

# ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРСПЕКТИВИ

*Psychological  
Prospects*

Спеціальний випуск  
“ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ”



2011

Рекомендовано до друку вченою радою  
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України  
(протокол № 13 /11 за 20 грудня 2011 р.)

**Редакційна рада:**

*Микола Слюсаревський* – голова редакційної ради;  
*Ігор Коцан, Ксенія Абульханова (Росія), Роман Арцишевський,  
Марта Богачевська-Хом'як (США), Михайло Костицький,  
Василь Кремень, Ігор Пасічник*

**Редакційна колегія:**

*Лариса Засєкіна* – головний редактор; *Вадим Васютинський,  
Жанна Вірна* – заступники головного редактора;  
*Віталій Татенко, Олена Донченко, В'ячеслав Казміренко, Лідія  
Орбан-Лембрик, Олена Старовойтенко, Тетяна Титаренко, Наталія  
Чепелєва, Микола Бабій, Любов Найдьонова, Мирослава Мушкевич* –  
члени редакційної колегії

**Засновники:** *Волинський державний університет імені Лесі Українки,  
Інститут соціальної та політичної психології НАПН України*

***Включено ВАК України до переліку наукових фахових видань  
із психологічних спеціальностей***

**Адреса редакції:** 43025, м. Луцьк, вул. Потапова, 9  
Тел.: (03322) 4-90-01 (у Луцьку); (044) 425-24-08 (у Києві)  
Ел. пошта: [lora\\_zasyekina@mail.ru](mailto:lora_zasyekina@mail.ru); [info@ispp.org.ua](mailto:info@ispp.org.ua)  
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової  
інформації КВ № 14266-3237 ПР від 17.06.2008 р.

**Видавець:** Інститут соціальної та політичної психології  
НАПН України  
(04070, м. Київ, вул. Андріївська, 15)

Статті публікуються в авторській редакції

## **ПРЕДСТАВЛЯЮ ВИПУСК**

*Сьогодення наповнено різноманітними подіями. Трансформаційні процеси породжують безліч конструктивних та деструктивних перевтілень, і увагу науковців зосереджено на вивченні можливостей адаптації людини і суспільства до нових умов життя.*

*Саме цим питанням було присвячено IV Всеукраїнську науково-практичну конференцію з міжнародною участю “Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери: криза як ресурс”, яку в травні 2011 р. провів Інститут соціальної та політичної психології НАПН України спільно з Федерацією психологів освіти Росії, Мелітопольським державним педагогічним університетом імені Богдана Хмельницького, Мелітопольським інститутом екології та соціальних технологій ВНЗ ВМУРоЛ “Україна” та ГО “Арт-терапевтична асоціація”.*

*У цьому спецвипуску журналу публікуються наукові статті, в основу яких покладено доповіді учасників конференції. Автори зосереджують увагу на актуальних питаннях допомоги людині, що опинилася в кризовому стані і тяжких життєвих умовах, розвитку системи комплексного сприяння мережам соціально-психологічної реабілітації, підготовки спеціалістів соціальної сфери та умов профілактики їхнього професійного вигорання. Обговорюються шляхи подолання особистісної кризи, приділяється увага пошукові ресурсних складових сталих кризових станів.*

*Хотілося б сподіватися, що цей творчий доробок стимулюватиме дальшу наукову увагу до окреслених напрямів, прислужиться викладачам і студентам, які цікавляться проблемами психології соціальної роботи.*

*Користуючись нагодою, редакційна колегія щиро дякує керівництву зазначених установ за сприяння розвитку соціально-психологічної науки в Україні і має сподівання на подальшу плідну співпрацю.*

*Вадим Васютинський,  
заступник головного редактора журналу  
“Психологічні перспективи”,  
доктор психологічних наук, професор*

# **ПСИХОЛОГІЯ МАЙБУТНЬОГО. МАЙБУТНЄ ПСИХОЛОГІЇ**

*Павел Горноста́й*

## **ПСИХОТЕРАПЕВТИЧЕСКОЕ СООБЩЕСТВО И ГРУППОВАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ**

*Проблема.* Понятие групповой идентичности является далеко не новым, но вместе с тем в теории и практике социальной психологии проблема групповой идентичности еще недостаточно разработана. Понятие идентичности – одно из базовых в психологии личности и социальной психологии. Производными от него можно считать понятия групповой, социальной [1], ролевой идентичностей [2; 3]. Групповую идентичность как важное социально-психологическое понятие Э. Эриксон [4] связывал с групповыми, прежде всего географическими и историческими, представлениями (коллективное “эго” – пространство – время), а также с экономическими задачами (коллективные жизненные цели). Групповая идентичность связана с отождествлением себя с определенным сообществом или группой, которое начинает формироваться еще в раннем детстве. В некоторых исследованиях наряду с “групповой идентичностью” рассматривается понятие “идентичность группы”. Так, Р. Кукиер [5] формирование идентичности больших групп связывает с возникновением традиций, языка, групповых символов (флаг, герб), а также мифом об истории происхождения группы, представлением об уникальности и своеобразности собственной группы. “Идентичность группы” – это не особый вид, а такой уровень развития групповой идентичности, когда группа приобретает характеристики группового субъекта в разнообразных ситуациях межгруппового и внутригруппового взаимодействия.

Феномен “идентичности группы” возникает на определенном этапе развития малой группы (при повышенной сплоченности), когда члены группы не просто сознают себя элементами сообщества, отождествляя себя с ним, а сама группа начинает отстаивать собственную самобытность, защищать автономию, доказывать свою неповторимость и уникальность. Она начинает выступать субъектом своей идентичности. Здесь тоже нужно выделять большие, малые и средние группы, так как идентичности этих групп имеют важные отличия. Если идентичность первых двух связана соответственно с проблемами

власти и управления (как олицетворением групповых субъектов), то в малых группах остро стоит проблема неформального лидерства. В малых группах понятие “мы” наиболее осязаемо и связано с восприятием группы как некоего целостного субъекта, который может быть определенным образом настроен по отношению к отдельному индивиду (чего нельзя сказать о больших и средних группах – там образ группы не персонифицирован и более абстрактен). Отношение индивида к малой группе всегда очень сильно окрашено эмоционально. В то же время отношение к большим группам, связанное с идентичностью (например, этнической, гендерной), также эмоционально бывает очень сильным, но оно опосредовано скорее самосознанием человека, чем процессами внутри группы.

Психотерапевтическое сообщество – это особая группа, имеющая сложную структуру (включающую группы всех уровней) и формирующая собственную идентичность ее членов. Идентичность психотерапевта – это вещь индивидуальная, в какой-то мере даже интимная. Она зависит от множества тонких характеристик личности, душевных свойств, нюансов профессионального мышления. Но на нее влияют и социальные структуры, в которых живет и работает психотерапевт.

*Цель статьи:* исследовать особенности групповой идентичности на примере идентичности психотерапевта, проявляющейся в психотерапевтическом сообществе.

Идентичность имеет разные формы и типы. Как минимум, можно рассматривать личностную и групповую идентичности. Личностная идентичность связана с ощущением своей индивидуальности, уникальности, особого своеобразия профессиональных качеств и умений. Она опирается на представление о собственных способностях, возможностях, а также слабостях и ограничениях. Очень важный аспект – это ролевая идентичность [2, с. 110–115], то есть глубина отождествления с ролью психотерапевта, а модель этой роли прямо отражена в структуре профессиональных групп.

Групповая идентичность связана с чувством принадлежности к группе, сообществу. Чтобы она возникла, это сообщество, как минимум, должно существовать, обладая групповыми атрибутами: нормами, традициями, знаками отличия, собственным языком и символикой. В образе группы есть что-то родительское, иногда выражающееся в форме ощущения ее грандиозности с ее уникальной историей и своеобразной мифологией. Групповая идентичность обязательно предполагает наличие лояльности к группе, часто неосознаваемой. Группа должна восприниматься как некая высшая система, дающая ощущение защищенности, безопасности. Индивид испытывает положительные чувства к такой группе: симпатию, уважение, что-то вроде гордости и

т. д. Група обов'язково повинна бути референтною. Якщо цього не трапляється, то з ідентичністю напевно будуть проблеми.

Розглянемо, як ідентичність проявляється в контексті професійного соціального колективу. В яких професійних колективах знаходиться психотерапевт? Говорячи про ідентичність психотерапевта, слід, перш за все, назвати ту більшу групу, з якої людина приходить до психотерапії. Це може бути психологічне соціальне колектив, а також соціальне колектив лікарів або якого-небудь іншого. Тут людина відчуває себе найбільш вільно, тут не так відчувається проблема конкуренції. Психологічне соціальне колектив існує давно, але воно тим не менше розмите, рихле, недостатньо спільне. Таке і ідентичність – нечітка, змінювана. Напевно, гордість психолога сильно поступає, наприклад, почуттям дворянина в зв'язі з належністю до дворянського соціального колективу. Одна з причин – неоднорідність соціального колективу, різноманітність складу. Хто тільки не називає себе психологами (рівно, як і лікарями, екстрасенсами і т.п.). Від цих суб'єктів іноді хочеться рішуче відокремитися, не то що ідентифікуватися з ними.

Більш вузьким є психотерапевтичне соціальне колектив, переживаюче сьогодні бурхливий етап становлення. Ідентифікація з цією групою пов'язана з набагато сильнішими переживаннями і глибокими суперечностями. Тут ще не сформувалися групові атрибути, характерні для таких стійких великих груп, як етнос, род, соціальний клас. Воно ще не створило власної міфології, але вже існує багато психотерапевтичних міфів. Ще не написано загальної історії, але в багатьох переказуються різні історії про психотерапію. Одна з форм цього фольклору – анекдоти про психотерапевтів, значення яких в плані формування групової ідентичності важко переоцінити. Вони знімають табу на заборонені і небезпечні теми, дають можливість відреагувати на страхі, розв'язують несвідомі комплекси і предрасудки. Важливу роль в розвитку професійної ідентичності належить офіційним організаціям, що організують стихійний процес формування соціального колективу. Самі вони створюють закони, етичні кодекси, розробляють програми і кваліфікаційні норми. Але ідентичність не може бути сформована тільки офіційно, без стихійного неформального процесу.

В психотерапевтичному соціальному колективі виділяються ще більш вузькі групи (условно – по психотерапевтичній спеціалізації). Річ йде про соціальних колективів психоаналітиків, гештальтистів, психодраматистів, постановщиків, трансактників і багатьох інших. Всі вони настільки різні і своєобразні, що немає сенсу доводити: їх представники мають дуже своєобразну ідентичність, про яку також існує багато анекдотів. Виникає проблема конкуренції не

только между отдельными психотерапевтами, но и между разными направлениями, спорящими между собой на темы эффективности, универсальности, психологической экологии. В этом есть и плюсы, и минусы. Польза – в развитии профессионализма и выработки эффективных методов психологической помощи. Вред в том, что в узко-профессиональном споре утрачивается глубинное понимание психотерапии как таковой, как искусства исцеления посредством души психотерапевта, а не хитросплетением методов. Нужно все же, чтобы преобладающая сейчас поляризация между различными парадигмами сменялась на интеграцию.

Опираясь на опыт подготовки психотерапевтов, можно утверждать, что идентичность психотерапевта отличается от идентичности психолога или врача. Длительный психотерапевтический опыт (включающий личностное самопознание в процессе подготовки) очень сильно меняет психологию человека, даже перестраивает его мировоззрение. Общение между психологами и врачами всегда было извечной проблемой, они всегда не понимали друг друга, предвзято относились к противоположным взглядам, а по сути, являлись примерами односторонности и ограниченности. Психологи и врачи, обученные психотерапии по современным европейским стандартам, становятся, собственно, единомышленниками.

На примере обучения психотерапии можно рассматривать следующую закономерность формирования идентичности, опираясь на такие базовые категории психологии, как психический процесс, психическое состояние и психическое свойство. В тренинговой группе идентичность существует как процесс, группа обычно является временной, в ней еще не сформировалась идентичность как состояние и свойство. Переходя в разряд психотерапевтической или учебной группы, которая обучается психотерапии (она приблизительно имеет те же свойства), группа переходит на второй уровень идентичности (состояние). И, наконец, профессиональное формирование психотерапевта, которое длится много лет, с интеграцией в профессиональное психотерапевтическое сообщество, сопровождается образованием всех трех уровней идентичности (процесс, состояние и свойство).

Особая форма групповой идентичности (в том числе и идентичности психотерапевта) связана с психологией малых групп. Это прежде всего учебные и тренинговые группы, где совершенствуется профессиональное мастерство и, собственно, выковывается психотерапевтическая идентичность. В них, по сути, происходит профессиональная инициация терапевта, они, как *alma mater*, являются проводником в большое сообщество и осуществляют эстафету между поколениями.

Особенностями психотерапевтической группы являются:

- 1) высокий уровень развития отношений, основывающихся на доверии, чувстве безопасности, открытости и искренности участников;



2) высокий уровень развития группового бессознательного [6–9], когда участники тонко чувствуют друг друга, когда происходит взаимодействие на всех уровнях вербальной и невербальной коммуникации, когда начинают взаимодействовать между собой психологические проблемы людей (например, люди чувствуют друг друга, выбирая для взаимодействия участников с аналогичной проблематикой); 3) развитие группы как субъекта психотерапевтического воздействия и отношений, когда группа выступает как психотерапевт, когда она становится носителем идентичности, проявляя себя как групповой субъект; 4) высокий уровень развития лояльности в группе, которая проявляется обоюдно: личности к группе и группы к личности. О значении лояльности, особенно ее неосознаваемых компонентов касательно семейных систем, писали, например, А. А. Шутценбергер [10], И. Бозормени-Надь, Г. В. Спарк [11] и другие. Не меньшее значение имеют проявления лояльности для групповой динамики в психотерапевтических и тренинговых группах.

Группы обучения психотерапии относятся к наиболее развитым группам. Можно даже утверждать, что уровень развития группы является определяющим условием подготовки специалиста в такой тонкой и сложной сфере, как психотерапия. На наш взгляд, наиболее показательным критерием здесь является уровень развития межличностных и внутригрупповых (между отдельными группировками) отношений в малой группе, который связывает проявления групповой идентичности с процессами групповой динамики и социально-психологическим климатом. В связи с этим можно рассматривать особую разновидность малых групп, в которых эти отношения достигают очень высокого уровня, – так называемые синергетические группы. Идентичность в таких группах не просто хорошо развита, появляется новое ее качество – “идентичность группы”, которое как раз и характеризует развитость групповых отношений.

В синергетической группе мы имеем очень высокий уровень понимания между людьми, включая бессознательные механизмы взаимодействия: люди чувствуют друг друга, иногда на расстоянии, тонко реагируя на малейшие нюансы психического состояния партнеров. Можно назвать много примеров таких групп: спортивная команда на пике спортивной формы, которая побеждает, буквально прорываясь сквозь ряды своих соперников; военное подразделение в момент выполнения сложной боевой задачи, когда от взаимодействия между бойцами зависит выживание в опасной обстановке; научный коллектив, вдохновенно решающий глобальную проблему или совершающий научное открытие; религиозная община, объединенная высокой идеей. Бесспорно, синергетическими группами являются (или должны быть таковыми) психотерапевтические группы.

В группах обучения психотерапии очень важна не только личностная проработанность участников, но и проясненность на групповом уровне, развитие личностной и групповой зрелости, решение тех групповых проблем, которые неизбежно возникают в процессе эволюции группы и которые, будучи нерешенными, могут переноситься в более широкое сообщество. Это может повлиять на традиции, создать проблемную нравственную атмосферу, в конечном счете отражаясь на особенностях идентичности. В условиях конкуренции вместо стремления к профессиональному совершенствованию будут возникать комплексы неполноценности и зависть.

Чтобы не возникало подобных искажений профессиональной идентичности, психотерапевтическое сообщество призвано быть открытой и саморазвивающейся системой. Оно должно быть открытым и прозрачным для всего общества; честность и нравственность должны цениться на том же уровне, что и профессионализм; его традиции должны опираться на самые высокие и гуманные цели человечества. Только в этом случае оно будет решать сложнейшие задачи, возложенные на этот вид профессиональной деятельности, а профессиональная идентичность будет этому только способствовать.

В заключение можно сделать следующие *выводы*:

1. Групповая идентичность является важным условием существования группы. Она связана с переживанием чувства принадлежности и положительного эмоционального отношения к группе, сообществу, наличием неосознаваемой лояльности к группе, ощущением ее референтности.

2. Для того чтобы возникла групповая идентичность, сообщество, которое ее олицетворяет, должно обладать групповыми атрибутами: нормами, традициями, знаками отличия, собственным языком и символикой. Группа должна восприниматься как некая высшая система, дающая ощущение защищенности, безопасности, должно быть ощущение ее грандиозности с ее уникальной историей и своеобразной мифологией.

3. Идентичность психотерапевта развивается вместе с развитием психотерапевтического сообщества, которое претерпевает бурный этап становления. Важная роль в развитии профессиональной идентичности принадлежит официальным организациям, структурирующим стихийный процесс формирования сообщества. Но идентичность не может быть сформирована только официально, без стихийного неформального процесса. В психотерапевтическом сообществе выделяются еще более узкие группы по психотерапевтической специализации, которым соответствуют свои идентичности. Профессиональное обучение психотерапии является важным условием формирования идентичности психотерапевта.

### Література

1. *Robinson W. P.* Social groups and identities: developing the legacy of Henri Tajfel / W. P. Robinson (Ed.). – Oxford : Butterworth-Heinemann, 1996. – 386 p.
2. *Горностай П. П.* Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностай. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
3. *Gordon Ch.* Development of evaluated role identities / Ch. Gordon // Annual Review of Sociology. – 1976. – V. 2. – P. 405–433.
4. *Эриксон Э.* Идентичность: Юность и кризис : пер. с англ. / Э. Эриксон – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
5. *Кукиер Р.* Психодрама Человечества. Действительно ли это утопия? / Р. Кукиер // Психодрама и современная психотерапия. – 2004. – № 4. – С. 29–42.
6. *Foulkes S. H.* Gruppenanalytische Psychotherapie / S. H. Foulkes. – Munchen : Kindler, 1974.
7. *Nichol B.* The Group Unconscious [Електронний ресурс] / B. Nichol: Business Coach Institute, 2001. – Режим доступа : [http://www.businesscoachinstitute.com/library/group\\_unconscious.shtml](http://www.businesscoachinstitute.com/library/group_unconscious.shtml)
8. *Singh A.* The Group Unconscious: A Synthesis Paper [Електронний ресурс] / A. Singh. – 2005 // Режим доступа : <http://www.johnniemoore.com/blog/archives/synthesis.pdf>
9. *Wells L. Jr.* Feedback, the Group Unconscious, and the Unstated Effects of Experimental Methods / L. Jr. Wells // The Journal of Applied Behavioral Science. – 1992. – Vol. 28. – № 1. – P. 46–53.
10. *Шутценбергер А. А.* Синдром предков. Трансгенераційні зв'язи, сімейні тайни, синдром годовщини, передача травм і практичне використання геносоціограмми / А. А. Шутценбергер. – М. : Изд-во Ин-та Психотерапии, 2005. – 240 с.
11. *Boszormenyi-Nagy I.* Invisible loyalties / I. Boszormenyi-Nagy, J. V. Speak. – New York : Harper & Row, 1973.

*Михайло Найдьонов*

### **РЕСУРСНИЙ ПІДХІД У ТЕОРІЇ ГРУПОВОЇ РЕФЛЕКСІЇ. КРИЗА ГРУПИ І РЕСУРС ІНДИВІДА, КРИЗА ІНДИВІДА І РЕСУРС ГРУПИ**

*Проблема.* У соціальній роботі переживанню безробіття приділяється в цілому достатньо уваги, а ось переживання самообмежень, спрямованих на мінімізацію ризиків втрати роботи, потребує пошуку моделі їх опрацювання соціальним працівником.

Саме уявлення працівника про себе як засіб (ресурс) бізнесу забарвлює в сірі (песимістичні) тони сферу професійної діяльності працівників соціальної сфери в межах і самих трудових відносин, і їхньої

соціальної інфраструктури. Прямі і непрямі показники рівня престижності професій, їх чинників також відображають знесуб'єктнення, перетворення людини на засіб виробництва [1; 2]. Так, надаючи своє розуміння престижності через вибір запропонованих альтернатив, дорослі респонденти на третє місце (після “гарно оплачується” – 73,9 % і “додає стабільності, впевненості в завтрашньому дні, тому що на неї завжди буде попит” – 47,4%) ставлять альтернативу “дає змогу ні від кого не залежати” (42,1%). Цей вибір не залежить від соціально-демографічних характеристик опитуваних (віку, статі, освіти, регіону та місця проживання). Для учнів випускних класів загальноосвітніх шкіл цей смисл набуває ще більшої ваги, посідаючи друге – за матеріальним чинником – місце (48,5%). При цьому менш важливими ознаками престижної професії як для дорослих, так і для дітей виявляються можливості завдяки їй мати привілеї і пільги, працювати в комфортних умовах тощо. Серед причин, що спонукають людей до отримання престижної професії, друге місце (після “престижна професія батьків дасть більше шансів у житті їхній дитині” – 49,4% у дорослих і 51,3% в учнів випускних класів) посідає чинник переживання гордості (“престижна професія викликає в людини почуття гордості” – 46,9% і 46,2%, відповідно).

Аналіз суперечності як проблеми, а в подальшому системи задач і заходів, спрямованих на її зняття, надають картині оптимістичного забарвлення. Спосіб формулювання та розгляду проблеми складається із двох етапів: першого – актуального як соціоекономічного зрізу, другого – соціально-психологічного.

Основою причиною формування ресурсного підходу є головна суперечність використання людських ресурсів у виробництві матеріальних і духовних благ. Проблема полягає, з одного боку, в тому, що використовуються людські ресурси не тільки як часткові функції цілісної особистості, а й з настановленням ототожнення себе з цією частковістю. З другого боку, відтворення людських ресурсів можливе тільки за умови відтворення всієї, цілісної особистості. Отже, у переважній більшості соціоекономічних процесів *використання* людських ресурсів услід за тенденцією *економії* здійснюється відповідно до логіки спрощення, редукування, відчуження. Відтворення ж людських ресурсів відбувається переважно поза межами виробництва відповідно до логіки унікалізації, смислонасичення. За потреби забезпечення конкурентоздатності, ефективності виробництва оператори всіх ресурсів виробництва (у тому числі і людських) шукають шляхи забезпечення другої логіки (*відтворення* цілісності) у межах самого ж виробництва. Такий пошук має два наслідки: *перший* – це підконтрольність як шлях гарантованості відтворення, *другий* – складність як цінність, яка протистоїть тенденціям спрощення, редукування.

*Мета статті:* аналіз положень ресурсного підходу, їх теоретичного представлення як моделі стратегії роботи соціального працівника.

У груп-рефлексивній психології при зверненні до поняття ресурсу на пояснювальному рівні залучається передусім економічна логіка його вживання як потенції (запасу, резерву, передумови) та основи відтворення. Сторона визначення ресурсу як засобу найкраще наповнює його психологічне розуміння середовищних, темпоральних аспектів у моделі статусно-рольових трансформацій суб'єкта в трудових відносинах (найму).

Пропозиція ресурсного підходу до тих операторів бізнесу, які близькі до або ідуть шляхом пошуку забезпечення логіки *відтворення* використання людських ресурсів у виробництві матеріальних і духовних благ, пропонує, по-перше, спиратися на положення ресурсного підходу в бізнесі: підприємець управляє ресурсами; своєчасне рішення про використання ресурсу забезпечує швидку віддачу від такого використання або швидкий зворотний зв'язок – розуміння неефективності ухваленого рішення; включення себе і своїх підлеглих у систему людських ресурсів, систематична оцінка себе та підлеглих, а також подолання стереотипу “поза увагою” щодо людського чинника при використанні людських ресурсів – передумова економії інших матеріальних і фінансових ресурсів, оволодіння ресурсом часу. По-друге, важливим є розподіл ресурсних ролей між роботодавцем і роботоотримувачем у межах організаційної культури. Так, для найманого працівника передбачається роль, пов'язана з добровільною відмовою особистості від власних унікальних особливостей, які обтяжують технологічний процес на час перебування в ньому, тобто добровільне самовизначення себе в ресурсну функцію. Відповідно для роботодавця пропонується ресурсна роль, яка передбачає відстеження меж частковості-цілісності працівника та забезпечення заходів вчасної зміни ним ролей задля забезпечення відтворення.

Попри удаване зберігання ресурсним підходом проблеми відчуження та частковості в попередніх межах, істотною відмінністю пропозиції підходу є не тільки добровільна частковість у межах функції, здійснюваної у часі, а й розподіл обсягу цілісності між сторонами.

Оскільки декларовані функції може бути здійснено тільки в межах складної організаційної культури з певною психологічною підтримкою, ми пропонуємо ряд кейсів психологічної послуги [3, с. 326-459], які забезпечують як принципову можливість набуття першого досвіду перебування у складному середовищі зі змінними ролями, так і розвитку в тренінгу вправності щодо їх вчасної зміни, опосередкованої підтримкою ззовні, чим розкриваємо конкретику реалізації ресурсного підходу в трудових відносинах у моделі статусно-рольових трансформацій суб'єкта. На другому етапі повернення із соціоекономічного

зрізу аналізу в соціальну психологію наповнює поняття ресурсу в кількох напрямках, що, з одного боку, слугує самій психології, а з другого – оптимізує використання людських ресурсів в економіці.

*Першим* змістом наповнення поняття ресурсу в соціальній психології є первинність групової суб'єктності як носія групової свідомості. Перетворення умов життя і соціальна пам'ять забезпечують зсув, зміщення суб'єктності від первинної групи до індивіда та суспільства [4; 5]. Отже соціальність виконує функцію запасу, резерву, передумови, тобто ресурсу якісного стрибка в розвитку психічного. Специфікою первинної групової суб'єктності є одночасний її розподіл у взаємодії та синергія, ця специфіка й надалі зберігає первинні когнітивні та емоційні схеми взаємодії із середовищем.

*Другим* змістом наповнення поняття ресурсу виступає постійна трансформаційність суб'єктності між полюсами індивідного і групового суб'єктів як резерв збереження одного з полюсів від розпаду при досягненні піку суперечності домагань та можливостей у межах актуального в даний момент суб'єкта. Як емпіричний прояв, трансформаційність суб'єктності спостерігається, зокрема, у зміні дискурсу. Інстанції “Я” і “Ми” при зіткненні з проблемою, змінюючись, забезпечують і резерв самооцінки, і вимір ємності запасу зусиль, і відбиття позиціонування в часі “існування” інстанції “Я” чи “Ми”. Тактична трансформаційність суб'єктності відбувається в різних принципових культурних пріоритетів цінності особистості (Захід) і цінності суспільства (Схід), які спеціалізують (центрують) суб'єктність у фокусі відображення як пріоритет ідентифікації. Отже, і індивід ний, і груповий суб'єкт, досягаючи піку кризи, у власних межах відтворюють один одного, тобто є ресурсом. Криза групи долається переважно ресурсом індивіда, криза індивіда – переважно ресурсом групи.

Теоретична форма ресурсного підходу, обґрунтована в теорії групової рефлексії з її положеннями про транзитарність, взаємозумовленість, реверсивність, дискурсивну реконструкцію і керованість рефлексивного процесу, через трансформаційну якість індивідної і групової суб'єктності, тобто апелюючи до індивідуальної, спільної картини події, надає статусу ресурсу кожному із цих проявів суб'єктності [3, с. 281].

Ресурсний підхід, представлений через соціально-психологічний зріз, забезпечує оптимізацію використання людських ресурсів в економіці засобами проектів організаційного розвитку метапроектною технологією (ПМТ).

Базовою ПМТ слугують інноваційні проекти, які мають на меті розв'язання актуальної життєвої проблеми. Провідною функцією тренерів у події є спостереження за змістами, смислами, ресурсами, які проявляються в дискурсі. Відповідно до теоретично визначених положень про стани проблемності та конфліктності в учасників тренери

мають етичну місію, яка полягає в запобіганні переростанню конфліктності в самодискредитацію чи конфлікт. Технологічні завдання тренерів: розширення обсягу відбиття групою, підгрупою, персоною в ході події; забезпечення авторства-співавторства в події як середовищі для вчинку доповнюється вимогою неконфронтаційного розширення обсягу відбиття. Для цього технологія зорієнтована на: уловлювання аудиторією смислів на фоні змістів; розділення розуміння-узгодження як стереотипу та як етапу проникнення в предмет.

Оперативна обробка тренерами дискурсу учасників події – представників організації забезпечується трьома концептуальними моделями його опрацювання [3, с. 51 – 55]. Ці три моделі утворюють загальну і спільну для всіх тренерів схему аналізу дискурсу в події. **Перша модель** (*стрижня спільної події*) задає структури (компоненти, сфери і плани активності як складові події) дискурсу, зокрема змістову, смислову і ресурсну сфери. Стрижнем події стає розгортання в часі балансу спрямувань дискурсивних проявів [3, с. 51] як забезпечення авторства-співавторства в події – середовищі для вчинку.

**Друга модель**, яка стосується *процесів розвантаження чуттєвої тканини* в групі, описує три рівні цілісності, які визначають види компонентів у дискурсивній моделі мислення (змістового, інтелектуального, персонального, взаємодії, взаєморозуміння і взаємоузгодження), що технологічно забезпечує уловлювання смислів на фоні змістів

**Третя модель** (*зворотних реконструкцій*) відображає варіативні складові дискурсу, а саме параметри “позиції”, “контакту” і “спрямованості”, завдяки яким здійснюється *зворотня реконструкція індивідуальної чи групової суб’єктивності*. Концептуальні моделі визначають концептуальну схему аналізу дискурсу і *водночас слугують опорою обробки свідомості* в ситуації перебування тренера в потоці дискурсу в події та розділення розуміння-узгодження.

Кожна із спеціалізованих реалізацій технології доповнює модель соціальної роботи в галузі трудових відносин.

**Проекти професійного самовизначення** є рефлексивними подіями, де розвиток учасників відбувається в ході отримання інноваційного продукту, який більше стосується сфери суб’єктивно нових перевідкриттів, ніж дійсних інновацій. Через здійснення даного типу проектів на базі інноваційної платформи він зберігає орієнтацію на контроль змістів, але в підпорядкуванні їх смислам.

Образом проектів типу “самовизначення” є спрямування рефлексивними процедурами активності учасників на себе, включення позиції “кваліфікації” на противагу позиції “оцінювання”, що і стає основою самовизначення.

Сценарування, режисерування такої події ґрунтується на ідеї консолідації зусиль майбутніх слухачів (студентів) як особливого ресурсу, який надасть переваги не тільки в навчанні, а й у застосуванні

професії. Реалізується ідея визначення унікальності і типовості досвіду кожного учасника, який може бути перетворений спільними зусиллями на свідомі засоби персональних і колективних переваг існуючої групи та персони, тепер і в запланованій перспективі. Усвідомлені засоби персональних і колективних переваг стають основою самовизначення і реалізуються як фактичне складання персонального плану оволодіння професією.

У проєктах *типу “конкурс”* створення та опрацювання проблемного поля, притаманне інноваційному типу, може бути основою і для конкуренції. Але частіше основою змістової роботи в них є система завдань проблемного характеру. Тут продовжують діяти правила обов'язкового нарощення учасниками змістового результату та заборони на критику. Наочний підсумок компетенції виступає каталізатором диференціації групи в кожному колі обговорення. Підсумок за всім переліком тем обговорення виділяє групу лідерів, чим визначає смисл конкурсу з *прямою мішенню* – вплив на особистість учасника конкурсу.

Латентні умови завдань конкурсу концентруються на *корінній проблемі відтворення людських ресурсів*, яка полягає в тому, що виробництво потребує для використання лише часткової особистості, а відтворення людських ресурсів можливе тільки як відтворення цілісності. Тому суб'єктність учасника під тиском конкуренції – потенційне самовизначення на співіснування “субособистості-унікальності” та “субособистості-ресурсу” з тенденцією вбудовування конкурсанта в організаційну культуру підприємства. Швидкість розпізнання цих вимог (потреб) організації не на декларативному, а на дієвому рівні забезпечує конкурсантам перемогу.

Друга мішень конкурсу – це спостерігачі від організації-замовника. У такому конкурсі – з *подвійною мішенню* – суб'єктність спостерігача (групи представників організації або її керівника) теж потенційна. Ця потенційність задається співіснуванням у спостерігачеві (як і в конкурсантові) “субособистості-унікальності” та “субособистості-ресурсу”, а крім того – необхідністю для спостерігача самовизначитися на управлінську функцію забезпечення балансу ресурсності та унікальності робітника як джерела відтворюваності (запобігання вигоранню тощо).

*Проекти типу “вміння продавати”* певною мірою подібні до проєктів типу “конкурс”. Ця подібність полягає передусім у можливості згортання проблемного поля. Персоніфікація вміння продавати як управління рефлексивним процесом у ході соціального обміну за типом “товар-здатність” – “продаж – підтвердження здатності” – це латентна умова, яку мають виявити ті учасники проєкту, які не є професійними продавцями. Для професіоналів же такий тренінг є саме накопиченням навичок управління рефлексивним процесом іншої людини



в соціально прийнятній формі обміну – продажу. Другою ознакою подібності проєктів “умінь продавати” і проєктів типу “конкурс” є спрямованість на добровільне вдосконалення своєї ролі “ресурсу”, який треба продати організації. У такий спосіб особистістю актуалізується потенція професійної самореалізації.

Проєкти типу “*підтримка лідера*” є рефлексивними подіями, де розвиток особистості відбувається в ході отримання інноваційного (або суб’єктивно інноваційного) продукту, який сприяє пришвидшенню самопрезентації учасників, побудові владно-підвладних стосунків у групі з перевагою для лідера. Актуалізуються потенції лідера, і це відбувається у спосіб забезпечення відкритості лідера публічним випробуванням, які відповідно до логіки отримання неформальної влади фактично проходить керівник, опановуючи нову посаду. Проєкт, який ставить і колектив, і керівника в позицію випробування предметом, виступає каталізатором проходження такого владного шляху.

Проєкти колективоутворення типу “*згуртування команди*” є рефлексивними подіями, де розвиток балансу суб’єктності в заданому періоді часу відбувається на користь групової. Зміщення балансу може бути мотивоване економією ресурсу часу (пришвидшення згуртування команди), підготовкою до якихось надзвичайних подій у житті організації; виходом із затяжного конфлікту в організації. Додатковим результатом колективоутворення є підвищення конкурентоздатності і організації, і працівника.

Проєкти “*альтернативного розв’язання суперечок*” спрямовані на переосмислення учасниками невинувато перебільшеного діапазону міркувань про перелік неподільних інтересів. З’ясування причини такого перебільшення – брак досвіду суб’єктів ретельно досліджувати природу своїх інтересів, їх пріоритетів, частин, що становлять цілісний інтерес. Проєкти у своїй спрямованості на збереження самоповаги і стосунків у період суперечки інтересів виконують такі функції: *виявлення* невинуватого змішування суб’єктами в рамках своїх інтересів складової власних потреб і складової засобів досягнення потреби в неподільному вигляді; *розрізнення* невинувато вузького трактування власного інтересу, яке ігнорує власні більш компетентні трактування; *захист* сторін від переживання невинуватих емоційних проявів, пов’язаних з наявністю у сторін будь-яких помилок.

Проєкти типу “*забезпечення та самозабезпечення професійного вибору*” є рефлексивними подіями, які одночасно опрацьовують потребу особистості в отриманні орієнтирів вибору професії та соціосистемну перспективу регулювання ринку праці. Проєкти ґрунтуються на даних моніторингу престижності професій та чинників [1; 2] та програмі [8], яка пропонує переосмислення стереотипів “меншвартості”, “гордині” тощо.

Підсумовуючи результати аналізу положень ресурсного підходу в соціоекономічному та соціально-психологічному зрізах, можна зробити такі *висновки*. На соціально-психологічному рівні форми прояву суб'єктності – індивідна та групова – опосередковують одна одну як ресурс рефлексивного механізму. Аналогізування із запозиченим з економічного контексту поняттям ресурсу (запасу, резерву, передумови) у теоретичній площині груп-рефлексії, яка виявляє онтологічні прояви ресурсності в дискурсі учасників проблемної ситуації, опосередковує рух стану суб'єктності від потенційного до актуального, що відбувається в актах переосмислення проблеми індивідом або групою. Основна спеціалізація реалізацій проектної метатеchnології – забезпечення розвитку організацій – крім того, відповідає особистісним домаганням та надає можливості для розвитку особистості як технологія персональної допомоги.

Бізнес має потребу в людських ресурсах не тільки в сенсі засобу, а й у сенсі складової відтворення власної суб'єктності, що у випадку розладів даного процесу породжує прямий запит до професійної діяльності працівників соціальної сфери в межах трудових відносин і їх соціальної інфраструктури. Діапазон цінностей які, охоплює ПМТ, є достатньо гнучким для того, щоб у межах етичної позиції виконавця забезпечувати аксіологічний зсув замовника у бік вибору продуктів, більшої цілісності людських ресурсів.

Отже, моделлю роботи соціального працівника може бути трансформаційна модель суб'єктності, яка і у формі проектів роботи з організаціями, і в консультативному режимі передбачає: визначення провідної форми реалізації суб'єктності, встановлення стану самоодатності чи пригніченості конфліктністю, сприяння трансформації суб'єктності в ресурсну форму.

### *Література*

1. Український стандарт міжнародної шкали престижності професій. Липень 2009 : інформ. бюл. / за ред. М. І. Найдюнова, Л. В. Григоровської ; упоряд. О. І. Хоріна. – К., 2009. – 101 с.
2. Моніторинг рівня та чинників престижності професій протягом 2008–2009 років 2009 : інформ. бюл. / за ред. М. І. Найдюнова, Л. В. Григоровської ; упоряд. О. І. Хоріна – К., 2009. – 59 с.
3. *Найдюнов М. І.* Формування системи рефлексивного управління в організаціях / М. І. Найдюнов. – К. : Міленіум, 2008. – 484 с.
4. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
5. *Брушлинский А. В.* Психология субъекта / А. В. Брушлинский. – СПб. : Алетейя, 2003. – 272 с.
6. *Найденова Л. А.* Роль рефлексивного потенциала группы в активизации творческих способностей учащихся : дис. ... канд. психол. наук : 21.09.1993 / Любовь Антоновна Найденова. – К., 1993. – 192 с.

7. *Найдьонов М. І.* Рефлексивний інтенціонал дискурсу: від складнокоординованості до рефлексивного управління / М. І. Найдьонов // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей. – К., 2009. – Вип. 23 (26). – С. 46–66.
8. Соціально-психологічні чинники престижності масових професій та їх врахування в профорієнтаційній роботі з молоддю: навч. програма спецкурсу / уклад. : М. І. Найдьонов, Л. В. Григоровська, О. І. Хоріна ; Акад. пед. наук України, Ін-т соц. та політ. психології. – К. : Міленіум, 2009. – 36 с.

*Оксана Чуракова*

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМИ МЕНЕДЖМЕНТУ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В США

*Проблема.* Розвиток соціальної роботи в Україні, розгортання широкої мережі соціальних служб, поява нових установ надання допомоги різним категоріям населення, що перебувають у складній життєвій ситуації, зумовлюють необхідність побудови ефективної системи менеджменту соціальної роботи.

Різні аспекти менеджменту соціальної роботи стали предметом досліджень таких вітчизняних науковців В. П. Бежа, А. Й. Капської, М. П. Лукашевича, І. І. Миговича, І. М. Пінчука, С. В. Толстоухової, М. В. Туленкова, К. С. Шендеровського та інших. Як свідчить аналіз наукових праць, українські теоретики не дійшли спільної думки щодо визначення основних положень, на яких повинна ґрунтуватися система менеджменту соціальної роботи.

Актуальність нашого дослідження полягає у необхідності вивчення досвіду інших країн з цього приводу, зокрема США. Дане дослідження сприятиме прискоренню процесу становлення системи менеджменту соціальної роботи в Україні та дозволить уникнути очевидних помилок.

*Об'єкт нашого дослідження* становлять теоретичні засади системи менеджменту соціальної роботи (СМСР) в США; *предмет* – принципи СМСР. *Метою* є з'ясування та обґрунтування змісту таких принципів СМСР у США: централізація та децентралізація, єдиноначальність та колегіальність, ієрархічність, інформаційна достатність.

Розвиток соціальної роботи в США та проблеми менеджменту розглядали С. Александер, П. Атвотер, Д. Бренон, С. Леві, Х. Люїс, Д. Остин, Р. Патті, Д. Стріт та інші американські науковці. Вони визначають принципи менеджменту соціальної роботи як основні прави-

ла, норми поведінки суб'єкта управління, що відображають зміст та взаємозв'язки всіх елементів системи менеджменту соціальної роботи. Американські дослідники виокремлюють наступні основні положення функціонування системи менеджменту соціальної роботи в США: ефективність та економічність; соціальна детермінація; цілепокладання; відповідальність за результати управління та звітність перед клієнтами, інвесторами, громадою в цілому; централізація та децентралізація; єдиноначальність та колегіальність; ієрархічність; інформаційна достатність; мотивація кадрів; комплексність та системність управління; прогнозування та розробка стратегії; програмо-цільове забезпечення; гнучкість; диверсифікація [1, с. 33].

Відповідальність та звітність організацій соціальної роботи перед державними органами влади та радами громадських фондів передбачає контроль останніх над діяльністю соціальних закладів та обмеження їх автономності, тобто централізацію влади. Принцип централізації управління був пріоритетним в період зародження та становлення СМСП. Між тим, географічні масштаби країни, притамані США, національна гетерогенність, різноманітність релігійних конфесій, багатогранність соціальних проблем та розгалужена система соціальної роботи вимагали нових підходів до врегулювання відносин між суб'єктами менеджменту соціальної роботи. За таких умов виникла необхідність у децентралізації управління соціальною роботою.

Прикладом поєднання двох протилежних компонентів принципу централізації та децентралізації є відносини між управлінськими структурами, а саме між тими, хто встановлює курс соціальної політики в країні, та тими, хто відповідає за її реалізацію. На державному рівні соціальної роботи прояв даного принципу полягає в розподілі управлінських функцій між законодавчими органами влади; в тому числі державними департаментами, та виконавчими структурами, до яких належить керівництво закладів соціальної роботи. В межах громадських неприбуткових організацій існує розподіл повноважень між радою директорів та управлінським складом агенств [1, с. 56].

Централізація влади передбачає прийняття законів, ініціювання та фінансування програм, контроль за поточними та кінцевими результатами їх виконання. Децентралізація полягає у відносно автономній управлінській діяльності менеджерів щодо функціонування закладів соціальної роботи та впровадження законодавчих актів на місцях. Керівники закладів соціальної роботи мають право самостійно обирати технології та методи під час здійснення управлінської діяльності. Саме вони відповідають за виконання функцій менеджменту в межах керованого закладу, а саме планування, організації, набір та розвиток персоналу, контролю, аналізу тощо. Менеджери не мають повноважень щодо прийняття законів. Проте дослідники з менеджменту соціальної роботи наголошують на необхідності в активному залученні менедже-

рів до розробки законів та програм, оскільки вони володіють більш повною інформацією про соціальний стан громади, в якій діє заклад; зіштовхуються та щодня вирішують реальні проблеми клієнтів; знають та можуть оцінити можливості своєї організації.

Принцип централізації та децентралізації тісно пов'язаний з принципом єдиноначальності та колегіальності. Перший компонент даного принципу передбачає особисту відповідальність керівника за прийняття та виконання управлінського рішення. До обов'язків керівника закладу соціальної роботи входить вирішення широкого кола питань. Суть цих питань полягає у визначенні послуг, що їх має надавати агентство; знаходженні ресурсів для їх забезпечення; встановлення партнерських зв'язків з іншими закладами та установами; складання плану роботи агентства та організації, що його виконує; координація та контроль діяльності виконавців тощо. Очевидно, що здійснення значених завдань є неможливим.

В період глобалізації ринкової економіки та стрімкого розвитку інформаційних систем організації змушені функціонувати в умовах високого ступеню ризику, непередбачувальності та конкурентності. Надання пріоритету адміністративним методам управління та чіткому дотриманню вертикального розподілу функцій у межах закладів соціальної роботи ставить під сумнів ефективність їхньої діяльності. Виконання місії соціальної роботи, постійна потреба в наданні детальної інформації, необхідність економії бюджету та фінансова відповідальність вимагають від соціальних працівників активної участі в процесі управління. Менеджери повинні вміти залучати працівників до управління, надавати їм певну самостійність при підготовці рішень, забезпечувати автономність діяльності, що становить сутність колегіальності в управлінні [2, с. 15].

Реалізація принципів єдиноначальності та колегіальності на практиці передбачає компетентність соціальних працівників у справах фінансування, вміння бути посередником, вести переговори, встановлювати зв'язки між управлінськими структурами та клієнтом, захищати інтереси закладу з метою найбільш ефективного використання ресурсів. Функціонування закладу соціальної роботи залежно від форми власності та сфери діяльності має відповідати певним стандартам. Соціальні працівники, таким чином, повинні знати не тільки критерії оцінювання їхньої роботи з окремою справою, а й бути обізнаними зі стандартами якості, від виконання яких залежить майбутнє всієї організації. Нарешті, свідченням делегування повноважень є той факт, що кожному соціальному працівнику надається можливість стати ініціатором змін у менеджменті закладу соціальної роботи. Зміни, започатковані "з середини" організації, викликають менший опір з боку персоналу, зміцнюють співпрацю, організаційну культуру і, таким чином, можуть бути більш ефективними [3, с. 35].

Одним із основних принципів менеджменту будь-якої організації є принцип ієрархічності, який визначає правила побудови організації або окремих її елементів. Даний принцип походить від закону розподілу праці. Необхідність в координації праці зумовлює ієрархію управління.

В системі менеджменту соціальної роботи в США існує трирівнева ієрархія. В межах закладу соціальної роботи вона має такий про-яв. Вищий, інституціональний, рівень складає адміністрація агентства. Середній, менеджеральний або управлінський, включає менеджерів, відповідальних за управління, координацію діяльності працівників і хід виробничого процесу. Низовий, технічний, рівень складають менеджери, які мають у своєму підпорядкуванні працівників виконавчої служби.

Адміністрація агентства соціальної роботи здійснює загальне стратегічне керівництво організацією в цілому. Вона відповідає за планування довгострокових програм, визначення стратегії розвитку, фінансове забезпечення закладу та зв'язок із громадою. Менеджери вищого рівня зорієнтовані на зовнішнє середовище організації та її перспективний розвиток. Вони відповідають за стабільність, імідж та політику агентства перед громадою, законодавчими органами, контролюючими організаціями та клієнтами. Адміністратори виконують функцію брокера стосовно інших організацій, займаються укладенням договорів про співробітництво та впровадженням процедур міжорганізаційної звітності.

Менеджери середньої ланки відповідають за “внутрішній стан” організації, налагоджують функціонування всіх її підрозділів, стежать за цілісністю організації як системи. Їхня діяльність спрямована на реалізацію програм та охоплює весь хід виробничого процесу.

Діяльність менеджерів низового рівня отримала назву супервізія. Як і менеджери середньої ланки, супервізори зорієнтовані на внутрішнє середовище організації. Вони здійснюють оперативне управління певними підрозділами та знаходяться в щоденному безпосередньому контакті з персоналом, який працює з клієнтами. Супервайзори уповноважені спрямовувати, координувати, мотивувати та оцінювати діяльність своїх підлеглих [4, с. 22].

Отже, реалізація принципу ієрархічності в системі менеджменту соціальної роботи в США дозволяє координувати діяльність управління на всіх рівнях, уникнути хаосу та дублювання функцій, упорядкувати взаємовідносини між всіма суб'єктами менеджменту.

Ефективність втілення принципу ієрархічності зокрема та функціонування системи менеджменту соціальної роботи загалом значною мірою залежить від рівня інформаційної забезпеченості менеджерів. Вірогідно, переконлива, точна та актуальна інформація є інтеграційним фактором системи. Водночас взаємний обмін нею з навколишнім середовищем становить необхідну умову існування та розвитку будь-

якої системи. Доказом істотності даного твердження є розгалужена система соціальної роботи в США, яка спрямована на вирішення широкого кола соціальних проблем та об'єктом якої є різні за віком, походженням, професією та іншими ознаками групи населення.

До 70-х років ХХ ст. збір та вивчення даних про соціальний стан суспільства, проблеми та потреби людини, групи та громади були пріоритетом науковців у межах університетів США. Згодом, відзначаючи важливість інформації для розвитку системи менеджменту соціальної роботи, американські вчені наголосили на необхідності аналізу даних, отриманих безпосередньо від працівників соціальних служб, які відтворюють реальну соціальну ситуацію в країні [5, с. 933].

В результаті переосмислення значущості інформації для управління соціальною роботою одним із першочергових завдань соціальних служб стало щоденне збирання, обробка, зберігання та передача різного роду інформації. В "Енциклопедії соціальної роботи" зазначається, що "менеджер соціальної роботи повинен бути обізнаним не тільки з питань управління персоналом та фінансами, але також має володіти інформацією, яка вважається головним ресурсом організації" [5, с. 938].

Принцип інформаційної достатності становить основу функціонування всіх рівней системи менеджменту соціальної роботи в США. На адміністративному рівнів відбувається аналіз наданої агентствами інформації про їх діяльність щодо забезпечення потреб клієнтів. Звітна інформація дає змогу оцінити економічність та ефективність надання послуг. Отримані дані складають підґрунтя для розробки нових моделей та впровадження нових соціальних програм. Окрім того, менеджери вищої ланки, які відповідають за стратегічне планування, повинні володіти достатнім обсягом інформації про фінансові можливості агентств та потенційних інвесторів.

Дотримання принципу інформаційної достатності є також вирішальним у діяльності менеджерів середнього рівня, оскільки зумовлює якість всіх етапів управлінського циклу: планування, прийняття рішення, організації виконання, мотивації та контролю.

Американські дослідники з менеджменту соціальної роботи умовно виокремлюють три різновиди управлінської інформації, яка є обов'язковою для менеджерів виконавчого рівня [5, с.938]. Перший різновид складає інформація стосовно пошуку та діагностики проблеми. Вона є необхідною для попередження організаційної кризи закладу соціальної роботи, оцінювання персоналу та контролю над процесом реалізації поставлених цілей. Другий – становить інформація щодо вирішення проблеми. Вона допомагає менеджеру обрати найбільш оптимальний варіант альтернатив серед всіх можливих. До такої належить, наприклад, інформація про успішно здійснені соціальні програми, досвід ефективного управління в інших агентствах, якісні тренінги для персоналу, адміністративні інструкції тощо. До третього різновиду

відносять інформацію, яка надходить власне від менеджера та містить управлінське рішення. Сприйняття даної інформації підлеглими значною мірою залежать від інтересів, особистих якостей та цінностей менеджера. Таким чином, досягнення цілей закладу соціальної роботи вимагає від менеджера не тільки володіння достатнім обсягом інформації, але й вміння втілити її в життя.

Менеджери третього управлінського рівня, супервайзори, керують персоналом соціальної служби, який безпосередньо працює з клієнтами. Виходячи з їхніх функцій, до яких належать навчання, координація, мотивація діяльності соціальних працівників тощо, супервайзори, окрім офіційних даних про сімейний стан, освіту, досвід роботи, повинні мати уявлення про особисті характеристики працівників. Для здійснення управління на даному рівні необхідною є інформація про потреби, інтереси, мотиви, цінності, культурні відмінності, індивідуальні можливості підлеглих. З іншого боку, принцип інформаційної достатності передбачає надання супервайзорами відповідної інформації для створення сприятливого мікроклімату, побудови організаційної культури закладу та формування в соціальних працівників відчуття ідентичності з організацією [4, с. 19].

Таким чином, ми розглянули процес реалізації принципу інформаційної достатності менеджменту соціальної роботи на прикладі трьох управлінських рівнів та дійшли висновку, що він є одним із основних положень, на яких ґрунтується система менеджменту соціальної роботи в США.

*Висновки.* В результаті проведеного аналізу було визначено основні принципи системи менеджменту соціальної роботи в США. Було розкрито зміст таких принципів, як централізація та децентралізація, ієрархічність, інформаційна достатність. З'ясовано, що дані принципи є взаємопов'язаними та залежать від соціально-історичного розвитку країни. Подальший напрям нашої роботи ми вбачаємо в аналізі інших принципів СМСП у США.

### *Література*

1. *David M. Austin.* Human services management: Organizational leadership in social work practice / M. David. – New York : Columbia University Press, 2002.
2. *Management in social work* / Veronica Coulshed, Audrey Mullender, David N. Jones, Neil Thompson. – New York : Palgrave Macmillan, 2006.
3. *Packard T.* The Management Audit as a Teaching Tool in Social Work Administration / T. Packard // Journal of Social Work Education. – 2000. – Vol. 36. – Issue: 1. – P. 30–39.
4. *Kadushin A.* Supervision in social work / Alfred Kadushin, Daniel Harkness. – New York : Columbia University Press, 2002.
5. *Fanshel D.* Children in Foster Care / D. Fanshel, E. B. Shinn. – New York : Columbia University Press, 1978.



## **ОБРІЇ ПСИХІЧНОГО ЖИТТЯ ЛЮДИНИ**

*Тетяна Белавіна*

### **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ ДЕЛІНКВЕНТІВ, ЩО МАЮТЬ НИЗЬКИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ СТАТУС**

*Проблема* ресоціалізації делінквентів, їх реінтеграції в соціумі, превенції делінквентної поведінки є далеко не абстрактним соціальним явищем. Загострення цієї проблеми зумовлене низкою обставин, перш за все кримінальною ситуацією в середовищі неповнолітніх, зниженням вікового цензу суб'єктів протиправних дій, зростанням частки тяжких кримінальних злочинів, збільшенням кількості делінквентів жіночої статі; зрозуміло, що злочинність неповнолітніх є джерелом рецидивної і дорослої злочинності. Крім того, вирішення зазначеної проблеми потребує серйозного наукового осмислення питання протиправної поведінки осіб, що мають низький економічний статус, тому що між економічною свідомістю і особливостями поведінки існують тісні та складні взаємозв'язки. Саме в процесі економічної соціалізації під впливом конкретних економічних умов явища економічної свідомості формуються і розвиваються та опосередковують вплив зовнішніх економічних чинників на соціальну поведінку делінквентів, власне, стають суб'єктивним віддзеркаленням об'єктивних економічних явищ. Значення цих фактів визначається не лише безпосередніми збитками, завданими особі та суспільству через протиправні дії, а й тим, що центром цієї проблеми є особистість неповнолітнього правопорушника, а її превенція та корекція – одним з головних питань боротьби із злочинністю.

*Мета статті:* проаналізувати соціально-психологічні особливості ресоціалізації делінквентів, привернути увагу до їхнього економічного статусу; визначити коло питань та наукових підходів щодо дослідження делінквентної поведінки.

Стійкий інтерес психологів, соціологів, юристів, педагогів, фахівців з медицини, соціальних працівників до зазначеної проблеми протягом ряду десятиріч виявляється в численних дослідженнях і вагомому доробку науковців (Ю. М. Антонян, С. А. Беличева, А. Є. Лічко, Г. М. Мінковський, В. П. Синьов та ін.) [1–6]. При цьому

аналіз літератури демонструє стурбованість дослідників делінквентної поведінки існуючим розривом між практикою і теорією, що значною мірою позначається на дієвості, результативності роботи з превенції і корекції такої поведінки. Дослідників об'єднує також думка, що причиною делінквентної поведінки є соціально-психологічна деформація особистості, а індивідні властивості психіки не відіграють істотної ролі в генезисі делінквентної поведінки. До того ж у сучасному суспільстві, що змінюється щораз швидше, зростає кількість неповнолітніх серед тих, хто притягується до кримінальної відповідальності повторно. А за даними Г. М. Мінковського [5] 60-65 % рецидивістів – це люди, що долучилися до протиправної діяльності, не досягнувши повноліття. За останні два десятиріччя в Україні цей показник майже не змінився. Тому існує гостра необхідність об'єднати і систематизувати результати численних досліджень у юридичній, віковій та педагогічній, соціальної психології із згаданої проблеми для підвищення ефективності превентивної, корекційної роботи, а також ресоціалізації осіб, що мають проблеми із законом, у реальних історичних умовах.

У психології, соціології, кримінології існують різні погляди щодо визначення поняття “делінквент”. Останнє походить від латинського *delinquent*, тобто правопорушник, або злочинець. У праві цим терміном позначають осіб, поведінка яких відхиляється від соціальних норм, або крайню форму девіантної поведінки (злочин). У деяких країнах, наприклад у США, цей термін застосовують до неповнолітніх, звинувачених у кримінальних діях [7]. Пропонуємо визначити делінквента як неповнолітню особу, чия поведінка завдає шкоди іншому індивідові або групі і перевищує межі, встановлені нормальними соціальними групами на даний момент розвитку суспільства.

Делінквентні діти зазвичай відкидаються ровесниками і залишаються в подальшому ізольованими від “нормальних” груп однолітків, інакше кажучи мовою соціології, піддаються соціальному вилученню. У результаті настає соціальна депривація, як недоотримання соціального досвіду. Інший наслідок такого відкидання – підготовка ґрунту для входження дітей з делінквенцією в асоціальні групи. У результаті такі підлітки ще більше ізольовуються від своїх просоціальних ровесників; вони виявляються ніби “загнаними в пастку делінквентною субкультурою”, яка надалі зменшує їхні можливості в освітньому, соціальному та економічному зростанні.

На відміну від проблеми девіантності та делінквентності питання економічної депривації та економічного статусу делінквентів, їх взаємозумовленості майже не обговорюється або ж аналізується лише в соціологічному контексті. Під депривацією в даному випадку слід розуміти такий стан індивіда або групи, коли вони відчувають власну знедоленість порівняно з іншими індивідами, групами або інтерналізо-

ваним набором стандартів. Відчуття депривації може бути усвідомленим, тобто людина може розуміти причини свого стану. Але часто-густо депривація відчувається як щось інше, сприйняття свого стану без усвідомлення його справжніх причин. Проте будь-яка депривація супроводжується гострим бажанням подолати її.

Економічна депривація виникає через нерівномірний розподіл доходів у суспільстві й обмежене задоволення потреб деяких індивідів і груп, а її міра оцінюється за об'єктивними і суб'єктивними критеріями. Індивід, який за об'єктивними критеріями економічно почувується цілком благополучним, може, проте, переживати суб'єктивне відчуття депривації. Економічна депривація, як відомо, заважає особистості повноцінно долучатися до цивілізаційного розвитку загальноприйнятої культури, загальнолюдських цінностей, веде до відтворення такого особливого способу життя, як бідність.

Розширене тлумачення субкультури бідних як частини єдиного соціально-культурного простору розвиває традицію аналізу делінквентних культур, пов'язану з теорією аномії Р. Мертона. Прибічники цієї теорії, визнаючи існування особливої субкультури бідних, не протиставляють її загальній культурі і вважають, що вона детермінована соціальними умовами.

За висновками Я. Гілінського, деякі групи виробляють свою нормативну систему тому, що не можуть досягти успіху, дотримуючись загальноприйнятих норм. Проте вони й далі перебувають під впливом останніх. Складається ситуація, подібна до тієї, коли гравці домовляються між собою, що гра, яку вони ведуть, була б морально виправдана, але їхня реальна поведінка спростовує цю домовленість [3]. Вони живуть у двох вимірах: у світі марень і у світі жорстокої реальності. Саме розрив між цими двома світами, підтримуваний як самими бідними за допомогою стереотипів щодо меж їхніх можливостей, так і рядом об'єктивних соціальних умов, сприяє адаптації до умов нужди, а не активному пошукові виходу з неї. “Клеймо бідності” примушує мислити категоріями замкненого простору і діяти згідно зі встановленими правилами: або в ролі вічного прохача місця роботи, матеріальної допомоги, милостині тощо, або в ролі злочинця, правопорушника, делінквента. Здобуття “пільг” примушує поводитися відповідно, щоб їх не втратити. Я. Гілінський зазначає, що підвищення якості та рівня життя, освіти само по собі не веде ні до зниження злочинності, ні до загальної криміналізації суспільства; до того ж серед людей заможних і поважних злочинність також поширена, як і серед бідних, але зміст та способи здійснення злочину різняться між собою [там само]. Виявляється також, що для стабільності соціального існування важлива наявність злочинців, повій і т.ін., вони виконують функцію своєрідних психологічних регулювальників економічної поведінки, тому цілком актуальною в цьому контексті видається думка

відомого психотерапевта А. Менегетті, що ”... до соціальної структури належить і злочинець. Злочинність є однією з опірних точок системи” [8, с. 30].

Внутрішні прояви економічної активності суб’єкта визначають значною мірою зовнішні прояви його економічної активності, явища економічної свідомості та можуть справляти істотний вплив на зовнішні економічні умови активності суб’єкта та економічні результати й наслідки цієї активності.

О. І. Хоріна, проаналізувавши соціально-психологічні ресурси, необхідні підлітку для розвитку та досягнення життєвих цілей, на прикладі делінквентів, вихованців Павлоградської ВТК, виявила, що підліткам з різних причин бракує соціальних, особистісних та соціально-психологічних ресурсів. Міжособистісне спілкування дослідниця розглядає як обмін ресурсами на користь обох комунікаторів і визначає такі обміни як більш чи менш гармонійні: еквівалентні чи нееквівалентні, взаємовигідні чи односторонні, розвивальні, стабілізаційні чи навіть руйнівні [9]. Усвідомивши власний дефіцит ресурсів у різних сферах життя, почуттів, стосунків, спілкування, діяльності, людина може навчитися бачити, *de same, у якій сфері їй слід шукати ресурс*, необхідний для розвитку та досягнення життєвих цілей, і як саме, яким чином можна його отримати, перебуваючи в площині закону (юридичного та морального-етичного). Тобто яким чином можна отримувати необхідні для життя ресурси за допомогою інших соціально припустимих для людей способів, наприклад, через домовленість, прохання, взаємовигідну угоду, обмін тощо [там само].

Пріоритети ресурсних уподобань вихованців досліджувалися щодо таких ресурсів, як любов, гроші, інформація, послуги, статус, товари, тобто на перетині економічної та соціальної психології. Виявилось, що у вигляді цитати: респонденти воліють отримувати ці ресурси в такій послідовності: любов, статус (повага), гроші, інформація, послуги, товари; натомість уявлення респондентів про надання ресурсів іншим людям виглядають інакше: любов, статус (повага), інформація, товари, послуги (турбота), гроші. Чільне місце в обох варіантах – як отримання, так і надавання ресурсів – займають любов та повага – у перших пріоритетах, інформація – серединний пріоритет, послуги (турбота) – передостанній. Що ж до уявлень респондентів у площині вибору “надавати – отримувати ресурс”, то виявлено таку картину: робити подарунки (товари), турбуватися (послуги), отримувати компліменти, давати поради (інформація), виявляти поважне ставлення (статус). О. І. Хоріна визначає такі типи ресурсної взаємодії вихованців Павлоградської колонії: 1) альтруїстично-жертвний – віддавання своїх ресурсів іншим; 2) егоїстично-споживацький – експлуатації ресурсів іншої людини; 3) рівний еквівалентний обмін ресурсами; 4) деструктивно-ізоляційний – соціальна ізоляція ( ні я – ні мені). Дослід-

ниця вважає (тут ми з нею цілком згодні), що найбільше проблем виникає саме в деструктивно-ізоляційному типі ресурсної взаємодії, коли людина потерпає від нестачі певного ресурсу, не може зробити запит або прийняти ресурс від іншої особи. Означений дефіцит порушує обмін ресурсами, людина ізолюється і не може самостійно вийти з цього стану, порушується процес спілкування, зростає ризик саморуйнування [там само].

У роботі щодо запобігання і пом'якшенню форм делінквентної поведінки значну роль можуть і повинні відігравати соціальні інститути суспільства: держава, громадські організації, сім'я, освіта, культура, ЗМІ. Офіційно до ресоціалізації делінквентів має стосуватися чимало фахівців різних служб, установ освіти, соціального забезпечення, правоохоронних органів тощо. Тим часом ефективність їхньої роботи не можна оцінити як високу, що, на наш погляд, пов'язано перш за все з недостатнім урахуванням психологічних механізмів виникнення і корекції делінквентної поведінки, соціально-психологічних особливостей особистості делінквентів. А це, зрозуміло, створює бар'єри на шляху досягнення ефективних результатів в управлінні процесом ресоціалізації делінквентних осіб.

Останнім часом особлива роль у забезпеченні процесу ресоціалізації відводиться соціальним службам, центрам психологічної допомоги населенню тощо. Це свідчить про розуміння того, що ресоціалізація делінквентів має здійснюватися перш за все шляхом позитивної зміни самосвідомості та оптимізації самоствавлення особистості. Корекційна робота з превенції і пом'якшення форм делінквентної поведінки передбачає надання допомоги особам, що недавно звільнилися з в'язниці, дітям і підліткам з девіаціями, подолати численні проблеми і реалізувати свій потенціал. Ефективність ресоціалізації таких осіб мають забезпечувати спеціально підготовлені фахівці.

У пропонованому аналізі можливостей психологічної допомоги у випадку делінквентної поведінки втручання, що фокусується на неделінквентних мішенях (таких як адаптація до колективу, в якому живе, працює або навчається клієнт) так само ефективне, як і втручання в разі психологічних проблем. З позиції психолога делінквент без стартової позиції, тобто без грошових коштів і опіки з боку зацікавлених авторитетних для нього осіб, може змінити свою поведінку, якщо він робить щось не для себе, а має віру в добро (наприклад, віру в Бога) і звичку пропонувати свої послуги, коли трапляється нагода зробити якусь посильну добру справу. Якщо делінквент не бачить у собі ресурсів, які забезпечили б йому успіх, він потрапляє під владу зла, ворожості і агресії. Можливо, тому "надія на Бога" в результатах опитувань серед української учнівської молоді особливо акцентується саме в пенітенціарних закладах, а тому може розглядатися як додатковий ресурс позитивної зміни самосвідомості, оптимізації самоствавлення особистості.

Відомо, що делінквентна поведінка супроводжується деформацією соціальних зв'язків і відчуженням підлітків від основних інститутів соціалізації, тому однією з найважливіших умов ресоціалізації є переорієнтація референтних груп підлітків, вироблення критичного ставлення до колишніх і формування нових поведінкових зразків і життєвих ідеалів. Найбільшого ресоціалізаційного впливу можна досягти шляхом створення середовища, яке мало б стати інститутом ресоціалізації, включення дезадаптованих підлітків у систему нових, гуманізованих міжособових стосунків, що будуються на основі спільної соціально значущої, соціально схвалюваної діяльності [2]. (Але до якої міри вона може бути соціально схвалюваною в умовах відбуття покарання?) Таким середовищем в умовах правовиконавчих закладів мали б стати реабілітаційні центри з підготовки засуджених до звільнення, які, на жаль, лише в окремих виховних закладах такого типу справді діють до якоїсь міри ефективно. Незважаючи на всі труднощі, така робота має виключати пряму заборону негативних дій. Вона має будуватися головним чином на витісненні їх зі свідомості або підсвідомості опосередкованим шляхом, тобто завдяки формуванню нових смислових і умовно-рефлекторних зв'язків, спрямованих на опанування навичок поведінки, спілкування, інтелектуальної діяльності.

*Висновки.* Отже, ефективність процесу ресоціалізації визначається суворим дотриманням загальних соціально-психологічних принципів, серед яких: опора на позитивні риси підлітка; недопустимість категоричного осуду; глибока довірливість і повага у взаєминах; сприяння розвитку позитивних життєвих орієнтирів та устремлень підлітка відповідно до його можливостей, схильностей, рівня наявних ресурсів; сприяння розвитку та самореалізації потреби в самоповазі.

Стрижневим об'єктом у роботі з неповнолітніми правопорушниками є самосвідомість, оскільки всі плани і зусилля з удосконалення поведінки ведуть до зміни і розвитку свідомості. Виходячи з цього, процес ресоціалізації вважається успішним, якщо в підлітка з делінквентною поведінкою вдається збудити потребу самоудосконалення, самовиховання, які починаються із самоаналізу, критичного ставлення до себе, а також сформувати обриси якогось ідеалу, вибраного як зразок поведінки, певні етичні цінності і критерії самооцінки.

Отже, формування просоціальних орієнтирів людини (захистити себе і сім'ю, виховати законослухняними своїх дітей, не піддатися впливу кримінального змісту, допомогти повернутися до нормального життя тим, хто порушив закон) вимагає величезних зусиль не тільки з боку держави, а й з боку самих громадян.

### Література

1. *Антонян Ю. М.* Психология преступника и расследования преступлений: учеб. пособие / Ю. М. Антонян, М. И. Еникеев, В. Е. Эминов. – М., 1996. – 172 с.
2. *Беличева С. А.* Основы превентивной психологии / С. А. Беличева. – М. : Социальное здоровье России, 1994. – 214 с.
3. *Гилинский Я.* Девиантология: социология преступности наркотизма, проституции, самоубийств и других “отклонений” / Я. Гилинский. – СПб. : Юридический центр Пресс, 2004. – 520 с.
4. *Личко А. Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – СПб. : Речь, 2010. – 256 с.
5. *Миньковский Г. М.* Криминология / Г. М. Миньковский. – Изд-во МГУ, 1994. – 416 с.
6. *Синьов В. М.* Соціально-педагогічна діяльність в ОВС: кадрова та виховна робота : навч.-метод. підруч. / В. М. Синьов, В. І. Кривуша. – К. : Леся, 2008. – 144 с.
7. Большой юридический словарь / под ред. А. Я. Сухарева. – 3-е изд., доп. и перераб. – М. : ИНФРА-М, 2007. – 858 с.
8. *Менегетти А.* Система и личность / А. Менегетти. – М. : Серебряные нити, 1996. – 128 с.
9. *Хоріна О. І.* Деструктивні моделі міжособових стосунків підлітків / О. І. Хоріна // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей. – К., 2008. – Вип. 19 (22). – С. 111–123.

*Катерина Кальницька*

### ДОПОМОГА ЖЕРТВАМ НАСИЛЬСТВА У СІМ'Ї В УКРАЇНІ: РЕАЛІЇ СЬОГОДЕННЯ

*Проблема* домашнього насильства є надзвичайно актуальною у всьому світі незалежно від етнічних, расових, класових, релігійних та економічних особливостей країн. В Україні вона набуває все більших масштабів, про що свідчить як офіційна статистика, так і результати наукових досліджень [1–6]. Зокрема, за 9 місяців 2010 р. було зареєстровано 82,9 тис. звернень з приводу насильства, у тому числі від жінок – 74,5 тис. звернень, від дітей – 714 звернень; 94% осіб, що перебувають на обліку за вчинення насильства в сім'ї, – чоловіки, понад 50% випадків – це фізичне насильство [7]. Утім, слід враховувати, що офіційна статистика не відображає повною мірою реальної картини поширення насильства в сім'ї.

*Мета статті:* наголосити на актуальності проблеми домашнього насильства в Україні, запропонувати заходи щодо запобігання поширенню цього негативного суспільного явища.

Різноманітні аспекти проблематики насильства в сім'ї знайшли досить широке відображення у працях як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників: Л. Берковіца, Е. Добаш, М. Страуса, Н. Блеклока, Е. Саттерленда, А. Робертса, Л. Валкер, Л. Девіса, Дж. Хагена, К. Курст-Свангер, Ж. Петкоскі, А. Антонової, Л. Альперн, А. Беседіної, О. Кочемирівської, М. Мацковського, Т. Шипунової, І. Грабської, О. Шинкаренко, В. Бондаровської та ін.

*Насильство в сім'ї* згідно із законом України "Про запобігання насильству в сім'ї" – це будь-які умисні дії фізичного, сексуального, психологічного чи економічного характеру одного члена сім'ї щодо іншого члена сім'ї, якщо ці дії порушують конституційні права і свободи члена сім'ї як людини та громадянина і завдають йому моральної шкоди, шкоди його фізичному чи психічному здоров'ю [8].

Домашнє насильство – це комплексний вид насильства, зумовлений низкою факторів соціального, психологічного та економічного характеру. Такими факторами можуть бути: економічна нестабільність; суспільно схвалювані стереотипи; нівелювання існуючих моральних та духовних цінностей; недотримання прав людини; визнані стереотипи щодо уявлення про типову чоловічу і жіночу роль у соціумі; відчуття всюдозволеності та безкарності внаслідок недосконалого та корумпованого судочинства; соціальні проблеми та соціальна незахищеність; особистісні проблеми (нездійснене самовизначення, невідповідність життєвого сценарію дійсності, неузгодженість рівня домагань з наявними можливостями); невідповідність виховних ідеалів реаліям сучасного життя; негативний вплив телебачення та інформаційних технологій тощо.

Дуже важливо розібратися в тому, що є притаманним саме насильству, чим воно відрізняється від випадкового прояву сили, нещасного збігу обставин.

Усі форми насильства мають спільні ознаки: вони використовуються насильником з метою зняття напруги (злість, стрес, розчарування) і незалежно від прояву можуть мати серйозні фізичні і психологічні наслідки. Мотивом поведінки кривдника є реалізація влади і контролю.

Вивчаючи психологію жертви, І. Малкіна-Пих характеризує насильство в сім'ї такими ознаками:

- якщо вже дійшло до насильства, то надалі його повторюваність і жорстокість будуть зростати;
- насильство і принижуюча поведінка чергуються з обіцянками змінитися і вибаченнями з боку кривдника;
- при спробі розірвати відносини спостерігається ескалація небезпеки для жертви;



- насильство в сім'ї зачіпає різні прошарки і категорії населення незалежно від класових, расових, культурних, релігійних, соціально-економічних аспектів, а також можливе в сім'ях як гетеросексуалів, так і гомосексуалів [9].

Суб'єктами і жертвами насильства в сім'ї є: дружина або чоловік; неповнолітні діти; батьки чи родичі похилого віку; немічні родичі чи інваліди; усиновителі (трохи рідше – усиновлені діти).

Цикл насильства – це психологічний механізм стосунків між насильником і жертвою, який визначився при всебічному розгляді фактів насильства на гендерній основі, при намаганнях запобігти насильству, подолати його наслідки. Виявляється, що цей механізм є досить поширеним і стандартним. Тому варто його проаналізувати із психологічної точки зору, ще раз спробувати віднайти механізми унеможливлення соціальної естафети насильства, відшукати важелі оцінки поведінки насильника та жертви з тим, щоб вийти з цього кола.

Як зазначають фахівці, кожний етап такого циклу має різну тривалість, а цикл загалом може тривати від декількох годин до багатьох років. Циклові домашнього насильства притаманне повторення етапів розвитку стосунків насильника і жертви. Насильство зазвичай відбувається стандартно, його цикл складається з трьох фаз:

1. Напруга – окремі спалахи образи. Жінки зазвичай реагують спокійно, намагаються розрядити атмосферу або намагаються захистити своє становище в сім'ї. Обидва партнери можуть виправдовувати поведінку чоловіка його реакцією на стрес через роботу, гроші тощо. З часом напруга зростає, і здатність жінки балансувати стає все слабкішою. Саме на цій стадії для жінки найбільш необхідно знайти підтримку і допомогу.

2. Гостре насильство – сплеск напруги в найбільш негативній формі. Спалахи гніву настільки сильні, що винуватець не може не визнати їх існування, а жінка не може заперечувати, що вони мають на неї сильний вплив. Утім, жінка зазвичай заздалегідь відчуває наближення такої ситуації, і з її наближенням посилюються страх і депресія. Після спалаху насильства зазвичай настає заперечення серйозності інциденту, звертання до міліції, по медичну допомогу. На цій стадії жінці необхідно допомогти усвідомити, що передбачуваного акту насильства можна і потрібно уникнути, утекти з дому, сховатись, покликати на допомогу друзів.

3. “Медовий місяць”: у цей період чоловік може бути добрим, люблячим, визнавати свою провину, обіцяти ніколи не повторювати насильство або, навпаки, звинувачувати жінку в тому, що вона спровокувала насильство. При цьому жінка щаслива, вона вірить, що ця людина зміниться. Це час, коли жінці найбільш складно піти, але необхідно пам'ятати, що те, що трапилося вже одного разу, скоріше за все триватиме й далі з поступовим посиленням [10].

Порушення, які виникають унаслідок вчинення насильства над жінкою, зумовлюють формування у неї специфічних потреб, задоволення яких можливе лише в разі звертання до центру професійної підтримки та допомоги. Широкий спектр фізичних, психологічних та соціальних наслідків насильства в сім'ї над жінкою свідчить про різноманітність специфічних потреб жінки, яка стала жертвою цього насильства. Особливі потреби жінок становлять:

- потреба в захисті і безпечному притулку для себе та дітей (проживання, харчування, транспорт);
- потреба в працевлаштуванні для забезпечення собі і дітям проживання окремо від кривдника, забезпечення можливості виховувати дітей, брати участь у реабілітаційних заходах;
- з попередньої потреби випливає потреба в тренінгових заняттях з відпрацювання навичок пошуку роботи, проходження співбесіди, написання резюме;
- потреба в емоційній підтримці;
- потреба в лікуванні чи реабілітації від алкогольної чи токсичної залежності;
- потреба у догляді за дітьми.

Жінки, що стали жертвами насильства в сім'ї, стикаються з такими проблемами (допомогу у вирішенні яких може надати їм кризовий центр):

- проблема систематичного насильства в сім'ї з боку різних членів сім'ї;
- проблеми із психічним та фізичним здоров'ям жінки, дітей чи чоловіка;
- проблеми, пов'язані із вживанням наркотичних речовин чи алкоголю;
- проблеми, пов'язані з утягуванням дітей в ситуації насильства в сім'ї;
- питання, пов'язані з розлученням;
- питання, пов'язані з порушенням житлового законодавства;
- питання відстоювання і захисту прав у суді;
- питання захисту майнових та немайнових відносин;
- питання захисту прав жінки, які виникають зі шлюбних та сімейних відносин;
- проблеми на роботі чи проблеми з працевлаштуванням;
- проблеми у стосунках з дітьми.

Більшість жінок, які страждають від насильства в сім'ї, потребують негайного втручання з боку державних та недержавних громадських організацій для вирішення своїх проблем і задоволення основних потреб.

Кризовий центр є прикладом моделі групового догляду. Вона спрямована на надання допомоги у вирішенні проблем, що виникають у жінок, які зазнають насильства в сім'ї, покращення їхнього фізичного та психічного стану. Система надання допомоги жінкам у кризових центрах поступово змінювалася через розширення спектру послуг. Якщо спочатку метою їх діяльності було забезпечення тимчасовим житлом і харчуванням, медичною та юридичною консультативною допомогою, 24-годинною “гарячою” лінією, то з поглибленням вивчення проблеми насильства в сім'ї і усвідомленням її циклічної природи акцент змістився на проведення психологічного консультування [11].

У діяльності кризових центрів дуже важливим напрямом є соціальна робота, спрямована на надання допомоги у вирішенні соціальних проблем клієнтію. Саме тому серед інших послуг центру клієнтам обов'язково мають надаватися послуги соціального супроводу, ведення випадку, представництва інтересів та розвитку громади.

Діяльність кризового центру базується на моделі комплексної професійної допомоги, яка передбачає надання таких послуг, як: притулок, цілодобовий телефон довіри, кризове консультування, консультації юриста, соціальний супровід, переадресація, представництво інтересів, групи підтримки, просвітницька робота. Також центр забезпечує прямий доступ до таких послуг, як: тренінги асертивності, курси самооборони, тренінги соціальних навичок та вмінь, арт-терапія, танцювально-рухова терапія, консультації сексопатолога, сімейне консультування. Ці послуги можуть надаватися безпосередньо не в кризовому центрі, а на місцях роботи професіоналів, де кризовий центр забезпечує домовленість про їх надання [11; 12].

Особливістю надання допомоги в кризовому центрі є робота мультидисциплінарної команди. Серед її членів психолог, юрист, дитячий психолог чи педагог, соціальний працівник, психотерапевт, юрист. Загалом головним завданням працівників центру є: наснажити жінку, зменшити негативні наслідки пережитої травми, показати їй варіанти виходу з кризи та допомогти прийняти рішення щодо свого майбутнього. Працюючи таким чином, діяльність працівників кризового центру базується на стандартах конфіденційності, професіоналізму, поваги до вибору клієнта, безумовного позитивного ставлення та розподілу відповідальності.

Робота з профілактики і викорінення насильства в сім'ї в Україні проводиться як урядовими (Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту, служба дільничних інспекторів міліції, кримінальна міліція у справах неповнолітніх, органи опіки та піклування, а також спеціалізовані установи для надання допомоги жертвам насильства в сім'ї), так і неурядовими організаціями (Міжнародний жіночий правозахисний Центр “Ла Страда – Україна”, Міжнародний гуманітарний центр “Розрада”, Харківський кризовий центр та притулок для жінок

“Надія”; Київський міський центр роботи з жінками; Інформаційно-координаційний жіночий центр “Софія”; кризові центри “Жінка для жінки” (Донецьк, Дніпропетровськ), НУО “Джерело надії” (м. Вінниця), ГО “Волинські перспективи” (м. Луцьк), Західноукраїнський центр “Жіночі перспективи”, Центр “Дорога” (м. Львів), ЗОГО Об’єднання психологів, психоаналітиків “Взаємодія” (м. Запоріжжя) та ін.).

*Висновки.* Отже, викоринення домашнього насильства належить до комплексних проблем, розв’язання яких пов’язане насамперед з ідентифікацією насильства в усіх його видах, формах та проявах; дієвою системою правової допомоги жертві насильства; подоланням його наслідків як для жертви, так і для сім’ї в цілому як цілісної системи за допомогою діяльності соціальної мережі підтримки, до якої належать як державні, так і недержавні установи і організації; корекційною роботою спеціально навчених фахівців з особами, які вчиняють насильство в сім’ї; його профілактикою на різних етапах з різними цільовими групами; подальшим удосконаленням юридично-правової бази, розвитком та впровадженням психологічних, соціологічних, правових, медичних та міждисциплінарних наукових досліджень, присвячених подоланню та викориненню насильства в сім’ї.

### *Література*

1. *Алексеева Л. С.* Психологическая помощь пострадавшим от семейного насилия : науч.-метод. пособ. / Л. С. Алексеева. – М. : ГосНИИ семьи и воспитания, 2000. – С. 75–80.
2. *Грабська І.* Насильство у подружніх стосунках: зарубіжний досвід досліджень та консультування / І. Грабська // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №9. – С. 20–23.
3. *Джилліген Дж.* Запобігання насильству / Дж. Джилліген. – К. : Сфера, 2004. – 168 с.
4. Запобігання і протидія насильству в сім’ї : метод. рек. для соц. працівників. – К. : ДЦССМ, 2004. – 192 с.
5. *Скорупска А.* Інтервенційна програма для винувників домашнього насильства / А. Скорупска, Д. Сковроньски. – Львов : Центр “Дорога”, 2007. – 108 с.
6. *Трубавіна І. М.* Концепція “допомоги для самопомоги” в соціальній роботі в Україні / І. М. Трубавіна // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2003. – №2. – С. 10–44.
7. Доповідь Міністра України у справах сім’ї, молоді і спорту Равіля Саффіуліна [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.un.org.ua/ua/information-centre/news/1250>
8. Закон України “Про запобігання насильству в сім’ї” : від 15.11.2001 р.
9. *Малкина-Пых И. Г.* Психология поведения жертвы / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2006. – 1008 с.
10. *Федькович Г.* Проблема насильства в сім’ї та її подолання. За результатами досліджень Західноукраїнського центру “Жіночі перспективи” / Г. Федькович, І. Трохим. – Львів : Вид-во нац. ун-ту “Львівська політехніка”, 2007. – 64 с.

11. *Кальницька Ю. С.* Модель кризового центру для жінок, які зазнали насильства в сім'ї / Ю. С. Кальницька // Соціальна політика та соціальна робота. – 2005. – №4. – С. 91–102.
12. *Савчук О. М.* Стратегії роботи зі співзалежними жінками, які зазнають насильства в сім'ї / О. М. Савчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №4. – С. 51–60.

*Борис Лазоренко*

### ОСОБИСТІСНІ ПРАКТИКИ ПРОСОЦІАЛЬНОГО ЖИТТЕКОНСТРУЮВАННЯ В СУБКУЛЬТУРАХ УКРАЇНСЬКОЇ ПРОБЛЕМНОЇ МОЛОДІ

*Проблема.* Сучасна українська молодь бере активну участь у сучасному суспільному житті. Вона створює різноманітні молодіжні організації, соціокультурні спільноти. Поряд з іншими серед цих утворень виділяються субкультури проблемної молоді, які з точки зору основних форм сучасної культури є формами самоорганізації носіїв деструктивних асоціальних тенденцій, що руйнують людський потенціал та соціальний капітал як самої молоді, так і її оточення. До них за ступенем своєї проблемності можна віднести субкультури кримінальної, наркозалежної молоді, молодих СНІД-дисидентів та ін. [1; 2]. Певна частина субкультурної спільноти проблемної молоді не бажає змінювати свій спосіб життя і самостверджується у своїй самотності. Інша ж частина намагається все ж спрямувати свій життєвий творчий потенціал у просоціальне річище. У зв'язку з цим постає завдання надання адекватної підтримки цій частині проблемної молоді з огляду на її власні потреби та мотиви. Надання такої підтримки може суттєво покращити здоров'я і якість життя проблемної молоді, примножити соціальне благополуччя суспільства в цілому, а також слугувати живим прикладом для інших.

Щоб така допомога відповідала потребам проблемної молоді, доцільно було б дослідити особистісні практики просоціального життєконструювання в субкультурах української проблемної молоді, враховуючи взаємодію усвідомлених і несвідомих мотивів її життєдіяльності.

*Метою статті* є визначення просоціальних особистісних практик життєконструювання в субкультурах української проблемної молоді, з'ясування взаємодії несвідомих і усвідомлених мотивів цих практик.

Традиційно під субкультурою проблемної молоді розуміють соціально-психологічні спільноти молоді, які формуються на основі альтернативних щодо існуючих у суспільстві норм, цінностей, світоглядів, вирізняються своїми нормами, традиціями, ритуалами поведінки, мовою (сленгом), музичними уподобаннями, а також характеризуються своєрідним зовнішнім виглядом (одягом, зачіскою) і способом життя, притаманними їхнім членам особистісними життєвими практиками [2].

Зовнішні ознаки молодіжних субкультур – це певні маркери, за допомогою яких їхні представники сприймають одне одного за своїх. Особистісні практики є типовими – частково не усвідомлюваними, а частково усвідомленими – поведінковими стереотипами, завдяки яким вони створюють і відтворюють живу тканину своєї субкультури в різних сферах її життя, перш за все за рахунок соціально-психологічних практик спілкування. Попередні дослідження показали, що найбільш поширеними соціально-психологічними практиками в субкультурах проблемної молоді є практики матеріального забезпечення свого субкультурного життя, власного самоствердження у своїй субкультурі і самоствердження через особистісні практики своєї субкультури серед інших молодіжних субкультур у цілому. Ці практики особливо яскраво проявляються в соціокультурній творчості – музичних уподобаннях, піснях, молодіжній моді – знаках належності, одязі, специфічних жестах, вітаннях, улюблених “приколах” (жартах), анекдотах тощо. Проблемній молоді притаманна своєрідна мовленнєва творчість – жаргон, ненормативна лексика. Мають свою специфіку також гендерно-статеві гомо- та гетеросексуальні практики, які значною мірою втрачають свою функцію засобу любовно-інтимної єдності та набувають форми звичайного спілкування, самоствердження у власній принадності, значимості, досягнення психоемоційного задоволення. Значимими для субкультур проблемної молоді є також організаційні практики володарювання-підкорення, вирішення внутрішніх і зовнішніх конфліктів субкультурної спільноти, захисту і відстоювання власної самобутності, субкультурних цінностей. Найбільш важливі з них усталюються в нормах, традиціях, звичаях, ритуалах субкультурної поведінки, що яскраво проявляється в практиках проведення дозвілля – як відпочинку і як демонстрації субкультурної єдності. При ближчому аналізі особистісних практик субкультур проблемної молоді в них можна виявити і деструктивні, і конструктивні аспекти.

До *деструктивних* аспектів особистісних практик життєконструювання можна віднести такі, що призводять до руйнації фізичного, психічного і духовного здоров'я молоді, її персонального і соціального капіталу. Це практики вживання алкоголю та наркотиків, незахищений секс в умовах поширення серед проблемної молоді ВІД-інфекції та ПСШ. Слід підкреслити те, що молодь загалом добре знає про ризики

для власного здоров'я таких практик, проте вважає їх нормальними або ж такими, що є важливими формами їхньої субкультурної самобутності. Деструктивними соціально-психологічними проявами практик субкультур проблемної молоді слід вважати протиправні дії щодо інших членів суспільства і їхнього майна, рекет, шахрайство, агресивне жебрацтво тощо. Перш за все це стосується крадіжок майна та грошей для забезпечення свого способу життя, а саме систематичного вживання тютюну, алкоголю та наркотиків, практики свідомого незахищеного комерційного гомо- та гетеросексу за умови власної ВІЛ-інфікованості. Сюди ж належать практики маніпулювання довірою батьків, близьких, навколишнього оточення. При цьому окремі представники проблемних субкультур демонструють віртуозне володіння нарративними техніками щодо створення ймовірних і неймовірних “правдивих” життєвих історій для введення в оману своїх партнерів по діалогу та досягнення своїх цілей. Ці практики конструюють реальні життєві історії і життєвий світ особистості представників проблемних молодіжних субкультур і цих субкультур у цілому.

За даними досліджень [2], мотиваційним фокусом цих практик є прагнення до компенсаторних, ейфоричних змінених станів психіки, які забезпечують віртуальне витіснення реальних життєвих труднощів і негараздів, досягнення позірної всемогутності, переживання щастя і задоволеності власним життям. Зазначені практики мають асоціальний, деструктивний характер за своїм результатом. Якщо розглядати їх як процесуальні форми, то можна відзначити, що вони є проявами неабиякої винахідливості, так званої кримінальної творчості. Вони значно розширюють репертуар практик ефективного спілкування, пристосування до різноманітних непередбачуваних умов, формування психологічних навичок прийняття ризикованих, сміливих, рішучих і успішних щодо свого результату рішень у складних життєвих обставинах. Яким великим мало бути здивування матері одного з наркозалежних, коли вона, будучи змушеною повертати велику суму грошей, яку шахрайством виманив її син у незнайомих йому людей, запитувала себе й інших: “Що і як треба було казати незнайомим людям, як їх переконувати, щоб вони так просто віддали свої гроші?”

В умовах реабілітації та ресоціалізації проблемної молоді набуті навички стають персональним і соціальним капіталом проблемної молоді, який суттєво сприяє її соціальному самоздійсненню, оскільки вона володіє таким життєвим досвідом спілкування в екстремальних життєвих умовах, якого немає у звичайної, благополучної молоді. Саме цей досвід, правильно застосований у новому житті, дає змогу представникам проблемної молоді досягати інколи вражаючих успіхів у навчанні, професійній кар'єрі, особистісному життєконструюванні. Так, згадуваний вище наркозалежний після проходження курсу реабілітації і ресоціалізації отримав юридичну освіту і посаду юриста відо-

мої громадської організації з адвокації прав ВІЛ-інфікованої та наркозалежної молоді.

Сучасне суспільство на базі широкого спектру психологічних шкіл і духовно-релігійних конфесій напрацювало різноманітні соціально-психологічні й духовно-психологічні засоби реабілітації та ресоціалізації представників субкультур проблемної молоді. Як правило, молодь сприймає такий коригувальний вплив як зовнішній примус з боку дорослих. Найбільш прогресивні підходи щодо залучення проблемної молоді до просоціального життя в річищі гуманістичних духовних цінностей та психологічних практик базуються на вільному волевиявленні самої молоді. Досвід переконує в тому, що для такого волевиявлення проблема молоді повинна дозріти, а дозрівання, як правило, відбувається завдяки досягненню молодою людиною “свого дна”, зустрічі з власною смертю. Це коштує здоров'я і часу життя молоді людини. Зважаючи на те, що проблемне особистісне життєконструювання багато в чому зумовлене несвідомими чинниками, для певної частини молоді дозрівання може бути прискорене завдяки самоактуалізації їхнього несвідомого. Така самоактуалізація здійснюється завдяки використанню практики моделювання несвідомого.

У цілому особистісне життєконструювання є комплексом практик, які охоплюють моделювання несвідомого, нарративізацію, реалізацію моделі та їх оптимізацію, полілогічний індивідуальний та груповий соціально-психологічний супровід. Кожна з практик реалізує свій аспект комплексу, а всі разом вони спрямовані на забезпечення особистісного життєконструювання проблемної молоді людини, більш-менш гармонійну інтеграцію її в непросте сучасне соціальне життя [3–6].

Практика моделювання несвідомого засобами групового процесу разом з ведучим дає змогу реконструювати основні аспекти життєвого шляху проблемної молоді людини і з'ясувати основні напрями й засоби особистісного життєконструювання. Теми, з якими звертаються проблемні молоді люди, стосуються основних сфер життєвого світу особистості – сімейно-особистих стосунків, професійного вибору, праці, навчання, покликання, самоздійснення тощо. З методичного погляду ця практика виглядає так. Під час групової сесії молода людина обирає з-поміж учасників представників значимих фігур своєї теми, стосовно якої вона бажає визначитись, і розставляє їх інтуїтивно в певному порядку. Далі вона або інтуїтивно знаходить сама своє місце, або просить когось бути її заступником. Ведучий, застосовуючи певні прийоми даної методики, допомагає з'ясувати психоемоційні стосунки, які виникають поміж учасниками побудованої моделі. При цьому він спирається на постулат даної методики, який полягає у сприйнятті цих стосунків як відображення дійсних неусвідомлюваних взаємовідносин, що мають місце серед реальних фігурантів даної теми. Цей фе-



номен названо “знаючим полем” [6]. Сама молода людина почасти впізнає в почуттях, стосунках, висловах, які озвучують представники значимих фігур, поведінку реальних прототипів своєї моделі. Це зумовлює факт сприйняття нею цієї моделі і довіри до неї як правдивого відображення її несвідомого. На основі самореструктуризації створеної моделі згідно з внутрішніми стосунками і рухами її учасників та осмислення і переживання отриманої інформації молодою людиною, яка таким чином моделювала свою тему, створюються передумови для реальних змін у житті та стосунках цієї людини. Інколи ці зміни можуть відбутися внаслідок проведеного моделювання.

У вітчизняних практиках особистісне життєконструювання за собою моделювання несвідомого застосовується у трьох основних модусах. Перша форма класична; вона спирається на ранні способи конструювання моделі [3], коли замовник спостерігає за розвитком моделі з боку і лише на прикінцевому етапі займає в ній місце свого заступника. Або ж внутрішні спонтанні зміни в моделі призупиняються ведучим на певному кульмінаційному моменті з тим, щоб людина ідентифікувалася з енергією цього руху, а саму завершальну дію життєконструювання продовжила і перенесла в реальне життя. При цьому етап наративізації може навмисно виключатися до завершення дії в житті, або ж він не розглядається як важливий для процесу особистісного життєконструювання [3; 4].

Другий модус моделювання несвідомого полягає в тому, що молода людина сама долучається до участі у своїй моделі на своєму місці; нові учасники вводяться в модель або ж самим учасником, або ж ведучим на місце, які визначаються за відповідними, прийнятими в даному методі, правилами. Далі всі рухи учасників моделі відбуваються спонтанно під дією сил та потягів, які відчують представники фігур так званого “знаючого поля”. Ведучий може сприяти цьому руху або ж не втручатися і бути лише присутнім у цьому “полі”, поки спонтанний процес саморуху не припиниться. Вважають, що цей рух відображає актуалізацію несвідомих процесів психіки молодої людини. Як учасник цього руху, молодь переживає відповідні змінені стани психіки, які разом з остаточним образом моделі є спонтанним образом її особистісного життєконструювання, якому мають відповідати поведінкові зміни у стосунках і реальному житті. За цим модусом вважається, що така форма моделювання несвідомого автоматично веде до перепрограмування психіки і зміни стосунків та способів поведінки молодої людини. Унаслідок цього вона не потребує подальших додаткових кроків для втілення отриманої моделі в життя [4,5].

Третій модус схожий за методикою на другий. Різниця полягає в тому, що сам процес моделювання несвідомого розглядається саме як модель, яка потребує наративізації, усвідомлення основних варіантів розвитку та втілення її в життя, і головне – потребує реальних зусиль,

а в разі необхідності і відповідних індивідуальних рольових міні-тренінгів для розроблення і втілення визначених версій у реальне життєконструювання. Досвід показує, що в певних випадках, коли молода людина пройшла попередні терапевтичні тренінги, індивідуальне психологічне консультування, моделювання несвідомого можуть бути завершальною “останньою краплею”, щоб відбулися сформовані моделлю зміни в житті. Проте нерідко результатом такого моделювання є лише модель – карта нової незнайомої території, яку потрібно пройти, прожити відповідно до обраного орієнтира. У такому разі отримана модель є початковим етапом, за яким має йти ще ціла низка практик, етапів особистісного життєздійснення.

Практики нарративізації [5] – наступний важливий етап більш широкого і глибокого розуміння та усвідомлення молодою людиною свого особистісного життєконструювання. Серед них важливими є екстерналізація, деконструкція і реконструкція колишньої життєвої історії, конструювання на основі отриманої моделі несвідомого нової, альтернативної попередній, життєвої історії.

Екстерналізація – це нарративна практика відокремлення молодої людини від попереднього проблемного способу життя. Молода людина при цьому розглядається як достатньо компетентна, дієздатна, як така, що має необхідні здібності, вміння і знання, щоб змінити власне життя, за яке у повній мірі вона бере на себе відповідальність. За рахунок відділення себе від попереднього способу життя, розототожнення з ним і використання отриманої моделі несвідомого вона реінтерпретує, переосмислює свої колишні особистісні практики життєконструювання.

Деконструкція є нарративною практикою розпакування, проявлення самоочевидних сенсів, допущень, ідей, що зумовлюють застарілі стереотипи, які раніше видавалися за істинні. У результаті молода людина стає здатною побачити свої старі стереотипи і сенси, виявити їх раціональне зерно, якщо воно є, і реконструювати їх таким чином, щоб створити нову конструкцію, нову форму життєреалізації.

Усвідомлення наміру створення нової, альтернативної життєвої програми життєздійснення (нарративу того, що хочу, можу і маю зробити) допомагає молодій людині визначити новий смисл та напрям свого особистісного життєконструювання, які сприяють зміцненню нового життєвого вибору і прийняттю особистої відповідальності за практичний розвиток та втілення наміченої програми.

Наступним етапом особистісного життєздійснення є осмислення нових життєвих завдань, їх покрокове рольове, тренінгове проживання та опрацювання, трансформація молодою людиною свого нарративу життєконструювання в цьому процесі. На цьому етапі створюються передумови і розробляються окремі блоки майбутньої конструкції,

формується особистісна готовність до їх комплексної практичної реалізації.

Важливим етапом реалізації моделі несвідомого є реальна практика життєконструювання, отримання зворотного зв'язку і оптимізація набутого досвіду. Тут важливого значення набуває соціально-психологічний супровід у формах індивідуально фахового і групового – групою рівних (peer group). Під час цього супроводу відбувається закріплення набутих практик особистісного життєконструювання в спілкуванні із значимим особистим та професійним оточенням. Також молода людина створює та розповідає групі рівних свою нову життєву історію як власний набутий життєвий досвід. Це відбувається у формі обміну отриманими результатами, новими досягненнями в житті з часу останньої зустрічі учасників групи.

*Висновки.* Отже, субкультури проблемної молоді реалізують у своїх особистісних практиках і деструктивні, і конструктивні тенденції. Певна частина проблемної молоді зацікавлена у зміні свого способу життя, набутті досвіду просоціальних практик життєконструювання. Отримання такого досвіду стає можливим завдяки застосуванню комплексу органічно взаємопов'язаних між собою неусвідомлюваних і свідомих засобів. До цього комплексу входять практика моделювання несвідомого, нарративізація, реалізація моделі та її оптимізація, полілогічний індивідуальний та груповий соціально-психологічний супровід. У своїй поетапній послідовності вони забезпечують практичну реалізацію нового просоціального життєконструювання колишньої проблемної молоді і гармонізацію її інтеграції у сучасне суспільство.

### *Література*

1. Криминальная субкультура и ее криминологическое значение / Ассоциация “Юридический центр”. – СПб. : Изд-во Р. Асланова “Юридический центр Пресс”, 2006. – 241 с.
2. Лазоренко Б. П. Проблема молодёжи: шляхи самоздійснення / Б. П. Лазоренко. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 274 с.
3. Веселаго Е. В. Системные расстановки по Берту Хеллингеру: история, философия, технология / Е. В. Веселаго. – М. : Психотерапия, 2010. – № 7. – С. 61–69.
4. Зелинский А. От системной расстановки к системному моделированию [Электронный ресурс] / А. Зелинский. – Режим доступа : <http://srez.info/content/view/344/44>
5. Наративні психотехнології / Н. В. Чепелева, М. Л. Смутьсон, О. М. Шиловська, С. Ю. Гуцол ; за заг. ред. Н. В. Чепелевої. – К. : Главник, 2007. – 144 с.
6. Хеллингер Б. Порядки любви: как жизнь и любовь удаются вместе. – М. : Ин-т консультирования и системных решений “Психотерапия”, 2007. – 348 с.

*Ірина Ляковська*

## **НЕГАТИВНІ ПРОЯВИ КРИЗИ СЕРЕДНЬОГО ВІКУ**

*Проблема.* З'ясування суті психологічної кризи є актуальним питанням для сучасної науки. Адже, людина влаштована таким чином, що їй притаманно прагнути до внутрішньої рівноваги, гармонії, фізичного і психічного здоров'я. Однак, реалізуючи на практиці ці прагнення, вона часто потрапляє в складні ситуації найрізноманітнішого походження. Бурхливий розвиток науково-технічного прогресу сприяє тому, що такі труднощі виникають все частіше, стають дедалі складнішими. Надзвичайно велика кількість інформації, в якій живе сучасна людина, перенавантажує психіку, що зовсім не прилаштована до переробки такої кількості подій, новин тощо. Зважаючи на вище сказане, можна з впевненістю сказати, що темп життя сучасного суспільства є важливим чинником виникнення психологічних криз в житті особистості. Життєвою кризою ми називаємо такий психологічний стан особистості, при якому загострюються соціально-психологічні протиріччя її буття та переживається пік оновлення її внутрішнього світу. Життєві кризи особистості виникають і проходять на тлі суспільної кризи, яка спостерігається в багатьох країнах світу, в тому числі, і в Україні. Не можна залишити поза увагою ситуацію соціальної нестабільності у суспільстві загалом, що також має певний вплив на виникнення та негативні прояви життєвих криз. Особистість може пережити одну з вікових криз. Криза середнього віку – це такий період в житті людини, коли вона замислюється над своїми життєвими досягненнями, підбиває деякі підсумки, робить ревізію внутрішньої системи життєвих цінностей, звіряє її з реаліями оточуючого світу, тобто переходить на інший, вищий щабель самоусвідомлення і усвідомлення своєї взаємодії з оточенням. Саме тому, на нашу думку, поглиблене вивчення негативних проявів – кризи середнього віку завжди є актуальним на сьогоднішній день.

*Мета статті:* зосередити увагу спеціалістів-психологів на деяких аспектах проживання особистістю кризи середнього віку.

Проблему життєвої кризи особистості вивчали такі психологи, як Л. І. Анциферова, Р. А. Ахмеров, Ф. Ю. Василюк, Л. С. Виготський, П. П. Горностай, О. А. Донченко, Д. Б. Ельконін, Е. Еріксон, О. М. Леонтьєв, І. П. Маноха, А. В. Петровський, Т. М. Титаренко, М. Г. Ярошевський та інших досліджень. Більшість присвячені ретельному вивченню суті життєвих криз дитячого та юнацького віку, наслідкам та післякризовому розвитку особистості. На сьогоднішній день

дослідники, зокрема І. В. Дубровіна, Ю. І. Лановенко, К. Н. Поливанова, Т. М. Титаренко, підкреслюють недостатню розробленість проблеми життєвої кризи та вивчення її негативних проявів. Така ситуація, на нашу думку, пояснюється тим, що життєва криза є дуже складним, різностороннім явищем, яке важко піддається експериментальному вивченню.

Проблему життєвої кризи в психологічній літературі за традицією розглядають через:

– дослідження життєвої кризи в контексті пізнання людини як суб'єкта (Б. Г. Ананьєв, Л. І. Анциферова, Н. В. Васіна, О. А. Коробанова, В. Р. Орестова, В. Н. Павленко, Г. Риккерт, С. Л. Рубінштейн, Б. Г. Херсонський) та вивчення сутності життєвої кризи (О. Г. Асмолов, О. О. Бодальов, Н. В. Волкова, П. І. Гнатенко, Б. Лівехуд, М. С. Пек, В. Франкл);

– дослідження впливу біографічних подій і фактів на виникнення життєвої кризи (Р. А. Ахмеров, К. Н. Артемова, О. В. Бацилева, К. Н. Василевська, Н. А. Логінова, І. П. Маноха, Д. Маттесон, В. В. Нуркова, Л. В. Сохань, Е. І. Степанова, А. В. Толстих);

– вивчення впливу критичних ситуацій на виникнення життєвої кризи (І. В. Бринза, О. А. Будницька, Ф. Ю. Василюк, Е. Ф. Зеєр, С. Я. Карпиловська, Л. В. Пельцман, Е. Е. Симанюк, Л. В. Сохань);

– дослідження життєвих криз, які виникають під час переходу особистості від одного вікового періоду до наступного. Це кризи трьох, семи років, підліткова, юнацька кризи, криза ранньої зрілості (Ш. Бюлер, Л. С. Виготський, Л. В. Долинська, Е. Еріксон, Б. Д. Ельконін, М. О. Єрмолаєва, Е. Клапаред, В. М. Колоцький, І. С. Кон, Ю. І. Кулагіна, Ю. І. Лановенко, А. Є. Лічко, В. С. Мухіна, Л. С. Обухова, З. В. Огороднійчук, К. Н. Поливанова, О. В. Скрипченко, Т. М. Титаренко, Д. І. Фельдштейн, А. А. Хвостова, Ст. Холл, О. В. Хухлаєва, Г. Шихі, Е. Шпрангер), криза середнього віку (А. Є. Лічко, В. С. Мухіна, Ф. Райс, Т. М. Титаренко, Ст. Холл, Г. Шихі, Е. Штерн, К. Г. Юнг), криза 50-55 років (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, Е. Еріксон, Е. І. Степанова, Т. М. Титаренко, Г. Шихі), кризи 65-67 років і пізньої зрілості (Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, Е. Еріксон, Е. І. Степанова, Т. М. Титаренко, Е. Торндайк, Г. Шихі).

Одним з пріоритетних напрямків, на нашу думку, є розробка методів діагностики життєвої кризи та виявлення засобів психологічної допомоги й подолання цього стану. Деякі напрацювання здійснено такими науковцями, як А. Ф. Бондаренко, Є. О. Варбан, П. Гленіс, Р. М. Загайнов, В. А. Конторович, Е. І. Крокович, Е. П. Крупник, В. Г. Ромек, С. Б. Семичов, Л. В. Сохань, Т. М. Титаренко, Е. Торндайк, Д. Фонтана тощо.

Незважаючи на значний інтерес науковців до дослідження життєвої кризи, визначення та вивчення негативних проявів безпосередньо кризи середнього віку залишається поза увагою психологічної науки. Проведений нами теоретичний аналіз психологічної літератури засвідчив, що на теперішній час ця тема є недостатньо розробленою, що і обумовило вибір мети нашого дослідження: визначення та вивчення позитивних й негативних проявів кризи середнього віку.

Криза середнього віку є важливим періодом для розвитку дорослої особистості, під час якого вона підсумовує свої життєві досягнення, порівнює їх зі своїми юнацькими мріями.

На основі аналізу та узагальнення вище наведених досліджень, зазначимо, що криза середнього віку – це криза певного вікового періоду (37-45 років), що виникає при актуалізації та загостренні протиріч (конфліктів), як зовнішніх (об'єктивних), так і внутрішніх (суб'єктивних або психологічних).

При іншому виникненні або загостренні для особистості середнього віку настає критичний період, який вона або швидко й легко долає і переходить на вищий рівень особистісного розвитку й життя, або переживає цей час з вираженими негативними проявами.

Отже, криза середнього віку у психологічній літературі розглядається, як період, що може призводити до регресу чи прогресу особистісного розвитку. Так, наприклад, успішне розв'язання кризи, за Е. Еріксоном, призводить до формування у людини генеративності (продуктивності, не заспокоєння) і включає прагнення людини до зростання, турботи про наступне покоління і про власний внесок в розвиток життя на Землі. Натомість негативним результатом є застій, що супроводжується почуттям спустошення, регресії. Людина може почати потурати власним бажанням і задоволенням без обмежень [5, с. 35].

На думку К. Г. Юнга, щоб подолати кризу середини життя, людина має здійснити перехід від екстенсивної позиції до інтенсивної, від прагнення розширити і підкорити життєвий простір – до концентрації уваги на своїй самості. Тоді друга половина життя буде направлена на досягнення мудрості, кульмінації творчості, а не неврозу і відчаю [13, с. 67].

Подібні погляди на розгляд суті кризи середини життя мав Б. Лівехуд. На його думку, підсумком кризи має стати звернення людини до свого духовного розвитку, і тоді після кризи буде продовжувати інтенсивний розвиток, черпаючи сили з духовного джерела. Якщо ж ні, людина стає “всередині п'ятого десятика трагічною особистістю, яка шкодує за старими добрими часами та відчуває загрозу для себе у всьому новому” [8, с. 48].

На думку А. Адлера, якщо в середньому віці сфера продуктивності людини не розширюється, вона ризикує стати жертвою нудоти і стагнації. Людина, яка не відчуває себе реалізованою, буде страждати

від нарцисизму і зануреності в себе. Такий стан особистості є кризовим і має дуже мало шансів на успішне його подолання [1, с. 89].

Швейцарський психолог Е. Клапаред вважає, що досягаючи розквіту зрілості і піку професійної продуктивності в 25 – 50 років людина може припинити свій розвиток та підвищення своєї професійної майстерності, творчого потенціалу тощо. Потім настає спад, поступове зниження професійної продуктивності: все краще, що людина могла зробити в своєму житті, все зроблено, все найкраще залишається позаду [7, с. 22].

На думку О. О. Бодальова, в період зрілості 25 – 50 років настає “акме” – вершина, після якої у багатьох людей починається спад життєвої енергії і активності [3, с. 64].

Перехід від прогресу до регресу пов’язується у різних авторів і дослідників з різним віком, і найчастіше в цьому контексті згадується період від 40 до 50 років, оскільки починаються інволюційні процеси розвитку психічних функцій, які пов’язують із біологічним старінням. На противагу вище сказаному, в роботах Б. Г. Ананьева та його учнів наголошується, що процес розвитку психічних функцій у зрілості складний і неоднозначний [2, с. 45]. Учні А. П. Червоненко своїм життєвим прикладом доводять, що, якщо займатися енергетичними вправами, то у віці 40-50 років можна відкрити необмежені здібності, і всупереч дослідженням Е. Клапареда, життєва активність і енергія у віці 40-50 років може збільшуватися [12, с. 46].

Е. І. Степанова вважає, що пік професійної продуктивності залежить від необхідного оптимального співвідношення рівня майстерності, знання, досвіду, з одного боку, функціональної та фізичної підготовки – з іншого. На тривалість “акме” впливають також і індивідуально-особистісні особливості людини. Проте є багато професій (актори, викладачі, лікарі-фахівці тощо), для яких досягається вершини продуктивності, а потім її спад, нехарактерний. Для них професійна майстерність не має жорсткої залежності від рівня фізичної і функціональної спроможності. В той же час є професії, віковий пік продуктивності яких зумовлений самим характером роботи (льотчики-випробувачі, артисти балету). Вони досягають “акме” на самому початку вікової зрілості. Натомість у таких професій, як лікар-хірург, авіадиспетчер “акме” може виникати ближче до середини, іноді і у другій половині зрілості [11, с. 57].

Досягнення прогресу чи регресу особистості внаслідок переживання кризи середнього віку залежить, на думку Т. М. Титаренко, від типів ставлення до кризової ситуації. Серед них вона виокремлює:

– ігноруюче ставлення (коли людина не хоче або не може реально оцінити своє становище стосовно оточуючого світу та намагається не помічати виникаючі конфлікти і непорозуміння у своєму житті);

– перебільшуюче ставлення (є протилежним ігноруючому і означає, що у людини виникає паніка з приводу кожної дрібної зміни в її житті; у неї з'являються іпохондричні симптоми з приводу стану свого здоров'я, що призводить до поглиблення страждань і самої кризи);

– демонстративне ставлення (означає підкреслення негативних життєвих ситуацій і несправедливостей долі, коли людина займає позицію страждальця щоб отримувати співчуття, увагу та інтерес до себе);

– волонтаристське ставлення або вольове перевантаження (коли особистість намагається примусити себе долати труднощі з подвійною енергією, весь час підганяє себе, не хоче рахуватися з погіршенням стану здоров'я і працездатності, відмовляючись приймати реальність та заперечуючи дійсність);

– продуктивне зріле ставлення (означає тверезе, терпляче сприйняття себе в будь-якому стані: здоровому і хворобливому, нахненному і спустошеному, везучому і невдалому) [10, с. 43].

Отже, з вище сказаного можна зробити висновок про те, що подолання кризи середнього віку може йти двома шляхами – регресивним (деструктивним) та прогресивним (конструктивним), що залежить від типу ставлення особистості до кризової ситуації. Спираючись на дослідження Т. М. Титаренко, ми вважаємо, що основними типами особистісного ставлення до кризи середнього віку є продуктивне та непродуктивне ставлення.

Продуктивне ставлення, на нашу думку, передбачає позитивні прояви кризи середнього віку, які характеризуються прийняттям будь-якої складної ситуації, вірою в свої сили, активністю, виробленням конструктивної стратегії життєдільності в нових умовах, критичним мисленням (усвідомленням не тільки негативних, а й позитивних наслідків), готовність до змін.

Непродуктивне ставлення до кризи може поєднувати ігноруючу, перебільшуючу, демонстративну, волонтаристську поведінку, запропоновану Т. М. Титаренко, та характеризуватися такими негативними проявами кризи середнього віку, як безнадійність (депресивність), безпорадність (пасивність), почуття власної неповноцінності (занижена самооцінка) та самотності, втрата контролю над ситуацією, неготовність до змін тощо.

Слід зазначити, що, на нашу думку, тип ставлення до конкретної кризової ситуації зумовлює стадію кризових переживань. Так, Т. М. Титаренко вказує на те, що при продуктивному типові ставлення криза переживається як “гостра необхідність зміни життєвих задумів, ревізії колишніх пріоритетів, спроможність відмовитися від звичного способу життя, від набутих стереотипів” [11, с. 78]. Дослідниця стверджує, що людина з продуктивним типом ставлення до кризи долає її



набагато легше, тому що в неї немає страху новизни, вона вірить у можливість зростання, самовдосконалення і готова шукати нові смисли.

Життєва криза може бути різної глибини і мати кілька стадій чи рівнів, проходження яких має свої особливості. Так, Дж. Каплан виокремлює чотири; Ф. Василюк – 2 рівні (криза першого та криза другого роду (власне криза) [4, с. 68]. У Т. М. Титаренко переживання життєвої кризи має 3 стадії – поверхову, середню та глибоку [10, с. 56], а С. Я. Карпиловська вважає, що в термінальний період життя людини таких аж шість [6, с. 34].

У нашому дослідженні за основу було взято класифікацію стадій життєвої кризи Т. М. Титаренко, яка, на нашу думку, є найбільш змістовною та доцільною.

Поверхова криза характеризується незадоволенням звичним перебігом подій, власним життєвим ритмом, своєю активністю, працездатністю, контактами з людьми, втратою внутрішньої збалансованості, зростанням напруженості, зникненням почуття гумору.

Середня криза дає про себе знати передусім появою страхів, пов'язаних із майбутнім: “Не знаю, як житиму далі”, “як жив досі, вже не можу, а якось інакше не вмію”. Людина переживає безсилля, не лише відмовляється від цілей, які раніше ставила, а й розчаровується у власних вміннях, звичних засобах їхнього досягнення, втрачає сон, апетит, відчуває хронічну втому, пригнічений настрій, агресивність та почуття відчуженості.

Глибока криза супроводжується почуттям безнадійності, відсутності сенсу життя, переживанням власної нікчемності, неповноцінності та непотрібності, втратою здатності планувати майбутнє, руйнацією найважливіших життєвих цінностей. Внаслідок такої кризи можуть виникнути суїцидальні думки і наміри, а також тяжкі психосоматичні захворювання [10, с. 93].

На нашу думку, продуктивний тип ставлення до кризової ситуації, незалежно від важкості об'єктивних життєвих ситуацій та загострення зовнішніх та внутрішніх протиріч, може призвести тільки до поверхневої стадії кризи, що дав змогу особистості, що переживає середнього віку за досить короткий проміжок часу розв'язати свої проблеми та перейти до більш високого рівня розвитку. Що стосується непродуктивного типу ставлення, то саме він, на наш погляд, призводить до переживання середньої та глибокої криз, для яких характерні виражені негативні прояви, складність розв'язання зовнішньої та внутрішньої проблематики, неможливість прогресувати в особистісному розвитку.

*Висновки.* Таким чином, продуктивне ставлення до кризи середнього віку як прийняття будь-якої складної ситуації, віра в свої сили, активність, вироблення конструктивної стратегії життєдільності в нових умовах, критичне мислення, наявність гармонійних рис особистос-

ті, готовність до змін, сприяє поверхневій стадії кризи. Непродуктивне ставлення та виражені негативні прояви, такі як безнадійність (депресивність), беспорядність (пасивність), почуття власної неповноцінності та самотності, втрата контролю над ситуацією, неготовність до змін, призводять до переживання середньої й глибокої криз. Перебіг кризи на цих стадіях впливають такі дисгармонійні риси особистості, як дезадаптованість, інфантилізм, ригідність, невпевненість в собі, залежність, тривожність, агресивність, низький рівень стресовитривалості, рефлексії та вольової активності, несамоактуалізованість. Проте експериментальне виявлення цих та інших залежностей вимагає подальшого дослідження.

### *Література*

1. *Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М., 1995. – 270 с.
2. *Ананьев Б. Г.* О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
3. *Бодалев А. А.* Акмеология. Настоящий человек. Каков он и как им становятся? / А.А. Бодалев, Н.В. Васина. – СПб. : Речь, 2010. – 224 с.
4. *Василюк Ф. Е.* Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций / Ф. Е. Василюк // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16, № 3. – С. 90–101.
5. *Эриксон Э.* Детство и общество / Э. Эриксон. – М., 1993. – 370 с.
6. *Карпиловська С. Я.* Термінальний період в житті людини / С. Я. Карпиловська // Життєві кризи особистості : наук.-метод. посіб. : у 2 ч. / Ін-т змісту і методів навчання.
7. *Клапаред Е.* Психология ребенка и экспериментальная педагогика / Е. Клапаред. – СПб., 1991. – 380 с.
8. *Ливехуд Б.* Человек в сообществе / Б. Ливехуд. – СПб. : Духовное Познание, 2005. – 200 с.
9. *Степанова Е. И.* Психология взрослых / Е. И. Степанова. – СПб., 2000. – 360 с.
10. *Титаренко Т. М.* Життєві кризи: технології консультування. Перша частина / Т. М. Титаренко. – К. : Главник, 2007. – 144 с. (Серія “Психол. інструментарій”).
11. *Титаренко Т. М.* Життєві кризи: технології консультування. Друга частина / Т. М. Титаренко. – К. : Главник, 2007. – 176 с. (Серія “Психол. інструментарій”).
12. *Червоненко А. П.* Беседы с учителем / А. П. Червоненко. – М., 1992. – 320 с.
13. *Юнг К. Г.* Конфликты детской души / К. Г. Юнг. – М., 1995. – 340 с.

Яна Раєвська

### ПЕРЕДУМОВИ РОЗРОБЛЕННЯ Й ПРОВЕДЕННЯ ТРЕНІНГУ КОРЕКЦІ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ПІДЛІТКІВ З ДИСТАНТНИХ СІМЕЙ

*Проблема.* Приступаючи до роботи, ми пам'ятали, що головне у стосунках з підлітком – це взаємодопомога і довіра. Те, що каже підліток, повинно залишатись таємницею. Втрата довіри, розголошення таємниці, навіть мимовільно, є великою психологічною травмою і може призвести до надзвичайно небажаних наслідків.

Для визначення принципів і змісту роботи психолога з підлітками з дистантних сімей враховувалися такі наукові підходи: антропологічний підхід (передбачає системне використання даних усіх наук про дистантну сім'ю; основний принцип цього підходу: увага до внутрішнього світу дистантної сім'ї, природо відповідність дій сім'ї); особистісний підхід (передбачає опору на права та обов'язки особистості в сім'ї, її інтереси, формування особистості сім'янина, який співвідносить свої права, цінності, погляди з іншим членами сім'ї, поважає свій та чужий вибір, допомагає іншим членам сім'ї; основний принцип: індивідуальний підхід до сім'ї трудових мігрантів, її членів); діяльнісний підхід (означає обов'язкове включення дистантної сім'ї в діяльність і розв'язання її проблем; основний принцип: соціальне виховання дистантної сім'ї в діяльності і спілкуванні); ресурсний підхід (означає виявлення, пошук і використання об'єктивно існуючих умов і засобів, які необхідні для розв'язання проблем сім'ї через реалізацію її прав у суспільстві і прав членів сім'ї у родині, можливостей для їх реалізації); аксіологічний підхід (передбачає опору на цінності в роботі з дистантною сім'єю, їх формування у психолога, співвідношення з іншими цінностями, вироблення пріоритетів із цінностей); гуманістичний підхід (дозволяє розглядати дистантну сім'ю, її цілісність, її розвиток і розвиток її членів як найвищу цінність соціально-психологічної роботи); компетентнісний підхід означає найвищий професіоналізм психолога у роботі з дистантною сім'єю: бачити не тільки її теперішні проблеми і шляхи їх розв'язання, а й інтереси даної сім'ї, перспективи її розвитку і набуття самостійності в розв'язанні своїх проблем, шляхів досягнення цього); культурологічний підхід (означає врахування рівня розвитку культури суспільства і тягне за собою розвиток людини, сім'ї, самого суспільства); системний підхід (передбачає роботу з дистантною сім'єю як з особливою соціальною системою, де кожен вплив відбивається на всіх членах сім'ї та їх стосунках; розуміння дистантної сім'ї

як підсистеми суспільства, мікросередовища та причин її проблем як відбиття зовнішніх протиріч (суспільства) у внутрішні; розуміння соціально-психологічної роботи з сім'єю як системи зі структурою (об'єкт, предмет, елементи і зв'язки в ній); акмеологічний підхід (основними принципами цього підходу щодо соціально-психологічної роботи з дистантною сім'єю є спрямованість на розвиток сім'ї через розвиток її членів, на самодопомогу, збереження цілісності сім'ї); синергетичний підхід (означає оперування в роботі з такими основними характеристиками діяльності: універсальність, глобальність, відкритість, цілісність, інноваційність, опора на досвід, потенціал сім'ї у розв'язанні своїх проблем, розуміння її суб'єктності в будь-якій діяльності щодо себе) [1–5].

У роботі з підлітками з дистантних сімей, їх батьками, соціальним оточенням ми враховували психологічні принципи, що полягають у: *повазі до гідності кожної дитини* (кожна дитина є неповторною та унікальною, має право на самореалізацію, що необхідно враховувати спеціалістам, не припускаючи прояву зневаги до підлітка); *пріоритетності інтересів дитини* (фахівці спрямовують свої знання, уміння та навички на допомогу підліткам з дистантних сімей та їх родинам з метою ідентифікації проблем, допомоги у розв'язанні конфліктних питань та їх подолання); *толерантності* (фахівці мають бути толерантними до різних емоційних проявів підлітків з дистантних сімей, мають в будь-якій ситуації зберігати рівновагу, приймати проблеми й обставини підлітка незалежно від його способу життя, поведінки, оточення); *довірі та взаємодії у вирішенні проблем* (співпрацюючи з підлітками з дистантних сімей, спеціалісти намагаються якнайкраще розв'язати будь-які проблеми, з якими вони стикаються, з метою задоволення інтересів підлітка при цьому створюючи доброзичливу, щиру, відкриту атмосферу спілкування); *доступності послуг* (спеціалісти надають допомогу кожному, хто звертається до них за консультацією, підтримкою, порадою без будь-якої дискримінації особистісних уподобань); *конфіденційності* (виключає можливість розголошення будь-яких відомостей про підлітка та його соціального оточення за винятком тих випадків, коли це робиться з їхньої згоди чи в установленому законом порядку); *дотриманні норм професійної етики* (спеціалісти сприяють формуванню та реалізації заходів соціальної та освітньої політики, забезпечення благополуччя дитини та її соціального оточення, несуть відповідальність за дотримання професійних норм у розв'язанні практичних завдань соціальної та освітньої роботи).

Отже, ми завжди пам'ятали, що підлітків з дистантних сімей потрібно оточити турботою та увагою, навіть якщо вони дуже добре поводяться та навчаються, їх психіка безумовно травмована і постійно зазнає перенапруження. Тому будь-яке необережне зауваження, нетак-

товне звернення вчителя, навіть жалість і співчуття оточуючих могло тяжко переживатися ними, викликаючи непередбачувані наслідки.

Ми також намагалися допомагати підлітку зайняти належне місце в колективі класу (давали йому цікаве та відповідальне громадське доручення, допомагали потоваришувати з однокласниками). Слідкували, щоб така дитина не відставала в навчанні (організовували допомогу або, якщо потрібно, надавали можливість готувати уроки в школі тощо), нормально харчувалася.

Особлива увага приділялась таким дітям під час шкільних канікул та свят. Наприклад, організатор з виховної роботи об'єднував таких дітей з різних класів для спільних екскурсій, подорожей, розваг, щоб відволікти їх від негативних домашніх вражень. Школі необхідно турбуватися, в першу чергу, про літній відпочинок дітей трудових мігрантів.

Кардинальні зміни в структурі особистості підлітка зумовлюють його особливу чутливість до засвоєння норм, цінностей та способів поведінки, притаманних світу дорослих.

Для вирішення кожної проблеми психолог повинен уявляти собі як мінімум 3-4 різних шляхи її розв'язання та ознайомити з ними дитину. “Що було б тобі приємніше та цікавіше слухати історії чи займатися в групі однолітків? Писати мені твори та малювати картини чи, може, гратися в різноманітні ігри?” Це налаштовує підлітка на співробітництво та надає психологу можливість працювати найбільш ефективно, використовуючи позитивне емоційне ставлення до визначеного виду психокорекції.

У ході проведення психокорекційних заходів постійно велось спостереження за емоційним станом підлітка. Все, що робив психолог, сприймалося ним як цікава гра. Постійно заохочували, “святкували” будь-який успіх, просувались у бажаному напрямі: “Ти мене дуже порадував учора! Я бачила, як ти сперечався з Петром у коридорі, тобі хотілося битися, але ти утримався. Чудово, що тобі це вдалося!”

Якщо будь-яка дія психолога зіштовхувалася з протидією підлітка або викликала у нього негативні емоції (нудьгу, роздратування, гнів, почуття провини) – це свідчить про помилку психолога. У такій ситуації припинялися ці дії або висловлювання, обговорювали з підлітком його почуття, підтверджували їх “нормальність” і розпочинали інші, більш успішні дії. “Мені здається, що тобі неприємно слухати це. Так? Ну що ж, я теж не завжди з цікавістю слухаю оповідання. Може, краще помалюємо? Або займемося фізкультурою?”

У мові психолога неприпустимі слова “ти повинен”, “ти не можеш”, “це обов'язково потрібно”; замість цього бажано використовувати вирази типу: “давай спробуємо”, “зробимо, якщо хочеш”, “ти можеш навчитися цьому...” тощо.

Після успішного завершення роботи, підлітки попереджали, що те, що його непокоїло (дратівливість, страх тощо) може виникнути ще кілька разів, а вже потім зникнути зовсім. Підлітку пояснювали, що виникнення небажаних станів обов'язково нагадає йому про минулі заняття, і він знатиме, що робити. Домовлялися про подальші зустрічі з підлітком та проводили динамічне спостереження за ним. У випадку виникнення нових проблем або посилення тих, що були, починали психокорекцію з проходженням тих самих кроків.

### *Завдання психокорекційної роботи полягали у такому:*

1. Навчання підлітка розпізнанню небезпечних для нього ситуацій, тобто таких, що адресовані до його найбільш вразливого “місця найменшого опору”. Тому зусилля психолога, що веде групу тренінгу, повинні бути спрямовані на підвищення здатності підлітка до розпізнавання і попередження виникнення таких ситуацій.

2. Формування у підлітка здатності “об’єктивувати” небезпечні для нього ситуації, тобто зуміти підійти до них нібито зі сторони, поглянути на те, що відбувається, так, ніби це відбувається з кимось іншим. У ході виконання цього завдання в підлітка формуються навички аналізу ситуації, уміння віднайти в ній головне і другорядне.

3. Розширення діапазону можливих варіантів поведінки підлітків у складних для них ситуаціях.

У ході розігрування членами групи і ведучим складних для підлітків ситуацій, виникала можливість обговорення засобів розв’язання проблем найбільш відповідною мовою – мовою реальної поведінки. У процесі тренінгу підліток багаторазово спостерігав відтворення в різноманітних варіантах важкої для нього ситуації. В результаті зростала здатність об’єктивувати її і розпізнавати в реальному житті. Спостерігаючи дії інших учасників групи, підліток мимовільно засвоював ефективні моделі поведінки, розширюючи таким чином свій діапазон форм реагування на складну ситуацію.

Методи, які використовувалися в процесі тренінгової роботи з підлітками, відрізняються один від одного своїми характеристиками (таб.).

До початку групових занять, на основі попередньої індивідуальної роботи з кожним із дітей, сформовано групу. Обов'язкова умова участі в групі – добровільність. Заняття проводилися, як правило, два рази на тиждень. Тривалість курсу – 12 занять.

Програма психокорекційних занять складалася спеціально для кожної групи, враховуючи індивідуальні характеристики учасників, особливості їх міжособистісної взаємодії та їхні проблеми. Після проходження курсу психокорекції передбачалася підтримуюча терапія, тобто щомісячні зустрічі групи в тому ж складі для розв’язання проблем, які накопичилися, та продовження роботи над собою. У разі необхідності та за своїм бажанням підлітки могли проходити повторні

курси психокорекційних занять, але вже за іншою програмою та з іншою групою. Звичайно, було б найкраще, якщо підлітки зберігали постійний зв'язок з психологом, аж до того, поки їх батьки не повернулися на постійне проживання.

*Таблиця*

### Методи корекції недоліків емоційної сфери підлітків з дистантних сімей

Назва методу	Сутнісна характеристика
<b>Групова дискусія</b>	Специфіка використання даного методу полягає в забезпеченні спонтанності і активності поведінки членів тренінгової групи, оптимізації міжособистісної взаємодії та глибинно-психологічним аналізом результатів.
<b>Методи невербальної взаємодії</b>	Невербальна поведінка цілісно виражає психологічний зміст як свідомого, так і несвідомого. Функції невербальних технік допомогли у зближенні членів групи, взаємопізнанні, експлікації таких аспектів психіки підлітків, які важко вербалізувати. Позитивними результатами застосування даного методу була емоційна забарвленість взаємодії учасників групи, спонтанність, правдивість особистісних виявів.
<b>Психомалюнок</b>	Вербальний спосіб ознайомлення з особистісною проблематикою на початковому етапі був досить складним. Теми малюнків добиралися з метою пізнання групових феноменів, динаміки групи, вираження почуттів учасників, історії їхнього життя, ставлень до минулого.
<b>Психодрама</b>	Сюжет психодрами пов'язувався з певними внутрішніми переживаннями суб'єктів, їх минулим досвідом або сподіваннями на майбутнє. В процесі психодрами кожен член групи мав можливість вставити репліку за іншого з метою загострення проблеми або внесення коректив у спрямованість взаємодії. При використанні психодрами в центрі уваги поставала особиста проблема. Тому весь її процес слугував проникненню в сутність особистісної проблеми суб'єкта, вияву її внутрішніх передумов, зв'язків з минулим, зокрема з дитинством. Особливо важливою була зміна ролей, повторне їх програвання. Що дало можливість глибше зрозуміти внутрішню запрограмованість поведінки. Особистий досвід переживання в процесі психодраматичного дійства дав підліткам поштовх до ретроспективного аналізу свого життя.
<b>Рольова гра</b>	Рольова гра розгорталася в дії, без належних попередніх сюжетних відпрацювань. Мінімізація про те, "що робити", дала змогу учасникам гри виявити творчу самодіяльність. Метод розігрування рольових ситуацій дав можливість побачити членів групи не лише в міжособистісних взаєминах, а й у процесі виконання певної соціальної ролі. Метод розігрування рольових ситуацій сприяв розумінню інших людей. Умінню розділити їх точку зору. Сприймати їх не як уявний образ, а таким, якими вони є насправді.

## Психологічні перспективи. Спецвипуск. 2011

Провідним для даного віку видом діяльності є спілкування, яке найбільш активно реалізується в групі. Саме тому психокорекційний тренінг є однією з найбільш вдалих форм роботи з підлітками.

Пропонуємо таку **програму** тренінгу для роботи з підлітками із дистантних сімей.

№ пор.	Тема	Мета	Методичні поради
1	2	3	4
1.	Знайомство Заняття 1. “Хто Я”	Створити сприятливі умови для роботи тренінгової групи; виробити й прийняти правила групи; усвідомлення підлітків знань про самого себе	Вступна бесіда Знайомство “Сніговий ком” (варіант асоціації) Вправа “Наскільки добре я себе знаю” Вправа “Хто Я” Прийняття правил групи Вправа на релаксацію “Квітка” Вправа “Малюнок “Я” Вправа “Кінець дня” Вправа “Підсумок дня”
2.	Усвідомлення учасниками себе в системі міжособистісних стосунків Заняття 2. “Зрозумійте самі себе”	Розширити уявлення про себе та особливості міжособистісної взаємодії. Сприяти груповому об’єднанню	Вправа “Привітання” Вправа “Хто це” Гра “Танець Імен” Вправа “Хвалько” Гра “Світ навколо мене” Вправа “Зустріч в аеропорті” Вправа “Фільм Вашого життя” Вправа “Хороші і погані події” Рефлексія заняття
3.	Світ емоцій Заняття 3. Подорож у світ свого “Я”	Ознайомлення з поняттям “емоції”, практичне використання отриманих знань, вдосконалення навичок виявлення своїх емоцій, корекція та формування емоційних якостей	Вправа “Важлива інформація” Групова взаємодія Вправа “Як часто я відчуваю” Вправа “Вгадай емоцію” Вправа “Малюємо свій емоційний стан” Рефлексія заняття Домашнє завдання



## Обрії психічного життя людини

1	2	3	4
4.	Світ емоцій Заняття 4. Подорож у світ свого “Я”	Ознайомлення з поняттям “емоції”, практичне використання отриманих знань, вдосконалення навичок виявлення своїх емоцій, корекція та формування емоційних якостей	Обговорення домашнього завдання Вправа “Скульптура” Вправа “Задоволеній-сердитий” Вправа “Минуле, теперішнє і майбутнє” Вправа “Ланцюжок почуттів” Вправа “Tet-a-tet” Рефлексія заняття
5.	Тривога Заняття 5. “Подолання невпевненості й тривоги”	Усунення стану тривоги, створення позитивного емоційного тла	Рольова гра “Дай мені книжку” Вправа “Істивне-неістивне” Вправа “Примірювання ролей” Вправа “Уявне тренування” Вправа “Репетиція” Вправа “Мистецтво компліменту” Вправа “Затишок” Рефлексія заняття
6.	Образи Заняття 6. “Робота з образами та злістю”	Опанування навичками звільнення від негативних почуттів, долання злості та образи, сприяння розвитку умінь самоаналізу	Вправа “Привітання” Вправа “Я ображаюсь, коли...” Вправа “Як виразити образу й незадоволення” Вправа “Скринька образ” Вправа “Аукціон” Вправа “Капелюх” Вправа “Фотовиставка” Рефлексія заняття
7.	Агресивність Заняття 7. “Як подолати свій гнів”	Розвиток умінь долати труднощі, вміння володіти собою, навчання учасників групи позбавлятися почуття агресивності і роздратування	Групова взаємодія а) вправа “Зернятко під землю” б) вправа “Кокон” в) вправа “Здоба” Вправа “Шукаємо секрет” Вправа “Яне люблю...” Повідомлення “Будь у формі. Ефект стюардеси” Вправа “Безмовний крик” Вправа “Розтисни кулак” Гра “Спустити пару” Рефлексія заняття

1	2	3	4
8.	Віра в свої сили Заняття 8. “Повір у себе”	Зниження тривожності та скутості шляхом подолання сумнівів у своїх силах, формування в підлітків віри у свої сили та можливості	Вправа “Кулачки” Вправа “Не подобається – подобається” Вправа “Непотрібне продишайте” Вправа “Інверсія тривоги” Вправа “Я – успіх” Вправа “Похвала собі” Вправа “Подаруй усмішку” Рефлексія заняття
9.	Повага до себе і оточуючих Заняття 9.	Сприяти формуванню вміння розуміти інших, підвищити здатність безоцінкового ставлення до партнерів по спілкуванню. Виховувати повагу до інших та до себе	Інформаційне повідомлення Вправа “Ярлики” Динамічне моделювання “Подорож до Підводного царства” Вправа “Я – прибулець” Вправа “Люди, яких я поважаю. Люди, чиєї поваги я прагну досягти” Рефлексія заняття
10.	Моя сім’я Заняття 10. “Значення сім’ї у формуванні особистості”	Обговорити значення сім’ї у формуванні особистості. Сприяти усвідомленню значущості сімейних стосунків, формуванню вмінь оптимізувати міжособистісні стосунки з членами родини	Вправа “Пташеня” Вправа “Інтерв’ю” Психодіагностичний малюнок “Моя сім’я” Вправа “Сімейний портрет” Дискусія “Що мене влаштовує у сім’ї, а що ні” Рефлексія заняття
11.	Життєві цінності Заняття 11.	Розглянути загальнолюдські цінності як основу формування та розвитку особистості, сприяти визначенню ієрархії власних ціннісних орієнтацій, кращому розумінню себе та інших	Вправа “Цінності” Дискусія “Що таке щастя” Вправа “На острові” Вправа “Мое захоплення” Вправа “Мій символ” Вправа “Дерево дружби” Рефлексія заняття

## Обрії психічного життя людини

1	2	3	4
12.	Зроби себе сам Заняття 12. “Я в майбутньому”	Сомопроекція у майбутнє, завершення роботи групи	Релаксаційний комплекс “Скафандр” Вправа “На кого б я перетворився в чарівній країні” Вправа “Допоможи виправитися” Вправа “Прогнозування подій” Вправа “Історія про першу подорож” Вправа “Сірник” Вправа “Конверт” Вправа “Куля мрій”

Програма ґрунтується на принципі поступовості. Завдяки цьому підліток поволі заглиблюється у процес пізнання себе, осягаючи різні сторони свого “Я”, що налаштовує його на позитивне спілкування.

**Мета програми:** ознайомити підлітків системою понять і уявлень, необхідних для аналізу власних емоційних станів, власної поведінки, групової взаємодії; сприяти пізнанню слабких і сильних сторін у взаємодії з іншими людьми; коригуванню та формуванню емоційних якостей, вмінь організувати оптимальне спілкування, вміння розуміти інших і конструктивно взаємодіяти з ними; контролювати емоційну і поведінкову реакцію; розвивати навички рефлексії та зворотного зв’язку.

**Умови реалізації програми:**

- розрахована на 12 занять;
- тривалість одного заняття – від 1,5 до 3 годин;
- заняття можна проводити двічі-тричі на тиждень;
- на початку заняття ведучий оголошує тему і мету, а потім переходить до вправ;
  - на кожному занятті організувати рефлексію взаємодії (ставлення до того, що відбувається, власний внесок у ситуацію), а також діагностику (стан учасників, розуміння ними ігрової ситуації);
  - залучення уваги підлітків до результатів зустрічі; акцент на усвідомленні того, що підліток побачив у собі або в інших, що відчув, виконуючи ту чи іншу вправу, що справило на нього найбільше враження.

Для організації рефлексії і відстеження процесів тренінгу, наприкінці заняття можна провести анкетування “Відверто кажучи”, обираючи кольорів настрою (форма самодіагностики учасниками свого емоційного стану під час роботи), оцінку за 10-бальною шкалою деяких параметрів тренінгових занять, самозвіти учасників.

*Висновки.* Отже, корекція недоліків емоційної сфери підлітків із дистантних сімей повинна бути спрямована насамперед на усвідомлення та усунення причин, що викликали таку поведінку. Доки не буде з'ясовано причину, не можна прогнозувати наслідків.

### *Література*

1. *Алексеева В. О.* Технології соціальної роботи з дезадаптованими дітьми та молоддю / В. О. Алексеева, Л. Костриця. – К. : Шкільний світ, 2009. – 120с. – (Бібліотека “Шкільного світу”).
2. *Борисюк А. С.* Профілактика та корекція важковиховуваності: Цикл тренінгових вправ : навч.-метод. посіб. / А. С. Борисюк, О. В. Двіжона. – Чернівці : Книги ХХІ, 2006. – 24 с.
3. *Левченко К. Б.* Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів : навч.-метод. посіб. / К. Б. Левченко, І. М. Трубавіна, І. І. Цушко. – К. : ФОП “Купріянова”, 2007. – 240 с.
4. *Москаленко В. В.* Соціальна психологія : підручник / В. В. Москаленко. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
5. Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями / [А. Й. Капська, Н. С. Олексюк, С. М. Калаур, З. З. Фалинська]. – Тернопіль : Астон, 2010. – 304 с.

## ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ПРЕДСТАВНИКІВ ЕКСТРЕНИХ СЛУЖБ

*Проблема.* Кардинальні соціально-економічні зміни сучасного життя торкаються як суспільства в цілому, так і професійної сфери, в якій реалізує себе фахівець. Досить часто моменти реалізації в професійній діяльності, яка має свої норми і зразки, зачіпають аспекти внутрішньоособистісних проблем фахівця у переживанні суперечностей адаптації до цих умов. Така суперечність актуалізує питання детермінант професійної реалізації, де центральне місце належить проблемі професійного здоров'я працівника. Коли йдеться про фахівців, які працюють в екстремальних умовах, то ця проблема набуває подвійної актуальності.

*Мета статті:* з'ясувати сутність поняття “професійне здоров'я”, визначити його структурні компоненти; розробити теоретичну модель професійного здоров'я фахівців екстрених служб.

При визначенні змісту професійного здоров'я виникає проблема неоднозначності його співвідношення з тим, що зазвичай розуміють під самим здоров'ям узагалі. Так, з одного боку, практично здорова людина може виявитися професійно нездоровою, а з іншого боку, у професійно здоровій людині, яка успішно працює (наприклад, на шкідливому виробництві) і добре себе почуває під час роботи, можуть виникати латентні хворобливі зміни [1]. Тому необхідно визначити сутність саме професійного здоров'я особистості та проаналізувати основні структурні компоненти цього феномена задля окреслення його специфіки. Отже, розгляньмо визначення даного поняття.

Так, В. О. Пономаренко [2] розглядає професійне здоров'я як властивість організму, що зберігає необхідні компенсаторні та захисні механізми, які забезпечують професійну надійність і працездатність за всіх умов професійної діяльності особистості. На наш погляд, доповненням до такого розуміння професійного здоров'я буде його визначення З. Ф Дудченком, який вказує на те, що професійне здоров'я, на відміну від існуючих визначень здоров'я, визначається як здатність організму відновлювати порушений стан відповідно до регламентації обсягу та виду професійної діяльності [1]. Визначення професійного

здоров'я Р. А. Березовською об'єднує і дещо розширює розуміння цього феномена попередніми авторами. Якщо З. Ф. Дудченко і В. О. Пономаренко, розглядають професійне здоров'я переважно через його функціональне призначення (збереження необхідних компенсаторних та захисних механізмів відновлення порушеного стану організму), то Р. А. Березовська визначає його як узагальнену характеристику здоров'я індивіда, що розглядається в конкретних умовах його професійної діяльності, або процес збереження та розвитку регуляторних властивостей організму, його фізичного, психічного і соціального благополуччя [3]. Слід звернути увагу також на духовне благополуччя, яке відіграє важливу роль у професійній діяльності людини і безпосередньо впливає на особливості її професійного здоров'я.

Г. С. Никифоров визначає професійне здоров'я теж із позиції функціональності, але на відміну від згаданих дослідників розглядає його дещо під іншим кутом: як інтегральну характеристику функціонального стану організму людини за фізичними та психічними показниками з метою оцінювання її здібностей до певної професійної діяльності, з урахуванням стійкості до несприятливих (стресових) факторів, які супроводжують певну професійну діяльність [4, с. 508]. Тобто професійне здоров'я виступає діагностичним критерієм, яким людина може керуватися при виборі професії, а саме відповідність показників здоров'я особистості до виконання певної професійної діяльності з урахуванням негативних факторів, які її супроводжують.

Отже, виходячи з усього зазначеного вище, подальший аналіз даного феномена потребує більш детального розгляду факторів, які визначають особливості професійного здоров'я особистості. А саме внутрішніх (регуляторні властивості організму, особливості фізичного, психічного і соціального, духовного благополуччя та ін.) та зовнішніх (умови праці, професійні стресори, специфіка професійної діяльності тощо) факторів. У визначеннях, які ми розглянули, здебільшого внутрішні фактори характеризуються як резерви організму, що допомагають впоратися з негативною дією зовнішніх факторів. Але внутрішні фактори також можуть негативно впливати (низька стресостійкість, занижена самооцінка, вроджені захворювання та ін.) на професійне здоров'я, як і зовнішні позитивно (сприятливі умови праці, згуртований колектив тощо). Отже, можна виділити дві групи факторів, що впливають на професійне здоров'я: "внутрішні-зовнішні" і "позитивні-негативні" фактори.

Окрім цього, Г. С. Никифоров виділив і конкретизував три групи факторів, що впливають на професійне здоров'я [4, с. 510] і, як наслідок, на професійну працездатність [там само, с. 508], як максимально можливу ефективність діяльності спеціаліста, зумовлену функціональним станом його організму з урахуванням фізіологічної

вартості (затрачені фізичні та психічні резерви організму в процесі діяльності) [там само, с. 509]:

*Фізичний статус* визначають фізичний розвиток (ріст, вага та ін.), фізична підготовленість (витривалість, швидкість та ін.), показники вегетативного забезпечення фізичної діяльності (артеріальний тиск, кількість дихальних рухів, пульс).

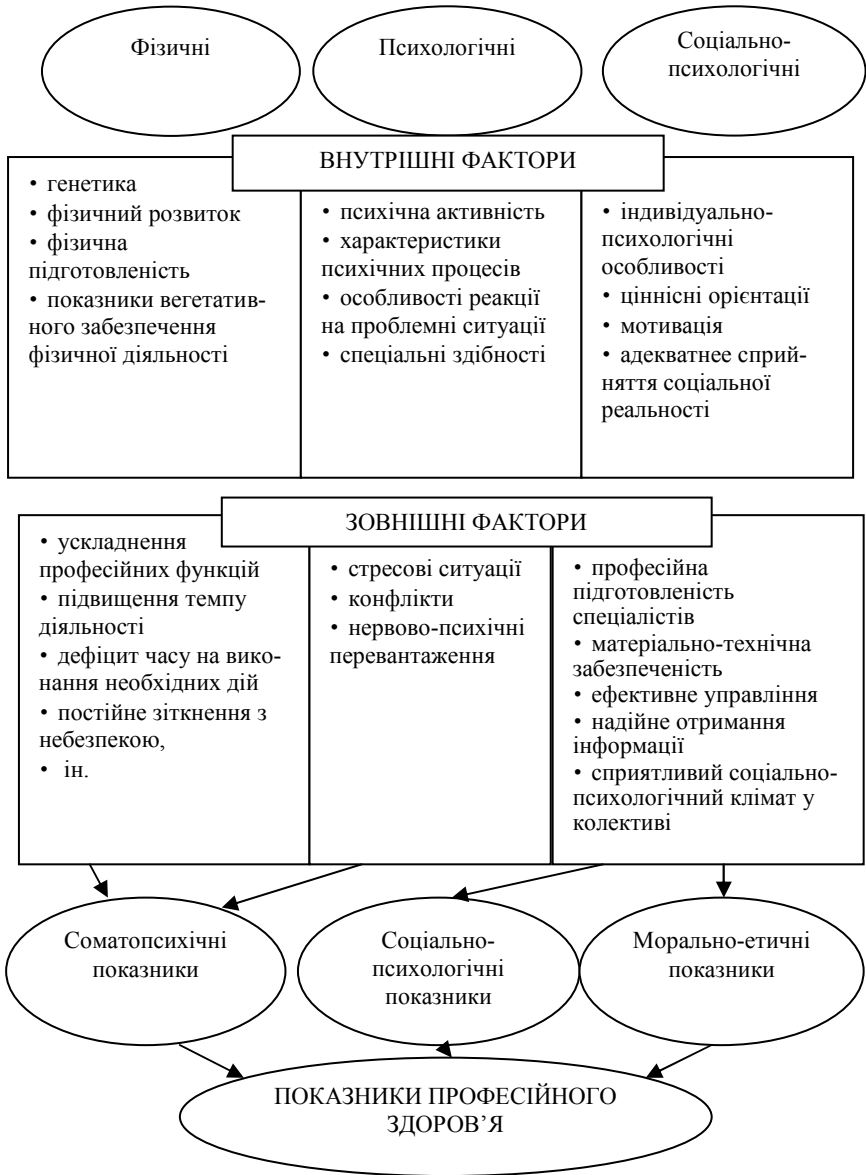
*Психічний статус* містить показники стану психічної активності в континуумі від стану функціонального спокою до психоемоційного стресу; характеристики уваги (концентрація, стійкість, перемикання та ін.); особливості оволодіння знаннями, вміннями та навичками (швидкість та засоби навчання, особистісні особливості навчання та ін.); сприймання, в результаті якого формується ідеальна модель об'єктивної дійсності; пам'ять (види та її основні характеристики); мислення (форми мислення та його основні характеристики); властивості особистості щодо прояву психологічного захисту чи використання копінг-ресурсів та ін.

*Соціальні та соціально-психологічні фактори* визначають достатню комплектацію колективу, професійну підготовленість спеціалістів, матеріально-технічну забезпеченість, налагоджене ефективне управління, сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі.

Виходячи з існування зазначених вище факторів впливу, доходимо висновку про те, що, окрім поділу на фізичні, психологічні та соціальні, ці фактори впливу можна також поділити на зовнішні і внутрішні, а також на позитивні і негативні. Тобто внаслідок дії різноманітних зовнішніх подразників та різної їх інтенсивності, кількості та періодичності виникає реакція людського організму, яка залежить від його внутрішніх резервів і зовнішніх можливостей їх використання, у результаті чого зберігається професійне здоров'я або, навпаки, відбувається його послаблення з подальшою втратою можливості займатися певною професійною діяльністю.

Узагальнюючи сказане вище, пропонуємо схему аналізу феномена професійного здоров'я особистості і факторів, що на нього впливають (рис.1)

Таким чином, на основі результатів аналізу основних факторів впливу на професійне здоров'я особистості та аналізу визначень професійного здоров'я і здоров'я людини в цілому можна зробити висновок про те, що професійне здоров'я працівника складається з трьох основних взаємопов'язаних і взаємодоповнювальних складників: соціально-психологічного, соматопсихічного та морально-етичного (рис. 2).



*Рис. 1. Фактори, що впливають на професійне здоров'я*



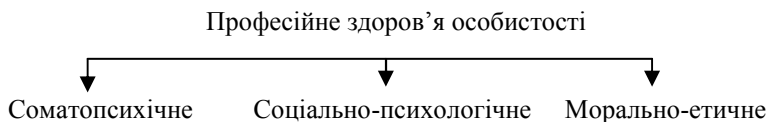


Рис.2. Структурні компоненти професійного здоров'я особистості

**Соматопсихічне здоров'я працівника** – це оптимальне співвідношення між психічними процесами і фізіологічними явищами організму працівника в контексті професійної діяльності (під час, до і після).

Соціально-психологічне здоров'я працівника – особливості взаємодії працівник – професійне середовище, яка визначається через такі характеристики: адекватне сприйняття соціальної дійсності, адаптація до професійного середовища, спрямованість на суспільну справу, альтруїзм, відповідальність перед іншими, безкорисливість та ін.

**Морально-етичне здоров'я працівника** – компонент професійного здоров'я, що характеризується дотримання норм, принципів, кодексу або уставу професії працівника без шкоди для його здоров'я в цілому.

Але, як ми вже зазначали, усі виокремлені вище фактори можуть бути як позитивними, так і негативними. Вплив негативних факторів часто-густо призводить до розбалансування всього організму і порушення професійного здоров'я.

Сучасна професійна діяльність здатна впливати на людину як позитивно, так і негативно (перевтому, стреси, психотравмівні фактори). У результаті впливу негативних факторів праці фахівці екстрених служб можуть переживати хронічну перевтому, емоційну напруженість та інші загрозливі прояви, які стають причиною погіршення стану здоров'я працівника, показників його трудової діяльності та професійної працездатності [3; 4].

Як впливає з визначення соматопсихічного здоров'я працівника, про його порушення свідчитимуть професійні та психосоматичні захворювання. До таких розладів соціально-психологічного здоров'я можна віднести професійний та організаційний стреси, а також синдром емоційного вигорання. У результаті впливу негативних факторів праці можуть виникнути і порушення морально-етичного здоров'я як компонента професійного здоров'я. Вони виявляються у професійній деформації та професійному маргіналізмі, що також може призводити до появи професійних захворювань [3 – 5].

Слід зазначити, що всі компоненти професійного здоров'я фахівця тісно взаємопов'язані. Як правило, порушення соціально-

психологічного та морально-етичного здоров'я призводить до руйнації всієї системи професійного здоров'я працівника.

*Висновки.* Отже, на професійне здоров'я людини впливає досить багато факторів. Запорукою високої надійності професійної діяльності працівників екстрених служб є високий рівень професійного здоров'я, що забезпечується процесами збереження і розвитку регуляторних властивостей організму, від яких залежить професійне довголіття працівника [4]. Психологічне забезпечення підтримки професійного здоров'я допомагає запобігти появі професійних захворювань і передбачає прогнозування здоров'я, виявлення так званих груп ризику, психологічну реабілітацію і корекцію здоров'я представників екстрених служб.

Отже, результати проведеного нами теоретичного аналізу означеної проблеми показали, що її на сьогоднішній день вивчено ще недостатньо. Серед визначень професійного здоров'я, існуючих у психологічній літературі, ми не знайшло такого, яке б повною мірою відображало сутність цього поняття. Тому ми сформулювали своє визначення професійного здоров'я: це сукупність показників соматопсихічного, соціально-психологічного та морально-етичного здоров'я, завдяки яким працівники здатні виконувати професійні обов'язки з найменшими затратами і найбільшою ефективністю за умови дії будь-яких факторів, що супроводжують дану професійну діяльність. Слід також наголосити на тому, що найбільшою мірою ризикові появи синдрому емоційного вигорання, професійної деформації чи якогось іншого порушення професійного здоров'я підлягають представники сфери людина – людина; особливо це стосується представників тих професій, які виконують професійну діяльність в екстремальних умовах, а саме працівників екстрених служб.

### *Література*

1. Дудченко З. Ф. Психологические особенности поддержания профессионального здоровья (На примере преподавателей вузов) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / З.Ф. Дудченко. – СПб., 2003. – 184 с.
2. Пономаренко В. А. Психология жизни и труда летчика / В. А. Пономаренко. – М. : Воениздат, 1992. – 224 с.
3. Березовская Р. А. Психологическое обеспечение профессионального здоровья менеджеров [Электронный ресурс] / Р. А. Березовская. – Режим доступа: <http://www.psychology.spb.ru/articles/tez/2000/f2.htm>
4. Психология здоровья : учеб. для вузов / [под ред. Г. С. Никифорова]. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с. – (Серия “Учебник для вузов”).
5. Ложкин Г. В. Психология здоровья человека / Г. В. Ложкин., О. В. Носкова., И. В. Толкунова. ; под ред. В. И. Носкова. – Севастополь : Вебер, 2003. – 257 с.

Сергій Дідковський

### СХЕМА КОМУНІКАТИВНОГО АКТУ В РЕФЛЕКСИВНО-КОГНІТИВНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ

*Проблема:* Основна особливість сучасного життя полягає у швидких і часто непередбачуваних змінах. Дослідження стану людей, які зазнали потрясінь від неочікуваних соціально-політичних змін, продемонструвало, що їм важко пристосовуватися до майбутнього. Аналізуючи кризові стани свідомості, які виникають у людей, що пережили велику кількість змін за дуже короткий термін, А. Тоффлер у 1965 р. увів термін “футурошок”. Вивчаючи феномен “шоку перед майбутнім”, дослідник дійшов двох висновків: “по-перше, стало абсолютно ясно, що страх перед майбутнім є реальною хворобою, від якої страждає все більша кількість людей” [1, с.4]; по-друге, виявилось, що фахівці соцієтальних професій, які повинні допомагати людям готуватися до майбутнього, насправді погано розуміють, як це треба робити, і у зв’язку із цим постійно переживають кризовий стан.

Подальші дослідження проблеми “футурошоку” продемонстрували, що її підґрунтя є зіткнення, з одного боку, традиційних для особистості форм проектування свого майбутнього, а з другого, тенденцій зміни змісту соціально-політичного життя. Зміст життя змінюється в процесі історичної еволюції, а схеми мислення необхідно змінювати технічно. Тому якщо ми бажаємо вийти з кризи, то повинні “від рефлектувати” та трансформувати ті когнітивні схеми, що організують наше проектне мислення та діяльність [2, с.72].

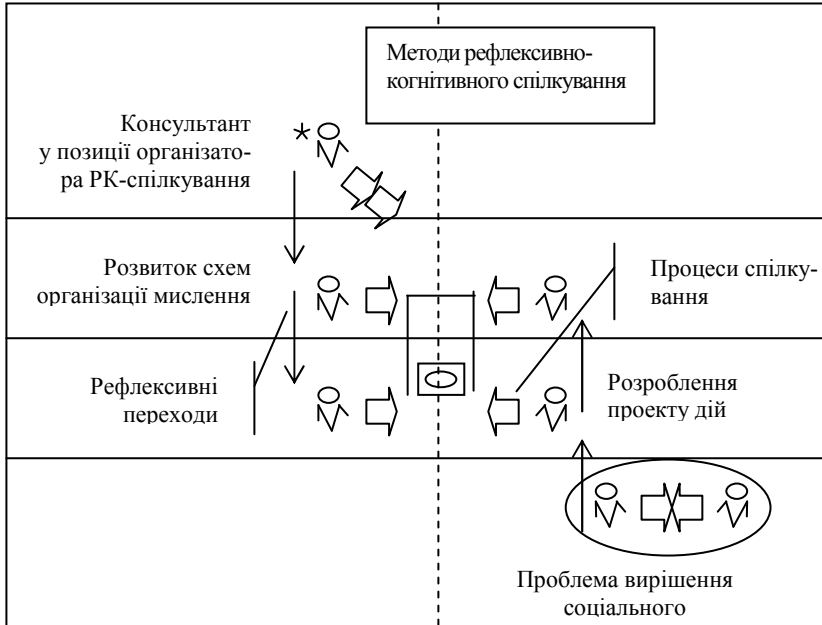
*Мета статті:* провести аналіз акту рефлексивно-когнітивного консультування з вирішення соціально-психологічних проблем шляхом усвідомлення трансформації когнітивних форм проектного мислення.

Відповідно до рефлексивно-когнітивної парадигми проектне мислення має складну інтелектуальну структуру, елементами якої є:

- кризова ситуація, що потребує вирішення;
- процес розроблення проекту виходу з кризового стану;
- процес розвитку когнітивних схем, що організують мислення проєктувальника;
- організація процесу розвитку організаційних схем;
- рефлексивні переходи між першим і другим процесами.

Не розуміючи просторової організації проектного мислення, неможливо ні вирішувати соціально-психологічні конфлікти, ні допомагати робити це іншим особам.

Рефлексивно-когнітивне консультування (далі – РК-консультування) було створено як форму технічної реалізації рефлексивно-когнітивної парадигми проектування для обговорення та вирішення складних соціально-психологічних ситуацій (рис. 1).

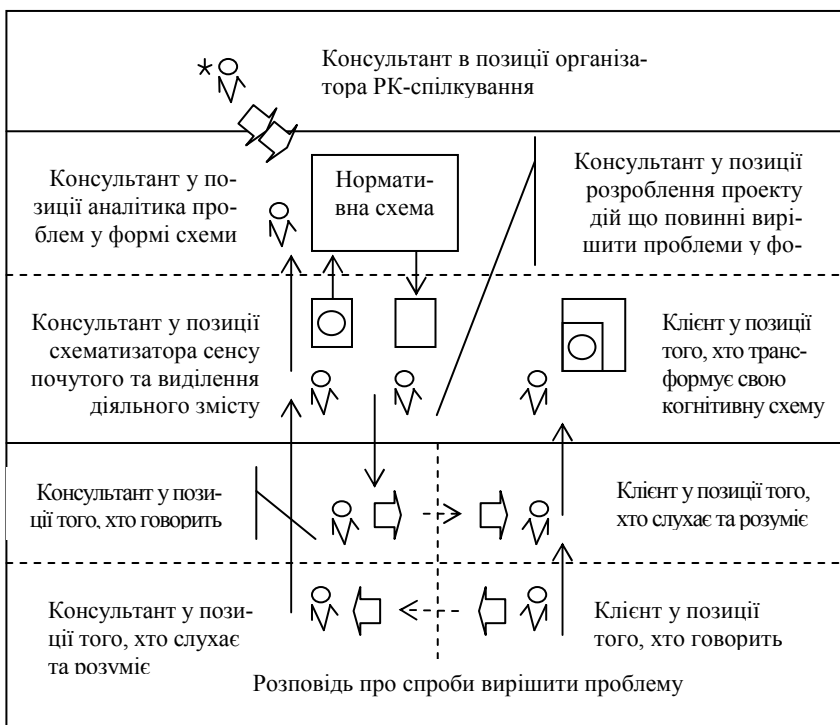


**Рис. 1. Організація простору РК-консультування**

РК-консультування відбувається у формі комунікації. РК-комунікація пов’язує між собою рефлексивні та когнітивні процеси і дає можливість переходити від аналізу соціально-психологічної проблеми до обговорення когнітивної моделі проблеми і далі – до критики та проблематизації знакової форми, або схеми, що організує процеси когнітивного моделювання.

**В акті РК-комунікації** задіяні дві основні фігури – консультант і клієнт. У процесі спілкування кожен з них вирішує різні завдання. Завдання клієнта полягає в тому, щоб зайняти позицію проєктувальника та розробити проєкт вирішення проблеми; завдання консультанта – управляти процесом проєктування (рис. 2). Між цими двома позиціями і відбувається основний процес спілкування. Щоб організувати проєктування, консультант повинен постійно здійснювати перехід між позиціями в структурі РК-спілкування та змінювати зміст і прийоми своєї роботи:

- ініціювати клієнта до розмови;
- слухати, що той розповідає про проблему, та розуміти сенс його висловлювань;
- реконструювати діяльний зміст того, що каже клієнт;
- проводити порівняльний аналіз змісту висловлювання з нормативними схемами організації проектування;
- здійснювати когнітивну роботу з планування подальших дій клієнта та конструювання комунікативних форм трансляції інструкцій;
- транслювати інструкції клієнтові;
- конструювати поняття про проектування як інструмент своєї організаційної роботи.



*Рис. 2. Схема акту РК-спілкування*

Паралельно з діяльністю консультанта клієнт виконує такі інтелектуальні операції та процедури:

- згадує і відновлює в мисленні образ проблемної ситуації;
- переводить образ у текст висловлювання і відправляє його консультантові;

- спостерігає за діями консультанта, що проводить схематизацію змісту його висловлювання і дає йому оцінку;
- слухає та осмислює інструкції консультанта щодо змін, які необхідно зробити в схемі;
- ускладнює та розвиває форму схеми;
- користуючись новою схемою, створює новий когнітивний образ проблемної ситуації;
- переводить цей образ у мовну форму та готується до обговорення.

Здійснюючи складну інтелектуальну роботу, клієнт і консультант постійно пересуваються в просторах, процесах та позиціях у структурі РК-спілкування. Кожний із них по черзі займає позиції то того, хто говорить, то того, хто слухає. То переходить у простір мислення і займає позицію то схематизатора змісту, то аналітика форм і методів побудови змістових схем, то розробників проектів подальших дій.

Переходячи з простору в простір, кожен із комунікантів змінює логіку і засоби своєї інтелектуальної діяльності та форми організації своїх висловлювань. Схема акту комунікації дає змогу **діагностувати ситуацію** та розуміти, які рефлексивні переходи здійснює кожен з тих, хто спілкується, і своєчасно реагувати на несподівані зміни у формі та змісті розмови. Наприклад, простір мислення має закони, правила та нормативні засоби, що роблять когнітивні процеси досить “монізованими” та підпорядкованими логічним формулам, понятійним схемам та оперативним системам. Мова того, хто “перебуває” в процесах мислення, виглядає дуже “алгоритмізованою та формалізованою” [3, с.290].

*Клієнт:* Я не розумію того, що зі мною відбувається.

*Консультант:* А що Ви зробили для того, щоб зрозуміти?

*Клієнт:* Я думав про те, з якою метою я увійшов у ці стосунки.

*Консультант:* І що Ви зрозуміли? У чому саме полягав зміст Вашої мети? Що Ви бажаєте отримати від цих відносин?

*Клієнт:* Мені здається, що справа не в меті, а в засобах її досягнення.

*Консультант:* Вам здається, чи Ви точно усвідомлюєте, що проблема криється в засобах досягнення мети, а не в її змісті?

*Клієнт:* Так. Я впевнений у тому, що проблема в засобах.

На відміну від неї мова тих, хто перебуває в просторі комунікативних дій, виглядає як полілог, не обмежений ніякими правилами та принциповим розрізненнями і категоризаціями. Він живе за принципами боротьби та протиріч і організовується в комунікативних метафорах та багатозначних символічних висловлюваннях [4].

*Клієнт:* Мої партнери обвели мене навколо пальця.

*Консультант:* Навколо Вашого?

*Клієнт:* Ви не розумієте, вони зрадили мене.

*Консультант:* І Ви бажаєте, щоб я покарав їх за це?

*Клієнт:* Досить шуткувати! Краще вислухайте те, що я хочу Вам розповісти.

Для того щоб синхронізувати цю складну полілогічну рефлексивно-когнітивну діяльність, консультант повинен самовизначитися як організатор та керівник РК-спілкування, зайняти позицію управлінця спілкування та працювати в ній. Якщо він не впорається із цим завданням, то існує ризик того, що точно й логічно організована мова того, хто перебуває в процесах проектного мислення, зайде в суперечність із творчою мовою того, хто перебуває в просторі комунікативних дій, і процес конфліктологічного спілкування буде зупинено.

*Клієнт:* Я відчуваю, що мене переслідують.

*Консультант:* Хто Вас переслідує?

*Клієнт:* Я думаю, що це пов'язано з тим, що в мене погана карма.

*Консультант:* Перестаньте розмовляти метафорами. Скажіть конкретно, хто вас переслідує? Як звуть цю людину?

*Клієнт:* Я відчуваю, це якась потойбічна сила, чи рок, що переслідує мене і мій бізнес.

*Консультант:* Яка ще сила? Краще скажіть, який у Вас бізнес і хто Ваш партнер.

*Клієнт:* До чого тут це? Я бачу, що ви мене не розумієте.

Для того щоб таких розривів не відбувалося, конфліктолог повинен організувати спілкування відповідно до змістово-генетичної логіки поступового сходження від метафізичних розповідей клієнта, що не розуміє суті того, що з ним відбувається, до технічно оформлених текстів, що описують проблемну ситуацію в категоріях цілей, позицій, функцій, дій та результатів.

Ще одна проблемна форма комунікації виникає тоді, коли процеси спілкування втрачають зв'язок як з процесами мислення, так і з процесами комунікативних дій. У цьому разі комунікація перетворюється у форму порожньої салонної бесіди.

*Клієнт:* Сьогодні гарна погода.

*Консультант:* Так, чудовий весняний день.

*Клієнт:* Ви бачили, сьогодні розкрилися квіти?

*Консультант:* Так. Думаю, що треба їхати на природу, відпочивати...

Схема акту комунікації дає консультантові змогу зрозуміти, що відбувається, і так сформулювати свої питання до клієнта, щоб вивести його в рефлексивну позицію та почати обговорювати мету його звернення.

Використовувати схему акту РК-комунікації необхідно не тільки для діагностики процесу розмови, а й для *організації спілкування*. Структура комунікації, організованої в схемі акту, робить її точною, ефективною і забезпечує швидке вирішення будь-яких соціально-психологічних проблем.

1. Рефлексія та моделювання шкільного конфлікту.

*Шкільний психолог (П):* Що з тобою відбувається?

*Учень (У):* До школи не маю бажання ходити. До мене постійно чіпляється староста класу.

*П:* А що думає староста з цього приводу?

*У:* А яка мені різниця, що він думає?

*П:* Ти розумієш, що коли ти аналізуєш ситуацію, то робиш це, висловлюючи тільки своє бачення? А щоб зрозуміти те, як можна вирішити цю ситуацію, треба усвідомити ставлення до неї як своє, так і іншого учасника.

2. Аналіз проблем в когнітивній моделі ситуації та самовизначенні учня.

*У:* Я ж кажу... Староста до мене присікується. Я відходжу, щоб не конфліктувати. Але він знов... Може, вчительку на допомогу покликати?

*П:* Ти усвідомлюєш, що якщо позицію організатора спілкування між тобою і старостою займеш не ти, ситуація може буде вирішена не на твою користь?

*У:* Розумію.

3. Трансформація когнітивної моделі ситуації.

*П:* У вирішенні ситуації мають брати участь не дві, а три позиції: учня, старости і людини, що управляє процесом вирішення конфлікту. Дві з цих позицій повинен займати ти.

*У:* Учня і того, хто управляє. Я це зрозумів і готовий це зробити.

*П:* Але цього замало. Оскільки старости зараз із нами немає, то для того, щоб зрозуміти, як слід вирішувати ситуацію, ти повинен будеш зайти і в його позицію.

*У:* Для чого все це мені робити?

*П:* Для того щоб зрозуміти специфіку бачень, що розкриваються з кожної з цих позицій, а потім їх узгодити. З якої позиції ти бажаєш почати аналіз?

4. Розроблення проекту вирішення конфлікту.

*П:* У чому будуть твої інтереси, коли ти займеш позицію учня?

*У:* Можливість не зважати на вимоги старости.

*П:* Ти можеш зайняти позицію старости і пояснити мені, як ця людина бачить цю ситуацію?

*У:* Коли я займаю позицію старости, то починаю розуміти, що коли він вимагає від учня, щоб той пішов на чергування, то він ро-



бить це не за власним бажанням. Це вимагає від нього та позиція, яку він займає.

*П:* А що ти зрозумієш, коли увійдеш у позицію того, хто управляє спілкуванням учня і старости класу?

*У:* Що у вимогах Петра, коли він займає позицію старости, немає нічого особистого. І що мені необхідно вибачитися перед ним та піти на чергування.

5. Інтеграція з планом вирішення конфліктної ситуації.

*П:* Коли ти зрозумів, як повинна завершитися ситуація, то як ти почувашся зараз, розмірковуючи про неї?

*У:* Добре почувуюся. Я ж зрозумів свою помилку.

*П:* Чи готовий ти піти і вибачитися прямо зараз?

*Висновки.* Соціально-психологічна криза – результат невідповідності проєктів дій обставинам їх реалізації. Для того щоб вийти з кризи, треба провести рефлексію та реорганізацію когнітивних схем, що організують проєктне мислення. Ця робота має відбуватися в комунікації консультанта і клієнта. Рефлексивно-когнітивна комунікація є штучною, технічно сконструйованою формою діалогу. Основним засобом організатора спілкування стає схема акту РК-комунікації. Її застосування дає консультанту змогу: 1) діагностувати проблеми, що виникають у ході розмови з клієнтом та 2) організувати спілкування таким чином, щоб він ефективно допомагав клієнтові вирішувати його екзистенційні проблеми. Крім того, схема акту РК-комунікації може застосовуватися як навчальний зміст у програмах з підготовки рефлексивно-когнітивних консультантів.

### *Література*

1. *Тоффлер А.* Футурошок / Алвіни Тоффлер. – СПб. : Лань, 1997. – 464 с.
2. *Дідковський С. В.* Модель інструментально організованого проблемного соціально-психологічного проєктування / С. В. Дідковський // Вісник Київського ун-ту. – К., 2003. – Вип. 17 – 18. – С.70 – 73.
3. *Щедровицький Г. П.* Схема мыследеятельности – системно-структурное строение, смысл и содержание / Г. П. Щедровицкий // Избр. тр. – М. : Школа культ. политики, 1995. – С. 281 – 298.

*Ольга Коробанова*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ПОЛІТИЧНОЇ УЧАСТІ**

*Проблема.* Перспективи розвитку сучасного демократичного суспільства вимагають від молодого людини усвідомлення молоддю політичної ситуації в державі, формування у молодих людей політичних та ідеологічних уподобань і поглядів на суспільно-політичне життя. Разом з тим соціальні процеси сучасності характеризуються зниженням політичної участі людей або навіть політичною пасивністю, що зумовлено нестатками, життєвими клопотами й труднощами, безнадійністю спроб змінити життя на краще [1, с. 151]. У зв'язку з тим, що молодь є важливою політичною силою та численним прошарком населення нашої країни, пошук шляхів активізації участі молоді в політичному житті країни потребує вивчення мотивації політичної участі та психологічних чинників її формування.

*Мета статті:* виявити психологічні чинники формування мотивації політичної участі і накреслити шляхи її формування у психологічному тренінгу.

Про актуальність дослідження ціннісно-мотиваційної сфери свідчить ряд досліджень, які були виконані останнім часом (Л. І. Пилипенко, І. І. Семків, С. М. Чолій, О. А. Чумак [2-5]), які відзначають мотивуючу роль потреб, цінностей, та мотивів досягнення, суперництва, соціального престижу та спілкування для громадської активності. Разом з тим, проблема формування мотивації політичної участі продовжує потребувати прискіпливого вивчення.

Молодість – це вік, коли закладаються основи свого світогляду. Самовизначення молодого людини відбувається в політичному соціумі. При цьому особа проходить процес ідентифікації, включення в певні соціальні групи і водночас відособлення, відокремлення себе як самоцінної індивідуальності з власними потребами, мотивами, цінностями. Саме в молодому віці з'являється, так би мовити, програма на все життя, ставляться цілі на далеку перспективу. Інтенсивні роздуми про сенс життя приводять до формування певних смисложиттєвих орієнтацій, цінностей та переконань. Через спрямованість особистості її ціннісні орієнтації знаходять своє реальне поведінкове вираження. Мотиваційні, ціннісні та смисложиттєві орієнтації проявляються у специфічній поведінковій активності в різних сферах життя, у тому числі політичній.

За В. І. Климчиком, наявні системи формування мотивації можуть бути зведені до двох типів: від ситуації до особистості (змінюючи ситуацію навколо людини, ми змінюємо її саму, і від особистості до ситуації (змінюючи людину, ми змінюємо ситуацію навколо неї). Внутрішня мотивація (процесуальна) стимулює безпосередній інтерес до процесу і змісту діяльності [12].

С. С. Занюк виділяє *пряме* підкріплення процесуальних проявів діяльності (зусиль, спроб виконання, креативності, наполегливості, інтересу) та результату діяльності і *непряме* підкріплення – так, спостереження за підкріпленням або відсутність покарання сприяють виникненню смислотворення. Дослідник звертає увагу на фактори впливу непрямого підкріплення на мотивацію старшокласників і студентів: привабливість отриманих винагород, значимість для спостерігачів типів діяльності, що демонструються; готовність до відповідної поведінки, що демонструється (сформованість у спостерігача навичок, прийомів діяльності); привабливість і статус моделі; якості спостерігача (наслідують індивіди з низькою самооцінкою).

Вплив на мотиваційні процеси може бути зовнішнім (стимули) або внутрішнім. Типовими прийомами зовнішнього впливу на мотивацію іншої людини є штучне створення мотивів-стимулів. Натомість О. П. Ільїн [9, с. 68] вважає, що мотивація і мотиви завжди внутрішньо зумовлені, бо зовнішні фактори мають у процесі мотивації трансформуватися у внутрішні.

За В. І. Вілюнасом, процес виховання спрямований на зміну потреб, цінностей, інтересів – мотиваційних відносин у широкому їх розумінні. Тобто за своєю спрямованістю і змістом виховні впливи можуть бути названі мотиваційними. Терміни “мотиваційний вплив” використовується як більш широкий, що охоплює випадки формування не тільки постійної, а й тимчасової ситуативної мотивації. Мотиваційне опосередкування полягає в тому, що вихователь намагається переключити вже існуюче мотиваційне значення, що проявляється в емоційному ставленні на новий предмет за рахунок причинно-наслідкових та інших зв'язків [14]. Таке уявлення про розвиток мотиваційних відносин означає, що роз'яснення, переконання, інтелектуальні впливи на людину самі по собі нової мотивації не створюють, а слугують лише для перемикавання, перерозподілу вже існуючих емоційно-мотиваційних відносин. П. В. Симонов зазначає, що втручання у сферу мотивів можливе шляхом повідомлення суб'єктові інформації про засоби та способи задоволення його актуальних потреб [15].

Таким чином, узагальнюючи досвід формування мотивації, можна відзначити, що зміни в мотивації можуть досягатися при задоволенні потреб та інформуванні про засоби та способи їх задоволення, при штучному створенні мотивів-стимулів за рахунок мотиваційного опосередкування, а також під час прямого або непрямого підкріплення

процесуальних проявів діяльності й результату. Ці узагальнені результати ми використали для розробки тренінгу формування мотивації політичної участі.

Внутрішніми психологічними чинниками формування мотивації політичної участі ми вважаємо: потреби, цінності, цілі та особистісний смисл. В активності та поведінці, що стимулюється потребами, мотивами, цінностями, формулюються, реалізуються та утворюються нові особистісні смисли. Пошук способів задоволення потреб призводить до специфічної поведінкової активності. Так, А. О. Краснякова зазначає, що мотивацію складних форм поведінки, у тому числі й політичної, слід розглядати як задоволення потреб, які певним чином взаємодіють між собою і спонукають людину до активної суспільно-політичної діяльності [12, с. 259]. Потреби викликають бажання та втілюються у постановці цілей та життєвих завдань. Виникає мотивація до діяльності, яка сприяє задоволенню актуальних потреб, а при їх задоволенні та досягненні цілей мотивація підсилюється, виникають цінності та життєві смисли. Усвідомлення цілей та пошук особистісного смислу політичної участі, в свою чергу, підсилює її мотивацію. Постановка цілей на близьку та далеку перспективу, формулювання задач та складання програми дій змістовно наповнює цінності, надає мотивуючої сили та особистісного смислу життєвим завданням особистості.

Мотиви політичної участі молодого людини формуються в процесі політичної соціалізації. З нашої точки зору, умовами формування мотивації політичної участі в молодіжному середовищі є включеність, через соціальні ситуації політичної участі, в соціальний контекст, прийняття ролей, а також система ставлень та значущих стосунків у ролівому спілкуванні. Таким чином, формування мотивації політичної участі базується на включеності в суспільно-політичне життя через моделювання соціальної ситуації політичної участі.

За І. П. Манохою, процес реального розвитку вчинку починається з розкриття і пояснення ситуації. Водночас формується мотивація, яка є подальшим розвитком ситуації, її уявним завершенням. Конфліктність ситуації призводить до переживання людиною певної мотиваційної роздвоєності. Мотивація є та ж ситуація, продовжена в ідеальному плані, у можливих її завершеннях; таким чином, переживання бажаної ситуації стає обраним мотивом вчинку. Вчинок починається тоді, коли мотивація втрачає для свідомості індивіда свій амбівалентний (роздвоєний) характер і наближається до однозначного рішення, тобто вчинок починається разом із припиненням боротьби мотивів.

Г. Г. Дилигенський політичну активність визначає як включеність у суспільно-політичне життя [15]. Внаслідок включеності особистості в соціальний контекст виникає система ставлень до себе, оточуючих та ситуації. Вітчизняний науковець О. М. Снар підкреслює, що система ставлень особистості до держави та політики відображає

психологічну включеність особистості до суспільно-політичного простору країни та опосередковує, детермінує її політичну поведінку, визначаючи готовність (або, навпаки, неготовність) людей брати участь у громадянських і політичних справах країни [16, с. 83].

Участь у політичній сфері суспільного життя ми розглядаємо як політично спрямовану поведінкову активність людини, вчинкову діяльність, скеровану на отримання інформації, оцінку ситуації під кутом зору власних цінностей, постановку та досягнення власних цілей у процесі спілкування зі значущими особами з цього приводу [17, с. 254].

Соціальна роль члена громадянського суспільства засвоюється в процесі соціалізації та реалізується у соціально-політичній активності особистості [18]. Приймаючи роль, особистість приймає певну сукупність норм та вимог, які містять в собі ця роль. Політична активність особистості підпорядкована тільки тим нормам, що набули для особистості ціннісного значення.

Включеність в політичну ситуацію відбувається через прийняття особистістю ролей, адекватних їй. Таким чином особистість оволодіває в зовнішньому плані, а потім у внутрішньому рольовими моделями поведінки з характерною сукупністю норм та вимог. Прийняття ролі долучає особистість до значущих стосунків відповідного рольового спілкування. Таким чином, може відбуватися засвоєння моделей політичної поведінки у штучно створених ігрових ситуаціях політичної участі.

На основі виявлених нами чинників формування мотивації політичної участі, був розроблений тренінг формування мотивації політичної участі. При його розробці виходили з припущення, що моделювання ситуацій політичної участі, формування системи ставлень до себе, інших людей, суспільно-політичної реальності, актуалізація прийняття різних соціальних ролей, пов'язаних з політикою, через включеність у рольову структуру групи та соціального контексту може вплинути на мотивацію політичної участі молодого людини. Деякі вчені вважають, якщо ситуацію визначено як реальну, вона реальна за своїми наслідками [19]. Розроблений тренінг містив низку рольових ситуацій, що спонукають молоду людину діяти, обравши певну модель політичної поведінки. Імітація включеності в рольову структуру суспільства надає учасникам тренінгу перспективи забезпечення рольового і статусного зростання під час реалізації її життєвої програми. Включеність у значущі стосунки та обмін інформацією про шляхи та способи задоволення актуальних соціальних потреб сприяє виникненню позитивної мотивації політичної участі. Приймаючи рішення діяти певним чином у ситуаціях, молода людина створює для себе нові смисли та цінності. Включеність в рольову гру надає можливість опосередкованого оволодіння моделями політичної поведінки.

Включеність у рольову структуру тренінгової групи з властивими їй ставленнями та стосунками сприяє оволодінню учасниками успішними прийомами рольового та міжособового спілкування під час політичної діяльності.

Для перевірки теоретичних припущень нами було проведено експериментальне дослідження, у якому взяв участь студентська молодь (45 осіб, студентів ВНЗ) віком від 19 до 21 років. Нами був розподілений і проведений тренінг формування мотивації політичної участі (розрахованому на 30 годин) та два діагностичні зрізи – на початку та наприкінці тренінгу.

Формування відбувалось під час тренінгу “Мотивація політичної участі” з використанням особистісно-рольових ігор “Інтерв’ю”, “Круглий стіл з молодіжних питань”, “Лист до ЗМІ”, “Захист проекту”, “Розмова з видатною людиною” та ін., а також вправ, спрямованих на усвідомлення власних потреб, цілей, мотивів та цінностей, життєвого смислу та рольової перспективи.

Конкретна роль приймається суб’єктом спілкування залежно від сприйняття та розуміння ним певної ситуації спілкування. При цьому відбуваються вибір ролі як моделі спілкування, і реалізація цієї моделі у поведінці. Завдяки рольовій перспективі [21, с. 123] соціальна роль члена громадянського суспільства, що прийнята особою, набуває індивідуального забарвлення та отримує місце у рольовій ієрархії. За модифікованою нами методикою “Хто Я?” М. Куна була побудована рольова ієрархія сучасної молоді людини. Ранг соціальних ролей “громадянин України” та “член суспільства” істотно підвищився після тренінгу. В типовій рольовій ієрархії з’явилися соціальні ролі “патріот”, “активістка”, “частина соціуму”, та “соціально адаптована людина”. Засвоєння норм та вимог, притаманних даним ролям, свідчить про зростання готовності молоді приймати участь у політичному житті суспільства.

За результатами співбесіди та анкетування наприкінці тренінгу учасники відзначали зростання інтересу до політики, позитивний досвід активної політичної поведінки та рольового спілкування, певні надбання особистісного плану: зростання впевненості у своїх можливостях, переосмислення власного життя та життєвих цілей.

З метою діагностики ефективності тренінгу використовувались методика діагностики ступіня задоволення основних потреб (метод парного порівняння потреб В. В. Скворцова), ОМПУ (опитувальник мотивації політичної участі А. О. Краснякової [20], опитувальник термінальних цінностей І. Г. Сеніна, методика смисложиттєвих орієнтацій Д. О. Леонтьєва, ОРПУ (опитувальник рівня політичної участі Л. О. Кияшко, О. В. Полуніна) [17].

Обробка експериментальних даних показала зростання просоціальної мотивації (середні показники першого зрізу – 4,2; другого – 4,8)

та ідеологічної мотивації політичної участі (відповідно – 4,0 та 4,5). В результаті формуючого впливу відбулось зростання потреби в самореалізації (відповідно – 27,9 і 30,4).

Зафіксовано підвищення показників: осмисленості життя (134 та 148,1 відповідно) та цілеспрямованість життя (28,1 та 32,8 відповідно); процесу життя, тобто оцінку емоційної насиченості та наповненості життя смислом (відповідно 30,5 і 33,5); керованості життя, можливості вільно приймати рішення та втілювати їх у життя (відповідно – 28,8 та 33,2).

Зросли показники оцінки молоддю важливості цінностей креативності (6,18 та 7,09 відповідно), саморозвитку (6,55 та 7), досягнення (6,36 та 7,36), духовного задоволення (5,55 та 6,00) та збереження індивідуальності (7,55 та 8,27) після проведеного формуючого впливу, що здійснювався під час тренінгу “Мотивація політичної участі”. В сфері суспільного життя найбільш значущими виявилися цінності активних соціальних контактів (прагнення до встановлення сприятливих і доброзичливих взаємин з іншими людьми, реалізація своєї соціальної ролі), духовного задоволення (прагнення до дотримання моральних правил і отримання від цього внутрішнього задоволення) та збереження власної індивідуальності (збереження власної неповторності і незалежності у поглядах, переконаннях, стилі життя), а також важливим виявилася цінність “високе матеріальне становище”.

Отримані результати тренінгу дають підстави стверджувати, що у настановах молодих людей щодо суспільного життя зросла питома вага цінностей креативності (реалізація творчих можливостей, прагнення уникнути стереотипів, урізноманітнити власне життя, творчо змінювати навколишню дійсність), високого матеріального становища (уявлення про матеріальний статок як головний чинник життєвого благополуччя, власної значущості, високої самооцінки), саморозвитку (пізнання своїх індивідуальних особливостей та стремління до самовдосконалення та найбільш повної реалізації власних потенційних можливостей) та духовного задоволення.

*Висновки.* Задоволення потреб у компетентності, самодетермінації та значущих стосунках сприяє формуванню у особистості внутрішньої мотивації політичної участі, що відображаються на включенні молоді у малі, середні та великі групи, виробленню системи ставлень і взаємин, роліве спілкування та вчинки як результат боротьби мотивів.

На наступному етапі планується проведення мотиваційного тренінгу для членів громадських організацій, метою якого може стати формування усвідомленої, суспільно та соціально значущої мотивації політичної участі молоді.

### Література

1. Політологія: підручник / за ред. О. В. Бабкіної, В. П. Горбатюка. – 3-тє вид., перероб., доп. – К. : Ін Юре, 2008. – 320 с.
2. Яблонська Т. М. Оволодіння системою соціально-психологічних понять як умова розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості / Т. М. Яблонська // Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості : у 2-х т. / М. Й. Боришевський, В. В. Антоненко [та ін.]. – К. : Дніпро, 2001. – С. 8–49.
3. Пилипенко Л. І. Потреба у самовизначенні та самореалізації як чинник розвитку громадянської спрямованості у юнацькому віці / Л. І. Пилипенко // Розвиток громадянської спрямованості особистості в юнацькому віці / М. Й. Боришевський, Т. М. Яблонська, В. В. Антоненко [та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 98–120.
4. Чолій С. М. Модель мотиваційних чинників громадської діяльності молоді / С. М. Чолій // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави : зб. наук. праць. – К., 2010. – Вип. 10. – С. 191–203.
5. Краснякова А. О. Мотиваційні складові політичної поведінки молоді / А. О. Краснякова // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей. – К., 2008. – Вип. 19 (22). – С. 221–231.
6. Кияшко Л. О. Вплив ідеологічних стереотипів на політичну участь громадян / Л. О. Кияшко // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей. – К., 2008. – Вип. 19 (22). – С. 114–124.
7. Словарь по этике / под ред. И. С. Кона. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1983. – 445 с.
8. Основи соціальної психології : навч. посіб. / за ред. М. М. Слюсаревського. – К. : Міленіум, 2008. – 495 с.
9. Климчук В. А. Тренинг внутренней мотивации / В. А. Климчук. – СПб. : Речь, 2006. – 76 с.
10. Горностай П. П. Личность и роль: Ролевой подход к социальной психологии личности / П. П. Горностай. – К. : Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
11. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 214 с.
12. Климчук В. А. Феномени розвитку внутрішньої мотивації / В. А. Климчук // Соціальна психологія. – 2008. – № 6 (32). – С. 70–77.
13. Занюк С. С. Психологія мотивації та емоцій / С. С. Занюк. – Луцьк : Вид-во Волин. держ. ун-ту, 1997. – 180 с.
14. Вилюнас В. Психологія розвитку мотивації / В. Вилюнас. – СПб. : Речь, 2006. – 458 с.
15. Симонов П. В. Темперамент. Характер. Личность / П. В. Симонов, П. М. Ершов. – М. : Наука, 1984. – 160 с.
16. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль “Направленность”. (Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы). – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.
17. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : в 2-х т. : пер. с нем. – Т. 1 / под ред. Б. М. Величковского. – М. : Педагогика, 1986. – 408 с.
18. Скар О. М. Використання проєктивних методик вивчення продуктів творчості в дослідженні емоційно-оцінних ставлень молоді до держави / О. М. Скар // Простір арт-терапії : зб. наук. праць. – К., 2010. – С. 84–96.



*Олександр Скрипник*

### ОСОБЛИВОСТІ ЛОЯЛЬНОСТІ ДО ФАХОВОЇ ГРУПИ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

*Проблема.* Різноманітні фактори впливають на становлення фахової групи. Серед них є такі, що можуть бути непомітними, але насправді є прихованими рушіями у різних за величиною і призначенням групах. Недостатньо вивченим чинником впливу на становлення групи, на наш погляд, є вплив лояльності. Саме лояльність, на думку дослідників, потребує спеціального розгляду, враховуючи цілу низку обставин [1; 2; 3]. Слід сказати, що дослідження феномену лояльності відбувалося переважно в організаційній психології. Серед дослідників, що зробили внесок у вивчення цього феномену, – Л. Г. Почебут, В. А. Чікер, М. І. Магура, К. В. Харський, В. І. Доміняк, а також Д. Шульц, Л. Джуелл, Л. Розенштіль, Л. Портер, Р. Кантер та ін.

Ще одним теоретичним джерелом поглядів щодо походження й ролі лояльності стала системна сімейна терапія (Б. Хеллінгер, А. Шутценбергер, І. Бузормені-Надь та ін.).

Відзначимо, що єдиного розуміння цього феномену поки що немає, а у поглядах дослідників маємо досить відмінні одна від одної точки зору. Важливо проаналізувати різні підходи до цієї проблеми, оскільки це дозволить, з одного боку, краще зрозуміти вже зроблене в цьому напрямі, а з другого – глибше дослідити складні динамічні процеси, що відбуваються у групах [4–7].

Хоча витоки концепції лояльності формувалися здебільшого в організаційній психології та системній сімейній терапії, дослідження феномену лояльності відбувалися і в інших галузях психологічної науки та гуманітарного знання, зокрема у філософії та юридичних науках [1; 8; 9].

На сьогодні існують різні теоретичні підходи до розуміння розвитку особистості в групі. Дійсно, кожна людина належить до певних соціальних груп, починаючи із сім'ї і завершуючи такими групами як громада, нація, раса. Дослідники Г. Теджфел і Дж. Тернер, спираючись на праці М. Шерифа, а також на результати інших суміжних досліджень, дійшли висновку, що “Я-концепція” людини, що відіграє суттєву роль у її розвитку, відноситься не тільки до його індивідуальної характеристики, а є більш складним утворенням [10; 11]. Зрозуміло, що ми маємо уявлення про себе, як про особистість, однак ми ідентифікуємо себе із соціальними групами, до яких належимо. І ця групова

ідентифікація є суттєвою частиною у розвитку наших уявлень про себе. Термін “ідентифікація” походить від пізньолатинського *identificare* [1; 14–16] і означає процес отожднення, співставлення задля пізнання і “посидання” себе із певною групою і, звісно, засвоєння зразків поведінки і певних ролей. Взагалі, однією із форм соціальної взаємодії у представників професій соціальної сфери виступає первинна соціальна і, перш за все, фахова, професійна група, у якій поведінка і статус кожного члена значною мірою обумовлені діяльністю і існуванням інших членів. Сукупність таких індивідів, що знаходяться у психологічній взаємодії, і складає соціальну групу; ця взаємодія характеризується обміном уявленнями, відчуттями, бажаннями тощо.

Слід зазначити, що людина приходить до групи з низки причин:

- група є засобом виживання;
- група є засобом соціалізації людини;
- група є способом виконати певну роботу (інструментальна функція групи);
- група є засобом задоволення потреби у спілкуванні, отримання визнання, поваги, довіри і т.д.;
- група є засобом послаблення низки певних неприємних відчуттів (страху, занепокоєння, та ін.);
- група є способом інформаційного та іншого обмінів [12; 2; 13].

Особливо важливими є фахові групи, бо саме в них відбувається професійне зростання особи, представника соціальної сфери, створюються умови для професійної реалізації. В таких групах засвоюються професійні ролі, якими людина буде корисна громаді та суспільству в цілому.

Не слід забувати той факт, що індивід належить не якійсь одній групі, а великій кількості малих і великих соціальних груп. Внаслідок цього на особу здійснюється вплив цінностей, норм, стандартів поведінки, які прийняті в цих групах. Часом ці системи норм і цінностей з різних обставин суперечать одна одній, і людина постає перед складним внутрішнім вибором, іноді і кризою. На сьогодні питання про складність інтеграції особою різних норм, цінностей, врешті ідентичностей залишається непростим [8; 9].

Теоретичний аналіз робіт, у яких використовується поняття лояльності [5; 13–15], дає підстави розглядати цей феномен як соціально-психологічне явище, пов’язане зі ставленням людини до інших членів групи, до групових норм, оцінок, суспільних явищ, визначних подій. У сучасних підходах до вивчення груп та міжгрупових процесів можна зустріти вираз “доброзичливі стосунки”, “сумлінне ставлення”, “законослухняність”. Поряд із цим існують і досить нейтральні терміни “відносини”, “взаємини”, “ставлення” та багато схожих, тому доречним буде окреслити аналіз подібних термінів рамками соціальної психології. Так, розкриваючи сутність поняття “ставлення” [6; 16 – 18],

Йдеться про те, що його психологічний зміст полягає у формі відображення людиною всього, що її оточує. Тобто, ставлення є насамперед результатом того, як людині вдається взаємодіяти з цілком конкретним довкіллям та соціальним оточенням. Важливими елементами цієї взаємодії є фактори, пов'язані із входженням до різних груп, культуральні чинники, тощо. В цілому, бачимо достатньо підстав, щоб розрізнити ставлення позитивні, негативні, та нейтральні. Ці ставлення, насамперед, розрізняються позитивним і негативним або нейтральним характером реакцій людини. Саме вони є основою вибіркової спрямованості її психічної активності і прояву в групах. Позитивне ставлення людини (члена групи) до соціального оточення доцільно попередньо визначити як лояльне, прихильне, доброзичливе. В українських словниках [11; 17; 18] зафіксовано два значення терміна “лояльний” (від франц. “loyal” – вірний, чесний):

- 1) який тримається в межах законності;
- 2) який коректно, доброзичливо ставиться до кого-небудь, чого-небудь.

Відзначимо подвійність у розумінні “лояльності”, а також широкий діапазон вживання його в різних сферах та галузях науки та суспільної практики. А також те, що походить воно із правничої сфери, де і виникло, характеризуючи, перш за все дотримання законності та прихильність у цьому. Зазначене створювало певні труднощі у науковому обігу і вживанні терміну, його недослідженості, недиференційованості та неоднозначності в міжкультуральному та побутовому значенні [4; 7; 16; 18]. Для нас важливим буде соціально-психологічний зміст лояльності.

Дослідники [5; 13 – 15] зазначають, що основою лояльності є бажання бути корисним, уникати того, що може зашкодити об'єкту лояльності. Іноді таке ставлення включає почуття симпатії, співчуття, готовності приносити в жертву свої інтереси. На думку К. В. Харського [2], лояльність має такі обов'язкові атрибути:

- чесність у стосунках;
- прийняття спільних переконань і цінностей;
- переживання за успіх об'єкта лояльності;
- відкрита демонстрація лояльності, доброзичливе ставлення;
- готовність упередити небезпеку;
- готовність при необхідності піти на певні жертви;
- почуття гордості за певну причетність;
- прагнення найкращим чином виконувати покладену на людину роль.

Дослідник В. І. Доміняк визначає лояльність як доброзичливе, коректне, щире, шанобливе ставлення до членів групи, а також дотримання норм та зобов'язань, включаючи неформальні стосунки з суб'єктами взаємодії. Вказується, що лояльність – це також здатність

виявляти добровільну активність, спрямовану на інтереси групи, організації [5]. Для нього термін “лояльність” означає також відкритість, принциповість, дотримання правил, законів, відмова від шкідливих дій; можливо використання термінів “лояльність”, “прихильність”, “відданість” як синонімів.

Близьку позицію висловлює Л. Г. Почебут, вказуючи на те, що лояльність може розглядатися як соціально-психологічне настановлення, що характеризується мотивацією працювати на благо і в інтересах групи, організації [13].

Науковці розглядають лояльність як одну із головних передумов ефективної діяльності групи. Із наведеного випливає, що актуальність вивчення феномену лояльності визнається практично усіма [3; 4; 17]. Отримані дані дозволяють висловити припущення про зв'язок між прихильністю, лояльністю і груповими процесами, а також рівнем лідерства у групах [1; 2; 7].

Відносно лідерства слід зазначити, що прихильність, лояльність до лідера у комплексі соціально-психологічних процесів у групах, є визнанням його результативності, визнанням його якостей, правильних дій та вчинків. Не зупиняючись спеціально на об'ємній темі зв'язку лідерства і лояльності, відзначимо, що важливим для прояву лояльності прихильниками є саме це визнання.

Дослідники лояльності звертають увагу на те, що вона має різний рівень, а також розрізняється якісно [2; 14; 18].

Розглядаючи феномен лояльності, можна виділити три складові: 1) емоційну – що обумовлена прихильністю до групи солідарністю із її членами, прийняттям її цінностей, настанов і вимог та пов'язана з позитивним емоційним ставленням; 2) когнітивну – яка пов'язана із позитивною раціональною оцінкою та причетністю до неї; 3) поведінкову – як готовність і прагнення здійснювати певні дії задля групових результатів.

Таким чином, дослідження лояльності є продуктивним і доречним. Зауважимо, що до фахових груп працівників соціальної сфери входять професіонали, які мають потрібні знання та досвід [1; 2; 4]. Зокрема, було виявлено, що у своєму ставленні кожен із членів фахової групи розрізняє джерела своєї активності (зовнішні чи внутрішні). З'ясовано також, що лояльність у групі із часом може змінюватися [7; 14; 15]. Перспективним, на нашу думку, є вивчення витоків формування особистісної лояльності кожного фахівця групи, адже саме вони привели особистість до світу професій соціальної сфери [1 – 4].

Проводячи дослідження груп, у тому числі і за фаховою ознакою, розглядатимемо їх як об'єднання людей, що є суб'єктом групової психіки і характеризується певним психічним складом та властивостями емоційної сфери своїх членів – ціннісними орієнтаціями, спільними

інтересами, потребами, мотивами, настроями тощо. До основних ознак групи слід віднести насамперед такі, як:

- її структура, тобто внутрішня будова;
- феномени групової свідомості і несвідомого;
- групова динаміка, тобто процеси, які відбуваються в групі і завдяки яким вона розвивається: групова згуртованість, лідерство, нормоутворення та ін. [1; 12].

Теоретична основа у вивченні груп, на думку К. Левіна, надзвичайно важлива. Ідеться про вивчення “динамічного цілого”, що має властивості, відмінні від властивостей її складових. Групу, за Левіним, не можна розглядати як механічну суму індивідів, що її складають. І властивості окремих членів групи не визначають її психологічні характеристики, а завдяки їм група як динамічне ціле, набуває особливих, лише їй притаманних властивостей – властивостей, які так само суттєво можуть впливати на окремих членів групи, визначати їхню поведінку. Важливим аспектом вивчення груп Левін вважав дослідження природних груп у їхньому реальному спілкуванні, проявах життя. Саме в такий спосіб можна, на його думку, перевірити і підтвердити теоретичні положення, а також розв’язати практичні психологічні завдання щодо груп. Ще одним важливим аспектом, який виокремив Левін, було вміння дослідити й усвідомити історичний характер кожного факту і події групового життя. Адже кожна група працює і живе в конкретних історичних умовах, які суттєво впливають на її життя, визначають її психологічні особливості.

Що ж до класифікації груп, то її можна представити за такими критеріями:

- розмір групи (мала, середня або велика). Утім, певних кількісних вимірів для поділу групи за цими ознаками не існує. Часто-густо у великих групах контакти їхніх членів між собою ускладнюються;
- тривалість існування групи (постійна або тимчасова). Суттєвим у цьому визначенні є те, що постійні групи пройшли деякий шлях свого розвитку, мають певну історію; тимчасові групи недовготривалі, тому об’єднуються в основному настроями та емоціями;
- походження групи (природна або лабораторна). Природні групи формуються самі по собі, лабораторні ж створюються задля певного завдання чи експерименту;
- цілісність існування групи (умовна, вона ж номінальна, або реальна). Умовні групи виділяють за певною ознакою, тоді як реальні мають одні цілі, потреби та об’єднані процесами групової динаміки, діяльністю, проблемами та інтересами;
- організація групи (первинна, вторинна і т. п.). Первинною є група, в якій особа взаємодіє, спілкується безпосередньо, а вторинна – це та, що об’єднує первинні групи; спілкування в ній помітно складніше, але вплив на особистість від цього не зменшується;

– спосіб організації групи (формальна або неформальна). Формальна група має регламентації у функціонуванні, а неформальна керується внутрішніми, неформальними правилами;

– рівень відкритості групи (відкрита або закрита). Відкрита група допускає можливість впливу на неї, нехай навіть і тимчасове приєднання до неї; закрита часто пов'язана з функцією захисту приватності, особистості;

– реальне членство в групі (група членства або референтна група). Членство в групі може бути реальним, справжнім або уявним, бажаним, але не здійсненим. Підставою для такого розподілу є рівень суб'єктивної значущості для індивіда цінностей, норм, а також вплив на нього референтної групи; референтну групу часто визначають як групу, до якої людина прагне належати, у якій хотіла б зберігати участь і членство тривалий час. Групи членства і референтна можуть збігатися, але так буває не завжди.

У соціальній психології величезну увагу приділяють не тільки групам як формам людського існування, а й механізмам їхнього розвитку. Особливо це стосується груп працівників соціальної сфери. Загально визнаними є такі системотвірні ознаки групи, як соціальна спрямованість групової діяльності, організованість групи, готовність до групової діяльності, психологічна (інтелектуальна, емоційна, вольова) єдність. Перші три ознаки визначаються головним чином більш широкою спільнотою, соціальним середовищем. Інтелектуальна, емоційна і вольова єдність залежить, перш за все, від психологічних особливостей груп та відносин між ними.

Слід зауважити, що дослідження зв'язку лояльності з процесами у групі актуальне ще і тому, що вона буде відрізнятися у фахівців, різних за своїми статусними, віковими, гендерними характеристиками. Таким чином, дослідження лояльності в фахових групах працівників соціальної сфери є актуальним.

Зазначені положення склали основу концептуальної моделі функціонування лояльності (модифікація моделі К. В. Харського [16]) (рис.)

ЛОЯЛЬНІСТЬ до групи	
	на рівні ідентичності
	на рівні цінностей
	на рівні переконань
	на рівні поведінки
	на зовнішньому рівні
	“нульова” лояльність”
	прихована нелояльність
відкрита (демонстративна) нелояльність	
НЕЛОЯЛЬНІСТЬ	

Рис. Модель функціонування лояльності

*Висновки.* Дослідження особливостей прояву працівниками соціальної сфери лояльності щодо фахової групи засвідчило, що лояльність є складним, багатовимірним конструктом, який має свою структуру і спрямування. Проведений аналіз дав змогу припустити існування різноманітних залежностей між складовими лояльності та становленням фахових груп. Характерним є те, що прояви лояльності мають місце у широкому соціально-психологічному просторі та в полі фахової групи одночасно. Виявлено, що в цей же період відбувається розвиток самої групи, що має складний психодинамічний характер і передбачає взаємну адаптацію учасників групи. Важливим аспектом лояльності в зазначеному контексті буде прийняття і узгодження з власним досвідом норм, правил конкретної групи. Актуальним стає подальше визначення ролі, яку відіграє лояльність у системі поглядів, міжособистісних стосунків і уподобань кожного учасника групи. Важливим видається і вивчення її рівнів: чи лояльність залишається зовнішньою, на рівні поведінки, чи досягає рівня переконань, а також – чи має місце прихована або демонстративна нелояльність.

Перспективним є прогнозування рівнів лояльності та виявлення передумов (якість стосунків, повага, розуміння, щирість, та ін.) формування лояльності у фаховій групі працівників соціальної сфери.

### *Література*

1. *Горностаї П. П.* Личность и роль. Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностаї. – К. : Интерпресс ЛТД. – 2007. – 310 с.
2. *Харський К. В.* Благонадежность и лояльность персонала / К. В. Харський. – СПб. : Питер, 2003. – 496 с.
3. *Агеев В. С.* Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. – М. : МГУ, 1990. – 240 с.
4. *Шутценбергер А. А.* Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциодрамы / А. А. Шутценбергер. – М. : Ин-т психотерапии, 2001. – 240 с.
5. *Доминяк В.* Лояльность персонала как социально-психологическая установка / В. Доминяк // Ананьевские чтения: (Тезисы научно-практической конференции “Ананьевские чтения-2000”) / под ред. А. А. Крылова. – СПб. : Изд-во СПб университета, 2000. – С. 211–213.
6. *Мясищев В. Н.* Психология отношений / В. Н. Мясищев ; под ред. А. А. Бодалева; вступ. ст. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во Моск. НПО “МО-ДЭК”, 2003. – 400 с.
7. *Дик Рольф Ван.* Преданность и идентификация в организации / Рольф Ван Дик; пер. нем. – Х. : Гуманитарный центр, 2006. – 142 с.
8. *Татенко В. О.* Суб’єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології // Людина. Суб’єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні-студії / за заг. ред. В. О. Татенка. – К. : Либідь, 2006. – С. 316–358.

9. *Титаренко Т. М.* Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
10. *Эриксон Э.* Идентичность: Юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 158 с.
11. Психология личности: Словарь-справочник / под ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
12. *Андреева Г. М.* Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 2006. – 352 с.
13. *Почебут Л. Г.* Организационная социальная психология / Л. Г. Почебут, В. А. Чикер. – СПб. : Речь, 2000. – 297 с.
14. *Джуэлл Л.* Индустриально-организационная психология / Л. Джуэлл. – СПб. : Питер, 2003. – 716 с.
15. *Шульц Д.* Психология и работа / Д. Шульц, С. Шульц. – СПб. : Питер, 2003. – 556 с.
16. *Reber A. S.* The Penguin Dictionary of Psychology / Arthur S. Reber: Большой толковый психологический словарь. пер. Е. Ю. Чеботарева. – London : The Penguin, 2000. – Vol. 1,2.
17. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Перун, 2001. – 1440 с.
18. *Шапар В. Б.* Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2005. – 640 с.

*Олена Хоріна*

### РЕСУРСНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

*Проблема.* Сучасний темп життя пришвидшується, обсяг інформації в світі подвоюється кожні 72 години, кількість і якість життєвих завдань стрімко зростає, психологічне і соціально-психологічне навантаження на людей збільшується, як і різноманітні можливості реалізації особистісного та професійного потенціалу. Люди, здатні приймати виклики сучасного світу, також здатні впізнавати різноманіття ресурсів, що містяться в різних соціальних ситуаціях, здатні виокремлювати привабливі ресурси і створювати капітали: людський, рефлексивний, професійний, фінансовий тощо. Створені види капіталів збагачують і підтримують людей протягом життя, даючи їм відчуття захищеності, благополуччя, вільного життєвого простору. На таких людей спирається спільнота, адже вони створюють національний валовий продукт, виробничі потужності, робочі місця, тобто таку частину благ, які розподіляються між людьми, що тимчасово або взагалі не можуть створювати національний прибуток. Йдеться, зокрема, про категорію соціально незахищених громадян, про яких турбується держава через міні-



стерство соціальної політики та праці на адміністративному рівні, через соціальних працівників на соціальному рівні, опосередковано через дієздатних, продуктивних громадян, що створюють національний прибуток, на гуманітарному рівні.

Кількість незахищених верств населення зростає, і це означає, що представники продуктивної частини суспільства повинні збільшувати частку національного прибутку, щоб реалізувати інтереси свої, держави і утримувати соціально незахищених громадян. Проблема полягає в тому, що рівень агресії у продуктивної частини спільноти може зростати, оскільки збільшується навантаження, суспільний тиск і відповідальність, та як наслідок, небажання надавати додаткові ресурси для перерозподілу, уникання сплати податків, тощо. З іншого боку, соціально незахищені громадяни, швидко опановують споживацьку стратегію і навчену безпорадність, претендуючи на отримання частини суспільних благ і не зацікавлені розглядати перспективи повернення до продуктивного суспільного життя, при цьому їхня агресія і незадоволення також зростають, оскільки споживацька позиція спричиняє відчуття обездоленості, обділеності. Антагоністичні настрої в суспільстві дуже небезпечні, оскільки вони можуть призвести до конфліктів, які досить складно врегулювати, і які призводять до втрати ресурсів, продуктивності тощо. Агресія, притаманна людям в конфліктних ситуаціях, – це такий емоційний стан, що має властивості нарощуватися на кожному кроці агресивної взаємодії. Соціальна напруженість зростає, а відчуття людьми соціальної справедливості втрачається.

*Мета статті* – виділення зони ресурсів та ризиків професійної діяльності соціальних працівників.

*Завдання* – визначення меж, де ризики можуть перетворюватися в ресурси, і навпаки. Реалізація мети і завдання статті буде розглянута на мікрорівні соціальної ситуації, а саме на рівні взаємодії соціального працівника і особи, що звернулася по допомогу.

Професійна діяльність соціальних працівників, визначена Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи та Міжнародною федерацією соціальних працівників 27.06.2001, формулюється як така, що "...сприяє суспільним змінам, вирішенню проблем людських стосунків; сприяє зміцненню здатності до функціонального існування в суспільстві і звільненню людей з метою підвищення рівня їхнього благополуччя. Використовуючи теорії особистості/поведінки й суспільних систем, системна робота сприяє взаємодії людей з їхнім оточенням. Принципи *прав людини* і соціальної *справедливості* складають фундамент соціальної роботи" [1]. Тобто, на рівні макромасштабу соціальної ситуації взаємодії різних верств населення, місія соціальних працівників може бути визначена, як відтворення людського капіталу в масштабах країни і світу, а також регулювання соціального балансу в суспі-

льстві між громадянами, які створюють національний прибуток і громадянами, які його споживають через соціальну допомогу.

Місія соціальних працівників може реалізовуватися у всіх вимірах масштабу соціальної ситуації взаємодії [2], що має своє відображення в повсякденній діяльності фахівців соціальної роботи і потребує усвідомлення власної потреби в психологічних та соціально-психологічних ресурсах для ефективної реалізації місії на різних рівнях професійної діяльності, а також усвідомлення професійних ризиків та стратегії їх мінімізації/запобігання.

Проблема, що постає в цій статті, – це формування професійної позиції соціального працівника, яка передбачає співробітництво з різними верствами соціально незахищеного населення, толерантне ставлення і сприяння самостійному вирішенню проблемних ситуацій громадянами, що перебувають в складній життєвій ситуації і ситуативно не можуть впоратися без сторонньої допомоги, і в результаті у соціальних працівників виникає ризик емоційного вигорання. Проблема формування професійної позиції соціального працівника – це проблема усвідомлення ризиків професійної діяльності, зокрема ризику емоційного вигорання, усвідомлення власної потреби в психологічних та соціально-психологічних ресурсах і здатність таку потребу задовольняти, перебуваючи в емоційно збалансованому стані. Від усвідомлення балансу ризиків і ресурсів професійної діяльності соціальних працівників залежить ефективність їхньої роботи, а відтак – благополуччя людей, які потребують соціальної допомоги, і людей, які активно створюють національний прибуток.

Що потрібно соціальним працівникам, щоб ефективно виконувати професійну місію? По-перше, усвідомлення власної місії на різних щаблях професійної діяльності: від управління на державному, світовому рівнях до виконавчої роботи з особами, що перебувають у важкій життєвій ситуації та звернулися по допомогу. По-друге, усвідомлення власної мети, завдань і визначення свого комфортного місця в професійній спільноті, тобто компетентне позиціонування себе. По-третє, усвідомлення необхідних ресурсів для ефективної реалізації в професійній діяльності. По-четверте, усвідомлення власної здатності створювати та нарощувати професійний капітал. По-п'яте, усвідомлення ризиків професійної діяльності та володіння засобами профілактики, мінімізації ризиків. По-шосте, усвідомлення власних принципів та цінностей, які можуть сприяти або перешкоджати ефективній професійній діяльності в межах соціальної роботи, тобто виступати ресурсами або ризиками. Це основні ресурсні зони професійної діяльності соціальних працівників при першому розгляді. Якщо всі перераховані опції не усвідомлюються соціальним працівником, то можна висунути припущення про ризики, що будуть ускладнювати професійну діяльність на кожному кроці реалізації. Це може означати, що відтворення

людського капіталу, ні на макрорівні, ні на макрорівні не відбудеться, тобто місія соціального працівника не буде виконана ефективно.

Змістом ресурсної складової мікрорівня діяльності соціальних працівників виступає зміст соціально-психологічних ресурсів взаємодії соціального працівника та людини, що перебуває в складній життєвій ситуації і потребує допомоги. Зміст ресурсів взаємодії розглядається як предметно-операційна область активності суб'єктів взаємодії [3]. Предметною сферою активності з боку особи є запит до соціального працівника про допомогу, взаємодія з цього приводу і отримання допомоги, а з боку соціального працівника – прийняття запиту, грамотна професійна взаємодія в процесі та надання допомоги. Операційною сферою активності є процес ролівої взаємодії соціального працівника і особи, що потребує допомоги. Оскільки особа – споживач соціальної допомоги звертається першою, можна припустити, що саме її роль може на першому кроці задавати напрям взаємодії: ресурсний або ризиковий, але на другому кроці взаємодії буде зрозуміло, чи змінить ресурсом своєї професійної компетентності соціальний працівник напрям взаємодії з ризикового на ресурсний. Йдеться передусім про ризики виснаження для соціального працівника в процесі ризикової взаємодії, оскільки допомогу він має надати особі в будь-якому випадку.

Під ризиковою взаємодією розглянемо таку взаємодію, що призводить до виснаження психологічного ресурсу однієї або двох (усіх) осіб взаємодії і створює реальні складнощі в досягненні мети взаємодії. Ризикова взаємодія розглянута через ролі Жертви, Рятівника та Переслідувача “Драматичного Трикутника” Стівена Карпмана [4, 5]. “Драматичний трикутник” містить ризики взаємодії, які не рефлексуються як ризикові, і тому повторюються, виснажуючи ресурси учасників взаємодії.

В якості альтернативи, яка забезпечує ресурсну взаємодію, розглянемо “трикутник Переможця” Ейсі Чой [6] з ролями Вразливого, Турботливого, Впевненого. “Трикутник Переможця” містить ресурси, оскільки ситуація взаємодії має рефлексуватися соціальним працівником і давати йому можливість контролювати ресурси, стимулювати учасників взаємодії до досягнення мети взаємодії, зберігаючи ресурси, а не виснажуючи їх. Саме в контексті ресурсної взаємодії особа, що звернулася по допомогу, має можливість отримати позитивний досвід продуктивної взаємодії і використати цей досвід як модель побудови взаємодії, що містить бажані соціально-психологічні ресурси і стилі прийняття-надавання, обміну ресурсами тощо.

Ролі в “Драматичному трикутнику” (рис. 1) описують нереальну поведінку людини, яка не усвідомлює власні реакції, події та процес, тобто відгукується на подію зі стану попереднього досвіду, а не “тут і тепер”, транслює підсвідомі реакції, що сформувалися під впливом подій минулого, виховання батьківських фігур, референтних осіб, ін-

шого досвіду тощо. Тому назви ролей написані з великої літери, щоб підкреслити неадекватний, непродуктивний характер взаємодії з ролей.

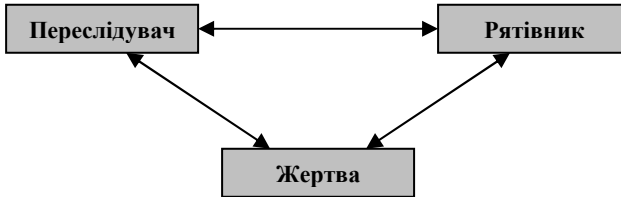


Рис. 1. Ролі в “Драматичному трикутнику”

Що стосується ролей у “Драматичному трикутнику”, то кожна з них має реалістичний компонент і компонент, що ігнорується і знецінюється людиною, коли вона знаходиться в рольовій позиції. Зміст компонента поведінки, почуттів, мислення, що ігнорується і знецінюється, складає зміст ризиків, що призводить до виснаження ресурсів однієї або двох осіб взаємодії.

Найчастіше особа, що звернулася по допомогу до соціального працівника, починає взаємодію з позиції Жертви. Реалістичним компонентом цієї рольової позиції є те, що Жертва дійсно потерпає в життєвій ситуації і потребує допомоги. Вона (Жертва) поводить себе таким чином, ніби не має жодних ресурсів для вирішення проблеми, вважає, що ресурси мають надходити ззовні, очікує, що хтось повинен щось зробити або змінитися, щоб Жертва відчула себе щасливою. Відчуває, що її проблема аж настільки гостра, що не залишає здатності вирішити проблему, тобто настільки погано почувається, що не може думати, а відтак не використовує свій або чийсь досвід для вирішення проблеми. Знецінює, ігнорує свою здатність впоратися із проблемою, сформулювати запит на допомогу. Вербально та невербально провокує інших людей рятувати її. *Ризиковою складовою* позиції Жертви є мислення, почуття та поведінка, що не усвідомлюються як: 1) ігнорування власного або запозиченого досвіду для вирішення ситуації; 2) очікування потрібних ресурсів іззовні; 3) нездатність пережити почуття і міркувати одночасно, щоб впоратися зі своїм станом; 4) складність в формулюванні предмета запиту на допомогу; 5) ризик виснаження своїх або запозичених ресурсів і неотримання результату; 6) нездатність, отримавши ресурс допомоги, вирішити ситуацію таким чином, щоб вона не повторювалася; 7) нездатність зробити висновки і залучити позитивний досвід вирішення проблеми на майбутнє, внаслідок чого проблема вирішується не радикально, а тільки ситуативно. Псевдоресурсом для Жертви є можливість безконтрольного, безвідповідального споживан-

ня ресурсів Рятівника до їхнього повного виснаження. Після цього Жертва приймає іншу рольову позицію, наприклад, Рятівника або Переслідувача.

Рятівник дійсно співчуває Жертві, і це реалістичний компонент. Він задовольняє власну потребу відчувати перевагу над Жертвою, аби переконати себе у власному благополуччі. Бере на себе функції мислення та вирішення проблеми, робить більше, ніж від нього (Рятівника) очікується, робить те, що не хоче робити. Знецінює саму Жертву та її здатність оцінювати ситуацію, діяти, просити про допомогу, вирішувати проблему. Рятівник знецінює власну здатність усвідомлювати, що саме він хоче отримати в ситуації порятунку Жертви, а також міру своїх внесків, не має уявлення про “чесний розподіл навантаження” в ситуації взаємодії. *Ризиковою складовою* позиції Рятівника є неусвідомлення: 1) безвідповідального ставлення до власних ресурсів, внаслідок чого можливе постійне виснаження; 2) знецінення власних ресурсів, що безвідповідально витрачаються; 3) знецінення спроможності Жертви впоратися зі складною ситуацією; 4) знецінення власних потреб в процесі надання допомоги; 5) нездатності виділити своє бажання/небажання в наданні допомоги та труднощі відмовити в разі відсутності бажання допомагати; 6) складнощі в створенні збалансованого образу себе; 7) обтяження себе почуттям провини в разі відмови; 8) потреби діяти без запиту на допомогу; 9) змісту і обсягу надання ресурсу допомоги іншій людині Псевдоресурсом для Рятівника є можливість відчувати себе корисним для інших коштом, що перевищує його наявні ресурси. Соціальні працівники, які не пройшли спеціальну фахову підготовку з приводу контролю ризиків виснаження, вірогідно мають сформовану предиспозицію до рольової позиції Рятівника.

Реалістичний компонент Переслідувача – це активність у досягненні власних цілей. Характер активності Переслідувача вказує на стиль знецінення та ігнорування інших людей. Переслідувачі бувають активними, караючими та пасивними. Активні Переслідувачі використовують свою енергію на задоволення власних потреб, і роблять це таким чином, що знецінюють, ігнорують інших людей, не враховують їх в радіусі своєї активності. Наприклад, активний Переслідувач може взяти щось без дозволу і загубити, широко дивуючись претензіям оточуючих.

Караючий Переслідувач має на меті покарання іншої людини і отримання тріумфу, і буде задоволений тільки тоді, коли реалізує свій план помсти. Знецінення й ігнорування виявляється через те, що Жертва не важлива, важливо те, що переслідувач відчуває себе “ОК” тільки за умови покарання жертви. Діючи в такий спосіб, караючі Переслідувачі надають Жертві певний обсяг агресії, що згодом повернеться до них від “покараного” і перетворить їхню власну позицію на Жертву.

Пасивний Переслідувач діє або не діє таким чином, що інші люди потерпають через невиконання або недбале/невчасне виконання ним своїх зобов'язань. Не зробив свою частину роботи і не розуміє, чого це на нього стільки невдоволення з боку колег та керівника. Це його стиль транслювати агресію, яку він не може відкрито проявити. *Ризиковою складовою* позиції Переслідувача є неусвідомлення: 1) нездатності до взаємоузгодження власних інтересів й інтересів інших людей через перемовини; 2) застосування стратегії досягнення власних цілей за рахунок інших людей; 3) відчуття власного благополуччя через “перемогу” над іншими людьми; 4) власної агресії до інших людей, які ним ігноруються або знецінюються через різні стилі досягнення (активний, пасивний, караючий). Псевдо ресурсом позиції Переслідувача є відчуття власної перемоги над іншими людьми.

“Драматичний трикутник” допомагає визначити схему психологічної гри [7], виявити моменти взаємодії, коли учасники ризикової взаємодії змінюють рольові позиції, втрачаючи ресурси і віддаляючись від досягнення мети взаємодії продуктивним шляхом. Рятівник, виснажуючись в процесі допомоги Жертві, займає позицію Жертви. Жертва, отримавши ресурс Рятівника, починає діяти у власних інтересах, займаючи одну з трьох варіантів ролі Переслідувача. Переслідувач через свою активну дію і ігнорування інтересів іншої людини, провокує агресію і переходить в роль Жертви, і цей цикл може повторюватися багато разів у різних напрямках, доки всі ресурси учасників взаємодії не виснажаться. Важко сказати, що людина, опиняючись в ситуації ризикової рольової взаємодії, тільки втрачає ресурси і набуває ризику. Адже вона отримує вторинну користь, не усвідомлюючи при цьому ціни втрати життєвих ресурсів, таких як: час, енергія, можливість, стосунки, якість життя тощо, ця сторона втрат ігнорується. Найчастіше людина в ризиковій взаємодії відчуває втому, злість на себе та іншого учасника/ів взаємодії, розчарування, образу, провину і перебуває в пригніченому емоційному стані. Вся енергія витрачається на психологічну гру і переживання почуттів, а не на досягнення результату взаємодії, що відбувається у випадку ресурсної взаємодії.

Викладені вище ризикові компоненти рольових позицій Жертви, Рятівника і Переслідувача реалізуються через ігнорування та знецінення власних соціально-психологічних потреб та/або потреб іншої людини, які не усвідомлюються жодним учасником ні до початку, ні в процесі взаємодії і спричинюють виснаження ресурсів і збільшення ризиків недосягнення мети взаємодії. Умовна винагорода ризикової взаємодії має характер вторинної користі, і не співвідноситься з обсягом втрачених ресурсів. Образом людини, що задовольнилася умовною винагородою (псевдо ресурсом), може бути банкрут, що доклав чималих зусиль для покращення свого фінансового становища, але замість потрібного мільйона отримав сто гривень. Виникає запитання: а яка ж

насправді була мета? Втратити ресурси, чи набути їх в необхідному обсязі, досягши мету.

Прикладом ресурсної взаємодії задля досягнення мети може бути рольова взаємодія “Трикутника Переможця” Ейсі Чой (рис. 2), яка запропонувала конструктивні позиції ролей: Вразливого замість Жертви, Турботливого замість Рятівника, Впевненого замість Переслідувача. Основою переходу від ризикової взаємодії до ресурсної є усвідомлення наявних ризиків взаємодії та відрефлексоване чітке уявлення про їх мінімізацію або запобігання.

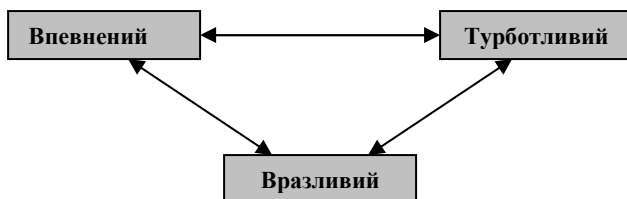


Рис. 2. Ролі в “Трикутнику Переможця”

Реалістичним компонентом Вразливого є те, що він дійсно потерпає і потребує конкретної допомоги, відчуваючи, що не може впоратися самостійно. Здатен міркувати про ситуацію, оцінити наявні ресурси, щоб спертися на них, досліджує свої почуття для отримання інформації про можливе вирішення проблеми. Якщо відчуває дефіцит власних ресурсів, звертається по допомогу, здатен сформулювати, яку саме допомогу потребує, прийняти її для вирішення складної життєвої ситуації. Необхідні навички ролі Вразливого – це здатність вирішувати проблеми. Таким чином, ресурсною складовою ролі Вразливого є: 1) вміння оцінювати власну здатність/не здатність впоратися із проблемною ситуацією; 2) усвідомлення потрібних ресурсів для вирішення ситуації; 3) здатність міркувати і переживати почуття одночасно; 4) здатність сформулювати запит про конкретний зміст допомоги; 5) здатність ефективно використовувати власні або запозичені ресурси; 6) спроможність реалізувати отримані ресурси і вирішити ситуацію; 7) здатність виокремлювати позитивний досвід в ситуації ресурсної взаємодії та використовувати його для вирішення життєвих завдань.

Реалістичний компонент Турботливого – щире співчуття Вразливому. Турботливий, навідміну від Рятівника, поважає здатність Вразливого міркувати, вирішувати проблему, просити потрібні ресурси і допомогу. Турботливий не втручається, якщо його не просять про допомогу або якщо він не бажає допомагати, не обтяжує себе почуттям провини. Якщо Турботливий хоче допомагати, то він може запропонувати конкретну допомогу. Завдяки власній здатності усвідомлювати

потреби і почуття, Турботливий приймає відповідальне рішення про обсяг надання допомоги Вразливому. В разі відмови, Турботливий відчуває комфорт, а не провину. Алгоритм “спочатку я, потім інші” допомагає Турботливому уникнути розчарування від надмірного використання його ресурсу. Найбільш безпечний шлях надати допомогу і не відчутися себе використаним – це уважно вислухати Вразливого. Необхідні навички – це активне, уважне слухання. Отже, ресурсною складовою ролі Турботливого є: 1) наявність ресурсів завдяки дбайливому ставленню до їхньої витрати; 2) здатність потурбуватися про задоволення власних потреб і почуттів; 3) віра в здатність Вразливого впоратися із складною ситуацією; 4) усвідомлення власної потреби в наданні допомоги; 5) здатність визначити своє бажання або небажання надавати допомогу Вразливому; 6) здатність визначити обсяг і конкретний зміст допомоги, в разі позитивного самовизначення; 7) спроможність бути вільним від почуття провини; 8) здатність вислухати вразливого і діяти за запитом в разі самовизначення; 9) спроможність перебувати в емоційно збалансованому стані.

Реалістичним компонентом Впевненого є здатність задовольняти власні потреби і відстоювати права. На відміну від Переслідувача, Впевнений зацікавлений у використанні власної енергії задля позитивних змін і забезпечення потреб, а не покарання інших людей. Впевнений усвідомлює, що активні зміни можуть засмутити людей, плани яких залежать від статус-кво. Він не смакує страждання іншої людини, не “рятує”, відмовляючись від своїх прав задля пом’якшення удару. Впевнений розглядає перемовини і погодження інтересів як частину процесу вирішення проблеми задля максимального задоволення власних потреб. Необхідні навички в ролі Впевненого – це навички впевненої поведінки. Таким чином, ресурсна складова ролі Впевненого – це: 1) використання енергії і активності задля вирішення власних потреб з урахуванням інтересів інших людей; 2) здатність погоджувати власну стратегію досягнення мети, враховуючи інтереси оточуючих; 3) відчуття власного благополуччя в співробітництві з іншими людьми; 4) здатність враховувати інших людей в коло своєї активності, вести перемовини, екологічно відстоюючи свої права.

Визначення меж ресурсів і ризиків взаємодії соціального працівника і особи, яка потребує допомоги, представлено в таблиці “Співставлення змістів ризикової та ресурсної взаємодії”. Найпростішим визначенням своєї позиції для соціального працівника може бути усвідомлення того, в якій рольовій позиції він перебуває в процесі взаємодії. Навіть якщо соціальний працівник пропустив “точку входу” в ризикову взаємодію, усвідомивши це, він має можливість відкорегувати свою рольову позицію і змінити її на ресурсну. Бажано певний час практикуватися, аби сформувати корисну навичку рефлексування і зміни рольової позиції.



### Зівставлення змістів ризикової та ресурсної взаємодії

Ризикова взаємодія	Ресурсна взаємодія
<i><b>Позиція Жертви</b></i>	<i><b>Позиція Вразливого</b></i>
Ігнорування власного або запозиченого досвіду для вирішення ситуації	вміння оцінювати власну здатність/не здатність впоратися з проблемною ситуацією
Очікування потрібних ресурсів із зовні	усвідомлення потрібних ресурсів для вирішення ситуації
Нездатність переживати почуття і міркувати одночасно, щоб впоратися зі своїм станом	здатність міркувати і переживати почуття одночасно
Складність у формулюванні предмету запиту на допомогу	здатність сформулювати запит про конкретний зміст допомоги
Ризик виснаження своїх або запозичених ресурсів і неотримання результату	здатність ефективно використовувати власні або запозичені ресурси
Нездатність, отримавши ресурс допомоги, вирішити ситуацію таким чином, щоб вона не повторювалася	спроможність реалізувати отримані ресурси і вирішити ситуацію
Нездатність зробити висновки і залучити позитивний досвід вирішення проблеми на майбутнє, внаслідок чого проблема не вирішується радикально, а тільки ситуативно	Здатність виокремлювати позитивний досвід в ситуації ресурсної взаємодії та використовувати його для вирішення життєвих завдань
<b>Вторинна користь (псевдоресурс) –</b> можливість безконтрольно і безвідповідально споживати ресурси Рятівника	<b>Ресурс –</b> вміння вирішувати проблеми
<i><b>Позиція Рятівника</b></i>	<i><b>Позиція Турботливого</b></i>
Безвідповідальне ставлення до власних ресурсів, внаслідок чого можливе постійне виснаження	наявність ресурсів завдяки дбайливому ставленню до їхньої витрати
Знецінення власних ресурсів, що безвідповідально витрачаються	здатність потурбуватися про задоволення власних потреб і почуттів
Знецінення спроможності Жертви впоратися зі складною ситуацією	віра в здатність Вразливого впоратися із складною ситуацією
Неусвідомлення власних потреб у процесі надання допомоги	усвідомлення власної потреби в наданні допомоги
Нездатність виділити своє бажання/небажання в наданні допомоги, складність відмовити в разі відсутності бажання допомагати	здатність визначити своє бажання або небажання надавати допомогу Вразливому
Неусвідомлення змісту і обсягу надання ресурсу допомоги іншій людині	здатність визначити обсяг і конкретний зміст допомоги, в разі позитивного самовизначення
Обтяження себе почуттям провини в разі відмови	спроможність бути вільним від почуття провини
Потреба діяти без запиту на допомогу	здатність вислухати вразливого і діяти за запитом в разі самовизначення
Складнощі в створенні збалансованого образу себе	спроможність перебувати в емоційно збалансованому стані
<b>Вторинна користь (псевдоресурс) –</b> можливість відчувати себе корисним для інших людей коштом, що перевищує реальні ресурси	<b>Ресурс –</b> турбота про себе, потім про інших, в разі бажання внутрішня збалансованість.

<b>Ризикова взаємодія</b>	<b>Ресурсна взаємодія</b>
<i>Позиція Переслідувача</i>	<i>Позиція Впевненого</i>
Неусвідомлення власної агресії до інших людей, які ним ігноруються або знецінюються через різні стилі досягнення (активний, пасивний, караючий)	використання енергії і активності задля вирішення власних потреб, з урахуванням інтересів інших людей
Застосування стратегії досягнення власних цілей за рахунок інших людей	здатність погоджувати власну стратегію досягнення мети, враховуючи інтереси оточуючих
Відчуття власного благополуччя через “перемогу” над іншими людьми	відчуття власного благополуччя в співробітництві з іншими людьми
Нездатність до взаємоузгодження власних інтересів і інтересів інших людей через перемовини	здатність враховувати інших людей в коло своєї активності, вести перемовини, екологічно відстоюючи свої права
<b>Вторинна користь (псевдо ресурс)</b> – відчуття власної перемоги над іншими людьми	<b>Ресурс</b> – добрі навички впевненої поведінки

Оснoву професійного капіталу соціальних працівників складає здатність усвідомлювати власну потребу в ресурсах, забезпечувати себе потрібними ресурсами, а також усвідомлення ризиків, вміння їх мінімізувати, запобігати їх втраті. В ситуації ресурсної взаємодії – це здатність перетворювати ризики в ресурси для себе і людини, що звернулася по допомогу. Модель ресурсної взаємодії може надати можливість особі, що отримала таким чином соціальну допомогу, змінити власне уявлення про себе, оточуючих людей, характер стосунків, які надають необхідні ресурси, щоб рухатися в житті продуктивним шляхом.

*Висновки.*

1. У статті представлено розуміння місії соціальних працівників у діапазоні “мікромасштабу – макромасштабу” соціальної ситуації особистісного та суспільного розвитку, зокрема запропоновано бачення місії, як процесу регулювання балансу в суспільстві між громадянами, які створюють національний прибуток, і громадянами, які отримують соціальну допомогу, тобто живуть за рахунок перерозподілу національного продукту. Висунуто пропозицію щодо умов, за яких місія соціальних працівників може бути реалізована ефективно, зокрема усвідомлення ризиків професійної діяльності і потреби в психологічних і соціально-психологічних ресурсах, здатності забезпечувати власні ресурсні потреби.

2. На мікрорівні соціальної ситуації розглянуто варіанти ресурсної і ризикової взаємодії соціального працівника з особою, яка звернулася по соціальну допомогу. Виходячи з рольової позиції, яку займає соціальний працівник, можна визначити ефективність наданої соціальної допомоги за процесом, змістом і результатом. Також можна оцінити рівень професійного капіталу такого працівника, його здатність продуктивно діяти, контролювати ризики і нарощувати ресурси.

3. Виокремлено зони ризиків і ресурсів соціальних працівників через співставлення змісту ризикової та ресурсної взаємодії, а також визначено межі, де ризики можуть перетворюватися на ресурси, і навпаки. Важливою умовою для перетворення ризиків на ресурси є здатність соціального працівника рефлексувати рольову позицію і змінювати її.

4. Використання ресурсної взаємодії в процесі надання соціальної допомоги надає можливість соціальному працівнику не тільки мінімізувати ризики професійної діяльності, а й створювати професійний капітал. Особа, що отримала соціальну допомогу через ресурсну взаємодію, має можливість змінити власні уявлення про себе, оточуючих людей, якість стосунків і життя, і це може наблизити її до продуктивного способу життя.

### Література

1. Социальная работа: введение в профессиональную деятельность : учеб. пособ. / отв. ред. А. А. Козлов. – М. : КНОРУС, 2005. – 368 с.
2. *Слюсаревський М. М.* “Ми” і “Я” в сучасному світі: Вибрані твори / М. М. Слюсаревський. – К. : Міленіум, 2009. – 340 с.
3. *Найдьонов М. І.* Формування системи рефлексивного управління в організаціях: монографія / М. І. Найдьонов. – К. : Міленіум, 2008. – 484 с.
4. *Karpman S.* Fairy tales and scripts drama analysis / S. Karpman // *Transactional Analysis Journal*. – 1968. – № 7 (26). – P. 39–43.
5. *Karpman S.* Eric Berne Memorial Scientific Award lecture / S. Karpman // *Transactional Analysis Journal*. – 1973. – № 3 (1). – P. 73–78.
6. *Choy Ace.* Triangle of winner / Choy Ace // *Transactional Analysis Journal*. – 1990. – № 1. – P. 40–46.
7. *Стюарт Й.* Основи ТА: Транзакційний аналіз: пер. з англ. / Й. Стюарт, В. Джойнс. – К. : ФАДА, ЛТД, 2002. – 393 с.

*Лідія Чорна*

### ОСОБЛИВОСТІ РОЛЬОВИХ УЯВЛЕНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРО “Я” І “МИ” ЯК ОЗНАКА ЇХНЬОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

*Проблема.* Ідентичність особистості визначається як її тотожність самій собі в процесі розвитку та самореалізації. У сучасній психологічній науці здебільшого наводяться результати досліджень, які свідчать про суперечливі, полюсні вияви соціальної, групової та індивідуальної ідентичностей у структурі особистості (Г. Теджфел, Ж. Тернер та ін.) [3]. Однак, особистість є цілісною психічною структурою, і між певними видами ідентичності як складовими Я-концепції

людини мають існувати інтегральні форми вияву. На жаль, у психології відсутні роботи, які пропонують цілісний погляд на різні види ідентичності, критерії їх вирізнення та класифікації.

Ми вважаємо, що в структурі ідентичності окремої особистості можна виділяємо такі її види: соціальну (на рівні великих умовних соціальних груп), групову (на рівні малих і середніх, інколи – великих реальних груп) та індивідуальну. Остання виявляється на рівнях внутрішньогрупових і міжособистісних стосунків, і власне – на рівні особистості. Окремим видом ідентичності можна вважати ідентичність індивіда як усвідомлення себе представником роду людського з усім різноманіттям вияву його соціально-психологічних і природних характеристик. Деякі ідентичності можна віднести одночасно до кількох видів. Так, наприклад, психологічну ідентифікацію індивіда “білявка” (як усвідомлення людиною власних суто фізичних особливостей) можна також віднести до соціальної ідентичності на рівні великих умовних груп з певними соціально-психологічними характеристиками.

З нашого погляду, інтегральною формою вияву всіх наведених видів ідентичності є рольова ідентичність [1;2], зокрема, вона може слугувати своєрідним “містком” між груповою та індивідуальною ідентичностями у найближчому соціальному середовищі людини. Рольова ідентичність становить один із універсальних механізмів привласнення соціального досвіду людиною, усвідомлення власного Я, формування структур особистості, вибору нею позиції в соціальному просторі, формування власного мікросоціуму спілкування та взаємодії, визначення змісту соціально-психологічних проєкцій на інших. Тому рольові ідентифікації присутні в соціальних, групових, внутрішньогрупових, міжособистісних і власне особистісних ототожненнях з іншими та відмежуваннях від них.

Дослідження рольових ідентифікацій має спиратись не тільки на рольові конструкти власного Я, а й розкривати *механізми їх формування*, тобто аналізувати їх зв'язки з “Ми”, “Вони”, “Інший”, рольовими ідентитетами, що функціонують у полі малої групи, тобто соціального середовища, в якому безпосередньо розвивається особистість. Тому під час дослідження рольової ідентичності варто аналізувати *відображення* членами групи власних *ролей* у групі, свідомих і несвідомих їх компонентів:

- тих, що їм приписуються іншими,
- з якими вони себе ідентифікують,
- які вони проєктують на інших.

Виходячи з задач нашого дослідження, ми будемо вивчати рольові ідентифікації “Я” та “Ми” на рівні реальної малої групи.

*Мета дослідження:* з'ясувати вияв рольових конструктів “Я” і “Ми” учнів старших класів як особливостей їхньої ідентичності. Емпі-

ричною базою дослідження стали учнівські старші класи загальноосвітніх шкіл (69 осіб).

Для реалізації запланованого було запропоновано старшокласникам виконати низку завдань на рефлексію рольових ідентифікацій “Ми” та “Я”. Завдання мали такі інструкції:

- Які ролі можуть грати (та грають) у шкільному житті твої одно- класники? Назви ці ролі.
- Які ролі характерні для тебе в класі?

Окрім того, учні обирали методом соціометричного опитування найбільш креативних учнів класу та виконували графічний тест креативності П. Торренса [4]. Означимо креативних учнів, обраних одно- класниками, “популярними креативами”, а тих, які визначались за допомогою тесту Торренса, – “креативами за Торренсом”.

Зазначимо, що внутрішні настановлення учня можуть по- різному вплинути на сприйняття ними першого завдання “Ролі одно- класників”: як такого, що визначає ідентифікації “Ми” або ж – “Вони”. Ми все ж таки дотримуємось позиції, що шкільний клас є малою гру- пою для учня, його найближчим соціальним середовищем, що сприй- мається насамперед як цілісність, як феномен “Ми” для власного Я. Ідентифікації “Я” ми вважаємо індивідуальними, а “Ми” – груповими.

Результати нашого дослідження свідчать про таке:

1. Найбільше рольових ідентифікацій здобула сфера міжособи- стісних стосунків. Цей результат є закономірним для юнацького віку, оскільки вік традиційно характеризується як найбільш “товариський вік” [5] (найчастіше вживалися ідентифікації: “охоронець чужих сек- ретів”, “друг”, “ворог” тощо). Відзначимо, що всі рольові ідентифікації розділилися за такими сферами: соціальній (у великих і середніх соці- альних групах), у малій групі (тобто в шкільному класі), міжособистіс- ній, особистісній і у сфері прояву властивостей індивіда.

2. Відмінності у розподілах самоідентифікацій старшокласни- ків та ідентифікацій, які вони проєктують на однокласників, на клас у цілому (судження про власне Я та судження стосовно інших – рольові конструкти “Я” та “Ми”), є статистично значущими за всіма видами виділених нами ідентифікацій: соціальними, внутрішньогруповими, міжособистісними, особистісними та індивідними.

3. Виявлена нами загальна закономірностей розподілу іденти- фікацій “Я” та “Ми” має певні особливості вияву на рівні мікрогруп шкільного класу, а саме:

– найбільша відмінність спостерігається у відмінників навчання та “популярних креативів”, найменша – в неуспішних у навчанні уч- нів; “креативи за Торренсом” займають проміжну позицію;

– статистично значущу різницю в розподілах “Я” та “Ми” ма- ють відмінники навчання та “популярні креативи”.

4. Найбільшу кількість рольових ідентифікацій мали відмінники, найменшу – неуспішними, однак і тут існують деякі особливості, а саме:

– “популярні креативи” найбільше виділили рольових ідентифікацій власного Я у сфері внутрішньогрупових стосунків (лідер, аутсайдер, ізгой, “сірий кардинал”, “новенький” та ін.),

– “креативи за Торренсом” поділили лідерство з відмінниками за ідентифікаціями у сфері міжособистісних стосунків (друг на все життя, “руки допомоги”, лузер, пліткар, підлиза, “сіра миша” та ін. – табл. 1; 2).

*Таблиця 1*

**Розподіли ідентифікацій “Я” і “Ми”  
відмінників і неуспішних у навчанні учнів**

Назва ідентифікацій	Частотність вияву ідентифікацій			Частотність вияву ідентифікацій		
	Відмінників		Показник значущості різниці розподілу за критерієм Пірсона ( $\chi^2$ )	Неуспішних у навчанні		Показник значущості різниці розподілу за критерієм Пірсона ( $\chi^2$ )
	“Ми”	“Я у класі”		“Ми”	“Я у класі”	
Соціальні	22	18	0,225	10	8	–
Групові	23	5	10,32 ( $\rho < 0,01$ )	9	4	2,08
Міжособистісні	81	29	23,65 ( $\rho < 0,01$ )	43	19	8,53 ( $\rho < 0,01$ )
Особистісне Я	79	29	106,01 ( $\rho < 0,01$ )	27	12	5,02 ( $\rho < 0,05$ )
Ідентифікації індивіда	2	3	–	4	1	–
Порівняння за вертикальними графами таблиці	$\chi^2 = 7,344$ , $\chi^2_{кр.} = 7,815$ ( $\rho < 0,05$ ) для $\nu = 3$ – отже, відмінність наближається до значущої			$\chi^2 = 1,655$ , $\chi^2_{кр.} = 7,815$ ( $\rho < 0,05$ ) для $\nu = 3$ – отже, відмінність незначуща		

Різниця у розподілах ідентифікацій “Я” і “Ми” спостерігається як за окремими видами ідентифікацій (у соціальній, внутрішньогруповій, міжособистісній, особистісній сферах – горизонтальні графи табл. 1; 2), так і на рівні розподілів в цілому (вертикальні графи табл. 1; 2).

Таблиця 2

Розподіл ідентифікацій “Я” і “Ми” креативних учнів, визначених за допомогою соціометричного опитування та тесту креативності П. Торренса

Назва ідентифікацій	Частотність вияву ідентифікацій			Частотність вияву ідентифікацій		
	“популярні у класі креативи”		Показник значущості різниці розподілу за критерієм Пірсона ( $\chi^2$ )	“креативи за П. Торренсом”		Показник значущості різниці розподілу за критерієм Пірсона ( $\chi^2$ )
	“Ми”	“Я у класі”		“Ми”	“Я у класі”	
Соціальні	18	16	–	14	8	1,14
Групові	21	7	6,036 ( $\rho < 0,05$ )	18	4	7,68 ( $\rho < 0,05$ )
Міжособистісні	80	23	30,44 ( $\rho < 0,01$ )	73	29	18,13 ( $\rho < 0,01$ )
Особистісне Я	59	27	11,17 ( $\rho < 0,01$ )	58	27	10,58 ( $\rho < 0,05$ )
Ідентифікації індивіда	2	2	–	1	1	–
Порівняння за вертикальними графами таблиці	$\chi^2 = 7,805$ , $\chi^2_{кр.} = 7,815$ ( $\rho < 0,05$ ) для $v = 3$ – отже, відмінність наближається до значущої			$\chi^2 = 2,130$ , $\chi^2_{кр.} = 7,815$ ( $\rho < 0,05$ ) для $v = 3$ – отже, відмінність незначуща		

Кількісний аналіз результатів дослідження, представлений у табл. 1-2, має бути доповнений якісним і уточнений у деталях:

1. Відмінники та всі креативні учні (визначені як за показниками соціометрії, так і тесту Торренса) негативні когнітивні ідентифікації покладаються на інших (розумник, заучка, ригідний, неадекват, “безбашений”, “чайник” та ін.). Особливо виразно ця закономірність виявляється у “креативів за Торренсом”.

2. У неуспішних учнів негативні особистісні когнітивні ідентифікації більш рівномірно розподіляються між “Я” та “Ми”, ніж у інших групах досліджуваних.

3. Усі досліджувані групи учнів негативні моральні й міжособистісні ідентифікації (жаднуга, цинік, “пуп землі”), а також ті, які вказують на відсутність автономності в стосунках з однокласниками або дистанціювання від них (блязень, “мамин синочок”, “людина в масці”, самітник), покладають на товаришів по класу.

4. Неуспішні в навчанні учні здебільшого негативні особистісні емоційні ідентифікації (зануда, плакса та ін.) покладають на інших учнів.

5. “Популярні креативи” приписують значуще більше однокласникам, ніж собі, ідентифікації, що свідчать про позитивні стосунки з іншими (друг, помічник та ін.).

6. Відмінники навчання ідентифікації, що вказують на розвиток ділового клімату класу, його групову динаміку, приписують собі (рольовий конструкт Я), а “популярні креативів”, “креативи за Торренсом” і неуспішні учні – в цілому всім учням (рольовий конструкт “Ми”). Умовно цей вид ідентифікацій ми назвали “каталізаторами ділового клімату” (організатор, радник, суддя, “революціонер”, контролер, глядач).

Аналіз отриманих результатів, виявив:

– яскраво виражену диференціацію індивідуальної особистісної та групової ідентичностей у популярних креативів і відмінників. Ці групи досліджуваних мають дисбаланс проявів: хоча в цілому позитивні ідентифікації превалюють над негативними, але собі позитивних властивостей приписується в 7-8 разів більше, ніж негативних, тоді як групі однокласників лише в 1,5 рази;

– наявність групової ідентичності в учнів, які визнані креативними за Торренсом, (за виключенням сфери особистісних негативних когнітивних і моральних ідентифікацій);

– низький рівень вияву всіх видів рольових та групової ідентифікацій, у “неуспішних” учнів. Проте ці ідентифікації більш збалансовані;

– негативні ідентифікації, хоча й приписуються іншим, але вони менш виражені.

Як пояснити отримані результати дослідження? Навчальна діяльність учнів в українських школах будується за принципом: поряд, але не разом. У навчальній практиці відсутні групові форми роботи учнів, коли результат діяльності учнів залежав від скоординованої роботи кожного, де б здібності і когнітивна своєрідність стилів учнів доповнювали одне одного та працювали на спільний результат. Учні знаходяться в ситуації змагання один з одним, вони розвивають насамперед власне Я та не зараховують до нього психологічні ідентифікації “групового поля” найближчого, соціального для них середовища – шкільного класу.

Результати нашого дослідження дають підстави побудувати моделі стосунків у шкільних класах, що базуються на таких взаємних ідентифікаціях та самоідентифікаціях учнів:

– полярні позиції ідентифікацій власного Я та Ми: учень покладає негативні ідентифікації тільки на інших (Ми перетворюється в Вони), а собі приписує тільки позитивні (така ситуація була характерною для нашого дослідження); або ж навпаки – приписуються собі негатив-



ні ідентифікації, а іншим – позитивні (теоретично така ситуація можлива, але вона була відсутня в нашому дослідженні);

– відносно рівномірний розподіл як позитивних, так і негативних ідентифікацій між Я та Ми;

– дисбаланс позитивних і негативних ідентифікацій: рівномірний розподіл позитивних ідентифікацій між Я та Ми з одночасним приписуванням негативних ідентифікацій іншим або собі; або ж, навпаки,

– рівномірний розподіл негативних ідентифікацій при одночасному приписуванні позитивних на користь власного Я або на користь Ми.

*Висновки.* Попередньо виокремлені нами види рольових ідентифікацій знайшли своє емпіричне підтвердження в особливостях їх вияву в старшокласників.

Результати досліджень свідчать про різні закономірності вияву рольових ідентифікацій “Я” та “Ми” на рівні навчальної групи старшокласників. Мікрогрупи учнів, які існують в шкільному класі, виявляють різну умовну дистанцію у вияві групових та індивідуальних самоідентифікацій: для відмінників і креативних учнів, за опитуванням однокласників, вона більша, ніж для неуспішних у навчанні учнів і креативних, визначений (тестом креативності). Неуспішні у навчанні учні покладають негативні особистісні ідентифікації на інших більшою мірою в емоційній сфері, а всі інші виділені нами мікрогрупи досліджуваних – у когнітивній, особливо (найбільше це стосується креативних учнів за Торренсом). Відмінники найчастіше приписують собі, а не іншим, ідентифікації, які маркують діловий клімат шкільного класу, свідчать про рівень ефективності набуття знань у процесі навчання. Популярні у класі креативи вирізняються від інших груп досліджуваних тим, що проєктують позитивні ідентифікації міжособистісної сфери взаємодії на інших, але не приписують їх собі. Останній факт потребує уточнень та додаткових інтерпретацій.

Вищенаведені моделі взаємодії рольових конструктів учнів варто використовувати у роботі шкільного психолога або соціального педагога для розробки активних групових методів. Їхнє застосування для роботи з класом або окремими мікрогрупами класу може сприяти поліпшенню мікроклімату колективу, оптимізації стосунків між учнями. Обговорення цих умовних моделей взаємодії старшокласників в учнівській групі та їх інтерпретація самими учасниками тренінгових груп наповнять конкретним змістом результати емпіричного дослідження, дадуть можливість планувати окремі види групової роботи з учнями з

урахуванням різної позиції та рольових ідентифікацій конкретних мікрогруп учнів у класі.

### *Література*

1. Горностай П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности. / П. П. Горностай. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
2. Психология личности: Словарь-справочник / под ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
3. Идентичность: Хрестоматия / сост. Л. Б. Шнейдер. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2008. – 272 с.
4. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма : пособ. для шк. психологов / [пер. с англ. и общ. ред. Е. И. Щербланова]. – М. : ИНТОР, 1995. – 48 с.
5. Вікова психологія / за ред. Г. С. Костюка. – К. : Радянська школа, 1976. – 272 с.

# ПСИХОЛОГІЧНИЙ СВІТ ОСВІТИ

Ганна Бердник

## ОСНОВНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА, ЩО СПРИЯЮТЬ ФОРМУВАННЮ ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ СТІЙКОСТІ

*Проблема.* У сьогоденні проблема становлення висококваліфікованих фахівців соціальної сфери набуває все більшого значення. Сучасне суспільство висуває до випускника ВНЗ особливі вимоги, серед яких важливе місце посідають високий професіоналізм, активність, творчість, готовність до саморозвитку і водночас володіння адаптаційним потенціалом і певним рівнем професійної стійкості як одного з провідних компонентів зрілості особистості майбутнього практичного психолога. Процес удосконалення та модернізації підготовки майбутніх фахівців в умовах сучасної освіти досить складний і зумовлений багатьма чинниками. Одним із них є ступінь адекватності уявлення про майбутню професію, особливості практичної діяльності та рівень розвитку професійно важливих якостей та особистісних домагань майбутнього практичного психолога.

Формування особистості людини триває все життя, утім період навчання у вищій школі відіграє особливу роль у цьому процесі. Саме в цей час у студента закладаються основи тих якостей спеціаліста, з якими він увійде в нову для нього атмосферу діяльності, де відбудуватиметься його подальший розвиток як особистості. Тому питання формування професійної стійкості студентів в аспекті їхньої професійної діяльності має постійно перебувати в центрі уваги вищої школи. Для цього система навчально-освітнього процесу повинна вибудовуватися на ґрунті гармонізації розвитку студента і як особистості, і як фахівця.

*Мета статті:* визначити основні умови, що сприяють ефективному формуванню професійної стійкості майбутнього психолога в процесі навчання у ВНЗ.

Професійний та особистісний аспекти підготовки психолога є взаємозумовленими та взаємопов'язаними. Вони утворюють єдину проблематику професійно-особистісного проектування та становлення функціональної особистості психолога, що в науковій психологічній

літературі широко представлена загальнотеоретичними підходами (Г. С. Абрамова, О. Ф. Бондаренко, І. В. Дубровіна, Ю. М. Ємельянов, С. Д. Максименко, П. А. М'ясоїд, М. М. Обозов, Н. В. Чепелєва, Н. І. Пов'якель, В. Г. Панок, І. Д. Бех, І. С. Булах, Л. А. Петровська, Т. С. Яценко) та частковими прикладними дослідженнями (М. О. Амінов, Н. В. Бачманова, В. В. Гусейнов, Ю. Г. Долинська, З. Г. Кісарчук, В. І. Коновальчук, А. П. Коняєва, Д. О. Леонтєв, А. Г. Лушніков, О. І. Мешко, В. О. Михайлова, Л. В. Мова, М. Г. Молоканов, В. І. Носков, О. Ю. Осадько, А. А. Полонніков, І. М. Попович, Є. І. Рогов, Є. С. Романова, О. П. Саннікова, С. О. Ставицька, Г. Д. Суходубова, Л. Г. Терлецька, Г. О. Хомич, Л. І. Уманець, Л. М. Урупа, Н. Ф. Шевченко, Л. П. Шумакова).

Аналіз досліджень з питань підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності показав, що більшість дослідників так чи інакше підкреслюють значущість у діяльності психолога рівня його професійної стійкості та готовності особистості до ефективної самореалізації [1–8]. Шляхи активізації цього процесу різні: самопізнання як важливий елемент освіти майбутніх практичних психологів у ВНЗ (Н. Ф. Шевченко, Т. В. Скрипченко); формування спрямованості психолога-студента на оволодіння теоретичними та практичними знаннями, вміннями (І. С. Булах, А. Г. Самойлова, О. П. Саннікова) [2]; використання активних методів і засобів навчання, різноманітних тренінгів, розв'язування психологічних ситуацій та ін. (С. В. Васківська, П. П. Горностай, В. І. Карікаш, Л. І. Уманець, Т. С. Яценко та ін.); формування особистісної позиції у процесі фахової підготовки психолога (Н. І. Пов'якель, О. Л. Подоланюк [3]).

У центрі уваги окремих досліджень українських та російських спеціалістів такі компоненти професійної підготовки психологів, як самоактуалізація особистості психолога, професійна ідентифікація, професійне самопізнання, професійне самовизначення, професійна свідомість, професійне мислення, мотиваційний компонент професійної діяльності психолога, креативність, рефлексія (Т. М. Буякас, М. Ю. Варбан, С. А. Грищенко, Ю. Г. Долинська, Н. А. Кучеровська, Г. Ю. Любимова, М. В. Молоканов, Г. Д. Суходубова, Л. П. Шумакова). При цьому більшість представників вищезгаданих напрямів зазначають, що невід'ємною умовою становлення здорової, розвиненої особистості є вміння конструктивно переживати кризові ситуації, розглядаючи їх не як катастрофу, а як можливість отримання нового досвіду і формування компонентів професійної стійкої, копінг-адаптованої поведінки. Логіка процесу розвитку через переживання кризових ситуацій підтверджується і концепціями вітчизняних психологів (Б. Г. Ананьєв, К. О. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова, І. Д. Бех, Л. І. Божович, Б. С. Братусь, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, О. М. Леонтєв, П. В. Лушин, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн, 108

Т. М. Титаренко та ін.) [1]. Саме тому для психолога так важливо сформулювати стійку Я-концепцію, активізувати внутрішню роботу свідомості з виявлення протиріч, обмежень, можливостей, перспектив особистості для постановки і ефективного вирішення особистісних та професійних завдань та виробити внутрішні ресурси для подальшої гармонійної діяльності.

У психологічній літературі поняття “стійкості” розглядали у своїх роботах В. С. Пеньков (виділив ознаки стійкості і типи діяльності людини, що визначають її стійкість), В. Е. Чудновський (описав рівні стійкості особистості), К. М. Левітан, Н. А. Подимов [4]. Особливості професійної стійкості розглядали у своїх працях А. Я. Чебикін, К. К. Платонов, Е. М. Ковальчук, З. Н. Курлянд [5]. Окремі аспекти професійно-особистісної стійкості досліджували В. Г. Асєєв, Л. І. Божович, Ф. С. Василюк, Г. Л. Гаврилова, Л. П. Гримак, Е. Ф. Зеєр, П. Б. Зільберман, В. С. Мерлін, А. Г. Морозов, Н. А. Подимов, П. С. Решетніков, В. Е. Чудновський [6].

З аналізу психологічної літератури, основних положень концепції психологічної стійкості особистості і експериментальних досліджень, присвячених даній проблемі (Є. П. Крупник, Н. А. Ларіна, Є. М. Лебедева, Р. А. Тагірова, Т. Б. Сизова), впливає, що якість психологічної стійкості характеризує зрілу особистість, що має високий рівень інтелектуальної й етичної культури, високорозвинені креативні здібності. Це зумовлює рідкість, якщо не унікальність психологічно стійкої особи. Поширенішим же варіантом дослідження у сучасній психологічній науці є особистість психологічно нестійка, яка характеризується особливими когнітивними, афектними і поведінковими патернами взаємодії з критичною ситуацією [5]. Саме тому сучасна психологічна практика потребує систематизації основних компонентів, що сприяють формуванню професійно стійкої особистості, та вироблення шляхів оптимізації процесу підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери в період навчання у ВНЗ як етапу закріплення в Я-концепції психолога основних компонентів стійкої та професійно ефективної поведінки [7].

Професійна діяльність психолога практика висуває особливі умови до особистості фахівця, покликаною надавати психологічну допомогу людині в ситуації “неможливості жити” (Ф. Ю. Василюк). Особистість практичного психолога є еталоном психологічного здоров'я і комфорту та, за словами Р. Мея, основним інструментом, знаряддям праці. Таким чином, серйозним завданням системи професійної підготовки практичних психологів має бути сприяння їх особистісному становленню, формуванню зрілості та стійкості, культивування потреби у постійному самовдосконаленні, що неможливо без самопізнання та формування в першу чергу стійкої Я-концепції майбутнього фахівця. Адекватна самооцінка та високий рівень рефлексивних здіб-

ностей, несуперечлива Я-концепція зумовлюють високий рівень особистісної і професійної стійкості, постійне розширення життєвого простору як можливості протистояти негативним впливам оточення. Водночас професійна свідомість психолога практика є відкритою системою, що перебуває в постійній взаємодії з іншими, системою інтерсуб'єктною за своєю природою. Це вимагає від фахівця спеціальних умінь збереження власного психічного гомеостазу, витримки і терпіння, тому майбутні практичні психологи повинні володіти хоча б найпростішими методами і прийомами саморегуляції, збереження власної стійкості та внутрішньо-професійної стабільності. Необхідна умова формування професійної стійкості особистості в період навчання у ВНЗ – її постійне перебування в “стані самопізнання”, розвиток рефлексивних здібностей. Отже, науковці визначили основні професійно значущі особистісні риси практичного психолога, розробили зміст, методологію підготовки таких фахівців. І хоча існують певні розбіжності щодо зазначених аспектів підготовки фахівців, проте дослідники погоджуються з тим, що цей процес має певні особливості порівняно навіть з підготовкою спеціалістів, які не спрямовані на практичну діяльність. Це пов'язано з тим, що практична психологія є галуззю професійної діяльності, яка має на меті визначення психологічних особливостей життєвої ситуації та індивідуальності людини або групи, внесення позитивних змін у процес взаємодії між ними і профілактику небажаних форм поведінки для найбільш повного розкриття сутнісних сил людини. Отже, йдеться про кваліфіковану психологічну допомогу. Володіння не тільки основними теоретичними та практичними знаннями й уміннями практичного психолога, а й розвиток здібностей до збереження певної внутрішньої стабільності забезпечує ефективність та конкурентоспроможність професійної діяльності фахівця. Саме тому основним з напрямків підготовки психологів у ВНЗ має стати вироблення методів та форм розвитку саме стійкості Я-концепції психолога-практика як активного суб'єкта соціальної діяльності.

Розглядаючи систему підготовки психолога, зупинимося на концепції Н. В. Чепелевої, згідно з якою система підготовки практичних психологів має охоплювати такі рівні:

- світоглядний – формування професійної свідомості майбутніх фахівців; цей рівень повинен також забезпечити засвоєння норм, зразків, правил поведінки, стійкої системи цінностей, які б відповідали професійному етикетові психолога;

- професійний – оволодіння необхідною системою знань, технологією практичної діяльності майбутнього психолога, формування його психологічної культури;

- особистісний – формування у студента професійно значимих особистісних рис, гуманістичної спрямованості, “діалогічності” як центрального її компонента, здатності до професійної ідентифікації.

Науково обґрунтованою є трирівнева система особистісної підготовки психологів-практиків у вищому навчальному закладі, розроблена Н. В. Чепелевою. Загальна концепція запропонованої системи базується саме на понятті професійної компетентності психолога. Це поняття розглядається з позицій тріади “розуміння – інтерпретація – діалог” [8, с. 272], оскільки саме ці процеси є, з одного боку, підґрунтям ефективної професійної діяльності практичного психолога, і саме сформованість їх у фахівця робить теоретичні знання справді дієвими, забезпечує свідоме використання необхідних технік, а не бездумне маніпулювання засвоєними в процесі навчання професійними прийомами. З іншого боку, збагачення смислової сфери особистості здійснюється саме в актах взаємодії з іншими через процеси розуміння, інтерпретації та діалогу. Розуміння, на нашу думку, є саме тим критерієм, що показує, з одного боку, глибину засвоєння інформації (формування знань), з іншого – здатність використовувати знання в практичному досвіді (уміння, навички).

У зв'язку з цим ми визначили такі основні критерії формування професійної стійкості фахівця: мотиваційний, когнітивний, конотативний, рефлексивно-ціннісний, регуляційно-вольовий. Саме вони стали основою емпіричного дослідження, що проводилося на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (спеціальності “Практична психологія”, “Біологія. Практична психологія”, “Практична психологія. Соціальна педагогіка”) і Володимирського державного університету імені Олександра Григоровича та Миколая Григоровича Столетових (м. Володимир, Росія) (спеціальність “Психологія”, спеціалізація “Клінічна психологія”).

Досліджуючи основні мотиви вибору професії психолога, ми виявили (рис.) тенденцію домінування у студентів IV курсу ВлДУ внутрішніх індивідуально значущих мотивів (тобто орієнтацію на самореалізацію внутрішнього потенціалу, отримання задоволення від процесу професійної діяльності), проте показники свідчать про те, що є, хоча й невисокий, але й зовнішній негативний мотив (тобто невизначеність, відсутність внутрішнього особистісно значущого сенсу вибору професії). У студентів IV курсу МДПУ, навпаки, спостерігається домінування внутрішніх соціально значущих мотивів, тобто прагнення професійно зростати, приносити користь людям, набувати відтак соціальної значущості. Це пов'язано з віковими особливостями респондентів та прагненням до самоствердження та автономності.



*Рис. Дослідження домінантів вибору професії психолога*

У переліку основних життєвих цінностей студентської молоді обох ВНЗ (табл. 1), спостерігається домінування таких цінностей, як: автономність (92,3%), у студентів IV курсу МДПУ – прихильність та любов (92,3 %), саморегуляція (91 %), матеріальний успіх (69, 2%) та професійна стійкість (61, 5%); серед студентів ВлДУ – саморегуляція (93,7%), професійна стійкість (89,4 %), автономність (80,5%). Майбутні практичні психологи основними домінантами становлення особи вважають процес реалізації відчуття автономії і незалежності, прихильності і любові, комунікативності і доброзичливості, що є першорядним і актуальним для такої соціальної структури, як студентство. Як майбутні фахівці студенти першорядним вважають формування професійної стійкості як елемента успіху в майбутній діяльності та запоруки збереження внутрішньої гармонії та психологічного здоров'я.

*Таблиця 1*

**Визначення життєвих цінностей майбутніх практичних психологів**

Життєві цінності	IV курс МДПУ, %	IV курс ВлДУ, %
Автономність	92,3	80,5
Прихильність і любов	92,3	60,3
Саморегуляція	91,0	93,7
Матеріальний успіх	69,2	55,4
Професійна стійкість	61,5	89,4
Служіння людям	46,2	67,8
Здоров'я	38,5	44,2
Популярність		
Влада і вплив	23,1	20,2
Міжособові контакти і спілкування		
Безпека і захищеність	15,4	36,4
Відчуття задоволення	7,7	22,7



Дані, отримані в ході обробки первинних результатів за методикою “Сенсожиттєві орієнтації” (табл. 2), показали, що більшість студентів цілеспрямовані, проте в в деяких майбутніх фахівців плани не мають реальної опори в сьогоденні і не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію. Студенти часто не мають конкретної життєвої позиції і цілей у житті, що характеризує їх як людей, що живуть сьогоднішнім або вчорашнім днем. Це свідчить про те, що в них ще слабо розвинені структури самоусвідомлення себе як професіонала, мотивація має зовнішній нестійкий характер, а формування життєвих орієнтирів і цінностей перебуває на початковій стадії. Також у студентів IV курсів у середньому на 2 бали нижчі показники за шкалою процес життя, або інтерес і емоційна насиченість. Це свідчить про їхнє незадоволення своїм сьогоднішнім життям; при цьому випробувані надають великого значення своєму минулому. Відповідно майбутні професіонали, переосмислюючи накопичений минулий життєвий досвід, не можуть ефективно його використовувати в сучасних умовах соціально-економічної нестабільності суспільства, і це є перешкодою на шляху до інтеріоризації досвіду і професійної стійкості в цілому. Високі показники за шкалою “результативність життя, або задоволеність самореалізацією” говорять про те, що студенти задоволені прожитим відтинком життя, проте недостатньо орієнтовані на успіх і досягнення в майбутньому. Високі бали за шкалою “локус контролю” свідчать про добре формоване уявлення випробовуваних про себе як про сильних осіб, що володіють достатньою свободою вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей і уявлень про його сенс. Проте невміння підпорядкувати собі обставини, наполегливо долати особистісні та професійні труднощі й перешкоди, невіра у свою спроможність контролювати події власного життя призводять до того, що у студентів зазвичай низький рівень розвитку системи самоконтролю, самоаналізу, що також є перешкодою на шляху до професійно-особистісного становлення. При високих балах за шкалою “локус контролю-життя” у більшості студентів переважає переконання у тому, що людина здатна контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя. Проте низький рівень внутрішньої мотивації, неадекватне оцінювання власних можливостей і внутрішнього потенціалу, невміння підпорядкувати собі обставини і неготовність реалізувати накопичений досвід у сучасних умовах підвищених вимог з боку соціуму є на даний момент тією перешкодою, яка не дозволяє в повному цілковитому обсязі/мірі самореалізуватися та використовувати внутрішній потенціал у подоланні професійних та особистісних суперечностей.

Таблиця 2

**Визначення сенсожиттєвих орієнтацій студентів-психологів**

Випробувані	Субшкали					
	Цілі	Процес	Результат	Локус-Ю	Локус-життя	Спільний ОЖ
IV курс ВлДУ	35,2	33,5	29,8	24,6	37,2	117,4
IV курс МДПУ	33,75	30	26,5	22	33,1	105,6

*Висновки.* Процес формування професійної стійкості в умовах перебудови сучасної вищої освіти потребує від майбутнього фахівця готовності до самопізнання, прагнення використовувати власні внутрішні потенції у формуванні стійкої Я-концепції як уявлення студента-практика про власну професійну діяльність та себе як конкурентоспроможного фахівця, здатного протистояти мінливому зовнішньому середовищу та суперечливим умовам діяльності. Тому вища освіта має визначити за основну парадигму підготовки психолога-практика побудову моделі професійно стійкого фахівця та вироблення методів і технік збереження внутрішнього гомеостазу фахівця.

Перспективою подальших досліджень у цій галузі є побудова моделі конкурентоспроможного і професійно стійкого фахівця та розроблення шляхів оптимізації процесу підготовки майбутнього практичного психолога.

*Література*

1. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І. Д. Бех // Виховання і культура. – 2009. – №1-2(17-18). – С. 5–7.
2. Булах І. С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навч.-метод. посіб. / І. С. Булах, Л. В. Долинська. – К. : Нац. пед. ун-т, 2002. – 114 с.
3. Пов'якель Н. І. Професійна рефлексія психолога-практика // Практична психологія та соціальна робота / Н. І. Пов'якель. – 1998. – № 6-7. – С. 3–6.
4. Пеньков В. Е. Профессионально-личностная устойчивость будущего учителя / В. Е. Пеньков. – Изд-во Белгород. гос. ун-та, 1998. – 115 с.
5. Панок В. Г. Концептуальні підходи до формування особистості практикуючого психолога / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – №4-5. – С. 4–7.
6. Курлянд З. Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя : автореф. дис. докт. пед. наук / З. Н. Курлянд. – М., 1993. – 32 с.
7. Коломінський Н. Л. Методологічні засади професійної підготовки практичного психолога / Н. Л. Коломінський // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №4. – С. 12–13.
8. Чепелева Н. В. Особистісна підготовка практикуючого психолога / Н. В. Чепелева // Основи практичної психології. – К. : Либідь, 1999. – С. 242–249.

Олена Вознесенська

## МЕДІА ОЧИМА СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

*Проблема.* Особистість у процесі здобуття освіти засвоює зразки поведінки суспільства й соціальних груп за принципом наслідування, співвідносить свою поведінку з їхніми нормами й цінностями.

Сьогодні дослідники відмічають суттєвий вплив медіа на розвиток як окремої людини, так і суспільства в цілому. Саме через засоби масової комунікації (друковані засоби, відеопродукцію, телебачення, інтернет, радіомовлення) відбувається процес укорінення цінностей та моделей поведінки, що домінують на певному етапі розвитку суспільства. Медіа фактично являє собою систему неформальної освіти та просвітництва різних груп населення, суттєво впливає на засвоєння соціальних норм, формування ціннісних орієнтацій особистості, становлення соціального досвіду та навичок соціокультурної взаємодії. Саме тому зв'язки між молодим поколінням і глобальною медіасистемою містять певний конфлікт. З одного боку, медіа надають дітям та молоді безмежні можливості для розширення світогляду, знайомства з іншими культурами, долучення до освітнього процесу на основі сучасних інформаційних технологій, а з другого – комерційні засади більшості медіаструктур (відеопрокат, супутникове та кабельне телебачення, радіо) створюють умови для проникнення антигуманних, антидуховних, аморальних програм у свідомість дітей та молоді, які ще не сформували власні думки щодо моралі, етики, естетики.

Саме тому в умовах інформаційного суспільства, що швидко розвивається, актуальність розроблення програм медіаосвіти абсолютно очевидна. Тож оптимальне використання всіх набутків інформаційного суспільства є нагальною потребою. Без додаткової освіти тут не обійтися – чи то в шкільному, чи то в пенсійному віці. У багатьох демократичних країнах медіаосвіта стала обов'язковим предметом у середніх школах, спеціальні курси з цієї тематики викладаються в університетах та коледжах, а для дорослих існує багато програм, що забезпечують навчання медіаграмотності протягом життя. Аналізуючи медіаосвіту, дослідники виділяють вісім підходів, а проте зазначають, що у світі не існує єдиної теоретичної концепції медіаосвіти [1].

Для визначення змісту сучасної української медіаосвіти в рамках усеукраїнського експерименту з упровадження медіаосвіти в Україні [2] було проведено пошукове дослідження. Адже розроблення конкретних програм потребує чіткого визначення особливостей сприймання медіа сучасною молоддю, а також рівня її медіакомпетентності.

*Метою статті* є презентація результатів дослідження сприймання медіа сучасною студентською молоддю.

Відомо, що медіа – це “посередник” (від англійського medial – середній) у взаємодії – певні технічні засоби комунікації: передавання, приймання, обміну інформацією, як то телебачення, радіо, преса, інтернет, мобільний зв’язок тощо.

Але як сучасні молоді люди, чиє життя наповнене різними медіа, сприймають їх? Які медіа користуються серед молоді найбільшою популярністю? Яку емоційну реакцію вони викликають? Без відповідей на ці та інші запитання неможливо побудувати змістовно адекватну програму медіаосвіти для молоді.

Саме тому було проведено дослідження особливостей взаємодії з медіа серед студентської молоді. Дослідження проводилося на групі студентів Київського національного університету імені Тараса Шевченка спеціальності “Психологія” (вік досліджуваних – від 17 до 22 років) та кафедри соціології Інституту міжнародних відносин і журналістики Київського національного університету культури і мистецтв (вік досліджуваних – від 20 до 25 років). Загалом було опитано 137 студентів.

Студентам пропонувалися запитання з варіантами відповідей, що стосувалися особливостей їхньої взаємодії з медіа, правил користування медіа, що існують у сім’ї, емоційного наповнення цієї взаємодії, рівня медіакомпетентності – здатності до аналізу медіаконтенту, частоти обговорення з іншими, а також особливостей спілкування за допомогою медіа. Ми намагалися врахувати в цих питаннях ті медіа, які активно використовує молодь – мобільний телефон, комп’ютер, інтернет, телебачення, радіо, книги. Також окремо студентам пропонувалися відкриті запитання типу “Що таке медійність”, а також письмові завдання типу “Розповісти людині похилого віку (інопланетянину, маленькій дитині) що таке медіа”. Результати піддавалися обробці за допомогою комп’ютерної програми “ОСА” та контент-аналізу.

Спочатку визначимо місце різних медіа в житті сучасної молоді людини (табл. 1). Згідно з результатами дослідження студенти витрачають на перегляд телепередач у середньому близько години щодня (хлопці вдвічі більше, ніж дівчата – 87 та 40 хвилин щодня, відповідно) та близько двох годин – на пошук інформації в інтернеті (майже однакові результати для студентів обох статей). Більше години на день студенти слухають радіо (хлопці вдвічі більше ніж дівчата – 89 та 49 хвилин на день, відповідно) та дві з половиною години – музику (хлопці вдвічі більше за дівчат – більше трьох годин та майже дві, відповідно). Майже півтори години молоді люди витрачають на розваги на комп’ютері (теж хлопці більше за дівчат – 102 та 62 хвилини на день, відповідно) та в середньому 44 хвилини – на комп’ютерні ігри (хлопці більше за дівчат – 66 та 19 хвилин, відповідно). Читає сучасна молодь

значно менше: книги – 51 хвилину на день, друковані ЗМІ (газети, журнали) – 21 хвилину на день (однаково для студентів обох статей). Не багато часу сучасна молодь витрачає на прогулянки – близько години, ще менше займається творчістю – 36 хвилин на день. Викликає задоволення захоплення молоді, в основному хлопців, спортом – у середньому дві години на день (хлопці – більше ніж три з половиною години, дівчата – 40 хвилин).

Окремо ми запитували про тривалість спілкування, адже відомо, що спілкування та соціальна активність є однією з провідних рис життя студентської молоді. З'ясувалося, що особисте спілкування займає левову частку життя молодій людині – майже 6 годин на добу, спілкування за допомогою інтернету – 100 хвилин, а через мобільний телефон – 50 хвилин (у хлопців трохи більше за дівчат).

*Таблиця 1*

**Розподіл часу сучасного студента (у хв. на день)**

Тип діяльності студента	Загалом	Чоловіки	Жінки
Перегляд телепередач	62,235	87,323	41,250
Пошук інформації в інтернеті	112,208	108,500	118,378
Прослуховування радіопередач	69,086	89,893	49,310
Розваги на комп'ютері	80,758	102,258	62,941
Читання художніх книг	51,365	52,000	50,824
Читання газет, журналів	26,185	25,032	27,455
Особисте спілкування	249,686	284,469	225,811
Спілкування в інтернеті	101,271	109,750	95,865
Спілкування по мобільному зв'язку	51,222	62,147	41,486
Слухання музики	154,225	183,939	130,811
Майстрування, рукоділля, творчість	36,379	31,667	40,484
Гра в комп'ютерні ігри	44,482	66,867	19,000
Заняття спортом	124,516	215,833	39,516
Прогулянки на природі	63,156	69,733	57,273

Як бачимо з отриманих результатів, часто молоді люди користуються одночасно кількома медіа або використовують медіа як тло для інших справ – заняття спортом, прогулянок, спілкування. Можна навіть припустити, що можливе “поседнання” спілкування і комп'ютерних розваг та ігор. Телебачення, як і друковані мас-медіа, у студентському віці вже не відіграють роль провідних медіа, не захоплюють та не займають молодь. Але викликає побоювання поширення комп'ютерних ігор та розваг.

Очевидно, що інтернет стає найбільш використовуваним медіа в студентському середовищі; навіть спілкується через інтернет молодь удвічі більше, ніж за допомогою мобільного телефону. Якщо більш детально розглянути часові витрати молодій людині в інтернеті, то

побачимо, що близько 50 % часу йде на пошук корисної інформації: інтернет – найбільше джерело інформації для підготовки до семінарів, заліків, іспитів, написання рефератів та інших навчальних робіт. Спілкування займає третину часу, а 20 % часу – це медіаторчість студентів – створення власного медіаконтенту та розповсюдження його мережею.

Заслужують на увагу результати дослідження емоційного задоволення та інших реакцій молоді на взаємодію з медіа. Серед прямих запитань було таке: “Від перегляду відеосюжетів, кінофільмів я передусім очікую емоційного задоволення” (з варіантами відповідей). Як виявилось, майже 85 % молоді саме з такою метою користуються цим медіа. Результати суб’єктивного оцінювання задоволення отримуваного студентами, від різних медіа та різних видів взаємодії з медіа, наведено в табл. 2.

Таблиця 2

### Суб’єктивна оцінка задоволення, отримуваного студентами від різних медіа (у %)

Тип взаємодії з медіа	Ступінь задоволення				
	найбільше	велике	посереднє	незначне	ніяке
Читання художніх книг	22,22	40,28	15,28	11,11	11,11
Перегляд телефільмів, серіалів	12,50	45,80	26,39	<b>12,50</b>	2,78
Перегляд фільмів у кінотеатрі	31,94	43,06	19,44	2,78	2,78
Спілкування в інтернеті	9,72	33,33	30,56	20,83	5,56
Особисте спілкування	69,44	23,61	4,17	1,39	0
Комп’ютерні ігри	11,11	13,89	12,50	20,83	38,89

Порівняльний аналіз оцінки задоволення студентами, отримуваного від різних медіа та різних видів взаємодії з ними, свідчить, що в цілому взаємодія з медіа дає молодій людині відчуття задоволення, насолоди. Найбільшу насолоду студенти отримують від перегляду фільмів у кінотеатрах (75 % відповідей – найбільша та велика насолода), на другому місці, як це не дивно, зважаючи на попередні результати, – насолода від читання художньої літератури (62,5 % відповідей), на третьому – перегляд телепрограм (58,3 %). Середній рівень задоволення студенти отримують від спілкування в інтернеті. Найменше задоволення дають комп’ютерні ігри. Чому тоді на цю розвагу студенти витрачають так багато часу? Яка мотивація лежить в основі захоплення комп’ютерними іграми?

Студентам також пропонувалося визначити, яку мету вони ставлять, коли використовують різні медіа – відвідують кінотеатр, дивляться телевізор, користуються інтернетом (табл. 3).

*Таблиця 3*

**Визначена студентами мета відвідування кінотеатру, перегляду телепрограм, користування інтернетом (у % від усіх відповідей)**

<b>Мета</b>	<b>Кіно</b>	<b>ТБ</b>	<b>Інтернет</b>
Дістати задоволення, поліпшити настрої	<b>73,61</b>	26,39	51,39
Задля розваги, щоб не нудьгувати	34,72	<b>50,00</b>	<b>69,44</b>
Щоб відпочити, розслабитися	<b>66,67</b>	33,33	30,56
Задля загальної обізнаності	20,83	<b>51,39</b>	<b>73,61</b>
Ознайомитися з новинами, поточною інформацією	8,33	<b>65,28</b>	<b>75,00</b>
Щоб ознайомитися з темою, яка мене цікавить	13,89	20,83	<b>93,06</b>
Щоб побачити щось красиве	<b>61,11</b>	23,61	<b>59,72</b>
Щоб поспілкуватися	19,44	4,17	<b>84,72</b>
Для роботи/навчання	6,94	15,28	<b>94,44</b>
За звичкою, без мети	6,94	41,67	37,50
Отримати творчу насагу, творчі ідеї	41,67	29,17	44,44
Інше	8,33	4,17	12,50

Отримані результати підтвердили, що студенти відвідують кінотеатр, щоб дістати задоволення, задовольнити естетичні потреби, відпочити, розслабитися та отримати творчу насагу, збагатитися творчими ідеями. Телебачення використовується молоддю, щоб ознайомитися з новинами, поточною інформацією, задля загальної обізнаності, розваги, щоб не нудьгувати, а також за звичкою, без мети. Інтернет майже в 95 % випадків є засобом праці, навчання та спілкування (85 % відповідей), а також джерелом новин та різноманітної інформації (75 % та 73 %). Задля розваг та задоволення естетичних потреб інтернет використовується також часто, як й інші медіа (69 % та 50 %).

Отже, як показало опитування, інтернет є основним медіа сучасного студентства. Але нас цікавило також суб'єктивне сприймання молоддю медіа як соціального явища, частини сучасного життя суспільства. Щоб визначити категорії сприймання медіа сучасним студентством, відповіді на відкриті запитання було піддано контент-аналізу. За одиницю контент-аналізу було взято слово або словосполучення, яким людина визначала медіа. Проаналізуємо ці результати і таким чином оцінимо сприймання медіа сучасною молоддю.

Не дивно, що “провідне” місце у визначеннях медіа студентами належить назвам різних засобів масової інформації (телебачення, радіо, книги і т. ін.), формам передавання інформації (слова, музика тощо) та жанрам (шоу, новини, реклама). Ця категорія охоплює 39 % відповідей.

Пов’язують медіа з *інформацією* та маніпулюванням нею (“*передача*”, “*обмін*”, “*джерело*”) 26 % опитаних. Дуже цікавою для подальшого використання в курсах з медіаосвіти нам видалася думка 11 % респондентів щодо “*впливу медіа на психіку, свідомість, поведінку та розвиток людини*”, “*формування соціальних стереотипів, настановлень і міфів, масової свідомості*”, “*зміни людських переконань*”, “*підсаджування на чужі думки*” через медіа. Цю категорію ми визначили так: медіа як засіб *маніпулювання людиною*. Може, саме тому сучасне студентство не приділяє значну увагу телебаченню і дивиться його за звичкою, без мети, тому що не довіряє цьому ЗМІ, убаचाє в ньому засіб маніпулювання свідомістю людини.

Визначають медіа як *соціальне явище*, як те, що пов’язано з великими групами людей (*масова культура, адаптивність у соціумі, новий вид людської свідомості* тощо), у 9 % випадків.

Студенти змогли оцінити своє задоволення від різних медіа та виділити це як невід’ємну рису сучасних медіа в 7 % відповідей – ця категорія контент-аналізу умовно була названа нами “*емоційне задоволення*”. Як з’ясувалося під час дослідження, студенти сприймають медіа як носія і джерело певних емоцій. До цієї категорії увійшли такі визначення, як “*те, що дає задоволення і насолоду*”, “*несе енергетику*”, “*почуттєве*”, “*притягує увагу до себе*” і т.ін. Отримані дані є підставою для висновку, що медіаосвіта повинна обов’язково містити емоційний компонент, враховувати ті емоції, які викликає медіаконтент.

І лише у 4 % випадків студенти визначали медіа через *спілкування* і в 3 % – через поняття *зв’язку*, що викликало в нас певне здивування, адже дані опитування та спостережень свідчать про використання молоддю медіа насамперед саме для комунікацій. Цей результат, на наш погляд, пояснюється тим, що слово “медіа” пов’язується студентами в першу чергу з мас-медіа – одним з видів засобів комунікації, завдяки яким інформацію отримує велика кількість респондентів. Другий вид медіа – так звані директ-медіа – є засобом прямої комунікації (наприклад, мобільний телефон) і не включається молоддю в поняття медіа. У 2 % відповідей медіа було визначено як “посередника”.

Близько 5 % відповідей не увійшли до жодної категорії, але серед них трапляються такі, що пов’язані зі сприйманням, створенням, залежністю, і такі, що викликають певний інтерес до подальшого пошуку: “*суміщення й поєднання чогось із чимось*”, “*зв’язок між зовнішнім і внутрішнім світом людини*”, “*розвиток людини*”, медіа також



викликають асоціації з *ліжком, мистецтвом, наркотиком, різними атрибутами та поглядами людей*.

Отже, молодь визначає медіа через такі категорії, як “засоби масової інформації”, “маніпулювання інформацією” та “маніпулювання людиною”, “емоційне задоволення”, “соціальне явище” та “спілкування”.

*Висновки.* Опитування студентської молоді показало, що з-поміж різних медіа найбільшою популярністю користуються інтернет та засоби прослуховування музики, а читанню та перегляду телепередач студенти приділяють уваги набагато менше. Задоволення, насолода супроводжують взаємодію молоді людини з медіа; особливе задоволення студенти отримують від відвідування кінотеатрів та перегляду телефільмів і серіалів. Інтернет використовується для цього дещо рідше; він є в першу чергу засобом праці, навчання та спілкування, а також джерелом новин та різноманітної інформації.

Сприймання молоддю медіа опосередковано категоріями “засоби масової інформації”, “маніпулювання інформацією” та “маніпулювання людиною”, “емоційне задоволення”, “соціальне явище” та “спілкування”.

На наш погляд, сучасна медіаосвіта повинна пропонувати молоді засоби запобігання маніпулюванням людиною, базуватися на емоційному компоненті та спілкуванні за допомогою медіа.

### *Література*

1. *Баришполец О. Т.* Медіаосвіта: зарубіжний досвід [Електронний ресурс] / О. Т. Баришполец. – Режим доступу : <http://www.politik.org.ua/vidmagcontent.php3?m=6&n=84&c=2072>
2. Концепція впровадження медіа-освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.ispp.org.ua/news\\_44.htm](http://www.ispp.org.ua/news_44.htm)

*Ольга Гончарова*

## **ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ КРИЗИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

*Проблема.* На сьогоднішній день процеси демократизації, які активно розгортаються в сучасному суспільстві, зумовлюють істотні зміни вітчизняної системи освіти. Слід зазначити, що на даному етапі розвитку професійно-педагогічної освіти в Україні особливого значення набуває проблема формування професіоналізму особистості та професійної діяльності майбутнього педагога. Закон України “Про освіту”, цільова комплексна програма “Вчитель” та інші нормативно-

правові документи висувають до вищих педагогічних закладів освіти серйозні вимоги щодо професійної підготовки вчителя.

Сучасний темп життя вимагає від педагога постійного пошуку все нових і нових джерел самовідновлення, внутрішньої рівноваги, підвищення віри у себе. Це і є ті стимули, які допомагають підтримувати творчий погляд на своїх учнів, бажання по-новому викладати, інноваційно підходити до виховання. Одним з таких джерел могли б стати психологічні дисципліни, що їх слухають студенти педагогічних ВНЗ. Однак, як вважає Т. М. Титаренко, академічні психологічні курси й досі побудовані таким чином, що практичних умінь вони дають украй мало. Особливо коли йдеться не про учнів, а про самих учителів, у яких теж є свої індивідуально-типологічні, характерологічні, статеві та вікові особливості. Слід зауважити, що вчителі так само переживають життєві кризи, у них час від часу виникають проблемні життєві ситуації або сімейні конфлікти. Якщо на допомогу учневі в подібних ситуаціях націлені і вчителі, і батьки, і шкільні психологи, то вчителю залишається розраховувати тільки на самого себе.

*Мета статті:* визначення сутності поняття інноваційної діяльності вчителя з погляду її ролі в процесі подолання кризи у професійній діяльності педагога. Завдання, яке ставить перед собою автор, полягає у визначенні ролі інноваційної діяльності в процесі подолання професійно-педагогічної кризи.

Науково-педагогічні та психологічні дослідження з даної проблематики доводять, що криза у професійній діяльності зумовлена не тільки численними соціально-економічними колізіями в нашій державі, а і (що суттєвіше) якістю підготовки педагога у вищій школі. Таким чином, ті риси, які мали б бути обов'язковими для кожного педагога, не дістають належної уваги коли ще зі студентських років формується свідомість майбутнього вчителя.

О. С. Третяк визначає кризові ситуації педагогічної діяльності як часткове або повне припинення міжособистісних контактів, взаємовідносин протягом нетривалого часу в процесі професійної взаємодії в системі "вчитель-учень", яке негативно впливає на психічні стани, емоційно-оцінні судження, загальний соціально-психологічний клімат в учнівському колективі та поведінку і діяльність безпосередніх суб'єктів взаємодії [1].

На думку Т. В. Каченко [2], криза виникає в разі невідповідності між загальнокультурним і професійним, традиційним і проблемним, екстенсивним й інтенсивним, інформаційним і розвивальним, репродуктивним і пошуковим навчанням. Вона ще не забезпечує формування високої загальної та професійної культури вчителя, його готовності до педагогічної творчості та співробітництва зі своїми вихованцями та їхніми батьками. В її основу поки що не поставлена особистість майбутнього фахівця, не виявляються і не формуються її індиві-

дуальні особливості, не зникла її відчуженість від національної культури, школи, учня. Існуюча система підготовки педагогічних кадрів – закономірний продукт не тільки консервативної системи вітчизняної освіти, але й суспільства з усіма його конфліктами та колізіями.

Е. Е. Симанюк виділяє різні типи кризи професійного розвитку вчителя. На першому етапі найбільш ймовірно є криза навчально-професійної орієнтації та професійного вибору, але цей період припадає на середню та старшу ланки загальноосвітньої школи. Далі, у молодому віці, виділяється криза професійних експектацій, пов'язана з труднощами професійної адаптації, і криза професійного зростання (незадоволеність можливостями посади, зарплатою тощо). Після тридцяти років ідеться про кризу професійної кар'єри (ревізія Я-концепції, нова домінанта професійних цінностей), а після сорока – про кризу соціально-професійної самоактуалізації (незадоволеність можливостями самореалізації, корекція Я-концепції, професійні деформації). Вихід на пенсію тлумачиться як криза втрати професійної діяльності [3].

Якщо, зрозуміло, дещо штучно абстрагуватися від соціально-економічних умов життєдіяльності вчителя, низької оплати праці, старіння та неминучого професійного вигорання, деформації, то, на думку М. Л. Смультсон, основним джерелом професійних криз учителя є відставання від швидкоплинного часу, ригідність, професійна апатія і професійна стагнація, неготовність відповідати на виклики сьогодення.

Як одну із причин виникнення кризи у професійній діяльності вчителя можна також назвати певні недоліки організації навчального процесу у ВНЗ. Серед причин – відсутність у випускників важливих якостей, зокрема професійної відповідальності, стійкого інтересу до педагогічної діяльності, відповідного педагогічного світогляду, такту, творчої особистості, ініціативності, прагнення до професійного самовдосконалення, творчого пошуку. Тут на перший план виходить проблема обґрунтування необхідності впливу психології на професійну підготовку майбутнього вчителя та недостатнє використання її потенціалу в реалізації цього завдання.

На думку Н. В. Кузьміної, ефективність діяльності педагога та його комфортне самопочуття як її суб'єкта забезпечуються завдяки оптимальному рівню інтелектуального розвитку, синтетичному, цілісному та когнітивному стилю діяльності з високим показником диференціації, гнучкості й конвергентності мислення, активності, високому темпу реакції, емоційній стійкості та високому рівню саморегуляції. Серед способів подолання майже всіх криз у професійній діяльності дослідники відзначають активізацію професійних зусиль, підвищення кваліфікації, засвоєння нової спеціальності, перехід на інноваційний рівень виконання діяльності.

Н. Б. Шуст визначає інноваційну діяльність як “трансформацію

ідей у новий чи вдосконалений продукт, технологічний процес або новий підхід до соціальних послуг; різнобічний процес створення людиною умов свого існування та розвитку” [4, с. 356]. О. Г. Козлова додає, що інноваційна діяльність – це, перш за все, “процес змін, пов’язаний з внесенням певного нововведення у те соціальне та матеріальне середовище, в якому здійснюється його життєвий цикл” [5, с. 17].

Ми розглядаємо інноваційну діяльність учителя як складне інтегральне утворення, сукупність різних за цілями та характером видів робіт, що відповідають основним етапам розвитку інноваційних процесів та спрямовані на створення та внесення педагогом змін до власної системи роботи. Інноваційна діяльність є системною, спрямованою на реалізацію нововведень на основі використання та впровадження нових наукових ідей, знань, підходів або трансформації відомих результатів наукових досліджень та практичних розробок у новий або вдосконалений продукт. Вона має комплексний, багатоплановий характер, утілюючи в собі єдність наукових, технологічних, організаційних заходів [6, с. 20].

Учитель може бути як джерелом, так і реципієнтом нового. На позиції реципієнта нового він проходить певні етапи сприйняття нововведення: ознайомлення, зацікавленість, оцінка, апробація, власне акт сприймання та кінцеве рішення про доцільність інновації. Причому у вчителів різних типів інноваційності цей процес характеризується різною швидкістю, глибиною та ефективністю. Очевидно, що сам процес сприймання нововведення являє собою внутрішню перебудову настановлень, поглядів, переконань та ціннісних орієнтацій, що проявляється в інноваційній гнучкості майбутнього вчителя, тобто його готовності йти на супутні зміни організаційних, культурних, ціннісних характеристик особистості. Виступаючи ж у ролі джерела нововведення, учитель сам продукує нове, розробляє програми впровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес, тобто тут немає етапу сприймання. Суттєву роль відіграють характеристики самого нововведення, а також канали зв’язку у поєднанні з властивими їм “бар’єрами” і “стимуляторами”; у ролі останніх виступають “агенти впливу” – окремі вчителі або організації-посередники, які беруть участь у передаванні педагогічної інформації, спеціальних знань тощо.

Виконуючи роль суб’єкта інноваційної діяльності, учитель поступово долає кризу професійної діяльності. На перший план виходить усебічний розвиток особистості вчителя, підрунтям чого є формування педагогічної самосвідомості та мислення, передавання знань про зміст, причини виникнення кризових ситуацій педагогічної взаємодії та роль саморегуляції вчителя в їх профілактиці та подоланні, оволодіння методами діагностики, засобами та прийомами саморегуляції, формування різних способів розумових дій та відтвореної у навчальній діяльності логіки наукового пізнання.

Становлення вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності умовно поділяємо на три напрями:

1. Навчання та формування якостей творчої особистості майбутнього вчителя під час професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ.
2. Розвиток інноваційності в умовах післядипломної освіти.
3. Здійснення інноваційної діяльності як результат самоосвіти.

Цільовою функцією інноваційного потенціалу вчителя вважаємо реалізацію інноваційного ресурсу, під яким розуміємо всю сукупність об'єктивних і суб'єктивних результатів інноваційної активності. Саме стереотипне викладання гальмує впровадження у навчальний процес нових технологій, нетрадиційних форм викладання, зумовлює недостатнє застосування проблемних завдань, низький рівень науководослідної роботи студента, що загалом не сприяє формуванню в майбутнього педагога творчого мислення та професійної відповідальності. Значну роль у подоланні кризи в професійній діяльності вчителя відіграють і суб'єктивні чинники, серед яких талант і особистісні здібності, його спрямованість на самореалізацію, відповідальність, компетентність, майстерність чи умілість при розв'язанні психолого-педагогічних задач. Не менш важливими є соціально-економічні умови життя й діяльності педагога та його психологічний стан.

*Висновки.* Проблема кризи у професійній діяльності вчителя, на нашу думку, можна вирішити, за умови докорінної перебудови всієї системи освіти. Головна роль при цьому має належати творчій особистості вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності. Нові стилі викладання, зокрема, пов'язані з використанням інтернету і комп'ютерів; відповідні технології, які сьогодні швидко завоюють світ, інноваційна-педагогічна діяльність є в наш час прикметними ознаками плінності навколишнього середовища, його змінюваності. Їх цінність і значимість у сучасному світі важко перебільшити. Учителю, який розвивається і переборює кризи, здатний самостійно творити і конструювати свій світ, а отже, ці технології впоєднанні з інноваційною діяльністю мають зайняти чільне місце в ціннісно-смысловому каркасі такої будівлі.

### *Література*

1. *Третьяк О. С.* Саморегуляція діяльності вчителя у кризових ситуаціях педагогічної взаємодії : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / О. С. Третьяк. – К., 2006. – 260 с.
2. Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства : матеріали Міжнар. наук.-теорет. конференції НПУ ім. М. П. Драгоманова, 18-19 жовт. 2000 р. / уклад. П. В. Дмитренко, О. Л. Макаренко. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. – Ч. 3. – 244 с.
3. *Сыманюк Э. Э.* Психология профессионально обусловленных кризисов / Э. Э. Сыманюк. – М.: Воронеж : Модэк, 2004. – 320 с.
4. *Шуст Н. Б.* Інноваційна діяльність молоді в період трансформації суспільства: дис. ... докт. соціол. наук: 22.00.03. / Н. Б. Шуст. – К., 2001. – 401 с.

5. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Г. Козлова. – К., 1999. – 235 с.
6. Гончарова О. А. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. А. Гончарова. – К., 2008. – 259 с.

*Олена Денисюк*

### **ФОРМУВАННЯ ПОВЕДІНКОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ**

*Проблема:* Сьогодні серед науковців відбуваються дискусії з проблем компетентнісної парадигми у вищій школі, висуваються високі вимоги до підготовки майбутніх фахівців. Наголошується на необхідності включення в процес навчання таких методів і прийомів, які дають можливість формувати не лише знання та навички, а й поведінкові компетенції студентів (А. М. Алексюк, С. А. Калашникова, С. О. Сисоева та ін.). Мета професійної освіти полягає не лише в тому, щоб навчити людину щось робити, набути професійну кваліфікацію, але й у тому, щоб дати їй можливість успішно справлятися з різноманітними життєвими та професійними ситуаціями.

На думку дослідників, це стає можливим, коли сам педагог володіє лідерськими якостями, зорієнтований на розвиток не окремих особистісних рис, а особистості в цілому, уміє налагоджувати стосунки зі студентами на основі міжособистісної довіри, поваги, залучає їх до взаємодії та спільного досягнення мети [1]. Отже, актуальною є проблема використання творчого підходу в роботі з майбутніми соціальними педагогами, формування поведінкової компетенції студентів.

*Мета статті:* розкрити значення курсу “Основи сімейного виховання” у професійній підготовці соціального педагога, наголосити на необхідності побудови спілкування викладача і студента на засадах діалогу та партнерства.

Курс “Основи сімейного виховання” покликаний забезпечити в першу чергу студентів як майбутніх фахівців, що працюють з людьми, знаннями з основ педагогіки та психології сімейного виховання. Як правило, проблеми сім’ї в нашій державі привертають увагу спеціалістів у зв’язку із завданнями сімейного виховання, профілактикою правопорушень, психічних і нервових захворювань. Сімейне виховання – вид непрофесійної педагогічної діяльності; проводиться батьками або особами, які їх замінюють [2, с. 7]. Результати соціологічних та психо-

лого-педагогічних досліджень свідчать, що значна частина сімей не належним чином виконує основну функцію – виховну. Це пояснюється як суспільно-політичними умовами, так і втратою досвіду народної педагогіки, найкращих виховних традицій. Держава й уряд, усвідомлюючи необхідність поліпшення становища родини, передбачають посилення допомоги материнству і дитинству з метою зміцнення ролі сім'ї в житті суспільства і створення належних умов для виховання дітей [3].

Сучасний фахівець, що працює у сфері надання допомоги особистості та розкриття її потенційних можливостей для ефективної самореалізації в суспільстві, не повинен нехтувати знаннями про сучасний стан української сім'ї. Йому належить уміти виділяти ознаки здорової сім'ї: згуртованість; відкритість до налагоджування нових стосунків; любов, оптимізм і турботу; здатність самостійно вирішувати завдання свого розвитку; готовність до зміни ролей; залучення всіх членів до ухвалення сімейних рішень; стабільність; відкриту прихильність членів сім'ї один до одного; ясні та зрозумілі очікування один від одного; наявність спільних цінностей, а також відповідність вчинків кожного з членів сім'ї цим цінностям; наявність емпатії і щирого спілкування в сім'ї; дотримання традиції тощо.

Саме через соціальне середовище, в якому перебуває людина, набуваються знання, досвід і практичні вміння для налагодження стосунків з іншими людьми [4]. А перше соціальне середовище, яке оточує дитину, це сім'я. Яка сім'я, на яких принципах базується виховання, особистість батька, матері та інших членів родини, специфіка сімейного спілкування, сімейні традиції і свята усе це справляє неочікуваний вплив на розвиток і формування особистості дитини.

Досвід, що отримує дитина через взаємодію з батьками, закріплюється і формує відповідні моделі стосунків з іншими людьми, що передаються з покоління в покоління. У кожному суспільстві складається відповідна культура взаємин і взаємодії між батьками й дітьми, виникають соціальні стереотипи, відповідні настановлення і погляди на виховання в сім'ї. Нові соціально-економічні умови розвитку нашої країни зумовлюють труднощі, з якими стикаються сучасні батьки, і це неодмінно позначається на сімейних стосунках. Науковці стверджують, що сприятливе стабільне сімейне середовище може формуватися лише в сприятливому суспільному середовищі. Водночас благополуччя сім'ї є запорукою благополуччя дитини, яка набуває здатності в перспективі покращити суспільне середовище, вивісивши його на новий ступінь економічного, соціального і культурного розвитку [3, с. 22].

З огляду на це набуває особливого значення опанування дисципліни “Основи сімейного виховання” у професійній підготовці соціального педагога. Головна мета курсу розкрити сучасні наукові уявлення про психологію сім'ї, доцільні шляхи і засоби сімейного виховання

дітей та сформувати у студентів певні вміння і навички консультування батьків з питань сімейної педагогіки. Курс “Основи сімейного виховання” зорієнтований на забезпечення студентів знаннями про психологію сім’ї, специфіку сімейного виховання; роль батьків та інших членів родини у формуванні особистості дитини; особливості статевої ідентифікації хлопчиків і дівчаток та врахування цього фактора в сімейному вихованні; методи педагогічного впливу батьків і доцільність їх використання. Окрема увага зосереджується на характері взаємин батьків один з одним та дітьми, методах дослідження сім’ї і сімейного виховання та роботі соціального педагога з батьками.

Опановуючи курс, студенти набувають умінь та навичок: використовувати різноманітні методики діагностування сімей; аналізувати життєві ситуації з подальшим визначенням варіантів поведінки батьків та дітей; створювати та випробовувати на практиці стратегії виховного впливу, які визначаються потребами родини та громади; консультувати батьків з питань сімейної педагогіки; підвищувати рівень педагогічної культури батьків, враховуючи їхній загальний розвиток, активність, різноманітні інтереси; підвищувати свій власний рівень педагогічної культури як майбутніх батьків.

Крім того, у процесі проходження курсу викладачеві важливо враховувати психічні новоутворення, властиві студентському віку. У психологічних дослідженнях останніх років виділяють такі основні новоутворення цього вікового періоду: засвоюється чоловіча або жіноча роль, іде підготовка до родинного життя, шлюбу; формуються соціальна відповідальність і готовність входження в нові соціальні спільноти; “приміряються” різні соціальні ролі і віднаходиться особистісна ідентичність; відбувається становлення інтелектуальної системи і її подальший розвиток, що пов’язано з входженням у широкий соціум; рефлексія, здібність уявного звернення до своїх власних думок, теоретизування, ідеалізація; здатність розрізняти протиріччя в словах, діях, вчинках; молоді люди прагнуть до самореалізації та індивідуалізації (М. Г. Дзугоева); вирішальною умовою швидкої адаптації до умов праці, подальшого професійного вдосконалення і підвищення кваліфікації стає професійна готовність (М. І. Дьяченко, Л. А. Кандилович, В. С. Лукина); досягається соціальна зрілість, що передбачає можливість виконання соціальних обов’язків і переймання на себе відповідальності за своє життя; поява у молодій людини відчуття дорослості [1].

У процесі проходження курсу максимальну ефективність процесу взаємодії “викладач – студент” забезпечує побудова спілкування на засадах діалогу та партнерства. Саме такий підхід підвищує результативність досягнення навчально-виховних завдань, забезпечує взаємне збагачення учасників освітнього процесу (синергетичний ефект). В основі такого підходу лежить довіра, яка є основою і лідерства. Увага викладача має акцентуватися на переконаннях студентів, формуванні



спільного світосприйняття. Під час лекційних, практичних та семінарських занять важливо використовувати інтерактивні методи навчання, спрямовані на виникнення спільної творчої емпатії. У результаті створюється підґрунтя для роздумів. Це особливо важливо для формування умінь студентів аналізувати життєві ситуації, моделювати варіанти поведінки батьків у різноманітних ситуаціях, знаходити нові можливості. Необхідно навчити студентів як майбутніх соціальних педагогів та майбутніх батьків, цінувати відмінності між людьми: у менталітеті, в емоційній сфері, психологічні відмінності [1; 3].

У численних наукових дослідженнях наголошується, що батьки швидше готові прийняти ці постулати щодо своїх підлеглих, колег, проте не відносять це до своїх дітей. І як наслідок – точки зору дитини і дорослого не збігаються, що може призводити до конфліктів, відкритої конфронтації зі світом дорослих (вибух емоцій, протиправні дії тощо). Крім того, за новою парадигмою лідерства велике значення в процесі навчання майбутніх фахівців набувають візії (одкровення), натхнення, власні приклади педагога тощо [5]. У зв'язку з цим вважаємо доцільним використання легенд, притч, віршів про сім'ю та сімейне виховання відповідно до теми заняття. Таку добірку можуть підготувати і студенти під час самостійної роботи з курсу. Так, усвідомленню того, що люди бачать світ крізь призму власного сприйняття таким, якими є вони самі, допоможуть спеціально підібрані вправи та завдання на семінарські та практичні заняття з подальшим обговоренням в аудиторних умовах, звернення до власних спогадів дитинства тощо. Виконання творчих завдань типу написання есе "Традиції моєї сім'ї", підготовка запитань та проведення інтерв'ю з батьками (із зазначенням типу сім'ї) про їхні стратегії виховання дітей у сім'ї, аналіз інтернет-форуму для батьків з проблем виховання, розроблення студентами рекомендацій для батьків з різних проблемних питань сприяють розвитку логічного мислення, педагогічної інтуїції, умінь аналізувати стан дитини та вплив на неї мікросоціуму, оцінювати виховний потенціал сім'ї. За умови використання інтерактивних методик семінарські та практичні заняття є саме тією формою, що дає можливість найбільш повно розкритись особистості студента, допомогти йому у формуванні певних особистісних рис, виявити ставлення до обраної професії, актуалізувати попередній досвід, здійснити педагогічну корекцію сформованих якостей. У ході опанування навчального курсу важливого значення набуває забезпечення атмосфери взаємодії суб'єктів навчального процесу, спрямованої на досягнення поставленої мети, створення умов для самореалізації майбутніх соціальних педагогів, доручення їх до активного студентського життя, волонтерської діяльності.

*Висновки.* Практика свідчить, що, оволодіваючи навичками самостійного опанування предметів з обраного фаху, спілкування на засадах діалогу та партнерства під час семінарських і практичних занять,

студенти поступово переносять їх у свою практичну діяльність, навчають дітей уміння самостійно здобувати знання, у роботі із сім'ями роблять акцент на активній, діяльнісній позиції. Така побудова курсу дає можливість оволодіти як знаннями, так і практичними навичками щодо вирішення проблем сім'ї і сімейного виховання, сприяє формуванню мотивів, настановлень, цінностей особистості студента, створює передумови для подальшого опанування професії.

### *Література*

1. Федосова И. В. Социально-поведенческая компетентность как фактор успешности молодых специалистов на рынке труда / И. В. Федосова, Н. Д. Скорнякова, В. А. Косыгина // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 6. – С. 117–120.
2. Психологія сімейних взаємин : навч. посіб. / [ М. С. Корольчук, П. П. Криворучко, В. І. Осьодло та ін. ] ; за заг. ред. М. С. Корольчука. – К. : Ніка-Центр, 2010. – 296 с.
3. Петрович Ж. В. Дитина у складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав : монографія / Ж. В. Петрович. – Рівне : Видавць О. Зень, 2010. – 368 с.
4. Кови С. Р. Семь навыков высокоэффективных людей: мощные инструменты развития личности / С. Р. Кови. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. – 375 с.
5. Калашникова С. А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства : монографія / С. А. Калашникова. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. – 380 с.

*Ольга Ішук*

### **РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ЯК РЕСУРС ДЛЯ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ**

*Проблема.* Сучасна особистість перебуває повсякчас у площині глобальних змін соціального простору, і проблема усвідомлення власної ідентичності є особливо гострою, адже людина підпорядковує, змінює та вдосконалює навколишній світ значно швидше, аніж це відбувається з її свідомістю. Тобто особистість під активним тиском мінливих обставин сьогодення не встигає коригувати власну Я-концепцію, переструктурувати внутрішні образи, і єдине, що їй залишається – змінювати зовнішній, соціальний бік життя. А це важлива проблема сучасності, бо без внутрішніх якісних новоутворень та перетворень неможливе ефективне функціонування індивіда як ефективного члена соціуму, що динамічно розвивається. А оскільки, однією з умов успі-

шної взаємодії людини і соціуму є професійна діяльність, то вважаємо доцільним говорити про розвиток професійної ідентичності ще в роки навчання у вищі, адже добре сформована професійна ідентичність – це потужний ресурс для майбутньої успішної професіоналізації.

Глобальна криза, яка охопила сучасне суспільство, викликала формування нових моделей соціальної поведінки людей та конструювання іншої персональної системи цінностей, безпосередньо вплинула на процес ідентифікації та похідні цього процесу. Тож наразі потрібно переосмислити трактування розвитку ідентифікації особистості студента як умови для успішної професіоналізації.

Проблема професійної ідентичності та професіоналізації в психології не є новою, проте досі залишається актуальною, незважаючи на те, що чимало видатних представників наукової думки прилучилися до вивчення цієї теми.

*Мета статті:* розглянути феномен професійної ідентичності студентів ВНЗ як ресурс для ефективної професіоналізації, становлення особистості в професійному вимірі.

Аналіз останніх публікацій дає підстави стверджувати, що проблемами професійної соціалізації та діяльності особистості цікавилися багато науковців, зокрема К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, Е. Дюркгайм, О. М. Іванова., Є. О. Климов, І. С. Кон, О. М. Леонтьєв, С. Д. Максименко, А. З. Москаленко, В. В. Мудрик, В. В. Рибалка, Б. О. Федоришин та ін. Аспектами формування Я-концепції і самоідентифікації фахівців різних професій переймалися О. О. Бодальов, Е. Еріксон, В. І. Зливков, І. С. Кон, Л. І. Міщик, В. Г. Панок, В. Ф. Петренко, Н. В. Чепелева, Л. Б Шнейдер та ін.

М. Марусинець вважає, що “не буде перебільшенням, коли сказати, що переосмислення фундаментальних положень теорії ідентичності, тобто певна її модернізація з подальшим виробленням усього комплексу відповідних прикладних проблем, визначає цільове спрямування і зміст окремого напрямку соціально-психологічних досліджень” [1, с. 91]. І долучає до проблем, які залежать від фундаментальних положень теорії ідентичності, аналіз професійної ідентичності як базису для процесу професіоналізації.

На теоретичному рівні досі досліджувалися різні аспекти ідентифікації, функціонування ідентичності в структурі самосвідомості, зв'язок суб'єктивного смислу ідентичності з атитюдами, мотиваційні механізми, співвідношення індивідуальних і групових чинників ідентифікації тощо. Але зі сфери наукового розгляду професійної ідентичності випала така специфічна для соціальної психології проблема, як залежність професіоналізації від професійної ідентичності, яка може бути сформованою ще під час навчання у вищому навчальному закладі.

Н. Л. Нестерова зазначає, що “в умовах зміни соціально-економічного розвитку вищі навчальні заклади при підготовці майбут-

ніх фахівців мають орієнтуватися на нову освітню парадигму, цілями якої є забезпечення високої якості професійної підготовки випускників, формування високого рівня конкурентоспроможності молодих фахівців” та стійкої професійної ідентичності, що в подальшому сприятиме успішній професіоналізації [2, с. 43].

Процеси професіоналізації розгорнуті в часі і мають свої специфічні етапи, стадії, фази. Серед них особливий інтерес для нашого дослідження становить період входження особистості в професійну діяльність на етапі професійного навчання, опанування професії у ВНЗ. Студентський вік є найважливішим етапом безпосередньої професійної підготовки, бо, по-перше, відбувається усвідомлений вибір між отриманням та неотриманням професійно спрямованих знань; по-друге, змінюється картина світу молодої людини та усвідомлення свого місця в соціумі; по-третє, триває інтенсивне формування професійної ідентичності.

Не забуваймо, що студентський вік – це сенситивний період для розвитку основних соціогенних потенцій людини як особистості. До них належать: формування професійних, світоглядних і громадських якостей майбутнього фахівця; розвиток професійних здібностей як передумова подальшої самостійної професійної творчості; становлення інтелекту і стабілізація рис характеру; перетворення мотивації та всієї системи ціннісних орієнтацій; формування відповідних цінностей у зв’язку з розвитком професійної ідентичності [3, с. 151], а це все має стати запорукою успішної професіоналізації в майбутньому.

На думку Б. Г. Ананьєва, студент, навчаючись у вищому навчальному закладі, має всі можливості для формування професійної ідентичності [3, с. 151]. Він опановує не лише наукові основи професійного знання на когнітивному рівні, а й виробляє ціннісне ставлення до професії, уявлення про себе в цій професії, співвідношення свого Я-реального з образом Я-ідеального в майбутній професійній діяльності. Тобто задіюється й емоційний рівень, а він, до речі, відіграє далеко не останню роль у розвитку професійної ідентичності.

Збагачуючись новими знаннями і вміннями, переоцінюючи життєві і професійні смисли, індивід виходить на більш високий рівень розвитку свого особистісного потенціалу з принципово новою системою цінностей, ядром якої стають самореалізація і самовдосконалення, що забезпечують швидку й успішну адаптацію молодого спеціаліста до професійної діяльності [2, с. 43]. Тобто під час навчання в освітньому закладі відбувається цілеспрямований процес формування професійної ідентичності студента, що в подальшому сприятиме швидкому пристосуванню до робочого місця та успішній професіоналізації особи.

Л. Б. Шнейдер вважає, що людина повинна формувати своє ставлення до того, до чого на кожному етапі свого життя вона долучається-

ся. Якщо говорити про період навчання у виші, то студент повинен усвідомити свою причетність до нього, до факультету і, звичайно, до спеціальності, яку він обрав і яка в майбутньому стане його професією. При цьому молода людина повинна вирішувати, якою мірою вона адекватна в даному, а не в іншому місці, наскільки її здібності, знання, нарешті, індивідуальність відповідають тим соціальним вимогам, умовам, структурам, в які вона потрапляє. Іншими словами, людина співвідносить себе з безліччю соціальних умов, форм і структур життя і, звичайно ж, професійних, його явних і прихованих принципів і механізмів, визначаючи свою траєкторію руху в них [4, с. 186]. Тобто, якщо студент успішно співвідносить свій реальний образ Я з ідеальним, то це забезпечує йому можливість успішного подальшого навчання, формування професійної ідентичності та сподівання реалізуватися в професії, яку він отримує. Важливе значення для формування професійної ідентичності на стадії перебування у вищому навчальному закладі має впевненість у майбутній самореалізації у своїй професії.

До речі, тлумачні словники визначають професіоналізацію як процес становлення професіонала. Цей процес охоплює:

1) вибір людиною професії з урахуванням своїх власних можливостей здібностей – тобто визначення сфери майбутньої професії, вибір вищого навчального закладу та необхідного факультету;

2) освоєння правил і норм професії – успішне засвоєння професійно спрямованих знань, умінь та навичок, долучення студентом цих правил та норм до власної системи цінностей;

3) формування та усвідомлення себе як професіонала – самоотождентності з ідеальним уявленням образу Я професіонала, цілісне сприйняття студентом своєї особистості та професії, яку він здобуває у вищому навчальному закладі, а інакше кажучи, формування професійної ідентичності;

4) збагачення досвіду професії за рахунок особистого вкладу, розвиток своєї особистості засобами професії – саморозвиток особистості на тлі професії, акценти зміщуються в бік професійного вдосконалення.

Отже, аналіз компонентів процесу професіоналізації свідчить про важливу та спрямовувальну дію професійної ідентичності.

Професійна ідентичність студента – це єдність уявлень про самого себе, емоційних переживань і усвідомленої активності, пов'язаних з набуттям професії, у результаті чого з'являється почуття тотожності із самим собою як майбутнім фахівцем. Система уявлень про самого себе в рамках професійної ідентичності студента містить уявлення про себе як про майбутнього фахівця (що належить до певної професійної групи), про свої професійні та навчально-професійні цілі, про свої можливості щодо реалізації цих цілей [5, с. 40].

Як стверджує В. П. Казміренко, “людина долучається до соціального світу як творець і як спостерігач, а значить, через внутрішню природу своєї діяльності не може поводитися інакше, тому що, крім безпосереднього відображення дійсності, в арсеналі її активності є процеси випереджального віддзеркалення, співвіднесення себе з оточенням (предметним, технічним і соціальним). Людина не може проявляти активність або організувати діяльність (вибирати мету, кошти, прогнозувати результат) поза системою мотивів, атиюдів і відносин, вона не може бути абсолютно “нейтральною” в навколишньому середовищі” [6, с. 30]. Тобто, незалежно від бажання індивіда, природа його дуальна. Він може бути як активним “творцем” своєї реальності, так і пасивним “спостерігачем”. Але, незважаючи на обрану позицію, особа все одно співвідносить себе з навколишнім, інакше кажучи, ідентифікує себе з іншими. Оскільки цей процес апріорі відбувається, ми й розглядаємо його в багатьох випадках як чинник становлення/нестановлення тих чи інших феноменів. Соціальна реальність потребує від кожного певного професійного становлення, тому автор статті і звертає увагу на якість процесу професіоналізації. А детермінантою успішного становлення професіонала може бути стійка, позитивна, сформована у вищому навчальному закладі професійна ідентичність особи.

Професійна ідентичність розглядається в психології як “складний інтегративний психологічний феномен”, як “провідна характеристика професійного розвитку людини, що свідчить про ступінь прийняття обраної професійної діяльності як засобу самореалізації та розвитку”, як усвідомлення своєї totoжності з групою і оцінка значимості членства в ній [5, с. 39].

Зміст процесу ідентифікації, або ототожнення, полягає в наслідуванні поведінки значущої особи, яка відіграє важливу роль у житті індивіда [7, с. 49]. Таку роль у процесі професійної ідентифікації відіграють носії професійного знання та досвіду – викладачі ВНЗ. Займаючи певну позицію в соціумі, особистість реалізовує групову роль у власному соціальному оточенні і його контактах [7, с. 49]. Тобто індивід, інтеріоризуючи професійно спрямовані знання, реалізує їх у професійній діяльності, іншими словами, екстеріоризує сформовану власну професійну ідентичність і, як наслідок, ефективно проходить процес професіоналізації.

Л. Б. Шнейдер зазначає, що більшість дослідників трактують ідентичність як результат якогось процесу, наприклад самопізнання, саморозуміння, ототожнення, ідентифікації/відчуження тощо [5, с. 40]. У річищі цього трактування У. С. Родигіна розглядає професійну ідентичність студентів як результат цілеспрямованої активності суб’єкта в рамках навчально-професійної діяльності, що характеризує значимість для студента професії як засобу задоволення своїх потреб. А ось, на-

приклад, Е. Фромм по-новому ставить проблему ідентичності самому собі, розуміючи ідентичність як єдність людини і її справи: “Я те, що я роблю” [4, с. 184].

На особистісних рівнях професійного диференціювання Л. Б. Шнейдер виділяє каузальну послідовність: бажання, на яке впливають різні фактори, визначає професійний вибір (вибір вищого навчального закладу), далі, в період професійної підготовки, формується професійна самосвідомість, яка визначає професійну самоідентифікацію (професійну роль) і зумовлює розвиток функціонального “образу Я”, професійної ідентичності, що веде до професійної самореалізації [4, с. 187], тобто втілення в професійну діяльність усього набутого раніше, під час навчання у закладі вищої освіти. Спираючись на логіку вищезазначеного автора, у котрий раз зауважимо, що сформована професійна ідентичність передувє успішному процесу професіоналізації та зумовлює його.

Однак багато дослідників підкреслюють, що професійна ідентичність – це продукт тривалого особистісного та професійного розвитку, який з’являється на досить високих рівнях оволодіння професією. Наприклад, Є. П. Єрмолаєва зазначає, що професійна ідентичність складається при досягненні суб’єктом високого рівня професійної майстерності і виступає як стійке узгодження основних елементів професійного процесу [5, с. 40]. Окрім цього, О. Г. Угрин зазначає, що “формування професійної ідентифікації відбувається в процесі професіоналізації” [8, с. 460].

Автор, утім, обстоє думку, що професійна ідентифікація особистості є основою для її професіоналізації, тобто створення індивідом тих ділових і морально-психологічних якостей, які необхідні для усвідомлення ідеальної моделі професіонала, аби в подальшому співвідносити свій реальний образ Я з ідеальними уявленнями образу Я як Професіонал. Професійна ідентифікація виступає надійною платформою, фундаментом для успішного становлення особистості як професіонала, адже під час навчання в закладі вищої освіти студент набуває цілісності, відповідності та визначеності, за спрямуванням професійного навчання усвідомлює та розвиває професійно важливі якості, вдосконалює образ ідеального професійного Я та намагається йому відповідати; на підсвідомому рівні у нього виникає почуття психологічного благополуччя та впевненості.

*Висновки.* Отже, сформована професійна ідентичність сприяє процесові професіоналізації із висококваліфікованим виконанням професійних обов’язків, успішною взаємодією з суспільством, а головне – з реалізацією власного потенціалу. Тому, розвиток професійної ідентичності студентів вищих навчальних закладів, який являє собою самостійне та усвідомлене оперування смислами професійної діяльності, є потужним ресурсом для процесу професіоналізації.

Аналіз теоретичних і практичних досліджень феномена професійної ідентичності та процесу професіоналізації показав, що ця проблема потребує більш глибокого теоретико-методологічного обґрунтування та подальшого емпіричного розроблення.

### *Література*

1. *Марусинець М.* Прикладні аспекти дослідження професійної ідентичності особистості / М. Марусинець // Соціальна психологія. – 2005. – № 3 (11). – С. 90–97.
2. *Нестерова Н. Л.* Психологическое сопровождение процесса формирования профессиональной компетентности у студентов медицинского училища / Н. Л. Нестерова // Актуальные проблемы психологического знания. – М., 2009. – № 3 (12). – С. 42–47.
3. *Виноградова В.* Проблеми соціалізації студентської молоді / В. Виноградова // Соціальна психологія. – 2007. – Спецвипуск. – С. 150–151.
4. *Шнейдер Л. Б.* Профессиональная идентичность как психолого-педагогическая проблема вузовской подготовки психологов-практиков / Л. Б. Шнейдер // Профессиональные компетенции учителей взрослых людей: материалы науч. конф., Щecin, 15-17 сентяб. – М., 1999. – С. 184–187.
5. *Родыгина У. С.* Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / У. С. Родыгина // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 39–51.
6. *Казмиренко В. П.* Социальная психология организаций : монография / В. П. Казмиренко. – К. : МЗУУП, 1993. – 384 с.
7. *Асп Э. К.* Введение в социологию // Эрки Калеви Асп. – СПб. : Алетей, 1998. – 84 с.
8. *Угрин О. Г.* Психологічні особливості професійної ідентифікації в період ранньої дорослості / О. Г. Угрин // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2009. – Т. 11, ч. 2. – С. 458–465.

*Олена Малина*

### **ТИПОЛОГІЯ СТИЛІВ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

*Проблема.* У дослідженнях, присвячених стилю життя особистості, особлива увага приділяється аналізу структури, функцій стилю життя особистості (О. Донченко, В. Тихонович) [7]; представлено різноманітні варіанти типологій стилю життя (О. Кронік, Ю. Швалб) [8; 9], розглянуто особливості формування стилю життя в межах соціалізації особистості (Т. Титаренко, Л. Сохань) [1; 7].

Для вивчення сутності і специфіки такого складного психологічного феномена, як стиль життя, необхідно виділити його



типи. Однак слід зазначити, що певна типологія стилів життя в “числовому” вигляді може бути подана тільки теоретично. У реальному житті скоріше можна говорити тільки про переважні тенденції в цій сфері.

Аналіз досліджень стильових особливостей особистості і стилю життя зокрема, показав, що переважна більшість дослідників за провідний критерій виділення типів стилю життя визначають в одних випадках активність (А. Адлер, О. Тихонович, О. Кронік) [7], в інших – спрямованість особистості (С. Анісимов, Л. Сохань, З. Янкова, Б. Додонов В. Лібін) [6; 7]. Такий підхід до типологізації здається дещо обмеженим, бо і в першому, і в другому випадку ігнорується єдність, взаємозумовленість цих чинників, взаємозв'язок яких є передумовою існування стилю життя.

*Побудова моделі стилю життя, виявлення системотвірних складових та адекватних критеріїв типологізації стилів життя, надання їм конкретного психологічного змісту стає можливим завдяки системному аналізу, згідно з яким стиль життя особистості – це складна багаторівнева система, за системотвірні фактори (тобто домінуючі компоненти, що є факторами і визначають об'єднання компонентів у систему) якої ми визначили активність і спрямованість особистості.*

На основі узагальнення концептуальних засад дослідження процесу становлення стилю життя особистості зроблено висновок, що стиль життя особистості – це складна багаторівнева динамічна властивість особистості, здатна до розвитку, співвідношення параметрів формотвірних складових (активності та спрямованості) якої утворюють певний стильовий тип [10]. Структурно-типологічну модель стилю життя особистості представлено на рис., де вісь абсцис відображає тип спрямованості, а вісь ординат – рівень активності. Римськими цифрами позначено номери типів стилю життя особистості.

Залежно від рівня та особливостей активності (високого, ситуативного, низького) і типу спрямованості (індивідуалістичної, колективістичної, самоціннісно-практичної) було виділено пасивно-індивідуалістичний (I), ситуативно-індивідуалістичний (II), активно-індивідуалістичний (III), пасивно-колективістичний (IV), ситуативно-колективістичний (V), активно-колективістичний (VI), самоціннісно-практичний пасивний (VII), самоціннісно-практичний ситуативний (VIII) та самоціннісно-практичний активний (творчий) (IX) типи стилю життя особистості.

Емпіричне дослідження стилю життя [10] було проведено на вибірці студентів старших курсів факультету соціальної педагогіки і психології Запорізького національного університету. В експерименті брали участь майбутні соціальні педагоги і психологи (усього 302 особи).

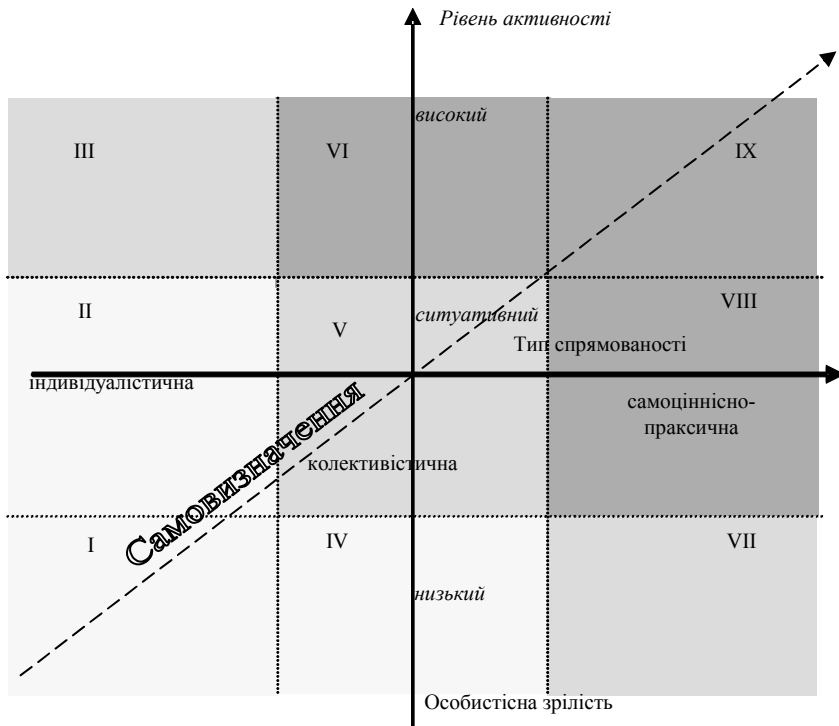


Рис. Структурно-типологічна модель стилю життя особистості в підлітковому і юнацькому віці

Узагальнивши результати емпіричного дослідження психологічних особливостей стилю життя студентів, ми склали короткі характеристики типів стилю життя особистості.

Пасивно-індивідуалістичний (I) тип стилю життя визначається провідною спрямованістю його представників на задоволення власних егоїстичних потреб, коли провідним мотивом поведінки виступає орієнтація на власне благополуччя, прагнення до зовнішнього успіху та престижності. Інших людей особи з даним типом стилю життя розглядають лише як засіб досягнення власних цілей і бажань. Їхня поведінка егоїстична, нетактовна та інфантильна. Активність представників цього типу визначається очікуванням неприємних наслідків; особи з таким типом стилю життя малоініціативні, недисципліновані та схильні планувати своє майбутнє на близькі терміни часу. Узагалі цей тип стилю життя можна охарактеризувати як споживацький. Він притаманний 5,34 % студентів, а саме 18 особам.

Ситуативно-індивідуалістичний (II) тип характеризується нестійкою активністю та несамостійністю, амбітністю, азартністю, нездатністю контролювати, планувати та впорядковувати своє життя. Особи ситуативно-індивідуалістичного типу стилю життя характеризуються ригідністю, невпевненістю у собі, неврівноваженістю. Зовні вони справляють враження хаотичної та пошукової активності, але насправді поверхові, не мають стійких інтересів, захоплень, прихильностей, орієнтовані лише на збереження власної безпеки та переважно “пливуть за течією”. Цей тип стилю життя виявився найпоширенішим і притаманний 23,44 % студентів, а саме 79 особам.

Активно-індивідуалістичний (III) тип стилю життя проявляється рішучістю у вчинках, високою пластичністю, винахідливістю, спрямованими, однак, на власні егоїстичні інтереси. Впевненість у собі, інтернальність, незалежність, оптимістичність, висока самооцінка, легкість змінювання стратегій досягнення успіху характеризують осіб з даним типом стилю життя. Навколишній світ сприймається ними як театр для реалізації власного Я. Це успішні, спритні, самовпевнені ділки. Цей тип стилю життя притаманний 7,12 % студентів, а саме 24 особам.

Пасивно-колективістичний (IV) тип стилю життя відзначається схильністю до життя у внутрішньому світі, замкнутістю способу життя, дотриманням традицій, ритуалів, орієнтацією на групові норми та ідеали, однак з некритичним до них ставленням, тому представники даного типу легко піддаються впливу і за певних (несприятливих) умов ризикують потрапити до соціальних груп ризику. Вони уникають відповідальних рішень, пасивні та песимістичні. Характерними психологічними рисами цього стилю життя є поступливість, довірливість і покірливість, що дає підстави вважати його конформним та залежним

типом стилю життя. Цей тип стилю життя притаманний 9,79% студентів, а саме 33 особам.

Ситуативно-колективістичний (V) тип стилю життя визначають домінуючі мотиви спілкування та задоволення потреб взаємної симпатії. Активність осіб цього типу залежить від обставин, настрою, зацікавленості і спонукається переважно мотивацією боязні невдачі. Представники даного типу ставлять невинувато високі цілі, неадекватно оцінюючи свої можливості. Вони наполегливі та ініціативні, але несамостійні. Цей тип стилю життя гуманістично спрямований, альтруїстичний, доброзичливий, але недовірливий через невпевненість у власних силах. Він теж досить поширений ( 19,88 % студентів) і характерний для 67осіб.

Активно-колективістичний (VI) тип стилю життя розкривається через провідний принцип самореалізації – “все життя віддати людям” – і характеризується високим рівнем активності, ініціативністю та самостійністю, потягом до активного способу життя і високої інтенсивності життєдіяльності в цілому. Такі особи доброзичливі, альтруїстичні, впевнені у собі та проявляють якості групового лідера. Цей тип стилю життя притаманний 4,45% студентів, а саме 15 особам.

Самоціннісно-практичний пасивний (VII) тип стилю життя: представники даного типу стилю життя ініціативні, але нерішучі; провідним мотивом їхнього життя є бажання виконувати свою справу якнайліпше, їхня активність залежить від досягнення успіху; вони наполегливі, здатні долати труднощі, але ригідні, інертні, закриті, схильні до монотонної, копійної праці та потребують емоційної підтримки й контролю з боку керівництва. Типовий представник цього типу – виконавець. Цей тип стилю життя притаманний 8,90% студентів, а саме 30 особам.

Самоціннісно-практичний ситуативний (VIII) тип стилю життя характеризується прагматичною спрямованістю представників, їхнього соціальною відповідальністю, моральністю, схильністю до лідерства. Але їхня активність нестійка, мінлива і визначається домінуючим на цей час захопленням. Цей тип стилю життя притаманний 7,12 % студентів, а саме 24 особам.

Самоціннісно-практичний активний (IX) тип стилю життя характерний для особистісно зрілих, схильних до самоактуалізації, психологічно здорових особистостей з високим ступенем життєтворчості та самореалізації. Вони обирають конструктивні перетворювальні стратегії, вирізняються оптимістичним світосприйнянням, позитивною самооцінкою, реалістичним підходом до життя, яскравою мотивацією досягнення цілей. Цей тип можна визначити як творчий. Самоціннісно-практичний активний тип стилю життя, на нашу думку, заслуговує особливої уваги. Серед студентів він представлений найменше – це лише 3,56 % вибірки (12 осіб з 302 випробуваних). Крім

того, даний стильовий тип представлений лише серед студентів, (у підлітків і старшокласників його не виявлено). Ці дані можна пояснити успішним особистісним і професійним самовизначенням студентів з даним стильовим типом, що загалом не характерно для молодших категорій – старшокласників, тим паче підлітків.

Останній, дев'ятий тип ми розглянемо більш детально. Отже, даний стиль життя характеризується високим рівнем активності особистості. Для представників цього стильового типу характерні рішучість у діях, потяг до постійно активного способу життя, висока інтенсивність ритму та змістової характеристики життєдіяльності в цілому. Їм притаманні високий рівень самостійності та ініціативності, що проявляється в незалежності, прийнятті рішень без зайвої допомоги з боку оточуючих, невіддєльність впливу середовища та ініціативності, тобто в прагненні знаходити та пропонувати іншим засоби вирішення загальних для особистості та колективу задач.

Особа, що належить до цього типу вирізняється прагматичною спрямованістю, бажанням виконувати свою справу якнайліпше і зацікавленістю щодо неї провідного мотиву життя. Незважаючи на свої власні інтереси, така людина буде охоче співпрацювати з колективом, якщо це підвищить ефективність виконуваної роботи. В міжособистісних стосунках намагається відстоювати власну думку, якщо вважає її корисною для справи. Особистість із таким типом спрямованості не ухиляються від відповідальності та прийняття відповідальних рішень. У спілкуванні представники даного стильового типу мають почуття міри і такту, емпатійні. Намагаються спрямувати свою діяльність та діяльність оточуючих на конструктивне вирішення загальних проблем. Мають задатки лідерів. Такі особи найменшою мірою залежать від тиску групової думки, можуть критично оцінювати себе і своє оточення. Серед людей з таким типом спрямованості трапляються здебільшого люди обдаровані, люди з вираженою схильністю до певної професійної діяльності.

У представників самоціннісно-практичного активного типу добре виражена орієнтація на результат діяльності. При цьому дії людини спрямовані на те, щоб досягти конструктивних, позитивних результатів. Особистісна активність у такому випадку залежить від потреби в досягненні успіху. Особистості цього типу активні, ініціативні, орієнтовані на досягнення успіху. Якщо трапляються перепони – шукають способи їх подолання. Продуктивність діяльності і ступінь її активності меншою мірою залежать від зовнішнього контролю. Для людей з таким типом мотивації характерна наполегливість у досягненні цілей, вони схильні планувати своє майбутнє на тривалі періоди життя.

Представники аналізованого типу віддають перевагу середнім та завищеної складності завданням, але ставлять реально досяжні цілі.

Якщо ризикують, то розважливо. У цілому такі якості забезпечують сумарний успіх, який суттєво відрізняється від незначних досягнень при заниженій мотивації досягнень і випадкового везіння при завищеній мотивації досягнень. Значною мірою цей тип характеризується вираженим ефектом Зейгарник (незавершені дії запам'ятовуються краще, ніж завершені). Особи, що належать до такого типу, схильні до переоцінки своїх невдач порівняно з досягнутими успіхами. У разі виконання завдань проблемного характеру, а також в умовах дефіциту часу результативність їхньої діяльності здебільшого покращується. Привабливість задачі зростає пропорційно її складності. Вони схильні до сприйняття та переживання часу як цілеспрямованого і швидкого, а не безцільно плинного.

Ці характеристики значною мірою зумовлені яскравою вираженістю інтернальності даного типу особистості, що виявляється в таких рисах, як упевненість у собі, урівноваженість та доброзичливість. Саме тому представники цього типу зазвичай соціально популярні, частіше за інших знаходять сенс та цілі в житті. Інтернальність (почуття власної відповідальності) – теж їхня характерна риса. Такі люди менше схильні підкорятися тиску інших людей, більш гостро реагують на втрату власної свободи, активніше шукають інформацію, більш упевнені в собі. Вони інтерпретують значущі події як результат власних зусиль, вважають, що більшість важливих подій їхнього життя була результатом їхніх власних дій, і відчувають свою власну відповідальність за ці події і за те, як складається їхнє життя в цілому. Але вони беруть на себе відповідальність і за всі негативні події, схильні звинувачувати себе в невдачах, неприємностях, стражданнях. Такі люди вважають свої дії важливим чинником організації власного життя, у відносинах у колективі, в кар'єрі, тобто у всіх сферах життєдіяльності, а себе – спроможними контролювати свої неформальні відносини з іншими людьми, викликати до себе повагу, симпатію, активно формувати своє коло спілкування. Таким чином, цьому типу стиля життя притаманна активна життєва позиція, незалежність та відповідальність за себе.

Особи з самоціннісно-практичним активним стилем життя здебільшого обирають конструктивні, творчі, перетворювальні стратегії, вирізняються оптимістичним світосприйманням, усталеною позитивною самооцінкою, реалістичним підходом до життя, яскравою мотивацією досягнення цілей. Вони сприймають складну життєву ситуацію різнобічно, у сукупності її позитивних і негативних сторін, у її зв'язках з іншими подіями. Коли умови не визначені, така людина починає шукати нову інформацію, яка допомогла б їй прийняти рішення. Вона дуже чутливо ставиться до найнепомітніших особливостей колізії, яка переживається, що допомагає подолати труднощі. Світ

для цього типу стилю життя – джерело викликів, можливість визначити свої здібності, перевірити сили.

Характерною особливістю цього типу є вираженість альтруїстичних настановлень. Це проявляється в тому, що домінуючим у поведінці людей даного типу є мотив допомоги, який проявляється в співчутті, у задоволенні потреб безпорадної людини, прагненні втішати, захищати, піклуватися, опікуватися тими, хто цього потребує. Їхня поведінка базується на моральних нормах суспільства, таких, наприклад, як почуття обов'язку, соціальної відповідальності. Їм притаманна така система ціннісних орієнтацій особистості, за якою центральним мотивом та критерієм моральної оцінки є інтереси іншої людини чи соціальної спільноти, прагнення до безкорисливого надання допомоги іншим. Ставши ціннісною орієнтацією особистості, альтруїзм визначає життєву позицію особистості ситуативно-колективістичного стилю життя як гуманістичну. Суб'єктивно це проявляється в почутті симпатії, орієнтації в поважному ставленні до інших.

Представники самоціннісно-практичного активного типу стилю життя загалом добре адаптуються, пластичні та здатні долати труднощі. Їм притаманні демократичність, пластичність поведінки, гнучкість, лояльність, урахування особливостей конкретної ситуації, емпатія, доступність у спілкуванні.

*Висновки.* Аналізуючи типологію стилів життя і представленість типів серед студентів, можна констатувати тенденцію до значущого збільшення типів стилю життя із самоціннісно-практичною спрямованістю (22%) та високими рівнями активності (73,2%) і, навпаки, різкого спаду пасивних, індивідуалістичних стилів життя. Крім того, у студентському віці з'являється самоціннісно-практичний активний тип стилю життя, за своїми характеристиками наближений до поняття здорової, гармонійної, самоактуалізованої особистості, що свідчить про набуття особистістю цього типу особистісної зрілості в процесі успішного життєвого, особистісного та професійного самовизначення.

### *Література*

1. *Титаренко Т. М.* Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
2. *Старовойтенко Е. Б.* Жизненные отношения личности: модели психологического развития / Е. Б. Старовойтенко. – К. : Либідь, 1992. – 216 с.
3. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М : Мысль, 1991. – 299 с.
4. *Татенко В. А.* Психология в субъективном измерении : монография / В. А. Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.
5. *Мерлин В. С.* Психология индивидуальности : избранные психологические труды / В. С. Мерлин ; под ред. Е. А. Климова ; Рос. акад. образования,

- Московский психол.-соц. ин-т. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2005. – 544 с.
6. *Дорфман Л. Я.* Стиль человека: психологический анализ / Л. Я. Дорфман, В. Н. Дружинин. – М. : Смысл, 1998. – 324 с.
  7. Стиль жизни личности: Теоретические и методологические проблемы / под ред. Л. В. Сохань, В. А. Тихонович. – К. : Наукова думка. – 1982. – С. 75–95.
  8. *Кроник А. А.* Субъективная картина жизненного пути как предмет психологического исследования / А. А. Кроник // Психология личности и образ жизни. – М. : Наука, 1987. – С. 149 – 152.
  9. *Швалб Ю.* Психологічні критерії визначення стилю життя / Ю. М. Швалб // Соціальна психологія. – №2. – 2003. – С.14 – 20.
  10. *Малина О. Г.* Психологічні особливості становлення стилю життя особистості в підлітковому і юнацькому віці : дис. канд. психол. наук : 19.00.07 / Олена Григорівна Малина. – К., 2009. – 380с.

*Ольга Плетка*

### **ВИВЧЕННЯ ГЕНДЕРНИХ АСПЕКТІВ ГРУПОВОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ГРУПАХ**

*Проблема.* Трансформаційні процеси, що відбуваються в суспільстві, впливають на наші уявлення про себе та інших. В епоху глобалізму культуральний аспект гендерних есплікацій відходить на другий план. Традиційний погляд щодо гендерної поведінки особистості виглядає архаїчним і не може задовольнити потреби молоді в розширенні своєї репрезентації. Так і в навчальних групах серед учнівської молоді відбувається прийняття нових уявлень про мужність і жіночність як традиційних форм свідомості та поведінки різних статей. Чоловіки і жінки набувають можливості в реалізації того типу гендерної ідентичності, який є результатом їхнього індивідуального досвіду, що включає не пасивне засвоєння норм та вимог гендерної ролі, а творче їх перетворення.

Нові форми гендерного самоусвідомлення, самопрезентації та поведінки чоловіків і жінок певним чином впливають на розвиток та функціонування навчальних груп, а саме визначають процеси групового згуртування, динаміки, а також прийняття групових рішень. У зв'язку із цим постають питання ефективності діяльності групи залежно від її гендерного складу, статі викладача в групі, співвідношення кількості чоловіків і жінок у групі, їх групової взаємодії, а також їхнього гендерного самоусвідомлення і гендерно відповідної поведінки.

*Метою статті* є висвітлення особливостей прояву гендерної ідентичності у шкільних навчальних групах.



Багато дослідників розглядають групу як сукупність людей, що беруть участь у послідовній координаційній діяльності, яка свідомо чи несвідомо підпорядкована якійсь загальній меті, досягнення якої обіцяє учасникам певну вигоду.

На думку Р. Мертовна, група являє собою сукупність людей, які певним чином взаємодіють між собою, усвідомлюють свою належність до даної групи та вважаються її членами з погляду інших людей [1, с. 239]. Тобто, однією з основних рис групи є певна форма взаємодії, друга важлива риса – почуття належності до групи, третя – ідентичність групи з погляду сторонніх.

О. І. Донцов визначає соціальну групу як відносно стійку сукупність людей, пов'язану спільністю цінностей, цілей, засобів або умов соціальної життєдіяльності [2].

За В. В. Москаленко, мала група – це нечисленна за своїм складом соціальна група, члени якої об'єднані спільною діяльністю і перебувають у безпосередньому стійкому особистому спілкуванні один з одним, що є основою виникнення як емоційних відносин, так і особливих групових цінностей і норм поведінки [3, с. 554].

Спеціаліст з групової динаміки М. Шоу класифікував визначення малої групи за 6-ма критеріями: 1) сприйняття учасниками групи окремих партнерів та групи в цілому; 2) мотивація членів групи; 3) групові цілі; 4) організаційні (структурні) характеристики групи; 5) взаємозалежність; 6) взаємодія учасників групи [1, с. 241]. Відмінною властивістю групи є також усвідомлення її учасниками себе як “ми”, свого членства в групі, тобто групова ідентичність.

Отже, навчальні групи (шкільний клас, студентська група) можна віднести до класу малих груп за такими ознаками: спільна діяльність членів групи; цілі та задачі цієї діяльності; певний тип відносин між індивідами, який складається на основі взаємної діяльності; прийняті в групі норми та правила, які відповідають цим відносинам; усвідомлення членами групи своєї належності до неї (“ми-почуття”); наявність групових атрибутів (назва, символи), які засвідчують “ми-почуття”; зовнішня та внутрішня організація. Ці особливості навчальної групи визначають закони і принципи її формування та розвитку, що властиві усім малим групам.

Навчальна група, як і будь-яка інша мала група, характеризується психологічною структурою, яка складається з: 1) композиційної підструктури (сукупності соціально-психологічних характеристик членів групи, надзвичайно значимих з точки зору складу групи як цілого); 2) підструктури міжособистісних переваг (виявлення сукупності реальних міжособистісних зв'язків її членів, а також симпатій та антипатій існуючих між людьми, які можна визначити за допомогою методу соціометрії); 3) комунікативної підструктури (сукупності позицій членів малої групи в системах інформаційних потоків, існуючих як

між ними самими, так і між ними і зовнішнім середовищем, що відображає концентрацію у них того чи іншого об'єму різних знань і відомостей); 4) підструктури функціональних відносин (сукупності виявлення різних взаємних залежностей в малій групі, які є наслідком здатності її членів грати певну роль та виконувати визначені обов'язки) [4, с. 119].

Шкільний клас виступає основною стабільною ланкою в структурі шкільного колективу, в межах якого протікає навчання – головна діяльність учнів. Взагалі, клас є групою учнів, між якими формується найбільш тривалі й стійкі відносини, та яка поєднана загальною соціально значущою метою, діяльністю, організацією цієї діяльності, а також має виборні органи і відрізняється згуртованістю, загальною відповідальністю, взаємною залежністю, безумовною рівністю всіх членів у правах та обов'язках.

Американські педагоги Дж. Хемфілд та С. Вісті виділили основні показники шкільного класу як системи: 1) автономність класу – показник того, як клас, діючи незалежно від інших класів, самостійно визначає свою діяльність і досягає успіху; 2) груповий контроль – це характеристика регулювання класом поведінки окремих учнів; 3) гомогенність – рівень об'єднання школярів навколо важливих в соціальному плані проєктів. Її показниками є такі характеристики, як: стать, вік, приналежність батьків до певної соціальної групи, інтереси, звички, життєві цінності, установки; 4) згуртованість, індикатором якої є, перш за все, рівень спілкування; 5) участь – скільки сил та часу витрачає кожен на групові справи; 6) поляризація – показник намагання групи досягти якоїсь прийнятої для всіх мети; 7) стратифікація – показник, який характеризує розподіл ролей в структурі класу, позицію окремих учнів; 8) цілісність, що вказує на єдність і міцність об'єднання [5, с. 180].

Отже, шкільний клас відрізняється низкою ознак: по-перше, спрямованість на суспільно значущі цілі, що реалізуються в навчальному процесі; по-друге, спільність діяльності учнів класу, спрямована на досягнення поставлених цілей (діяльність школярів у класі оцінюється за індивідуальними досягненнями в навчальному процесі); по-третє, є наявність у ньому відносин відповідальної залежності або групової згуртованості.

Можна зазначити, що навчальний клас розвивається в процесі навчальної діяльності. Як будь-які інші, навчальні групи в своєму розвитку проходять декілька етапів, якісно відрізняються один від одного, одночасно пов'язаних як з інтегративними тенденціями, так і з диференціацією всередині групи.

Наприклад, Б. Такмен в своїй роботі “Послідовність фаз розвитку групи” (1965) виділив чотири етапи становлення групи, де перший етап – стадія знайомства, другий – конфліктів, третій – встановлення

відносин, і заключною є четверта стадія [6, с. 20]. Так, на першому етапі члени групи придивляються один до одного, визначаючи хто є хто. Усі поведуться стримано та коректно, оскільки не зрозуміло ні як поводитися, ні з ким можна взаємодіяти. На стадії конфліктів члени групи починають “заявляти про себе”, “пред’являти права” та “з’ясувати стосунки”, на основі поверхового знайомства. Цей етап можна також назвати фазою зіткнення інтересів та початку формування ролей. Якщо вдається подолати цю стадію, то її змінює наступна – стадія встановлення відносин. На цьому етапі становлення групи стають зрозумілими, співвідношення сил і приблизні можливості кожного члена групи міжособистісні конфлікти починають затухати, зав’язуються та стабілізуються взаємовідносини. На заключній стадії складається система ролей, норм, внутрішньогрупових зв’язків, тобто, формується групова структура.

Р. Мореленд та Д. Лівайн виділяють та аналізують три принципи, пов’язані з членством в групі: оцінка, виникнення обов’язків, рольові переходи. Принцип оцінки є основоположним для життєдіяльності малих груп. Перш за все оцінку здійснюють потенційні, а потім й дійсні члени груп. Оцінюються ті вигоди та переваги, які їм може дати членство в групі [6, с. 20].

Однак, не лише індивіди оцінюють групу, вона також оцінює своїх членів як потенційних, так і дійсних. У повсякденному житті відбувається також постійне оцінювання членами один одного. Ця міжперсональна оцінка призводить до формування певної загальної думки про кожного індивіда, що входить в групу. Оцінка може стосуватися різних аспектів – особистісних особливостей, вкладу в досягнення загальної мети, минулих *заслуг*, потенційних можливостей людини. Таким чином процес оцінки продовжується увесь час, доки існує група.

Принцип виникнення обов’язків багато в чому базується на принципі оцінки: якщо індивід високо цінує переваги, які йому забезпечує членство в групі, то він буде почувати себе зобов’язаним (чим вищою є оцінка, тим більшим є обов’язок) [6, с. 21]. Існування груп стає можливим саме завдяки взаємним обов’язкам індивідів (ти – мені, я – тобі). Виникнення обов’язків спричинює такі наслідки: згода з цілями та цінностями групи; виникнення позитивної емоційної прихильності як індивіда до групи, так і навпаки; готовність докладати зусилля заради групи або індивіда; двостороннє (у індивіда, і у групи) бажання та прагнення продовжити членство в групі.

Принцип рольового переходу, відповідно, базується на взаємних обов’язках групи та її членів. У будь-якій групі роль кожного індивіда може змінюватись. Ці зміни включають в себе ряд позицій, починаючи від “ще не членів” до повноправного члена групи і далі до “вже не членів групи” [6, с. 21]. Дійсними (повноправними) членами групи є ті

індивіди, які певною мірою ідентифікують себе з групою і займають у ній почесне місце. Між двома станами – не членів й дійсних членів – знаходяться так звані квазі-члени, тобто, новачки, які ще вступають до групи, тому не повністю прийняті й визнані в ній. Часто перехід від однієї ролі до іншої супроводжується ритуалами переходу, що передбачають, згідно традиції, здійснення тих чи інших обрядових дій (обряд ініціації). Усі ці дії є законами, що маркують соціально-психологічні переходи в житті групи та індивіда.

Отже, процес розвитку можна представити таким чином: у контексті групової діяльності значущим для людей є той вклад, який кожний член групи вносить у загальну групову “скарбничку”, і та позиція, яку людина займає в групі. Тоді можна уявити, що в процесі групового функціонування активна участь у досягненні групової цілі, реалізації групових цінностей “обмінюється” на високий статус в групі. Іншими словами, розвиток групи відбувається через спільну діяльність, що розгортається. В результаті, через оцінку внесків кожного члена групи у спільну справу, відбувається диференціація індивідуальних групових позицій, тобто статусна диференціація.

Навчальна група, як різновид соціальної організації в своєму розвитку може досягти рівня колективу – найвищої форми об’єднання людей, яка створює найбільш сприятливі умови для спільної діяльності [7, с. 17]. Як колектив, навчальна група може характеризуватися наступними ознаками: суспільно значуща мета; активна діяльність, спрямована на виконання даної цілі; сувора організація та регламентація життя і діяльності; наявність органів керівництва; відсутність конфліктів, високий моральний та етичний клімат; добропорядні відносини та згуртованість між його членами, єдина суспільна думка.

Окрім вказаних ознак, колектив відрізняється також іншими характеристиками, що відображають атмосферу в колективі, психологічний клімат, стосунки між членами колективу тощо. Одна з них – згуртованість, яка характеризує взаєморозуміння, захищеність, причетність до колективу. В добре організованих колективах виявляються взаємодопомога та взаємна відповідальність, доброзичливість та безкорисливість, здорова критика, змагання.

Варто відзначити, що не кожна група здатна розвинути до такого рівня. Тому для визначення ступеня соціальної зрілості навчальної групи вчені А. Лутошкін та Л. Уманський пропонують використовувати такі показники, як організаційна єдність, психологічна єдність, підготовленість групи, моральна спрямованість [8, с. 67].

Значний вплив на розвиток навчальної групи, на становлення почуття єдності з членами і групою загалом, здійснюють міжособистісні відносини, які виступають у групі як динамічна система. Так, Р. Кричевський поділяє взаємовідносини в учбовій групі на конструктивні – позитивні, спрямовані на позитивні цілі, що ведуть до розвитку

колективу та деструктивні, що наносять шкоду індивіду чи групі в цілому [9].

В. Вінославська вказує на три стадії розвитку взаємовідносин у навчальній групі [8, с. 67]:

Перша стадія – адаптація суб'єкта як члена нової групи. Перш за все, новий член групи має засвоїти діючі групові норми (моральні, навчальні) та опанувати прийоми і засоби діяльності, якими володіють усі інші її члени. Через це у нього може виникнути об'єктивна необхідність “бути таким, як усі”, що досягається за рахунок “втрати” тих чи інших індивідуальних рис.

Друга стадія – індивідуалізація. Індивідуалізація полягає у загостренні протиріч між досягнутим результатом адаптації і потребою учня у максимальному вияві себе як неповторної особистості, що має свою індивідуальність, яка при цьому не задовольняється. Як наслідок, учень починає шукати засоби для вираження своєї індивідуальності, для демонстрації її у групі.

І третя стадія – інтеграція особистості в групі. Врешті-решт, учень зберігає лише ті індивідуальні риси, що відповідають необхідності й потребам групового розвитку, а також власній потребі здійснити значущий внесок у життя групи. Група при цьому певною мірою змінює свої групові норми, вбираючи ті риси учня, що визнаються групою як ціннісно-значущі для її розвитку.

Отже, навчальні групи можна віднести до класу малих груп у зв'язку з такими їх ознаками: *невелика чисельність складу*, безпосередні міжособистісні контакти між членами групи, наявність загальної для всіх членів мети, яка реалізується в ході спільної діяльності. Саме тому навчальні групи *підкорюються* усім принципам формування, функціонування та розвитку, що існують для малих груп.

Основне завдання нашого емпіричного дослідження полягало у виявленні особливостей прояву гендерної ідентичності в навчальних групах (старших класах ЗОШ). Для вирішення цього завдання було обрано блок методик психодіагностичного характеру, до якого увійшли: методика С. Бем (BSRI, 1974, модифікований), метод особистісних семантичних диференціалів (образи “Ідеальна жінка”, “Ідеальний чоловік”), а також методика Л. Ожигової “Я-жінка / чоловік”.

Виходячи з поставленої мети, програма дослідження відбувалась у три етапи. По-перше, проводилося опитування в досліджуваних шкільних групах до початку занять, щоб мати дані стосовно їх сталих гендерних характеристик. По-друге, опитування проводилося після занять з викладачем чоловічої статі в студентських групах і після уроків з вчителем-чоловіком в шкільних класах. По-третє, опитування проводилось після занять з викладачем / вчителем-жінкою відповідно зі студентами та учнями.

Опитування за *методикою С. Бем* у старших шкільних класах дало наступні результати: 90% учнів обох статей характеризуються високої андрогінності і лише 10% дівчат – фемінінності. Це може бути пов'язано з не усвідомленням старшокласниками майбутніх гендерних ролей. В середньому, отримані показники маскулінності – фемінінності в обох класах виявились на одному рівні.

За допомогою цієї методики також були визначені основні маскулінні та фемінінні характеристики, що виділяють учні в своїх самоописах. Виявилося, що десятикласники використовують в цілому однакові характеристики.

Так, хлопці серед основних маскулінних якостей, що їм властиві, виділили: “Вірить у себе”, “Захищає свої погляди”, “Сильна особистість”, “Мужній”, “Здатний до лідерства”; найбільш актуальними фемінінними якостями виявились – “Життєрадісний”, “Відданий”, “Вміє співчувати”, “Розуміє інших”. Не були обраними серед маскулінних якостей “Владний”, а серед фемінінних “Має тихий голос”.

Дівчата в якості притаманних їм характеристик обрали: чоловічі – “Захищає свої погляди”, “Вірить у себе”, “Має дух змагання”, в іншому класі дівчата вказали також на характеристики – “Сильна особистість”, “Має власну позицію”; жіночі – “Ніжний”, “Відданий”, “Здатний втішити”, “Співчуваючий”, “Розуміє інших”, “Любить дітей”. Не були обраними серед маскулінних якостей – “Владний”, серед фемінінних – “Любить лестощі”. Тобто ми можемо припустити, що дівчата активно використовують чоловічі риси, бо сьогодення формує думку про сильну, успішну в усьому жінку.

За методом ОСД було виявлено, що старшокласники дотримуються достатньо високих вимог щодо образів “Ідеальний чоловік” / “Ідеальна жінка”. Для обох класів за кожною шкалою методики були розраховані середні показники, властиві дівчатам і хлопцям.

Середні показники хлопців за образом “Ідеальний чоловік” мають незначну різницю. Найбільшу кількість відсотків в середньому для класів набрали такі фактори: 1) соціального статусу; 2) сили особистості; 3) маскулінності. Найменшу кількість відсотків набрали такі фактори: 1) емоційності; 2) залежності.

У дівчат 10-х класів середні показники за образом “Ідеальна жінка” теж достатньо схожі між собою. Так, на думку дівчат ідеальна жінка повинна бути привабливою, жіночною, мати високий соціальний статус. Найменш значимі у дівчат ті ж показники, що і у хлопців щодо образу “Ідеальний чоловік”: емоційності та залежності. Цікаво, що ці показники у дівчат менш значимі, ніж у хлопців. Можна припустити, що для дівчат “ідеальна жінка” має бути більш маскулінною – менш емоційною і незалежною від інших.

За *методикою Л. М. Ожигової* “Я – жінка / чоловік” було виявлено, що більшістю старшокласників недостатньо диференціюються

гендерні характеристики. Третина учнів обох класів характеризують себе як не відповідних гендерному стереотипу. І лише два учня в досліджуваних класах за своїми характеристиками вважають, що вони відповідають існуючим гендерним стереотипам. Тобто в 10-класах молоді люди ще не зовсім розуміють, що включають в себе гендерні характеристики, а гендерна ідентичність лише формується згідно нагальних потреб молоді.

За даними, отриманими за результатами дослідження серед десятикласників, можна зробити наступні висновки: гендерна ідентичність більшості старшокласників неформована відповідно власної статі, вони навіть не диференціюють гендерні характеристики; характеристики ж ідеальних образів, що наводять учні, відображають високу ступінь стереотипності їх поглядів на ідеальні образи чоловіка та жінки; особливістю є також те, що в характеристиках “ідеальної жінки” більшість учениць високо оцінюють якості, що відносяться до “традиційно маскулітних” – сила особистості, високий соціальний статус.

При аналізі також враховувались дані, отримані за результатами опитування викладачів за всіма методиками. Так, за анкетуванням шкільних педагогів, що вели заняття в 10-х класах, були отримані наступні дані: жінка-вчитель відноситься до фемінного типу особистості, в образі “Ідеальна жінка” для неї важливими є: емпатійність, емоційність, фемінність та сила особистості; також виявилось, що жінка-вчитель відповідає гендерному стереотипу. Чоловік-вчитель належить до андрогінного типу особистості, серед характеристик образу “Ідеальний чоловік” виділилися: соціальний статус, сила особистості, маскулітність; з’ясувалось, що він також відповідає гендерному стереотипу.

Порівняння середньостатистичних даних, отриманих в ході дослідження учнів, виявило, що загалом після уроку вчителя жіночої статі показники маскулітності у хлопців зросли майже у 2 рази, ніж після уроку вчителя – чоловіка.

В питанні впливу статі вчителя на гендерне самоусвідомлення учениць виявилось, що вплив був достатньо неоднозначним. Так, в одному класі показники відмінності зростали як після уроку, проведеного чоловіком, так і після уроку, проведеного жінкою. В іншому ж класі ріст показників фемінності у дівчат відбувався здебільшого в другому випадку. Можемо припустити, що жінка-вчитель в другому класі є більш впливовою і за іншими ознаками, що відображається на показниках дівчат.

Результати, отримані за методикою ОСД, такі: у хлопців після уроку педагога-чоловіка: збільшилися показники загальної оцінки і соціального статусу в образі “Ідеальний чоловік”, сили особистості залишився приблизно на тому ж рівні, а зріс показник емоційності. Також суттєво виріс показник сучасності, а також зменшився показник залежності. Для дівчат характерними стали такі зміни: зменшився по-

казник оцінки, сили особистості, залежності, зросли показники емоційності, соціального статусу, збільшився показник фемінності.

Після уроку, проведеного педагогом-жінкою, ситуація склалася так: у хлопців зріс фактор оцінки, емоційності, зросли середні показники фемінності, маскулінності, андрогінності, зріс показник соціального статусу. У дівчат обох класів показники в цілому не змінилися, лише незначно зріс показник соціального.

Результати останньої методики показали, що стать учителів не вплинула на оцінювання учнями власної відповідності гендерним стереотипам: у цілому середні показники за методикою “Я – жінка / чоловік” залишилися на початковому рівні.

Загалом визначено, що обидва класи реагують на вчителів схожим чином. Середні показники, можливо, відрізняються лише за декількома факторами, але це можна пояснити певними груповими особливостями (групова організація, психологічна атмосфера всередині групи, симпатія до певного вчителя тощо). Що ж до статі вчителів, то відмітимо, що вона суттєво не вплинула на вибір дівчатами і хлопцями якихось певних гендерно обумовлених характеристик в образах ідеальних чоловіків і жінок. Також можна припустити, що більшою мірою на учнів вплинуло загальне враження, справлене викладачем.

*Висновки.* Порівняння середніх показників показало, що стать викладачів у цілому впливає на гендерне самоусвідомлення учнівської молоді. Так, викладачі-чоловіки здебільшого впливають на уявлення учнів та студентів чоловічої статі про образ ідеального чоловіка, зростає оцінка маскулінних якостей представленого образу. У випадку з ученицями та студентками викладач чоловічої статі впливає на образ “Ідеальна жінка”, у межах якого зменшуються показники за шкалами залежності та емоційності. Стосовно викладача-жінки можна сказати, що вплив виявляється у посиленні маскулінних проявів у гендерних самоописах представників чоловічої статі, а у дівчат збільшуються середні показники за шкалами фемінності та емпатійності. Що ж до відповідності традиційним образам чоловіка і жінки, то статева належність викладача суттєво не змінює уявлень учнівської молоді про свою відповідність гендерним стереотипам.

### *Література*

1. *Шевандрин Н. И.* Социальная психология в образовании: Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 544 с.
2. *Донцов А. И.* Психология коллектива / А. И. Донцов. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 168 с.
3. *Москаленко В. В.* Соціальна психологія / В. В. Москаленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.



4. Крысько В. Г. Социальная психология: схемы и комментарии / В. Г. Крысько. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 208 с.
5. Подласный И. П. Педагогика: Процесс воспитания / И. П. Подласный. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 256 с.
6. Семечкин Н. И. Психология малых групп / Н. И. Семечкин. – Владивосток : ДГУ, 2005. – 117 с.
7. Портных В. Я. Методическое обеспечение воспитательной работы в учебной группе / В. Я. Портных. – М. : Высшая школа, 1990. – 111 с.
8. Винославська В. Психологічні особливості студентської групи / В. Винославська / Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 7. – С. 65–70.
9. Кричевский Р. Л. Социальная психология малой группы / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 256 с.

*Вікторія Покладова*

### РЕСУРСНІСТЬ ГРУПОВОЇ РОБОТИ В ПІДГОТОВЦІ СПЕЦІАЛІСТІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

*Проблема.* Використання групових методів в підвищенні якості підготовки фахівців соціальної сфери в системі ВНЗ.

*Мета статті:* Розглянути ресурси інноваційних методів групової роботи для практично зорієнтованої підготовки фахівців соціальної сфери.

На ринку праці України вже понад 20 років як існує та юридично заклаифікована професія “практичний психолог”, біля 15 років – серед офіційно визнаних професій – “соціальний працівник”, тривають дискусії навколо професійної класифікації та кваліфікації психотерапевта без медичної освіти. Створено системи, організаційні структури та певні умови для професійної діяльності зазначених спеціалістів соціальної сфери. ВНЗ кожен рік випускають дипломованих фахівців та знову відбирають першокурсників серед бажаючих абітурієнтів, щоб готувати нову команду. Ринок попиту на послуги практичних психологів, соціальних працівників, спеціалістів з людських ресурсів, психотерапевтів зростає. Але при всіх цих зрушеннях у професійно-клієнтській царині питання якості професійних послуг та підготовки конкурентоздатних фахівців залишається актуальним.

Вивчення сучасних нормативних [1], наукових, методичних джерел свідчить про те, що сьогодні актуальною є потреба розвитку практично зорієнтованих або інтерактивних підходів у підготовці спеціалістів-практиків соціальної сфери. Достатньо ґрунтовно описано методику підготовки і викладення змісту лекційних, семінарських та

практичних занять. Накопичено великий досвід розробки та викладання лекційних матеріалів, проведення семінарських занять. Але проведення практикумів, максимально наближених до змісту практичної роботи та реального соціального життя для фахівців системи вищої освіти є полем для пошуку методів практичного навчання, визначення загальної та ситуативної мети і завдань практик, оцінки отриманих навичок та практичного досвіду, а тим більше закріплення, поглиблення та використання його в подальшій самостійній практиці.

Серед навчальних принципів, які сприятимуть впровадженню інтерактивних підходів навчання на якісному рівні, можна виділити:

- принцип полілогового простору [2],
- принцип побудови “спільної події” [3] навчання від спілкування до взаємодії, взаєморозуміння, взаємопідтримки.

Для того щоб працювати за визначеними принципами, потрібно сповідувати гуманістичні цінності, етичні принципи поваги людської гідності, віри в те, що люди можуть змінюватись та мають на це право, а також мати досвід перебування в рефлексивно-творчому просторі, вміння будувати відкриті комунікації, народжувати та сміливо презентувати власні ідеї, чути й сприймати ідеї інших, обговорювати та приймати групові рішення. Такі навички можна визначити як частину компетенцій фахівців соціальної сфери, а саме, практичних психологів, соціальних працівників. На думку Н. В. Бачманової, основні проблеми професійної діяльності психолога можна класифікувати як “задачі на спілкування”. Здатність їх ефективного розв’язання базується на наявності в арсеналі його професійного забезпечення таких складових як: 1) здатність повно та правильно приймати людину; 2) розуміти внутрішній план людини (її якості та їх особливості); 3) здатність до співпереживання (доброта, емпатія); 4) здібності та вміння аналізувати власну поведінку (рефлексія); 5) розвинута властивість управляти собою та процесом спілкування (самоконтроль і управління ходом комунікації) [4].

Саме такі розвинені компетенції потрібні в практичній роботі з клієнтами в індивідуальному контексті, з групами клієнтів, соціальними громадами, організаційними командами та спільнотами. Особливість діяльності фахівця соціальної сфери полягає в тому, що дії відбуваються в емоційно напружених ситуаціях, у командах, які не завжди налаштовані на взаєморозуміння і співпрацю. А також у тому, що він сам є людиною, соціалізація якої проходила під впливом певного оточення, не завжди усвідомлено. Певною проблемою початківця є ще й відсутність життєвого досвіду. Тому перед представниками системи підготовки кадрів на будь-якому рівні постає завдання допомогти отримати молодому фахівцю як практичний досвід роботи з власною особистістю (прожити і пережити шлях усвідомлення свого внутрішнього світу, можливостей його змін або збереження), так і розвинути

професійні компетенції. І тільки після цього відправляти молодого фахівця до професійних спроб у клієнтському просторі. Питанням, що стосуються розвитку зазначених компетенцій, важливо приділяти увагу в навчально-виховних формах роботи зі студентами. І це можна здійснювати у будь-яких активностях студентського життя.

Цікавим теоретичним та методичним підґрунтям для роботи зі студентськими групами може виступити досвід закордонних і вітчизняних фахівців використання таких методів групової роботи з клієнтами та громадами, як “open space”, самокеровані групи, рефлексивні громади, “рефлексивний менеджмент”, груповий (командний) коучинг, супервізія. Перелічені методи мають загальні риси, до яких можна віднести:

- усвідомлення спільної мети;
- генерація банку спільних ідей, знань, інформаційних потоків;
- створення спільної ресурсності у досягненні поставленої мети.

Зазначені моделі застосовуються в практичній груповій роботі в різних соціальних структурах від бізнесу до психіатричних лікарень, реабілітаційних центрів тощо. Така групова робота потребує відповідної кваліфікації фахівців. Використання даних моделей в роботі зі студентськими групами є шляхом для розвитку тих професійних навичок, які будуть необхідними в їх майбутній професійній діяльності. Саме у ВНЗ є можливість для студентів розвивати толерантність, вчитися прийняттю позиції інших, аналізувати ризики прийняття будь якого із запропонованих рішень, долучатися до спільної відповідальності за кінцевий результат виконання групового (командного) рішення.

Утворення групи-команди, яка б могла працювати в такому контексті, є процесом, який відбувається паралельно з розвитком групової динаміки. Формування таких груп відбувається за певними моделями. Так, зокрема, модель самокерованої групи складається з 5 стадій: 1) підготовка лідерів (ведучих, керівників, викладачів) – головною подією цієї стадії є з'ясування та узгодження принципів насаження членів групи; 2) створення самої групи, де головним є встановлення групових норм, визначення та аналіз кола проблем, ухвалення завдань та цілей, перспективне відкрите планування складання групової ресурсності; 3) підготовка до групової дії – рефлексія щодо причин існуючих проблем групи; 4) самостійні групові дії щодо складання спільних ресурсів та прийняття групових рішень; 5) груповий аналіз досягнень та визначення нових перспектив взаємодії [5].

Метод групового коучингу – це діалог у конструктивному середовищі, який сприяє досягненню бажаних результатів. Це розмова, в якій ставляться вчасні питання, що дозволяють учасникам подивитися на ситуації під іншим кутом зору та побачити нові ресурси. Це системний процес, який базується на співпраці та орієнтований на досяг-

нення результатів. Це також командний процес, спрямований на збагачення, розвиток знань індивіда та групи, взаємопідтримку, експериментування та ефективне ставлення запитань. Головна мета коучингу – допомогти учасникам зрозуміти процеси, які є перепонами або ресурсами у досягненні визначених цілей, а також наснажити та підтримати тих, хто навчається на рівні, достатньому для самореалізації кожного окремо і всіх разом. Але для того, щоб команда була спроможна працювати за методом групового коучингу повинна бути сформована групова поведінка, яка має такі характеристики [6]:

- загальне уявлення про цілі, ресурси, спільні можливості;
- загальне уявлення про пріоритети;
- готовність відкрито висловлювати власні думки;
- поінформованість про сильні та слабкі сторони один одного;
- визнання особистісних переваг;
- готовність обмінюватись знаннями та досвідом;
- розуміння образу мислення один одного;
- віра в здібності та позитивні наміри інших членів групи (команди);
- побудова відкритої, жвавої атмосфери.

В основі рефлексивного менеджменту лежить спільна дія, яка потребує рефлексивного мислення. “Вищим рівнем опанування учасником перевагами рефлексивного мислення є приєднання до авторства правил або глибинна їх реконструкція, розпізнавання їх тексту як смислу, відбитого між рядками, між абзаців” [3, с. 327]. А на підґрунті розвиненої саморефлексії ми можемо говорити про розуміння власних почуттів, про усвідомлення права бути, існувати, відчувати, творити. І, що найважливіше, дати собі волю імпровізувати у різнобарвній палітрі власного майбутнього життя, бути його творцем. Тим більше, фахівець, який в своїй співпраці допомагає людині віднайти власний шлях щасливого існування та стати за це самостійно відповідальним, повинен бути творцем і власного життя.

Цікавою та продуктивною для поглиблення професіоналізму спеціалістів соціальної сфери є групова супервізія. Ця форма навчання буде корисною для супроводу у професійному навчанні на місцях практики. У порівнянні з індивідуальною, групова супервізія має певні переваги: економія часу; утворення певної атмосфери довіри, де виявляється можливим висловити переживаннями щодо власних труднощів практичної діяльності, а також зрозуміти, що такі труднощі виникають не тільки в тебе та побачити можливі шляхи їх подолання; існування умов для перевірки емоційних та інтуїтивних реакцій на представлений матеріал; більш широкі можливості отримання зворотнього

зв'язку від оточуючих; присутність широкого кола життєвого досвіду учасників групи; більше можливостей для використання різних технік роботи з проблемною ситуацією; всі учасники навчаються один у одного та у ведучого-супервізора вирішувати проблеми та вести групу [7, с. 215–224].

*Висновки.* Отже, ми окреслили цікаву перспективу використання інноваційних форм та методів групової роботи в підготовці практичних психологів та соціальних працівників у системі ВНЗ. Ідеться про необхідність гармонійного поєднання практичного досвіду з ґрунтовними теоретичними напрацюваннями в програмі підготовки фахівців, що передбачає насамперед осмислення своєї індивідуальності та пошук свого місця в групі в синергетичному середовищі, а відтак розуміння того, як це можна реалізувати в професійній практиці.

Подальше впровадження інноваційних методів групової роботи у ВНЗ дасть можливість розвинути такі компетенції майбутніх фахівців, як толерантність, особистісна і професійна рефлексія, креативність, здатність співпрацювати та бути відповідальними за якість наданих послуг у майбутній роботі.

### *Література*

1. Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. – К. : КІС, 2003. – 296 с.
2. *Слободянюк І. А.* Інноваційні підходи до формування змісту освіти соціальних педагогів та практичних психологів / І. А. Слободянюк, В. В. Покладова // Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. – Мелітополь, 2007. – С. 144–147.
3. *Найдьонов М. І.* Формування системи рефлексивного управління в організаціях / М. І. Найдьонов. – К. : Міленіум, 2008. – 484 с.
4. *Власова О. І.* Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку : монографія / О. І. Власова. – К. : Видавничо-поліграфічний центр “Київський університет”, 2005. – 308 с.
5. *Мюллендер О.* Самокерована групова робота. Діяльність користувачів з метою наснаження / О. Мюллендер, Д. Уорд [за ред. А. Безрученко; переклад С. Пархоменко, І. Петренко]. – Амстердам-Київ : Темпус, 1996. – 176 с.
6. *Клаттербак Д.* Командний коучинг на робочем місці: технологія створення самообучаючої організації / Д. Клаттербак; [пер. Ю. С. Титової]. – М. : Ексмо, 2008. – 288 с. – (HR – бібліотека).
7. *Ховкінс П.* Супервизія. Індивідуальний, груповий и організаційний підходи / П. Ховкінс, Р. Шохет. – СПб. : Речь, 2002. – 352 с.

*Анастасія Тінякова*

**ФОРМУВАННЯ УЧНІВСЬКОГО КОЛЕКТИВУ В СТАРШІЙ ШКОЛІ ЗА ДОПОМОГОЮ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ТРЕНІНГОВИХ ЗАНЯТЬ**

*Проблема.* Світова глобалізація, розвиток інформаційних технологій поступово розмиває державні кордони, створюючи потенційний попит на українських спеціалістів в зарубіжних країнах. Росія, західноєвропейські країни та інші провідні країни світу (США, Японія) перейшли на новий етап розвитку – постіндустріального суспільства, на шляху становлення якого стоїть і Україна. Однією з характерних рис постіндустріального суспільства є поглиблення спеціалізації праці, унеможливаючи виконання проекту однією особою, змушуючи спеціалістів об'єднуватись у групи, команди. А значить, одним із завдань сучасної освітянської системи є формування не тільки професійних, а й особистісних та соціальних компетенцій учнів. В процесі навчання відбувається становлення учня не тільки як індивідуального суб'єкта, а й як колективного суб'єкта, який розвивається та формується в умовах навчальної групи, що актуалізує питання розвитку суб'єкта навчально-виховної діяльності.

Питання розвитку групи супроводжує більшість досліджень предметом яких є мала (контактна – Л. І. Уманський) група. Класичними є дослідження зарубіжних учених М. Йенсена, Д. Лівайна, С. Мабрі, Р. Морленда, Б. Такмена, Л. Хоффмана та Р. Штейна, які пропонують авторські моделі розвитку групи в пошуках оптимального відображення динаміки соціально-психологічних процесів, що відбуваються протягом життєдіяльності групи. Вітчизняні вчені також обирали розвиток колективу як предмет дослідження. Для багатьох дослідників проблем колективу (В. Г. Іванов, А. А. Ковальов, Л. І. Новікова, Л. І. Уманський та ін.) розвиток колективу визначається як поступовий і відносно довгий процес переходу групи від одного якісного стану (рівня розвитку) до іншого, під впливом зовнішніх та внутрішніх, об'єктивних та суб'єктивних умов. В нашій роботі ми зупинимось на генеральних детермінантах розвитку малої групи та психокорекційній роботі шкільного психолога, яка спрямована на формування учнівського колективу.

*Мета статті:* розробити та апробувати програму тренінгових занять, спрямованих на розвиток навчальної групи.

У рамках стратометричної концепції інтрагрупової активності колективу, на основі теоретичних розробок вітчизняних і зарубіжних

досліджень, нам здалося можливим виділити основні чинники розвитку групи: соціометрична згуртованість, референтність групи та ціннісні орієнтації групи.

Позаяк соціометричний індекс згуртованості розраховується як сума чисел персональних взаємних зв'язків у групі за кількістю членів, то групову згуртованість ми розглядаємо як міжособистісну атракцію членів малої групи.

Під соціометричною референтністю групи (від лат. *Referens* – те, що повідомляє) ми розуміємо ставлення індивіда до групи членства, яка є об'єктом соціометричного дослідження, та відображає ступінь відчуття індивідом своєї приналежності до групи та ступінь ідентифікації себе з нею. Референтна група є для індивіда джерелом соціальних норм, ціннісних орієнтацій, еталоном для оцінки себе і оточуючих [1, с. 214].

Ціннісні орієнтації групи є сукупністю ціннісних орієнтацій всіх членів групи, тоді як ціннісні орієнтації особистості (від франц. *Orientation* – установка) ми визначаємо як спосіб диференціації об'єктів індивідом за їх значущістю [там само, с. 441].

Аналіз наукової психологічної літератури показав, що ефективними для роботи зі старшокласниками є застосування елементів арт-терапії, символ драми, психологічного театру, Playback-театру тощо. Серед багатьох методів формування групової єдності ми обрали метод соціально-психологічного тренінгу (СПТ) як найбільш дієвий, сучасний та доступний.

Соціально-психологічний тренінг є одним із найбільш продуктивних психотерапевтичних та гуманістичних технологій, адже розглядається як сукупність методів розвитку комунікативних якостей та рефлексивних здатностей, вмінь аналізувати поведінку свою та членів групи, соціальні ситуації та себе в них, вміння адекватно сприймати себе та оточуючих [2].

Під соціально-психологічним тренінгом ми розуміємо процесуальну інтеграцію чуттєвого досвіду з когнітивною діяльністю в організованому груповому просторі. Тренінг вигідно відрізняється від семінару наявністю більш ефективного сприйняття інформації через емоційний досвід “тут-і-тепер” і від гри, змагання через наявність систематичного аналізу/синтезу отриманого досвіду. В тренінгу ми інтегруємо чуттєвий досвід та когніції в єдине ціле. Необхідно зауважити, що це з'єднання відбувається обов'язково в груповому просторі, тобто виявляється важливішою поведінка групи в цілому, аніж кожного її члена задля відслідковування групової динаміки.

У результаті ґрунтовного аналізу досвіду застосування активних форм навчання для розвитку колективу в закладах освіти, нами було розроблено програму тренінгових занять, спрямованих на формування

колективного суб'єкту навчально-виховної діяльності в старшій школі. СПТ має свої стадії проведення, серед яких виділяються:

1. Попереднє інтерв'ю проводиться для підготовки ведучого СПТ.

2. Збір зворотнього зв'язку після початку тренінгу задля уточнення та узгодження індивідуальних очікувань, цілей та завдань у групі очікування, цілі та завдання. Зворотній зв'язок фіксується на дошці у формі "сонечка", де кожен "промінь" складається з декількох типових індивідуальних запитів. Така форма є наглядною, конкретизує та класифікує цілі та завдання групи, інтегрує групу вже на початковому етапі.

3. На першому етапі ведучому СПТ, після проговорення та дискусії стосовно групових правил, доцільно використовувати т.з. "криголами" – технічні прийоми у формі завдань задля деформалізації атмосфери та створення почуття захищеності, розуміння та первинно-чуттєвої єдності в групі. Закладається основа для саморозкриття кожного члена групи та відкритості впливу почуття "ми". Якщо попередні етапи пройдені вдало – група на цьому етапі стає тривожною й конфліктною та гіперзалежого від ведучого, деякі учасники СПТ бачать у ньому абсолютного носія знань, деякі – повністю дискваліфікують. Доброзичливе та нейтральне ставлення до кожного учасника дозволить прийняти та виконувати основні правила: свобода сказати "ні" (можливість стимуляції, але не примушення), присутність (відповідальність за згоду брати участь в СПТ), організація (перерви, користування мобільними та ін.).

4. На другому етапі відбувається формування аналітичних навичок щодо змісту та сутності інгрупових процесів, зміна ролей та масок у групі з поступовим виснаженням неаутентичної поведінки.

5. Третій перехідний, етап характеризується розгорнутою ситуацією групового конфлікту: відкрита конфронтація, виснаження конфлікту та вихід з нього – деструктивний або конструктивний (для цього ведучий СПТ надає зворотній зв'язок, делегує відповідальність, стимулює автентичність).

6. П'ятий продуктивний, етап характеризується можливістю самостійної роботи, наявністю членів групи, які здатні до узагальнення та рефлексії групових процесів, високим суб'єктивним рівнем безпеки та комфорту; група починає усвідомлювати себе як єдине ціле, приймає індивідуальність та дбайливо ставиться до кожного, встановлюються нові норми та правила за принципом самоорганізації та зворотнього зв'язку без участі ведучого СПТ. Конфліктні ситуації можуть лишитися ще з минулого етапу, але вирішення їх є більш швидким та продуктивним через минулий позитивний досвід виходу з конфліктної ситуації, наявність аутентичних ролей та конструктивних інтенцій кожного з учасників конфлікту.



7. Заключний, результуючий або інтегруючий, етап включає в себе поглиблену процедуру зворотнього зв'язку, узагальнення досвіду, який було отримано, порівняння початкових цілей із отриманими результатами, наміри по практичному впровадженню отриманого досвіду.

8. Після тренінгу необхідно проводити “командний супровід” – підтримка оберненого зв'язку між ведучим СПТ та учасниками тренінгу по сортувальній матриці.

Програма тренінгових занять була розроблена спеціально для учнів 9-х класів, позаяк саме в цей період відбувається переорієнтація з дорослих на ровесників, формуються неформальні гетерогенні (за статтю) угруповання, що створює сенситивність у розвиткові шкільного класу у напрямку колективу.

Розроблено нами програма тренінгових завдань ґрунтується запропонованій нами моделі розвитку групи, в основу якої нами були покладено: принцип діяльнісного опосередкування психічного (Б. Г. Ананьєв, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та ін.); принцип єдності соціальних та психологічних факторів у динаміці групових процесів (Г. М. Андрєєва, О. І. Донцов, Р. Л. Кричевський, Л. А. Петровська, А. Л. Свенцицький та ін.); положення про провідну роль спільної діяльності та спілкування у розвитку групи як цілісності (І. П. Волков, Б. Ф. Ломов, М. М. Обозов, Ю. Л. Ханін та ін.); положення про єдність як детермінанту групової згуртованості (Р. Л. Кричевський, Е. М. Дубовський, В. В. Шпалінський, Л. І. Уманський та ін.).

Розроблена програма базувалась на трьохфакторній моделі розвитку малої групи, яка була представлена нами раніше. Ця модель розроблена в межах стратометричної концепції інтрагрупової активності колективу і визначає соціометричну згуртованість, соціометричну референтність групи та ціннісні орієнтації групи.

Програма тренінгових занять була розроблена на основі аналізу наукової, методичної літератури та досвіду практичної роботи. В процесі практичної роботи нами були виокремлені процедури, які мають найбільш ефективний вплив на виділені нами фактори розвитку колективу. Доцільність проведення комплексу процедур обумовлено особливостями групової динаміки та задачами, що вирішуються групою на кожному етапі.

Мета тренінгових занять – розвиток навчальної групи шляхом формування в учнів соціальної компетентності.

Завдання:

1. Формування психолого-педагогічних умов для підвищення рівня розвитку навчальної групи.
2. Актуалізація процесу особистісного самовизначення, що включає в себе отримання знань про себе як про суб'єкта міжособистісної взаємодії.

3. Оволодіння основними техніками встановлення дружні, емоційно-позитивні що взаємовідносин з оточуючими.
4. Формування та закріплення групової ідентичності. Усвідомлення переваг командної роботи.
5. Підвищення якості використання колективного інтелекту. Оптимізація міжособистісних відносин у колективі.
6. Напрацювання та прийняття групових норм.
7. Підвищення ефективності прийняття рішень у команді. Відпрацювання навичок прийняття спільного рішення проблеми.

Програма (табл.) складається із 10 взаємопов'язаних тренінгових занять. Кожне заняття триває 90 хвилин з перервою у 10 хвилин. Заняття проводяться двічі на тиждень.

Програма тренінгу включає три групи вправ, які були виокремлені у відповідності до їх впливу на певну сферу групового розвитку.

В реальному процесі міжособистісної взаємодії групова згуртованість, ціннісно-орієнтаційна єдність та групова референтність тісно пов'язані між собою, зумовлюють на одну, що визначило структуру програми. Особливість останньої полягала у значному акценті на груповій динаміці при розподіленні тренінгових занять на модулі. При розробці тренінгових занять ми впроваджували три види тренінгових вправ (за Л. М. Карамушкою [3]).

До першої групи відносяться тренінгові вправи, що спрямовані на формування групової згуртованості. Вони спрямовані на зняття емоційної напруги, розвиток співробітництва та взаємодопомоги у спільній діяльності.

До другої групи були віднесені тренінгові вправи, що спрямовані на формування єдності учасників у сфері ціннісних орієнтацій, які спрямовані послабити або змінити стереотипи мислення; узгодженість уявлень членів групи про цілі та задачі спільної діяльності.

До третьої групи були віднесені тренінгові вправи, які були спрямовані на формування групової референтності. Вони були призначені для підвищення значущості учнівського колективу як групи членства, формування почуття "Ми".

Форми організації занять та методи навчання включали: групову роботу, тренінг командоутворення, комунікативний тренінг, мозковий штурм, бесіди, дискусії, аналіз ситуацій.

За результатами роботи ми з'ясували доцільність поєднання різноманітних форм групової роботи. Це пов'язано з багатомірністю інтересів старшокласників, тенденцією до змін видів активності та пошуку тих із них, які більше відповідатимуть індивідуальним особливостям.

Таблиця

Програма тренінгових занять щодо розвитку  
учнівського колективу

День тренінгу	Мета	Вправа	Час
День 1	Знайомство з тренером, визначення цілей та правил тренінгу	Вступне слово тренера	3
		“Гім’я та якість”	7
		“Пікнік”	15
		Правила групи	20
		“Олівці”	20
		“Групове гудіння”	10
		Шерінг	15
День 2	Подолання опору учасників тренінгу	Вступне слово тренера	3
		“Мені подобається”	7
		“Катастрофа у пустелі”	60
		“Виверження вулкану”	7
		Шерінг	15
День 3	Визначення учасниками змін, які б вони хотіли бачити у своєму класному колективі	Вступне слово тренера	3
		“Привітатися носами”	3
		“Веселий рух”	10
		“Чарівна пляшка”	60
		“Апчхи”	2
		“Атоми та молекули”	3
		Шерінг	15
День 4	Зниження емоційної напруги для розвитку групової згуртованості	Вступне слово тренера	3
		“Посмішка”	2
		“Плутанина”	20
		“Надхмарний замок”	25
		“Мій вклад у команду”	15
		“Почуття ліктя”	
		Шерінг	15
День 5	Формування міжособистісної симпатії	Вступне слово тренера	3
		“Чарівна штучка”	30
		“Сили-встали”	15
		“Здорово вдається”	18
		“Компліменти”	9
Шерінг	15		
День 6	Формування навичок прийняття спільного рішення	Вступне слово тренера	3
		“Якості ефективної команди”	14
		“Прислів’я”	18
		“Секрет Джовані”	35
		“Повороти”	5
Шерінг	15		

День тренінгу	Мета	Вправа	Час
День 7	Формування міжособистісної довіри	Вступне слово тренера	3
		“Малюємо разом”	15
		Скульптура “Недовіра-Довіра”	15
		“Паровозики”	7
		“Сліпий і поводитир”	15
		“Тростинка на вітрі”	20
		Шерінг	15
День 8	Формування групової ідентичності	Вступне слово тренера	3
		“Панно”	15
		“Пошук схожості”	20
		“Дух групи”	25
		Шерінг	15
День 9	Формування ціннісно-орієнтаційної єдності групи	Вступне слово тренера	3
		“Визначення кордонів”	12
		“Катастрофа на Місяці”	60
		Шерінг	15
День 10	Підведення підсумків тренінгу	Вступне слово тренера	3
		Колаж “Моя група”	26
		“Подарунок друзям”	22
		Притча “Подяка”	17
		“Обійми”	7
		Шерінг	15

Апробація програми здійснювалась на базі загальноосвітніх шкіл I–III ступенів № 93, 125 м. Кривого Рогу Дніпропетровської області та №34 м. Львова за участі 78 учнів 9-х класів.

*Висновки.* Соціально-психологічний супровід є однією з основних умов формування вмінь та навичок групової навчальної діяльності у старшокласників. Розвиток колективу сприятиме ефективності застосування цієї форми організації навчально-виховного процесу. Робота в групі характеризується динамічністю, комплексністю, розвитком внутрішньоособистісних можливостей учнів.

Включення в навчально-виховний процес комплексу тренінгових занять є необхідним компонентом розвитку навчальної групи як колективу, що дає змогу не тільки розширити соціальну компетентність учнів, а й здійснити перехід від індивідуального режиму творчої діяльності до групового, командного режиму її виконання.

Перспектива дослідження – розроблення проблеми тренінг-корекції як інструменту регуляції соціально-психологічної структури навчальної групи.

*Література*

1. Психологический словарь / В. В. Абраменкова, В. С. Авансеев, Н. С. Агамова ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд, испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
2. Колесникова Л. Д. Становление идентичности в процессе учебно-профессиональной деятельности / Л. Д. Колесникова // Территория науки. – 2006. – №1. – С. 145–148.
3. Технології роботи організаційних психологів: [навч. посіб.] / за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К. : ІНКОС, 2005. – 366 с.

*Микола Федоров, Олена Федорова*

### **ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ**

*Проблема.* У сучасних умовах розвитку нашої держави гостро постає питання про формування громадянина нової формації, свідомого, творчого, здатного до плідної праці в різних сферах суспільного життя. У підготовці такої людини особливу роль виконує вищий навчальний заклад, де формується майбутнє нації, її суспільний і культурний генофонд.

Вища школа спрямовує навчально-виховний процес на кадрове забезпечення соціально-економічного, науково-технічного і культурного прогресу; підвищення культури управління і виробництва; посилення ефективності наукових досліджень; розвиток відповідального ставлення до праці; підвищення рівня освіти і кваліфікації, зростання творчої активності і духовних потреб студентів.

Щоб внесок вищої школи у кадрове забезпечення перебудови був дійовим і впливовим, необхідно впроваджувати нові соціальні програми у теорію і практику соціального виховання сучасного фахівця. Тому виявлення специфіки та особливостей соціального становлення студентів у сучасних умовах є однією із актуальних проблем педагогічної науки [1].

Наукові дослідження останніх років свідчать про зростання інтересу до даної проблеми. Нами були проаналізовані праці науковців, що стосуються впливу соціального середовища на формування особистості студента: Н. П. Бондаренка, М. П. Іщенко, А. Й. Капської, Л. Г. Коваль, В. А. Сапогової та ін. Проблема формування морального досвіду та ціннісних орієнтацій, “базової культури особистості як внутрішньої основи соціалізації” стала предметом досліджень І. Д. Беха, О. С. Газмана, І. О. Мартинюка та ін.; характеристика процесу соціалізації як системи, розробка основ її теорії виразно простежується у пра-

цях О. В. Балакиревої, А. С. Волович, М. Ф. Головатого, В. С. Ільїна та ін.

*Мета статті:* визначення сутності поняття соціалізації студентської молоді. *Завдання,* яке ставить перед собою автор, полягає у віднайдені ефективних шляхів формування громадянина нової формації, свідомого, творчого, здатного до плідної праці в різних сферах суспільного життя.

Поняття “соціалізація” введено соціологами в кінці XIX століття і в подальшому розроблялося рядом західних вчених (Т. Парсонс, Б. Скіннер, Ч. Кулі, Е. Еріксон). В основу нашого дослідження було покладено загальну теорію Ч.Кулі і таких відомих вчених, як Дж. Мід, Т. Парсонс, У. Томас, а також теоретичні підходи вітчизняних соціологів та педагогів.

Поняття “студентство”, за А. М. Семашко: це особлива соціальна група, що має свої ознаки – виконання в суспільстві певних функцій, об’єктивність існування, однозначна детермінованість поведінки, певна цілісність та самостійність у ставленні до інших соціальних груп, специфічні соціально-психологічні риси та система цінностей.

Отже соціалізація студентської молоді – це багатогранний процес, який включає педагогічні (виховання і самовиховання) і соціальні (об’єктивні умови життєдіяльності, соціальні інститути) впливи, які відбиваються у поглядах і поведінці студентів. Вони взаємопов’язані і виступають у сукупності, забезпечуючи як безпосередній, так і опосередкований вплив на особистість студента [1].

Водночас, як у науковій літературі, так і у практиці вищої школи, неадекватним є тлумачення самого процесу соціального становлення студента. Наявність великої кількості трактувань даного поняття свідчить не лише про його багатогранність і певну складність, а й про те, що до цього часу залишається не розробленою цілісна й усталена теорія соціалізації, соціального становлення.

Студентський період є своєрідним проміжним етапом соціального становлення, коли відбувається професійна і соціально-психологічна адаптація, формування ціннісних орієнтацій, визначення життєвих планів, оволодіння механізмами самоствердження, самореалізації, вміння проектувати цілеспрямовану діяльність, освіченість, комунікабельність, пошук естетичного у житті.

У сучасній науці проблема соціалізації особистості студента у позааудиторний час розглядається у кількох напрямках, зокрема, формування студента як особистості: а) здатної виконувати функції громадянина держави; б) яка володіє нормами моралі свого народу, його національною культурою, традиціями, звичаями і вчиться використовувати їх у своїй практичній діяльності як конкретне “Я”; в) підготовленої до високоефективної праці у сфері матеріального та духовного

виробництва; г) готової до виконання в суспільстві соціальної ролі інтелігенції.

Становлення самосвідомості характеризується переходом на новий рівень моралі – конвенціональний. Студентська молодь замислюється над морально-етичними питаннями. Їх пошуки, пов'язані з моральним вибором, в цьому віці зазвичай виходять за рамки кола безпосереднього спілкування. Джерелами стають реальні, різноманітні і складні людські відносини, наукова і популярна, художня та публіцистична література, твори мистецтва, преса, телебачення [2].

Поряд з питаннями моралі, світогляд людини включає в себе соціально-політичні, економічні, наукові, культурні, релігійні та інші стійкі погляди. Специфіка студентської молоді полягає в тому, що саме в ці роки йде активний процес становлення світогляду, і до закінчення школи ми маємо справу з людиною, яка світоглядно більш-менш визначилася зі стабільними, хоч і не завжди правильними поглядами.

Погляди на світ сучасної студентської молоді визначаються наявністю безлічі різних, по-своєму аргументованих точок зору – таких, що мають сильні і слабкі сторони, серед яких немає ні абсолютно істинних, ні абсолютно помилкових і між якими молодим людям доводиться вибирати. Навіть ті, хто раніше традиційно виступав як носії єдиної думки для старших школярів, – батьки і вчителі – зараз самі перебувають у стані певної розгубленості, дотримуються, мінливих і суперечливих думок, сперечаються один з одним, змінюють свої погляди [3].

Найскладніше студентській молоді розібратися в політиці, економіці, самовизначитися в цих сферах людських відносин. А відтак спостерігається зростання аполітичності, що переходить часом у повну байдужість до подій в країні, й зокрема, соціально-політичних подій [4].

У ході дослідження, проведеного Т. В. Снегірьовою, виявлені наступні шість типів ціннісно-часової структури “Я”, що представляють індивідуальну своєрідність особистісного самовизначення студентської молоді та виражаються у співвідношенні між минулим, сьогоденням і майбутнім “Я” [3]:

1. Усі три “Я” спадкоємно пов'язані одини з одним і рівною мірою відповідають ідеальному “Я”. Це – суб'єктивне гармонійне уявлення людини про себе.

2. Наявне “Я” більшою мірою тяжіє до майбутнього, ніж до минулого. “Я”-минуле представляється абсолютно чужим, і ставлення до нього незмінно критичне. Наявне “Я” виступає як нова ступінь в особистісному самовизначенні.

3. Майбутнє “Я” відірвано від справжнього. Усі три часи існування “Я” мисляться як абсолютно різні. З ідеальним “Я” узгоджується тільки майбутнє.

4. Ідеальне “Я” не включено ні в теперішнє, ні у майбутнє “Я”, воно ізольовано від них і не бере участі у розвитку особистості.

5. Минуле і наявне “Я” спадкоємно пов’язані один з одним. Інший полюс, відмінний від них, утворює зв’язок між майбутнім та ідеальним “Я”. Володарів такого поєднання особистісних атрибутів відрізняє низька самооцінка і відсутність коштів, за допомогою яких вони змогли б зблизити минуле і сьогоденне “Я” з ідеальним і майбутнім.

6. Наявне “Я” зовсім випадає з процесу розвитку. Воно відірвано від минулого і не має зв’язку з майбутнім, не відповідає також й ідеальному “Я” [3].

Виявилося, що студентській молоді найбільш притаманний другий з перерахованих вище типів ціннісно-часової структури “Я”. Критичність до минулого дитинства тут супроводжується помірно високою самооцінкою та націленістю життєвих перспектив на майбутнє. На другому місці у цьому віці – перший тип структури “Я”. На третьому місці, відповідно, розташовується третій тип. Інші у даному віці становлять виняток і, мабуть, є вікові психологічні аномалії [3].

Для студентської молоді характерна підвищена увага до внутрішнього світу людини. Це, як правило, думки про все: про людей, про світ, про філософські, побутові та інші проблеми. Усі вони зачіпають і турбують молодь.

У студентській молоді нерідко зустрічається загострене почуття самотності, яке, як вважає Е. Фромм, якщо воно триває довго і не зникає з переходом у новий вік, може призвести до психічної руйнації “так само, як фізичний голод – до смерті. Моральна самотність так само нестерпна, як і фізична, більше того, фізична самотність стає нестерпною лише в тому випадку, якщо вона тягне за собою і моральну самотність”. На щастя, це почуття у студентської молоді не є стабільним [6].

До основних рис психології студентської молоді можна віднести: інтелектуальну зрілість, в тому числі морально-світоглядну; готовність ставити і вирішувати різні життєві завдання (яка в цьому віці очевидна, хоча тут говорити про неї поки що доводиться в загальному вигляді, маючи на увазі порівняно невисокий рівень інтелектуального розвитку чималого числа сучасної студентської молоді). Мова йде швидше про можливості, які має назагал студентська молодь і багато з яких практично реалізуються.

Більшість студентів самовизначаються у майбутній професії. У них складаються професійні переваги, які, однак, не завжди є достатньо продуманими і остаточними. Індивідуальні відмінності тут бува-



ють ще більшими, ніж у моральному виборі. Деякі діти вже до кінця підліткового віку твердо знають, ким вони стануть, в інших вибір професії не є завершеним навіть тоді, коли вони її фактично набувають. Ранній або пізній вибір професії, як правило, не позначається на професійних успіхах, вони можуть бути значними або незначними незалежно від того, наскільки рано чи пізно відбувається остаточне професійне самовизначення.

У студентському віці завершується формування складної системи соціальних установок, яке стосується всіх компонентів установок: когнітивного, емоційного та поведінкового.

Формування духовних цінностей у студентської молоді дає можливість у майбутньому сподіватися на утворення якісно нового типу людини та суспільства. Важливо, щоб моральні цінності перетворилися в невід'ємну рису психології людини і слугували регулятором її поведінки.

У сучасних умовах майбутній розвиток соціуму проектується через інститут освіти і виховання, зорієнтований на перспективні цінності суспільства. Тому нами було визначено ті професійні вимоги, які закладені в основу діяльності вищої школи і які впливають на соціалізацію студентів, а саме: 1) професійна компетентність; 2) наявність навичок творчості; 3) системність поглядів; 4) комунікативність; 5) усвідомлена відповідальність.

Варто відзначити що у сучасній системі освіти завдання навчального процесу зводяться лише до формування знань, умінь і навичок. Тоді як розвитку морально-духовних цінностей приділяється мало уваги. Сучасна дидактика підкреслює, що завдання навчального процесу не можна зводити лише до формування знань, умінь і навичок. Він покликаний комплексно впливати на особистість, незважаючи на те, що освітня функція є особливо специфічною для цього процесу [5, с. 94].

У процесі підготовки майбутнього фахівця будь-якого профілю чітко простежуються два аспекти: професійна підготовка та особистісний розвиток. І хоча на практиці вони досить тісно взаємопов'язані, проте в теоретичному плані можна виокремити і один, і другий як самостійні напрямки в педагогічній науці. Зокрема, це стосується проблеми соціалізації, соціального виховання, соціального становлення студентства, а однією з основних теоретичних проблем, розв'язання яких має принципове значення для виховання студентської молоді, є проблема з'ясування суті соціалізації особистості як цілісної системи, що має загальний, національний, філософський, політичний, соціологічний, педагогічний, психологічний напрямки, які в сукупності формують людину як соціальну особистість з її світоглядом, розумінням свого місця і призначення в суспільному житті.

Соціальне становлення – це складний, багатофакторний процес, обумовлений впливом як об'єктивних, так і суб'єктивних причин. Студентський період є важливою стадією соціалізації і має певні особливості, які виявляються у тому щоб цей період: а) відбувається активне включення у нове середовище; б) посилюється роль студента як суб'єкта соціалізації, самостійність у виборі цінностей, ідеалів, середовища для спілкування, видів діяльності, що посилює необхідність рівноправної, демократичної партнерської взаємодії; в) удосконалюються механізми саморегуляції, самокорекції; г) домінуючим фактором впливу стає нове соціальне середовище (академічна група, групи за інтересами). Передумовами успішного соціального становлення студентської молоді є: соціальний досвід, потреби, установки особистості, наявність адекватного соціального середовища, організація соціально-виховного процесу.

*Висновки.* У ході дослідження виявлено низку наукових проблем, які потребують подальшого вирішення: особливості індивідуалізації процесу виховання студентів в умовах вищої школи; особливості управління соціально-виховним процесом вищого навчального закладу; оновлення технологій роботи педагогів-кураторів зі студентами академічної групи у закладах вищої освіти.

### *Література*

1. *Шашенко С. Ю.* Соціалізація студентів – педагогічна проблема / С. Ю. Шашенко // Соціалізація особистості : зб. наук. праць. – К., 2002. – Т. XVII. – С. 46–56.
2. *Шашенко С. Ю.* Концептуальний підхід до організаційно-виховної роботи серед студентів / С. Ю. Шашенко // Соціалізація особистості : зб. наук. праць. – К., 2000. – Вип.1. – С. 109–115.
3. *Бех І. Д.* Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
4. *Боришевський М.* Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія / Мирослав Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с. – (Серія “Монограф”).
5. *Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз / В. Андрущенко, Л. Губерський та М. Михальченко.* – К. : Знання України, 2002. – С. 510 – 515.
6. *Харченко С. Я.* Соціально-педагогічні технології : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 552 с.

Інна Чернєва

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОЇ  
САМОДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК УМОВИ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ  
ПСИХОЛОГІВ**

*Проблема.* Теоретичне й експериментальне вивчення структурно-функціональних особливостей творчої самодіяльності особистості як найбільш продуктивної і розвивальної складової цілісної професійної психологічної діяльності дає змогу відкрити нові можливості для покращення професійної підготовки і праці майбутнього психолога.

У своєму дослідженні ми спиралися на основні положення філософського принципу творчої самодіяльності суб'єкта, обґрунтовані С. Л. Рубінштейном; діалектичну теорію взаємозумовленості явищ об'єктивної і суб'єктивної дійсності; концептуальні положення особистісно центрованої професійної підготовки учнівської молоді та студентів, концепцію розвивальної навчальної діяльності, представлену в працях І. Д. Бєха [1], О. К. Дусавицького, Г. С. Костюка, В. В. Давидова, Д. Б. Ельконіна, О. М. Леонтєва, С. Д. Максименка та ін.

Концептуальні ідеї теорії розвитку творчої особистості у продуктивній діяльності та самодіяльності розробляли О. Г. Асмолов, Г. О. Балл, В. О. Моляко [2], В. В. Рибалка, В. А. Роменець та ін.; теоретичні положення процесу творчості і продуктивного мислення висвітлено в працях Д. Б. Богоявленської, А. В. Брушлинського, Дж. Гілфорда, В. М. Дружиніна, О. І. Кульчицької, О. М. Матюшкіна, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьова, В. Н. Пушкіна, Р. О. Семенової, М. Л. Смульсон, Е. П. Торренса, М. О. Холодної, М. Г. Ярошевського та ін.; педагогічні та психологічні ідеї професійного розвитку особистості, в тому числі і майбутнього психолога, розкриваються в працях Г. О. Балла, Т. В. Говорун, С. У. Гончаренка, Л. В. Долинської, І. А. Зязюна, Д. Ф. Крюкової, В. Ф. Моргуна, Н. Г. Ничкало, В. Г. Панка, В. І. Панченка, П. С. Перепелиці, Н. А. Побірченко, В. В. Рибалки, С. О. Сисоевої, О. В. Скрипченка, Н. В. Чепелевої та ін.

*Мета статті:* підвищення рівня професійної підготовки студентів за спеціальністю “психологія” на основі виявлення і впровадження даних щодо психологічних особливостей творчої самодіяльності особистості в педагогічний процес вищого навчального закладу.

*Об'єкт:* процес професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів за спеціальністю “психологія”.

*Предмет:* психологічні, структурні та функціональні особливості творчої самодіяльності як умови професійної підготовки майбутніх психологів.

Аналіз раних методологічних досліджень С. Л. Рубінштейна (20 – 30-ті роки минулого століття) дає змогу виявити фундаментальну роль принципу творчої самодіяльності суб'єкта у формулюванні принципів детермінізму та єдності свідомості і діяльності, що стали вихідними у становленні радянської психології.

Основні положення принципу творчої самодіяльності суб'єкта, за С.Л.Рубінштейном, полягають у тому, що: 1) суб'єкт, його психічні властивості формуються і виявляються в діяльності; 2) об'єкт (предметний світ) породжується діяльністю суб'єкта і, водночас, зумовлює його розвиток; 3) чим більш активний у своїй діяльності суб'єкт, тим більше збагачується і змінюється об'єкт, що конструюється ним; 4) діяльність, в якій визначається, створюється у своїх діяннях і виявляється сам суб'єкт, є його творчою самодіяльністю.

Ці положення стали підставою для формулювання тези про паралельність об'єктного і суб'єктного творення в трудовій діяльності людини. Сутність цього положення полягає у визнанні того, що творча самодіяльність суб'єкта є компонентом загальної діяльності людини, яка детермінує, власне, її саморозвиток, і процесом самотворення через творення предметного світу. Тобто, паралельно з тим, як суб'єкт змінює предметний світ, він змінюється сам. Цей ефект виявляється в тому, що розвиток властивостей суб'єкта відбувається у ході паралельного та діалектично взаємопов'язаного перебігу процесів об'єктного та суб'єктного творення в умовах виконання практичної діяльності.

Дослідження творчості, творчої діяльності, розвитку творчої особистості вітчизняними і зарубіжними спеціалістами дають змогу модернізувати філософський принцип С. Л. Рубінштейна щодо творчої самодіяльності суб'єкта, оновити його через психологічний принцип творчої самодіяльності особистості та сформулювати твердження про те, що діяльність особистості, яка спрямована на об'єктивне, у вищому своєму прояві є самодіяльністю, тобто, одночасно спрямована і на суб'єктивну дійсність, в якості якої виступає сама особистість, і відповідні внутрішньоособистісні процеси – самоактуалізації, саморефлексії, самооцінки, когнітивні процеси, котрі стають предметом самореалізації і самотворення у нових умовах діяльності.

У такому розумінні сутність принципу творчої самодіяльності особистості полягає у визнанні як можливостей творення предметної дійсності людиною, але й можливостей суб'єктного оновлення власної особистості через об'єктне творення. Це оновлення відбувається у загальній діяльності та активізує сукупність внутрішньоособистісних процесів: самоактуалізацію внутрішніх потреб і ресурсів особистості у

творчій самодіяльності; визначення предметних цілей об'єктно-суб'єктного творення і самоактуалізацію особистісних властивостей; включення інтелектуальних функцій; креативності особистості; розуміння та усвідомлення умов здійснення визначених предметних цілей, їх реалізації; адекватного оцінювання та самооцінювання суб'єктивної й об'єктивної дійсності[2].

У творчій самодіяльності як складовій загальної діяльності відбувається цілеспрямоване перетворення, з одного боку, об'єктивної дійсності (опредмечування об'єкта творчої діяльності та самодіяльності на основі суб'єктивних потреб, мотивів, смислів, та образів особистості), а з іншого боку – певна зміна суб'єктивної дійсності, тобто самої особистості (розпредмечування психологізованого об'єкта у розгортаній, але оновленій творчій самодіяльності, а через це – і процес самооновлення особистості). Цей феномен паралельного, діалектично взаємопов'язаного творення особистістю себе і предметного світу (рис.) ми назвали дихазійним творенням (від грец. *dichazō* – ділити надвоє).



**Рис. Паралельність об'єктного і суб'єктного творення в єдиному процесі творчої самодіяльності**

Ієрархія актів творчої самодіяльності зумовлюється провідними потребами і мотивами самоактуалізації з метою перетворення об'єктивної дійсності, самотворення. Провідні мотиви і мета творчої

самодіяльності особистості детермінуються її стосунками зі світом. Ці відносини фіксуються у характерній для даної особистості системі значень, пріоритетів, смислів та реалізуються у відповідному способі існування – творчій самодіяльності. В особистісному процесі життя ці значення, смисли і очікування виступають не тільки предметом дій, самодій та операцій, але й інтегрують навколо себе мотиваційний контекст ситуації. Їх зміст, відображений у конкретній властивості особистості (як згорнутому акті творчої самодіяльності) стає спонукальним імпульсом для нового акту (за умови визначення наступної мети творчої самодіяльності). Сутнісною основою самодіяльного діяння особистості в кожному наступному акті творчої самодіяльності є ті психологічні утворення, які зумовлюють її готовність до виконання дій креативного характеру. Ці психологічні утворення передбачають наявність згорнутих актів творчої самодіяльності, що вже існують як властивості особистості, та включають до своєї структури мотивацію, як елемент усвідомлюваної індивідом інтенції до здійснення певного вчинку, пізнавальної та перетворюючої дії, де креативність розглядається як основа творчої самодіяльності, інтелекту, специфічних здібностей та якостей особистості [3].

У структурі творчої самодіяльності особистості можна виділити п'ять компонентів: 1) потребнісно-мотиваційний (потреба у творчій самодіяльності, пошук і визначення предмету задоволення потреби в творчій самодіяльності, усвідомлення особистістю себе як суб'єкта, власних особистісних якостей як ймовірного об'єкту творчої самодіяльності); 2) інформаційно-пізнавальний (пізнання та самопізнання, визначення аспектів опредмечування та розпредмечування об'єктивної дійсності); 3) цілеутворюючий (визначення мети, послідовності та умов здійснення творчої самодіяльності, цілепокладання як нове опредмечування об'єкту самодіяльності); 4) операційно-результативний (реалізація творчої самодіяльності, завершення опредмечування об'єкту творчої самодіяльності, в якому втілюється система дій, операцій та самодій, що водночас, розпредмечуються, розгортається у якостях, новоутвореннях особистості); 5) емоційно-почуттєвий (емоційні та почуттєві реакції особистості, що супроводжують і закріплюють результати об'єктного та суб'єктного творення, то утворюють нову якість суб'єкта, що стають у нагоді при наступному розгортанні під час нового циклу творчої самодіяльності).

Розуміння творчої самодіяльності особистості таким чином дає змогу визначити наступні моменти: по-перше, творча самодіяльність є умовою саморозвитку та засобом взаємовідносин особистості з об'єктивною дійсністю, де особистість виступає одночасно її суб'єктом і об'єктом; по-друге, п'ятикомпонентна структура творчої самодіяльності особистості складається з послідовності її актів, кожний з яких може поставати як умова, процес і результат особистісного

зростання і трансформації об'єктивного світу. Сукупність окремих актів складає цілісний процес творчої самодіяльності, з паралельним перебігом об'єктного і суб'єктного творення; по-третє, успішне здійснення певного акту творчої самодіяльності емоційно закріплюється і згортається в оновлених якостях особистості, може розгортатися у певних умовах актуалізації наступного циклу об'єктного і суб'єктного творення.

Отже, психолого-педагогічне значення принципу творчої самодіяльності особистості розкривається в тому, що у процесі професійної підготовки майбутніх психологів відбувається формування у студентів здатності до творчої самодіяльності та розвиток здібностей, які і виявляються у паралельному та діалектично взаємопов'язаному перебігу процесів об'єктного та суб'єктного творення, у взаємодії процесів інтеріоризації та екстеріоризації досвіду творчої самодіяльної особистості, в опредмечуванні і розпредмечуванні об'єктивної та суб'єктивної дійсності, у згортанні та розгортанні особистісного потенціалу, що, в цілому, породжує збігання об'єкту загальної професійної психологічної діяльності – особистості клієнта і предмету творчої самодіяльності – власної особистості майбутнього психолога[1;4].

Емпіричне дослідження особливостей творчої самодіяльності у професійній підготовці майбутніх психологів та особистості майбутніх психологів до творчої самодіяльності, розкриваються показники, критерії, форми, техніки, прийоми творчої самодіяльності. Дало змогу виділити, що у процесі професійної підготовки студентів відбувається розвиток та оновлення особистісних властивостей, які: 1) виникають і виявляються у паралельному та діалектично взаємопов'язаному перебігу процесів об'єктного та суб'єктного творення; 2) фіксуються і згортаються у певній системі дій, операцій і самодій на основі механізмів інтеріоризації та екстеріоризації досвіду творчої самодіяльної; 3) зумовлюються мотивацією самоактуалізації, інтернальністю, здатністю до рефлексії, інтелектом і креативністю; 4) необхідні для вирішення типових проблемних ситуацій професійної психологічної діяльності. При цьому особливістю професійної діяльності майбутніх психологів є те, що її об'єкт – особистість клієнта у різних аспектах (пізнання, розвитку, консультування, корекції, психотерапії тощо), і предмет творчої самодіяльності – особистість студента, збігаються. Такого повного збігання немає у представників інших професій, наприклад, технічних, де об'єктом виступають технічні системи, а предметом – особистість у її відповідній “технічній” специфіці. Тому у професійній підготовці майбутніх психологів на засадах принципу творчої самодіяльності особистості слід очікувати особливого розвивального, особистісного ефекту.

На основі зазначеного вище можна запропонувати структуру психологічних показників творчої самодіяльної особистості студентів-психологів, що визначають такі психічні процеси і функції, як:

- самостійна творча активність особистості (прагнення до самоосвіти, самовиховання творчих здатностей, до творчих досягнень і успіхів у пізнавально-творчій діяльності; до самоактуалізації; відповідальність при виконанні творчих завдань; здатність до планування, самоорганізації, самоконтролю, рефлексії; переконаність у суб'єктивній та соціальній значущості пізнавально-творчої діяльності, що сформувався як система особистісних якостей;

- адекватна самооцінка; інтернальність; здатність особистості керуватися загальнолюдськими цінностями і гуманістичними принципами в ситуаціях вибору, що виникають у процесі творчої активності; здатність співпрацювати в спільній пізнавально-творчій діяльності, організувати її, відстоювати свою точку зору і переконувати інших у процесі творчої дискусії;

- інтелект і креативність особистості (уміння аналізувати, порівнювати, виділяти головне і другорядне; здатність до систематизації і класифікації; здатність генерувати ідеї, висувати візуальні гіпотези; здатність до семантизації візуальних вражень на основі підключення словесно категоріального знання; здатність переносити знання, уміння в нові ситуації, переборювати інерцію мислення; незалежність суджень, асоціативність, критичність і оригінальність мислення);

- фізична кондиція особистості (спрямованість особистості на підвищення рівня фізичного розвитку і фізичної культури, уміння регулювати психофізичні навантаження для того, що зберігати стійку фізичну працездатність, здатність до фізичного самовиховання)[5; 6].

*Висновки.* Теоретико-методологічний аналіз проблеми дає змогу визначити актуальність для наукової психології положень філософського принципу творчої самодіяльності суб'єкта, висунутого на початку минулого століття С. Л. Рубінштейном та конкретизованого пізніше іншими представниками вітчизняної психології у дослідженнях проблем діяльності, творчості і розвитку особистості. У сучасних умовах цей принцип доцільно трансформувати в психологічний принцип творчої самодіяльності особистості, який розкриває закономірності об'єктного і суб'єктного творення в особистісно центрованій навчальній і професійній діяльності майбутніх психологів.

Для творчої самодіяльності властива паралельність процесів об'єктного і суб'єктного творення. Особливістю особистісно центрованої творчої самодіяльності майбутніх психологів є концептуальне і онтологічне збігання її об'єкту та предмету (власної особистості у різних її аспектах) з об'єктом і предметом навчальної і професійної психологічної діяльності (особистістю клієнта, як предметом пізнання, розвитку, удосконалення, корекції, психотерапії та ін.). Це надає їй можливість самотворення особистості порівняно з іншими складовими



професійної діяльності. Психологічний механізм творчої самодіяльності особистості виявляється у взаємодії таких внутрішньоособистісних функцій, як мотив самоактуалізації, локалізація суб'єктивного контролю в інтернальній зоні, адекватна самооцінка (усвідомлення себе як суб'єкта творчої самодіяльності), інтелект та креативність. Психологічними критеріями здатності студентів до творчої самодіяльності виступають високий рівень розвитку та ступінь сполучення внутрішньої потреби студентів у творчій самодіяльності (самоактуалізації), опредмечування і розпредмечування досвіду творчої самодіяльності (інтелектуальних функцій, креативності, суб'єктивного контролю, самооцінки й фізичної кондиції).

На підставі викладеного було сформовано методичні рекомендації з підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх психологів. Вони були спрямовані на відповідну організацію системи творчої самодіяльності, що з метою розвитку особистості. Впровадження нових форм особистісно центрованої підготовки. Підготовка майбутніх психологів включає усвідомлення студентами принципу творчої самодіяльності особистості, через формуванні у них цілісного, системного уявлення про особистість з певною структурою її психічних якостей і властивостей, що існують у вигляді згорнутих актів творчої самодіяльності та розуміння ними закономірностей творчої самодіяльності.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів творчої самодіяльності особистості. Перспективними вбачаються впровадження принципу творчої самодіяльності особистості у професійну підготовку фахівців суміжних професій і дослідження можливостей використання системи творчої самодіяльності як засобу виявлення, розвитку тих функцій і процесів психіки, що актуалізують креативний потенціал особистості.

### *Література*

1. Бех І. Д. Категорія “становлення” в контексті розвитку образу “Я” / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – №3. – С. 9–21.
2. Моляко В. А. Стратегии решения новых задач в процессе творческой деятельности / В. А. Моляко // Обдарована дитина. – №4. – 2002. – С. 33–43.
3. Асеев В. Г. Мотивация учебной деятельности и формирование личности / В. Г. Асеев. – М., 1976. – 73 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 308 с.
5. Левченко О. М. Формування творчої самостійності студентів / О. М. Левченко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць. – К., 2001. – Ч.2. – С. 85–88.
6. Левченко О. М. Принцип творчої самодіяльності як особистісно центрована технологія професійної підготовки майбутніх психологів / О. М. Левченко. // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць Інс-ту педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2003. – Вип. 2. – С. 255–266.

*Наталія Шахова*

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-ПЕДАГОГІВ**

*Проблема.* Аналізу особистісних якостей та особливостей вчителя присвячено праці А. К. Маркової, Л. М. Мітіної, О. Б. Орлова та інших дослідників, які вважають педагога суб'єктом педагогічної діяльності, котрому властива сукупність індивідуальних, особистісних і власне суб'єктивних якостей. Адекватність цих якостей вимогам професії забезпечує ефективність педагогічної праці. Це вимагає ретельного дослідження професійно важливих якостей особистості педагога [1 – 3].

*Мета* статті: з'ясувати психологічні особливості формування особистісних якостей у студентів – майбутніх педагогів; провести факторний аналіз та узагальнити його результати.

Важливу роль відіграють роль у соціалізації Освіта і отримання професії. Успіхи сучасної освіти визначаються не лише тим, чому людина навчилася, які її знання, уміння і навички, але також визначаються здатністю здобувати нові знання і використовувати їх в нових умовах. Високий рівень професіоналізму вже не є чимось винятковим, оскільки найскладніше виробництво вимагає відповідних фахівців. Необхідною умовою сучасної соціалізації є творчість [4].

Одним з істотних моментів становлення особистості є формування зрілого професійного відношення до життя. Професійна сфера життя, її змістовний і якісний рівні виражають ступінь соціальної зрілості особистості, – різномірний і багатомірний процесу розвитку “Я” особистості, що здійснюється особистістю в процесі реалізації “життєвої справи”, професії діяльності, та формує професійний потенціал особистості.

Майбутній педагог зобов'язаний розвивати свої організаторські та комунікативні здібності для того, щоб уміти управляти процесом засвоєння учнем знань [5 – 7].

Суспільно цінний смисл професії педагога полягає в узагальнюючому знанні про суб'єкта праці і засоби самовдосконалення суб'єкта професії. Предметом пізнання педагога – професіонала є індивідуальний світ людського “Я”, як цінність. Професіонал в процесі пізнання змістовних сторін існування предмету діяльності, будує свою змістовну модель професійної діяльності. Стаючи суб'єктом своєї діяльності, педагог обирає напрями здійснення себе в професії, керуючись чуттям спорідненості, усвідомлення свого “призначення”. За ха-

рактором формуючих впливів на індивідуальний “світ” особистості можна виділити наступні сфери психологічного знання: пізнавально-теоретична, професійно-педагогічна, консультаційно-психологічна, духовно-посередницька, “вчительство” або “наставництво” [8].

У процесі професійної підготовки майбутній педагог повинен сформуватися як активний суб’єкт діяльності, як зріла особистість з розвинутими професійно-важливими якостями. Повнолітня людина потенційно психологічно готова самостійно і свідомо ставити перед собою життєві цілі, знаходити і вибирати засоби, необхідні для їх досягнення, ухвалювати рішення, виконувати їх, оцінювати результат виконання і фіксувати його в індивідуальному досвіді. Особливість зрілої суб’єктності полягає саме в екзистенціальному переживанні необхідності втілитися сутнісно в собі, в покладанні на себе повної відповідальності за самоздійснення і реалізацію цього відповідального переживання в певних діях.

Становлення особистості педагога здійснюється в процесі його професійної підготовки і визначається правами, обов’язками і етичними нормами, які знаходять своє віддзеркалення у властивостях і якостях зрілої особистості як зрілого суб’єкта. Причому, ідеальне уявлення про себе як професіонала є онтологічним потенціалом особистості, що визначає його життєві відносини і здатність до самореалізації як професіонала [9; 10]. Про професійну придатність, отже, можна судити за об’єктивним критерієм-успішним оволодінням професією педагога і суб’єктивним – задоволеністю працею.

Для дослідження професійно-важливих якостей педагога в процесі професійної підготовки була розроблена програма, метою якої було визначення відмінностей між особистісними особливостями педагогів в процесі навчання у ВНЗ. Для цього було розкрито зміст уявлень майбутніх педагогів про професійно-важливі якості особистості; визначена професійна самооцінка; складені профілі особистості студентів початкового року навчання і студентів, що закінчують навчання; з’ясовані особливості провідного типу міжособистісних відносин.

Для визначення самооцінки особистості майбутніх педагогів було використана методика самооцінки особистості (за С. А. Будассі).

Аналіз отриманих результатів показав, що у студентів першого курсу і четвертого курсів переважає низька самооцінка професійних якостей особистості. Найбільш часто у студентів першого курсу згадуються на перших п’яти позиціях такі важливі для педагога якості, як професіоналізм, освіченість, стриманість, товариськість і уміння вислухати, а також трапляються такі якості, як самоконтроль, самооцінка і самовпевненість. Студенти 4 курсу вважають найбільш важливими такі якості, як компетентність, професіоналізм, комунікативність і товариськість, сумлінність і відповідальність, емпатія. Згадуються і такі якості, як тактовність, ввічливість і гуманізм.

За результатами Факторного аналізу особистісних якостей, необхідних майбутньому педагогу, за уявленням студентів першого і четвертого курсів, (за Р. Б. Кеттелом). Всі якості особистості були проаналізовані і стандартизовані за основними ключовими елементами і зведені до якнайменшого числа незалежних змінних, які відповідали конституційним факторам, виділеним Р. Б. Кеттелом. На основі якісного і кількісного аналізу змісту особистісних чинників і їх взаємозв'язку були виділені блоки факторів (інтелектуальні особливості, емоційно-вольові особливості і комунікативні властивості і особливості міжособистісної взаємодії).

Нами встановлено, що для студентів початкового року навчання і тих, хто закінчує навчання значущими є компетентність, професіоналізм, комунікативність і товариськість, уміння вислухати, сумлінність і відповідальність, високий рівень інтелекту, розум, самостійність, незалежність, ініціативність.

В результаті факторного аналізу ми прийшли до висновку, що загальними для студентів першого і четвертого курсів є чинники В, І, Q2. При цьому для студентів першого курсу відмітною особливістю є фактори F, N, O, Q3, для студентів четвертого курсу – фактор G такий образ “ідеального педагога”: компетентний, професійний, з високим рівнем інтелекту, освічений, чутливий, добрий, чуйний, люб'язний, доброзичливий, самостійний. Такі люди самі ухвалюють рішення, домагаються їх виконання і несуть відповідальність за себе і інших. Вони емоційні, товариські, активні у встановленні контактів, готові до співпраці. Старшокурсники до перерахованих вище якостей додають відповідальність, сумлінність, моральну стійкість.

На основі якісного і кількісного аналізу змісту вільної професійної самооцінки особистості педагога і їх взаємозв'язків можна стверджувати, що в процесі навчання майбутніх психологів відбувається трансформація образу ідеального педагога в уявленні студентів з урахуванням професійних особливостей і формується більш стійке уявлення про особистість. Але, на жаль, професійна самооцінка не змінюється.

Для дослідження профілю особистості майбутнього педагога за методикою семантично диференціалу нами були використані полярні особистісні якості за 16 групами факторів, запропонованих Р. Б. Кеттелом. (14 фактор Q2 “конформізм-нонконформізм” був замінений на додатковий фактор “адекватність самооцінки”).

В результаті статистичної обробки отриманих даних ми встановили, що профілі особистості в уявленнях студентів (Я – реальне, Я – ідеальне) 1 і 4 курсів відрізняються за ступінню стійкості уявлень і рівня вираженості ознак. Студенти першокурсники уявляють себе товариськими з високим рівнем інтелекту, емоційно нестійкими, експресивними, сміливими, дипломатичними, з високим рівнем самоконтролю.

лю, з низькою впевненістю в собі, невизначеною самооцінкою. Студенти 4-го курсу уявляють себе товариськими, з високим рівнем інтелекту, емоційно нестійкими, домінуючими, експресивними, сміливими, чутливими, мрійливими, трохи напруженими з прагненням до адекватної самооцінки. Студенти 1-го курсу прагнуть бути більш товариськими, з високим рівнем інтелекту, емоційно нестійкими і ще більш домінуючими, більш сміливими, напруженими і радикальними, з нестійкою самооцінкою і нестійкою впевненістю в собі. У студентів 4-го року навчання домінують більш стійкі уявлення про себе. Так, помітні незначні відмінності в уявленні Я – реального і Я-ідеального, що свідчить про адекватну особистісну самооцінку. Студенти прагнуть до розвитку товарищкості, до високого рівня інтелекту, високої нормативності поведінки, хочуть бути більш сміливими, мати розвиненою уявою.

Виходячи з вираженості трьох груп чинників (інтелектуальні, емоційно-вольові і комунікативні властивості), можна сказати, що для студентів початкового року навчання потенційно важливими виступають інтелектуальні і емоційно-вольові особливості, а для студентів, що закінчують навчання, на першому місці стоять комунікативні і інтелектуальні особливості.

Для визначення провідного типу міжособистісних відносин була використана методика Т. Лірі. Отримані нами результати свідчать про те, що в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів відбувається зміна профілю суб'єкта спілкування. Якщо для студентів-першокурсників характерна адаптивна поведінка за 6 типами відносин і незначна екстремальна поведінка за 2 (авторитарний і альтруїстський), то для студентів 4-го курсу адаптивна поведінка набула своє вираження за 5 типами, екстремальна за 1 (авторитарний) і вкрай виражена за 2 типами (дружелюбність і альтруїзм).

Особистісні профілі студентів 1-го і 4-го курсів мають відмінності за рівнем домінування і дружелюбності. Якщо у першокурсників переважає домінування над дружелюбністю, то у старшокурсників дружелюбність переважає над домінуванням (показники за цими двома чинниками у старшокурсників мають значно більші значення, ніж у першокурсників). З одного боку спостерігається амбівалентність, наявність взаємокомпенсуючих якостей авторитарності – з одного боку, дружелюбності і альтруїзму – з іншого.

*Висновки.* Отже, якщо людина усвідомила, що її суб'єктний світ і світ об'єктивної реальності – це різні речі; якщо вона зрозуміла, що немає людей, абсолютно схожих одне на одного; якщо в її свідомості або підсвідомості живе потреба в поглибленні своїх знань про суб'єктний світ інших людей і причини їхньої поведінки, тоді вона має шанс стати педагогом за покликанням.

Дані теоретичного і практичного дослідження можна використовувати для професійної підготовки майбутніх педагогів у процесі навчання і самовиховання. Доцільно продовжити розпочату роботу, використовуючи лонгітудне дослідження майбутніх педагогів протягом усього періоду навчання у ВНЗ.

### *Література*

1. *Асмолов А. Г.* Психология личности : учебник / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
2. *Бодалев А. А.* Психология о личности / А. А. Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 188 с.
3. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М., 1995. – 352 с.
4. *Бурлачук Л. Ф.* Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – К. : Наукова думка, 1989. – 207 с.
5. *Елканов С. Б.* Основы профессионального самоопределения будущего учителя : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / С. Б. Елканов. – М. : Просвещение, 1989. – 189 с.
6. *Иванова Л. К.* Учебно-производственная практика социальных педагогов в вузе как технология профессиональной социализации / Л. К. Иванова. // Современные технологии в социальной работе и подготовке специалистов социальной сферы : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Тамбов, 2002. – С. 138–141.
7. *Крыжко В. В.* Психология в практике менеджера образования. / В. В. Крыжко, Е. М. Павлутенков. – СПб. : КАРО, 2001. – 304 с.
8. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / под ред. А. Ф. Кудряшова. – Петрозаводск : Петроком, 1992. – 318 с.
9. *Старовойтенко Е. Б.* Жизненные отношения личности: модели психологического развития / Е. Б. Старовойтенко. – К. : Лыбидь, 1992. – 216 с.
10. *Шевандрин Н. И.* Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М. : Владос, 1999. – 512 с.

*Ірина Ясточкіна*

### **КОРЕКЦІЯ ОСОБИСТІСНОЇ ТРИВОЖНОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ МЕТОДАМИ АКТИВНОГО СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО НАВЧАННЯ**

*Проблема.* Невизначеність морально-ціннісних ідеалів у суспільстві, економічний і політичний хаос, нестабільність, мінливість вимог та соціальних запитів до людини. Проблему тривоги та тривожності у психології досліджували: В. М. Астапов, Г. Д. Габдрєєва, Ю. М. Забродін, О. І. Захаров, Н. В. Імедадзе, Л. М. Костіна, Н. Д. Ле-

вітов, А. М. Прихожан, Ю. Л. Ханін, К. Е. Изард, Р. Мей, І. Рантбут, Ч. Д. Спілбергер, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Горні та ін.

Дослідження вчених доводять: наявність тривожності як стійкого особистісного утворення є свідченням порушень в індивідуальному розвитку, та заважає нормальній діяльності, повноцінному спілкуванню. Причини формування тривожності криються як у природних, генетичних факторах розвитку психіки, так і здебільшого – в соціальних факторах [1; 2].

Вивчення психологічних детермінант, проявів тривоги, тривожності та страхів стосується переважно дошкільного, молодшого шкільного, частково – підліткового віку (С. В. Васківська, В. В. Голутвіна, О. І. Захаров, Є. М. Калюжна, Н. В. Карпенко, Б. І. Кочубей, Г. Б. Моніна, Т. І. Ольховецька, С. Б. Сарасон, О. М. Скляренко, С. О. Ставицька, А. Фрейд, К. Горні та ін.). Такі дослідники, як І. С. Кон, Л. М. Костіна, О. В. Мікляева, А. М. Прихожан дотримуються думки про те, що тривожність як стійка особистісна риса формується тільки в підлітковому віці.

Особливості прояву та чинники виникнення особистісної тривожності у ранньому юнацькому віці (15-17 років) не були предметом спеціального дослідження у вітчизняній психології, тоді як вони, безперечно, своєрідно впливають на формування особистості в цей період. Адже юнацтво – особлива соціальна група зі специфічними потребами, проблемами й турботами. Юнацький вік характеризується нерівномірністю та суперечливістю розвитку як на міжіндивідуальному, так і на внутрішньоіндивідуальному рівні особистості, тож часто супроводжується тривожними настроями (Д. Бокум, Г. Крайг, Л. В. Мудрик, Х. Ремшмідт, І. В. Шаповаленко).

*Мета дослідження:* виявити психологічні чинники виникнення особистісної тривожності в ранньому юнацькому віці, а також обґрунтувати, розробити й апробувати програму її корекції.

Проведений аналіз психологічної літератури дав нам змогу зробити припущення про три основні групи психологічних чинників особистісної тривожності в ранньому юнацькому віці. До них ми віднесли: особистісні, адаптаційні та мотиваційні (рис.).

Згідно із розробленою моделлю, особистісними чинниками юнацької тривожності є окремі прояви Я-концепції (дисгармонійне самоставлення, занижена самооцінка) та суперечливе ставлення до власного минулого, теперішнього та майбутнього. Встановлено, що високий рівень тривожності зазвичай деформує уявлення про себе, своє теперішнє та майбутнє, заважає конструктивній взаємодії з оточенням.

До адаптаційних чинників віднесено: переважання екстернального локусу контролю, соціально-психологічну дезадаптованість, що характеризується конфліктним сприйняттям себе та інших, пасивною

позицією у міжособистісній взаємодії, залежною поведінкою, ухиленням від вирішення проблем. Молодь з високим рівнем особистісної тривожності має значні складності, пов'язані з процесом адаптації. Ці складності проявляються у неприйнятті себе, внутрішніх ваганнях та протиріччях, конфліктній взаємодії з іншими людьми, залежній поведінці, а також у відчутті емоційного дискомфорту.



**Рис. Структурно-компонентна теоретична модель психологічних чинників особистісної тривожності у ранньому юнацькому віці**

Мотиваційними чинниками, за нашим припущенням, є: рівень домагань, мотиви афіліації, мотиви вибору професії (внутрішньо та зовнішньо індивідуальні, соціально значущі). В результаті нашого дослідження емпірично доведено, що рівень домагань молоді з високою особистісною тривожністю характеризується конфліктною взаємодією мотивів. Зокрема, при невисокій внутрішній мотивації випробувані виказують високу значущість результатів діяльності, демонструючи при цьому невисокий рівень мобілізації зусиль та очікуваний рівень



результатів. Високо тривожні особи характеризуються незначними змагальними мотивами, низькою оцінкою власного потенціалу та зниженим рівнем ініціативності.

В результаті аналізу та інтерпретації психологічних чинників особистісної тривожності юнацтва постало питання щодо необхідності пошуку шляхів, форм та методів спеціально організованої роботи з метою корекції її високого рівня.

Психологічна корекція визначається як система заходів, спрямованих на виправлення недоліків психологічного розвитку, або поведінки людини за допомогою спеціальних засобів психологічного впливу [3]. Метою психокорекції є забезпечення повноцінного розвитку й функціонування особистості [4]. У груповій психокорекції основним інструментом корекційного впливу виступає група, що дає змогу вийти на розуміння проблеми за рахунок міжособистісної взаємодії й групової динаміки. Завдання групової психокорекції фокусується на трьох складових самосвідомості: когнітивному, емоційному та поведінковому аспектах [3; 5].

Дослідження та практичні напрацювання науковців переконливо підтверджують ефективність психологічного тренінгу як засобу психокорекції високого рівня тривожності та страхів у дітей різного віку (І. В. Вачков, Т. Гончаренко, В. Л. Леві, М. А. Одинцова, Ю. В. Саєнко, К. Фопель). Під соціально-психологічним тренінгом розуміється практика психологічного впливу, заснована на активних методах групової роботи [6]. Робота в тренінговій групі дає можливість всім учасникам отримувати конкретні знання, проявити себе, відпрацювати навички співробітництва, міжособистісного спілкування (зокрема, оволодіння прийомами активного слухання, прийняття рішення, розв'язання протиріч). Роботу в групах використовують тоді, коли потрібно вирішити проблему, з якою важко впоратися індивідуально, адже група має ресурси у вигляді інформації, досвіду, підтримки [7].

За нашим припущенням, психокорекційна робота для зниження високого рівня особистісної тривожності юнацтва послабить дію психологічних чинників її виникнення, а також сприятиме виробленню конструктивних форм поведінки у важких ситуаціях, підвищенню емоційної компетентності, оволодінню навичками саморегуляції.

Теоретичним підґрунтям при розробці програми корекції особистісної тривожності шляхом зниження дії особистісних, адаптаційних та мотиваційних чинників стали загальні принципи особистісно орієнтованого підходу до розвитку особистості як суб'єкта життєвого шляху (Б. Г. Ананьєв, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, С. Л. Рубінштейн, В. О. Татенко), актуалізації особистісного потенціалу як детермінанти становлення особистості (К. О. Абульханова-Славська, М. Й. Боришевський, А. Маслоу, К. Роджерс, Т. М. Титаренко), вчення про емоції та їх роль в психічній регуляції діяльності (Л. М. Аболін, К. Ізард,

Т. С. Кириленко, О. О. Конопкін, В. Л. Марищук), положення про можливість якісних змін певних сторін особистості за короткий проміжок часу засобами активного соціально-психологічного навчання (І. В. Вачков, М. А. Одинцова, А. М. Прихожан, Ю. В. Саєнко, К. Фопель) [8–10].

За конкретні завдання розробленої нами тренінгової програми “На хвилі змін” визначено такий перелік:

- 1) гармонізація уявлень про себе завдяки: розумінню і вираженню емоційних переживань; формуванню позитивної самооцінки, самоприйняття, самоствавлення;
- 2) розвиток умінь планувати власне майбутнє;
- 3) закріплення форм поведінки, пов’язаних зі співпрацею;
- 4) відпрацювання навичок вирішення проблемних ситуацій, формування відповідальності за свої дії та вчинки;
- 5) усвідомлення і розширення кола власних домагань;
- 6) розвиток умінь виокремлювати значущі життєві цілі та визначати шляхи їхньої реалізації, сприяння в особистісному самовизначенні;
- 7) навчання засобами саморегуляції, зняття нервово-психічного напруження.

Як бачимо, до програми увійшли завдання, спрямовані на безпосереднє оволодіння навичками і прийомами зниження особистісної тривожності, а також ті, які були спрямовані на зниження дії психологічних чинників виникнення особистісної тривожності юнацької молоді. Корекційно-профілактична програма “На хвилі змін” складалася з дванадцяти тематичних занять-зустрічей (табл.).

*Таблиця*

**План корекційно-профілактичної програми “На хвилі змін”**

№ пор.		Мета заняття
1	Знайомі незнайомці	Знайомство з учасниками, з’ясування мети, структури тренінгу, визначення та прийняття правил групової роботи, створення атмосфери довіри і взаємоприйняття, мотивації на самопізнання, сприяння саморефлексії.
2	Хто Я? (завдання 1)	Актуалізація уявлень про себе, розвиток навичок самоаналізу, формування позитивного образу “Я”, зниження рівня тривожності, пов’язаної із самооцінкою.
3	У світі емоцій (завдання 1, 7)	Знайомство з емоційно сферою та її роллю у житті людини, дослідження й аналіз своїх почуттів, розвиток уміння виражати різні емоційні стани.

№ пор.		Мета заняття
4	“Не страшний нам сірий вовк...” (завдання 3, 7)	Усвідомлення емоцій тривоги й страху, аналіз власної моделі поведінки в ситуації взаємодії зі своєю тривоною, вироблення навичок адекватного на відчуття переживання тривоги й страху.
5	Самозанурення або “лабіринтами внутрішнього світу” (завдання 1, 7)	Формування самоповаги, самоприйняття, удосконалення навичок розслаблення, зниження напруги, втоми.
6	Я серед людей (завдання 3, 6)	Усвідомлення свого стилю взаємодії з іншими, удосконалення комунікативних умінь, формування навичок конструктивного співробітництва та впевненої поведінки.
7	“Якщо знаю – не боюсь” (завдання 4, 7)	Розвиток навичок подолання тривожності, вироблення спільних способів зменшення тривожних станів.
8	Проблеми існують для того, щоб їх вирішувати, або наші труднощі та наші можливості (завдання 4)	Усвідомлення та вербалізація проблеми, підвищення впевненості у собі та своїх здібностях, відпрацювання способів вирішення проблемних ситуацій.
9	Кроки до мети: “Хочу, можу, вмію”... (завдання 2, 5, 6)	Виявлення своїх основних бажань, усвідомлення і розширення кола власних домагань, підвищення відповідальності за власні думки, почуття й дії.
10	Сам собі... (завдання 7)	Вироблення навичок саморегуляції, трансформація негативних почуттів у позитивні, адекватне сприйняття свого тіла задля зниження емоційної напруги.
11	Моє майбутнє (завдання 2, 6)	Визначення конкретних життєвих цілей та пошук шляхів їхнього досягнення, усвідомлення позитивних подій свого життя, акумуляція внутрішніх ресурсів, зменшення тривожності, пов’язаної із майбутнім.
12	Простір для змін (завдання 1-7)	Актуалізація та закріплення знань і навичок, отриманих в процесі роботи, підведення підсумків.

Комплексний підхід до формування завдань змісту сприяв поглибленню самоаналізу та інтенсифікацією групової роботи.

У формуальному експерименті взяли участь 96 учнів загальноосвітніх шкіл №1 та №4 м. Боярки. На завершальному етапі діагностичної частини констатувального експерименту нами було сформовано експериментальну і контрольну групи, до яких увійшло по 48 учнів. Тренінг проводився із 48 випробуваними. Експериментальну

групу було поділено на чотири підгрупи, по 12 осіб у кожній. Психокорекційна робота відбувалася впродовж трьох місяців; заняття тривалістю по 2,5-3 години проводилися один раз на тиждень у позаурочний час. Кожне заняття-зустріч складалося із вступної, основної (робочої) та підсумкової частин (етапів).

Доречним, на нашу думку, було ведення випробуваними робочого щоденника ("Путівник по самопізнанню"), де письмово оформлювалися домашні завдання, записувалися враження, фіксувалися результати спостережень, власні думки тощо. Така форма роботи підсилювала процеси самопізнання, саморефлексії, які яскраво проявляються у ранньому юнацькому віці.

З метою зниження особистісної тривожності та чинників, що її зумовлюють ми використовували такі методичні прийоми: ігри (ситуаційно-рольові, ігри-релаксації, адаптаційні ігри, ігри-комунікації, ігри-розминки); психотерапевтичні прийоми (вербалізація, візуалізація, зворотний зв'язок, арт-терапевтичні, психодраматичні техніки); групове обговорення, елементи мозкового штурму; завдання з самоаналізу; вправи на саморегуляцію тощо.

До складу програми ввійшли вправи на зміцнення Я-концепції, гармонізацію уявлення про власне Я, підвищення самооцінки, оптимізацію ставлення до власного майбутнього, формування навичок ефективного співробітництва, навичок вирішення проблемних ситуацій, підвищення впевненості у собі та своїх можливостях. Крім того, задля підвищення особистої компетентності юнацтва, на заняттях формувалися навички подолання тривожних станів, зниження емоційного напруження, вироблення конструктивних форм поведінки у проблемних ситуаціях.

Для виявлення динаміки особистісної тривожності та змін в особливостях прояву її психологічних чинників по завершенні корекційно-профілактичної роботи в експериментальній та контрольній групах ми провели контрольний психодіагностичний зріз.

Отримані дані свідчать про позитивні зрушення в експериментальній групі, де кількість юнаків і дівчат з низьким рівнем самоставлення зменшилася у два рази (з 16,7% до 6,25%); кількість тих, хто негативно оцінювали свої зовнішні дані, зменшилася вдвічі (з 14,6% до 6,25%); значно зменшилася кількість низькозадоволених спілкуванням (з 20,8% до 8,3%); удвічі зменшилася кількість осіб, які не відчували щастя у своєму житті (з 18,8% до 8,3%) та мали низький рівень упевненості (з 20,8% до 10,4%); більш як удвічі зменшилася кількість юнаків і дівчат з низькою самооцінкою (з 20,8% до 8,3%); майже вдвічі зменшилася кількість респондентів із суперечливим ставленням до свого життя (з 39,6% до 20,8%).

В результаті психокорекційного впливу вдалося знизити дію адаптаційних чинників тривожності, зокрема: знизилися середні пока-

знизи щодо шкал “неприйняття себе” (з 1,9 до 1,4 бала), “конфлікт з іншими” (з 2,2 до 2 балів), “емоційний дискомфорт” (з 2,4 до 2,2 бала), “залежність” (з 3 до 2,5 бала), “ухилення від вирішення проблем” (з 3 до 2,4 бала). Загальний рівень інтернальності після експерименту став вищим, ніж до експерименту. Кількість юнаків і дівчат з інтернальним локусом контролю збільшилася з 20,8% до 35,4%. Показники інтернальності збільшилися у сферах досягнень (з 47,9% до 54,2%), невдач (з 29,2% до 41,7%), міжособистісних стосунків (з 58,3% до 62,5%).

Про зменшення прояву мотиваційних чинників особистісної тривожності свідчать істотні зрушення, які відбулися після формувального впливу. Юнаки і дівчата стали відповідальнішими, рішучішими і наполегливішими в досягненні обраної мети, навчилися адекватно оцінювати свої здібності, успіхи та сприймати невдачі. Після проведеної роботи рівень домагань у цілому став більш реалістичним, усвідомлюваним. Взаємодія мотивів стала менш конфліктною, зокрема зростає внутрішня (з 27,1% до 37,5%), пізнавальна (з 39,6% до 45,8%) мотивація, стабілізувалася значущість результатів діяльності (з 8,3% до 16,6%), покращився очікуваний рівень результатів (з 37,5% до 41,7%), змагальні мотиви (з 10,4% до 22,9%) та рівень ініціативності (з 12,5% до 25%). Половину юнаків і дівчат характеризує середній (реалістичний) рівень оцінювання власного потенціалу. Майже вдвічі (з 18,7% до 10,4 %) зменшилася кількість юнаків з низьким рівнем мобілізації зусиль. Унаслідок тренінгової роботи значно зменшилась дія мотиву “страх відторгнення”.

Формувальний експеримент сприяв тому, що після психокорекційної роботи у більшості школярів зменшилися показники особистісної тривожності, зокрема у 66,7% випробуваних діагностовано помірний рівень особистісної тривожності, який характеризується: адекватною оцінкою себе та своїх можливостей, усвідомленням емоцій та почуттів, спрямованістю на взаємодію та пошук компромісу у конфліктних ситуаціях, наполегливістю у досягненні мети тощо.

Крім цього, розроблені нами пам'ятки щодо способів подолання тривожності та мпідвищення саморегуляції, а також ведення щоденника самопізнання були спрямовані на стабілізацію психоемоційного стану, зниження напруженості, сприяли виробленню практичних навичок для зменшення дії психологічних чинників особистісної тривожності на емоційну, вольову та когнітивну сфери молоді.

Для статистичної перевірки значущості відмінностей у контрольній та експериментальній групах по закінченні формувального експерименту за допомогою t-критерію Стьюдента було обчислено його емпіричне значення. Показники статистичної достовірності за обчисленими показниками  $p=0,01 \leq 0,05$ . Отже, можемо стверджувати, що відмінності між результатами в експериментальній та контрольній

групах є статистично значущими і засвідчують достовірність позитивних зрушень, що відбулися під час формувального експерименту.

*Висновки.* Отже, апробація авторської корекційної програми “На хвилині змін” дала змогу знизити вплив психологічних чинників на особистісну тривожність юнацтва, оптимізувала рівень особистісної тривожності, гармонізувала Я-концепцію, позитивно вплинула на самоприйняття, дала змогу краще зрозуміти себе; зменшила тривожність, пов’язану із планами на майбутнє; навчила налагоджувати стосунки з людьми; закріпила форми поведінки, пов’язані зі співпрацею. Завдяки засвоєнню засобів саморегуляції заклався ґрунт для формування навичок подолання тривожних станів, було відпрацьовано уміння вирішувати проблемні ситуації. По закінченні формувального експерименту у школярів зафіксовано достатньо гармонійне сприйняття себе, виробилися навички, які покращують психологічну адаптованість, оптимізувалися компоненти мотиваційної сфери.

### *Література*

1. *Кон И. С.* Психология ранней юности: книга для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
2. *Прихожан А. М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А. М. Прихожан. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж : МОДЭК, 2000. – 304 с.
3. *Осипова А. А.* Введение в практическую психокоррекцию: групповые методы работы / А. А. Осипова. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 2000. – 240 с.
4. *Вачков И. В.* Основы психологии группового тренинга. Психотехники / Игорь Викторович Вачков. – М. : Ось. – 2000. – 224 с.
5. Заняття психолога з підлітками / упоряд. Т. Гончаренко. – К. : Шкільний світ: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 120 с.
6. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.
7. *Игумнов С. А.* Психотерапия и психокоррекция детей и подростков / С. А. Игумнов. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2000. – 112 с.
8. *Рогов Е. И.* Настольная книга практического психолога : учеб. пособие: в 2 кн. / Е. И. Рогов – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 1999. – 480 с.
9. *Одинцова М. А.* Я – целый мир: Программа развития личности подростков и юношества: [учеб.-метод. пособие] / М. А. Одинцова. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2004. – 208 с. – (Серия “Психология успеха”).
10. *Ставицька С. О.* Прояв та подолання особистісної тривожності у школярів / С. О. Ставицька // Психологія : зб. наук. праць. – К.; 1998. – Вип. 2. – С. 65–70.

## ПСИХОЛОГІЧНА ПРАКТИКА

*Людмила Гридковець*

### ПРОГРАМА ПРОФІЛАКТИКИ РОЗВИТКУ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРЯННЯ У БАТЬКІВ З НЕПОВНОСПРАВНИМИ ДІТЬМИ

*Проблема.* Кожна дитина, яка приходить у світ, має велику цінність. І навіть якщо ця дитина з вадами, вона сприяє розвиткові гуманності суспільства. Вона “вчить” здорових людей бути милосердними, розуміючими, благочинними. І в першу чергу вона змінює своїх рідних – батьків, братів і сестер.

Проблему психологічної адаптації батьків до народження та виховання дітей з особливими потребами досліджувала ціла когорта українських та зарубіжних науковців, зокрема: Л. Алексеев, Н. Бастун., О. Белінська, Р. Боровський, Л. Борщевська, Р. Вуліс, А. Волкова, Л. Грачов, Н. Дементьев, Т. Ісаєв, М. Карпа, М. Летов, Л. Мудрик, Н. Нестеров, А. Панов, М. Перфільєв, Я. Коломенський, Л. Одинченко, М. Радченко, К. Тінг-Міхеліс та ін., які здебільшого зараховують життєдіяльність таких батьків до категорії життєдіяльності в екстремальних умовах. Саме ці екстремальні умови нерідко стають причиною розвитку синдрому емоційного вигоряння у батьків, що виховують дітей із вадами.

Безпосереднє дослідження наукових джерел, де висвітлюється синдром емоційного вигоряння, показало, що вигоряння є стресовою реакцією, яка виникає внаслідок дії довготривалих стресів середньої інтенсивності на людину. При цьому вимоги (внутрішні і зовнішні) постійно перевищують ресурси (внутрішні і зовнішні), і особа втрачає стан рівноваги [1 – 4]. Серйозними проявами “вигоряння” є поведінкові зміни і ригідність. Батьки, для яких догляд і виховання дитини з вадами стали провідною діяльністю, незрідка відчувають на собі дію синдрому “вигоряння”. При цьому вони можуть намагатися подолати ситуацію, уникаючи партнера і дитини, фізично і подумки дистанціюючись від них, посилюючи тим самим деформацію системної взаємодії.

Тому актуальність дослідження способів профілактики синдрому емоційного вигоряння у батьків, що виховують дітей з вадами, є безперечною.

*Мета дослідження:* розроблення програми профілактики розвитку синдрому емоційного вигорання у батьків з неповносправними дітьми.

*Об'єкт дослідження:* батьки, що виховують дітей з вадами.

*Предмет дослідження:* психоемоційний стан батьків, що виховують дітей з особливими потребами з нещодавно встановленим діагнозом.

Кожен із компонентів синдрому емоційного вигорання (напруженість, резистенція та виснаження) супроводжується чотирма симптомами, завдяки яким можна дослідити специфіку прояву синдрому, зокрема: напруження – переживанням психотравмивних обставин, незадоволеністю собою, заганістю “до клітки”, тривогою і депресією; резистенція – неадекватним вибіркоким емоційним реагуванням, емоційно-моральною дезорієнтацією, розширенням сфери економії емоцій, редукцією обов'язків; виснаження – емоційним дефіцитом, емоційним відчуженням, деперсоналізацією, психосоматичними та психовегетативними порушеннями [1]. Наші дослідження показали, що ознаки синдрому емоційного вигорання у батьків з дітьми з особливими потребами розгортаються на тлі емоційних патернів: патерну гострого горя з проявами емоцій страху, печалі, провини, гніву та патерну депресії.

Для профілактики розвитку емоційного вигорання у батьків, що виховують дітей з особливими потребами, необхідно в першу чергу спрямувати психологічну допомогу на перші етапи сприймання та осмислення батьками хвороби дитини, тобто на період постановки діагнозу дитині та перші кроки родинної взаємодії в “нових умовах”. Саме раннє втручання в проблему може послабити інтенсивність переживання патерну горя батьками й активізувати їхній потенціал для адаптації дитини до життєтворчих і життєдіяльнісних процесів.

У ході дослідження нам вдалося виявити, що батьки, дізнавшись про діагноз дітей, переживають феномен горя, який полягає у взаємодії і взаємовпливі фундаментальних емоцій і їх патернів один на одного. Для того щоб активізувати у батьків позитивне ставлення до себе, до власних дітей, до світу, альтруїстичну міжособистісну взаємодію, необхідно не допустити фіксації батьків на стані горя. Для підтвердження нашої гіпотези із загальної вибірки емпіричного дослідження (56 осіб.) було створено експериментальну групу, до якої увійшли 8 батьків, що очікують на неповносправну дитину, і 18 батьків, які мають дитину з недавно встановленим діагнозом. В організації дослідження нам допомагало ВГО “Християнські родини – світло Сходу”. Дослідження проводилося за методиками “Повноти життя” Дж. Паулла, “Емоційних патернів” К. Ізарда, “Синдрому емоційного вигорання” В. Бойка та за авторською анкетною. Середній показник “повноти жит-



тя” по групі становив 1,7 із множини [0; 5]. Тобто батьки, що дізналися про діагноз дитини, уже перебувають у стані горя.

Щоб більш точно описати цей стан “гострого горя”, ми провели невеликий експеримент з використанням параметричної шкали К. Ізарда [2]. Нас цікавила суб’єктивна оцінка переживання цього афективного стану. Для цього випробовуваним було запропоновано заповнити шкалу, що складається з чотирьох параметрів (напруженість, імпульсивність, самовпевненість і задоволення). У результаті при побудові емоційного профілю ми змогли виявити досить високий рівень напруженості та імпульсивності. Як показують теоретичні і емпіричні дані, напруженість завжди підсилює будь-яку емоцію. Тож можна стверджувати, що емоція страху, що є провідною в цьому стані, значно посилюється. Високий рівень імпульсивності в даній ситуації говорить про відсутність антиципації, тобто готовності до конкретної емоційної ситуації [2], що може ускладнювати і без того болісне переживання стану “гострого горя”. Показник самовпевненості має середні значення, що свідчить про втрату певною мірою адекватності в такому стані. Негативне забарвлення цього переживання цілком очевидне.

Нашим завданням було поступове “виведення” батьків із деструктивного стану і надання перспективи щасливої родини, незважаючи на хворобу дитини, але зберігаючи активність на “відвойовування дитини” у хвороби (ДЦП, “Дауна”, аутизм).

*Програма профілактики розвитку синдрому емоційного вигорання у батьків неповносправних дітей “Моя дитина – це радість і шанс для мене”.* В основі програми лежить методика роботи із психотерапевтичною метафорою. Узагалі метафорою може бути будь-який вислів, фраза, притча, анекдот чи казка. Проте далеко не кожна метафора має позитивну психотерапевтичну дію. Психотерапевтичною метафорою стає лише та метафора, яка за певної прихованості смислу досягає несвідомого людини. Останнє стає можливим лише тоді, коли метафора здатна провести клієнта через заміщений досвід і сформувані нові життєтворчі позиції.

Особливість метафори полягає в тому, що вона сприймається людиною відразу на двох рівнях: свідомому і несвідомому. У даному випадку ми говоримо про психоаналітичну модель, запропоновану З. Фройдом, де особистість розглядається як взаємодія трьох базових рівнів: свідомого, підсвідомого і несвідомого. Несвідоме зберігає не тільки витіснені переживання, події, а й первинний інстинктивний матеріал. Воно належить до поля первинних психічних процесів, без будь-якої оцінювальної системи. За допомогою психотерапевтичної метафори вдається приспати активність підсвідомості й активізувати вплив на несвідоме, забезпечивши таким чином засвоєння нових можливих поведінкових матриць, що знаходять свою реалізацію уже в

контексті свідомого переосмислення порушеної проблеми та напрацювання власних стратегічних і тактичних шляхів її вирішення.

Програма “Моя дитина – це радість і шанс для мене” складається з шести етапів-зустрічей, що мають чітко визначену послідовність і структуру. Перший етап є ключовим, оскільки переформатовує батьківське сприймання неповносправної дитини, яке на наступних етапах лише підкріплюється кроками позитивізації.

Для більш чіткого розуміння суті процедури наведемо в повному обсязі психотерапевтичну метафору першого етапу.

*Приклад:* Вагітну жінку за українською народною традицією завжди називали жінкою “при надії”. Надії як на безпосереднє диво, якою є сама дитина, так і надії на власне майбутнє, на майбутнє своєї родини. Перебуваючи в цьому стані надії, не тільки жінка, а й уся родина мріє: якою буде ця життєва подорож із малюком. Усі очікуємо свого роду лагідного сонця, теплого моря, що огортає своїми хвилями маленькі ніжки дитятка поряд з нашими великими впевнено крокуючими ногами. Так, чекаючи дитину, ми мріємо про море: про відпочинок на чудовому пляжі, про красу доквілля, про занурення в морські глибини, про дослідження краси підводної фауни та флори. І що ближче до пологів, то ближче ми до цієї дивовижної подорожі до моря. І ось уже остання ніч перед від’їздом, усі валізи запаковані, ви засинаєте з великим очікуванням та надією... А коли прокидаєтеся, то бачите... гори. Так, ви опинилися не на омріяному пляжі, а на гірській череді кам’яних велетнів. І тоді шок...

Де море? Чому гори? Чому саме я тут опинився? Саме ці питання в першу чергу гризуть батьків, у яких народилася дитинка з вадами. І тоді це все здається неправдою і маревом, десь живе сподівання, що лікарі помилилися, можливо, переплутали дітей. Ні, тільки не гори, ми ж так мріяли про море! Тож заплющуємо міцніше очі з надією, що, коли прокинемося, усе буде хай не краще, але принаймні як раніше. Ми поволи розмикаємо повіки і розуміємо, що це не сон, це реальність і це – реальні гори.

Тоді, нарікаючи на цілий світ, на несправедливість, на Божу жорстокість, ми замикаємося у своєму неприйнятті і починаємо ненавидіти гори. Ми вважаємо їх бездушними бовванами, місцем загибелі наших надій і неспроможні побачити, що це всього-на-всього гори, як і море є всього-на-всього лише морем.

Тоді ми ставимо мету будь-що вибратися з цієї кам’яної пастки. Ми хапаємо свого малюка і, як навіжені, ліземо вгору без передиху, не озираючись довкола, забували про довколишню красу. І коли, обезсилені, падаємо, то все більше переконуємося в несправедливості і байдужості світу. А ми лише так прагнули моря....

Ми можемо й далі сліпо дертися в гору, думаючи, що ось-ось це закінчиться і врешті-решт ми опинимося біля моря. А можемо... прос-

то озирнутися довкола і відчуті лагідний поцілунок перших промінців сонця незайманих гірських вершин. Можемо... дослідити загадкові печери і насолодитися красою давніх сталактитів і сталагмітів. Можемо... вдихнути дивовижні пахощі гірських луків та відчуті живодайну прохолоду гірських джерел і потічків, відкрити дитині красу співучого водоспаду.

І вибір завжди за нами, за кожним із нас. Ми можемо жити в ілюзіях нарікаючи на світ, а можемо дякувати Богові за це місце, за цей дар, дар гір. Бо лише в горах ми можемо оцінити справжню вартість тих, хто поряд, і вартість себе. Лише в горах ми по-справжньому розуміємо значення плеча і зв'язки, лише в горах, долаючи труднощі, ми відкриваємо нові потенціали своєї душі і свого тіла. Ми вчимося любити, любити по-справжньому; ми вчимося допомагати – допомагати щиро; ми вчимося приймати допомогу – приймати із вдячністю. Ми просто вчимося жити, жити в любові, підтримці одне одного, вдячності одне одному і всьому світові. Гори – це не море. Тут не доведеться лежати та ніжитися на піску, будуть труднощі і випробування, але це новий вимір життя, життя прекрасного, життя, що відкриває і просвітлює. Тож вибір за кожним.

Коли ми чекаємо на дитину, то сподіваємося лише на море... І це природно: нам так хочеться ніжитися з малюком у хвилях лагідного блакитно-зеленого моря, упиватися сонцем, насолоджуватися тупотом дитячих ніжок піщаним берегом... Але море – це лише море. Так само як гори – це лише гори. І де б ми не опинилися, це лише місце, а те, чим воно стане для нас, нашої дитини і родини, залежить лише від нас самих...

### *Аналіз твору*

Аналіз притчі чи твору передбачає почергову рефлексивну відповідь батьків на цілу низку запитань:

1. Яким для мене є море?
2. Що для мене є горами?
3. Яка цінність гір? У чому їх справжня краса?
4. Що для мене в народженні дитини було морем?
5. Що для мене в народженні дитини є горами?
6. У чому справжня краса гірського народження моєї дитини?
7. Який шанс я отримую?
8. Яких зусиль я маю докласти, щоб насолоджуватися горами із водночас з радістю долати перепони? Як це проявляється в розвитку моєї дитини?

Кожна відповідь має ретельно пропрацьовуватися як у системі “психолог – клієнт”, так і в системі “клієнт – група”. Наводимо загальну структуру програми (табл. 1).

**Програма “Моя дитина – це радість і шанс для мене”**

Зустріч	Тема, автор	Базові питання	К-сть годин
1	Якщо дитина не така, як Ви чекали (Л. Гридко-вець)	1. Яким для мене є море? 2. Що для мене є горами? 3. Яка цінність гір? У чому їх справжня краса? 4. Що для мене в народженні дитини було морем? 5. Що для мене в народженні дитини є горами? 6. У чому справжня краса гірського народження моєї дитини? 7. Який шанс я отримую? 8. Яких зусиль я маю докласти, щоб насолоджуватися горами і водночас з радістю долати перепони? Як це проявляється в розвитку моєї дитини?	2
2.	“Морські зірки” (Б. Ферреро) [5, с. 51 – 53]	1. Що є цією бурєю в моєму житті? Як я почувався (почувалася), коли буря розпочалася? 2. Хто ті, що просто дивляться, зацікавлені явищем? І як не опинитися серед них? 3. У чому схожа моя душа з душею маленького героя? 4. Що я маю зробити, щоб урятувати бодай одну зірочку? 5. Як подолати зневіру людей? 6. Як я розумію слова: “Щоб змінити світ, досить, аби хтось один, навіть найменший, здобувся на відвагу почати?” 7. Який перший крок я готовий зробити, щоб переіменити світ на краще?	2
3	“Чарівний перстень” (Б. Ферреро) [6, с. 3 – 38]	1. У чому мої найбільші неспокої? 2. Що для мене є цим перснем? 3. Чим є для мене слова, викарбувані на персні? 4. У чому мій час плакати, а у чому – радіти? 5. У чому полягає мій мир, а у чому – війна? 6. Який на даний момент скарб від Бога я маю?	2
4	“Потріскана арфа” (Б. Ферреро) [7, с.14 –17]	1. У чому моя дитина може почуватися як потріскана арфа? 2. Хто в моєму житті є новою арфою? І як вони можуть говорити до моєї дитини? 3. Яка цінність потрісканої арфи для її власника? Чим це є у моєму ставленні до малюка? 4. Кого саме напуває і здатне напоїти життя моєї дитини? 5. Що є цими квітами, що виростають на зрошеному узбіччі, для мене і моєї дитини?	2

Зустріч	Тема, автор	Базові питання	К-сть годин
5	“План” (Б. Ферреро) [8, с.88 – 89]	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ти – маленька лампадка, що жевріє серед мороку.</li> <li>2. Твоя дитинка – це інша маленька лампадка...</li> <li>3. Чи бачиш ти лампадки інших?</li> <li>4. У чому незамінність тебе, твоєї половини і твоєї дитини?</li> <li>5. Чим є для тебе слова: Ти є частина Божого плану, і ти незамінний?</li> <li>6. Коли ти останнього разу дякував Богові, долі, батькам за те, що ти просто є?</li> <li>7. Чи подякував ти дитині, що вона в тебе є і є саме такою, якою є?</li> </ol>	2
6	Підбиття підсумків “Світ, який я відкрив”	Обмін досвідом і відкриттями	

Наведена програма передбачає не тільки словесні відповіді на запитання, а й відтворення образів за допомогою арт-терапевтичних засобів: малюнка, аплікації, ікебани. Кожна відповідь стає своєрідним “витвором душі”. При цьому в батьків спостерігається глибинне переживання запропонованих образів, створення власного асоціативного ряду, розвивається позитивна спрямованість щодо власного життя. Посуті, ми базуємося на засадах позитивної психотерапії, в основі якої лежить не прагнення ліквідувати порушення чи відхилення, а стимулювати резервні механізми клієнта.

На п'ятому занятті для більш повного переживання почуття вдячності використовувався метод клінічної рольової гри (КРГ). Клінічна рольова гра вимагає дотримання чіткої послідовності кроків: розігрів; дія; взаємодія з групою. “Розігрів – психолого-біологічний процес, що запускається за допомогою “стартерів”. У нашому випадку це була музика. Етап дії клінічних рольових ігор складається із трьох сегментів, що мають на меті виконання трьох функцій: пред’явлення теперішнього, вивчення та інтерпретація, альтернативна поведінка” [3, с. 55]. Функція першого сегмента — пред’явлення теперішнього, тобто відображення в рольовій грі проблеми, що має вивчатися під час тренінгу. Функція другого сегмента складається з діагностичної частини, яка полягає у вивченні в рольовій грі факторів, пов’язаних із порушеною проблемою, та корекційної частини – подолання знесилюючого, хворобливого почуття тривоги (за своєю суттю це функція розгальмування та зняття заборон). У третьому сегменті відбувається знайомство з

альтернативною поведінкою, тобто експериментування з методами подолання та вирішення різного роду проблем.

Саме КРГ дає батькам змогу відтворити образ дитини, візуалізувати її реакції і, відтворивши через дію, відчувти вдячність за її присутність у житті. І тим самим закріпити остаточно позитивний образ себе, своєї дитини, своєї родини і життєвих перспектив, що в експериментальному дослідженні і підтвердила шоста зустріч з батьками.

Апробація програми дала позитивні результати: у батьків, які працювали за цією програмою, змінився емоційний патерн життєдіяльності. Так, методика К. Ізарда засвідчила, що в батьків відбувся емоційний перерозподіл: на початку експерименту найвищі показники мали емоції страху та печалі, натомість наприкінці експерименту – емоція радості і – з відривом – емоція страху, що розпочинала ряд маргінальних переживань печалі, почуття провини.

Завдяки методиці Дж. Паулла [4] було визначено сукупні зміни (табл. 2)

Таблиця 2

### Сукупні зміни емоційних патернів життєдіяльності батьків

Критерій	ЕП-1	ЕП-2	КЕ
Ставлення до себе	2,1	3,8	1,8
Ставлення до людей	1,5	4	2,7
Ставлення до життя	1,2	3,5	2,9
Ставлення до Бога	2	4	2
<b>Загальний показник</b>	<b>1,7</b>	<b>3,8</b>	<b>2,23</b>

Умовні позначення: ЕП – експериментальні показники (1 – на початку експерименту, 2 – наприкінці експерименту); КЕ – коефіцієнт ефективності.

Як показують отримані результати, узагальнений коефіцієнт змін в експериментальній вибірці становить 2,23. Тенденції позитивізації психоемоційного стану притаманні всім запропонованим сферам аналізу.

*Висновки.* Отже, при наданні психосоціальної допомоги родинам, де виховуються неповносправні діти, слід враховувати той факт, що всі батьки переживають почуття провини щодо дитини з вадами або свого власного становища. Це почуття може бути надзвичайно сильним, руйнівним і напрочуд стійким. Проте його можна якщо не усунути повністю, то прийнятні послабити. Для цього психолог повинен (особливо при зверненні родин на ранніх етапах установки діагнозу дитині): 1) дати батькам відчуття цінності своєї дитини; 2) відродити відчуття цінності себе і свого чоловіка (дружини); 3) допомогти прожити усвідомлення цінності самої життєвої ситуації; 4) розробити концепцію реабілітації дитини; 5) запропонувати програму сімейної

інтеграції в соціум; 6) напрацювати програми спільного сімейного відпочинку.

### *Література*

1. *Бойко В. В.* Энергия эмоций / В. В. Бойко. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.
2. *Изард К.* Психология эмоций / К. Изард. – К. : Лира-К, 2008. – 460 с.
3. *Киппер Д.* Клинические ролевые игры и психодрама / Д. Киппер. —М. : КЛАСС, 1993. – 222 с.
4. *Пауэлл Дж.* Полнота человеческой жизни / Дж. Пауэлл. – М. : ОПУ, 1993. – 124 с.
5. *Ферраро Б.* Спів польового цвіркуна. / Б. Ферраро. – Львів : Свічадо, 2002. – 86 с.
6. *Ферраро Б.* Часом досить промінчика / Б. Ферраро. – Львів : Свічадо, 2004. – 79 с.
7. *Ферраро Б.* Звуки арфи / Б. Ферраро. – Львів : Свічадо, 2008. – 95 с.
8. *Ферраро Б.* Життя – це все, що ми маємо / Б. Ферраро. – Львів : Свічадо, 2008. – 94 с.

*Віталій Духневич*

### **КЕЙС ЯК ТЕХНОЛОГІЯ КОГНІТИВНОГО СПІЛКУВАННЯ У ФОРМУВАННІ ГОТОВНОСТІ МОЛОДОГО СПЕЦІАЛІСТА ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЗАВДАНЬ**

*Проблема.* Не є новиною, що основні очікування сучасних роботодавців пов'язані не тільки з тим, що молодий спеціаліст *знає*, але й тим, що він *вміє робити*. Саме критерій навичок чи компетенцій практичної діяльності та швидкість їх напрацювання є основним у процесі успішного опанування майбутніми фахівцями професії. Проте, як справедливо відмічає О.С. Чернишов, "...і дотепер у педвузах існує великий розрив між теоретичною та практичною підготовкою студентів. Практична психологічна кваліфікація майбутніх учителів залишається дуже слабкою... Збільшення об'єму психологічних курсів саме по собі не розв'язує проблеми, його слід підкріпляти новою методикою викладання і, насамперед, активними методами самостійної роботи з психології..." [1, с. 3-4]. Зі свого боку зазначимо, що такий розрив існує не лише у підготовці майбутніх учителів, але й інших спеціалістів, діяльність яких пов'язана з вирішенням професійних завдань комунікативними засобами.

Відомо, що досвід вирішення професійних викликів набувається лише в практиці застосування знань у розв'язанні професійних завдань. Зазвичай, цей досвід з'являється у майбутніх фахівців під час

виробничої або післявузівської практики. Проте є ще один шлях – це використання в навчальній діяльності технологій розв'язання професійних задач у процесі складно-організованого керованого діалогу.

Однією з таких технологій, що дозволяє сформувати необхідне підґрунтя для професійного розвитку та зростання, є кейс-стаді (case-study), або технологія з використанням кейсів. Про особливості організації та застосування кейсів написано чимало наукових робіт і робіт практичного спрямування, але й понині дискусійними лишаються питання практики розробки і використання кейсів у навчальному процесі. Зокрема, потребують уточнення аспекти, що стосуються організації та ведення когнітивно-насиченого спілкування в ході розв'язання кейсової задачі.

Отже, адаптація молодих спеціалістів до умов діяльності, формування в них готовності до діяльності в сучасних соціально-економічних умовах виступають одними з першочергових завдань сучасної системи професійної підготовки. *Актуальність теми* зумовлена необхідністю впровадження в процес підготовки фахівців сучасних технологій, які дозволять не лише передавати знання, але й формувати відповідні професійно-необхідні навички, розвивати та нарощувати професійну компетентність.

Отже, *метою статті* є поглиблення наукових уявлень щодо можливостей і специфіки використання кейсів у процесі формування готовності молодих спеціалістів до розв'язання професійних завдань засобами когнітивної організації спілкування.

**Когнітивне спілкування** становить такий різновид спілкування, коли сам процес дискусії, полеміки, доведення аргументів, боротьби доказів і переконань створює умови мислетворчої дії. У когнітивному спілкуванні суб'єктами ставиться та розв'язується задача здійснити вплив, погодити свої уявлення, створити єдиний когнітивний (поняттєвий) простір, досягнути консенсусу чи компромісу, знайти вихід із конфліктної чи проблемної ситуації тощо. Інакше кажучи, в процесі такої мислетворчої взаємодії на перший план виступає когнітивна складова, а спілкування суб'єктів зумовлюється пізнавальною і мисленневою діяльністю суб'єктів і груп (якщо має місце міжгрупове спілкування) [2].

Когнітивне спілкування передбачає побудову та розвиток спільного контуру розуміння ситуації, проблеми, умов задачі тощо. Як відмічає А. Брудний, "...розуміння виникає як індивідуальна реалізація пізнавальних можливостей особистості. Здатність розуміти дійсність, природну і соціальну, розуміти інших людей і самого себе, тексти культури – ця здатність є основою існування людської свідомості. Результат розуміння – зовсім не обов'язково остання крапка "і". Розуміння плюралістичне, воно існує в безлічі варіантів, кожен із яких відображає ту чи іншу грань об'єктивної дійсності. У розумінні знахо-



дить вираз зв'язок індивідуального існування з загальнозначущими фактами" [3]. Дійсно, *щоб створити спільне розуміння, необхідно насамперед визначити, як кожен із учасників взаємодії розуміє дійсність і як це розуміння визначає перебіг спілкування та взаємодії.*

Загалом когнітивне спілкування може проявлятися декількома різними способами. Звернемо увагу на такі три:

1. Спільне розв'язання завдання: висловлювання спрямовані на досягнення спільної позиції. Цей спосіб спілкування передбачає наявність спільної мети і помітно обмежує тематику. Набір адекватних для даного способу правил ведення розмови також обмежений: кожен вислів ретельно зважується, кожне слово строго підбирається і оцінюється. Порушення правил, нерозуміння з боку співрозмовника або відмова від рішення можуть призвести до зміни способу спілкування. Допускаються повторення та уточнення. Рішення виробляється спільно при обопільній згоді співрозмовників. Взаємодія закінчується знаходженням розв'язку або ж, якщо він не знайдений, розгортанням нового етапу та способу спілкування.

2. Задавання питань, при якому один із співрозмовників – той, що задає питання, – зацікавлений в отриманні певної інформації. Його право задавати питання може визначатися соціальною роллю (батько, екзаменатор) або угодою про мету щось дізнатися (тоді він отримує дозвіл задавати питання). Право того, кого питають, – ухилитися від відповіді, ставити зустрічне питання, обговорювати це питання. Зазвичай, запитувач отримує часткові відповіді. Допускаються повторення та уточнення, тобто надмірність. Слова і репліки тут більш ретельно зважуються, ніж при асоціативному способі спілкування (фактичному спілкуванні).

3. Уточнення розуміння. Цей спосіб спілкування використовується услід за іншими способами. Він трохи нагадує розв'язання задач (наявністю мети, обмеженням асоціативних реплік), при цьому, так би мовити, вирішується завдання про причини нерозуміння. Схожість із попереднім способом задавання питань полягає в спробі з'ясувати шляхом перепитування, в чому полягає неправильне розуміння, які правила порушені. Обидва партнери мають право в будь-який момент вийти із зазначеного способу спілкування, заявивши, що їм вже зрозуміло, та перейти до іншого способу.

Який би спосіб чи тактики розв'язання задач у спілкуванні не обиралися, врешті-решт перебіг реального спілкування суб'єктів передбачає складний спільний інтелектуальний пошук рішення чи згоди (принаймні одним із партнерів). Так, у розвиненому спілкуванні виділяють репродуктивну та продуктивну сторони (детальніше див. [4, с. 141]). Репродуктивні задачі й аспекти мислення передбачають повторювані, стандартні та в цілому алгоритмізовані характеристики спілкування. Вони вирізняються стійкістю мотивів, заданістю цілей і

фіксованістю загальної послідовності операцій. На противагу цьому, продуктивні аспекти мислення і задачі складають нестандартну, неформалізовану, неалгоритмізовану сторону спілкування та характеризуються породженням нових мотивів, цілей, операцій і їх послідовностей. Реалізація продуктивного спілкування передбачає підключення творчого потенціалу особистості, і саме продуктивна сторона спілкування є його провідною, визначальною стороною. Зазначимо, що розв'язання задач у продуктивному стилі не виключає технологізації процесу спілкування, де творче начало буде реалізовуватися в креативному поєднанні та застосуванні прийомів і тактик організації спілкування, оптимізації взаємодії партнерів.

Отже, в когнітивне спілкування суб'єкти взаємодії вступають регулярно, коли перед ними виникає необхідність спільного пошуку рішення чи вироблення спільного погляду на ту чи іншу проблему. Особливістю когнітивного спілкування є охоплення суб'єктів мислення процесом діалогу. Таке спілкування завжди відбувається в контексті певної задачі – заради чого власне і ведеться бесіда-діалог. Такого не відбувається при *фатичному спілкуванні*, коли головною метою суб'єктів спілкування є зняття певної напруженості переживань у спілкуванні.

Якісно організований і розгорнутий у полеміці спільного пошуку розв'язок кейсу – яскравий приклад когнітивного спілкування. Кейс, у перекладі з англійської, – *подія, випадок, обставина, важке питання або справа*. Кейс – це певною мірою головоломка, частини якої необхідно скласти, щоб отримати уявлення про те, чим є ситуація, яка провокує ці обставини, та які можливі напрямки руху в вирішенні справи, що породжена проблемністю цієї ситуації. Кейс становить спеціально підготовлений змістовий матеріал – онтологію та опис цих подій та обставин. Матеріал у доступній формі, яка однозначно трактується за змістом, містить опис певної ситуації, умов діяльності, проблем та узагальнень, на основі яких необхідно прийняти відповідні рішення. Основне завдання змістовних проблемних задач кейсу – підготувати групу людей або окремих фахівців, які його розв'язують, дійти спільного рішення в ситуації складно-організованого діалогу. Розміри кейсу варіюють від однієї сторінки до декількох десятків (зазвичай – до 30 сторінок) [5; 6].

У кейсі моделюються реальні умови діяльності. Тому розв'язати кейс – значить знайти таке рішення, яке буде максимально враховувати всі вихідні умови та врешті-решт визначати умови й особливості життєдіяльності як окремого спеціаліста, так і організації в цілому.

Окрім власне принципів розробки завдань кейсів [7] і правил організації їх розв'язання, на нашу думку, заслуговують уваги, аспекти, що стосуються процедурних моментів організації розв'язку. Саме організація процедури розв'язання професійного кейсу та обговорен-

ня-рефлексія процесу та результатів розв'язку кейсового завдання створюють необхідні умови для ефективної підготовки за допомогою методу кейсів.

Розв'язання професійного комунікативного кейсу передбачає необхідність спільного розв'язання завдань і пошук рішень спільного досягнення мети в груповій діяльності. Тому перед психологом, викладачем чи тренером, які використовують кейси в своїй діяльності, стоять декілька груп задач. Перша група пов'язана з необхідністю підготувати та створити матеріали кейсового завдання (детальніше див. [7; 8]). Друга група стосується організації роботи з розв'язання проблеми-протиріччя, закладеної в кейсі. Саме на другій групі задач ми і зупинимося детальніше в цій статті.

Отже, *організація процесу розв'язання професійного кейсу* передбачає необхідність розв'язання організаційних і методичних задач. *Організаційні задачі* полягають у тому, щоб:

- ввести та пояснити правила та умови роботи з розв'язання кейсу;
- створити умови для підготовки, самостійного опрацювання матеріалів кейсу;
- організувати простір для розв'язання кейсу;
- сформувати робочі пари та групи;
- визначити та розподілити ролі між учасниками та експертами;
- визначити та пояснити параметри, за якими ті, хто розв'язують кейс, будуть отримувати зворотній зв'язок;
- організувати групову взаємодію тощо.

Крім того, можна виділити спеціальні *методичні задачі*, які необхідно розв'язати викладачу перед тим, як організувати розв'язання кейсу:

- пояснити, як матеріали курсу можуть бути використані в процесі розв'язання професійного кейсу;
- через використання метафор, притч, аналогій активізувати увагу студентів (слухачів) та створити настанови на креативний підхід до розв'язання умов завдання, викладеного в кейсі; підбір та використання метафоричних засобів дозволяє створити умову, коли кожен окремо і всі разом наближаються до спільного розуміння питання, що обговорюється; в основі цього лежать розробки, здійснені представниками синектики<sup>1</sup>: метафора дозволяє побачити знайоме під новим кутом зору або сформувати спільний погляд на щось нове в різних людей; – іншим варіантом тут є: відповідно до тематики курсу з метою активізації творчого потенціалу студентів (учасників) безпосередньо перед роботою з кейсом виконати ігрові креативні вправи; такі вправи

<sup>1</sup> Слово “синектика” в перекладі з грецької означає поєднання різнорідних і цілком не відповідних один одному елементів.

повинні бути спрямовані на розвиток та активізацію уяви як головної компоненти творчого мислення; в основу таких вправ повинні бути покладені проблемні ситуації на виявлення суперечностей.

Спеціальним блоком методичних задач є *організація обговорення та рефлексії розв'язання кейсу*. Ці задачі містять такі завдання:

- визначити умови та правила проведення обговорення; якщо необхідно – відповідним чином переструктурувати простір, а, якщо розв'язання кейсу фіксувалося на відео – організувати перегляд;

- ще раз наголосити на цілях дискусії: що є предметом аналізу та обговорення, який результат повинен бути отриманий;

- уточнити або сформулювати питання, які повинні стати предметом обговорення, це основний засіб організації змістового етапу роботи; питання повинні бути дискусійними, відігравати роль “іскри”, що розпалює дискусію й провокує студентів (слухачів) висловлюватися;

- визначити стратегію ведення дискусії; необхідно мати чіткий план організації обговорення;

- стимулювати обговорення та обмін думками;

- підводити проміжні висновки обговорення, резюме; необхідно приділити спеціальну увагу тому, на що необхідно звернути особливу увагу, що виділити як першочергове, а що – другорядне;

- забезпечити проведення “фінального раунду”, щоб кожен із учасників (і експерти, і ті, хто безпосередньо розв'язував кейс) міг по черзі висловити свої враження від обговорення, дати відповідні коментарі, виказати актуальні для себе зауваження та пропозиції; важливо пам'ятати, що кейс не може бути розв'язаний погано чи гарно, тому рекомендації від інших учасників повинні допомагати відрефлексувати себе-у-кейсі учаснику, який його розв'язував.

Загалом психолог (викладач) – виконує роль модератора в процесі обговорення, розв'язання завдань кейсу. Він може і повинен когнітивно управляти процедурою аналізу за рахунок чітко оформлених комунікативних патернів пояснення (узагальнення, вербалізація, парафраз тощо – все те, що розширює досвід і професійне бачення учасників). Для цього психолог організує здійснення відповідних дій, а саме:

- дає *експертну допомогу учасникам* щодо об'єктивної оцінки дій під час розв'язання професійної задачі; експертиза може здійснюватися через надання інформації за проблемою (скажімо, конфліктна взаємодія в системі “вчитель-батьки”) та через аналіз використання учасниками отриманих на тренінгу навичок і знань;

- виступає *аналітиком*, узагальнюючи та коментуючи розв'язання кейсу з позиції певних системних умов діяльності чи використання окремих когнітивно-комунікативних інструментів;

- виступає *посередником*, організовуючи дискусію, зіткнення думок та поглядів або пропонуючи ту чи іншу аналітичну евристику;

Інакше кажучи, психолог (викладач) лише сумує, узагальнює та пропонує на обговорення ті думки, які вже озвучувалися іншими. Основним його ресурсом є ре-інтерпретація чи, точніше, використання прийомів вербалізації для того, щоб дати ідеї чи аргументу, які пропонуються, нове бачення. Головний інструмент, який є в арсеналі психолога (викладача) – питання на розуміння і питання на розвиток (детальніше – див. нижче). Вибір тієї чи іншої ролі чи функції залежить від конкретних умов, у яких розв'язується кейс. Готові рецепти тут відсутні. Робота з аналітичного рефлексивного опрацювання кейсу може будуватися за унікальним сценарієм – то все залежить від досвіду і компетентності психолога (викладача).

Зважаючи на ту обставину, що розв'язання професійного кейсу – це складний когнітивно насичений діалог, що передбачає спільний креативний пошук розв'язання, його процес доцільно підпорядкувати певним формальним процедурним рамкам.

**Перша рамка.** Кожен учасник повинен індивідуально опрацювати завдання кейсу, систематизувати інформацію та підготувати відповідні проблемні питання, які стануть предметом діалогу та спільного обговорення під час розв'язання кейсу в “акваріумі”. Індивідуальна підготовка передбачає актуалізацію всіх ресурсів та когнітивну побудову образу простору майбутньої бесіди, програвання можливих ходів і шляхів її розгортання, формування відповідних програм і планів ведення розмови тощо. Результатом індивідуальної роботи кожного учасника щонайменше повинні стати (відповідно до логіки *парціальних етапів ділової бесіди*):

- перелік питань, що потребують уточнення та погодження з партнером із розв'язання завдання, яке обумовлене змістом кейсу;
- план-задум ведення діалогу-бесіди, побудований відповідно до парціальних цілей бесіди (інша назва – парціальні кроки ділової бесіди) та який містить:
  - план-задум встановлення психологічного контакту з партнером, створення та організації атмосфери довіри;
  - план-задум побудови спільного проблемного простору – визначення того, що саме буде предметом діалогу;
  - план-задум дій і формування способів встановлення інтересів сторін;
  - план-задум організації процесу діалогу з розв'язання задач зі зняття проблем;
  - план-задум виходу з контакту та легітимізації рішень;
- комунікативні прийоми та техніки, що дозволяють когнітивно управляти діалогом і спільно шукати рішення.

Особливу увагу слід приділити питанню реалізації продуктивних стратегій у спілкуванні. Кожен учасник повинен продумати, яким

саме чином він буде конструювати свою взаємодію в зв'язку з появою та перебігом нових, як власних, так і партнера, мотивів, цілей, намірів. Така “підготовка” насамперед означає, що кожен із учасників повинен бути готовий до саморозкриття в спілкуванні, з одного боку, та творчого використання різних евристичних прийомів пошуку розв'язків “тут і зараз” – з іншого.

**Друга рамка.** Щоб розв'язати задачу, визначену умовами кейсового завдання, учасникам необхідно сформувати *Спільний когнітивний простір*. Це означає, що необхідно узгодити та верифікувати під час діалогу з розв'язання кейсу всі поняття, створити спільну рамку розуміння предмету бесіди та задач, які розв'язуються; погодити принципи та правила взаємодії тощо. Головним критерієм сформованості спільного когнітивного простору є розуміння партнера – тобто розуміння того, що він говорить (інформація), чого він хоче (мотивація і ставлення) і чого він прагне (наміри).

**Третя рамка.** Щоб спілкування в процесі розв'язання завдання кейсу було ефективним, необхідно дотримуватися певних *Правил зворотного зв'язку*.

Правила надання зворотного зв'язку для учасників тренінгу формулюються так:

1. Зворотній зв'язок повинен бути конкретним і відноситися до ситуації, стосуватися дій і висловів партнерів.

2. При наданні зворотного зв'язку звертайте увагу на емоції і сприйняття іншого.

3. Не оцінюйте висловлювання і поведінку інших.

4. Давайте зворотній зв'язок у прийнятній формі.

Відповідно, *Правила отримання зворотного зв'язку є такими:*

1. Визначте конкретно питання, за якими Ви б хотіли отримати зворотній зв'язок.

2. Чітко продемонструйте свою готовність до отримання зворотного зв'язку.

3. Спочатку вислухайте повністю і тільки потім – реагуйте.

4. Не захищайтеся і не виправдовуйтеся. Аналізуйте інформацію, що надійшла.

**Четверта рамка.** Управління дискусією, розвиток та поглиблення розуміння ідей і пропозицій, що висловлюються, можливе з використанням так званих *“продуктивних питань”* – *питань на розуміння та питань на розвиток*. Питання на розуміння передбачає, що суб'єкт, якому воно адресоване, повинен знайти нові аргументи своєї ідеї. Прикладами таких питань є такі: “Ви тільки що говорили про... Ви могли б ще раз пояснити, що саме мається на увазі?”. Більш складними є питання на розвиток. Вони передбачають, що людина, якій вони адресовані, повинна знайти нове принципове рішення чи аргумент, який не знаходиться на поверхні та витікає з того, що було сказано

раніше. Прикладами таких питань є висловлювання на кшталт: “Ви сказали, що це – так, а це – ось так. А як ці речі між собою пов’язані? А що з цього витікає? А що за цим стоїть?”.

Використання цих принципів рамок для розв’язання завдань кейсу та подальшого їх обговорення, як показує наш досвід, дозволяє суттєво скоротити витрати часу та збільшити ефективність дискусії за рахунок цільової фіксації уваги учасників (студентів).

Наш досвід показує, що для організації більш ефективного обговорення доцільно запропонувати експертам бланк оцінки-рефлексії процесу розв’язання кейсу. Наводимо приклад такого бланку:

### *БЛАНК РЕФЛЕКСІЇ*

1. Чи дотримались учасники всіх кроків у побудові парціальних етапів ділової бесіди? Як учасники рухалися по парціальним крокам?
2. Як оформлювався та розгортався психологічний контакт учасників?
  - a. Хто був ініціатором встановлення психологічного контакту?
  - b. Чи вдалося учасникам встановити контакт та завоювати довіру партнера? За рахунок чого була створена атмосфера довіри?
  - c. Як контакт вплинув на перебіг подальшої бесіди та вирішення проблем і суперечностей?
3. На яких рівнях спілкування та як саме була побудована бесіда?
  - a. Як був організований обмін інформацією: як встановлювались факти? які патерни мови та суджень використовувались? Як це визначало перебіг бесіди та розв’язання завдання кейсу?
  - b. Яким чином учасники будували стосунки?
  - c. За допомогою яких інструментів і як реалізували наміри?
4. Як учасники формували спільне бачення проблемного поля?
5. Яким чином визначалися інтереси сторін та як це було організовано в діалозі?
  - b. Як формувався та розвивався спільний когнітивний простір?
    - a. Хто був ініціатором формування спільного когнітивного простору?
    - b. Як уточнювалися поняття та формувалися спільні смисли?
    - c. Які евристичні ходи робили учасники?
    - d. Хто був креативним та як він реалізував свій потенціал у процесі розв’язання кейсу?
7. Яким чином була організована робота зі з’ясування реальної мотивації партнера?
8. Як був організований зворотній зв’язок?
9. За рахунок чого було досягнуто згоди та розв’язано кейс? Що не дозволило учасникам дійти паліативного рішення?

Задача дискусії після розв’язання завдання кейсу – колективно, під різними кутами зору проаналізувати ефективність розв’язання професійної задачі учасниками (сформувані та просунути так зване множинне знання [8], а також, якщо це необхідно, – опрацювати спірні питання предметної області. Пропонований приклад бланку рефлексії акцентує увагу на розвитку професійної комунікативної компетентно-

сті студентів, тому залежно від цілей і задач, які ставить перед собою викладач, бланк може видозмінюватися та доповнюватися. Так, бланк може доповнюватися питаннями, що стосуються обговорення використання матеріалів, які були предметом лекційних і семінарських занять.

Пропоноване авторське бачення підходу до організації розв'язання кейсів не є аксіоматичним, проте ми сподіваємося, що наш досвід буде корисним для викладачів і практиків, які займаються питаннями оптимізації навчального процесу та формування в студентів психологічної готовності до розв'язання професійних задач.

*Висновки.* Використання комунікативного інструментарію управління груповими дискусіями – рефлексіями розв'язання професійних кейсів – дає можливість психологу розширити палітру професійного бачення студентів і розгорнути професійний діалог із когнітивного пошуку не тільки гези проблем, але й їх витоків, побудови адекватних ситуацій та задачам програм професійного розвитку і самовдосконалення. Це досягається за рахунок формування в діалозі інтелектуальної (мисленневої) об'єктивації проблемних ситуацій діяльності.

### *Література*

1. *Чернышев А. С.* Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций / А. С. Чернышев. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 186 с.
2. *Казміренко В. П.* Засади когнітивної психології спілкування / В. П. Казміренко // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей. – К., 2009. – Вип. 23 (26). – С. 140 – 164.
3. *Брудный А. А.* Психологическая герменевтика / А. А. Брудный // – М.: Лабиринт, 2005. – 336 с.
4. *Петровская Л. А.* Общение – компетентность – тренинг: Избранные труды / Л. А. Петровская. – М.: Смысл, 2007. – 687 с.
5. Кейс-метод. Окно в мир ситуационной методики обучения (case-study). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.casemethod.ru](http://www.casemethod.ru)
6. *Михайлова Е. А.* Кейс и кейс-метод: общие понятия / Е. А. Михайлова // Маркетинг. – 1999. – №1. – С. 109–117.
7. *Духневич В. М.* Особливості конструювання кейсів для когнітивно орієнтованих тренінгів спілкування / В. М. Духневич // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей. – К., 2011. – Вип. 27 (30). – С. 234–243.
8. *Духневич В. М.* Використання кейсів в процесі професійної та психологічної підготовки військових фахівців в умовах цивільного вищого навчального закладу / В. М. Духневич // Вісник Національного університету оборони України : зб. наук. праць. – К., 2011. – Вип. 2 (21). – С. 28 – 32.



Яна Дранько

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В РАБОТЕ С АГРЕССИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ ДЕТЕЙ В РАМКАХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

*Проблема.* Широкое внедрение психологии в практику закономерно приводит к развитию всех ее областей, которые традиционно обозначаются как методы психологического воздействия. Среди них одно из важнейших мест несомненно принадлежит психологическому консультированию. Трудно дать четкое определение этому виду деятельности или однозначно указать сферы его применения, поскольку слово “консультирование” уже давно представляет родовое понятие для различных видов консультативной практики. Консультирование включает в себя и профконсультирование, и педагогическое, и промышленное консультирование, и многое другое.

*Цель исследования:* разработать методiku психологического консультирования младших школьников, направленную на снижение агрессии у детей семилетнего возраста.

Психологическое консультирование тесно связано, а во многом непосредственно переплетается с психологической коррекцией и психотерапией. Определим консультирование как непосредственную работу с людьми, направленную на решение различного рода психологических проблем, связанных с трудностями в межличностных отношениях, где основным средством воздействия является определенным образом построенная беседа.

Анализируя различные концепты консультирования, нетрудно их разделить на две большие группы – концепты воздействия и взаимодействия. Концепты воздействия почти столь же влиятельны и распространены, как и в определении сущности психотерапии. Например: психотерапевт является областью психотерапии, и, следовательно, частью медицинской теории и практики влияния на психику больного [1]. А впрочем, можно встретить и неклинические взгляды на консультирование. Например, А. Обозова видит общую задачу психолога, проводящего консультирование, в том, чтобы помочь посетителю в осознании, поиске путей решения, способов достижения принятого решения. Результаты труда консультанта заключаются в том, что посетитель начинает лучше понимать свои трудности, точнее видит их причину, узнает способы разрешения проблем, верит в себя и в успех своих усилий, готов реализовать найденные решения проблем.

Соответствующая форма беседы активно используется и в психокоррекционной работе, и в психотерапии. Но если консультирование ориентировано прежде всего на помощь клиенту в реорганизации его межличностных отношений, то психокоррекционное, или психотерапевтическое, воздействие ориентировано в основном на решение глубинных личностных проблем человека, лежащих в основе большинства жизненных трудностей и конфликтов. Кроме того, можно выделить различные виды консультирования в соответствии с различными принципами классификации, например, индивидуальное и групповое консультирование предъявляют различные требования к профессиональным навыкам и умениям консультанта.

В данном случае мы не будем рассматривать групповое взаимодействие в процессе консультирования, так как наша тематика связана с индивидуальным консультированием. Начиная с первой встречи, очевидно, что клиент – это человек, нуждающийся в помощи, а консультант – это специалист, имеющий талант и навыки ее оказания. В случае консультирования детей все обстоит иначе, так как здесь решают родители, нужна ли их ребенку психологическая помощь; поэтому задача консультанта усложняется: помимо контакта с родителями, он должен найти общий язык и с ребенком. По нашему мнению, осуществлять такую работу должен детский психолог, имеющий опыт консультативной работы со взрослыми людьми.

Анализируя методы коррекции агрессивного поведения [2], мы определили их как подходящие для индивидуального консультирования детей с агрессивными проявлениями и как неподходящие. К первым относятся все игры и методы, направленные на усвоение иных форм поведения, когда ребенок посредством игры и с помощью консультанта постепенно осознает свою агрессию (неправильное поведение), а потом учится частично ее контролировать, усваивая другие варианты своей реакции на происходящее. Сюда подходят некоторые игры, в которых проигрывается та или иная ситуация. Ко вторым мы относим методы, подразумевающие выражение агрессивных импульсов. Выход агрессии через действия или их имитацию в игре – такая форма, как нам кажется, больше подходит для групповой коррекции агрессии. Конечно, что-то из последних разбираемых методов и можно реализовать в консультации, но они уже не будут традиционными, а значит и применимыми в большинстве случаев. Рассматривать их в нашей работе не имеет смысла, так как мы настроены на создание такой методики консультирования, которая могла бы помочь или хотя бы была полезной в большинстве случаев проявления агрессии у детей [3].

Таким образом, можно констатировать, что между консультированием и психотерапией существует неуловимая граница, и разделить эти области практически невозможно, так как любое консультирование является психотерапевтическим процессом; единственное, что

влияет как разделяющий фактор, так это специализация психолога в его работе.

Если говорить о психотерапии, то уточним, что в настоящее время под ней принято понимать широкую область научной и практической деятельности специалистов (медиков, психологов и т.д.), внутри которой существует большое количество разнообразных теоретико-методологических подходов. В последние годы условно различают клинически ориентированную психотерапию, направленную преимущественно на смягчение или ликвидацию имеющейся симптоматики, и личностноориентированную психотерапию, которая стремится помочь человеку изменить свое отношение к социальному окружению и к собственной личности.

Психотерапия традиционно рассматривалась как отрасль медицинской дисциплины, и поэтому по сей день многие считают, что психотерапией имеют право заниматься только врачи. Однако в науке существует и психологическая модель психотерапии, а значит ее можно рассматривать как направление деятельности практического психолога.... При этом под психотерапией понимается “оказание психологической помощи здоровым людям в ситуациях различного рода психологических затруднений, а также в случае потребности улучшить качество жизни” [4].

Диагностический материал, который бы позволил нам выявить агрессивность детей, включал тест “Несуществующего животного”, наблюдение за поведением ребёнка в ходе игры.

После общего обследования детей всех четырех начальных классов (в целом 65чел.) мы отобрали двадцать человек со средним и высоким уровнями агрессивности. Набранную группу мы разделили на две, по 10 человек в каждой, повторно замерив уровень агрессивности для точности и сравнения в дальнейшем. С первой группой мы проводили психологическое консультирование по разработанной методике, а со второй никаких занятий не проводилось. После упражнений мы снова провели диагностику агрессии, сравнив результаты до начала консультативной работы и после у двух групп, в одной из которых проходила работа по снижению уровня агрессивности, а в другой – нет. Ключевые элементы разработанной нами консультативной методики мы представили в таблице: первый столбик связан с консультативными гипотезами, второй отражает диагностические методики для проверки консультативных гипотез, а третий – методы оказания воздействия (табл.1).

**Основные блоки консультативной работы:  
психологическая проблема – агрессивность ребенка**

Консультативные гипотезы	Диагностические методики для проверки консультативных гипотез	Методы оказания воздействия
<p><i>1. Агрессивность ребёнка обусловлена семейными факторами:</i>                      а) дефицит внимания по отношению к ребёнку                      б) антисоциальное поведение родителей (агрессия по отношению друг к другу, ребёнку и окружающим);                      в) стиль семейного воспитания (культ агрессии)</p>	<p>1. Методика: “Рисунок семьи”.                      2. Просмотр журнала и личного дела учащегося, беседа с учителем о семейном положении ребёнка                      3. Отдельная беседа с родителями и ребёнком, а также сбор информации о материальном и социальном положении семьи</p>	<p><b>1.Методика “Каракули”</b>                      Цель: создание непринуждённой обстановки, налаживание контакта, освобождение ребёнка от торможений и агрессии  <b>2. “Картина мира”</b>                      Цель: изучение индивидуальных особенностей образа мира, а также личного восприятия “своего мира” – насколько негативное его восприятие у данного ребёнка  <b>3. “Соломенная башня”:</b>                      Цель: проследить структуру взаимоотношений в семье, насколько и родители, и ребёнок проявляют признаки вербальной и невербальной агрессии в присутствии других людей (консультанта)  <b>4. “Портрет твоей семьи”</b>                      Цель: вместе с ребёнком <i>проиграть травмирующие и негативные моменты взаимоотношений</i> между родителями и им самим  <b>5.Методика “Рисование истории”</b>                      Цель: укрепление связи между консультантом и клиентом (ребёнком), а также осознание <i>альтернативных чувств (иные, нежели агрессия)</i> и способов поведения в разных жизненных ситуациях</p>
<p><i>2. Агрессивность ребёнка обусловлена школьной дезадаптацией:</i>                      а) тревожность, неуверенность в себе;                      б) психологическая несовместимость с классом, неумение общаться со сверстниками</p>	<p>1. Наблюдение за ребёнком на уроке и перемене, беседа с учителем                      2. Тест выявления тревожности у ребёнка                      3. Тест “стиль педагогического общения”                      4. “Социометрическая методика” (изучение межличностных отношений ребёнка с классом)</p>	<p><b>Тренинг “Страна понимания”</b>                      Цель: развитие коммуникативных способностей детей, посредством которых они научатся понимать других ребят и <i>составлять оценку своего негативного (агрессивного)</i> поведения. Данные упражнения проводятся с 5-6 детьми. Данный курс после четвёртого упражнения делится по специфике дезадаптации – для тревожных детей и для детей с психологической несовместимостью с классом</p>

Консультативные гипотезы	Диагностические методики для проверки консультативных гипотез	Методы оказания воздействия
3. Агрессивность ребёнка обусловлена низкими интеллектуальными способностями	1. Методика “рисунок человека” 2. Тест Векслера на интеллектуальное развитие ребёнка	<b>1. Методика “Наши чувства”</b> Цель: ознакомить детей с положительными эмоциями, вербальным и невербальным общением. По средством отреагирования негативного опыта мы учим их справляться с агрессией
4. Агрессия вызвана просмотром видеофильмов, кино, компьютерных игр с элементами насилия	1. Методика “свободный рисунок”. 2. Беседа с родителями на тему увлечений ребёнка в свободное от учёбы время	<b>1. Методика “Маленький секрет”</b> Цель: восстановление позитивного эмоционального состояния помогает детям <i>избавляться от негативных импульсов и агрессивного поведения</i> <b>2. “Мои эмоции”:</b> Цель: ролевое проигрывание жизненных ситуаций, вживание в роль. Возникающие чувства и переживания <i>учат детей искать иные альтернативные варианты поведения, нежели агрессия</i> <b>3. “Театр из пластилина”</b> Цель: <i>выход агрессии</i> на кукол из пластилина
5. Агрессия обусловлена половой принадлежностью (у мальчиков она всегда выше, чем у девочек)	Тест “Руки” Э. Вагнера (раздельное тестирование мальчиков и девочек)	1. Курс общей работы с мальчиками и девочками, направленный на <i>снижение агрессии</i> посредством привития норм поведения, принятых в современном обществе.

Проведя конечную диагностику и определив критерий Стьюдента, мы установили значительное снижение уровня агрессивности в экспериментальной группе. Различия значимы на уровне значимости 0,001 (табл. 2).

Таблица 2

**Различия между экспериментальной и контрольной группами детей после апробации методики**

Тесты	Экспериментальная группа		Контрольная группа		t-критерий Стьюдента	Уровень значимости
	$\bar{x}$	$\sigma_{n-1}$	$\bar{x}$	$\sigma_{n-1}$		
Несуществующее животное	4	0,77	6,9	0,83	7,43136197	0,001
Игра	6,7	1,48	12,3	1,67	7,14307186	0,001

Так, наприклад, в методикі “Несуществующее животное” во вторичній діагностиці спостерігалося 6-8 елементів, указуваних на агресію (рога, зуби, когтя і т.д.), а після проведення занять і збору даних в кінцевій діагностиці ці ж показники зменшилися до 1-3 елементів. Такі ж результати спостерігалися і при повторному проведенні гри; діти, з якими проводилася робота, були менше агресивні, більш миролюбиві і доброжелателі по порівнянню з контрольною групою. Контрольна група, де не проводилися заняття, залишилася практично без змін.

*Висновки.* Таким чином, рівень значимості свідчить про реальне зниження агресивності дітей. Це підтверджує ефективність розробленої нами методики і те, що вона може бути використана психологами в практичній роботі з дітьми, рівень агресивності яких перевищує допустимі норми.

### *Література*

1. Орел Т. О. Організація роботи з профілактики девіантної поведінки серед підлітків / Т. О. Орел // Соціальний працівник. – 2007. – №9 (33). – С.1–30.
2. Федорченко Т. Методи корекційної роботи з агресивними дітьми і підлітками / Т. Федорченко // Рідна школа. – 2007. – №2. – С 12 – 15.
3. Реан А. А. Агресія і агресивність особистості / А. А. Реан // Психологічний журнал. – 1996. – Т. 17, № 5. – С. 3–19.
4. Програма корекції шкільної тривожності в підлітків // Психолог. – 2004. – № 16 (112). – С. 2–24.

*Наталія Мосол*

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОДИНИ НА ЕТАПІ ОЧІКУВАННЯ ДИТИНИ**

*Проблема.* Питання допомоги молодій родині, особливо в контексті підготовки до батьківства, є незмінно актуальним у науці та практиці. Сучасне суспільство характеризується порушенням соціальної взаємодії, девальвацією цінностей родини, зміною традиційних сімейних ролей.

Соціальна державна політика спрямована на підтримку сім'ї та підвищення рівня народжуваності. Водночас реалізація державних заходів, включаючи фінансове стимулювання батьківства, не вирішує проблему формування усвідомленого батьківства і батьківської компетентності, не забезпечує належного рівня психолого-педагогічного супроводу молоді родини. Гострою залишається проблема раннього

соціального сирітства – відмови від дитини при народженні. Як свідчать результати досліджень, основною причиною таких відмов зазвичай стають психологічна незрілість, не сформованість настановлення на материнство [1]. Отже, проблема дослідження супроводу молодій родині, особливо на етапі очікування народження дитини, є надзвичайно актуальною.

*Мета статті:* дослідити зміст та особливості психологічного супроводу родини на етапі очікування дитини.

Питання реалізації супроводу родини є багатоаспектним. Перш за все хотілося б звернутися до визначення центральних понять. Супровід визначають як систему професійної діяльності мета якої – створення оптимальних умов для успішного розвитку особистості на кожному з етапів її розвитку. Питання супроводу та допомоги молодій родині є важливим пріоритетом соціальної політики України. Так, у Концепції безпечного материнства [2] як одне із головних завдань визначається “вирішення питань щодо забезпечення сприятливих умов для збереження здоров’я жінок і новонароджених, найповнішої реалізації батьківських функцій та підвищення ролі і місця сім’ї в суспільстві”. До пріоритетних віднесено завдання забезпечити здоров’я матері (в тому числі фізичних, психічних та соціальних факторів благополуччя жінки) і дитини для її гармонійного розвитку. Надання кваліфікованої медичної допомоги родині в період очікування дитини та під час пологів є важливим і необхідним, проте існує низка проблем, вирішення яких потребує комплексної допомоги, зокрема психологічної. Саме тому вважаємо за доцільне розглянути особливості психологічного супроводу родини.

Психологічний супровід родини – це тип психологічної діяльності, спрямований на забезпечення гармонійного розвитку всіх членів цієї родини на кожному з етапів її функціонування. Доцільним та ефективним вважаємо надання саме родині комплексного супроводу.

Звернімося до визначення особливостей родини на етапі очікування дитини. Перш за все в цей період актуалізується тема батьківства. На жаль, підготовка до народження дитини і сам процес народження останнім часом перемістилися більше в медичну площину. Звернення ж до історії цього питання свідчить про не меншу важливість існування сімейних традицій, спрямованих на гармонізацію відносин у родині на етапі очікування дитини, формування готовності до народження дитини й батьківства. Очікування дитини і відповідно вагітність були скоріше не “діагнозом”, а особливим станом жінки. Так, вважалося, що в цей період жінка має певний зв’язок з магічними силами. Існували певні ритуали – наприклад, примирення всіх членів родини в очікуванні народження дитини. В епоху глобалізації та інформатизації відбувається розрив у безперервності поколінь, у насліду-

ванні певних базових життєвих навичок і традицій, спадкоємність становлення батьківства в сім'ях не реалізується.

Феноменологія батьківства різнобічно висвітлюється в сучасній психолого-педагогічній літературі (І. Братусь, Т. Говорун, О. Ісеніна, О. Кізь, О. Кікінежді, В. Кравець, Р. Овчарова, Ю. Шмурак та ін.). Зокрема, Н. Кедрова, С. Мещерякова, С. Мінюрова, О. Смирнова, Є. Тетерлева, Г. Філіппова досліджують материнство як самостійну психологічну категорію. Одним із найважливіших етапів становлення материнства вважають період вагітності. Його зміст визначається змінами самосвідомості жінки, спрямованими на прийняття нової соціальної ролі, формування готовності до батьківства. Останнім часом активно досліджується проблема готовності до материнства, вивчаються різні її аспекти: проблема пізнього материнства, материнство неповнолітніх; фактори ризику психічної патології дитини у зв'язку із соціальними і психічними аномаліями матері; фактори, що впливають на материнську поведінку. Проведені дослідження актуалізують необхідність корекції батьківської сфери та надання психологічної допомоги молодій родині.

Узагальнюючи аналіз літературних джерел, можна зробити висновки, що сучасні дослідження спрямовані на вивчення діадні відносини мати – дитина.

Цікаво, що в українській мові не існує окремого поняття для позначення виконання ролі батька (рос. “отцовство”), адже термін батьківство (рос. “родительство”) не визначає статі. Це зумовлює певні термінологічні ускладнення, тому надалі в статті ми будемо вживати поняття “материнство” і “чоловіче батьківство” в контексті дослідження.

Дослідники ролі батька і, відповідно, чоловічого батьківства (Д. Берлінгейм, Ю. Борисенко, О. Калина, І. Павлов, А. Холмогорова) підкреслюють, що цей феномен є недостатньо вивченим.

Як відомо, Е. Фроми був один із перших дослідників, хто чітко диференціював батьківство на материнство і чоловіче батьківство. Він також вважав, що потреба в любові батька виникає у дитини лише у віці після шести років, а основною функцією батька є навчання дитини і наставництво. І. Кон підкреслював, що для розуміння та усвідомлення батьківства – незалежно від статі батьків – важливо досліджувати міжіндивідуальні, а не міжгрупові відносини. Отже, у дослідженнях важливо враховувати соціокультурну детермінацію батьківства. Ми погоджуємося з тезою, що доцільніше розглядати стиль батьківства, а не типовий стиль “материнства” або “чоловічого батьківства”.

Останнім часом поглядом на розподіл ролей батька і матері в родині зазнали певних трансформацій. Багато сучасних досліджень вивчають саме тріаду (мати – дитина – батько). Так, у теорії триангуляції аналізується роль батька і матері в житті дитини, визначаються особ-



ливості формування прив'язаності (від англ. “attachment”) дитини. Дана свідчать, що саме відносини з батьком стають основою для розриву симбіотичного, майже неподільного, зв'язку, який існує у дитини з матір'ю на першому році життя. Визначальною умовою цього слід вважати спілкування та взаємодію батька і дитини, реалізацію чоловіком у родині відповідальної батьківської ролі [3].

Звернімося також до аналізу такого явища, як “криза батьківства” чоловіків. Цей феномен має глобальну природу, і українська родина не є винятком. Так, існують певні стереотипи щодо виконання обов'язків батька. Як свідчать проведені нами опитування, деякі чоловіки вважають, що в перші роки життя дитини батьківські функції майже повністю виконує мати, а участь батька може бути мінімальною; ще спілкуватися з дитиною має сенс лише коли вона вже може розмовляти та розуміти. А проте такі погляди не є традиційними. У практиці психології сім'ї існує поняття “чоловіків нової формації”, які є прихильниками сучасної егалітарної родини. Вони не тільки не заперечують більш гнучкого розподілу обов'язків у родині, а й більш відкриті до ідей відповідального та усвідомленого батьківства, готові активно долучати до виховання дитини та піклуватися про неї ще, до її народження.

Одним із шляхів подолання кризи батьківства сьогодні вважають перинатальне навчання майбутніх батьків та формування в них перинатальної культури. Так, одним із результатів перинатального навчання є налагодження зв'язку, спілкування з дитиною ще до її народження (наприклад, техніка гаптономії), причому активна роль визнається як за матір'ю, так і за батьком.

Перинатальна культура – це “сукупність світоглядних ідей і поглядів суспільства, що виражаються в існуючих звичаях і традиціях щодо планування сім'ї, вагітності, народження дитини і дитинства” [4, с. 5]. Зміст перинатальної культури є складником культури суспільства в цілому, культури родини, культури батьківства. Звичайно, важливу роль відіграють настановлення і традиції кожної родини та соціальні очікування. Утім, формування перинатальної культури та відповідального ставлення до батьківства вимагає комплексу заходів та уваги з боку держави, залучення до реалізації супроводу фахівців різних галузей – медиків, педагогів, психологів тощо. Підвищення перинатальної культури є основою формування відповідального ставлення до батьківства.

Відзначимо актуальність проведення наукових досліджень з питань охорони материнства і дитинства та впровадження їх результатів у практику. Так, у нормативних документах [2] передбачається запровадження обов'язкового консультування молодих пар, які готуються до шлюбу; ознайомлення подружжя з основами планування сім'ї, безпечного материнства, відповідального батьківства; проведення освіт-

ньої роботи з батьками, створення перинатальних центрів. Проте пріоритетним у цьому плані визнається медичний супровід – удосконалення організації, поліпшення якості акушерсько-гінекологічної допомоги.

Слід зазначити, що в останнє десятиріччя в Україні спостерігається звернення до старовинних традицій допомоги породіллі з урахуванням сучасних технологій і досягнень медицини. Отже, відбуваються певні позитивні зміни у сфері надання медичних послуг, впроваджуються сучасні перинатальні технології. Проілюструємо це одним із прикладів у контексті теми даної статі. Так, відповідно до наказу Міністерства охорони здоров'я України “Про організацію надання стаціонарно-гінекологічної та неонатологічної допомоги в Україні” [5] у пологовому залі забезпечується перебування, окрім породіллі та медичного персоналу, членів родини (за бажанням), завданням яких є психологічна підтримка породіллі. Це речення кардинально змінює можливість участі батька в процесі пологів. Отож ідеться про те, щоб чоловіки були активними учасниками та партнерами в процесі підготовки до народження дитини, а з 2003 року це також поширюється на право бути присутнім при народженні дитини.

Тема партнерських пологів має свої вектори дослідження, які виходять за межі даної статі. Ми зупинимося лише на окремих результатах реалізації такої практики.

Сім'я є цілісною системою, отже, за умови партнерських пологів (в істинному значенні цього поняття) процес народження дитини стає більш природним та гармонійним. Об'єктивним показником тут має бути стан здоров'я матері і дитини. Існують дані, які свідчать, що в партнерських пологах діти народжуються більш здоровими (отримують вищі бали за шкалою Апгар), пологи проходять більш природно, що суттєво впливає і на стан здоров'я матері (породіллі): зменшується потреба в знеболюванні під час перейм; скорочується тривалість пологів, зменшується потреба в хірургічному втручанні; поліпшується психологічний та емоційний стан жінки

В Україні функціонує служба охорони здоров'я матері та дитини, отже надається певна допомоги родині на етапі очікування народження дитини. Проте такий супровід, як правило, не є комплексним – часто – густо йдеться про надання окремих послуг, а не про реалізацію супроводу.

Аналіз існуючих форм і методів супроводу родини на етапі очікування родини дає змогу визначити такі основні напрямки психологічної практики: підготовка до пологів і батьківства (курси для майбутніх батьків); психологічна допомога (переважно матері і дитині); індивідуальне і родинне психологічне консультування і психотерапія; комплексна психологічна допомога. Звернімося до аналізу змісту та форм роботи кожного з цих напрямків.

Підготовка до пологів і батьківства – це переважно поле діяльності медичних і психологічних організацій. В Україні державні школи батьківства працюють на базі жіночих консультацій та медичних установ. Заняття в них, як правило, проводять медичні працівники. Мета таких занять – підвищення поінформованості батьків (переважно жінок) щодо особливостей догляду за дитиною, основ грудного вигодування та ін.

Аналіз ситуації свідчить про певні позитивні зміни, особливо в плані розширення форм роботи та доручення обох батьків до підготовки до народження дитини. Останнім часом таку діяльність активно реалізують недержавні організації, неформальні об'єднання батьків, фахівці (акушери, психологи), що мають індивідуальну практику. Так, працюють різноманітні курси і школи для майбутніх батьків. Головною метою їх діяльності є підготовка вагітних жінок і родинних пар до пологів. Програма роботи, як правило, охоплює інформаційну підготовку та формування практичних навичок, зокрема – гімнастику, освоєння технік дихання, регуляцію емоційних станів, роботу з голосом (“родовий голос”), навчання техніки розслаблення, різні форми творчої діяльності. Недоліком цієї форми психологічної допомоги, окрім її недостатньої поширеності, є орієнтація на пологи як основну і часто кінцеву мету.

Окремі програми визначають пріоритетність підготовки власне до батьківства, а не до народження дитини (пологів). Послуги надаються не лише майбутній мамі, а всій родині. Заняття традиційно проводяться у формі групової роботи, орієнтованої на опрацювання очікувань від пологів та батьківства, зняття тривоги, розвитку батьківської компетентності. Використовуються методи арт-терапії, музичної і тілесно орієнтованої терапії, методи пренатального навчання. Така робота сприяє особистісному зростанню, становленню ціннісного ставлення до дитини, формуванню усвідомленого та відповідального батьківства, батьківської компетентності; відбувається гармонізація відносин у родині.

Серед інших на особливу увагу заслуговує концепція усвідомленого батьківства та дослідження практики підтримки молодих сімей і раннього дитинства. Так, відповідно до реалізації державних заходів щодо соціального супроводу сімей, у районних центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді діє спеціалізована “Служба соціальної підтримки сімей” (“Клуби родини”, “Школа для батьків”). Слід зазначити, що головним завданням діяльності таких служб є вирішення проблеми подолання дитячої бездоглядності. Тому часто першочерговими клієнтами соціальних служб стають родини групи ризику, а родини “без проблем” залишаються поза межами досяжності соціальних програм і проектів.

Система психологічної допомоги в Україні орієнтована переважно на дошкільний вік дитини. За умови активного пошуку допомога також надається дітям раннього віку – це роблять психологи в дитячих дошкільних установах, спеціалізованих центрах, зрідка в психологічних консультаціях.

Консультавання батьків, що вже мають немовлятами або новонароджених, не кажучи вже про пренатальний період, практично не проводиться. Виняток становлять кабінети окремих фахівців при науково-дослідних установах. За кордоном така форма психологічної допомоги набула значно більшого поширення. Проте для батьків в очікуванні дитини або ж з маленькими дітьми вона також є менш доступною і часто поєднується з педіатричною практикою.

Що ж до родинного консультавання і психотерапії, то практика свідчить про зростання попиту на такий вид послуг. Важливу роль при цьому відіграє обізнаність психолога або психотерапевта з перинатальною психологією, проблемами батьківства. Переважно застосовуються підходи, орієнтовані на розв'язання особистісних проблем матері; вибір терапевтичної техніки ґрунтується на індивідуальних особливостях жінки і характері її проблем. Найчастіше дитячо-батьківське або родинне консультавання проводять фахівці в галузі психічного розвитку дитини. Часто в процесі такого консультавання відкриваються власні проблеми матері, що спонукає її звертатися по психотерапевтичну допомогу до інших фахівців. Це може знижувати ефективність такої форми психологічної допомоги.

У зарубіжній практиці вагітність розглядають як кризовий стан, що вимагає психологічної підтримки. Використовуються комплексні методи надання допомоги, що включають послуги гінекологів, психологів, психіатрів, педіатрів – тобто реалізується комплексний супровід. Активно використовуються різні діагностичні методи для визначення рівня і динаміки тривожності, типу переживання вагітності, особливостей ціннісного ставлення до дитини тощо. У нашій країні робота з родиною на етапі очікування дитини має переважно дослідницьку і діагностичну мету (Г. Скобло, О. Дубовик, О. Баженова, О. Баз, О. Копил, Г. Філіппова та ін.)

Недоліком зазначених форм психологічної допомоги є її несистематичність, неузгодженість із роботою інших фахівців, що мають відношення до ведення вагітності і пологів, роботою педіатричних служб. Батьки (переважно матері) поставлені перед необхідністю звертатися до різних фахівців з різних приводів, пов'язаних з батьківством. Комплексний підхід є набагато дієвішим, але, на жаль, він дуже рідко буває доступним для родини.

*Висновки.* Допомога родині в період очікування дитини характеризується фрагментарністю – наразі їй очевидно бракує цілісності, у кращому разі реалізуються окремі напрямки медичної і психологічної

допомоги. Отже на сьогодні в Україні не існує комплексної самостійної служби, яка б забезпечувала супровід родини на етапі очікування дитини. Така служба мала б об'єднувати необхідну допомогу родині на всіх етапах, починаючи з планування вагітності (а можливо, і раніше), включаючи консультування з формування усвідомленого батьківства та готовності до материнства/батьківства.

### *Література*

1. Інформаційно-аналітичний звіт щодо діяльності центрів СССДМ у 2006 р. / за заг. ред. С. В. Толстоухової. – К. : Держсоцслужба, 2007. – 70 с.
2. Наказ № 412/96 від 15.11.2002 “Про затвердження Концепції безпечного материнства” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uazakon.com/document/spart15/inx15235.htm>
2. *Павлов И. В.* Психология отцовства: обзор исследования и некоторые выводы о современном состоянии проблемы / И. В. Павлов // Перинатальная психология и психология родительства. – 2008. – № 4. – С. 78–95.
3. *Трунов М. В.* Экология младенчества : Первый год / М. В. Трунов, Л. М. Китаев. – М. : Центр “Экология семьи” : ИРИС-пресс, 1993. – 207 с.
4. Наказ № 620 Міністерства охорони здоров'я України від 29.12.2003 “Про організацію надання стаціонарно-гінекологічної та неонатологічної допомоги в Україні” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.uazakon.com/big/text430/pg1.htm>

*Ольга Плетка, Тетяна Тамакова, Євгенія Невах*

### **РОБОТА З ОБРАЗОМ Я ТА ПРОЯВАМИ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПРИ ЗАСТОСУВАННІ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНИХ МЕТОДИК**

Мы в глубине своей прекрасны,  
Но как узнать себя, скажи?  
Мы смотрим в зеркало напрасно –  
В нем не увидеть лик души...

*Эдуард Помыткин.*

*Проблема.* Сьогоднішня формує в нас потребу в постійній трансформації уявлень про себе та світ. Картина нашого світу складається з думок про життя, про інших людей, про себе. Цей образ світу й самого себе і те, що ми про себе думаємо, впливає на наше життя, самопочуття, життєві досягнення. Він не завжди усвідомлений. Але хочемо ми того чи ні, він визначає наше відчуття себе, пластику рухів, спосіб ми-

слення. Хто ми і які ми залежить від нашої ідентичності, наших уявлень.

Уявлення людини про саму себе трансформується залежно від життєвих обставин, її поведінкової реакції на ці обставини та формується на основі досвіду, який людина переживає, взаємодіючи з іншими людьми. Таким чином складається концепція власного Я, образ реального Я; водночас людина схильна бачити себе такою, якою їй хотілось би бути при реалізації своїх життєвих планів, прагнень, можливостей, – це ідеальне Я.

*Мета статті:* аналіз специфіки роботи з образом Я за допомогою арт-терапевтичної методики “Маріонетка”.

У кожному Я-образі є певна стала структура завдяки якій людина зберігає наскрізну ідентичність, розглядає себе як певну визначеність, що характеризується набором якостей. Роль цієї моделі виконує Я-концепція як відносно стійка система впорядкованих знань і уявлень людини про себе.

Розвиток узагальненого Я-образу (Я-концепції) особистості проходить такий шлях:

- установалення рис своєї відмінності від інших людей;
- усвідомлення того, як сприймають її (особистість) інші люди;
- уявлення про себе і свої психологічні особливості, які характеризують саме її особистісну несхожість (ця повторна трансформація заснована на здатності міркувати і висувати припущення про свої внутрішні риси) [1].

Важливого значення в характеристиці модальності Я-образу набувають фактори його формування і взаємозв'язок із соціальною поведінкою: соціально-рольове Я, ігрове Я, соціальне Я – різні форми масок суб'єкта, які він приміряє залежно від ситуації взаємодії. Про можливість змін свідчить динамічне Я – те, як за уявленням суб'єкта він змінюється, розвивається; можливе Я – образ того, яким мріє або побоюється стати суб'єкт. Дія інтегративних факторів простежується в особистісному Я – складному феномені, що складається із системи ціннісних орієнтацій і ціннісних настановлень особистості; цілісне Я – актуалізація конкретної особистості; професійне Я – професійний розвиток особистості. Всі модальності Я-образу взаємопов'язані. Процес самоствердження особистості зумовлений прагненням до ствердження свого унікального Я-образу. Я-образ особистості, яка прагне до самоактуалізації, характеризується здатністю сприймати не множинні Я-образи, а вимоги до своєї суті [2; 3].

У дослідженнях психологів образ Я розглядався як: “картина – Я”, описова складова Я-концепції, що охоплює ставлення до себе, самооцінку, прийняття себе (Р. В. Бернс [4]); співвідношення таких феноменів, як самореалізація, самоактуалізація, самоствердження

(Л. О. Коростилева [5]); особливості самосвідомості та самоідентифікації (В. М. Раєва); ідентичність “від зворотнього” – тобто те, що є не-Я (Л. Шнейдерман); цілісне утворення уявлень людини про саму себе, повнокровний образ з численними зв’язками, що поєднують людину з іншими людьми та світом у цілому (В. С. Ротенберг [6]); сприймання власних рис, диспозицій, мотивів, потреб і здібностей, відповідь на запитання “який Я ?” (Д. О. Леонтьєв [7]); Я-образ як “образ самої себе” – цілісний афективно-когнітивний комплекс, де два аспекти можуть бути розділені лише абстрактно, в нерозривному зв’язку представлені: знання людини про себе і ставлення до себе (М. І. Лісіна); відносно стійка, не завжди усвідомлена, неповторна система уявлень індивіда про себе, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими (А. В. Петровський та М. Г. Ярошевський).

На думку В. С. Ротенберга, Я-образ складається з таких компонентів:

- когнітивний – уявлення про себе, образ своїх якостей, здібностей, зовнішності, соціальної значимості тощо;
- емоційно-ціннісний (самооцінка) – афективна оцінка уявлень про себе – самоповага, любов до себе, самоприниження;
- поведінковий – потенційна поведінкова реакція, тобто ті конкретні дії, які можуть викликатися Я-образом і самооцінкою.

Ротенберг вважав, що рівні сформованості Я-образу слід визначати відповідно до рівня : а) когнітивної складності та диференційованості, що вимірюється кількістю усвідомлюваних особистістю власних якостей; б) суб’єктивної значущості для індивіда його Я-образу; в) цілісності, послідовності Я-образу – без наявності в ньому внутрішніх протиріч; г) стійкості, стабільності Я-образу в часі [6].

Ідентичність – одна з найістотніших характеристик людини, без якої вона не може існувати як свідомо автономна особистість. За визначенням Е. Еріксона, ідентичність базується на відчутті тотожності самому собі і неперервності свого існування в часі й просторі, а також на усвідомленні факту, що цю тотожність і неперервність визнає оточення [8]. Ідентичність пов’язана з образом Я, з усвідомленням власної індивідуальності та неповторності індивідуальних фізичних та психологічних рис. Водночас ідентичність – досить складна й різноманітна. Залежно від обставин вона виступає в різних якостях. Можна говорити про цілу множину, або про систему ідентичностей, які актуалізуються в різних ситуаціях, що відповідають різним соціальним ролям.

Гендерна ідентичність є складовою соціальної ідентичності особистості. У феномені соціальної ідентичності знаходить відображення значуща соціальна потреба людини – бути членом суспільства, мати визнання і повагу з боку членів групи [9].

Поняття гендеру як соціально-психологічної статі людини визначається принаймні двома сферами детермінант: соціальними (суку-

пністю соціальних очікувань що до гендерних ролей, норм і стереотипів) та особистісними (уявленням людини про те, ким вона є). Друга дуже тісно пов'язана з поняттям ідентичності. Ці дві сфери є нероздільними, адже в процесі самоусвідомлення, говорячи про себе “я є тим-то”, або “я є такий-то”, тобто використовуючи для самоопису певні поняття, людина відносить себе до тієї чи іншої спільноти, групи, категорії.

З позицій транзакційного аналізу Е. Берна гендерна ідентичність визначається життєвим сценарієм людини. Згідно з теорією життєвих сценаріїв [10] протягом життя людини здійснюється статево-рольове програмування чоловіків і жінок, тобто процес формування статевих та гендерних життєвих ролей особистості. Одними з основних елементів життєвого сценарію людини є сценарні заборони і директиви, які забороняють одні форми активності і приписують інші. Людина дотримується цих заборон і директив, значна частина яких відповідає моделям гендерних ролей, не усвідомлюючи цього впливу.

Гендерна ідентичність полягає в переживанні своєї відповідності гендерним ролям, тобто сукупностям суспільних норм і стереотипів поведінки, характерних для представників певної статі (або таким, що приписуються представникам певної статі суспільно-історичною чи соціокультурною ситуацією). Людина може мати певну чітко визначену статево-ідентичність і водночас мати труднощі з гендерною ідентичністю, переживати невідповідність гендерним ролям та стереотипам, відчувати нереалізованість себе як чоловіка чи жінки, невідповідність жіночому чи чоловічому ідеалу. Оскільки гендерні ролі та стереотипи – це продукт суспільної історії, який несе в собі соціокультурні особливості і традиції, що часом не мають нічого спільного з природою статі, то гендерна ідентичність залежить здебільшого від соціальних (історичних та географічних) чинників, а не від біологічної природи людини. Для зрілої особистості гендер стає функціональною заміною біологічної статі, яка, соціалізуючись, втрачає значну частину природної безпосередності, а отже, соціально-рольові закономірності та протиріччя визначають більшість природних сфер статевої поведінки [11].

Ці питання особливо актуальні, коли йдеться про спеціалістів допомагальних професій, яким через характер своєї діяльності доводиться багато контактувати з іншими людьми. Фахівець повинен навчитися турбуватися про себе, свою особистісну цілісність. Турбота про своє психічне, фізичне, соматичне та емоційне здоров'я, профілактика такого модного останнім часом “емоційного вигорання” та й – не менш важливе – продуктивна робота з клієнтом/пацієнтом формують у спеціаліста особливий конструкт власної професійної ідентичності.

Сучасна арт-терапія, яка враховує однаковою мірою досягнення наукової думки й досвід мистецтва, інтелект людини і її почуття, рефлексію й діяльність, дає змогу створити оптимальні умови для перехо-



ду самосвідомості особистості фахівця на високий рівень психічного розвитку, мобілізації психічних резервів особистості й розгортання свідомої, цілеспрямованої діяльності з удосконалення своєї духовної та професійної сфери.

Арт-терапія звертається до внутрішніх, самозцілюваних ресурсів людини, дає можливість розширити й змінити спектр патернів поведінки, приміряти на себе й засвоїти нові ролі, найбільшою мірою відповідає внутрішнім потребам особистості й завданням професійного розвитку зокрема.

Працюючи з проблемами прояву гендерної ідентичності, зазвичай використовують різноманітні методи роботи та консультування. Ми враховуємо складність формування гендерної ідентичності та вважаємо, щонайбільш дієвими є ті методи, які дають можливість “обійти” захисні механізми. Наприклад, головний принцип арт-терапії – це робота з творчим продуктом клієнта як посередником між клієнтом і консультантом. Таким посередником може бути створена клієнтом лялька, схожа на нього. Розглядаючи силу впливу ляльок на людину в процесі психотерапевтичної роботи, необхідно згадати про прийоми психологічних захистів [12], що виявляються у клієнта.

1. Проекція – людина приписує власні думки, почуття й поведінку іншим людям. Свої думки й почуття вона може проектувати на ляльку.

2. Заміщення – перенесення імпульсу від об’єкта загрозливого або забороненого на об’єкт менш заборонений та загрозливий. Заміщення дає змогу знизити рівень емоційної напруги та усвідомити, опрацювати свої почуття. Лялька як замісник.

3. Сублімація – трансформація соціально небажаних або нереалістичних бажань й стремлінь у соціально бажані та допустимі тут і зараз. Неможливість пред’явити свої потреби й бажання реалізується у взаємодії з лялькою.

4. Ідентифікація – людина ототожнює себе з більш сильною особистістю, імітуючи її манеру поведінки і т.ін. Людина керує маріонеткою і щодо неї втілює метафору “Я всемогутній і можу зробити все – треба тільки захотіти”.

Що ж таке лялька? Глумачний словник Володимира Даля дає таке пояснення: зроблена з клаптиків тканини, шкіри, паперу та інших матеріалів подоба людини, а іноді тварини. Дитяча лялька, іграшка. Жива лялька, автомат. Анатомічна або повивальна лялька, фантом, розбірна подоба людини, для навчання. У валяльниць та інших майстрів: болван, форма [13].

На думку К. П. Естес, лялька – символ того таємничого, що приховується в людях. “Лялька виражала й виражає внутрішній жіночий дух, голос внутрішнього розуму. Люди століттями відчували, що

від ляльок сходить святість, й лякаючи присутність, яка впливає на людину, змінюючи її духовну сутність”[14].

Аналізуючи первісні функції ляльок (магічна, обрядова) і характеристики складових підсвідомого, можна відмітити близькість ляльки до архетипів “Тінь” та “Маска”. Лялька сама по собі є спробою зобразити людину в мініатюрі, але не теперішню, істинну (якій відповідав би архетип “замість”), а лише її образ, тобто зриму частину[15].

Що ж таке лялькотерапія і яке місце вона займає в арт-терапії? Лялькотерапія – окремий розділ арт-терапії (терапії мистецтвом), основним прийомом якого є використання ідентифікації та відокремлення як основних механізмів розвитку особистості [16], психокорекційний вплив через ляльку як проміжний об’єкт взаємодії дитини й дорослого (батьків, педагога, лікаря, психолога).

Арт-терапія як галузь теоретичного й практичного знання на стику мистецтва та науки з’явилась у 30-х роках минулого століття. На думку А. В. Копитіна, у загальному вигляді арт-терапія – це метод лікування, заснований на використанні художньої творчості та інших форм експресії [17; 18].

Т. Ю. Колошина і Г. В. Тимошенко [15] відмічають специфічні риси арт-терапії:

1. Тріадичність. Арт-терапія дає змогу замінити звичну діяду “терапевт – клієнт” і таким чином не відходити від принципу дистанціювання клієнта з проблемою.

2. Ресурсність. Арт-терапія лежить за межами повсякденного життя людини, а все, що за межею повсякдення, ресурсно апіорі, бо розширює людський досвід та пробуджує дослідницьку активність.

3. Метафоричність. Усякий твір мистецтва – це метафора життя його автора. Зміни, які клієнт вносить в образ Я, дістають певне втілення і в її особистості. Лялька – відображення її творця.

У своїй психотерапевтичній роботі ми використовуємо такі види маріонеткових ляльок:

- серветкові;
- пластилінові;
- тканинні.

Клієнтові пропонується зробити з пластиліну, ниток, дроту та інших матеріалів ляльку-маріонетку – себе. У процесі її ідентифікації створюється образ, фізично співвідносний з тілом. Лялька виглядає так, як хоче автор, і рухається так, як йому потрібно. Неможливо щонебудь змінити в маріонетці, не змінивши себе. Маріонетка виступає тут метафорою. Послання, яке отримує людина в ході роботи: “я створюю себе; я себе змінюю; я собою володію; я собою управляю”. Основна мета – створення клієнтом максимально реалістичної маріонетки, що має максимально досяжну кількість ступенів свободи й стає по закінченні роботи мінімально цінною для свого творця.

Іноді достатньо ляльку створити – і подальша робота з нею стає зайвою. Бажано, щоб ляльку було виготовлено за один сеанс: наступного разу клієнт, можливо сам того не підозрюючи, робитиме вже іншу маріонетку. Маріонетка є символом, що відповідає на запитання: “Хто я є?”. Працюючи над нею, людина вивищується до такого рівня, де прийняття себе, своєї самоцінності й самодостатності стає невідворотним, що вже можна вважати першим ефектом такої роботи.

Маріонетка створюється у тренінговій групі, вона “знайомиться” з іншими ляльками, спілкується з іншими ляльками, діє від імені своєї ляльки. Таким чином відображаються навички соціальної взаємодії і патерни поведінки людини, що притаманні їй в реальному житті.

Ю. П. Платонов наголошує, що реакція людини на присутність інших проявляється у вигляді різноманітних ефектів. Групові ефекти – це механізми функціонування групи, завдяки яким відбуваються групові процеси і досягаються групові стани. Вони є засобами, що забезпечують інтеграцію індивідуальних дій у спільній груповій діяльності і спілкуванні. Платонов виділяє 15 основних групових ефектів [19]. Серед них:

- ефект соціальної фасилітації, пов’язаний з посиленням домінуючих реакцій у присутності інших. Присутність інших спонукає людей до більш енергійних дій. Цей ефект може як посилювати, так і знижувати мотивацію людини;

- групова ідентичність є настановленням щодо належності до певної групи. Вона складається з трьох компонентів – когнітивного, емоційного і поведінкового;

- ефект конформізму. У груповій взаємодії цей ефект відіграє суттєву роль, оскільки є одним із механізмів прийняття групового рішення;

- ефект наслідування. Наслідування – один з основних механізмів групової інтеграції. У процесі групової взаємодії члени групи виробляють спільні еталони, стереотипи поведінки, дотримання яким підкреслює і закріплює їх членство у групі [19];

- ефект “хвилі”. Це поширення в групі ідей, цілей, норм і цінностей. Нова ідея зароджується в голові окремої людини, вона ділиться з нею зі своїм найближчим оточенням, яке обговорює, коригує, доповнює і розвиває запропоновану ідею;

- ефект “Ми і Вони”. Це відчуття належності до певної групи людей (ефект “Ми”) і, відповідно, відчуття відстороненості від інших, відмежування від інших груп (ефект “Вони”) [20];

- ефект належності до групи охоплює два більш окремих ефекти – ефект причетності і ефект емоційної підтримки [21].

Отже, у практиці використання лялькотерапії ми вирішуємо такі психологічні ефекти:

1. Психодіагностика, конкретизація проблеми.
2. Досягнення емоційного балансу й саморегуляції.
3. Вираження почуттів, розвиток емоційної сфери.
4. Надбання важливих соціальних навичок, досвіду соціальної взаємодії.
5. Розвиток комунікативних навичок.
6. Розвиток самосвідомості.
7. Розвиток грубої та дрібної моторики.
8. Вирішення внутрішніх конфліктів, полегшення аналізу інтимних та особистих питань.
9. Профілактика й корекція страхів.
10. Пошук внутрішніх механізмів спротиву хворобі.
11. Корекція відносин у сім'ї, близьких стосунків.
12. Становлення психосексуальної ідентичності.
13. Активізація особистісних ресурсів.
14. Підвищення самооцінки й здатності долати труднощі.

Арт-терапевтична методика “Маріонетка” допомагає роздивитися й проаналізувати свій образ Я. Організувавши взаємодію і спілкування маріонетки, склавши історію її життя, можна простежити і за сценарними рішеннями свого життя, за уявленнями людини про саму себе, свою гендерну ідентичність.

*Висновок.* Отже, використання ляльки як творчого продукту в арт-терапевтичній роботі є дієвим засобом вирішення особистісних проблем клієнта. Також слід зауважити, що лялька має й естетичне значення, що сприяє не тільки підвищенню самооцінки, а й спонукає до творчості та розвитку своїх здібностей. Опрацювання образу Я допомагає людині усвідомити, хто вона, яка вона, якою вона хоче бути, якою її бачать інші, яка вона серед інших, що формує комфортне середовище для психологічного розвитку та формування власної гендерної ідентичності особистості.

### *Література*

1. *Абульханова-Славская К. А.* Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та перспективи дослідження / [за ред. С. Д. Максименка, М. Й. Боришевського]. – К. : Любіть Україну, 1999. – 317с.
3. *Шильштейн Е. С.* Глубинное переживание “Я”: содержание и функциональное значение / Е. С. Шильштейн // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2003. – № 3. – С. 3–14.
4. *Бернс Р. В.* Развитие Я – концепции и воспитание / Р. В. Бернс ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1986. – 420 с.

5. *Дерманова И. Б.* Некоторые аспекты феномена самореализации / И. Б. Дерманова, Л. А. Коростылева // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1997. – С. 20 – 47.
6. *Ротенберг В.* Поведение и расщепленный мозг / В. Ротенберг. – М. : Смысл, 2000. – 356 с.
7. *Леонтьев Д. А.* Очерки психологии личности / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1993. – 261 с.
8. *Ядов В. А.* Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности (программа проекта) / Ядов В. А. // Социальная идентификация личности. – М. : Ин-т социологии РАН, 1993. – С. 7–23.
9. *Кленина И. С.* Психология гендерных отношений. Теория и практика / И. С. Кленина. – СПб. : Алетейя, 2004. – 408 с.
10. *Эриксон Э.* Идентичность: Юность и кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.
11. *Горностай П. П.* Гендерний розвиток та гендерна ідентичність особистості, особливості чоловічої та жіночої соціалізації / П. П. Горностай // Гендерні студії: освітні перспективи (навч.-метод. матеріали). – К. : Фоліант, 2003. – С. 5–21.
12. *Журбин В. И.* Понятие психологической защиты в концепциях З. Фрейда и К. Роджерса / В. И. Журбин // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С. 14–23.
13. *Даль В. И.* Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль : в 4 т. – Т.2. – М. : Прогресс, Универс, 1994. – 912 с.
14. *Эстес К. П.* Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях / К. П. Эстес. – К. : София, 2003. – 417 с.
15. *Колошина Т. Ю.* Марионетки в психотерапии / Т. Ю. Колошина, Г. В. Тимошенко. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 192 с.
16. *Силанова Н. Ю.* Возможности куклотерапии в диагностике и коррекции детско-родительских отношений // С. В. Григорьев, А. С. Фролов Игра и праздник: современные проблемы : доклады, тезисы, материалы городской науч.-практ. конф. – М., 2003. – С. 175–190.
17. *Копытин А. И.* Практикум по арт-терапии / А. И. Копытин. – СПб. : Питер, 2000. – 448 с.
18. *Копытин А. И.* Системная арт-терапия / А. И. Копытин. – СПб. : Питер, 2001. – 224 с.
19. *Каширская И. К.* Социально-психологический анализ основных источников информации и процесс гендерной социализации / И. К. Каширская // Вопросы психологии. – 2003. – №6. – С. 56–63.
20. *Горностай П. П.* Психологічний феномен “Ми” / П. П. Горностай // Соціально психологія. – 2006. – № 2 (16). – С. 88–96.
21. *Вачков И. В.* Основы технологии группового тренинга / И. В. Вачков. – М. : Ось-89, 1999. – 176 с.

*Наталія Чижиченко*

**ПСИХОКОРЕКЦІЙНА СИСТЕМА РОБОТИ  
З ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ОПТИМІЗМУ  
В РАНЬОМУ ЮНАЦЬКОМУ ВІСЦІ**

*Проблема.* В результаті аналізу та узагальнення результатів констатувального експерименту було виявлено провідний незбалансований (середній і низький) рівень оптимізму в учнів раннього юнацького віку, що є небезпечною тенденцією в середовищі старшокласників. І тому виникає необхідність проведення цілеспрямованої психокорекційної роботи з підвищення рівня цієї соціальної настанови в учнів 10-11 класів.

Розробка психокорекційної моделі була зумовлена сутністю оптимізму як психічного утворення індивідуальної самосвідомості, розвиток якого відбувається через подолання молодою людиною вікової кризи, враховувала вікові особливості ранньо – юнацького віку, те рівень розвитку особистісних характеристик оптимізму (аутосимпатії, надії, самоефективності); відповідаю сучасними вимогами до методів і засобів роботи з учнями.

У сучасній психології залишається дискусійним питання щодо змісту понять “психотерапія” та “психокорекція”. У нашому дослідженні ми дотримуємося точки зору вчених С. Б. Кузікової, А. А. Осипової, В. Г. Панка, Т.М.Титаренко, Н.І.Чепелевої, О.В.Хухлаєвої, які вважають, що ці поняття відмінні.

Зокрема, О. В. Хухлаєва обстоює думку, що в психотерапії вплив спрямований на психічне здоров'я особистості, а в психокорекції вплив здійснюється на психологічне здоров'я. Таким чином, дослідниця відокремлює поняття психічного і психологічного здоров'я, вказуючи, що психотерапевт взаємодіє із хворою, а в психокорекції спеціаліст працює із здоровою людиною, яка переживає труднощі у вирішенні складних життєвих ситуацій [1, с.3].

На думку С. Б. Кузікової, “...значення слова “психотерапія” пов'язане з двома його тлумаченнями, що базуються на перекладі грецьких слів *psyche* – душа і *therapeia* – лікування: “зцілення душею” чи “лікування душею”” [2, с.9]. Психологічна корекція – спрямований і обґрунтований вплив психолога на дискретні характеристики внутрішнього світу людини. Визначальними рисами психокорекції є дискретність і орієнтація на норми психічного розвитку [2, с.11]. Ми підтримуємо позицію цієї вченої і вважаємо за доцільно дотримуватись

принципу взаємопроникнення і взаємодоповнення методів корекційного впливу в роботі психолога.

Теоретичним підґрунтям психологічної корекції оптимізму в ранньому юнацькому віці таке положення Р. Ассаджіолі, Е. Берна, І. С. Булах, Л. В. Долинської, Т. М. Зелінської, А. Маслоу, Р. Мея, Н. Пезешкіана, Ф. Перлза, К. Роджерса, М. Селігмана. Суть цих положень полягає в усвідомленні оптимізму як психічного утворення, посилення якого можливе за допомогою гуманістичної терапії, гештальт-терапії, арт-терапії, позитивної психотерапії, психосинтезу, транзакційного аналізу тощо.

Прихильники позитивної психології та психотерапії приділяють особливу увагу посиленню надії, самоефективності та аутосимпатії як необхідної передумови підвищення рівня оптимізму (В. Ф. Калошин [3], Н. Пезешкіан [4], В. М. Панкратов [5], М. Селігман [6], Л. О. Щербиніна).

Зокрема, М. Селігман, пропонує підвищувати рівень оптимізму через спростування песимістичних думок, відхилення докорів, яких людина не заслуговує, заперечення несправедливих звинувачень. Вчений вважає, що “людині завжди є чим протистояти невинуватим звинуваченням іншого” [6, с.131].

В процесі психокорекційного впливу важливо показати людині однобокість її позиції. Цікавим, з точки зору вивчення проблеми, є використання літературних творів (казок, історій, притч, метафор). Східні історії Н. Пезешкіана дають можливість клієнтові побачити позитивний зміст негативних подій, які з ним відбуваються, та здобути надію на позитивне вирішення. Він вважає, що оптимізм підсилюється способами самопомоги, іншими словами покладаючись на власні зусилля, людина має змогу розвивати власний потенціал у доланні перешкод і досягненні успіху [7] і вченого, є основою її психічного здоров'я. Цю ідею Н. Пезешкіан репрезентує так: “Якщо ти даєш людині рибу, ти нагодуєш її тільки один раз. Якщо ти навчиш її ловити рибу, ти назавжди позбавиш її від голоду” [7, с.8]. Таким чином, вчений за допомогою східних казок, довів доцільність психотерапії самопомоги.

Формувальний експеримент передбачав створення умов для психокорекції та підвищення рівня оптимізму в ранньому юнацькому віці. Відповідно до структури складових оптимізму (когнітивного, афективного та поведінкового компонентів) були визначені три психокорекційні блоки: формування позитивного самоставлення (А. М. Колишко, С. Р. Пантілеєв, В. В. Столін, Н. І. Сарджвеладзе, Є. Шостром), посилення надії (К. Муздибаєв, М. П. Тимофієва), підвищення самоефективності (А. Бандура, М. І. Гайдар, М. Єрусалем, В. Ромек, Р. Шварцер, О. А. Шепелева,).

Однією з загальних умов підвищення рівня розвитку оптимізму у старшокласників є всебічне вивчення особистості з урахуванням ві-

кових та індивідуально-типологічних особливостей. Психолого-педагогічними умовами підвищення рівня оптимізму у нашому дослідженні стали: через розвиток духовності особистості стимуляція прагнення до морального і духовного зростання, (І. Д. Бех, І. С. Булах, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко) посиленню самоцінності та самоприйняття через зростання ауто симпатії, (А. М. Колишко, С. Р. Пантілеєв, Н. І. Сарджвеладзе) посиленню самоефективності особистості через активізація, (Н. Пезешкіан, К. Роджерс) зростання власної ефективності та орієнтації на успіх через набуття здатності знаходити шляхи вирішення життєвих перешкод (К. Муздибаєв, М. П. Тимофієва).

На основі аналізу й узагальнення досвіду сучасної практичної психології (І. В. Дубровіна [8], Д. Джонсон [9], А. А. Осипова [10], С. Б. Кузикова [2], Н. І. Пов'якель [11], Т. С. Яценко [12]), та відповідно до поставленої мети нами були сформульовані та реалізовані наступні принципи психокорекційної роботи:

- єдність та послідовність діагностичного й корекційного етапів;
- принцип системності психологічного впливу, відповідно до якого, умовою розвитку оптимізму є розвиненість усіх структурних компонентів особистості;
- диференційований підхід, з врахуванням вікових особливостей розвитку оптимізму;
- принцип комплексності, що полягав у використанні адекватних меті та завданням методів та методик з різних напрямків практичної психології (позитивної психології, психосинтезу, гуманістичної психотерапії);
- персоналізація, відповідно до якої, кожен із учасників експерименту ніс відповідальність за висловлювання, дії, вчинки;
- інтегрованість психокорекційних засобів з урахуванням міждисциплінарних зв'язків психології з українською мовою та літературою. Цей принцип втілював у використанні (заняття у психокорекційній групі заняття з української мови і літератури, те індивідуальних консультацій).

Специфіка завдань формувального експерименту визначила потребу створення узагальненої психокорекційної моделі, що поєднування принципи, поняття та процедури різних моделей психокорекційних груп: Т-групи (навчання тому, як вчитися, самопрезентація, експериментування); групи зустрічей (саморозкриття, самоусвідомлення, увага до почуттів); гештальт-групи (усвідомлення, зосередженість на теперішньому – принцип “тут і тепер”, принцип полярностей); групи психодрами (рольові ігри); групи арт-терапії (проективне малювання, бібліотерапія, створення продуктів творчості); групи темоцентрованої взаємодії (зосередженість на певній темі); та групи тренінгу вмінь (постановка цілей, релаксаційні тренінги, домашні завдання).



У відповідності з визначеною нами метою та з урахуванням викладених принципів формувальний експеримент реалізувався упродовж трьох етапів: підготовчого, основного та заключного. Кожен із встановлених етапів характеризується конкретними завданнями, а саме:

1) підготовчий етап включав ознайомлення старшокласників із основними принципами і прийомами проведення психокорекційної роботи; формування позитивного ставлення до занять; з'ясування сутності оптимізму та його ролі в ранньому юнацькому віці;

2) основний етап: містив процедури, які стимулювали процеси усвідомлення та прийняття цінності власної особистості, сприяли інтегруванню позитивних і негативних емоційних проявів стосовно “Я” в різних життєвих сферах, підвищували ауто-симпатії (афективний компонент); формували у свідомості учнів надію, котра буде власну смислову перспективу, та допомагає позитивно мислити, знаходити шляхи вирішення; труднощів звертали увагу до очікувань та конструювань бажаного блага (когнітивний компонент); сприяли зростанню власної ефективності шляхом розвитку впевненості у своїх здібностях з очікуванням успіху, усвідомлення та інтеграція позитивних і негативних оцінок стосовно успішності своєї поведінки, навчали прийомам саморегуляції (поведінковий компонент);

3) заключний етап: передбачав узагальнення старшокласниками отриманого досвіду; аналізу динаміки оптимізму та його структурних компонентів.

Кожне заняття основного етапу складалося з трьох частин: підготовчої (15 хвилин), робочої (65 хвилин), підсумкової (10 хвилин):

Зміст підготовчої частини полягав у виконанні старшокласниками психогімнастичної вправи з метою зменшення емоційного напруження, вироблення вміння розслаблятися та мобілізуватися у потрібний момент, збагачення досвіду рефлексії, самоаналізу, а також обговорення виконаних домашніх завдань.

Робоча частина, під час якої проводились лекції, бесіди, диспути з певної теми, опрацьовувались психологічні вправи. Всі види роботи супроводжувались самоаналізом дій, почуттів, а також аналізом дій інших членів психокорекційної групи. Ця частина забезпечувала осмислення знань з опрацьовуваної теми, передбачала набуття та закріплення умінь, навичок, активізацію механізмів для підвищення рівня оптимізму.

Підсумкова частина реалізувалась через обговорення отриманих знань і умінь (за допомогою прийому “Висловлювання по колу”), а також містило пояснення суті домашнього завдання. (Метою застосування останніх було закріплення набутих знань та підготовка до наступних занять. При виборі завдань враховувались їх доступність, осмисленість та індивідуальні особливості учасників.

*Висновки.* Підвищення рівня оптимізму особистості – це складний цілеспрямований процес психокорекційного впливу на її особистісні характеристики (аутосимпатія, надія, самоефективність) у ранньому юнацькому віці. Розроблена нами система роботи базується на активізації механізмів зростання рівня симпатії до себе (формування самоцінності, самоприйняття); посилення надії (надії на успіх та здатності знаходити шляхи вирішення); зростання самоефективності (упевненої поведінки в досягнених успіхах та в отриманих поразках), що сприяє особистісному зростанню старшокласника.

### *Література*

1. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / О. В. Хухлаева. – М. : Академия, 2001. – 208с.
2. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навч. посіб. / С. Б. Кузікова. – 2-ге вид., стер. – Суми : Університетська книга, 2008. – 384 с.
3. Калощин В. Ф. Позитивне мислення: щастя, здоров'я, успіх / В. Ф. Калощин. – Х. : Основа, 2008. – 256 с. – (Б-ка журн. “Управління школою”; вип. 4(64)).
4. Пезешкиан Н. 33 і 1 форма партнерства : пер. с нем. / Н. Пезешкиан. – М. : Медицина, 1998. – 288 с.
5. Панкратов В. Н. Счастье – каждый день! Искусство жить в согласии с собой и Вселенной / В. Н. Панкратов, Л. А. Щербинина. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. – 400 с.
6. Селигман Мартин Э. П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни : пер. с англ. / М.Э.П. Селигман. – М. : София, 2006. – 368 с.
7. Пезешкиан Н. Торговец и попугай. Восточные истории и психотерапия : пер. с нем. / общ. ред. А. В. Брушлинского и А. З. Шапиро. – М. : Прогресс. – 240 с.
8. Дубровина И. В. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту / И. В. Дубровина. – М. : Педагогика, 1987. – 182 с.
9. Джонсон Д. Соціальна психологія: тренінг міжособистісного спілкування / Д. Джонсон ; пер. з англ. В. Хомика. – К. : КМ Академія, 2003. – 288 с.
10. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учеб. пособие для студ. вузов / А. А. Осипова. – М. : Сфера, 2002. – 512 с.
11. Пovyякель Н. И. Психологические требования и методические основы конструирования психокоррекционных программ как технологической компоненты профессиональной деятельности практического психолога / Н. И. Пovyякель // Психология : сб. науч. трудов. – К., 2000. – Вып. 1 (8). – С. 204 – 212.
12. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції : навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.

## РЕЗЮМЕ

### **Татьяна БСЛАВИНА. Соціально-психологічні особливості процесу ресоціалізації делінквентів, що мають низький економічний статус**

*Висвітлюється проблема соціально-психологічних особливостей ресоціалізації делінквентів, що є предметом зацікавленості фахівців різних галузей науки та соціальних інститутів. Увага акцентується на економічному статусі як передумові делінквентної поведінки. Наголошується на необхідності врахування в процесі ресоціалізації соціально-психологічних механізмів, чинників виникнення і ресурсів корекції делінквентної поведінки.*

*Ключові слова: делінквент, економічний статус, економічна депривація, соціально-психологічні та особистісні ресурси, корекція, ресоціалізація.*

Татьяна БЕЛАВИНА. Социально-психологические особенности процесса ресоциализации делинквентов, имеющих низкий экономический статус

*Освещается проблема социально-психологических особенностей ресоциализации делинквентов, являющаяся предметом заинтересованности специалистов различных отраслей науки и социальных институтов. Внимание акцентируется на экономическом статусе как предпосылке делинквентного поведения. Подчеркивается необходимость учета в процессе ресоциализации социально-психологических механизмов, факторов возникновения и ресурсов коррекции делинквентного поведения.*

*Ключевые слова: делинквент, экономический статус, экономическая депривация, социально-психологические и личностные ресурсы, коррекция, ресоциализация.*

Tetyana BELAVINA. Social psychological specifics of resocialization process of delinquents with a low economic status

*The problem of social psychological specifics of resocialization of delinquents is highlighted in the article. This problem is in the focus of interest of specialists of different areas of science and social institutes. Economic status of the individual is regarded as a pre-condition of delinquent behavior. The author points out the necessity of account of social psychological mechanisms and factors of origin and correction of delinquent conduct.*

*Key words: delinquent, economic status, economic deprivation, social psychological and personality resources, correction, resocialization, rehabilitation.*

### **Ганна БЕРДНИК. Основні умови професійної підготовки майбутнього практичного психолога, що сприяють формуванню його професійної стійкості**

*Проаналізовано основні підходи та парадигми в процесі підготовки майбутнього практичного психолога з позиції формування професійної стійкості та конкурентоспроможності. Підкреслено, що формування професійної стійкості в умовах перебудови сучасної вищої освіти потребує від майбутнього фахівця готовності до самопізнання, прагнення використовувати власні внутрішні потенції в утвердженні стійкої Я-концепції як уявлення студента-практика про власну професійну діяльність і себе як конкурентоспроможного фахівця, здатного протистояти мінливому зовнішньому середовищу та суперечливим умовам діяльності.*

*Ключові слова: професійна стійкість, професіоналізм, самопізнання, активність, професійне проектування, самоактуалізація.*

Анна БЕРДНИК. Основные условия профессиональной подготовки будущего практического психолога, способствующие формированию его профессиональной устойчивости

*Проанализированы основные подходы и парадигмы в процессе подготовки будущего практического психолога с позиции формирования профессиональной устойчивости и конкурентоспособности. Подчеркнуто, что формирование профессиональной*

устойчивости в условиях перестройки современного высшего образования требует от будущего специалиста готовности к самопознанию, стремления использовать собственные внутренние потенции в утверждении устойчивой Я-концепции как представления студента-практика о собственной профессиональной деятельности и себе как конкурентоспособном специалисте, способном противостоять изменчивой внешней среде и противоречивым условиям деятельности.

*Ключевые слова:* профессиональная устойчивость, профессионализм, самопознание, активность, профессиональное проектирование, самоактуализация.

Anna BERDNIK. The basic conditions of vocational training of the future practical psychologist which facilitate formation of his/her professional stability

*In the article the author analyzes the basic approaches and paradigms in the course of preparation of the future practical psychologist from a perspective of developing of professional stability and competitiveness. Process of developing of professional stability in the conditions of reorganization of modern higher education has the following requirements for the future expert – readiness for self-discovery, aspiration to use own internal potentialities in formation of a steady “SELF-concept”, as representations of the student-expert about own professional work and, as the competitive expert, capable to resist changing environment and conflicting conditions of activity.*

*Key words:* professional stability, professionalism, self-knowledge, activity, professional designing, self-actualization.

### **Олена ВОЗНЕСЕНСЬКА. Медіа очима сучасної студентської молоді**

*Стаття містить часткові результати емпіричного дослідження сприймання медіа сучасною студентською молоддю. Визначено популярність різних медіа, категорії сприймання медіа, цілі взаємодії з медіа. Зроблено висновок щодо включення емоційного компонента, засобів запобігання маніпуляціям, спілкування за допомогою медіа у зміст сучасної медіаосвіти студентської молоді.*

*Ключові слова:* медіаосвіта, студенти, взаємодія з медіа.

### **Елена ВОЗНЕСЕНСКАЯ. Медиа глазами современной студенческой молодежи**

*Статья содержит частичные результаты эмпирического исследования восприятия медиа современной студенческой молодежью. Определены популярность различных медиа, категории восприятия, цели взаимодействия с медиа. Сделан вывод о необходимости включения эмоционального компонента, средств предотвращения манипуляций, общения с помощью медиа в содержание современного медиаобразования студенческой молодежи.*

*Ключевые слова:* медиаобразование, студенты, взаимодействие с медиа.

### **Olena VOSNESENSKA. Media from perspective of modern youth**

*The article presents the intermediate results of the empirical study on perception of media by modern youth. Popularity of different media, categories of perception as well as goals of interaction with the media were researched. The author comes to conclusion that the contents of modern media education of students' youth must include the emotional component, methods of manipulation prevention, and communication through the media.*

*Key words:* media education, students, interaction with media.

### **Ольга ГОНЧАРОВА. Інноваційна діяльність учителя як засіб подолання кризи у професійній діяльності**

*Висвітлюється роль інноваційної діяльності вчителя як засобу подолання кризи у професійній діяльності, аналізуються підходи до трактування поняття “інноваційна діяльність”, розглядаються типи кризи в професійній діяльності.*

*Ключові слова:* інноваційна діяльність, учитель, криза.

Ольга ГОНЧАРОВА. Инновационная деятельность учителя как средство преодоления кризиса в профессиональной деятельности

*Освещается роль инновационной деятельности учителя как способа преодоления кризиса в профессиональной деятельности, анализируются подходы к трактовке понятия "инновационная деятельность", рассматриваются типы кризиса в профессиональной деятельности.*

*Ключевые слова: инновационная деятельность, учитель, кризис.*

Olga GONCHAROVA. Innovative activity of a teacher as a method of professional crisis overcome

*The article deals with the innovative activity of a teacher as a factor of professional crisis overcome. It analyses the approaches to the definition of the notion "innovative activity" as well as studies the types of crisis in the teacher's professional activity.*

*Key words: innovative activity, teacher, crisis.*

### **Павло ГОРНОСТАЙ. Психотерапевтична спільнота і групова ідентичність**

*Розглядаються закономірності формування професійної ідентичності психотерапевта, описуються її різні форми та зв'язок групової ідентичності з розвитком психотерапевтичної спільноти. Підкреслюється значення професійних навчальних груп для формування ідентичності психотерапевта.*

*Ключові слова: групова ідентичність, ідентичність групи, рольова ідентичність, психотерапевтична спільнота, лояльність, референтність, синергетичні групи.*

### **Павел ГОРНОСТАЙ. Психотерапевтическое сообщество и групповая идентичность**

*Рассматриваются закономерности формирования профессиональной идентичности психотерапевта, описываются ее различные формы и связь групповой идентичности с развитием психотерапевтического сообщества. Подчеркивается значение профессиональных учебных групп для формирования идентичности психотерапевта.*

*Ключевые слова: групповая идентичность, идентичность группы, ролевая идентичность, психотерапевтическое сообщество, лояльность, референтность, синергетические группы.*

### **Pavlo GORNOSTAY. Psychotherapeutic community and group identity**

*A mechanism of development of psychotherapist's professional identity is considered in article; its different forms and connection of group identity with development of psychotherapeutic community are described. Value of professional educational groups for development of psychotherapist's identity is emphasized.*

*Key words: group identity, identity of group, role identity, psychotherapeutic community, loyalty, reference, synergetic groups.*

### **Вікторія ГРАНДТ. Теоретична модель професійного здоров'я представників екстрених служб**

*Розглянуто сутність поняття професійного здоров'я і його структурні компоненти. Визначено фактори, що впливають на професійне здоров'я. Представлено теоретичну модель професійного здоров'я фахівців екстрених служб.*

*Ключові слова: професійне здоров'я, соматопсихічне здоров'я, соціально-психологічне здоров'я, морально-етичне здоров'я, професійна дезадаптація, емоційне вигорання, професійний маргіналізм, професійний стрес.*

Виктория ГРАНДТ. Теоретическая модель профессионального здоровья представителей экстренных служб

*Рассмотрены сущность понятия профессионального здоровья и его структурные компоненты. Определены факторы, влияющие на профессиональное здоровье.*

*Представлена теоретическая модель профессионального здоровья специалистов экстренных служб.*

*Ключевые слова: профессиональное здоровье, соматопсихическое здоровье, социально-психологическое здоровье, морально-этическое здоровье, профессиональная дезадаптация, эмоциональное выгорание, профессиональный маргинализм, профессиональный стресс.*

Viktoriya GRANDT. Theoretical model of professional health of emergency services workers

*The article is devoted to the analysis of professional health and its structural components. The author defines the factors which influence professional health. Theoretical model of professional health of emergency services professionals is presented.*

*Key words: professional health, somatopsychical health, social and psychological health, moral and ethical health, professional desadaptation, emotional burnout, professional marginalism, professional stress.*

### **Людмила ГРИДКОВЕЦЬ. Програма профілактики розвитку синдрому емоційного вигорання у батьків з неповносправними дітьми**

*У статті розглянуто проблему емоційного вигорання батьків, які виховують дітей з особливими потребами. Запропоновано до розгляду авторську програму профілактики синдрому емоційного вигорання у зазначеній категорії батьків та опікунів. Програма базується на культивуванні усвідомлення батьками неповторної цінності дитини та емоційного прийняття малюка на засадах вдячності та любові. В основі запропонованої програми лежить робота із психотерапевтичною метафорою. Наведено результати дослідження апробації цієї програми в практичній діяльності.*

*Ключові слова: діти з особливими потребами, неповносправні діти, синдром емоційного вигорання, батьківська роль, сприймання, прийняття, психопрофілактика, психотерапевтична метафора.*

Людмила ГРИДКОВЕЦЬ. Програма профілактики розвитку синдрому емоціонального вигорання у родителів с неполноценными детьми

*В статье рассмотрена проблема эмоционального выгорания родителей, воспитывающих детей с особыми потребностями. Предложена к рассмотрению авторская программа профилактики синдрома эмоционального выгорания у указанной категории родителей и опекунов. Программа базируется на культивировании осознания родителями неповторимой ценности ребенка и его эмоционального принятия на основе благодарности и любви. В основе предлагаемой программы лежит работа с психотерапевтической метафорой. Приведены результаты исследования апробации данной программы в практической деятельности.*

*Ключевые слова: дети с особыми потребностями, дети-инвалиды, синдром эмоционального выгорания, родительская роль, восприятие, принятие, психопрофилактика, психотерапевтическая метафора.*

Ludmila GRIDKOVETS. Preventive program for syndrome of the emotional burning out for parents raising children with special needs

*The article deals with the problem of emotional burnout of parents raising children with special needs. The author offers her own program of emotional burnout syndrome prevention for such parents and guardians. The program is based on raising the parents' awareness of the child's unique value and emotional acceptance of the child based on gratitude and love. The basis of the proposed program is the work with psychotherapy metaphor. The results of testing the program in practical application are presented.*

*Key words: children with special needs, disabled children, syndrome of emotional burnout, parental role, perception, acceptance, psychological prevention, psychotherapeutic metaphor.*

**Олена ДЕНИСЮК. Формування поведінкової компетенції у майбутніх соціальних педагогів**

*Розкрито значення курсу “Основи сімейного виховання” у підготовці соціальних педагогів, необхідність побудови спілкування викладача і студентів на засадах діалогу та партнерства.*

*Ключові слова: підготовка соціальних педагогів, творчий підхід, сімейне виховання, спілкування, діалог, довіра.*

**Елена ДЕНИСЮК. Формирование поведенческой компетенции у будущих социальных педагогов**

*Раскрыто значение курса “Основы семейного воспитания” в подготовке социальных педагогов, необходимость построения общения преподавателя и студентов на принципах диалога и партнерства.*

*Ключевые слова: подготовка социальных педагогов, творческий подход, семейное воспитание, общение, диалог, доверие.*

**Olena DENISYUK. Development of behavioral competences of future social pedagogues**

*The article describes the value of the course of lectures “Basics of family education” in educational process of social pedagogues. It substantiates the necessity of communication between teacher and students based on principles of dialog and partnership.*

*Key words: preparation of social teachers, creative approach, family education, communication, dialog, trust.*

**Сергій ДІДКОВСЬКИЙ. Схема комунікативного акту в рефлексивно-когнітивному консультуванні**

*Аналізується структура акту комунікації в рефлексивно-когнітивному консультуванні з вирішення соціально-психологічних проблем. Обговорюються основні напрями її застосування. Як засіб аналізу використано системо-мислєдіяльний підхід.*

*Ключові слова: криза, проблема, діяльність, комунікація, рефлексія, мислення, когнітивна схема, проектування, організація, управління.*

**Сергей ДИДКОВСКИЙ. Схема коммуникативного акта в рефлексивно-когнитивном консультировании**

*Анализируется структура акта коммуникации в рефлексивно-когнитивном консультировании по решению социально-психологических проблем. Обсуждаются основные направления ее употребления. В качестве средства анализа используется системо-мыследеятельный подход.*

*Ключевые слова: кризис, проблема, деятельность, коммуникация, рефлексия, мышление, когнитивная схема, проектирование, организация, управление.*

**Sergey DIDKOVSKY. The scheme of communicative act in a reflective-cognitive counseling**

*The structure of the communication act in a reflexive-cognitive counseling to address social and psychological problems is analyzed. The author discusses basic directions of its application. System-cognitive activity approach is used as the means of analysis.*

*Key words: crisis, problem, activity, communication, reflection, thinking, cognitive scheme, project, organization, management.*

**Яна ДРАНЬКО. Психолого-педагогічні аспекти в роботі з агресивною поведінкою дітей у рамках психологічного консультування**

*Аналізуються особливості роботи практичного психолога з агресивними проявами поведінки дитини через практику консультативної допомоги. Наведено програму*

*роботи з дітьми, що мають агресивну поведінку; характеризуються результатами її впровадження у практику роботи психолога, аналізуються ефективність програми.*

*Ключові слова: агресія, агресивна поведінка, агресивні імпульси, психологічне консультування.*

Яна ДРАНЬКО. Психолого-педагогические аспекты в работе с агрессивным поведением детей в рамках психологического консультирования

*Анализируются особенности работы практического психолога с агрессивными проявлениями поведения детей через практику консультационной помощи. Приведена программа работы с детьми, имеющими агрессивное поведение; характеризуются результаты ее внедрения в практику работы психолога, анализируется эффективность программы.*

*Ключевые слова: агрессия, агрессивное поведение, агрессивные импульсы, психологическое консультирование.*

Yana DRANKO. Psychological pedagogical aspects of work with children's aggressive behavior within the framework of psychological counseling

*The article presents the analysis of work of the practical psychologist with aggressive behavior of children through the counseling practice. The author presents the program of work with aggressive children's behavior, describes the results of its application in psychological practice, and studies its efficiency.*

*Key words: aggression, aggressive behavior, aggressive impulses, psychological counseling.*

**Віталій ДУХНЕВИЧ. Кейс як технологія когнітивного спілкування у формуванні готовності молодого спеціаліста до вирішення професійних завдань**

*Розглядається проблема використання кейсів для формування готовності молодих спеціалістів до вирішення професійних завдань. Пропонується авторський погляд на кейс; визначено систему завдань, які стоять перед психологом (викладачем) при використанні кейсів у навчальному процесі.*

*Ключові слова: когнітивне спілкування, кейс, проблемна ситуація діяльності, формування готовності.*

Виталий ДУХНЕВИЧ. Кейс как технология когнитивного общения в формировании готовности молодого специалиста к решению профессиональных задач

*Рассматривается проблема использования кейсов для формирования готовности молодых специалистов к решению профессиональных задач. Предлагается авторский взгляд на кейс; определена система задач, которые стоят перед психологом (преподавателем) при использовании кейсов в учебном процессе.*

*Ключевые слова: когнитивное общение, кейс, проблемная ситуация деятельности, формирование готовности.*

Vitaly DUKHNEVYCH. Case as a technology of cognitive communication in formation of young professionals' readiness to solve professional problems

*The problem of the use of cases for the formation of young professionals' readiness to solve professional problems is considered. Author's view of the case is proposed; the system of tasks which psychologist (teacher) has to accomplish while using the cases in educational process is presented.*

*Key words: cognitive communication, case, problem situation of activity, forming of readiness.*



**Ольга ІЩУК. Розвиток професійної ідентичності студентів вищих навчальних закладів як ресурс для процесу професіоналізації**

*Статтю присвячено аналізу проблеми розвитку професійної ідентичності студентів вищих навчальних закладів як ресурсу для успішного процесу професіоналізації. Продемонстровано необхідність вивчення феномена професійної ідентичності на етапі професійно спрямованого навчання, що є фундаментом для побудови успішного процесу становлення особистості як професіонала. Висвітлено явища, які виникають унаслідок розвитку професійної ідентичності, та засвідчено їх позитивне значення для особистості майбутнього професіонала.*

*Ключові слова: професійна ідентичність, професіоналізація, розвиток професійної ідентичності студентів, образ Я, студентський вік, вищий навчальний заклад, професійно важливі якості, професійно спрямоване навчання.*

Ольга ИЩУК. Развитие профессиональной идентичности студентов высших учебных заведений как ресурс для процесса профессионализации

*Статья посвящена анализу проблемы развития профессиональной идентичности студентов высших учебных заведений как ресурса для успешного процесса профессионализации. Продемонстрирована необходимость изучения феномена профессиональной идентичности на этапе профессионально направленного обучения, что является фундаментом для построения успешного процесса становления личности как профессионала. Освещены явления, возникающие в результате развития профессиональной идентичности, и засвидетельствовано их положительное значение для личности будущего профессионала.*

*Ключевые слова: профессиональная идентичность, профессионализация, развитие профессиональной идентичности студентов, образ Я, студенческий возраст, высшее учебное заведение, профессионально важные качества, профессионально направленное обучение.*

Olga ISCHUK. Development of professional identity of university students as a resource for the process of professionalization

*This article deals with the problems of development of professional identity of university students, which can act as a resource for the successful process of professionalization. Studying the phenomenon of professional identity on the stage of professionally oriented education is proven to be necessary considering it as the foundation for building a successful process of person's professionalization. The author highlights the phenomena that occur as a result of the development of professional identity and proves their positive meaning for the personality of a future professional.*

*Key words: professional identity, professionalization, development of professional identity of students, the image of "self", student's age, university, professional important qualities, professionally oriented learning.*

**Катерина КАЛЬНИЦЬКА. Допомога жертвам насильства у сім'ї в Україні: реалії сьогодення**

*Висвітлюється проблема насильства в сім'ї, її феноменологія та способи запобігання насильству і його подолання в українському суспільстві. Детально проаналізовано потреби і психологічні особливості жінок, які стали жертвами насильства в сім'ї. Розглянуто специфіку впровадження моделі кризового центру для жінок як стратегії роботи з постраждалими від домашнього насильства.*

*Ключові слова: насильство в сім'ї, цикл домашнього насильства, стратегії запобігання насильству в сім'ї і його подолання, кризовий центр.*

Екатерина КАЛЬНИЦКАЯ. Помощь жертвам домашнего насилия в Украине: реалии настоящего

*Освещается проблема насилия в семье, ее феноменология и пути профилактики и предотвращения домашнего насилия в украинском обществе. Детально проанализированы потребности и психологические особенности женщин, потерпевших от насилия в семье. Рассмотрена специфика внедрения модели кризисного центра для женщин как стратегии работы с жертвами домашнего насилия.*

*Ключевые слова: насилие в семье, цикл семейного насилия, стратегии профилактики и предотвращения насилия в семье, кризисный центр.*

Kateryna KALNYTSKA. Help to the victims of domestic violence in Ukraine: up-to-date realities

*The article discusses the problem of domestic violence, its phenomenology as well as prevention and intervention strategies of domestic violence in Ukrainian society. Special needs and psychological characteristics of the battered women are thoroughly analyzed. Women crisis center model is described as a helping strategy of the work with the victims of domestic violence.*

*Key words: domestic violence, domestic violence cycle, strategies of domestic violence prevention and intervention, model of crisis center.*

**Ольга КОРОБАНОВА. Психологічні чинники формування мотивації політичної участі**

*Встановлено внутрішні психологічні чинники і зовнішні умови формування мотивації політичної участі та проаналізовано їх зміни в результаті тренінгу. Підтверджено, що завдяки створенню умов та цілеспрямованому впливові на чинники стають можливими позитивні зміни мотивації політичної участі.*

*Ключові слова: психологічні чинники формування мотивації політичної участі, умови формування мотивації політичної участі, залученість у соціальний контекст, роліве спілкування.*

Ольга КОРОБАНОВА. Психологические факторы формирования мотивации политического участия

*Установлены внутренние психологические факторы и внешние условия формирования мотивации политического участия и проанализированы их изменения в результате тренинга. Подтверждено, что благодаря созданию условий и целенаправленному влиянию на факторы возможно достичь позитивных изменений мотивации политического участия.*

*Ключевые слова: психологические факторы формирования мотивации политического участия, условия формирования мотивации политического участия, включенность в социальный контекст, ролевое общение.*

Olga KOROBANOVA. Psychological factors of development of motivation for political participation

*The author presents psychological factors and external conditions for development of motivation of political participation and analyzes their changes as a result of training. It was proven that it is possible to achieve positive changes in motivation of political participation through creating conditions and intentional influence on the abovementioned factors.*

*Key words: psychological factors motivating the formation of political participation, conditions for development of motivation of political participation, involvement in social context, role communication.*

**Борис ЛАЗОРЕНКО. Особистісні практики просоціального життє-конструювання в субкультурах української проблемної молоді**

*Показано, що субкультури проблемної молоді реалізують у своїх особистісних практиках і деструктивні, і конструктивні тенденції. Підкреслено, що частина проблемної молоді здатна набути досвід просоціальних практик життєконструювання, який ґрунтується на застосуванні комплексу органічно взаємопов'язаних несвідомих і свідомих засобів. Складовими цього комплексу визначено практику моделювання несвідомого, нарративізацію, реалізацію моделі та її оптимізацію, індивідуальний та груповий соціально-психологічний супровід, які поетапно реалізують нове просоціальне життєконструювання проблемної молоді і її інтеграцію в сучасне суспільство.*

*Ключові слова: субкультури проблемної молоді, особистісні практики життєконструювання, моделювання несвідомого.*

**Борис ЛАЗОРЕНКО. Личностные практики просоциального жизне-конструирования в субкультурах украинской проблемной молодежи**

*Показано, что субкультуры проблемной молодежи реализуют в своих личностных практиках и деструктивные, и конструктивные тенденции. Подчеркнуто, что часть проблемной молодежи в состоянии приобрести опыт просоциальных практик жизнеконструирования, базирующийся на применении комплекса органически взаимосвязанных бессознательных и сознательных средств. В качестве составляющих этого комплекса определены практика моделирования бессознательного, нарративизация, реализация модели и ее оптимизация, индивидуальное и групповое социально-психологическое сопровождение, которые поэтапно реализуют новое просоциальное жизнеконструирование проблемной молодежи и ее интеграцию в современное общество.*

*Ключевые слова: субкультуры проблемной молодежи, личностные практики жизнеконструирования, моделирование бессознательного.*

**Boris LAZORENKO. Personal practices of pro-social life construction in subcultures of ukrainian problematic youth**

*The paper shows that subcultures of the problematic youth implement both destructive and constructive tendencies in their personal practices. The part of the problematic youth is able to acquire an experience of pro-social life construction practices. This experience is based on implementation of complex of mutually connected unconscious and conscious tools. The elements of this complex are: the practice of modeling of unconscious processes, the narrative practice, realization and optimization of this model, individual and group social psychological conductivity. Step by step, they implement the new pro-social life construction of the problematic youth and its integration in society.*

*Key words: subcultures of the problematic youth, personal life construction practices, modeling of unconscious processes.*

**Ірина ЛЯСКОВСЬКА. Негативні прояви кризи середнього віку**

*Аналізуються сутність поняття “життєва криза”, напрямки вивчення цього явища в психологічній літературі; визначено позитивні й негативні прояви кризи середнього віку, а також стадії її проживання. Досліджується зв'язок розвитку особистості (прогресивного або регресивного) з типом ставлення до кризової ситуації (продуктивним або непродуктивним).*

*Ключові слова: життєва криза, середній вік, ставлення до кризової ситуації.*

**Ирина ЛЯСКОВСКАЯ. Негативные проявления кризиса среднего возраста**

*Анализируются сущность понятия “жизненный кризис”, направления изучения этого явления в психологической литературе; определены положительные и негативные проявления кризиса среднего возраста, а также стадии его проживания. Исследу-*

етя связь развития личности (прогрессивного или регрессивного) с типом отношения к кризисной ситуации (продуктивным или непродуктивным).

*Ключевые слова:* жизненный кризис, средний возраст, отношение к кризисной ситуации

Irina LYASKOVSKA. Negative aspects of midlife crisis

*The essence of the concept "vital crisis" and directions of its research in psychological literature are analyzed. Positive and negative displays of midlife crisis as well as its stages are defined. Connection between personal development (progressive and regressive) and the type of attitude towards crisis situation (unproductive or productive) is researched.*

*Key words:* vital crisis, middle age, attitude toward a crisis situation.

**Олена МАЛИНА. Типологія стилів життя студентської молоді**

*Аналізується проблема типології стилю життя особистості, пропонується структурно-типологічна модель стилю життя особистості як психологічного феномена. За структурні компоненти стилю життя визначено активність і спрямованість особистості, співвідношення параметрів яких формують певний стильовий тип; аналіз їх поділу відображає зв'язок динаміки типів стилю життя особистості та її психологічної і соціальної зрілості, успішність особистісного і професійного самовизначення.*

*Ключові слова:* стиль життя особистості, тип стилю життя, самовизначення особистості, спрямованість особистості, активність особистості.

Елена МАЛИНА. Типология стилей жизни студенческой молодежи

*Анализируется проблема типологии стиля жизни личности, предлагается структурно-типологическая модель стиля жизни личности как психологического феномена. В качестве структурных компонентов стиля жизни определены активность и направленность личности, соотношения параметров которых формируют определенный стилевой тип; анализ их распределения отражает связь динамики типов стиля жизни и психологической и социальной зрелости личности, успешность личностного и профессионального самоопределения.*

*Ключевые слова:* стиль жизни личности, тип стиля жизни, самоопределение личности, направленность личности, активность личности.

Olena MALINA. Typology of students' lifestyles

*Article is devoted to the study of types of person's lifestyles. A structural and typological model of lifestyle of personality is proposed as a psychological phenomenon. Activity and orientation of personality are defined as structural components of lifestyle. Correlation of their parameters forms a certain style type. The analysis of their distribution by age groups reflects the connection between dynamic of personality lifestyle types and personal development, its psychological and social maturity, tendency to self-realization and actualization of own capabilities, successful personal and professional self-determination.*

*Key words:* lifestyle of personality, type of lifestyle, self-determination of personality, personality's orientation, personality's activity.

**Наталія МОСОЛ. Психологічний супровід родини на етапі очікування дитини**

*Визначено зміст та особливості психологічного супроводу родини на етапі очікування дитини. Аналізуються поняття "батьківство", "материнство", "перинатальна культура". Розглянуто шляхи формування відповідального батьківства в сучасній українській родині.*

*Ключові слова:* батьківство, материнство, відповідальне батьківство, перинатальна культура, психологічний супровід родини.

Наталія МОСОЛІ. Психологічне супроводження сім'ї на етапі очікування дитини

*Визначаються зміст і особливості психологічного супроводження сім'ї на етапі очікування дитини. Аналізуються поняття "родительство", "отцовство", "материнство", "перинатальна культура". Розглядаються шляхи формування відповідального батьківства в сучасній українській сім'ї.*

*Ключові слова: батьківство, отцовство, материнство, відповідальне батьківство, перинатальна культура, психологічне супроводження сім'ї.*

Nataliya MOSOL. Psychological support of family on the stage of expecting the child birth

*The article deals with the issue of psychological support of family on the stage of expecting the child birth. Such definitions as 'parenting', 'fatherhood', 'motherhood', 'prenatal culture' are analyzed. The main approaches to building the responsible parenting in modern Ukrainian families are described.*

*Key words: parenting, fatherhood, motherhood, responsible parenting, prenatal culture, psychological support of families.*

**Михайло НАЙДЬОНОВ. Ресурсний підхід у теорії групової рефлексії. Криза групи і ресурс індивіда, криза індивіда і ресурс групи**

*У ході метааналізу теорії груп-рефлексії уточнюються ресурсне значення індивідуальної і групової форм суб'єктності в роботі соціального працівника. Реалізації типів проектно-метатехнології (інноваційний, професійне самовизначення, конкурс, підтримка лідера, "уміння продавати", "альтернативне розв'язання суперечок", "згуртування команди") пропонуються як організаційна форма, технологія відтворення форми суб'єктності, яка потребує підтримки ззовні.*

*Ключові слова: криза, ресурс, теорія груп-рефлексії, трансформаційна модель суб'єктності, управління рефлексивним процесом, проектна метатехнологія, "субособистості-унікальність", "субособистості-ресурс", ресурси відтворення суб'єктності, ресурсна модель роботи соціального працівника.*

Михаил НАЙДЕНОВ. Ресурсный подход в теории групповой рефлексии. Кризис группы и ресурс индивида, кризис индивида и ресурс группы

*В ходе метаанализа теории групп-рефлексии уточняется ресурсное значение индивидуальной и групповой форм субъектности в работе социального работника. Реализации типов проектно-метатехнологии (инновационный, профессиональное самоопределение, конкурс, поддержка лидера, "умение продавать", "альтернативное решение споров", "сплочение команды") предлагаются как организационная форма, технология воспроизведения формы субъектности, требующей поддержки извне.*

*Ключевые слова: кризис, ресурс, теория групп-рефлексии, трансформационная модель субъектности, управление рефлексивным процессом, проектная метатехнология, "субличности-уникальность", "субличности-ресурс", ресурсы воспроизведения субъектности, ресурсная модель работы социального работника.*

Mihail NAYDENOV. Resource approach in group reflection theory. Crisis of a group and resource of an individual, crisis of an individual and resource of a group

*During meta-analysis of the group-reflection theory resource meaning both individual and group forms of subjectivity in activity of social work professional is made more accurate. Implementations of various types of project meta-technology (innovative type, professional self-determination, competition, support of a leader, "skills of a sale" "alternative solution of disagreements", "team strengthening") are proposed both as organizational form and technology of reproducing of subjectivity form, which needs a support from outside.*

*Key words: crisis, resource, theory of group reflection; transformative model of subjectivity, reflexive process management, project meta-technology, "sub-personality-*

*uniqueness”, “sub-personality-resource”, resources of a subjectivity reproduce, resource model of social work professional activity.*

### **Ольга ПЛЕТКА. Вивчення гендерних аспектів групової ідентичності у шкільних навчальних групах**

*Висвітлено результати емпіричного дослідження гендерних аспектів групової ідентичності в старших класах загальноосвітніх шкіл. З'ясовано, що вплив статі вчителя на показники деяких аспектів гендерної ідентичності у старшокласників не є суттєвим.*

*Ключові слова: гендерна ідентичність, групова ідентичність, навчальні групи, шкільні класи.*

Ольга ПЛЕТКА. Изучение гендерных аспектов групповой идентичности в школьных учебных группах

*Освещены результаты эмпирического исследования гендерных аспектов групповой идентичности в старших классах общеобразовательных школ. Выяснено, что влияние пола учителя на показатели некоторых аспектов гендерной идентичности старшеклассников не является существенным.*

*Ключевые слова: гендерная идентичность, групповая идентичность, учебные группы, школьные классы.*

Olga PLETKA. A study of gender aspects of group identity in school educational groups

*The results of empirical research of gender aspects of group identity of senior students of secondary schools are presented in the article. It is shown that the influence of teacher's gender on the indexes of some aspects of gender identity of senior students is insignificant.*

*Key words: gender identity, group identity, educational groups, school classes.*

### **Ольга ПЛЕТКА, Тетяна ТАМАКОВА, Євгенія НЕВАХ. Робота з образом “Я” та проявами гендерної ідентичності при застосуванні арт-терапевтичних методик**

*Розглянуто особливості використання арт-терапевтичної методики “Маріонетка” в роботі з проблемою гендерної ідентичності. Розкрито деякі аспекти теоретичної і практичної роботи з образом “Я”. Показано ефективність використання методики в тренінгових групах.*

*Ключові слова: образ “Я”, маріонетка, арт-терапія, гендерна ідентичність.*

Ольга ПЛЕТКА, Татьяна ТАМАКОВА, Евгения НЕВАХ. Работа с образом “Я” и проявлениями гендерной идентичности при использовании арт-терапевтических методик

*Рассмотрены особенности использования арт-терапевтической методики “Марionетка” при работе с проблемой гендерной идентичности. Раскрыты некоторые аспекты теоретической и практической работы с образом “Я”. Показана эффективность использования методики в тренинговых группах.*

*Ключевые слова: образ “Я”, marionette, art-therapy, gender identity.*

Olga PLETKA, Tetyana TAMAKOVA, Evgeniya NEVAKH. Work with image of “Self” and displays of gender identity while using the art-therapeutic methods

*The article describes specifics of using art-therapeutic method “Marionette” in practical work with the problem of gender identity. Some aspects of theoretical and practical work with “Self” image are presented. Efficiency of the use of method in training groups is showed.*

*Key words: appearance of “Self”, marionette, art-therapy, gender identity.*

**Вікторія ПОКЛАДОВА. Ресурсність групової роботи в підготовці спеціалістів соціальної сфери**

*Йдеться про ресурс можливостей використання навчального простору ВНЗ для набуття майбутніми фахівцями соціальної сфери необхідних професійних навичок через залучення інноваційних групових методів навчання.*

*Ключові слова: групова робота, професійні компетенції, цінності, принципи, форми практичних занять, якість професійної роботи.*

Виктория ПОКЛАДОВА. Ресурсность групповой работы в подготовке специалистов социальной сферы

*Речь идет о ресурсе возможностей использования учебного пространства вуза для приобретения будущими специалистами социальной сферы необходимых профессиональных навыков через использование инновационных групповых методов обучения.*

*Ключевые слова: групповая работа, профессиональные компетенции, ценности, принципы, формы практических занятий, качество профессиональной работы.*

Viktoria POKLADOVA. Resourcefulness of group work in professional training of specialists of social sphere

*The article is concerned with resources of higher educational institutions space which could be used for development of professionals skills of future professionals of social sphere through using innovative group methods of education.*

*Key words: group work, professional skills, values, principles, forms of practical training, quality of professional work.*

**Яна РАЄВСЬКА. Передумови розроблення і проведення тренінгу корекції емоційної сфери підлітків з дистантних сімей**

*Запропоновано програму тренінгу, спрямовану на корекцію емоційної сфери підлітків із дистантних сімей, оптимізацію міжособистісної взаємодії, сприяння розумінню себе та інших; розглянуто передумови розроблення (наукові підходи, принципи, методи корекції недоліків емоційної сфери підлітків з дистантних сімей) і проведення такого тренінгу.*

*Ключові слова: дистантні сім'ї, корекція емоційної сфери, тренінг.*

Яна РАЕВСКАЯ. Предпосылки разработки и проведения тренинга коррекции эмоциональной сферы подростков из дистантных семей

*Предложена программа тренинга, направленная на коррекцию эмоциональной сферы подростков из дистантных семей, оптимизацию межличностного взаимодействия, содействие пониманию себя и других; рассмотрены предпосылки разработки (научные подходы, принципы, методы коррекции недостатков эмоциональной сферы подростков из дистантных семей) и проведения такого тренинга.*

*Ключевые слова: дистантные семьи, коррекция эмоциональной сферы, тренинг.*

Yana RAYEVS'KA. Background and conduction of training aimed at correction of emotional sphere of teenagers from detached families

*Preconditions of development (scientific approaches, principles, methods of correction of emotional sphere of the teenagers from detached families) and peculiarities of realization of the training program aimed on correction of emotional sphere of teenagers from detached families is offered in the article. Among other goals of the offered program there are optimization of interpersonal interaction and assistance in understanding self and others.*

*Key words: distant families, correction of emotional sphere, training.*

### **Олександр СКРИПНИК. Особливості лояльності щодо фахової групи працівників соціальної сфери**

*Аналізується соціально-психологічний зміст лояльності щодо фахової групи та її прояви у працівників соціальної сфери. Розглянуто роль лояльності в сучасному середовищі професій соціальної сфери. Запропоновано модель функціонування лояльності у становленні фахових груп.*

*Ключові слова: становлення групи, лояльність, модель лояльності.*

### **Александр СКРИПНИК. Особенности лояльности к профессиональной группе работников социальной сферы**

*Анализируется социально-психологическое содержание лояльности по отношению к группе и ее проявления у работников социальной сферы. Рассматривается роль лояльности в современной среде профессий социальной сферы. Предложена модель проявления лояльности в становлении профессиональных групп.*

*Ключевые слова: становление группы, лояльность, модель лояльности.*

### **Alexander SKRIPNIK. Specifics of loyalty to professional group of social sphere workers**

*Social psychological meaning of "loyalty" concept and its specifics among the workers of the social sphere are analyzed in the article. Much attention is paid to the meaning of loyalty among the professionals of the social sphere. Conceptual model of loyalty and its manifestation in the process of professional groups' development is proposed.*

*Key words: group development, loyalty, model of loyalty.*

### **Анастасія ТИНЯКОВА. Формування учнівського колективу в старшій школі за допомогою соціально-психологічних тренінгових занять**

*Розглянуто проблему дослідження психокорекції учнівського колективу старшокласників через соціально-психологічні тренінгові заняття. Запропоновано програму тренінгових занять, спрямованих на розвиток учнівського колективу на основі трифакторної моделі розвитку групи в рамках стратометричної концепції інтрагрупової активності А. В. Петровського.*

*Ключові слова: старшокласник, соціально-психологічний тренінг, стратометрична концепція, мала група, учнівський колектив, тренінгові заняття, референтність, групова ідентичність, згуртованість, ціннісно-орієнтаційна єдність.*

### **Анастасия ТИНЯКОВА. Формирование ученического коллектива в старшей школе посредством социально-психологических тренинговых занятий**

*Рассмотрена проблема исследования психокоррекции ученического коллектива старшеклассников через социально-психологические тренинговые занятия. Предложена программа тренинговых занятий, направленных на развитие ученического коллектива на основе трехфакторной модели развития группы в рамках стратометрической концепции интрагрупповой активности А. В. Петровского.*

*Ключевые слова: старшеклассник, социально-психологический тренинг, стратометрическая концепция, малая группа, ученический коллектив, тренинговые занятия, референтность, групповая идентичность, сплоченность, ценностно-ориентационное единство.*

### **Anastasiya TINYAKOVA. Team-building in high school students' team by means of social psychological training sessions.**

*The article deals with the problem of research of psychocorrection of high school students' teams through social psychological training sessions. The author provides a program of training sessions aimed on development of students teams based on three-factor model of group formation gained from stratometric concept of intragroup activity offered by A. V. Petrovsky.*



*Key words: senior, social and psychological training, stratometric concept, small group, student team, training sessions, reference, group identity, cohesion, value-orientational cohesion.*

**Микола ФЕДОРОВ, Олена ФЕДОРОВА. Особливості соціалізації студентської молоді**

*Розглянуто особливості соціалізації студентської молоді, а також формування світогляду і виявлення специфіки та особливостей соціального становлення студентів у сучасних умовах.*

*Ключові слова: соціалізація, студентство, соціалізація студентської молоді.*

**Николай ФЕДОРОВ, Елена ФЕДОРОВА. Особенности социализации студенческой молодежи**

*Рассмотрены особенности социализации студенческой молодёжи, а также формирование мировоззрения и выявление специфики и особенностей социального становления студентов в современных условиях.*

*Ключевые слова: социализация, студенчество, социализация студенческой молодежи.*

**Mikhail FEDOROV, Olena FEDOROVA. Features of socialization of students**

*The article deals with socialization of students. Forming of world view and exposure of specifics and features of students' social formation are examined in modern conditions.*

*Key words: socialization, student, socialization of students.*

**Олена ХОРИНА. Ресурсна складова професійної діяльності соціальних працівників**

*Розглянуто ресурсну та ризикову складові професійної діяльності соціальних працівників у мікро- і макромасштабі соціальної ситуації. Зокрема, у мікромасштабі соціальної ситуації представлено взаємодію соціального працівника і особи, що звернулася по допомогу. Варіант ресурсної взаємодії представлено через рольову взаємодію “Трикутника переможця” Ейсі Чой, де ресурси акумулюються, на відміну від ризикової взаємодії в “Драматичному трикутнику” Стівена Карпмана, де ресурси в процесі взаємодії виснажуються. Ресурсною складовою є також усвідомлення наявних ризиків та план дій з їх мінімізації або запобігання таким ризикам.*

*Ключові слова: ресурсна і ризикова складові, ресурсна і ризикова взаємодія, мінімізація ризиків, професійний капітал.*

**Елена ХОРИНА. Ресурсная составляющая профессиональной деятельности социальных работников**

*Рассмотрены ресурсная и рисковая составляющие профессиональной деятельности социальных работников сквозь призму социальной ситуации микро- и макромасштаба. В частности, на микромасштабе социальной ситуации представлено взаимодействие социального работника и человека, обратившегося за помощью. Вариант ресурсного взаимодействия представлен в виде ролевого взаимодействия “Треугольника Победителя” Эйси Чой, где ресурсы аккумулируются, в отличие от рискового взаимодействия в “Драматическом треугольнике” Стивена Карпмана, в котором ресурсы в процессе взаимодействия истощаются. Ресурсной составляющей также является осознание существующих рисков и план действий по их минимизации или устранению.*

*Ключевые слова: ресурсная и рисковая составляющие, ресурсное и рисковое взаимодействие, минимизация рисков, профессиональный капитал.*

Olena KHORINA. Resourceful component of professional activity of social workers

*The resource and risk constituents of professional activity of social workers are considered in the scale of social situation from microscale to the macroscale. In particular, cooperation of social worker and a person turned for help is considered in the microscale of social situation. The variant of resource co-operation is presented through role-play cooperation of "Triangle of winner" by Ace Choy, where resources are accumulated; unlike risk cooperation is presented through the "Dramatic triangle" by Stephen Karpman, where resources in the process of cooperation are exhausted. Another resource constituent is awareness concerning present risks and plan of actions on their minimization or prevention*

*Key words: resource, risk constituents, resource and risk co-operation, minimization, prevention of risks, professional capital.*

### **Інна ЧЕРНЄВА. Психологічні особливості творчої самодіяльності особистості як умови професійної підготовки майбутніх практичних психологів**

*Досліджуються структурно-функціональні особливості творчої самодіяльності особистості як найбільш продуктивної і розвивальної складової цілісної професійної психологічної діяльності, що дає змогу відкрити нові можливості для покращення професійної підготовки і праці майбутнього психолога. Позначено основні шляхи формування професійної стійкості майбутніх психологів у процесі професійного становлення.*

*Ключові слова: творчість, професіоналізм, самовизначення, особистість, інтелект, креативність.*

Інна ЧЕРНЕВА. Психологические особенности творческой самодетельности личности как условия профессиональной подготовки будущих практических психологов

*Исследуются структурно-функциональные особенности творческой самодетельности личности как наиболее продуктивной и развивающей составляющей целостной профессиональной психологической деятельности, что позволяет открыть новые возможности для улучшения профессиональной подготовки и труда будущего психолога. Обозначены основные пути формирования профессиональной устойчивости будущих психологов в процессе профессионального становления.*

*Ключевые слова: творчество, профессионализм, самоопределение, личность, интеллект, креативность.*

Inna CHERNYEVA. Psychological peculiarities of creative amateur activity as conditions of professional training of future practical psychologists

*The article describes the study of structural-functional features of creative activity of individual as the most productive and developmental component of an integrated professional psychological activity that allows to open new opportunities for the improvement of vocational training and labor of future psychologist. Major strategies of formation of professional stability of future psychologists in the process of professional development are identified.*

*Key words: creativity, professionalism, self-determination, personality, intelligence, creativity.*

### **Наталія ЧИЖИЧЕНКО. Психокорекційна система роботи з підвищення рівня оптимізму в ранньому юнацькому віці**

*Статтю присвячено вивченню системи психокорекційної роботи, спрямованої на підвищення рівня оптимізму старшокласників. Розглянуто психолого-педагогічні умови розвитку оптимізму. Презентовано принципи психокорекційного впливу на особистість. Особливу увагу приділено аналізу етапів психокорекційної роботи.*

*Ключові слова: оптимізм, психокорекція, аутосимпатія, надія, самоефективність.*

Наталья ЧИЖИЧЕНКО. Психокоррекционная система работы по повышению уровня оптимизма в раннем юношеском возрасте

*Статья посвящена изучению системы психокоррекционной работы, направленной на повышение уровня оптимизма старшеклассников. Рассматриваются психолого-педагогические условия развития оптимизма. Презентируются принципы психокоррекционного влияния на личность. Особое внимание уделено анализу этапов психокоррекционной работы.*

*Ключевые слова: оптимизм, психокоррекция, аутосимпатия, надежда, самоэффективность.*

Nataly CHYZHYCHENKO. Psychocorrectional system of work aimed at optimism growth at early adolescent age

*The article is devoted to the study of psycho-correctional work system, aimed at high school students' optimism level growth. Psychological pedagogical conditions of optimism development are considered. Principles of psycho-correctional influence on personality are presented. Special attention is paid to the stages of psycho-correctional work.*

*Key words: optimism, psycho-correction, autosympathy, hope, self-efficiency.*

**Лідія ЧОРНА. Особливості ролевих уявлень старшокласників про “Я” і “Ми” як ознака їхньої ідентичності**

*Порівняння поділів індивідуальних і групових ролевих ідентифікацій особистості старшокласників дало можливість встановити значущі розбіжності в особливостях їхнього вияву для різних когорт досліджуваних: відмінників і неуспішних у навчанні учнів, а також учнів, яких визнано креативними. Особливості ролевих уявлень учнів про “Я” і “Ми” стали ознаками наявності в них індивідуальної та групової ідентичностей.*

*Ключові слова: ідентичність, самоідентифікація, роль, мала група, особистість.*

Лидия ЧЕРНАЯ. Особенности ролевых представлений старшеклассников о “Я” и “Мы” как признак их идентичности

*Сравнение распределений индивидуальных и групповых ролевых идентификаций личности старшеклассника дало возможность установить значимые различия в особенностях их проявления для различных когорт испытуемых: отличников и неуспешных в обучении учащихся, а также учеников, признанных креативными. Особенности ролевых представлений учащихся о “Я” и “Мы” стали признаками наличия у них индивидуальной и групповой идентичностей.*

*Ключевые слова: идентичность, самоидентификация, малая группа, личность.*

Lidiya CHORNA. Specifics of role representations of senior high school pupils concerning “I” and “We” as a sign of their identity

*Comparison of individual and group role identities of senior pupils provides the opportunity to identify meaningful distinctions in specifics of their manifestation in different testees' cohort such as high and low achievers in education, and also pupils, who are considered to be creative. Peculiarities of pupils' role representations about “I” and “We” became the signs of individual and group identities.*

*Key words: identity, self-identification, role, small group, personality.*

**Оксана ЧУРАКОВА. Теоретичні засади системи менеджменту соціальної роботи в США**

*Статтю присвячено вивченню основних положень системи менеджменту соціальної роботи (СМСП) у США. Представлено класифікацію принципів СМСП, на конкретних прикладах зроблено аналіз їх змісту.*

*Ключові слова: соціальна робота, менеджмент, принцип, централізація, децентралізація, єдиноначальність, колегіальність, ієрархічність, інформаційна достатність.*

Оксана ЧУРАКОВА. Теоретические основы системы менеджмента социальной работы в США

*Статья посвящена изучению основных положений системы менеджмента социальной работы (СМСР) в США. Представлена классификация принципов СМСР, на конкретных примерах проведен анализ их содержания.*

*Ключевые слова: социальная работа, менеджмент, принцип, централизация, децентрализация, единоначалие, коллегиальность, иерархичность, информационная обеспеченность.*

Oksana CHURAKOVA. Theoretical background of social work management system in the USA

*The article is aimed at studying the basic concepts of SWMS in the USA. The classification of the principles is under research. The analysis of their content on the corresponding examples is represented.*

*Key words: social work, management, principle, centralization, decentralization, undivided power, joint leadership, hierarchy, information supply.*

**Наталія ШАХОВА. Психологічні особливості формування особистісних якостей студентів-педагогів**

*Розглядаються психологічні особливості формування особистісних якостей студентів педагогічних спеціальностей. Аналізується процес формування особистісних якостей у ході професійної підготовки, наводяться результати факторного аналізу.*

*Ключові слова: особистість, особистісні якості, професійні якості, професійна підготовка.*

Наталья ШАХОВА. Психологические особенности формирования личностных качеств студентов-педагогов

*Рассматриваются психологические особенности формирования личностных качеств студентов педагогических специальностей. Анализируется процесс формирования личностных качеств в ходе профессиональной подготовки, приводятся результаты факторного анализа.*

*Ключевые слова: личность, личностные качества, профессиональные качества, профессиональная подготовка.*

Nataly SHANOVA. Psychological specifics of personal qualities' formation of students majoring in pedagogy

*Psychological specifics of formation of personal qualities of students majoring in pedagogy are considered in the article. Process of formation of personal qualities is analyzed during vocational training. Results of the factor analysis are provided.*

*Key words: personality, personal qualities, professional qualities, vocational training.*

**Ірина ЯСТОЧКІНА. Корекція особистісної тривожності в юнацькому віці методами активного соціально-психологічного навчання**

*Аналізуються психологічні чинники особистісної тривожності в юнацькому віці (особистісні, адаптаційні, мотиваційні), наголошується на ефективності корекції особистісної тривожності юнацтва методами активного соціально-психологічного навчання, зокрема за допомогою соціально-психологічного тренінгу. Наведено структуру авторської корекційно-профілактичної програми зі зниження високого рівня особистісної тривожності в ранньому юнацькому віці, а також результати її апробації.*

*Ключові слова: тривожність, особистісна тривожність, юнацький вік, психологічна корекція, самопізнання, соціально-психологічний тренінг.*

Ирина ЯСТОЧКИНА. Коррекция личностной тревожности в юношеском возрасте методами активного социально-психологического обучения

*Анализируются психологические факторы личностной тревожности в юношеском возрасте (личностные, адаптационные, мотивационные), отмечается эффективность коррекции личностной тревожности юношества методами активного социально-психологического обучения, в частности при помощи социально-психологического тренинга. Приведена структура авторской коррекционно-профилактической программы по снижению высокого уровня личностной тревожности в раннем юношеском возрасте, а также результаты ее апробации.*

*Ключевые слова: тревожность, личностная тревожность, юношеский возраст, психологическая коррекция, самопознание, социально-психологический тренинг.*

Irina YASTOCHKINA. Correction of personal anxiety of youth using methods of active social psychological training

*Psychological factors of personal anxiety of youths (such as personal, adaptation, motivational) are analysed in the article. Methods of active social-psychological education (in particular such method as social-psychological training) are recognized as effective for correction of youth' personal anxiety. Structure of author's correction-prevention program aimed at reduction of personal anxiety in early youth, and also results of approbation of correctional influence are provided.*

*Key words: anxiety, youth age, psychological correction, self-knowledge, training.*

## НАШІ АВТОРИ

### **Бєлавина Тєтяна Іванівна**

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

### **Бєрдник Ганна Борисівна**

аспірант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, викладач Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

### **Вознесенська Олена Леонідівна**

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, президент ГО “Арт-терапевтична асоціація”

### **Гончарова Ольга Анатоліївна**

кандидат педагогічних наук, доцент Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

### **Горностаї Павло Петрович**

доктор психологічних наук, завідувач лабораторії психології малих груп і міжгрупових відносин Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

### **Грандт Вікторія Вікторівна**

викладач Запорізького національного університету

### **Гридковець Людмила Михайлівна**

кандидат психологічних наук, доцент Київського інституту бізнесу та технологій

### **Дєнісюк Олена Миколаївна**

кандидат педагогічних наук, доцент Київського університету імені Бориса Грінченка

### **Дідковський Сергій Володимирович**

науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

### **Дранько Яна Миколаївна**

аспірант Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України

### **Духневич Віталій Миколайович**

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

### **Іщук Ольга Вікторівна**

викладач та аспірант Запорізького національного університету

### **Кальницька Катєрина Олексіївна**

кандидат психологічних наук, доцент Чернігівського державного інституту економіки та управління

**Коробанова Ольга Леонідівна**

кандидат психологічних наук, науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

**Лазоренко Борис Петрович**

кандидат філософських наук, провідний науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

**Ляковська Ірина Леонідівна**

аспірант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

**Малина Олена Григорівна**

кандидат психологічних наук, викладач Запорізького національного університету

**Мосол Наталія Олександрівна**

кандидат психологічних наук, доцент Запорізького національного університету

**Найдьонов Михайло Іванович**

доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

**Невах Євгенія Геннадіївна**

магістрант Київського національного університету імені Тараса Шевченка

**Плетка Ольга Тарасівна**

молодший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, член правління ГО “Арт-терапевтична асоціація”

**Покладова Вікторія Вікторівна**

науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

**Расвська Яна Миколаївна**

науковий співробітник Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України

**Скрипник Олександр Вікторович**

молодший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

**Тамакова Тетяна Анатоліївна**

викладач Національного медичного університету імені О. О. Богомольця, співзасновник ГО “Арт-терапевтична асоціація”

**Тінякова Анастасія Ігорівна**

аспірант Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України

**Федоров Микола Пантелійович**

кандидат педагогічних наук, доцент Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Федорова Олена Василівна**

кандидат педагогічних наук, доцент, декан соціально-гуманітарного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Хоріна Олена Іванівна**

молодший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

**Чернєва Інна Василівна**

викладач Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

**Чижиченко Наталія Миколаївна**

аспірант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

**Чорна Лідія Георгіївна**

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

**Чуракова Оксана Валентинівна**

викладач Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, аспірант Інституту проблем виховання НАПН України

**Шахова Наталія Євгенівна**

аспірант Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

**Ясточкіна Ірина Анатоліївна**

аспірант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова



## ЗМІСТ

<b>Представляю випуск</b> .....	3
<b>Психологія майбутнього. Майбутнє психології</b>	
<b>Горностаї П.</b> Психотерапевтична спільнота і групова ідентичність (російською мовою) .....	5
<b>Найдюнов М.</b> Ресурсний підхід у теорії групової рефлексії. Криза групи і ресурс індивіда, криза індивіда і ресурс групи .....	11
<b>Чуракова О.</b> Теоретичні засади системи менеджменту соціальної роботи в США .....	19
<b>Обрії психічного життя людини</b>	
<b>Бєславїна Т.</b> Соціально-психологічні особливості процесу ресоціалізації делінквентів, що мають низький економічний статус .....	25
<b>Кальницька К.</b> Допомога жертвам насильства у сім'ї в Україні: реалії сьогодення .....	31
<b>Лазоренко Б.</b> Особистісні практики просоціального життє-конструювання в субкультурах української проблемної молоді .....	37
<b>Ляковська І.</b> Негативні прояви кризи середнього віку .....	44
<b>Раєвська Я.</b> Передумови розроблення і проведення тренінгу корекції емоційної сфери підлітків з дистантних сімей .....	51
<b>Соціальна і політична психологія</b>	
<b>Грандт В.</b> Теоретична модель професійного здоров'я представників екстрених служб .....	61
<b>Дідковський С.</b> Схема комунікативного акту в рефлексивно-когнітивному консультуванні .....	67
<b>Коробанова О.</b> Психологічні чинники формування мотивації політичної участі .....	74
<b>Скрипник О.</b> Особливості лояльності до фахової групи працівників соціальної сфери .....	81

<b>Хоріна О.</b> Ресурсна складова професійної діяльності соціальних працівників.....	88
<b>Чорна Л.</b> Особливості рольових уявлень старшокласників про “Я” і “Ми” як ознака їхньої ідентичності.....	99

### Психологічний світ освіти

<b>Бердник Г.</b> Основні умови професійної підготовки майбутнього практичного психолога, що сприяють формуванню його професійної стійкості .....	107
<b>Вознесенська О.</b> Медіа очима сучасної студентської молоді.....	115
<b>Гончарова О.</b> Інноваційна діяльність учителя як засіб подолання кризи у професійній діяльності .....	121
<b>Денисюк О.</b> Формування поведінкової компетенції у майбутніх соціальних педагогів .....	126
<b>Іщук О.</b> Розвиток професійної ідентичності студентів вищих навчальних закладів як ресурс для процесу професіоналізації.....	130
<b>Малина О.</b> Типологія стилів життя студентської молоді.....	136
<b>Плетка О.</b> Вивчення гендерних аспектів групової ідентичності у шкільних навчальних групах .....	144
<b>Покладова В.</b> Ресурсність групової роботи в підготовці спеціалістів соціальної сфери.....	153
<b>Тінякова А.</b> Формування учнівського колективу в старшій школі за допомогою соціально-психологічних тренінгових занять.....	158
<b>Федоров М., Федорова О.</b> Особливості соціалізації студентської молоді.....	165
<b>Чернева І.</b> Психологічні особливості творчої самодіяльності особистості як умови професійної підготовки майбутніх практичних психологів .....	171
<b>Шахова Н.</b> Психологічні особливості формування особистісних якостей студентів-педагогів.....	178
<b>Ясточкіна І.</b> Корекція особистісної тривожності в юнацькому віці методами активного соціально-психологічного навчання .....	182

**Психологічна практика**

<b>Гридковець Л.</b> Програма профілактики розвитку синдрому емоційного вигорання у батьків з неповносправними дітьми.....	191
<b>Духневич В.</b> Кейс як технологія когнітивного спілкування у формуванні готовності молодого спеціаліста до вирішення професійних завдань .....	199
<b>Дранько Я.</b> Психолого-педагогічні аспекти в роботі з агресивною поведінкою дітей у рамках психологічного консультування (російською мовою) .....	209
<b>Мосол Н.</b> Психологічний супровід родини на етапі очікування дитини. ....	214
<b>Плетка О., Тамакова Т., Невах Є.</b> Робота з образом “Я” та проявами гендерної ідентичності при застосуванні арт-терапевтичних методик .....	221
<b>Чижиченко Н.</b> Психокорекційна система роботи з підвищення рівня оптимізму в ранньому юнацькому віці .....	230
<b>Резюме</b> .....	235
<b>Наші автори</b> .....	254

**Науковий журнал**

**ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРСПЕКТИВИ**

**СПЕЦІАЛЬНИЙ ВИПУСК**

**“ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ”**

**2011**

Надруковано з оригіналу-макета, виготовленого  
в Інституті соціальної та політичної психології НАПН України

Адреса Інституту: 04070, м. Київ, вул. Андріївська, 15

---

Підписано до друку 27.12.2011 р. Формат 84x108/32. Папір офсетний.  
Гарнітура Times New Roman. Ум. друк. арк. 15,7. Обл.-вид. арк. 16,0.

Тираж 300 пр.

Видавництво “Золоті ворота”

Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи до Державного  
реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції  
ДК №3313 від 12.11.2008 р.

01014, м. Київ, вул. Бастіонна, 15, оф. 8

---