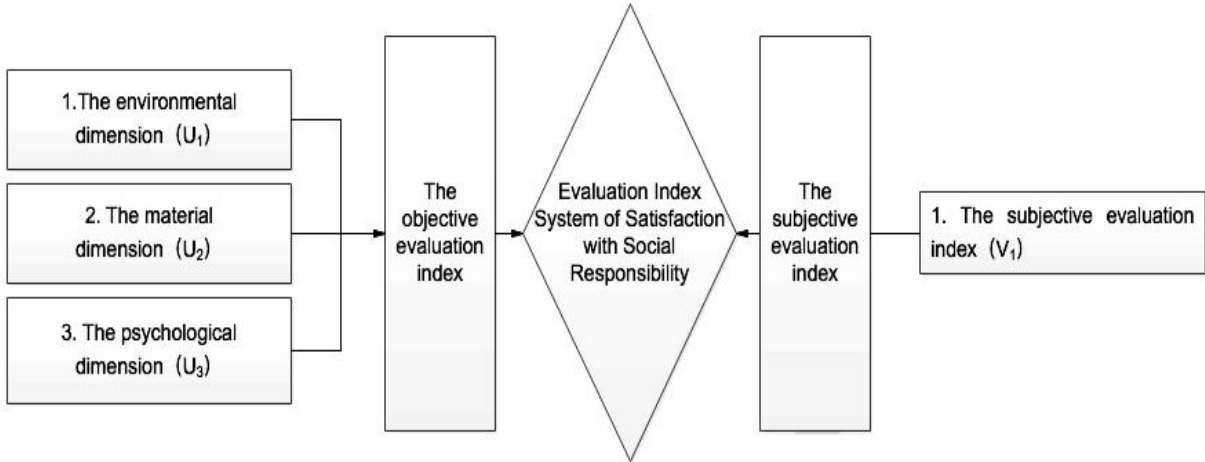


Figure 1. Construction of Evaluation Index System

At present, the commonly used system evaluation methods are the fuzzy comprehensive evaluation method, the analytic hierarchy process and so on. This paper combines the advantages of these two methods, determines the weight of each index by analytic hierarchy process, conducts a questionnaire survey on 170 employee samples from 15 provinces, and evaluates the satisfaction degree with CSR provided by Chinese private enterprises from the employees' perspective with the method of fuzzy comprehensive evaluation. All metrics except for the employees' satisfaction evaluations were measured using a Likert scale ranging from 1 to 5 (1 = strongly disagree, 5 = strongly agree). The results of this study displayed in Fig. 2, below.

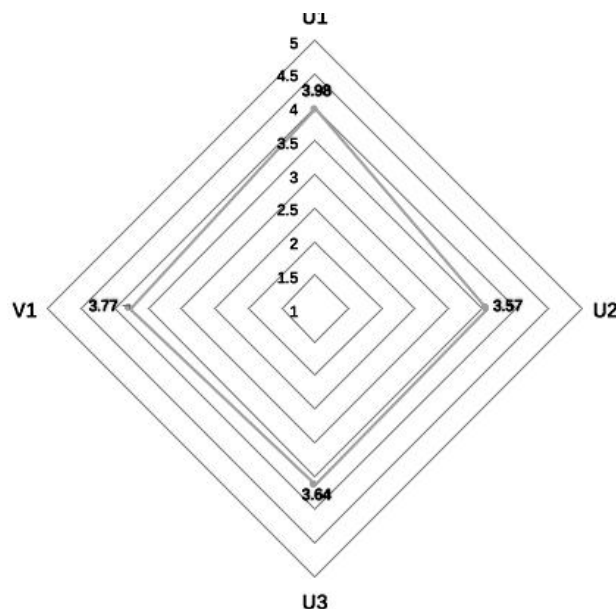


Figure 2. Employees subjective and objective satisfaction degree of CSR provided by Chinese private enterprises

Conclusion. The results of this study show that: (1) on the whole, employees' subjective and objective satisfaction with CSR provided by Chinese private enterprises is relatively high; (2) in the objective evaluation index concentration, the environmental dimension has the highest weight, and the results of questionnaire survey and analysis show that employees' satisfaction with the environmental dimension of CSR is also the highest; (3) in the objective evaluation, the satisfaction of material dimension is the lowest; (4) in the objective evaluation index concentration, the weight of psychological dimension is the lowest, and the results of questionnaire survey and analysis show that there are differences among the indicators of employees' satisfaction with the psychological dimension of CSR; (5) in the subjective evaluation index concentration, the results show that there are differences among the subjective evaluation of employees' satisfaction with the indicators of CSR.

Based on the theoretical research and data analysis results, this paper emphasizes the importance of paying attention to employees' evaluation on the formulation of CSR strategy for private enterprises, and puts forward suggestions from both subjective and objective evaluation to improve the satisfaction of CSR employees in private enterprises, and suggests that enterprises should classify employees and design targeted CSR strategies.

References

1. Pashchenko Y. The construction of evaluation index system of social responsibility satisfaction provided by Chinese private enterprises from the employees' perspective of: Based on analytic hierarchy process. [J]. Journal of Beijing Petroleum Managers Training Institute, 2018, 25(6): 67-73.
2. Zhu, Q., Yin, H., Liu, J. and Lai, K.H. «How is employee perception of organizational efforts in corporate social responsibility related to their satisfaction and loyalty towards developing harmonious society in Chinese enterprises?» [J]. Corporate Social Responsibility and Environmental Management, 2014, 21 (1): 28-40, doi: 10.1002/csr.1302.

Попович Ігор Степанович

доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету (м. Херсон)

Ярмуратій Карина Андріївна

магістрант Херсонського державного університету (м. Херсон)

ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ДО ВІЙСЬКОВОЇ СЛУЖБИ

Актуальність. Сучасна динамічність суспільства диктує нові умови підготовки новобранців для служби в армії і вимоги до молодих військовослужбовців, які необхідно враховувати для правильної організації обороноздатності держави. Поряд з різними аспектами цієї проблематики, важливим є врахування не лише фізичних резервів здоров'я солдатів, але особливо їх психічних можливостей. На сьогоднішній день психологічна налаштованість і стан новобранців є однією з основних складових успішної соціально-психологічної адаптації [1].

Соціально-психологічна адаптація новобранців до військової служби значно модифікувалася. В даний час військовослужбовцям необхідно за короткий термін адаптуватися до нових, мінливих умов, засвоїти і використовувати сучасні види бойової зброї, техніки, що багато в чому залежить від їх індивідуально-особистісних якостей [6]. Важливу роль в адаптаційному процесі відіграють соціально-психологічні очікування його учасників [3; 4]. Таким чином, для досягнення ефективної адаптації військовослужбовців необхідно враховувати їх індивідуально-особистісні особливості, що реалізуються в соціокультурному просторі.

Теоретичне аналізування проблем оптимізації рівня соціально-психологічної адаптації у військовослужбовців [2; 5] дозволяє зробити висновок, що дана проблема є складною, багатоплановою і багаторівневою, що вимагає цілеспрямованої систематичної роботи, орієнтованої як на формування комунікативної компетентності, розвитку моральної нормативності, так і на розвиток особистості молодого воїна в цілому. Ефективна системна робота повинна мати значущий вплив на мотиваційно-потребову сферу та професійно важливі якості особистості військовослужбовця.

Вибірка і методи дослідження. У констатувальному етапі дослідження взяло участь 28 військовослужбовців 18–19 років. Методологічна основа дослідження базувалася на: загальній ідеї вікової психології щодо чинників, що визначають розвиток: передумови, умови, внутрішню позицію індивіда; загальнонаукових принципах пізнання, що дозволяє розглядати особистість як багаторівневе, багатогранне утворення; розвитку особистості як перманентному процесі індивідуально-психологічних змін; відхиленнях в розвитку особистості – як порушеннях її структурно-динамічної системи, особливих змінах якостей особистості.

Результати дослідження. У контексті нашого дослідження групи, у яких проходила соціально-психологічна адаптація були соціокультурним простором. Проходження військової служби передбачає оволодіння новим соціально-значущим статусом – більш високим, ніж у юнака, який не служив. Служба в армії спонукає перебудову психіки, що поєднує формування соціально-значущих психологічних якостей, відповідних віковому статусу дорослого. Отже, новий статус, отриманий після соціально-психологічної адаптації виконує соціальне і психологічне навантаження.

Результати дослідження за тестом Кеттелла (16 RF-опитувальник) на першому і п'ятому місяцях служби подано у табл. 1. Дослідження, проведені у військовій частині, показали наступні результати (табл. 1).

Аналіз наведених вище даних дозволяє провести наступну інтерпретацію результатів дослідження. У військовослужбовців відбулося уповільнення інтелектуального розвитку. Переважаючими стали такі особистісні риси, як дратівливість і емоційна збудливість. Пройшла трансформація в бік більшої невпевненості, до залежного мислення.

Таблиця 1

Результати дослідження за тестом Кеттелла (n=30)

Фактор	Параметри фактору	Середнє арифметичне, М	
		1-й місяць служби	5-й місяць служби
А	замкнутість-товариськість	4,96	2,81
В	низький-високий інтелект	6,0	5,25
С	емоційна нестійкість-стійкість	6,54	2,9
Е	підпорядкованість-незалежність	7,61	5,41
F	стриманість-експресивність	6,61	4,5
G	схильність почуттям – висока нормативність поведінки	3,82	5,85
Н	боязкість-сміливість	5,75	4,71
І	жорсткість-м'якість	3,43	7,27
L	довірливість-підозрілість	7,61	8,01
М	практичність-розвинена уява	7,43	6,30
N	прямолінійність-дипломатичність	4,89	3,95
О	спокій-тривожність	5,18	3,28
Q1	консерватизм-радикалізм	6,50	4,71
Q2	сугестивність-самодостатність	7,00	5,51
Q3	низький-високий самоконтроль	4,85	6,21
Q4	розслабленість-напруженість	6,79	6,21
MD	адекватність самооцінки	5,0	5,43

Військовослужбовці стали більш пасивні, менш балакучі. Військовослужбовці, які виступили в якості досліджуваних, більш схильні до почуттів, мають високу нормативність поведінки. Вони більшою мірою стали обов'язковими і стали докладати більше зусиль до виконання завдань служби. Військовослужбовці стали більш розкуті і впевнені. У них стало

менше м'якості, чутливості; більше самостійності. Військовослужбовці в переважній більшості випадків залишилися недовірливі, більше стали замкнутими і впертими. У військовослужбовців менше стала розвинена уява, з'явилося більше реальності. Переважаючими стали прямота, щирість. Такі особистісні риси, як «спокій – тривожність», виражені у військовослужбовців в рівній мірі. У військовослужбовців вже не переважає аналітичність, критичність, вони мислять невільно, але як і раніше терпимі до змін. Самодостатність на відміну від сугестивності переважає у більшості досліджуваних. Військовослужбовці вже менш схильні дотримуватися власної думки, самостійні рішення рідко приймаються, незалежність різко обмежилася. Внутрішня дисциплінованість підвищилася, конфліктність зменшилася, здатністю до контролю зростає. Як і раніше у військовослужбовців простежується напруженість, фрустрованість і збудливість.

Висновок. Проведене дослідження показало певну залежність між становленням суб'єктності особистості і умовами соціалізації, тобто проходження служби, в які включена особистість солдата. Ускладнена ситуація розвитку в військовому соціокультурному просторі характеризується нами наступною групою чинників: психологічні особливості – провідні, соціальні – другорядні, тобто абсолютний пріоритет характеру військової служби, її вкрай індивідуалізований характер; завищені очікування з боку командирів до особистості військовослужбовця в цілому, а також до результатів його діяльності; службова перевантаженість, тобто великий обсяг інформації для засвоєння, насиченість навчального процесу, інтенсивне фізичне навантаження; складні міжособистісні відносини, тобто конкуренція, недобррозичливість, суперництво; професійна спрямованість. Зануреність в такий соціокультурний простір і «виживання» в ньому сприяють «загартовуванню» особистості, особистісному та професійному зростанню.

Література

1. Військова психологія і педагогіка: підруч. для військ. вузів / Б. М. Олексієнко, Д. В. Іщенко, О. Д. Сафін. – Хмельницький: Вид-во Академії ПВУ, 2017. – 562 с.
2. Каськов І. В. Теоретичні аспекти адаптації молодих офіцерів до професійної діяльності / І. В. Каськов // Психологія: збірник наукових праць НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2016. – № 11. – С. 439-442.
3. Попович І. С. Проблема соціально-психологічних очікувань в науковій теорії та практиці / І. С. Попович // Практична психологія та соціальна робота. – К., 2005. – № 5. – С. 8-13.
4. Попович І. С. Феномен ціннісно-орієнтаційної єдності в групі курсантів / І. С. Попович // Проблеми заг. та пед. психол.: зб. наук. праць Ін-т. психол. імені Г. С. Костюка АПН України. – К.: 2002. – Т. IV. – Ч. 5. – С. 203-209.
5. Потапчук Є. М. Адаптація молодих офіцерів як соціально-психологічна проблема / Є. М. Потапчук, С. О. Казьмірчук // Психологія: збірник наукових праць НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2018. – Випуск 1(8). – С. 302-306.
6. Рубцов В. С. Адаптація кадрових військовослужбовців і конверсія військових об'єктів / В. С. Рубцов. – К., 2017. – 376 с.

Радчук Галина Кіндратівна

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ У ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Сьогодні, коли Україна перебуває в стані війни, зростає необхідність формування у особового складу військовослужбовців психологічної готовності до дій під час військових конфліктів. В умовах оперативно-службової діяльності, перебування психіки під постійним впливом негативних стресових чинників може перерости у бойову психічну травму з важкими наслідками для здоров'я людини, що може мати негативні прояви у психіці військовослужбовця впродовж всього життя, через багато років після закінчення війни. Водночас і успішність професійної діяльності військових багато в чому залежить від рівня стресостійкості, їх здатності долати наслідки впливу підвищених навантажень на психіку, їх уміння успішно протистояти впливу різноманітних стресогенних чинників, зберігаючи при цьому високу працездатність.

Бойова діяльність військовослужбовців відбувається в особливих і екстремальних умовах. Умови, що висувають підвищені вимоги до військовослужбовця, називаються особливими умовами службової діяльності [1, с. 6]. Особливі умови професійної діяльності військовослужбовців, що висувають підвищені вимоги, є причиною помилок і зривів у службі, у виконанні функціональних обов'язків, незадовільно впливають на працездатність людини, стан її здоров'я, психічний і психофізіологічний стани.

Особливі умови службової діяльності завжди пов'язані з впливом екстремальних чинників або виникненням екстремальних ситуацій. У залежності від періодичності, частоти їх виникнення і тривалості розрізняють такі особливі умови службової діяльності військовослужбовців:

1. Особливі умови службової діяльності, що відповідають тим ситуаціям, коли діяльність пов'язана з епізодичними діями екстремальних чинників.
2. Екстремальні умови службової діяльності (як крайня форма особливих умов), пов'язані з постійною дією екстремальних чинників [1, с. 7].

Сутність особливих і екстремальних умов така, що вони існують об'єктивно й їх принципово неможливо змінити, що виключає можливість активного впливу на них і створення для особового складу функціонального комфорту.

Сучасні умови, у яких працюють військовослужбовці, можна повною мірою назвати екстремальними, тому що вони супроводжуються значними психоемоційними навантаженнями, викликаними: високою відповідальністю за прийняті рішення; достатньою складністю виконуваних функцій;

прискореним темпом діяльності; об'єднанням неоднакових за метою дій в одній діяльності; обробкою значної за обсягом інформації; дефіцитом часу на прийняття рішення [1; 2; 3].

Проблема прогнозування поведінки людей в екстремальних умовах діяльності, а також оцінювання вірогідності збереження їхнього здоров'я і працездатності після впливу екстремальних факторів завжди привертала увагу дослідників (Ю. Бабаян, В. Бодров, О. Бойко, С. Колесніченко, М. Мічурін, Є. Потапчук; І. Приходько, М. Савчин, О. Тімченко, Л. Шестопалова, Н. Юр'єва та ін.). Науковці вказують на те, що стрес – це звичний для організму людини стан, викликаний будь-якими неочікуваними впливами (внутрішніми чи зовнішніми) на його функціонування. Більшість таких стресових станів для організму ніякої загрози не становлять і є навіть корисними як активатори. Але якщо такий вплив стає надмірним (за силою чи тривалістю) – тоді й настає стан, який має назву – «дистрес», що негативно впливає як на організм, так і на психіку людини.

Стресостійкість характеризує міру здатності особистості пережити стресову ситуацію, зберігаючи при цьому внутрішню збалансованість, не знижуючи успішність професійної діяльності. Висока стресостійкість забезпечує виконання професійних обов'язків в екстремальних умовах, збереження працездатності і здоров'я особистості після впливу екстремальних чинників зовнішнього середовища. Низький рівень стресостійкості, нездатність людини протидіяти стресам призводять до негативних наслідків у психічній, соціальній, професійній і поведінковій сферах – різноманітних проявів посттравматичних стресових розладів [1; 2].

Аналіз актуального стану досліджень у цій галузі свідчить про те, що проблема стресостійкості особистості недостатньо розроблена. У науковій літературі досі не має єдиного розуміння терміну «стресостійкість». Більшість авторів як синонім вживають термін «емоційна стійкість», механізми і сутність якої вивчено краще.

Узагальнено можна стверджувати, що сутність поняття «стресостійкість» базується на двох тезах: 1) це здатність підтримувати оптимальну працездатність і ефективність діяльності в напружених ситуаціях; 2) це здатність особистості зберігати оптимальний психічний стан під час впливу негативних чинників.

Відтак, під стресостійкістю розуміємо окремий випадок психічної стійкості, що виявляється внаслідок дії стресових чинників, а її специфічність буде визначатися конкретним видом діяльності.

Аналіз праць, присвячених досліджуваній проблемі, засвідчив, що детермінантами стресостійкості є об'єктивні і суб'єктивні обставини, а саме: характеристики стресової ситуації та індивідуально-психологічні характеристики [1; 2; 3]. На стресостійкість особистості впливають вроджені особливості організму, особистісні властивості, чинники соціального оточення (А. Біллінгс, О. Бойко, В. Корольчук, В. Крайнюк, Р. Моос, К. Новак, А. Романишин, Ю. Щербатих, Н. Юр'єва, С. Яковенко та ін.).

- Серед внутрішніх чинників значення мають особистісні характеристики:
- рівень загального інтелекту військовослужбовця (загальна обізнаність, пізнавальна гнучкість, практичне і критичне мислення, координація здібностей);
 - рівень особистісної стабільності (надійність, опірність щодо стресових чинників, упевненість у собі, вміння діяти в команді, комунікативна здібність);
 - відсутність напруженості, тривожності і психопатологічних симптомів;
 - психодинамічні властивості військовослужбовців (емоційна стійкість, тривожність, інтровертованість чи екстравертованість, переважаюча орієнтованість людини у діях на зовнішній або внутрішній контроль тощо) [1].

Важливо зазначити, що найбільш характерною об'єктивною умовою бойової обстановки є постійна загроза життю військовослужбовця. В ситуації цієї загрози військовослужбовець вимушений діяти і, цілком природно, постійно реагує на неї. Ця реакція проявляється через почуття страху, що повторюється, що може зламати психічний опір організму, привести до емоційного зриву чи до психічного виснаження. Постійна напруга накопичується на основі страху смерті і інстинкту самозбереження. Тривалий вплив екстремальних умов призводить, на думку дослідників, до негативних психічних станів зі змінами в поведінковій, пізнавальній та емоційній сферах. Багато психічних станів, що спостерігаються при виникненні екстремальних ситуацій, можуть мати характер так званих психогенних розладів.

Стресостійкість і навички управління стресом забезпечують військовослужбовцю здатність здійснювати ефективну діяльність у стані стресу, зберігаючи при цьому своє здоров'я і дієздатність під час виконання ним нової або складної для себе діяльності в умовах високої невизначеності, небезпечності або цейтноту, коли він знаходиться у нересурсних станах (втоми, дискомфорту, емоційного збудження або апатії тощо) [1].

Таким чином, ми визначаємо стресостійкість як структурно-функціональну, динамічну, інтегративну властивість особистості, як результат процесу зіткнення індивіда зі стресогенними чинниками. Стресостійкість як інтегративна властивість особистості передбачає взаємодію з усіма структурними характеристиками психіки як під час, так і після дії стресогенних чинників. Отже, стресостійкість особистості має багаторівневу детермінацію і зумовлена як характеристиками зовнішнього середовища, так і особистісними властивостями.

Аналіз літературних джерел, де висвітлюються психологічні механізми стресостійкості, показав, що найчастіше виокремлюють два їх типи: механізми психологічного захисту і копінг-стратегії, або механізми долання стресу. Більшість дослідників розглядають механізми психологічного захисту і механізми копінг-поведінки як способи адаптації до стресової ситуації, визначаючи копінг-поведінку як стратегію дій особистості, спрямовану на усунення ситуації психологічної загрози.

Отже, поняття стресостійкості розглядається переважно як здатність до соціально-психологічної адаптації в складних ситуаціях, забезпечення при цьому успішної професійної діяльності, збереження працездатності і здоров'я.

Таким чином, недостатня розробленість проблеми стресостійкості та її актуальність у сучасних умовах потребує нових підходів до визначення сутності цього феномена, його структурних елементів та формування у процесі військової підготовки. Визначення оптимальних шляхів підвищення стресостійкості військовослужбовців та виявлення потенційних ресурсів її розвитку є актуальним науково-прикладним завданням психологічного забезпечення їх професіоналізації.

Література

1. Романишин А. М., Бойко О. В. Первинна психологічна допомога і реабілітація в бойових умовах. Львів, 2014. 121 с.
2. Юр'єва Н. В. Дієвість набутої системи стресостійкості військовослужбовців підрозділів з конвоювання, екстрадиції та охорони підсудних. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : педагогічні та психологічні науки. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2015. № 1(74). С. 157 – 171.
3. Яковенко С. І., Яковенко Т. М. Психічна стійкість військовослужбовців до впливу екстремальних чинників. К.: КВГІ, 2008. 265 с.

Сатова Акмарал Кулмагамбетовна

доктор психологических наук, зав. кафедрой общей и прикладной психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая (Алматы, Казахстан),

Жусипбекова Назым

магистрант

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ПРЕСТУПНОСТИ СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Как известно, молодое поколение является естественным резервом социального развития любого государства, поэтому недостатки условий, обеспечивающих успешную социализацию молодежи, ее интеграцию в общественную и экономическую жизнь страны всегда вызывают тревогу со стороны исследователей и определяют актуальность данной темы.

Проблема агрессивного поведения и преступности среди несовершеннолетних в современном обществе приобрела особую остроту. Об этом свидетельствует статистика. Так, например, согласно сведениям Комитета по правовой статистике и специальным учетам Генеральной прокуратуры РК (далее Комитет) из общего числа лиц, совершивших уголовные правонарушения за 9 месяцев 2017 года, 2241 или 2,5% несовершеннолетние. В их числе, совершившие преступления в возрасте:

- 14-15 лет – 469 лиц или 0,5%;
- 16-17 лет – 1772 лица, или 2,1%.

То есть, за один месяц в республике 249 правонарушений совершается лицами, не достигшими 18 лет. За 9 месяцев 2017 года к лишению свободы приговорены 35 несовершеннолетних лиц, условно осуждены – 35. Отметим, что из 333 несовершеннолетних правонарушителей осуждено 8 лиц женского пола или 2,4%.

Основная доля правонарушений в 2017 году приходится на учащихся профессиональных технических училищ, колледжей – 588, что составляет почти половину от общего числа несовершеннолетних, совершивших преступления в указанном году. Это можно объяснить тем, что в колледжах, профучилищах слабо ведется профилактическая работа.

В структуре преступности несовершеннолетних наблюдается смещение с преступлений небольшой тяжести и тяжких преступлений в категорию особо тяжких (+ 19,2) и средней тяжести (+ 2) (таблица 1). Среди них, значительный рост произошел по фактам убийств и причинений вреда здоровью.

Таблица 1

Структура преступности по категориям тяжести (в лицах)

Тяжесть	9 мес. 2016г.	9 мес. 2017г.	Рост/снижение
Небольшой	219	192	-12,3
Средней	1528	1559	2
Тяжкие	484	445	-8
Особо тяжкие	26	31	19,2

В структуре преступлений по составам на 2017 год, наибольшая доля приходится на преступления против собственности – 1825 или 81,4%. Анализ показал, что правонарушения против собственности в основном совершаются на улицах, во дворах домов, парках, скверах, магазинах, то есть, в общественных местах – 1021, в квартирах и домах – 355. Как правило, предметом посягательств несовершеннолетних являются деньги, сотовые телефоны (563), видеоаппаратура (218), носильные вещи, продукты питания.

Большое количество таких преступлений совершаются несовершеннолетними из неблагополучных и малообеспеченных семей, родители которых не могут приобрести желаемые вещи, которые в средне-статистических семьях являются доступными предметами обихода (сотовые телефоны, планшеты, модная одежда и т.д.).

Так, в 14-15-летнем возрасте чаще совершаются кражи, в 16-17-летнем – все виды корыстных преступлений, при этом мошенничество, разбой и вымогательство также имеют равную частоту.

Наиболее совершаемыми преступлениями среди несовершеннолетних в 2017 году, являются:

- Кража (ст.188 УК РК) – 1278 (1251).
- мошенничество (ст.190 УК РК) – 87 (76), из них все 16-17 лет.
- грабеж (ст.191 УК РК) – 393 (405), из них 57(73) лица 14-15 лет и 336 (332) – 16-17 лет.
- вымогательство (ст.194 УК РК) – 31 (56), из них 9 (12) лица 14-15 лет и 22 (44) – 16-17 лет.

- неправомерное завладение автомобилем или иным транспортным средством без цели хищения (ст.200 УК РК) – 49 (110), из них 8 (14) лица 14-15 лет и 41 (96) – 16-17 лет.
- хулиганство (ст. 293 УК РК) – 168 (197), из них 43 (32) лица 16-17 лет и 125 (165) – 14-15 лет.

За 9 мес. 2017 г. из корыстных побуждений совершено 1230 преступлений, из хулиганских побуждений – 158, сексуальных побуждений – 18.

Таким образом, мотивы совершения преступлений у несовершеннолетних различны, схожи с мотивами у взрослых, а также имеют особенности с учетом несформировавшейся личности несовершеннолетних.

Преступность среди несовершеннолетних носит преимущественно групповой характер. Чем моложе преступник, тем реже преступления совершаются им в одиночку и менее организованный характер носит их преступная деятельность.

Подростковые преступления совершаются в группе лиц, с участием или под влиянием взрослых, в результате отсутствия должного контроля со стороны родителей и педагогов, неограниченного пребывания вне дома, в силу отсутствия некоторых элементов интеллектуального, волевого и психического развития, характерного для данного возраста.

Значительный рост произошел по фактам убийства на 62,2%, в том числе 17 из них совершены в группе и с особой жестокостью. Из 22 преступлений зарегистрированных по статье «Убийство» 3 совершены в состоянии алкогольного опьянения и с применением насилия.

Характерной чертой таких преступлений несовершеннолетних становятся немотивированная агрессивность и жестокость. При этом несовершеннолетние зачастую переступают тот предел насилия и жестокости, который в данной, конкретной ситуации был бы вполне достаточен для достижения цели.

Многие международные исследования показали, что подростки, в процессе совершения преступлений, при неудачном для них стечении обстоятельств, совершают такие преступления, как убийства, нанесение тяжких телесных повреждений, разбойные нападения. При этом, их агрессивное поведение зачастую находится в обратной пропорциональной зависимости от собственного страха перед силой своих противников.

Также наблюдается рост по фактам умышленного причинения средней тяжести здоровью с 39 (2016 год) до 47 (2017 год), неосторожного причинения вреда здоровью с 4 до 5, насильственного действия сексуального характера с 5 до 6.

Указанная статистика свидетельствует о крайне опасных явлениях в обществе, наносящий непоправимый вред психике и нравственному облику несовершеннолетних, а также их здоровью [1, 2].

На развитие агрессивного поведения и подростковую преступность большое влияние имеют информационные технологии, ставшие в последние годы доступными широким слоям населения, когда, компьютерные игры

являются формой досуга большинства подростков. Современные исследователи подростковой агрессии всё чаще обращают внимание на взаимосвязь агрессивности подростков с уровнем насилия в компьютерных играх. Доказано, что отрицательное воздействие на детей, оказывает не только участие, но и наблюдение насилия. Социальные сети заполнены видео роликами со сценами агрессии и насилия, что формирует у молодежи представление о вседозволенности и о представлении такой формы поведения как нормы. Акт насилия часто представляется подростками как некое развлечение, которое можно демонстрировать в Интернет, выставляя напоказ ролики с жестокими играми [3].

Особое место занимает наблюдение за сценами насилия в семье. Наблюдение факта насильственных действий формирует у ребенка понятие о норме общения с другими и решение конфликтных ситуаций. Что в будущем может проявиться, в детстве – в качествах обидчика, в подростковом возрасте – преступника [4].

Поэтому, учитывая все выше перечисленные данные о совершенных правонарушениях и о факторах, влияющих на них, необходимо принять комплексные меры борьбы с развитием подростковой агрессии со стороны родителей, педагогов, психологов, а также уполномоченных органов и иных заинтересованных структур.

Литература

1. Ахметова Р. Д. Анализ статистических данных о состоянии правонарушений среди несовершеннолетних и в отношении них за 9 месяцев 2017 года. – Астана, 2017 – 18 с.
2. <http://pravstat.prokuror.kz/kaz>
3. Кошайкина И. Влияют ли компьютерные игры на уровень агрессивности подростков. Интернет-журнал allWomens
4. Зайцева Е. А. Как влияет насилие в семье на дальнейшую преступность подростков. Интернет-журнал all Womens

Сафін Олександр Джамільович

доктор психологічних наук, професор завідувач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (м. Умань)

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ДІАЛЕКТИЧНИХ СТРАТЕГІЙ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ У КОНТЕКСТІ ГАРМОНІЗАЦІЇ СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ВЕТЕРАНІВ БОЙОВИХ ДІЙ

Коли ветеран приходиться до психолога зі своєю проблемою, він вже має ідею, яка пояснює її виникнення і часто таке розуміння її є помилковим. Це відбувається через емоційну прив'язку до проблеми, яка не дає можливість подивитись на проблему, в якій він перебуває, відсторонено [1]. У такому випадку діалектичне осмислення проблеми психологом виявляється

доречним, оскільки ідея проблеми буде відкритою для критики і, таким чином, «створить» власну антитезу, що надасть можливість побачити проблему з іншого боку. М. Лайнен зазначає, що найважливішою характеристикою у діалектичній поведінковій терапії є діалектика, тобто примирення протилежностей в процесі безперервного синтезу. Основний аспект цієї діалектики – необхідність приймати клієнтів такими, якими вони є, у той же час намагаючись навчити їх змінюватися. Так само, діалектична поведінкова терапія передбачає необхідність діалектичного мислення із боку терапевта, а також роботу над змінами свого недіалектичного, дихотомічного, негнучкого мислення із боку клієнта [3].

Вона виокремлює основні чотири терапевтичні стратегії діалектичної поведінкової терапії, серед яких діалектичні стратегії є фундаментом усієї терапії і надають їй діалектичну сутність. Вони роблять акцент на творчому напруженні, що виникає між несумісними емоціями, а також протилежними паттернами мислення, цінностями і поведінковими стратегіями як всередині індивіда, так і у системі «індивід – оточення» [4].

М. Лайнен зазначає, що основна діалектика терапії полягає у тому, що зміна відбувається у контексті прийняття реальності у тому вигляді, в якому вона існує і знайденими у ній конструктивними смислами. Стратегічні реакції терапевта спрямовано на оптимізацію діалектичної напруженості, яка виникає у контексті терапевтичної взаємодії, а також актуалізацію кожного полюса діалектичної протилежності, який виникає як при терапевтичній взаємодії, так і у повсякденному житті. Саме це стимулює зміни. Мета такої діяльності терапевта – сприяти подальшому діалектичному примиренню і вирішенню проблеми на усе більш високих рівнях функціональності та ефективності. В процесі консультування психолог навчає клієнта діалектичним поведінковим паттернам і моделює їх, опитує клієнта із метою відкриття нових можливостей поведінки; пропонує альтернативні способи мислення і поведінки. Клієнту дають зрозуміти, що істина є ні абсолютною, ні відносною – швидше за усе вона розвивається і конструюється із плином часу. Таким чином, неможливо у певний момент часу усвідомити істину в усій її повноті. Психолог навчає клієнта тому, що, не можна при'язуватися до жодного із діалектичних полюсів. Зміна і розвиток є немінучими, тому неможливо весь час зберігати жорстку позицію [6]. Пошук та віднайдення сенсу відбувається через протиставлення будь-якого предмета і будь-якого ствердження протилежному або альтернативному предмету або ствердженню. Основна ідея, яку при цьому повинен засвоїти клієнт, полягає у тому, що кожному твердженню щодо будь-якого предмета може відповідати твердження, зворотне йому. Терапевт допомагає віднайти синтез протилежностей, а не займатися перевіркою істинності кожної зі сторін. Також він пропонує перейти від моделі «або – або» до моделі «і, і». Таким чином, багато тверджень повинні супроводжуватися протилежними, терапевт повинен моделювати неоднозначність і непослідовність, яка присутня у цих твердженнях. Головне – не знецінювати першу ідею, стверджуючи протилежну або альтернативну їй. Тут потрібна позиція «Так. Але крім того...», а не « Так. Але ні, це було неправильно... » [5 с. 84].

У свою чергу В. Завьялов розробив метод психотерапії і психологічного консультування, центральною частиною якого є аналіз існуючих суперечностей у дії розуму, який після назвав діаналізом (ді – діалектичний аналіз, ді – аналіз удвох) [2, с. 6]. В процесі психологічного консультування та психотерапії застосування діалектичних стратегій уможливорює швидке виявлення суперечностей та віднайдення ідей для їхнього «примирення» у синтезі, а також встановлення нових смислових зв'язків минулих подій із подіями теперішнього та майбутнього [8]. У діаналізі у центрі уваги перебуває не теорія особистості, а теорія допомоги. Основним психотехнічним прийомом тут є синтез протилежностей, виявлення яких допомагає ідентифікувати сутність життєвих труднощів клієнта, який є носієм власних проблем та експертом власного життя [7, с. 63–67]. Процес надання допомоги здійснюється не на основі готових знань, а видобуванням їх разом зі своїм клієнтом, тобто не за рахунок готових рецептів, особистісного впливу, вторгнення, а в процесі пізнання удвох.

Головною темою діаналізу, відправною точкою аналізу будь-якої теми, є «помилка» у мисленні, яка є причиною «проблеми», а проблема є причиною розладів клієнта. Завдання діаналізу – розібратися у типі розладу, виявити проблему, яка є поза розладом, а за проблемою виявити її сутність – помилку у мисленні [9, с. 8]. Діаналіз допомагає розпізнати помилки, виявити основні суперечності і конфліктуючі мотиви, «антиномії», «розколи свідомості» і знайти шляхи примирення та об'єднання суперечностей. У цій своїй головній спрямованості діаналіз ... спрямований на пошук істини [10]. У діаналізі особистість визначається як смислова єдність людини, синтез суб'єктивності та об'єктивності. Це – погляд на особистість із точки зору персоналізму. Із точки зору діаналізу у своїй сутності особистість є таємницею, яку не можна розкрити до кінця, яку не можна вивчати науковими методами. Існують об'єкти зовнішнього світу і «ментальні об'єкти». Самі по собі об'єкти і відношення до них не є «особистість» [2, с.15]. Головною метою діаналізу є посилення особистості за допомогою віднайдення сенсу, або персонального міфу [11, с. 320].

Діаналіз пропонує допомогу у формі розкриття і розширення сенсу діяльності людини через розуміння символів, в яких і через які проявляється її особистість [12, с. 102]. У людині усе можна брати як символ – поведінку, скарги, симптоми, розповіді, сновидіння, образи, метафори, слова, жести, інтонації та інше [13, с. 263]. Із цією метою у діаналізі використовується теоретична конструкція із історично сформованих вчень про Особистість (персоналізм), Реальність (онтологія) і Символ (символогія або «абсолютна діалектика». Із виявленого особистісного сенсу симптому виводиться і сама «терапевтична ідея», яка є синтезом протилежностей, з яких складається проблема. Головне показання до застосування діаналізу – відносний або абсолютний дефіцит сенсу у персональному, індивідуальному та соціальному житті, того, хто звернувся за допомогою [12, с. 113]. Головне, що робить психотерапевт – це шукає сенс у тому, що відбувається в особистому житті

людини, як цей сенс пов'язаний із сенсом життя близьких клієнту людей, як цей сенс, у свою чергу, інтегрується у сенс з усіма людьми [14, с. 409]. Діаналіз базується на точній організації мислення [7, с. 389]. Така організація досягається за рахунок оволодіння консультантом (психотерапевтом, коучем) пентадним принципом розмислювання проблеми, труднощів, складного питання життя [7, с. 390].

Пентада абсолютної діалектики О. Лосєва – основний логічний інструмент діаналізу, вона складається із п'яти кроків: тезис; антитезис; синтез суперечностей, їхнє примирення; факт; міф [7, с. 395; 12, с. 218]. У діаналізі міф ототожнюється із персональним сенсом [12, с. 68], або як зазначав О. Лосєв «міф – це чудова історія особистості, подана у словах» [14, с. 247].

Таким чином, діалектичні стратегії психологічного впливу є ключовими засобами гармонізації смислової сфери особистості ветерана бойових дій. Застосування цих інструментів до вирішення труднощів із будь-якого проблемного поля гарантує розуміння сутності проблемної ситуації, бачення логіки її розвитку і можливостей вибору варіантів цього розвитку, можливість бути «господарем ситуації».

Література

1. Охорона психічного здоров'я в умовах війни / пер. з англ. Тетяна Семигіна, Ірина Павленко, Євгенія Овсяннікова [та ін.]. К. : Наш формат, 2017. 1068 с.
2. Завьялов В. Ю. Что такое дианализ? Методические рекомендации. Новосибирск, 2005. 52 с.
3. Лайнен М. Руководство по тренингу навыков при терапии пограничного расстройства личности. Москва. 2016. 336 с.
4. Лайнен М. Когнитивно-поведенческая терапия пограничного расстройства личности. Москва, 2007. 592 с.
5. Linehan M. Skills Training Manual for Treating Borderline Personality Disorder. New York, 1993. 180 p.
6. Linehan M. Dialectical behavior therapy versus comprehensive validation therapy plus 12-step for the treatment of opioid dependent women meeting criteria for borderline personality disorder. Drug and Alcohol Dependence. 2002, 67(1). P.13-26.
7. Завьялов В. Ю. Элементарный учебник дианализа. Кировоград, 2003. 480 с.
8. Щербина Л. Ф. Діаналіз: логіка у психотерапії. Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. 2005. Вип. 26, Т. 4. С.342-348.
9. Щербина Л. Ф. Діаналіз: психотерапія як «розумне заняття». Практична психологія та соціальна робота. 2005. №12. С. 8-12.
10. Завьялов В. Ю. У смерти твои глаза: дианализ страхов. Новосибирск, 2004. 280 с.
11. Щербина Л. Ф. Методологія психологічної допомоги. Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. 2007. Т. IX. Ч. 7. С. 317-329.
12. Завьялов В. Ю. Смысл нерукотворный: Методология дианалитической терапии и консультирования. Новосибирск. 2007. 286 с.
13. Лосев А. Ф. Миф. Число. Сущность. Москва. 1994. 920 с.
14. Лосев А. Ф. Диалектика мифа / За ред. А. А. Тахо-Годи, В. П. Троицкого. Москва. 2001. 558 с.

Сіроха Лілія Вікторівна
*аспірант кафедри психології розвитку Київського національного
університету імені Тараса Шевченка (м. Київ)*

ЩОДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ

У сучасних умовах розвитку українського суспільства побудова вільної демократичної держави є надзвичайно важливим завданням. Наша країна стала на шлях реформування задля досягнення цієї мети, а благополуччя кожного громадянина є невід'ємною її частиною. Водночас, у даному напрямку досягнення бажаних результатів значною мірою забезпечується ефективністю діяльністю різних органів та служб в Україні. Особливої уваги заслуговує діяльність органів внутрішніх справ, зокрема здатність їх працівників свідомо і відповідально виконувати професійні обов'язки, бути професійно підготовленими. Ефективність професійної діяльності правоохоронців залежить від якості їхньої підготовки, уміння швидко орієнтуватися в обстановці, адаптуватися до сучасних умов, адекватно реагувати на ситуацію, передбачати і випереджати дії правопорушників, бути гнучкими та емоційно сталими. Відповідно, у сучасних умовах сьогодення до працівників правничих професій висуваються більш складні вимоги, що безумовно впливає на психологічний стан працівників, може спричинити виникнення постійного емоційного напруження та стресу або прояв агресивної та асоціальної поведінки. Крім того, відсутність професійної та психологічної готовності до діяльності звичайно негативно позначається на виконанні службових завдань, є причиною помилок, що можуть спричинити незворотні наслідки як для професійної діяльності, так і для психічного здоров'я людини.

В умовах, коли особистість перебуває у стані постійного професійного стресу, зокрема це характерно для працівників правоохоронних органів, досить часто виникає таке явище як «професійне вигорання». Необхідно зазначити, що деякі дослідники порівнюють терміни емоційного та професійного вигорання як тотожні. Разом з тим, ми вважаємо, що ці терміни потрібно розмежовувати, так як термін емоційне вигорання – це більш ширша категорія і він не завжди пов'язаний із професійною діяльністю. Наприклад, у жінок, які мають двоє або більше дітей та які перебувають у відпустці по їх догляду, часто спостерігаються симптоми саме емоційного вигорання, в той час як професійне вигорання пов'язано лише із професійною діяльністю фахівця.

Так, термін «емоційне вигорання» («burnout») був уведений американським психіатром Х. Дж. Фрейденбергером у 1974 р. Для характеристики психологічного стану здорових людей, які знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з клієнтами, пацієнтами у емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги. Спочатку цей термін означав стан знемоги, виснаження, пов'язаний з відчуттям власної

непотрібності [1]. Інший відомий психолог В. Бойко виокремлює емоційне вигорання як вироблений особистістю механізм психологічного захисту у вигляді повної або часткової відсутності емоційного реагування у відповідь на психотравмуючий вплив [2, с. 59].

Професор Каліфорнійського університету К. Маслач зосереджує увагу на професійному вигоранні як синдромі фізичного та емоційного виснаження, визначає його складові: розвиток негативної самооцінки, пасивне ставлення до роботи, втрата розуміння й співчуття. Психолог зазначає, що професійне вигорання – це не втрата творчого потенціалу, а емоційне виснаження, що виникає на тлі стресу у процесі міжособистісного спілкування [3].

Синдром професійного вигорання призводить до негативних змін в структурі суб'єкта діяльності, сприяє зниженню ефективності професійної діяльності, негативно впливає на особистість окремого службовця, його долю, завдає відчутний моральний і матеріальний збиток організації, знижуючи ефективність її діяльності та впливаючи на соціальні процеси, що відбуваються в колективі.

На сьогодні встановлено, що синдрому професійного вигорання найбільше схильні спеціалісти, які за родом своєї діяльності повинні здійснювати постійні та інтенсивні контакти з іншими людьми. Тому можна визначити, що професійне вигорання працівників правоохоронних органів обумовлено тим, що їх професійна діяльність згідно класифікації професій за Є. А. Климовим [4], відноситься до типу «Людина-людина», коли основною особливістю діяльності є постійна взаємодія з людьми. А такий тип діяльності, в силу високої відповідальності і емоційних навантажень, що висувуються до неї, потенційно містить у собі небезпеку важких переживань, пов'язаних із робочими ситуаціями, і високу вірогідність виникнення професійного стресу.

Звичайно, що в будь-якій професійній діяльності вже потенційно закладені деформувальні тенденції, тому виникнення синдрому професійного вигорання пов'язують з розвитком професійних деформацій особистості. Найчастіше причина виникнення професійної деформації, професійного стресу та вигорання лежить у психологічній специфіці найближчого соціального оточення (клієнтів), з якими безпосередньо взаємодіє фахівець. Найчастіше фахівцю доводиться взаємодіяти з об'єктами, що володіють своїми особистісними особливостями та часто доставляють певний дискомфорт, але з якими працівник, незважаючи ні на що, зобов'язаний взаємодіяти, що також може бути однією з причин виникнення і розвитку вигорання.

А. Л. Свенцицький, підводячи підсумки аналізу багатьох досліджень особистості і діяльності, прийшов до такого висновку: «Проблема «професійної деформації» майже абсолютно не вивчена, хоча представляє значний інтерес і в теоретичному, і в прикладному плані. Одне із найважливіших завдань полягає у формуванні гармонійно розвиненої особистості, а не однобокого професіонала. Але щоб ефективно вирішувати ці завдання, необхідні компетентні рекомендації з боку психологів, а їх можна дати лише ретельно вивчивши феномен «професійної деформації»» [5, с. 134].

В даний час зарубіжними та вітчизняними дослідниками (Г. С. Абрамовою, В. В. Бойко, К. Маслач, Т. В. Форманюк) виділено близько 100 симптомів, які пов'язані з синдромом емоційного та професійного вигорання. Наприклад, К. Маслач в 1978 році умовно розподілила симптоми вигорання на:

1. Психофізичні симптоми: почуття постійної, неминучої втоми; відчуття емоційного і фізичного виснаження; зниження сприйняття і реактивності на зміни зовнішнього середовища (відсутність реакції страху та цікавості); загальна астенизація (слабкість, зниження активності і енергії); часті безпричинні головні болі, постійні розлади шлунково-кишкового тракту; різка втрата чи різке збільшення ваги; - повне або часткове безсоння; постійний загальмований, сонливий стан і бажання спати протягом усього дня; задишка або порушення дихання при фізичному або емоційному навантаженні; помітне зниження зовнішньої і внутрішньої сенсорної чутливості: погіршення зору, слуху, нюху і дотику, втрата внутрішніх, тілесних відчуттів.

2. Соціально-психологічні симптоми: байдужість, нудьга, пасивність і депресія (знижений емоційний тонус, почуття пригніченості); підвищена дратівливість на незначні, дрібні події, часті нервові «зриви»; постійне переживання негативних емоцій, для яких у зовнішній ситуації причин немає (почуття провини, невпевненості, образи, підозри, сорому); почуття неусвідомленого занепокоєння і підвищеної тривожності; почуття гіпервідповідальності і постійний страх, що щось «не вийде» чи з чимось не вдасться впоратися; загальна негативна установка на життєві і професійні перспективи.

3. Поведінкові симптоми: відчуття, що робота стає все важчою і важчою, а виконувати її – все складніше і складніше; помітно змінюється робочий режим дня (рано приходить на роботу і пізно йде, або навпаки); незалежно від об'єктивної необхідності, працівник постійно бере роботу додому, але вдома її не робить; відчуття, що все марно, зневіра, зниження ентузіазму стосовно роботи, байдужість до результатів; невиконання важливих, пріоритетних завдань і «застрягання» на дрібних деталях, значні витрати робочого часу на погано усвідомлюване чи неусвідомлюване виконання автоматичних і елементарних дій; зловживанням алкоголем, різке зростання викурених за день цигарок, вживання наркотиків [6, с.7].

В контексті ж професійної діяльності, серед факторів вигорання важливо розглядати фактори, які виділяє Т. Решетова, такі як – низька емоційність, невміння спілкування, трудоголізм, зниження соціальних ресурсів (соціальні та родинні зв'язки, кохання, професійний успіх, економічна стабільність і так далі). До цих факторів Т. В. Решетова відносить «безграмотне співчуття» – повне розчинення в іншій людині, слабкі кордони власного «Я». Поступово емоційно енергетичні ресурси виснажуються і з'являється необхідність їх відновлювати або зберігати, вдаючись до тих чи інших прийомів психологічного захисту [7, с.88].

Вплив індивідуальних факторів, які викликають професійне вигорання, також вивчався і зарубіжними дослідниками. До таких факторів традиційно відносять такі соціально-демографічні показники як вік, стать, рівень освіти, стаж роботи. Серед особистих особливостей вивчається локус контроль, витривалість, стиль поведінки під час фруструючої ситуації, самооцінка [8, с.92].

Таким чином, емоційне вигорання як вироблений особистістю механізм психологічного захисту у формі часткового виключення емоцій на обставини повсякденного життя і психотравмуючі впливи є важливим компонентом професійних криз. Тож однією із актуальних проблем процесу реформування сьогодні є збереження психічного здоров'я та підтримання психологічного благополуччя працівників правничих професій, так як високоосвічені, кваліфіковані та емоційно стійкі працівники є необхідною запорукою успіху.

Література

1. Сельє Г. Очерки об адаптационном синдроме / Г. Сельє. – М. : Медицина, 1960. – 254 с.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М.: Наука, 1996. – 154 с.
3. Маслач К. Професійне вигорання: як люди справляються [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.top-personal.ru>.
4. Борисова С. Е. Профессиональная деформация сотрудников милиции и ее личностные детерминанты : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.03 / С. Е. Борисова. – Москва, 1998. – 27 с.
5. Свенцицкий А. Л. Психология управления организациями. – Спб.: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 1999. – 222 с.
6. Дудяк В. Емоційне вигорання [Текст] / В. Дудяк. – К.: Главник, 2007. – 126 с.
7. Решетова Т. В. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. – Т.23. – 2002. – №3. – с.85-95.
8. Орел В. Е. Феномен выгорания в зарубежной литературе // Психологический журнал. – Т.22. – №1. – 2001. – с.90-98.

Скиба Ольга Олександрівна

кандидат біологічних наук, доцент кафедри медико-біологічних основ фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (м. Суми)

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ДОНОЗОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ В ОЦІНЦІ ФУНКЦІОНАЛЬНОГО СТАНУ ОРГАНІЗМУ ЮНИХ СПОРТСМЕНІВ

У зв'язку з прогресуючим зниженням частки здорових дітей та підлітків, зокрема зростання питомої ваги дітей із хронічною патологією, проблема збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління розглядається як фактор національної безпеки країни та продовжує залишатись однією з пріоритетних у соціальній програмі розвитку суспільства. У вирішенні фундаментальних проблем суспільства профілактиці як складовій системи охорони здоров'я належить одна з провідних ролей; насамперед, це стосується підвищення рівня здоров'я населення. У системі профілактики захворювань пріоритетна роль належить заходам первинної профілактики, здійснення яких базується, передусім, на оцінці й трактуванні станів людини, проміжних між здоров'ям і хворобою [4, 6, 7].

Загальновідомо, що сучасний рівень спортивних досягнень пов'язаний із високоінтенсивними і форсованими фізичними навантаженнями, які часто не відповідають віковим особливостям розвитку та функціональним можливостям дитячого організму, що підвищує ризик розвитку соматичної патології у спортсменів [2].

Використання донозологічного підходу до оцінки стану здоров'я юних спортсменів дозволяє виявити зміни функціонального стану організму, що передують розвитку захворювань, які зустрічаються серед дітей набагато частіше, ніж хронічна патологія [1].

Виявлення ранніх відхилень у функціональному стані організму спортсменів дозволяє розробити та впровадити ефективну систему профілактичних заходів, спрямованих на збереження та зміцнення здоров'я спортивного резерву [3].

Метою дослідження було оцінити показники функціонального стану організму юних спортсменів, які займаються різними видами спорту у системі дитячо-юнацьких спортивних шкіл.

У ході дослідження було обстежено 407 дітей віком від п'яти до десяти років (268 хлопчиків і 139 дівчаток), які займалися різними видами спорту у групах початкової підготовки у системі дитячо-юнацьких спортивних шкіл.

Дослідження показників функціонального стану організму спортсменів проводилось у динаміці одного року систематичних тренувань (початок і кінець навчального року), що дозволило оцінити їх зміни в умовах впливу специфічних фізичних навантажень. Оцінку адаптаційного потенціалу здійснювали за модифікованою методикою (Л. В. Квашніна зі співавт., 2010), що адаптована для використання серед дитячого контингенту за чотирма градаціями: зрив адаптації, незадовільна адаптація, напруження механізмів адаптації, задовільна адаптація [5].

Отримані дані підлягали математичній та статистичній обробці за допомогою програми STATISTICA 8.0. Для первинної підготовки таблиць і проміжних розрахунків використано пакет Microsoft Excel 2010.

Адаптаційні можливості організму дітей, які займаються різними видами спорту, на початку навчального року, у більшості обстежених осіб ($49,24 \pm 2,48\%$), забезпечувались за рахунок напруження регуляторних систем. Відповідно до результатів аналізу динаміки адаптаційних можливостей організму дітей встановлено їх позитивні зміни під впливом цілеспрямованих тренувань протягом одного навчального року, що проявлялось збільшенням питомої ваги групи дітей із задовільною адаптацією на $4,36 \pm 1,01\%$, порівняно із початковими показниками, ($p < 0,05$). Крім того, серед досліджуваного контингенту спостерігалось вірогідне зменшення кількості дітей із незадовільною адаптацією ($-6,71 \pm 1,24\%$, $p < 0,05$), що вказує на адекватність впливу виконуваних навантажень функціональним можливостям організму юних спортсменів та розвиток позитивного тренувального ефекту (рис. 1).

Адаптаційні можливості організму представників циклічних видів спорту, наприкінці року характеризувались збільшенням частки юних

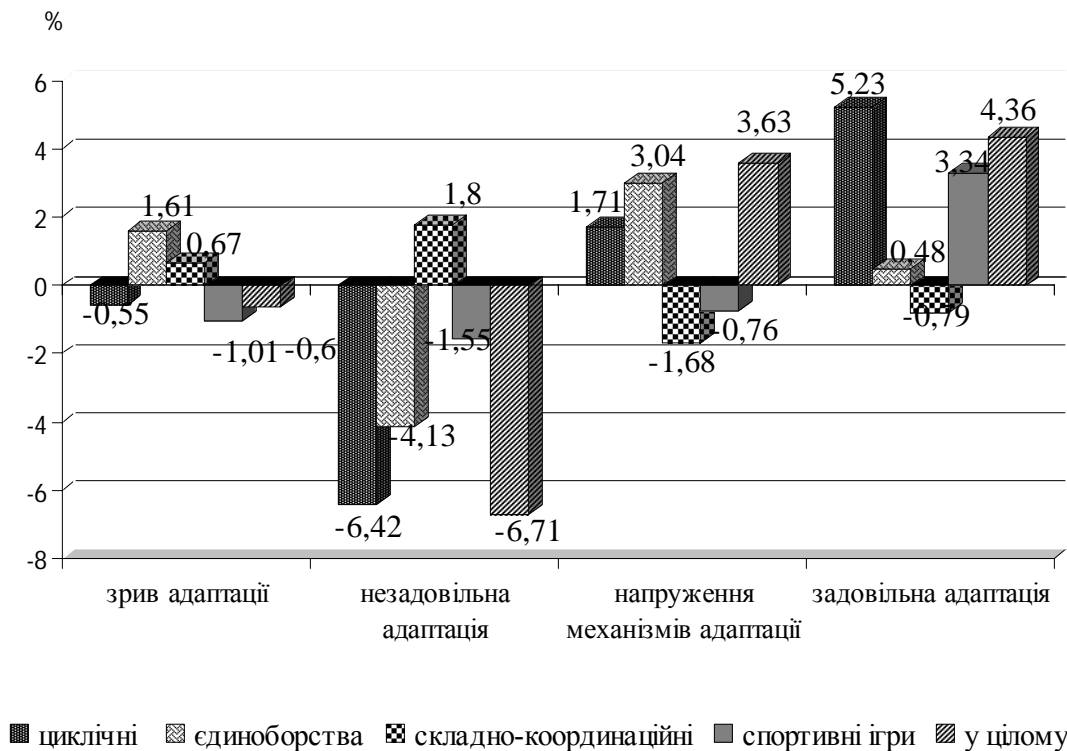


Рис. 1. Динаміка адаптаційних можливостей організму дітей залежно від специфіки виду спорту (%)

спортсменів із задовільною адаптацією ($+5,23 \pm 1,10\%$, $p < 0,05$). Визначений факт пов'язаний із спрямованістю циклічних видів спорту на розвиток витривалості, що у свою чергу вимагає високого рівня адаптаційних можливостей організму дітей. Крім того, вказані особливості, ймовірно, пов'язані з віковими особливостями дитячого контингенту, адже групу представників циклічних видів спорту формували діти 8-10 років, а за даними попередніх наукових досліджень встановлено найбільш сприятливий перебіг процесів адаптації саме у віці 9-10 років [5]. Підтвердженням цього положення, є виявлена позитивна тенденція до збільшення питомої ваги групи дітей із задовільною адаптацією серед представників спортивних ігор 8-10 років ($+3,34 \pm 0,89\%$).

На противагу представникам циклічних видів спорту та спортивних ігор, серед дітей, які займались єдиноборствами та складно-координаційними видами спорту не виявлено вірогідних змін рівня індексу функціональних змін на початку та наприкінці навчального року. Проте, привертає увагу встановлена негативна тенденція у формуванні адаптаційних резервів організму визначеного контингенту, що проявляється збільшенням питомої ваги групи дітей із зривом адаптації ($+1,61 \pm 0,62\%$ та $+0,67 \pm 0,40\%$), що ймовірно, пов'язано із ранньою вузькою спеціалізацією та невідповідністю виконуваних навантажень функціональним можливостям організму юних спортсменів та свідчить про виснаження регуляторних систем та недостатність захисно-приспосувальних механізмів організму дітей.

Література

1. Баевский Р. М. Оценка адаптационных возможностей и риск развития заболеваний / Р. М. Баевский, А. П. Берсенева. – М., –1997. –233 с.
2. Даниленко Г. М. Дослідження ступеня напруги регуляторних механізмів у донозологічній діагностиці здоров'я дітей та підлітків / Г. М. Даниленко, Л. В. Подрігало // Довкілля і здоров'я. – 2012. – № 1. – С. 53-56.
3. Иорданская Ф. А. Мониторинг функциональной подготовленности юных спортсменов – резерва спорта высших достижений (этапы углубленной подготовки и спортивного совершенствования): монография / Ф. А. Иорданская. – М. : Советский спорт, 2011. – 142 с.
4. Лесовой В. Н. Медицина пограничных состояний : теория и практика донозологической диагностики / В. Н. Лесовой // Науковий журнал МОЗ України. – 2013. – № 2 (3). – С. 49-60.
5. Оцінка адаптаційних і функціонально-резервних можливостей організму дітей шкільного віку / Л. В. Квашніна, Н. С. Польшка, І. О. Калиниченко [та ін.] – К. : Науковий світ, 2010. – 17 с.
6. Сивакова Н. Н. Использование методов донозологической диагностики в оценке уровня здоровья человека / Н. Н. Сивакова // Теория и практика физической культуры. – 2002. – №. 9. – С. 8-11.
Стратегія розвитку профілактики в охороні здоров'я в Україні / А. М. Сердюк, Ю. І. Кундієв, А. М. Нагорна [та ін.] // Журнал НАМН України. – 2012. – т. 18, № 3. – С. 358-371.

Теслик Наталія Миколаївна

*кандидат психологічних наук, старший викладач
Сумського державного університету (м. Суми)*

Пархоменко Олексій Вячеславович

студент Сумського державного університету (м. Суми)

ТЕРМІНАЛЬНІ ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СПОРТСМЕНІВ

Ознакою сучасного спорту є домінуюче раннє у віковому сенсі самовираження спортсменів та високі темпи оновлення вимог, які формуються до особистості, що провокують кризу самовизначення. Система ціннісних орієнтацій у дитячому, підлітковому та юному віці перебуває на стадії формування. У той же час забезпечення суттєвих спортивних результатів нерозривно пов'язане із цілеспрямованістю індивіда, його особистісними установками.

Будь-яка діяльність постає перед людиною у формі нормативно-схваленого способу дії. У процесі опанування професії людина «розпредметнює» нормативний спосіб, перетворюючи його на індивідуальний спосіб діяльності. Внутрішньою стороною оволодіння діяльністю є формування психологічної системи діяльності на основі індивідуальних якостей суб'єкта діяльності шляхом їх реорганізації, переструктурування, виходячи з цінностей та мотивів діяльності. Потреби, інтереси, світогляд, переконання та цінності, життєвий досвід, особливості окремих психічних функцій особистості є вихідною базою для формування психологічної системи діяльності.

В утворенні комплексів соціально важливих якостей особистості беруть участь не лише сукупності властивостей особистості, що пов'язані з певною

діяльністю, але й особистісні якості, професійно важливі для будь-якого виду спорту. В цьому аспекті актуальною є проблема ціннісних орієнтацій особистості сучасних спортсменів.

Цінності нами трактуються як соціальне явище, продукт життєдіяльності суспільства і соціальних груп. С. Л. Рубінштейн стверджував, що «цінність – значущість для людини чогось у світі», і лише визнана цінність може виконувати функцію орієнтира поведінки – найважливішу ціннісну функцію [1].

Зазначаючи психологічний аспект цінностей та ціннісних орієнтацій, слід зауважити, що ці структурні елементи моральної свідомості органічно входять до складу мотивів і стимулів усіх видів і форм діяльності суб'єктів, визначаючи її спрямованість. З точки зору ціннісного підходу, моральне правило або оцінка мають підставу в ціннісних передумовах, а оскільки ці передумови не є загальними, то, кожне моральне правило або оцінка обґрунтовані лише в рамках суспільства, що приймає відповідні цінності. М. Рокич виділяє два класи цінностей: а) термінальні цінності – переконання в тому, що якась кінцева мета індивідуального існування, з особистої або суспільної точок зору, варта того, щоб до неї прагнути; б) інструментальні цінності – переконання в тому, що якийсь образ дій є, з особистої і суспільної точок зору, прерогативним у будь-яких ситуаціях [2].

Ю. А. Шерковин вважає, що цінності стають фактом свідомості завдяки досвіду. Оскільки природа досвіду соціальна і одночасно індивідуальна, цінності також набувають амбівалентності. По-перше, вони є основою формування та збереження у свідомості людей установок, які допомагають індивіду зайняти певну позицію, висловити точку зору, дати оцінку. По-друге, цінності виступають у перетвореному вигляді в якості мотивів діяльності і поведінки, оскільки орієнтація людини в світі й прагнення до досягнення певних цілей неминуче співвідноситься з цінностями, що увійшли в особистісну структуру [3].

На основі застосування «Опитувальника термінальних цінностей» (далі – ОТеЦ) І. Г. Сеніна визначено структуру ціннісних орієнтацій 35 юнаків, які займаються футболом на базі Спортивного клубу СумДУ. У групу порівняння увійшли 35 юнаків, які не займають жодним видом спорту. Всі опитувані чоловіки віком від 17 до 20 років.

Отримані дані свідчать, що термінальні цінності та життєві сфери не суттєво змінюються залежно від спрямованості студента у спортивну діяльність. Ми припускаємо більше відхилення у середовищі спортсменів, які не займаються навчальною діяльністю.

У рейтингу термінальних цінностей обох груп порівняння домінує духовне задоволення (серед спортсменів - $28,64 \pm 0,11$, $\sigma^2 = 0,01$ та студентів - $32,03 \pm 0,28$, $\sigma^2 = 0,08$). Йдеться про домінування духовних цінностей над матеріальними. На наш погляд, пояснення цього базується саме у вікових особливостях досліджуваних, схильності до романтизації дійсності.

Водночас серед досліджуваних спортсменів з абсолютно незначним розривом високої значимості досягають такі ціннісні орієнтації, як «розвиток себе» ($28 \pm 0,26$, $\sigma^2 = 0,07$), «високе матеріальне положення» ($27,88 \pm 0,21$, σ^2

=0,04) та «досягнення» ($27,8 \pm 0,23$, $\sigma^2 = 0,06$). Остання ціннісна орієнтація привертає увагу, оскільки саме для самореалізації у сфері спорту постановка та досягнення важливих життєвих цілей є фактором формування успіху.

Проте суттєвих відмінностей із груповою порівняння за цим критерієм не виявлено, більш того, середньозважені групові результати студентів, не причетних до спорту, навіть дещо вищі ($31,86 \pm 0,17$, $\sigma^2 = 0,03$). Також привертають увагу низькі показники цінності «власний престиж» ($26,98 \pm 0,15$, $\sigma^2 = 0,02$). У середньо групових показниках спортсмени меншою мірою звертають увагу на соціальне визнання, ніж пересічні студенти. Оскільки у групі порівняння дана цінність посіла серединні позиції ($30,72 \pm 0,15$, $\sigma^2 = 0,02$). На нашу думку, стимулювання даної категорії особистісної спрямованості є передумовою високих спортивних показників.

Найменш значущою для досліджуваних студентів виявилась цінність «креативність» ($26,5 \pm 0,19$, $\sigma^2 = 0,04$). Однак саме у футболі креативність вважається значимою, що детермінується необхідністю швидкого нестандартного реагування. Цікаво, що серед студентів групи порівняння ця цінність також виявилась найменш вираженою ($29,49 \pm 0,24$, $\sigma^2 = 0,06$).

Значимість життєвих сфер серед досліджуваних груп відрізняється. Зокрема, за середньозваженими груповими показниками для спортсменів найбільш значимою є «захоплення» ($45,22 \pm 0,20$, $\sigma^2 = 0,04$), тоді як серед студентів ця сфера посідає другу рейтингову позицію ($49,6 \pm 0,21$, $\sigma^2 = 0,04$), поступаючись значущості сфери «навчання і освіта» (відповідно у студентів середньо групові показники $50,84 \pm 0,27$, $\sigma^2 = 0,07$, а серед футболістів $43,8 \pm 0,14$, $\sigma^2 = 0,09$). Ми припускаємо, що для досягнення статистичної значущості виявлені відмінності потребують розширення вибірки дослідження.

Між показниками груп порівняння були виявлені відмінності за значимістю сфери «навчання і освіта» на рівні значимості $p \leq 0,05$ ($t_{\text{емп}} = 2,6$). На відміну від студентів ($r_{\text{смп}} = 0,169$), серед спортсменів виявлений кореляційний зв'язок між показниками цінності «духовне задоволення» та значимістю життєвої сфери «навчання і освіта» ($r_{\text{смп}} = 0,46$, $p \leq 0,01$).

Таким чином, система ціннісних орієнтацій спортсменів впливає на індивідуальний успіх у галузі. Професійне заняття спортом серед студентської молоді може провокувати зміну сприйняття навчальної діяльності, при чому зниження питомої ваги у загальній структурі ціннісних орієнтацій одночасно доповнюється взаємопов'язаністю зі сферою духовного задоволення.

Література

1. Жирун О. А. Ціннісні орієнтації як елементи моральної свідомості особистості. Вісник національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут": Філософія. Психологія. Педагогіка. 2007. №3, ч. 2. С. 117-121.
2. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты, изменения во времени. Психологическое обозрение. 1998. № 1. С. 13-25.
3. Єрмоленко А. О., Єрмоленко І. В. Проблема цінностей та ціннісних орієнтацій особистості в сучасних умовах. Молодий вчений. 2017. № 9. С. 109-113.

Ткачова Надія Михайлівна
*завідувач Сумського дошкільного навчального
закладу (ясла-садок) № 8 «Космічний» (м Суми)*
Гайдукова Валентина Львівна
інструктор з фізкультури (м Суми)

ТУРИСТИЧНО-КРАЄЗНАВЧА РОБОТА З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ОДИН ІЗ АСПЕКТІВ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Професійна компетентність фахівців з фізичного виховання передбачає їхню готовність до реалізації у власній педагогічній діяльності сучасної концепції фізкультурної освіти дошкільників – спрямованість освітньо-виховного процесу на зміцнення здоров'я, фізичний і психічний розвиток, емоційне благополуччя кожної дитини. Однією з домінантних форм роботи з фізичного виховання для реалізації професійної готовності з даного напрямку є використання дитячого туризму в системі роботи з фізичного виховання дошкільників.

Успішний розвиток дошкільнят при ознайомленні з рідним містом можливий лише за умови їх активної взаємодії з оточуючим світом емоційно-практичним шляхом, через діяльнісний підхід, тобто через гру, спілкування, працю, навчання, предметну та різні види діяльності, властиві дітям дошкільного віку. Завдання туристично-краєзнавчої роботи наскрізно проходять через усі освітні лінії інваріантної складової змісту дошкільної освіти Базового компоненту.

Методичним аспектам краєзнавчої роботи присвячені дослідження Г. Гуменюк, Я. Яцива. На сучасному етапі дослідження цієї проблеми займаються Т. Завгородня, С. Золотухіна, О. Сухомлинська, М. Чепіль та ін. Краєзнавству належить провідна роль у формуванні духовності, а з усебічного ознайомлення під керівництвом вихователя природних, соціальних та історичних умов рідного міста чи села починається українознавство. Дошкільне краєзнавство має природознавчий, фольклорний, етнографічний та інші напрями. Усі вони тісно пов'язані між собою і за змістом, і за формами організації та методами використання. Серед форм організації роботи, що передбачають безпосереднє ознайомлення дошкільників з рідним краєм, найбільш поширеними є цільові прогулянки та екскурсії. Проте організація цих форм роботи зведена до проведення спостережень, дидактичних ігор, збору природного матеріалу тощо. Використання елементарної туристичної діяльності, на нашу думку, не тільки урізноманітнює, але й активізує засвоєння дошкільниками інформації, сприяє виникненню бажання ще більше дізнаватися про природу та історію батьківщини. У вітчизняній педагогічній науці проблемам розвитку туристично-краєзнавчої роботи в дошкільному віці приділяють незначну увагу. Характерною особливістю досліджень, пов'язаних з використанням елементів туризму в закладі дошкільної освіти є звернення до окремих аспектів проблеми, а саме фізичного розвитку дітей у процесі пішохідних переходів, екологічного виховання тощо.

Аналіз наукових досліджень у цій галузі, вивчення передового педагогічного досвіду довели, що одним із таких підходів є застосування елементів туристично-краєзнавчої роботи з дошкільниками. Питання туристично-краєзнавчої діяльності в закладах дошкільної освіти проаналізували Т. Андрущенко, Н. Пангелова, Д. Мазоха. Дитячий туризм як суспільне явище розглядає Ю. Кан, аспекти оптимізації рухової активності дітей старшого дошкільного віку в процесі туристично-краєзнавчої роботи – Т. Круцевич [3, с. 89]. Ідея вивчення рідного краю та використання краєзнавчих матеріалів у процесі навчання та виховання була обґрунтована ще в працях відомого чеського педагога Я. Коменського. На важливе значення краєзнавства у вихованні дітей указували К. Ушинський, О. Духнович, С. Русова. Значну увагу вивченню дітьми рідного краю приділяв В. Сухомлинський.

Важливе місце у формуванні особистості дітей посідає туризм і краєзнавство. У процесі активного пізнання історії рідного краю, витоків національної культури, знання свого родоводу, історичних та культурних надбань у маленьких туристів-краєзнавців виховується почуття доброти, дбайливого ставлення та поваги до історії краю, його природи. Дитячий туризм – це один із напрямів освітньо-виховної роботи закладу дошкільної освіти з метою формування життєвої компетентності дітей, активного пізнання навколишнього світу й самих себе засобами туристично-краєзнавчої діяльності. Своєю чергою, туристично-краєзнавча робота – це комплексний засіб гармонійного розвитку дітей, активного пізнання та доступного поліпшення навколишнього світу й самих себе, характерним структурним компонентом якого є похід – подорож, екскурсія, експедиція, цільова прогулянка [4, с. 7]. За умови педагогічно правильної організації туристично-краєзнавча робота суттєво впливає на розвиток дітей дошкільного віку.

Дошкільна туристично-краєзнавча діяльність є формою раціональної системи зв'язків навчання, виховання й розвитку дитини, адже через неї педагог творить особистість дошкільника, впливаючи на нього засобами емоційно забарвленого міжособистісного спілкування, причому робить це ґрунтовно, створюючи умови для пізнання вихованцями себе як особистості та світу. Успішна реалізація цих можливостей залежить від підготовленості самого педагога як керівника туристично-краєзнавчої роботи, яку розглядають як засіб гармонійного розвитку дітей, характерними структурними компонентами якого є похід, подорож, екскурсія.

На кожному етапі життя дитини закладається певний фундамент, який має бути визначальним у становленні особистості. Виховання свідомого громадянина і патріота означає формування у дитини комплексу певних знань, особистісних якостей і рис характеру, що є основою специфічного способу життя і приналежності до того чи іншого народу та суспільства. Процес виховання малюка-дошкільника за своїм змістом і характером набагато складніший ніж процес навчання.

Складні завдання виховання патріотичних почуттів, моральних якостей, формування здорового способу життя кожний педагогічний колектив розв'язує по-своєму, знаходячи для цього оптимальні шляхи, звертаючись до педагогічної спадщини та новітніх технологій.

За роки плідної педагогічної діяльності у закладі дошкільної освіти № 8 «Космічний» створено свій стиль, традиції та особливості організації освітньо-виховного процесу в цілому та фізкультурно-оздоровчої роботи зокрема.

Інструктором з фізкультури Гайдуковою В. Л. розроблена авторська програма туристично-краєзнавчого напрямку «Юний патріот Сумщини», спрямована на охорону та зміцнення здоров'я, підвищення опірності дитячого організму, поліпшення його працездатності, своєчасне формування життєво важливих рухових умінь та навичок, розвиток фізичних якостей особистості і забезпечення належного рівня фізичної підготовленості та фізичної культури, виховання інтересу до рухової активності, потреби в ній, вироблення звички до здорового способу життя.

Ми переконані, що тільки активні форми роботи дають змогу дітям відчувати себе особистістю у середовищі, в якому вони щодня живуть, – тобто, у родині, дитячому садку та соціумі. Тут вони отримують перші знання про довкілля, людей, знайомих та товаришів, взаємини, рідну природу та місто, де мешкають – про все, що можна назвати коротко, але вичерпно – мала Батьківщина. Діти повинні пізнати і полюбити своє, звичайне, рідне, знайоме, відчути себе його часткою.

Це навчання відбувається через введення до освітньо-виховного процесу закладу дошкільної освіти туристично-краєзнавчої роботи, в систему якої входять: туристична справа, краєзнавство, орієнтування на місцевості, безпека життєдіяльності; еколого-валеологічне виховання; фізкультурно-оздоровча робота; практично-трудова діяльність; робота з сім'єю.

Ця система впроваджується на заняттях з фізкультури, тренуваннях, інтегрованих заняттях, екскурсіях, в туристичних походах. Дитячий туризм привабливий не лише тому, що ефективно сприяє фізичному розвитку, а й об'єднує дітей, виховує колективістів, виявляє якості характеру кожної дитини. Туристичні походи – свято, оскільки для дошкільнят особливо важливе те емоційне забарвлення виходу у навколишній світ, яке забезпечує легкість та глибину засвоєння кожної дрібниці.

До участі в походах та естафетах залучаються діти, педагоги, батьки, учні ЗОШ № 23. Проводяться тренування на природі, спостереження за об'єктами, визначаються трудові доручення. Кожна родина і дитина отримує своє завдання. Така діяльність долає бар'єр в спілкуванні і допомагає вирішувати психолого-педагогічні проблеми особистісних відносин дітей-батьків-вихователів. Під час змагань учасники отримують великий заряд енергії, фізичного гарту, збагачують туристичний досвід, панує дух товаришкості, взаємодопомоги, вболівання, патріотизму, перемоги.

Отже, туристично-краєзнавча робота дошкільників регулюється всіма, без винятку принципами педагогіки в їхній своєрідній взаємодії. Істотною умовою ефективності реалізації яких є їх посилення основними напрямками, законами, правилами і традиціями туризму. Туристично-краєзнавча діяльність як ефективний засіб формування життєвої компетентності дитини повинна посісти належне місце в освітньо-виховній роботі системі закладу дошкільної освіти. Комплексна розробка умов успішного її здійснення потребує подальшого дослідження.

Література

1. Андрущенко Т. Туризм – нетрадиційна форма оздоровлення / Т. Андрущенко // Дошкільне виховання. – 2007. – № 7. – С. 19-20.
2. Грицишина Т. І. Маленькі туристи (краєзнавство – дошкільникам) / Т. Грицишина // Дитячий садок. – 2002. – № 40. – С. 5-7.
3. Грицишина Т. І. Маленькі туристи. Краєзнавство і туризм у дошкільному закладі / Упоряд. Т. Вороніна. – К.: Ред. Загально пед. газ., 2004. – 128 с.
4. Круцевич Т. Ю. Оптимізація рухової активності дітей старшого дошкільного віку в процесі туристсько-краєзнавчої діяльності / Т. Ю. Круцевич // Гуманітарн. вісн. ДВНЗ «Переяслав-Хмельн. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2008. – С. 88-90.
5. Пангелова Н. Є. Фізична підготовка дітей старшого дошкільного віку в процесі занять з елементами туризму / Н. Є. Пангелова, Д. С. Мазоха // Гуманітарн. вісн. ДВНЗ «Переяслав-Хмельн. держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2008. – С. 98-100.

Харченко Тамара Григорівна

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри логопедії Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка (м. Суми)

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ У СТАНОВЛЕННІ САМОЦІНКИ

Постановка проблеми. Саме в дошкільному віці починає формуватися самооцінка людини, і з нормативним психосоціальним розвитком, і людини із розвитком, що відхиляється від норми. У старшому дошкільному віці вона постає важливим психологічним новоутворенням, елементом особистісної сфери дитини. Адекватна самооцінка стає фундаментом для подальшого розвитку самопізнання; забезпечує особистісний розвиток; формує світоглядні уявлення, вміння жити у злагоді з самим собою; акумулює знання про себе, що допоможуть у вирішенні пізнавальних і життєвих ситуацій в майбутньому шкільному житті.

Серед дитячого населення нашої країни дошкільного віку досить розповсюдженим сьогодні виявляється загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ), особливо велика кількість осіб із ЗНМ ІІІ рівня. Мовленнєвий дизонтогенез спричинює труднощі у формуванні не тільки пізнавальної, емоційно-вольової сфер дитини, а і у особистісній сфері, зокрема, у становленні адекватної самооцінки. Перед теоретиками і практиками в галузі спеціальної психології та педагогіки постає питання дослідження особливостей становлення самооцінки у дітей із ЗНМ, надання їм ефективної психологічної допомоги у формуванні адекватної самооцінки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Взаємозалежність мовлення і психічного розвитку представлено в роботах відомих вчених дефектологів ХХ століття: Л. С. Виготського, О. П. Запорожця, Р. Є. Левіної, О. Р. Лурія, О. М. Мастюкової. Вони відзначають, що недорозвиток мовленнєвої

діяльності вагомо впливає на якість засвоєння дітьми знань, умінь та навичок. Дослідження сучасних науковців в галузі логопедії: А. С. Винокур, Л. С. Волокової, Є. Ф. Соботович, Л. Ф. Спірової, В. В. Тарасун, Г. В. Чіркиної, М. К. Шеремет, А. В. Ястребової вказують, що загальне недорозвинення мовлення не стільки негативно впливає на розвиток інтелектуального рівня, скільки на особистісний розвиток. Такі дослідники, як: С. М. Валявко, О. Є. Дмитрієва, С. В. Лауткіна, І. В. Мартиненко, Т. С. Овчиннікова, В. І. Селіверстов, Л. А. Сирвачева, Н. О. Фоміна вивчають сьогодні проблему розвитку та становлення особистості дітей з мовленнєвими порушеннями з точки зору спеціальної психології, зазначаючи, що ці діти мають труднощі як в адаптації, так і в соціалізації.

Наукових досліджень, присвячених вивченню особливостей становлення самооцінки дітей із ЗНМ, ще недостатньо, але вони є, це роботи: Т. М. Волковської, Ю. Ф. Гаркуші, О. В. Кирилової, В. В. Коржевіної, К. Є. Панасенко, І. В. Терентьєвої, Л. М. Шипиціної. Вчені доводять, що більшість дітей означеної категорії в дошкільному віці мають неадекватну самооцінку, тому потребують допомоги психолога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зважаючи на важливість психологічної підтримки дошкільникам із загальним недорозвиненням мовлення у формуванні адекватної самооцінки, на яку вказують сучасні науковці, ми провели психодіагностичне обстеження дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня з метою виявлення осіб з неадекватною самооцінкою. Емпіричне дослідження здійснювалося на базі закладів дошкільної освіти міста Суми: ясла – садок № 39 «Теремок», ясла – садок № 2 "Ясочка", "Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітня школа I ступеня" № 41, у групах компенсуючого типу, вибірка складала 32 особи.

Нами було застосовано наукове спостереження та метод тестування: методика «Драбинка», автори В. Щур і С. Якобсон [10]; методика «Який Я?», автор Р. С. Немов [8]. Дані методи підбиралися з урахуванням віку обстежуваних і мовленнєвого недорозвинення. Використовуючи метод наукового спостереження ми виокремили наступні поведінкові прояви: впевненість у своїх здібностях та успіху при виконанні завдань, пошукова активність, та невпевненість у своїх здібностях і успіху, низька пошукова активність, сором'язливість, що на нашу думку, засвідчували оцінку дитини самої себе. Отримані результати проведеного емпіричного дослідження особливостей самооцінки старших дошкільників із ЗНМ III рівня представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати емпіричного дослідження особливостей самооцінки старших дошкільників із ЗНМ III рівня

Рівень самооцінки	Середнє значення	Методи дослідження		
		Методика «Сходинки»	Методика «Який Я?»	Наукове спостереження
Завищений	13 (40,6%)	13 (40,6%)	14 (43,8%)	12 (37,5%)
Адекватний	4 (12,5%)	4 (12,5%)	4 (12,5%)	4 (12,5%)
Занижений	15 (46,9%)	15 (46,9%)	14 (43,8%)	16 (50,0%)

Аналізуючи отримані дані бачимо, що у великої кількості обстежених дітей 46,9% неадекватна самооцінка, в бік заниження. Ці діти при виконанні будь-якого завдання проявляють невпевненість у своїх силах та в успіху своєї діяльності, не активні під час виконання завдання, не намагаються підтримати спілкування з однолітками і дорослими, надто тривожні та сором'язливі, боязкі та замкнуті. Достатня кількість дітей і з завищеним рівнем самооцінки 40,6%, які переоцінюють свої можливості та здібності, надто образливі та активні, а також занадто впевнені у своїх силах, часто не приймають думок однолітків і підкреслюють свої переваги над оточуючими. Тільки 12,5% обстежених – мають адекватну самооцінку, вони об'єктивно оцінюють свої знання, вміння і навички, переважно вірять у свій успіх, активні та ініціативні, наполегливі, вмюють взаємодіяти з однолітками і дорослими, не бояться спілкуватися, хоча і знають про свій мовленнєвий недорозвиток.

Підсумовуючи отримані дані, відзначимо: для дитини дошкільного віку завищена самооцінка вважається нормативною, тому що ставлення до себе в цьому віці активно формується і більшість вчених відзначають, що особистості краще мати надто гарне ставлення до себе, ніж погане [2; 3; 4; 5]. Тому, обстежені нами 51,1% старших дошкільників із ЗНМ III рівня мають самооцінку, яка вважається для їх віку нормативною, а от 46,9% – занижену самооцінку, що потребує психологічної корекції. Отже, активної уваги з боку спеціального психолога потребує майже половина обстежених дітей означеної категорії.

Вчені відзначають, що психокорекція неадекватної самооцінки дошкільника потребує достатньо часу [1; 2; 4; 5; 9]. Найбільш ефективними методами корекції вони називають психокорекційні ігри та вправи, адже гра є провідною діяльністю для всіх дітей цього віку. Ми пропонуємо складати психокорекційну програму з формування адекватної самооцінки у старших дошкільників із ЗНМ III рівня тривалістю не менше двох місяців, по дві зустрічі на тиждень (16 занять), переважно використовуючи групову форму роботи. Час проведення одного заняття не повинен перевищувати 35 хвилин, беручи до уваги психофізичні можливості дитини цього віку.

Психокорекційні ігри та вправи рекомендуємо підбирати враховуючи мовленнєві порушення дітей та такі, що спрямовані на формування впевненості в собі, розвиток емоційно-вольової сфери, комунікативних та соціальних навичок, згуртування колективу дітей, переважно рухового характеру, застосовуючи і релаксаційні техніки. Звертаємо увагу на використанні запропонованих корекційних ігор і вправ А. І. Ахметзянової, О. В. Белановської, Т. М. Волковської, О. К. Лютової та Г.Б. Моніної, О. Л. Кононко [1; 2; 4; 7; 6].

Висновки. Загальне недорозвинення мовлення має значний вплив на становлення самооцінки старшого дошкільника. Спеціальному психологу потрібно вчасно виявляти дітей, у яких порушено формування самооцінки, особливу увагу слід звертати на осіб із неадекватною самооцінкою у бік заниження, щоб своєчасно провести з ними психокорекційну роботу. Адекватна самооцінка у дитини із ЗНМ при вступі до школи сприятиме їй

кращій адаптації до нових навчальних умов та інтеграції у колектив однолітків, незважаючи на наявне мовленнєве порушення. Позитивне сприйняття себе і своїх можливостей в подальшому допоможе такій дитині розвинути в собі гармонійну, успішну особистість.

Література

1. Ахметзянова А. И. Коррекция агрессивности у детей с тяжелыми нарушениями речи с помощью метода игровой терапии / А. И. Ахметзянова // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 1. – С. 79-81.
2. Белановская О. В. Диагностика и коррекция самосознания дошкольников: Пособие для педагогов-психологов, педагогов учреждений, обеспечивающих получение дошкольного образования / О. В. Белановская. – Мн.: Выш. Шк., 2004. – 102 с.
3. Бугакова Е. Ю. Взаимозависимость речевого и психического развития у детей с общим недоразвитием речи 4-5 лет / Ю. Е. Бугакова // Логопедия. – 2012. – № 2. – С. 13-16.
4. Волковская Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова. – М. : Национальный книжный центр, 2014. – 96 с.
5. Горбунова Е. В. Особенности формирования самооценки у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. В. Горбунова, С. К. Хаидов // На стыке наук. – 2018. – № 1. – С. 83-86.
6. Кононко О. Л. Плекаємо в малечі почуття самовартісності: Навч.-метод. посіб. До Базової прогр. розв. дитини дошк. віку «Я у світі» / О. Л. Кононко. – К.: Наш час; Х.: Ранок, 2010. – 207 с.
7. Лютова Е. К. Шпаргалка для родителей: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. – СПб.: Речь, 2007. – 136 с.
8. Немов Р. С. Психология. Психодиагностика / Р. С. Немов. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 142 с.
9. Сырвачева Л. А. Особенности психосоциального развития детей 5 лет с общим недоразвитием речи / А. Л. Сырвачева, Н. В. Степанец // Сибирский вестник специального образования. – 2015. – № 2. – С. 81-83.
10. Щур В. Г. Методика изучения представления ребенка об отношениях к нему других людей // Психология личности. Теория и эксперимент/ Под ред. В. В. Давыдова – М.: Педагогика, 1982. – С.108-114.

Хомич Галина Олексіївна

*кандидат психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди» (м. Переяслав-Хмельницький)*

Войтенко Оксана Валеріївна

*аспірантка кафедри психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В СКЛАДНИХ УМОВАХ ЖИТТЯ

Відомо, що кожна людина проходить свій шлях соціалізації – від примітивної фізіологічної адаптації – до складних форм індивідуалізації та

персоніфікації. У той же час її Я-концепція часто конфліктує з реальними переживаннями і процесами самоактуалізації, що може призвести до почуття тривоги та невротичних порушень. Останні можуть бути наслідком недостатньої *соціальної інтегрованості*, що є важливою складовою сформованої особистості. Нездатність жити у згоді з оточенням – головна риса невротика: він відрізняється підозрілістю, навколишнє видається йому ворожим світом, а життєвим шляхом така особистість рухається, відчуваючи самотність, що провокує заздрість, агресію, неспокій. Однак, це почуття одночасно може виступати і рушійною силою особистісного духовного та соціального зростання (Хорні, 2004). Завдання психолога – допомогти особистості з готовністю прийняти на себе соціальну відповідальність, вдихнути в нього мужність, яка допоможе звільнитись від руйнівного почуття неповноцінності і направити її прагнення в соціально корисне русло.

Суспільство відмежовується від надто складних та неоднозначних особистісних проявів шляхом ігнорування, відкритої конфронтації, прихованої маніпуляції, фізичного чи психологічного знищення. Щоб залишитись внутрішньо цілісною та зберегти власну індивідуальність, людина долає зовнішні перешкоди, особистісно зростає, однак втрачає енергетичні ресурси, оскільки стикається з внутрішнім опором та системою захистів. Взаємодія суб'єктивних можливостей та об'єктивної реальності залишається актуальною проблемою вивчення дослідників різних напрямків. Психологічні аспекти цієї проблеми входять до наших наукових проектів.

Побудова власного життєвого шляху людини, незважаючи на напружені ситуації та перешкоди, має привести до максимальної самореалізації та внутрішньої гармонії особистості. Водночас діяльність психологічно зрілої особистості передбачає задоволення цілої гами базових потреб, опосередкованих рядом об'єктивних соціальних умов та суб'єктивних обставин. Очевидно, що конструктивність життєдіяльності особистості, її вчинків проявляється у спілкуванні, активності та залежить від її внутрішньої готовності до змін, ієрархії мотивації, сформованості цілей, що мають вікову специфіку та суб'єкту своєрідність.

Стереотипність і обмеженість індивідуального досвіду часто стає на заваді саморозвитку та самоактуалізації особистості, а неусвідомленість провідних мотивів обмежує рівень домагань, емоційну регуляцію, знижуючи рівень мобілізації енергетичних ресурсів. Окрім того, процес соціалізації сучасної особистості часто характеризується кризовістю, невротичністю, незрілістю, в основі якої, за нашими спостереженнями, лежить задоволення чи депривація базових соціальних потреб (Хомич, 2003).

Згідно концепції нашого дослідження, незадоволення провідних соціальних потреб веде до вивільнення пригнічених внутрішніх суперечностей, актуалізації глибинних переживань, до зростання езистенційної тривоги. В основу нашого дослідження ми поклали *гіпотезу*: особистісна самореалізація, ефективність та емоційне благополуччя залежить від специфіки включення суб'єкта у *деприваційну ситуацію* та тривалості її впливу на особистість. Означені впливи опосередковуються ієрархією цінностей індивіда, характерного способу реагувати на життєві

обставини та здатністю утримувати внутрішню рівновагу у конкретній ситуації, усвідомивши її сенс та сутність.

Здатність до емоційного благополуччя є результатом боротьби чи співіснування базових потреб та рівня їх задоволення, домінування певної модальності у спрямованості інтересів особистості, визначеності провідних цінностей та способів досягнення мети. Задля задоволення своїх потреб людина спершу має використовувати свій потенціал, який часто є мало актуалізованим, не зрозумілим для неї. Обмеження можливості для реалізації своїх інтересів та актуальних запитів негативно відбивається на життєдіяльності особистості, призводить до її особистісної деградації: збіднюються ціннісні орієнтації, знижується здатність до соціальної адаптації, звужується самосвідомість.

У процесі консультативної психологічної допомоги особливої актуальності набуває процес оптимізації внутрішніх ресурсів особистості, ефективність якого можлива у ситуації психологічної готовності суб'єкта до змін, динаміки інтересів, поглиблення саморозуміння та наявності сформованої здатності до комунікації. Шукаючи нові орієнтири, особистість стикається з розширенням соціальних контактів, що можуть провокувати зіткнення інтересів, появу конфліктних ситуацій. Життя людини характеризується динамічністю, а процеси смислових новоутворень відображають вибір цінностей, опосередкований системою ставлень, рівнем рефлексії та наявним соціальним статусом, що визначають процеси адаптації та індивідуалізації особистості.

В умовах депривації індивідуальність втрачає важливі соціально-психологічні орієнтири, оскільки, обмежена в значущих суб'єктивних виборах, вона змушена постійно спрямовувати зусилля на подолання ситуативних обставин, зокрема, перебуваючи у незвичній, а інколи і травматичній ситуації, де їй доводиться звужувати коло звичних інтересів, здебільшого дбаючи про збереження життя. Поступово з'являється неадекватна залежність від волі і ставлення інших людей, відбувається непомітний перехід на позицію адаптації, що потребує додаткової енергії та може сформувати внутрішнє переконання щодо нездатності жити самостійно, приймаючи незалежні рішення та презентуючи світу автономію.

Окрім того, тривале перебування в звуженому діапазоні ролей зміщує нормативи життя, загострює акцентуації характеру, а інколи паралізує активність настільки, що суб'єкт починає боятись проявити ініціативу навіть задля задоволення звичних і важливих потреб. В результаті такої гіперболізованої адаптивності в поведінці індивіда все частіше спостерігаються невротичні синдроми, формується недовіра до оточуючих та незадоволення собою.

Очевидно, що людині, котра переживає складну життєву ситуацію, необхідне глибоке осмислення суб'єктивної реальності, усвідомлення її ситуативності, динамічності. Якщо ж цього не відбувається, людина може переживати фатальність, безвихідь, замикаючись в собі та плакаючи недовіру та ворожість. Небезпека міститься ще й в тому, що зовні ці люди не викликають занепокоєння, оскільки часто зберігають здатність чітко виконувати розпорядження, дотримуватись визначеного розпорядку, адекватно реагують на зауваження, посилюючи тенденції до конформізму.

Наші потреби, бажання і мотиви зовні, здебільшого, презентуються емоціями, однак останні часто призводять до хибних життєвих виборів. Це

відбувається на основі зміщення акцентів сприймання на користь зовнішніх норм і вимог, часто ігноруючи при цьому власні інтереси і можливості. У повсякденному житті, перебуваючи в ситуації тривалої соціальної депривації, суб'єкту важливо уникати закритих кордонів, коли власні емоції втрачають можливість змінити модальність чи власну структуру. Багате емоційне спілкування – одна з важливих умов для підвищення стресостійкості та готовності до боротьби з депривуючою ситуацією. Ігнорування потреби в емоційному розвантаженні також тягне за собою непередбачувані наслідки: зміщення чи втрату важливих життєвих орієнтирів, зниження цінності життя та відчуття хронічної втоми, психологічне виснаження.

У ситуації переживання кризової ситуації в людини активізуються такі невизначені емоції, що вільно наповнюють той чи інший образ (відбувається процес ознайомлення), але в якийсь момент, в силу дії певних обставин, зокрема, усвідомлення незадоволення перебігом життєвих подій, емоції можуть отримати негативну модальність, яка спровокує зміну ставлення до окремого суб'єкта чи якихось дій. Емоційні ставлення, непідкріплені ясними уявленнями і знаннями, можуть швидко привести до неприємних розчарувань, несподіванок, що в свою чергу знижує настрій, забирає сили, необхідні на подолання недуги чи об'єктивних труднощів життя. Якщо подібні переживання відбуваються систематично, то в суб'єкта швидко розвиваються невротичні реакції, депресивні стани.

Адаптивність особистості у ситуації емоційної депривації (наприклад, у ситуації міжособистісного конфлікту) може пригнічувати відповідальність за прийняття рішень, знижувати рівень домагань. Це сприяє уникненню конфліктів та непорозумінь, однак оптимізує процеси відчуження на глибинному особистісному рівні, закріплюючи інфантильність та стереотипність у взаємодії (для невротиків така поведінка може сприяти розвитку толерантності). З часом така поведінка може сприяти формуванню зацікавленості лише стосовно тих людей, які здатні виражати силу, агресію, тим самим ще більше закріплюючи інфантильний стиль власної поведінки та проявляючи конфронтацію з позитивними установками щодо макросередовища.

Втрата впевненості в своїх силах та зневіра в можливостях соціуму допомогти призводить до змін в глибинних структурах психіки. Відбувається переструктурування психологічних захистів, заміщення опорів та установок. Інша крайність у поведінці депривованої особистості характеризується механічним поєднанням окремих вчинків чи дій без урахування власного досвіду, суб'єктивної психологічної реальності. Необхідне глибоке осмислення суб'єктивної реальності, усвідомлення її ситуативності, динамічності.

Наші дослідження свідчать наступне: в основі формування ціннісних орієнтацій депривованої особистості лежить конфлікт між потребою досягнень та неможливістю її реалізації в реальності. В такій ситуації можливе загострення усвідомлення власної недосконалості, що фруструє особистість, сприяє появі невротичних розладів. Можна спостерігати, як такі суб'єкти у складній ситуації шукають підтримки, а коли їм пропонують допомогу – з острахом відмежовуються, проявляючи недовіру та страх бути приниженим. Очевидно, таке відмежування може відбуватися в силу некритичного оцінювання психологічної реальності.

У процесі психологічної допомоги у людини актуалізуються спогади, цінності, все, що, здавалось, було забуто. Зокрема, важливо переструктурувати її досвід, поглянувши «дрібниці», уточнивши значення та важливість «тут і тепер». Дуже ефективними можуть виявитись не спеціально продумані і підготовлені системи психодинамічних впливів, а імпліцитні афективні епізодичні взаємодії у формі жартів, вдалого зауваження, які відбуваються без спеціального проникнення в ціннісну сферу. Дружне міжособистісне спілкування може адекватно структурувати емоційний світ людини, сприяє розвитку навичок саморозуміння і самореалізації.

Література

1. Хомич Г. О. Особливості соціалізації депривованої особистості / Г. О. Хомич // Гуманітарний вісник ДВНЗ «ПХДПУ імені Григорія Сковороди»: збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – Вип.10.– С.202-210.
2. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. / К. Хорни. – М.: Айрис – Пресс, 2004. – 607 с.

Черкаська Євгенія Феліксівна

аспірантка Інституту психології імені Г. С. Костюка, лабораторія методології і теорії психології (м. Київ), науковий керівник Зливков В. Л.

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ПЕДАГОГА В ПЕРІОД ПРОВЕДЕННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Освіта являє собою найважливішу складову загального процесу розвитку і самосвідомості людини. У період модернізації освіти перед учителями ставиться завдання досягнення нової, сучасної якості шкільної освіти, пов'язаної зі створенням умов для реалізації особистості дитини, здатної реалізувати себе як частину соціуму. У зв'язку з цим педагогічна діяльність являє завищені вимоги до особистісних якостей вчителя, до рівня фізичного і психічного здоров'я, вміння регулювати свої емоційні реакції, що передбачає високий рівень сформованості емоційної стійкості.

Низка дослідників виділяють емоційну стійкість як якість, рису, властивість особистості, що впливає на характер професійної діяльності. У роботах А. Деркача, Є. Клімова, Т. Кудрявцева, А. Маркової, Л. Митіної, В. Шадрікова і ін., емоційна стійкість розглядається як риса, що сприяє успішній професійній адаптації, професійному та особистісному розвитку. Слідом за названими авторами ми відносимо емоційну стійкість до професійно-важливих якостей для багатьох професій, в тому числі для професії вчителя [5].

Основна частина робочого часу педагога протікає в складній емоційній напруженій обстановці: емоційна насиченість діяльності, постійна концентрація уваги і підвищена відповідальність за дітей. У результаті постійної напруги можуть з'явитися нервозність, дратівливість, втома, нездужання. Емоційне напруження може досягати і критичної точки, коли вчитель втрачає контроль над своїми емоціями, проявляє агресію по відношенню до оточуючих. Відбувається конфлікт емоційного стану

педагога з усвідомленням його професійного обов'язку, який зобов'язує бути спокійним і врівноваженим, приймати виважені рішення, придушувати прояви негативних емоцій, таких як гнів, обурення, невдоволення, розпач [4].

Важливою особливістю педагогічної діяльності є її насиченість стресогенними факторами. Дослідження О. Баранова, А. Маркової, Л. Митіної, О. Прохорова, А. Реана та інших показують, що багато педагогів володіють недостатньою сформованістю адекватних способів емоційного реагування на труднощі непрогнозованих складних ситуацій, виявляють низький показник ступеня соціальної адаптації. Все це негативно позначається на професійній діяльності, здоров'ї педагога і благополуччі дітей [1; 4].

Професія педагога відноситься до стресогенних, напружених в психологічному плані. Вона вимагає від людини постійних резервів самовладання і саморегуляції. Висока емоційна напруженість обумовлена постійною наявністю великої кількості факторів ризику, стрес-факторів, що впливають на самопочуття вчителя, працездатність, професійне здоров'я і якість роботи.

Важливо так само розуміти, що формування емоційної стійкості в стресогенних умовах ускладнене, оскільки ресурс психіки спрямований на розвиток стресостійкості, яка, незважаючи на свою значимість, надає, куди менший вплив на діяльність педагога. Емоційна стійкість – це якість, що забезпечує емоційну стабільність особистості. Безліч педагогічних технологій, форм і методів вимагають не просто ефективності комунікацій, а особливого стану емоційної сфери педагога, емоційного відгуку до проблем учнів, особливо це стосується особистісно-орієнтованого підходу, інклюзивної освіти, інтерактивних форм навчання і т.п.

Напружені ситуації зустрічаються в діяльності педагога щодня, кожен учитель реагує на них по-різному, тут мають конкретне значення не тільки попередній досвід в аналогічних ситуаціях, не тільки ставлення до професійної діяльності, професійні вміння і досвід, здібності, рівень самооцінки, соціальний статус в колективі, але перш за все особливості нервової системи, особливості емоційної сфери та ступінь сформованості емоційної стійкості [1].

Найбільш доступним в якості профілактичних заходів є використання способів саморегуляції і відновлення себе. Природні способи регуляції організму інтуїтивно використовуються багато ким. Це тривалий і регулярний сон, смачна їжа, спілкування з природою і тваринами, баня, масаж, рух, танці, музика та багато іншого. На жаль, подібні засоби не можна, як правило, використовувати на роботі, безпосередньо в той момент, коли виникла напружена ситуація або накопичилося стомлення [2].

Для вчителя важливо вміти правильно виявляти свої почуття, знаходити відповідні в даний момент вербальні і невербальні форми поведінки, бути зрозумілим учнями, відкритим і щирим. У цьому полягає функція самопрезентації, яка також допомагає процесу самовираження вчителя.

Для розвитку емоційної стійкості педагога сучасна психологічна наука пропонує безліч способів, аналіз яких дозволяє з певною часткою умовності класифікувати їх залежно від позиції суб'єкта по відношенню до чинника впливу в дві групи: зовнішні способи: рефлексотерапія (вплив на

рефлексогенні зони і біологічно активні точки), нормалізація режиму харчування, фармакотерапія, функціональна музика та кольоромузичний вплив, бібліотерапія, казкотерапія, методи активного впливу однієї людини на іншу (переконання, наказ, навіювання, гіпноз); внутрішні способи (саморегуляції): самогіпноз, нервово-м'язова релаксація, ідеомоторне тренування і сенсорна репродукція, гімнастика і, дихальні вправи, поведінкова психотерапія, груповий тренінг та ін.

Варіанти методик, технік різноманітні, педагог може вибрати для себе найбільш підходящий. Виходячи з цього, відновленню психоемоційної рівноваги сприяє аутотренінг – методика самонавіювання на тлі максимального м'язового розслаблення. В ході освоєння аутотренінгу необхідна візуалізація приємних, спокійних образів для того, щоб розподілити розслаблення, досягнуте тілом, в свідомість. Навчання основам аутотренінгу вимагає регулярних занять протягом декількох місяців. В період навчання рекомендується займатися три рази в день: 10 хвилин вранці (лежачи в ліжку); 5 хвилин вдень (наприклад, під час обідньої перерви на робочому місці); 10 хвилин перед сном. По ходу навчання аутотренінгу, заняття можна застосовувати в будь-якій обстановці: вдома, на роботі, в транспорті [8].

Так, Н. Самоукіна зазначає, що «формуючи навички релаксації, педагог може стати спостерігачем по відношенню до своєї системи ціннісних орієнтацій, усвідомити досвід, досягти результату, дати оцінку досягнутому» [6].

Підвищити емоційну стійкість можна за допомогою фізичних вправ. Фізична активність необхідна для зниження і запобігання несприятливих результатів стресових впливів. В результаті ходьби, як і при інших помірних фізичних навантаженнях, в організмі виробляються ендорфіни, які позитивно впливають на психоемоційний стан і формують високу емоційну стійкість особистості. Оздоровчий, лікувально-профілактичний ефект ходьби можна виконувати протягом 30 хвилин п'ять разів на тиждень, або щодня. Позитивний ефект мають також дихальні вправи. При виконанні вправ пропонується закрити очі і зосередитися на власному диханні. Глибоке, рівне, спокійне дихання надає заспокійливий ефект.

Ефективним засобом вчені визначають самомасаж в потиличній області і шийному відділі. Наприклад, для зняття напруги потрібно з'єднати руки за головою, виконувати періодичне натискання між шийною і потиличною областю ззаду, одночасно опираючись м'язами шийного відділу. Змінюючи завдання з систематичним розслабленням, знижується напруга, сприяє розслабленню, і в підсумку відреагувати на подразник більш спокійно.

В той же час І. Вагін, А. Глушай, звертають увагу, що перед вправами корисний перегляд комедій, так як вироблення позитивного настрою позитивно впливають на хід рішення ситуацій, проблем; знижує рівень напруження, стимулює підвищення творчої віддачі [7].

Тренінги професійно-педагогічного спілкування – різновид проведення занять психолога з педагогічним колективом. Робота проводиться систематично. Підвищену увагу потрібно звернути на періодичність занять, тому що це впливає на ефективність роботи по підвищенню емоційної стійкості у педагогів. Як показує Л. Шепелева, система занять, спрямована на оволодіння осно-

вами професійно-педагогічного спілкування, включає в себе: заняття, націлені на практичне оволодіння властивостями педагогічної комунікації, розвиваючі комунікативні здібності, освоєння навичок управління спілкуванням; заняття з освоєння своєї системи спілкування в заданій педагогічній ситуації [10].

Рольова гра – спосіб, за допомогою якого учасники, програючи різні ролі, в вільних від ризику ситуаціях, виявляють свої особливі форми поведінки за допомогою психолога, один одного і самотійно критично аналізують їх, навчаються більш продуктивним формам поведінки і тренуються в її поліпшенні. Ролі, що застосовуються в іграх, різноманітні: начальник, підлеглий, ображений, заспокійливий. Психолог на вступному етапі знижує емоційне напруження і приводить до отримання нового досвіду міжособистісних відносин, створює сприятливий клімат для включення в гру.

Емоційна стійкість обумовлює ефективність педагогічної діяльності, так само підтверджується тим, що емоційна стабільність потрібна для того, щоб чинити опір високим моральним і емоційним навантаженням в умовах, коли потрібно зберігати високу працездатність, крім достатньої ефективності діяльності, критерієм якої є результативність використання педагогічних технологій. Висока працездатність в сфері «людина-людина» виражається в здатності відтворювати необхідний тип комунікації тривалий час, що неможливо без емоційної стабільності і сприятливого емоційного фону.

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок про те, що емоційна стійкість є вкрай значущою якістю для педагогічної діяльності, необхідною умовою її ефективності.

Література

1. Андреева І. М. Емоційна компетентність в роботі вчителя / І. М. Андреева. – Народна освіта, 2006. – С. 216-223.
2. Гоніна О. О. Розвиток емоційної стійкості педагогів ДНЗ // Міжнародний журнал прикладних і фундаментальних досліджень. – 2014. – № 4. – С. 157-160;
3. Курлянд З. Н. Формування і розвиток професійної стійкості вчителя: автореф. дис. на отрим. наук. ступеня д-ра пед. наук / З. М. Курлянд. – М., 1993. – 32 с.
4. Митіна Л. М. Психологія праці та професійного розвитку вчителя, 2004. – 320 с.
5. Руденко Н. Г. Емоційна стійкість, як професійно важлива якість майбутнього вчителя, 2008.
6. Психология профессиональной деятельности / Н. В. Самоукина. - 2-е видання. – Санкт-Петербург: Питер, 2004. – 224 с.
7. Семенова Є. М. Тренінг емоційної стійкості педагога: Навчальний посібник. – 3є-вид. – М.: Психотерапія. – 2006. – 256с.
8. Хапачева С. М. Психолого-педагогічні умови формування емоційної стійкості майбутнього психолога // Науково-методичний електронний журнал «Концепт», 2014.
9. Чебикін А. Я. Особливості емоційної стійкості і психологічні засоби її формування: автореф. дис. на соіск. науч. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. Я. Чебикін. – М., 1979. – 16 с.
10. Шепелева Л. Н. Програми соціально-психологічних тренінгів [Текст] / Л. М. Шепелева. - СПб .: Пітер, 2007. – 160с.

Луценко Юрій Анатолійович
науковий співробітник Українського науково-методичного центру
практичної психології і соціальної роботи Національної академії
педагогічних наук України (м. Київ)

ПРОФІЛАКТИКА ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ У НАДАВАЧІВ ПСИХОСОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ НАСЕЛЕННЮ, ЩО ПОСТРАЖДАЛО ВНАСЛІДОК ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ НА СХОДІ УКРАЇНИ

Питання надання психосоціальної підтримки населенню постраждалого внаслідок військових дій на сході України, залишається одним з пріоритетних в роботі громадських, волонтерських, гуманітарних організацій та психологічної служби системи освіти протягом останніх 4 років. Хоча термін «психосоціальна підтримка» є відносно новим для понятійного апарату психологів і часто має різне трактування, він вже став доволі звичним для означення певного виду роботи спеціалістів, які працюють з постраждалим населенням. У нашому розумінні психосоціальна підтримка – це комплекс системних локальних або зовнішніх інтервенцій направлених на стабілізацію психоемоційного стану особистості, що пережила травматичні події, її соціальне відновлення, сприяння відновленню психосоціального благополуччя та/або запобігання чи лікування психічних розладів [6]. З огляду на практику організації психосоціальної допомоги в Донецькій і Луганській областях найчастіше її забезпечують практичні психологи і соціальні педагоги закладів освіти, центрів соціальних служб для дітей, сім'ї та молоді, фахівці з соціальної роботи громадських, волонтерських, гуманітарних організацій. З огляду на тему дослідження, 2015 рік можна означити як рік підготовки та інтуїтивної професійної діяльності щодо надання психосоціальної допомоги, оскільки з військовими діями та їх психологічними наслідками Україна зустрілась вперше. За офіційними даними в 2017 році працівниками психологічної служби було надано послуг більше як **145 тисяч** учням, батькам і педагогічним працівникам в контексті психосоціальної допомоги. Попри зростання навантаження, питання особистісного і професійного відновлення спеціалістів, котрі надають психосоціальну допомогу населенню, залишається поза увагою, що призводить до виникнення ознак вигорання. Згідно з визначенням ВООЗ синдром професійного вигорання – це стан фізичного, емоційного або мотиваційного виснаження, що характеризується порушенням продуктивності роботи та втому, підвищенням схильності до соматичних захворювань, а також вживання алкоголю чи інших психоактивних речовин.

В психологічній літературі наводяться суперечливі дані, щодо авторства терміну «вигорання». Зокрема у 1974 році термін «staff burn-out» (вигорання працівників) ввів американський психіатр Герберт Фрейденберг, однак у 1976 році американською дослідницею Христиною Маслач був введений термін «емоційне вигорання». Замість терміна «staff burn-out» вона стала використовувати поняття «вигорання» (припинення

горіння). За словами Маслач, емоційне вигорання, яке є причиною професійного вигорання - це розплата за співчуття. Окремі дослідники (Е. Махер, К. Кондо) розглядають вигорання як різновид стресу, де клієнти соціальних служб виступають у якості стресорів. Однак інші не ототожнюють ефект вигорання і професійні стреси, розглядаючи «вигорання» не як різновид стресу, а як результат впливу комплексу стресогенних факторів (С. Маслач, А. Г. Абрумова, В. В. Бойко) [6]. В. В. Бойко розглядає «вигорання» як випрацьований особистістю механізм психологічного захисту у форму часткового або повного виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи, набутий стереотип емоційної, а частіше – професійної поведінки [1].

У нашому розумінні вигорання - це синдром емоційного виснаження, деперсоналізації (втрата індивідуальності, відокремленості від інших), применшення особистих досягнень, що виникає у працівників, робота яких пов'язана з людьми. Це реакція на хронічне емоційне напруження на тлі роботи з іншими людьми, особливо з тими, хто потребує екстреної психосоціальної допомоги [4]. Таким чином психологи, соціальні працівники, педагоги, котрі надають психосоціальну допомогу населенню, що постраждало внаслідок військових дій, підпадають до групи ризику щодо виникнення і прояву ознак професійного вигорання. Результати проведених досліджень свідчать, що професійне вигорання швидше виникатиме у тих працівників, які мають добре розвинену емпатію, сформовану позитивну мотивацію до надання допомоги, гіпертрофований інтерес до виконання функцій на сто відсотків. Натомість ті, хто більш формально підходять до виконання покладених функцій, у меншій мірі відчуватимуть ознаки професійного вигорання.

Ознаки професійного вигорання набувають проявів як на рівні тіла (фізичні), так і на рівні психіки (психологічні). До фізичних симптомів професійного вигорання відносять: постійну втому, головний біль, фізичне виснаження, розсіяну увагу, зниження реакції, сонливість, безсоння, зміну ваги, апетиту.

До психологічних симптомів професійного вигорання відносять: апатію, депресію, надмірну дратівливість, песимізм, нервові зриви, почуття тривоги, страх не впоратися зі своїми обов'язками. Однією з основних ознак професійного вигорання є деперсоналізація клієнтів, що означає формальний підхід до індивідуальної історії клієнта та способів її вирішення. До специфічних ознак професійного вигорання також відносять перебільшення або применшення власних здобутків, досягнень.

Прояв ознак професійного вигорання відбувається поетапно. У своєму дослідженні ми керувалися етапами вигорання за Дж. Грінбергом. За його теорією на першому етапі людина вкрай задоволена своєю роботою, проявляє глибокий інтерес і мотивацію. В ході роботи часто перебуває в стані стресу від чого втрачає енергію. На другому етапі спостерігаються перші ознаки синдрому: безсоння, зниження працездатності, часткова втрата інтересу до

роботи. Однак працівник ще намагається виконувати свої професійні функції на належному рівні, прагнучи до досконалості наданих послуг. На третьому етапі працівникові важко сконцентруватися на роботі, завдання виконуються повільно та з певним відтермінуванням початку. Працівник постійно намагається наздогнати упущене, з'являється звичка працювати після завершення робочого часу або вдома чи на вихідних. Четверта стадія характеризується хронічною втомою та її проекцією на здоров'я людини: знижується імунітет, простудні захворювання переходять в хронічні, проявляються старі «болячки». Люди на цьому етапі проявляють постійне невдоволення собою і роботою, колегами, скаржаться на клієнтів. У таких умовах виникають часті конфлікти. П'ята стадія характеризується повною зневірою, упадком сил, загостренням хронічних хвороб.

Таким чином, виникнення і прояв ознак професійного вигорання у психологів, соціальних працівників напряму корелюють з якістю надання психосоціальних послуг населенню, що постраждало внаслідок військових дій на сході країни, а отже впливають на стан психосоціального благополуччя як самих надавачів послуг, так і клієнтів. З огляду на останню тезу, з 2015 року спільно з НГО «Форум» ми розпочали низку тренінгів направлених на подолання і профілактику професійного вигорання у практичних психологів, соціальних педагогів, фахівців з соціальної роботи громадських організацій, які надають практичну психосоціальну допомогу. Обґрунтуванням для початку такої роботи стали результати праведного дослідження щодо прояву ознак професійного вигорання у вказаних вище фахівців. Загальна кількість вибірки становила 421 респондент, з них 72% (303 особи) з Донецької і Луганської областей. 37% опитуваних – внутрішньо переміщені особи. В результаті дослідження було виявлено, що 13,5% опитаних мають дуже високий, 28,4% - високий, 35,9% - середній рівень професійного вигорання. Серед ознак професійного вигорання працівники вказали емоційне виснаження (67%), деперсоналізація (83%), применшення особистих досягнень (74%). Високий рівень професійного вигорання властивий 48,1% внутрішньо переміщеним особам з Луганської області і 38,5% - з Донецької. В дослідженні було також встановлено, що час роботи в організації прямо впливає на рівень професійного вигорання. Так, ознаки високого рівня професійного вигорання спостерігаються у 63,2% працівників, які працюють більше 5 років у сфері надання психосоціальних послуг, 43% - у тих, хто працює від 2 до 5 років. На думку опитаних прямо впливає на формування професійного вигорання стимулювання від керівництва (заохочення, похвала тощо) та фінансова стабільність. У якості кризових факторів, які впливають на виникнення професійного вигорання було виділено: зміст праці і сама робота, атмосфера в колективі, стосунки з колегами, значимість роботи для суспільства, ставлення з боку керівництва, місія, ідеологія, рівень заробітної плати, режим роботи, умови праці. До основних причин професійного вигорання на рівні проектного та організаційного управління відносять: нерівномірність навантаження, перевантаження, нерегулярність відпусток, відсутність балансу між

повноваженнями і відповідальністю, неефективність процедури оцінки роботи працівників зі сторони керівництва, проблеми у співпраці з іншими організаціями, невідповідна система оцінки потреб бенефіціарів [7].

За результатами проведеного дослідження стає очевидним, що особливої актуальності набуває розробка та впровадження системних заходів з профілактики і подолання професійного вигорання у вказаних надавачів психосоціальних послуг. Лише 14% опитуваних вказали, що проходили подібні тренінги (як разовий захід) і 17% опитаних – мають власного супервізора, 83% - не мають можливості супервізійної підтримки. На основі аналізу наукових джерел і описаних результатів емпіричного дослідження ми припускаємо, що відсутність системної роботи з профілактики професійного вигорання негативно впливає на якість власне психосоціальної допомоги.

У якості практичних заходів ми розуміємо систему інтервенцій, яку забезпечують фахівці з надання психосоціальної допомоги. Така система ґрунтується на світовому досвіді і включає **психоедукацію** (психологічне навчання), тобто надання інформації стосовно ознак, причин виникнення, можливих варіацій та проявів професійного вигорання; **діагностику** - систематичне вимірювання показника професійного вигорання; **корекцію** – практичну роботу щодо зниження або подолання ознак професійного вигорання. Наскрізним елементом пропонованої моделі є профілактика, яка передбачає практичні інтеракції, як на організаційному (заохочення, додаткові вихідні, переміщення за посадами, рангами, зміну функцій тощо), так і психологічному рівнях. Останній передбачає індивідуальні консультації працівників у психолога, супервізію, участь в тематичних тренінгах, заходи з формування позитивного психологічного мікроклімату, вивчення рівня задоволеності. Пропонована нами модель ґрунтується.

Підсумовуючи вищевикладене, профілактика професійного вигорання у надавачів психосоціальних послуг населенню, що постраждало внаслідок військових дій на сході України є актуальною проблемою для подальших наукових та емпіричних досліджень.

Література

1. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М., 1996. 154 с.
2. Водопьянова Н., Старченкова Е. Синдром выгорания. 2-е изд. СПб., 2008. С. 7-327.
3. Дудяк В. Емоційне вигорання. К. : Главник, 2007. С. 3-125.
4. Карамушка Л. М., Зайчикова Т. В., Ковальчук О. С. та ін. Комплекс методик для діагностики синдрому «професійного вигорання у вчителів» К., 2004. 21 с.
5. Керівництво МКП з психічного здоров'я та психосоціальної підтримки в умовах надзвичайної ситуації. – К.: Пульсари, 2017. – 214 с.
6. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования//Журнал практической психологии и психоанализа. 2001. № 3.
7. Аналітичний звіт за результатами дослідження «Оцінка рівня професійного вигорання працівників гуманітарної сфери». URL: www.ngoforum.org.ua/wp-content/uploads/2017/06/NGO-Forum_Burnout_Report_Final.pdf

**ОСОБИСТІТЬ У КРИЗОВИХ УМОВАХ
ТА КРИТИЧНИХ СИТУАЦІЯХ ЖИТТЯ**

МАТЕРІАЛИ

**V Міжнародної науково-практичної конференції
28 лютого – 1 березня 2019 року**

Видано в авторській редакції

Відповідальна за випуск: *С.Б. Кузікова*
Комп'ютерна верстка: *О.Б. Кузіков*

Підписано до друку 26.02.2019 р.

Формат 60x84/16. Гарн. Times New Roman. Папір друк.

Друк офсетний. Умовн. друк. арк. 32,86. Обл.-вид. арк. 30,56

Тираж 200 прим.

Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка
40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено у видавництві СумДПУ імені А. С. Макаренка