

**Національний університет
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
Психолого-педагогічний факультет**

*** * ***

**Полоцький державний університет
Гуманітарний факультет**

**ДЕВ'ЯТИ СІВЕРЯНСЬКІ
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИТАННЯ**

Матеріали міжнародної наукової конференції

30 листопада 2018 року, м. Чернігів

Чернігів
2019

УДК 159.9 : 316.6

ББК 88

Д 25

Наукова редакція:

Дроздов О. Ю., доктор психологічних наук, доцент
Шлімакова І. І., кандидат психологічних наук, доцент

*Рекомендовано до випуску вченою радою
психолого-педагогічного факультету
Національного університету «Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка (протокол № 5 від 18.12.2018 р.)*

Дев'яти Сіверянські соціально-психологічні читання:
Матеріали Міжнародної наукової конференції (30 листопада
2018 року, м. Чернігів) / За наук. ред. О. Ю. Дроздова,
І. І. Шлімакової. – Чернігів, НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка,
2019. – 418 с.

Збірник містить матеріали Міжнародної наукової конференції
«Дев'яти Сіверянські соціально-психологічні читання» (30 листопада
2018 року, м. Чернігів). Висвітлюються актуальні фундаментальні та
прикладні питання сучасної психологічної науки.

Адресовано науковцям-психологам, соціологам, педагогам,
викладачам закладів вищої освіти, практичним психологам, студентам,
усім, хто цікавиться проблемами психології.

© НУ «ЧК» імені
Т. Г. Шевченка, 2019
© Автори, 2019

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ ФАКТОР АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аддикция (от англ. addiction – вредная привычка, зависимость) представляет собой патологическое, навязчивое влечение к чему-либо (Айвазова А., 2003). В настоящее время феномен зависимости охватывает все новые сферы жизнедеятельности человека: не только работу, отношения, продукты питания, но и здоровый образ жизни, экстремальные виды спорта, пластическую хирургию, совершение покупок. Предполагается, что широкое распространение аддикций обусловлено «потребительской культурой», которая стимулирует человека к поиску удовольствия и острых ощущений. В материалистическом обществе индивид проецирует свои эмоциональные потребности на вещи, однако хронически не удовлетворен тем, что имеет (Холлис Дж., 2012).

В качестве объектов аддикции (аддиктивных агентов) могут выступать вещества и виды активности, способные изменять психическое состояние. В начале формирования любой зависимости индивид испытывает стресс и пытается найти для себя объект, способный оптимизировать его эмоциональное состояние. Далее формируется фиксация на том инструменте (алкоголь, вкусная еда, компьютерные игры и т.д.), который позволит индивиду без лишних усилий выйти из переживаемого им дискомфорта. При условии частого повторения стрессовых и психотравмирующих ситуаций вероятность возврата к оказавшемуся эффективным инструменту подавления негативных эмоций будет очень высока, а значит, повысится вероятность формирования зависимости (Карпан К., 2015).

Если аддиктивные агенты достаточно хорошо изучены (в частности, Айвазова А., 2003; Карпан К., 2015), то исследование личностных детерминант зависимого поведения представляет интерес как с научной, так и с практической точки зрения. Знание о диспозиционных детерминантах аддикций позволяет

уточнить представления о механизме формирования зависимостей и определить новые подходы к их коррекции.

В рамках данного исследования в качестве внутренней детерминанты аддиктивного поведения рассматривается индивидуально-личностный (рефлексивный) эмоциональный интеллект (ЭИ) – представление об уровне собственного эмоционального интеллекта, которое формируется в результате рефлексии, осознаваемая эмоциональная самооффективность индивида в сфере эмоций; которая измеряется посредством самоотчета. Индивидуально-личностный ЭИ представляет собой не что иное, как более или менее точный рефлексивный образ интеллектуальности индивида в сфере эмоций (Андреева И., 2017). В составе индивидуально-личностного эмоционального интеллекта мы вслед за Д. Люсиным (2006) выделяем межличностный ЭИ (или МЭИ), который содержит способности к пониманию чужих эмоций и управлению ими, и внутриличностный ЭИ (ВЭИ), включающий способности к пониманию собственных эмоций и управлению ими.

Низкий эмоциональный интеллект рассматривается в психологии как прогностический фактор некоторых видов аддиктивного поведения, в частности, алкогольной, никотиновой и наркотической зависимости, а также булимии, игровой зависимости и совершению импульсивных покупок (Kun B., Demetrovics Z., 2010). Исследовались также взаимосвязи эмоционального интеллекта и Интернет-аддикции. Выявлено, что эмоциональный интеллект подростка с интернет-зависимым поведением на достоверном уровне ниже эмоционального интеллекта его сверстника, не злоупотребляющего интернетом (Малыгин В., Антоненко А., Вовченко Е., Искандирова А., 2011); что у интернет-аддиктов юношеского возраста преобладают низкий и очень низкий уровни эмоционального интеллекта (Пантелеева Т., 2016). Исследований взаимосвязи эмоционального интеллекта и иных аддикций в отечественной литературе нами не обнаружено, что и обусловило актуальность данного исследования. Кроме этого, в приведенных выше исследованиях эмоциональный интеллект измерялся как с использованием объективных тестов (Малыгин В., Антоненко А., Вовченко Е., Искандирова А.,

2011), так и посредством опросников, основанных на самоотчете (Родионова А., 2013; Пантелеева Т., 2016), что затрудняет сопоставление результатов, поскольку «слабые корреляции опросников и задачных тестов между собой, различие их корреляций с внешними мерами заставляют предположить, что они оценивают две разные способности» (Ушаков Д., 2009). Исходя из этого, требуется уточнение в отношении того, с *каким* эмоциональным интеллектом (измеренным посредством объективной или субъективной оценки) взаимосвязаны проявления аддиктивного поведения.

Целью нашего исследования выступало определение характера взаимосвязей индивидуально-личностного (рефлексивного) эмоционального интеллекта с различными зависимостями с учетом половых различий.

Были выдвинуты следующие гипотезы: 1) индивидуально-личностный (рефлексивный) эмоциональный интеллект взаимосвязан на достоверном уровне отрицательными корреляциями с различными зависимостями (алкогольной, телевизионной, любовной, игровой, сексуальной, пищевой, религиозной, трудовой, лекарственной, компьютерной, табачной, зависимости от здорового образа жизни, наркотической), а также общей склонности к зависимостям; 2) существуют половые различия в характере взаимосвязей индивидуально-личностного (рефлексивного) эмоционального интеллекта с различными видами зависимостей.

Участники исследования – 60 человек, работающих в различных сферах деятельности (30 мужчин и 30 женщин в возрасте 18-50 лет ($M=31,3$, $SD=9,7$)).

Психодиагностические методики – тест ЭМИн Д. Люсина (Люсин Д., 2006) и методика диагностики склонности к различным зависимостям Г. Лозовой (Лозовая Г., 2007). Обработка данных проводилась с использованием пакета компьютерных программ для статистической обработки информации «Statistica 8.0» и включала определение половых различий в показателях аддикций (расчет критерия различий U Манна-Уитни), корреляционный анализ (вычисление коэффициента ранговой корреляции Спирмена), факторный анализ.

Сопоставление респондентов по показателям зависимостей с учетом их пола позволило установить, что у мужчин по сравнению с женщинами более выражена сексуальная, трудовая и табачная зависимость ($p \leq 0,05$). В выраженности остальных видов аддикций половые различия не обнаружены ($p > 0,05$).

По итогам корреляционного анализа определено, что у мужчин и у женщин межличностный эмоциональный интеллект и понимание эмоций на достоверном уровне связаны отрицательными корреляциями (умеренными у мужчин и сильными у женщин) с общей склонностью к зависимостям ($p < 0,05$). Кроме этого выявлены значимые обратные корреляционные связи: межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта, понимания эмоций и управления эмоциями с игровой зависимостью (у женщин) и с компьютерной зависимостью (у мужчин); понимания эмоций с пищевой зависимостью (у женщин) и с телевизионной зависимостью (у мужчин); внутриличностного эмоционального интеллекта с лекарственной зависимостью (у мужчин), а также положительная умеренная корреляция управления эмоциями и зависимости от здорового образа жизни (у мужчин) ($p \leq 0,05$). Таким образом, у респондентов женского и мужского пола с повышением показателей эмоционального интеллекта и отдельных его компонентов связано снижение выраженности ряда аддикций – компьютерной, игровой, телевизионной, пищевой, лекарственной. Наряду с этим у мужчин выявлена одна зависимость (от здорового образа жизни), которая вместе с повышением уровня управления эмоциями возрастает ($p \leq 0,05$).

Факторный анализ показал, что мужчины с выраженными способностями к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими склонны к зависимости от здорового образа жизни и при этом менее подвержены телевизионной, религиозной, лекарственной и компьютерной зависимости; женщины с выраженными способностями к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими характеризуются преобладанием трудовой зависимости и при этом менее склонны к игровой и пищевой зависимости.

Таким образом, индивидуально-личностный

(рефлексивный) эмоциональный интеллект на достоверном уровне взаимосвязан не со всеми диагностируемыми зависимостями, причем не только отрицательными корреляциями (частично подтвердилась гипотеза 1); выявлены половые различия в характере взаимосвязей эмоционального интеллекта с некоторыми видами зависимостей (частично подтвердилась гипотеза 2).

Полученные данные позволяют конкретизировать роль эмоционального интеллекта в предупреждении различных аддикций. Перспективы исследования состоят в расширении выборки испытуемых и усовершенствовании диагностического инструментария для определения зависимостей.

Андреевская С. В.

ИНТЕРНЕТ-КОММУНИКАЦИЯ КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

Современные теоретики информационного общества всё чаще приходят к выводу, что не информация, а коммуникация является смыслообразующим стержнем информационного общества (Белинская Е., 2013). Процессы коммуникационного взаимодействия в виртуальной среде не всегда происходят по тем правилам, которые свойственны для коммуникации в реальности. Для коммуникации в виртуальной среде свойственны свои правила и закономерности. В частности, значимыми для рассматриваемой проблемы, по нашему мнению, являются следующие:

– для виртуальной коммуникации свойственно протекание общения в условиях отсутствия невербальной коммуникации (следовательно, дополнительной информации о партнёре);

– анонимная коммуникация, с одной стороны, снимает целый ряд психологических барьеров, возникающих в реальной коммуникации на основе физического присутствия партнёра; однако, с другой стороны, широко практикуются «альтернативные самопрезентации», что способствует всеобщему снижению доверия к партнёру, обесцениванию

партнёра по общению как тенденции в общении;

– в процессе общения снижается ответственность, накладываемая социальными ролями в реальной жизни.

Таким образом, можно констатировать, что в современной психологии личности открылись новые области и проблемы для исследования. Теоретики информационного общества исходили из идеальных, умозрительных моделей, поскольку все теории создавались до широкого распространения интернета. В современности же, когда виртуальное пространство стало общедоступным, на смену идее о грядущей интеллектуальной рациональности человека информационного общества пришла идея о его принципиальной иррациональности, незавершённости, неопределённости.

Многие исследователи отмечают, что необходимым условием современной виртуальной коммуникации является постоянная необходимость как достраивания образа партнёра по общению, так и правил взаимодействия с ним (Белинская Е., 2013). Формирование образа партнёра по общению в сети – это проблема межличностной перцепции. Формирование образа «Другого» в виртуальном пространстве связано с предшествующим опытом участника коммуникации.

Выделяют следующие типы личностей в интернет-коммуникации (Гриффин М., 2015): 1) сетевая реальная личность – формируется коммуникатором, который использует социальную сеть для восстановления утраченных связей и упрощения соединения с людьми, с которыми данный пользователь взаимодействует в реальной жизни; 2) сетевая реально-виртуальная личность – в отличие от предыдущего типа не сводима к стоящему за ней реальному человеку; 3) сетевая виртуальная личность – особенностью данного типа личности является отсутствие видимых связей между сетевой личностью и реальным человеком, стоящим за ней.

Чаще всего даже в виртуальной коммуникации (даже в случае если личность вымышленная – виртуальная), сохраняются отдельные личностные черты реального человека. Объектом для психологического анализа в такой ситуации является текст, его грамматическая и лексическая структуры. По лексике, соблюдению правил грамматики и пунктуации,

характерным литературным образам и речевым оборотам, можно судить не только о возрасте и образовании сетевой личности, но и (в какой-то мере) делать предположения о социальном положении личности.

Коммуникативная деятельность реально-виртуальной личности носит преимущественно фатический (упрощенный, примитивный) характер, в том числе социально-регулятивный и направленный на самопрезентацию характер. Самопрезентация и социальное общение в сети усиливают или проявляют качества и свойства личности, которые скрыты в несетевой жизни (Алтухова Т., 2012). Проявляются такие качества и особенности:

- индивидуальность и насыщенность внутреннего мира, проявляемая в повышенной эмоциональности, стремлении выставлять напоказ свои переживания;

- принадлежность к какому-либо сообществу или субкультуре, проявляющаяся в приписывании себе или выделении тех качеств, которые одобряются в рамках данного сообщества;

 - включение игровых элементов в коммуникацию;

 - построение идеального «Я» с коррекцией соответствующих недостатков, приписыванием себе социально одобряемых качеств и принятием соответствующей модели поведения;

 - построение теневого «Я» с приписыванием себе качеств, расцениваемых социумом как отрицательные и принятием соответствующей модели поведения.

Согласно Н. Лукиной цели межличностного общения в интернете могут быть следующими: контактная, понимания, информационная, эмотивная, координационная, побудительная, установления отношений. Доминирующими являются такие мотивы: эмоционально-нравственные, деловые, познавательные, самоутверждения, обмена мнениями, конвенциональные, житейские, игровые, эгоцентрические, негативные, альтероцентрические (Лукина Н., 2013).

Согласно результатам авторского исследования, проведенного среди студентов технических специальностей Полоцкого государственного университета (280 чел., возраст 17-

22 года), среди мотивов к интернет-общению доминируют: деловая мотивация (получение информации для учёбы/работы) – 80%; рекреационная мотивация (расслабление, отдых) – 90%; познавательная мотивация (узнать что-либо интересное, полезное) – 65%. Менее выражены у студентов: мотивация сотрудничества (стремление помочь другому пользователю) – 50%; мотивация самореализации (использование возможностей виртуальной среды для реализации собственных способностей и возможностей) – 35%; мотивация аффилиации (стремление найти в интернете референтную группу, найти в ней своё место) – 15%; коммуникативная мотивация (стремление преодолеть дефицит общения, возникающий в реальном мире) – 20%. Отметим, что респонденты могли отмечать сразу несколько мотивов в их интернет-общении, что и сделали большинство опрошенных.

Таким образом, интернет-коммуникация предполагает новые правила коммуникации и новые типы личности, которые недостаточно изучены психологией. Разнообразные и несовпадающие мотивы у участников коммуникации накладывают отпечаток на качество и содержание виртуальной коммуникации. Большинство участников виртуальной коммуникации вступают в неё, руководствуясь сразу несколькими мотивами (что показало эмпирическое исследование). Поведение личности в виртуальной среде ставит новые проблемы перед психологией личности.

Билевич Н. А.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ГЕНДЕРНЫХ ПОДХОДОВ В РЕФОРМЕ КАДРОВОЙ ПОЛИТИКИ ОРГАНОВ СИСТЕМЫ МВД

Связь между эффективной кадровой политикой Министерства внутренних дел (МВД) и обеспечением безопасности жизни населения страны неоспорима. МВД Украины является главным органом в системе центральных органов исполнительной власти, обеспечивающим

формирование государственной политики в сферах:

- обеспечение охраны прав и свобод человека, интересов общества и государства, противодействия преступности, поддержание публичной безопасности и порядка, а также предоставление полицейских услуг;

- защиты государственной границы и охраны суверенных прав Украины в ее исключительной (морской) экономической зоне;

- гражданской защиты, защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций и предотвращения их возникновения, ликвидации чрезвычайных ситуаций, спасательного дела, тушения пожаров, пожарной и техногенной безопасности, деятельности аварийно-спасательных служб, а также гидрометеорологической деятельности;

- миграции (иммиграции и эмиграции), в том числе противодействия нелегальной (незаконной) миграции, гражданства, регистрации физических лиц, беженцев и других определенных законодательством категорий мигрантов (Постановление КМУ № 878, 2015).

От качества профессионального образования, квалификации сотрудников, их способности быстро воспринимать технологические инновации и трудиться с полной отдачей сил, зависит не только уровень безопасности населения, но и динамика развития самого ведомства. В этом плане становится все более очевидной актуальность использования современных технологий совершенствования управления человеческими ресурсами как в масштабах страны, так и на уровне министерств и ведомств.

В теории управления персоналом общепризнано, что главный стратегический ресурс любой организации – это кадры. Однако в научных работах и учебных пособиях по этой проблематике, как правило, речь идет об управлении персоналом в целом, без уточнения, что в трудовом коллективе работают мужчины и женщины, занимающие нередко одинаковые должности, но обладающие разными биологическими, психологическими и социальными характеристиками.

Гендерный подход к разработке государственной

социальной политики и ее реализации системой государственного управления следует рассматривать с позиций социальной инновации как новый, ранее не использовавшийся способ решения традиционных задач. В основе гендерной политики в Украине лежат общепринятые международные нормы, зафиксированные в ряде международных документов: Всеобщей декларации прав человека, Конвенции ООН о ликвидации всех форм дискриминации в отношении женщин, Международном Пакте о гражданских и политических правах, Конвенции Международной организации труда № 156 о равном обращении и равных возможностях для трудящихся мужчин и женщин, рекомендациях Совета Европы, итоговых документах Четвертой Всемирной конференции ООН по положению женщин (Пекин, 1995) «Пекинской платформе действий, Резолюции Генеральной Ассамблеи ООН № 1325 «Женщины, мир и безопасность» и других (Литвин В., Костриця Л., Литвин С., 2000).

Важная роль в процессе формирования гендерной сбалансированности отводится Кабинету Министров Украины (КМУ). В соответствии со статьей 10 Закона Украины «Об обеспечении равных прав и возможностей женщин и мужчин» КМУ не только обеспечивает внедрение единой государственной политики, направленной на достижение равных прав и равных возможностей женщин и мужчин во всех сферах жизни общества, но и направляет и координирует работу министерств, других органов исполнительной власти по обеспечению гендерного равенства.

Постановлением КМУ от 11 апреля 2018 года № 273 утверждена Государственная социальная программа обеспечения равных прав и возможностей женщин и мужчин на период до 2021 года. Целью выполнения Программы является усовершенствование механизма обеспечения равных прав и возможностей женщин и мужчин во всех сферах жизни общества и внедрения европейских стандартов равенства. Концепция учитывает международные инструменты ООН, Совета Европы, Европейского Союза, ОБСЕ, рекомендации международных мониторинговых институтов в области прав человека.

МВД Украины является одним из основных субъектов реализации гендерной политики в нашей стране. На сегодняшний день, количество женщин в органах и подразделениях Государственной службы по чрезвычайным ситуациям составляет 12,5% от общей численности, в Госпогранслужбе 24% личного состава – женщины, в структуре Национальной полиции работает 21,8% женщин, процентное соотношение количества военнослужащих-женщин в Национальной гвардии к количеству военнослужащих-мужчин составляет 6,2% (УНІАН, 2018).

Как ключевой игрок сектора безопасности и обороны, МВД сосредоточило свои усилия на развитии собственных способностей по внедрению политики равных возможностей. С этой целью в МВД Украины в этом году был создан Отдел по вопросам соблюдения гендерного равенства. Его основными задачами являются:

1) содействие реализации принципа равных прав и возможностей женщин и мужчин в процессе деятельности МВД по формированию государственной политики во вверенных сферах, осуществлению просветительской деятельности по гендерной проблематике;

2) анализ состояния обеспечения гендерного равенства в деятельности системы органов МВД и предоставление в пределах компетенции руководству МВД Украины предложений относительно недопущения и преодоления дискриминации, предотвращения и противодействия насилию по половому признаку;

3) мониторинг и обеспечение координации осуществления мероприятий, направленных на устранение проявлений дискриминации и противодействия насилию по половому признаку;

4) обеспечение взаимодействия МВД с органами государственной исполнительной власти, а также сотрудничества с общественными объединениями и иностранными (международными) неправительственными организациями по вопросам гендерного равенства, предотвращения и противодействия насилию, устранению дискриминации по половому признаку.

Для выполнения приоритетных направлений реализации гендерной политики по инициативе МВД Украины была создана межведомственная рабочая группа для усовершенствования законодательства Украины по гендерным вопросам. В состав рабочей группы входят представители других министерств, Кабинета министров Украины, Верховной Рады Украины, международных и общественных организаций. Целью деятельности данной группы является системное проработка вопроса гармонизации и урегулирования терминологии, в том числе юридической, в связи с имплементацией законов Украины «О внесении изменений в некоторые законы Украины в связи с ратификацией Конвенции Совета Европы о предотвращении насилия в отношении женщин и домашнего насилия и борьбу с этими явлениями» и «О предотвращении и противодействии домашнему насилию».

Продолжается работа над созданием сети советников по вопросам гендерного равенства, как на уровне МВД, так и на уровне территориальных органов, учреждений и предприятий, относящихся к сфере управления МВД Украины.

Важным событием стало создание Ассоциации представительниц правоохранительных органов, которая станет платформой, где женщины-стражи смогут развивать свои лидерские навыки, поддерживать друг друга, а также способствовать внедрению гендерно чувствительных политик и практик в соответствующих структурах (УАППО, 2018).

Для преодоления вызовов в ближайшем будущем МВД Украины ещё понадобится много усилий для достижения поставленных целей, а именно:

- продолжить работу по преодолению стереотипов и патерналистских традиций в обществе;
- сформировать ключевые понятия толерантности, культуры мира, нетерпимости к проявлениям дискриминации;
- повысить уровень гендерной компетентности в жизни общества, в том числе осведомленности по вопросам противодействия гендерному насилию;
- увеличить количество женщин-лидеров во всех сферах деятельности общества;
- внедрить гендерный принцип как ключевой элемент

реформування кадрової політики;

- ввести гендерний компонент в учебные программы учебных заведений сектора безопасности и обороны.

Но такой комплексный подход позволит не только гарантировать соблюдение принципа равных прав и возможностей, а сделает МВД Украины более профессиональным и эффективным ведомством в преодолении вызовов современности.

Бідонько І. В.

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ

За умови інтеграції України зі світовою спільнотою питання виховання підростаючого покоління у дусі толерантності та поваги до різноманітності світу стають все більш актуальними. Толерантність, основою якої є відкритість думки та спілкування, особиста свобода індивіда та визнання прав і свобод іншої людини, постає важливою умовою знаходження компромісів у міжособистісній та міжгруповій взаємодії. Оскільки основою різноманітних форм прояву толерантності в людській спільноті є соціальна взаємодія, важливе значення має дослідження саме соціальної толерантності як стійкої особистісної позиції щодо представників різних соціальних груп, що забезпечує шанобливе ставлення та готовність до партнерської взаємодії з ними (Бардиер Г., 2007; Почебут Л., 2003; Скок А., 2007 та ін.).

Підвищений інтерес до соціальної толерантності зумовлений не лише її науковою актуальністю, але і потребами практики в умовах загострення соціальних конфліктів та різноманітних проявів інтолерантності до різних соціальних груп. Особливої ваги при цьому набуває розвиток соціальної толерантності учнів старшого шкільного віку через їх вікові особливості, що можуть позитивно чи негативно позначитися на розвитку соціальної толерантності старшокласників. Так, позитивно позначаються (Заброцький М., 2008; Павелків Р.,

2008 та ін.): прагнення до самовизначення себе в людському суспільстві, усвідомлення своїх можливостей і прагнень, свого призначення в житті, глибокий самоаналіз, висока самооцінка, стабільна ідентичність, певна стабілізація особистості, романтизм, поступова відмова від егоцентризму, моральна вихованість тощо. Негативний вплив мають: нерівномірність розвитку, низька самооцінка, індивідуальна мінливість емоційної поведінки, невизначеність свого становища у світі, юнацька вікова конформність, гіперкритицизм, вибірковість у спілкуванні, юнацький максималізм тощо.

Очевидно, що розроблення конкретних програм щодо підвищення рівня соціальної толерантності можливе за умови ретельного діагностичного дослідження. Проблему виміру соціальної толерантності актуалізує той факт, що сучасна система освіти і виховання як основний агент соціалізації повинні мати чіткі орієнтири і контури формування соціально адаптивної та творчо орієнтованої особистості. Багато в чому вони визначаються уявленням про соціальну норму толерантності, межі її варіативності тощо. Складність соціального виміру спрямованості та рівня соціальної толерантності зумовлюється різноманіттям соціальних суб'єктів, носіїв толерантності, різноманітністю видів соціальних стосунків, в які вони вступають, безліччю об'єктивних і суб'єктивних чинників, що впливають на формування цієї соціальної якості особистості (Матвеева Н., 2011). У зв'язку з багатогранністю явища соціальної толерантності, різноманітністю сфер прояву і недостатньою розробленістю самої концепції толерантності, неможливо досягти бажаного результату дослідження, використовуючи лише одну, загальну методику діагностики соціальної толерантності, як, зокрема, шкала соціальної толерантності експрес-опитувальника «Індекс толерантності» (Солдатова Г., Кравцова О., Хухлаев О., Шайгерова Л., 2008).

Саме тому, окрім вищезазначеної методики, пропонуємо комплекс методик дослідження соціальної толерантності учнів старших класів за такими її складовими й показниками: 1) *когнітивна* (глибокі знання, судження, думки щодо соціальної толерантності та особливостей її прояву в житті

старшокласників; усвідомлення та прийняття ними багатомірності соціальної реальності тощо); 2) *афективна* (позитивне, ціннісне ставлення до суб'єктів соціальної взаємодії, особливо з відмінними індивідуально-психологічними характеристиками; емпатійність, емоційна стабільність у складних ситуаціях соціальної взаємодії тощо); 3) *поведінкова* (готовність до прояву толерантного ставлення до інших осіб, вміння досягати компромісу, конструктивно спілкуватися, взаємодіяти з представниками різних соціальних груп на партнерських засадах).

Вивчення когнітивної складової здійснюється в процесі опитування учнів. З цією метою пропонується авторська анкета, що містить 10 питань, які стосуються різних аспектів соціальної толерантності та її прояву в житті старшокласників. Оцінка відповідей оцінюється за п'ятибальною шкалою: 5 балів – правильна, розгорнута відповідь з міркуваннями, судженнями, прикладами; 4 бали – правильна, стисла відповідь, що свідчить в цілому про толерантне ставлення до соціальної дійсності, розуміння її багатомірності й мінливості; 3 бали – частково правильна відповідь, з недостатнім усвідомленням й прийняттям; 2 бали – відповідь, що свідчить про інтолерантність та упередженість досліджуваного щодо окремих аспектів соціального життя; 1 бал – повне неприйняття багатомірності й мінливості соціального життя, наявність чітко виражених упереджень за гендерною, етнічною та іншими ознаками або відсутність відповіді загалом.

Додатковим емпіричним референтом усвідомлення та прийняття багатомірності соціальної реальності може, на наш погляд, слугувати методика сприйняття індивідом групи (Рогов Е., 1999), за якою можна визначити три можливі типи такого сприйняття: індивід сприймає групу як перешкоду своїй діяльності або ставиться до неї нейтрально; індивід сприймає групу як засіб досягнення індивідуальних цілей; індивід сприймає групу як самостійну цінність.

Емоційно-оцінну складову соціальної толерантності старшокласників пропонуємо досліджувати за такими методиками: «Дослідження рівня емпатійних тенденцій» (Юсупов І., 1992); тест агресивності (Почебут Л., 2003).

Доцільним уявляється застосування шкали соціальної дистанції (шкала Е. Богардуса у версії Л. Почебут, 2004), за якою можна визначити показник соціальної експансивності, що відображає вираженість і спрямованість соціальних почуттів представників певної соціальної групи по відношенню до іншої. Інший показник, соціальна придатність, що відображає ступінь прагнення досліджуваних до взаємодії з іншими людьми, може, на наш погляд, виступити як один із емпіричних референтів поведінкової складової соціальної толерантності.

Крім того, однією з ефективних методик дослідження поведінкової складової є, на наш погляд, метод побудови та інтерпретації індексів соціальної толерантності, запропонований Н. Матвеевою. Дана методика дає можливість з'ясувати, по-перше, індекс спрямованості толерантності, що відображає співвідношення поведінкових реакцій та ціннісних орієнтацій досліджуваного в межах від конформізму до соціального екстремізму; по-друге, індекс рівня толерантності, що відображає ступінь готовності індивіда до взаємодії з носіями іншого виду або типу соціальної культури в різних сферах суспільного життя). Використання цієї методики дозволяє дослідити різні види соціальної толерантності (етнічну, расову, релігійну, сімейну, вікову, зіткнення поколінь, гендерну, стосовно здоров'я, стосовно проживання, побутову, економічну, правову, політичну, освітню, інформаційну, мовну). Також доцільним є застосування методики «Комунікативна толерантність» (Бойко В., 1998), шкали якої дозволять отримати суттєву інформацію щодо поведінкових проявів соціальної толерантності під час спілкування з іншими людьми.

Апробація вищеописаного комплексу методик дослідження соціальної толерантності старшокласників засвідчила його достатню надійність і валідність. Різноманітні дані щодо особливостей прояву соціальної толерантності, одержані за даними методиками, можуть бути використані при розробці програм підвищення рівня соціальної толерантності старшокласників, які сприятимуть побудові ефективних взаємин осіб юнацького віку з самими собою і навколишнім світом.

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЇ ЯК ПЕРЕДУМОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ

В сучасній психології проблема рефлексії розглядається в таких напрямках: при дослідженні мислення (інтелектуальна рефлексія), при вивченні самосвідомості, коли рефлексія вивчається як умова особистісного зростання (особистісна рефлексія), у процесі комунікації (міжособистісна рефлексія). Рефлексія вивчається як діяльність, спрямована на встановлення відношень та зв'язків об'єктів, що здійснюється за допомогою рефлексивного виходу (Щедровицький Г., 1995). Поняття рефлексивного виходу підкреслює роль метакогнітивної функції рефлексії в творчому процесі. Інша позиція передбачає розуміння рефлексії як самосвідомість особистості в проблемній ситуації (Степанов С., Семенов І., 1988).

Рефлексивне мислення, відтворюючи логіку існування і розвитку предметів, одночасно змінює і розвиває також і власні продуктивні можливості. Тому предметом і безпосередньою метою мисленнєвої діяльності виступають не тільки зовнішні об'єкти, але й психічні процеси, внутрішні здібності і стани суб'єкта мислення. Отже, рефлексія розглядається як оберненість суб'єкта на свій спосіб дії (Давидов В., 1995). Рефлексія досліджується як базовий механізм самоорганізації психічної активності індивіда (Шаров А., 2006), характеризує спрямованість на внутрішній світ в різних його якостях і проявах (Шадриков В., 2006), а також розглядається як механізм регуляції професійної діяльності і спілкування, фактор особистісного зростання і професійного становлення (Войтик І., Самсонова А., Семенов І., 2011).

Поняття метапізнання (Халперн Д., 2000) є досить близьким до поняття «рефлексія», однак, на думку М. Смульсон (2001), в аналізі метапізнання не так сильно, як у понятті рефлексії, акцентована увага на усвідомленні підґрунтя власних розумових процесів. Метапізнання передбачає контроль над процесом мислення в навчальних ситуаціях. Знання студентів

про свої власні мисленнєві процеси забезпечують переваги в навчально-професійній діяльності, а розвиток метакогнітивних навичок може підвищувати здатність особистості до навчання (Kallio H.; Virta K. & Kallio M., 2018). Інтелектуальна рефлексія лежить в основі розвитку здібностей через усвідомлення механізмів реалізації власних інтелектуальних операцій і узагальнення досвіду їх застосування в ході розв'язання задач різного типу (Шадриков В., 2012). В структурі інтелектуальної рефлексії вирізняють усвідомлення і переосмислення таких категорій, як види, форми, операції, властивості і функції пізнавальних психічних процесів, а також способи переробки інформації або індивідуальні пізнавальні стилі. Розроблена модель інтелектуального типу рефлексії включає три основних компоненти: рефлексія у формі самоконтролю і саморегуляції перебігу пізнавальної діяльності; рефлексія індивідуальних особливостей процесуальних характеристик пізнавальної діяльності – мисленнєвих тактик і стратегій; рефлексія індивідуальних особливостей особистісних характеристик пізнавальної діяльності – інтелектуальних здібностей і інтенційного досвіду (переконавання, умонастрої тощо). (Самсонова А., 2012).

Проблема розвитку рефлексії інтелектуального типу у майбутніх учителів хімії є актуальною з огляду на те, що, поперше, саме в студентському віці створюються передумови прояву ініціативності, активності, самостійності, найповнішого розкриття творчого потенціалу, однак, в традиційному освітньому процесі віддається перевага, як правило, пояснювально-ілюстративному методу навчання, поширеною є практика формального засвоєння теоретичних знань без достатнього їх усвідомлення в умовах авторитарного тиску. По-друге, специфіка предметного змісту хімічних дисциплін, що застосовують систему абстрактних понять, використовують моделі, вже передбачає усвідомлення основ власної розумової діяльності, рефлексивної самоорганізації діяльності. Особливого значення набуває розвиток інтелектуальної рефлексії для майбутніх учителів, адже готовність до педагогічної діяльності означає високий рівень самоорганізації діяльності, спрямованість на пошук нових нестандартних варіантів

розв'язання задач.

В сучасній психології відзначаються переваги застосування метакогнітивних технологій в освітньому процесі, що дозволяють усвідомлювати цілі власної пізнавальної діяльності (Kallio H.; Virta K.; Kallio M., 2018). Доведено ефективний вплив застосування метакогнітивної технології на формування вміння у майбутніх учителів хімії конструювати наукові пояснення, планувати власні стратегії навчання (Parlan P., Ibnu S., Rahayu S., & Suharti S., 2018), контролювати, регулювати певні аспекти власного процесу пізнання, свою поведінку у ході лабораторного практикуму з хімії (Saribas D., Bayram H., 2009).

Аналіз досвіду застосування технологій розвитку рефлексії в освітньому процесі дозволив нам сформулювати основні ідеї, що можуть бути покладені в основу організації формувального впливу в ході вивчення хімічних дисциплін. Отже, в ході вивчення дисциплін циклу професійної підготовки, зокрема, загальної хімії, необхідно, на наш погляд, створювати такі психологічні умови:

- забезпечити оволодіння способами конструювання навчального матеріалу за принципом сходження «від абстрактного до конкретного» задля з'ясування умов походження хімічних явищ на основі виявлення генетично висхідного відношення;

- передбачити розкриття поопераційного складу розумових дії предметного змісту (порівняння, узагальнення, класифікації, систематизації), що забезпечують перебіг інтелектуальної рефлексії на операціональному рівні;

- забезпечити оволодіння методами планування експерименту в ході лабораторних занять; складання звітів та колективне обговорення труднощів, що виникають у студентів під час розв'язання експериментальних задач;

- впроваджувати самостійне складання студентами задач предметного змісту з недостатніми або надлишковими даними;

- пропонувати форми звітів, спрямованих на аналіз власної пізнавальної діяльності, причин труднощів, шляхів їх подолання та фіксації власних навчальних досягнень.

ІЄРАРХІЧНА ПОЗИЦІЯ ТА ПОЗИТИВНІ ПРЕДИКТОРИ АТИТЮДІВ СТОСОВНО СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ В УКРАЇНЦІВ РІЗНИХ ВЕРСТВ

Незважаючи на великий інтерес до проблеми справедливості у філософії та соціальній науці, а також велику кількість публікацій, що відображають теоретичні та емпіричні результати дослідження соціальної справедливості, все ще існує розрив у знаннях щодо даного питання у східноєвропейських державах. Досі відсутні відповідні актуальні емпіричні дані про суб'єктивні уявлення про соціальну справедливість в Східній Європі, зокрема в Україні, яка знаходиться на шляху інтеграції до європейських інституцій.

Існує цілий ряд мотивів, що спонукають це дослідження. По-перше, оцінка справедливості громадян може вплинути на їхні особисті дії та почуття: сприйнята несправедливість часто спричиняє спроби людей відновити справедливість. Розбіжності між ставленнями до соціальної справедливості в різних соціальних групах можуть призвести до зростання конфліктного потенціалу, до протистояння та дестабілізації соціальної системи. Відповідно постає питання: чи існують відмінності у сприйнятті правосуддя між різними поколіннями та соціальними групами громадян України? (Gatskova K., 2013). Другим мотивом є використання позитивних рис для розуміння передумов соціальної справедливості. І ще одне питання залишається відкритим: чи позитивні риси можуть бути використані як прогностичні фактори формування соціальних поглядів?

Після того, як Україна у 1991 р. здобула незалежність, держава зазнала швидких політичних, економічних та соціальних перетворень. Перехід від централізованої планової до капіталістичної економічної системи супроводжувався процесами демократизації. Незважаючи на те, що впродовж порівняно короткого періоду населення отримало більшу політичну свободу та можливості вільного ринку, швидкі зміни мали в основному негативний вплив на рівень життя українців.

Великий вплив на життя здійснило зниження заощаджень людей, що призвело до загальної фінансової нестабільності та невизначеності серед українців (Gatskova K., 2013).

Сучасні соціально-економічні перетворення в Україні супроводжуються високим рівнем соціальної нерівності. У Європейському Союзі співвідношення доходів 10 відсотків найбагатших людей до доходів однієї і тієї самої кількості найбідніших становить 5:1 – 7:1 (залежить від країни-члена ЄС), в той час як в Україні – 40:1 (Александрова О., 2012). Тому ще зарано говорити про наявність соціальної справедливості у розподілі матеріального багатства в Україні. Сьогодні кількість вимушених переселенців, врятованих від російської агресії, досягла 1,5 млн. людей, що ще більше актуалізує цю проблему. Концепція соціальної справедливості займає провідну позицію в українському публічному дискурсі. Це активно обговорюється в засобах масової інформації; це чуто в виступах політиків, які пропагують солідарність і соціалістичні ідеї.

Але слід зазначити, що з минулого року нерівність почала скорочуватися. Цьому сприяє зобов'язання нашої країни скорочувати індекс нерівності – глобальний рейтинг держав на основі того, що вони роблять, щоб подолати розрив між багатими та бідними. Індекс, заснований на новій базі даних показників, яка вимірює дії уряду щодо соціальних видатків, податкових та трудових прав. На підставі цього показника в 2018 р. Україна серед країн-членів збільшує свої витрати до трьох найважливіших секторів соціального захисту від нерівності (Lawson M., 2018).

Кожна ера та культура породжує свої ідеї справедливості. Примітно, що протягом багатьох століть мислителі одностайні в думці, що справедливість є основним принципом побудови ідеальної соціальної системи, яка забезпечує співпрацю людей, а отже, виживання людства. У сучасній психології існують різні підходи до вивчення справедливості.

Згідно з соціально-когнітивним підходом, обрані людиною цінності та норми справедливості впливають на її атитюди стосовно учасників взаємодії, а через них діють на поведінку – індивідуальну продуктивність, діалогічність спілкування з навколишніми, особистісні вибори і вчинки. Цей вплив

опосередкований атрибутивними психосоціальними процесами, адже, спостерігаючи за дотриманням чи порушенням норм, людина оцінює справедливість спілкування. На її основі особистість виносить сумісні судження: характеризує учасників за стилем спілкування, за ставленням до інших людей і за компетентністю, пояснює їх поведінку, оцінює ступінь відповідальності. Атрибутивні судження, прийняті людиною стосовно себе та інших людей, вирізняються наявністю самозахисних тенденцій: інтерпретуючи свою поведінку, вона звертає увагу на ту інформацію, яка дозволяє їй підняти свою самооцінку (Гулевич О., 2011).

Позитивна психологія отримала своє повне визнання у січні 2000 року, коли М. Селігман і М. Ческентміхаї зазначили, що психологія не виробляє достатньо знань про те, що робить життя гідним життя (Seligman M., Csikszentmihalyi M., 2000). У другій половині ХХ століття психологія фокусувалась на проблемах депресії, расизму, насильства, управлінні самооцінкою, ірраціональності, а також на особистісному зростанні під час невдачі, але набагато менше піднімала питання про сильні сторони, чесноти та умови, які ведуть до високого рівня щастя або громадянської залученості. (Gable S., Haidt J., 2005).

Позитивна психологія має коріння в моральній філософії. Ці етичні теорії про правильне і неправильне являють філософські основи позитивної психології. Наприклад, св. Фома Аквінський розглядає поняття справедливості як ключову людську чесноту, і цитує Амвросія, який каже: *«безсистемність без справедливості – це несправедливість; тому що чим сильніша людина, тим більше готова вона гнобити слабших»*. Св. Фома Аквінський інтерпретує справедливість *«як універсальне правосуддя, що бере участь у всіх добродієвих вчинках»* (Titus C.S., 2006).

Метою нашого дослідження стало визначення того, яке місце займає соціальна справедливість в ієрархії життєвих орієнтацій та визначенні предикторів соціальної справедливості серед позитивних особистісних рис. Вивчались респонденти з трьох вибірок: медсестри та санітарки (n=82), лікарі (n=99), студенти факультету психології (n=67). Керівні принципи життя

(GPL) Р. Г'юза та Р. Пауелл (Hughes P., Powell R., 1998) та опитувальних позитивних рис особистості (PPTQ) К. Сінгха та С.Д. Джа (Singh K., Jha S.D., 2010) були використані у якості методик після адаптації до особливостей української популяції (Семенюк Н., 2018; Бірон Б., Портянкіна К., 2017).

Було виявлено, що соціальна справедливість є однією з найбільш пріоритетних орієнтацій для медсестер та санітарів (займає третє місце серед 22 орієнтацій). Для лікарів його пріоритет набагато менший – сьоме місце в ієрархії. Ставлення студентів до соціальної справедливості є ще менш вираженим – в ієрархії з 22 життєвих орієнтацій вона займає 17 місце. Отже, важливість соціальної справедливості вище у тих, хто працює і особливо у тих, хто працює на нижчих посадах. Відповідно, це можна інтерпретувати наступним чином: працівники з меншим доходом очікують патерналістського ставлення держави щодо зменшення соціальної нерівності. У свою чергу респонденти з більшим доходом несуть відповідальність за використання справедливості у своєму повсякденному житті (спілкування, робота тощо). Для тих, хто навчається у вищому навчальному закладі – проблеми соціальної справедливості не набувають актуальності.

Проаналізовано психологічні предиктори ставлення до соціальної справедливості – використано кореляційний аналіз. Отже, у медсестер та санітарів позитивний образ Я ($r = -0,248$; $p \leq 0,013$), залученість ($r = -0,283$; $p \leq 0,005$), і зовнішня орієнтація ($r = -0,258$; $p \leq 0,010$) виступають від'ємними предикторами важливості ставлення до соціальної справедливості. З іншого боку, у лікарів виявлено додатні предиктори стосовно важливості соціальної справедливості відношення, такі як залученість ($r = 0,240$; $p \leq 0,030$) та зовнішня орієнтація ($r = 0,266$; $p \leq 0,016$). Проте статистично значущих предикторів соціальної справедливості у студентів не виявлено. Отже, визначено амбівалентний вплив позитивних рис на ставлення до соціальної справедливості. Ми інтерпретуємо ці результати як характерні для позитивних рис механізми балансування атитюдів у випадку їх тяжіння до крайнощів.

Отже, виявлено відмінності у сприйнятті правосуддя між різними поколіннями та соціальними групами громадян

України. Позитивні риси можуть бути розглянуті як предиктори формування соціальних. Майбутні перспективи вивчення атитюдів до соціальної справедливості полягають у проведенні досліджень на інших контингентах українських громадян.

Блинова О. Є., Ільницька І. А.

ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ ПОЧУТТЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕЧНОСТІ СТУДЕНТІВ

Психологічна безпека в сучасних дослідженнях розуміється досить широко і на відміну від фізичної безпеки, де людина описується тільки як об'єкт впливу зовнішніх, об'єктивних умов, психологічна безпека розглядається і з погляду суб'єктивних і суб'єктивних можливостей людини в оцінці і подоланні різних загроз. У межах даного напрямку психологічна безпека розуміється як захищеність особистості, породжувана суб'єктивним сприйняттям себе в світі, суб'єктивною оцінкою своєї життєдіяльності з точки зору її підконтрольності, тобто мова йде саме про почуття психологічної безпечності особистості. Найважливішими складовими такої психологічної безпечності виступають: відносини (Janoff-Bulman R., 2008), активність (Богомаз С., 2009), задоволеність (Ексакусто Т., 2011), соціальне сприйняття (Зотова О., 2010), психологічне здоров'я (Баева І., 2012), збалансованість яких дозволяє суб'єкту в ситуаціях небезпеки зберігати цілісність, розвиватися, реалізувати власні цілі і цінності в процесі життєдіяльності; долати несприятливі умови.

Уявлення про психологічну безпеку можуть бути пов'язані з деякими особистісними особливостями, що впливають на сприйняття людиною навколишнього світу і вибудовування з ним взаємодії. Можна припустити, що в залежності від рівня розвитку, від особливостей особистісних характеристик людини, уявлення про психологічну безпеку можуть бути більш-менш змістовними і структурованими, що буде визначати простір можливостей людини в забезпеченні власної психологічної безпеки.

В емпіричному дослідженні, яке проведене на базі Херсонської філії Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова (вибірку склали 78 студентів 3-4 курсу жіночої та чоловічої статі), використано наступні методики: 1) Шкала базових переконань Р. Янов-Бульман для вивчення когнітивного компонента уявлень про безпеку і рівня психологічної безпеки особистості; 2) тест «Смиложиттєвих орієнтацій» (СЖО) Д. Леонтьєва; 3) методика «Ціннісні орієнтації» (О. Мотков); 4) тест життєстійкості С. Мадді (в адаптації Д. Леонтьєва, О. Рассказової). Для визначення структурної організації особистісних особливостей застосовано факторний аналіз, який дозволив з окремих змінних виділити структуру взаємозв'язків ознак, зменшити їх вихідну кількість шляхом переходу до факторів. Для визначення числа факторів був використаний критерій Кайзера, згідно з яким число факторів дорівнює числу компонент, власні значення яких більше 1. Факторні навантаження обчислювалися шляхом виділення головних компонент, Varimax-обертання факторів. Виділено 4 фактори, які пояснюють 50,84% загальної дисперсії результатів дослідження.

У першому, найбільш інформативному факторі, який відображає 22,8% від загальної дисперсії, були об'єднані показники, що характеризують смисложиттєві орієнтації: осмисленість життя (0,86); уявлення про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей і уявлень про його сенс (0,75); наявність в житті цілей, які надають життю осмисленість, спрямованість і часову перспективу (0,69); сприйняття процесу свого життя як цікавого, емоційно насиченого і наповненого змістом (0,73); переконання в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно приймати рішення і втілювати їх у життя (0,62); задоволеність прожитою частиною життя (0,71). На підставі чого можна припустити, що смисложиттєві орієнтації дозволяють суб'єкту зберігати внутрішню ідентичність і визначають його психологічну безпеку.

Другий фактор, що пояснює 14,03% від загальної дисперсії, містить такі показники як: творче ставлення до життя (0,69), аутосимпатія (добре усвідомлювана позитивна «Я-

концепція», яка служить джерелом стійкої адекватної самооцінки) (0,61); саморозуміння (чутливість до своїх бажань і потреб) (0,59); спонтанність, що випливає із впевненості в собі і довіри до навколишнього світу (0,48). Виділені змінні є необхідними атрибутами особистісного зростання і саморозвитку особистості. На підставі цього можна говорити про зв'язок між прагненням до особистісного зростання і психологічної безпекою особистості. Іншими словами, чим більше суб'єкт схильний до саморозуміння, самоприняття, тим більшою мірою це сприяє його саморозвитку, що дозволяє уникати стагнації і регресу в різних (важких і небезпечних) ситуаціях, та сприяє розвитку психологічної безпеки.

Третій фактор, що пояснює 7,91% від загальної дисперсії, об'єднав показники, що характеризують ціннісну сферу особистості: значимість (0,84) і реалізація внутрішніх цінностей (0,76); значимість (0,63) і реалізація зовнішніх цінностей (0,71), що підтверджує припущення про те, що ціннісні орієнтації дозволяють суб'єкту зберігати внутрішню ідентичність і визначають його психологічну безпеку.

Четвертий фактор, що пояснює 6,1% від загальної дисперсії, об'єднав життєстійкість, що характеризується активністю і впевненістю в своїх силах, здатність справлятися зі стресом (0,78); вольову саморегуляцію, що характеризується здатністю оволодіти власною поведінкою в різних ситуаціях, свідомим управлінням своїми діями, станами і спонуканнями (0,67). Можна припустити, що життєстійкість та самореалізація як відображення можливості суб'єкта знаходити міру відповідності умов, визначають захищеність людини від різного роду загрозливих впливів і сприяють (потенційно і актуально) його психологічній безпеці.

Таким чином, загальна структура особистісних особливостей респондентів з різним уявленням про психологічну безпеку представлена смисложиттєвими орієнтаціями, змінними, пов'язаними з особистісним зростанням і саморозвитком, ціннісними орієнтаціями, життєстійкістю і саморегуляцією особистості, які відображають простір можливостей суб'єкта, сприяють балансу його відносин, активності, задоволеності і психологічній безпеці.

ПСИХОЛОГІЧНО БЕЗПЕЧНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОЇ СВОБОДИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

В умовах освітніх реформ заклади освіти потребують педагога, здатного виховати учня – громадянина, особистість, інноватора, який може конструктивно перетворювати світ, вільно обирати й будувати свій життєвий шлях, реалізувати особистісний й духовний потенціал. Це висуває підвищені вимоги до особистісних характеристик педагогічних працівників, які мають бути взірцем для вихованців. Серед таких характеристик особливе місце, на наш погляд, займає особистісна свобода як усвідомлення особистістю власної здатності й готовності діяти, вільно здійснювати вибір, приймати рішення та управляти своїм життям відповідно до власних смислів та цінностей (Балл Г., 2006; Чернобровкіна В., 2012 та ін.).

Однією з провідних умов становлення, повноцінного функціонування й розвитку вільної особистості в суспільстві, умовою і наслідком як самоактуалізації, так і адаптації до довкілля є переживання психологічної безпеки (Баєва І., Якиманська І., 2013 та ін.). Саме тому актуальним уявляється дослідження рівня та особливостей психологічної безпеки освітнього середовища як чинника особистісної свободи освітян, що й визначило *мету* нашої роботи.

Теоретичні засади дослідження складають концептуальні положення: щодо психологічного та особистісного здоров'я, (Братусь Б., 1997; Максименко С., 2006 та ін.); теорії самодетермінації, автономії, компетентності та зв'язків з іншими (Райан Р., Деці Е., 1996 та ін.); а також психології внутрішньої свободи (Балл Г., 2006; Чернобровкіна В., 2012 та ін.) й підходу щодо можливостей особистості (Сен А., 2004 та ін.), у межах якого цілі розвитку особистості розглядаються як основна свобода: здатність людей жити життям, яке вони цінують.

За результатами теоретичного аналізу літератури

(Панченко В., 2014; Слободчиков В., 1997; Стефенсон Р., 2014; Ясвін В., 2001 та ін.) визначено, що *освітнє середовище* являє собою *підсистему соціокультурного середовища* як сукупність факторів, обставин, ситуацій, які склались історично як *цілісність спеціально організованих умов розвитку особистості* суб'єктів освітнього процесу.

Складовими освітнього середовища (Клімов Є., 2000) є: соціально-контактна (особливості внутрішньої та зовнішньої взаємодії, структура колективів (наявність угруповань, зірок, ізольованих та ін.), рівень захищеності від різного роду домагань); інформаційна (прийняті норми й правила взаємодії учасників освітнього процесу, традиції, засоби наочного подання інформації); предметна (матеріальні та гігієнічні умови) та соматична (здоров'я, самопочуття) тощо.

Виокремлено *вектори аналізу психологічної безпеки* освітнього середовища: 1) свобода – залежність (чиї інтереси є пріоритетними в даному освітньому середовищі – особистості чи групи; хто до кого підлаштовується у процесі педагогічної взаємодії – педагог до учня чи учень до педагога та ін.); 2) активність – пасивність (чи стимулюється прояв ініціативи учасників освітнього процесу; чи знаходять позитивний відгук у середовищі ті чи інші творчі прояви учасників освітнього процесу тощо). Відповідно до *основних ознак психологічно безпечного освітнього середовища* віднесено: а) людиноцентризм, гуманістичну спрямованість; б) взаємодію, вільну від проявів психологічного насилля; в) референтну значущість і причетність кожного суб'єкта освітнього процесу до конструювання й підтримки психологічної комфортності освітнього середовища тощо (Баєва І., Якиманська І., 2013; Єлісеєва О., 2011; Щербаківа Т., 2012 та ін.).

З іншого боку, визначено, що особистісна свобода передбачає: 1) імпліцитну позитивну емоційну оцінку суб'єктом себе й світу, що складає базове почуття надійності світу; 2) уявлення про себе як особу, яка здатна адекватно й успішно діяти; 3) переконання у праві на власний вибір й особисту відповідальність за свої дії та одночасно – невтручання в ті справи й події, які є сферою самовизначення й відповідальності інших людей чи соціальних груп; 4) усвідомлення можливостей

і меж впливу світу на людину й людини на світ; 5) духовне самовизначення у ціннісному ставленні до світу, людей, себе; розуміння власної унікальності себе й водночас єдності зі світом тощо (Братусь Б., 1997; Слободчиков В., 2000; Франкл В., 2000; Чернобровкіна В., 2012 та ін.).

У процесі емпіричного дослідження взаємозв'язку показників особистісної свободи освітян і психологічної безпеки освітнього середовища, в якому брали участь 500 педагогічних працівників з усіх регіонів України, з них 85,5 % жінок і 14,5 % чоловіків, використано такі *методики*: 1) індекс психологічної захищеності персоналу освітніх організацій (автор – І. Баєва, 2013); 2) шкала професійної автономності (FAS, П. Спектор, С. Фокс, модифікована С. Тополовим, 2011); 3) авторська методика визначення суб'єктивної цінності особистісних характеристик педагогічних працівників (О. Бондарчук, 2008); 4) опитувальник самоефективності М. Шерера та Дж. Меддукса (у модифікації А. Бояринцевої, 1995).

За результатами емпіричного дослідження, *по-перше*, встановлено розподіл педагогічних працівників за індексом психологічної безпеки освітнього середовища їх закладів освіти, з якого випливає недостатній рівень безпеки для доволі значної кількості освітян. Так, цілком захищеними почуваються лише 20,8% респондентів, захищеними – 45,4%, незахищеними – 10,8%, повністю незахищеними – 1,8%, а середній рівень захищеності мають 21,2% досліджуваних учителів. При цьому за критерієм χ^2 виявлено особливості психологічної захищеності освітян залежно від: а) *статі*: чоловіки почуваються більш психологічно захищеними ніж жінки ($p < 0,01$); б) *віку й стажу професійної діяльності*: із зростанням яких педагоги почуваються менш захищеними ($p < 0,01$); в) *посади*: керівники почуваються більш психологічно захищеними ніж працівники ($p < 0,01$).

По-друге, виявлено розподіл освітян за рівнями їх професійної автономності: низький (15,7%), нижче за середній (19,5%), середній (47,3%), вище за середній (17,5%). Педагогів з високим рівнем о професійної автономності виявлено не було. Встановлено залежність показників автономії педагогічних працівників від їх статі та досвіду роботи: зі збільшенням стажу

професійної діяльності зростає професійна автономність учителів чоловічої статі і, навпаки, стає меншою у вчителів-жінок ($p < 0,01$).

По-третє, за результатами факторного аналізу даних авторської методики виявлено особливості суб'єктивної цінності особистісних характеристик педагогічних працівників. При цьому високий рівень прояву провідних (першого та другого) факторів «Духовність» і «Суб'єктність» встановлено менше ніж у половини досліджуваних (41,5% і 36,9% відповідно). Отже, йдеться про недостатній рівень цінності для освітян розвитку духовності та інших особистісних характеристики, які набувають особливої значущості в умовах сьогодення, зокрема, контексті реалізації вимог Концепції «Нова українська школа».

По-четверте, досліджено самоефективність як один із емпіричних референтів особистісної свободи освітян. Адже особистість з високим рівнем самоефективності відчуває впевненість у власних силах, менше залежить від тиску стресової ситуації, поважає себе та використовує конструктивні стратегії при зіткненні з важкими життєвими ситуаціями в діяльності та соціальній взаємодії (Бояринцева А., 1995; Уайтнер С., 2017 та ін.). За результатами дослідження виявлений недостатній рівень самоефективності для значної кількості педагогічних працівників, високий рівень якої визначено лише у 33,6% досліджуваних, інші освітяни характеризуються середнім (27,3%) і низьким (39%) рівнями самоефективності.

По-п'яте, за результатами дисперсійного аналізу виявлено: чим вище рівень психологічної безпеки освітнього середовища закладів освіти, тим вище показники особистісної свободи педагогічних працівників, які в них працюють ($p < 0,01$).

Отже, психологічно безпечне освітнє середовище є вагомим чинником особистісного розвитку педагогічних працівників. Відповідно уявляється актуальною спеціальна соціально-психологічна підготовка освітян до створення такого середовища, яку, зокрема, можна здійснити в умовах післядипломної педагогічної освіти.

ПЛАНШЕТНІ КОМП'ЮТЕРИ ЯК ЗАСІБ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДОШКІЛЬНИКА

В умовах інформаційного суспільства майже всі верстви населення мають вільний доступ до комп'ютерів. Новітні технології так міцно закріпилися в нашому повсякденному житті, що ми навіть уявити не можемо свого існування без них. Вплив комп'ютерних технологій на людину починається з раннього дитинства і продовжується все життя, визначаючи формування її свідомості. Маленьких дітей так приваблюють високотехнологічні пристрої, що вони стають досвідченими користувачами планшетних комп'ютерів задовго до того, як навчаються читати та писати.

Існує не так багато досліджень, присвячених впливу планшетних комп'ютерів на психічний розвиток дітей дошкільного віку. Більшість із них було проведено за кордоном, оскільки в зарубіжних країнах комп'ютерні технології розвиваються швидше. Згідно зі звітом Управління у справах радіо, телебачення та підприємств зв'язку Великої Британії (2012 р.), 37% дітей у віці 3-4-х років регулярно дивляться телевізор або грають у комп'ютерні ігри. Загалом вони проводять на тиждень перед екранами телевізорів, смартфонів, планшетів, комп'ютерів близько 15,5 годин (Шувалова Н., Войскунский А., 2012).

Планшетний комп'ютер (збірне поняття, що включає різні типи мобільних пристроїв з сенсорним екраном) може впливати на психічний розвиток дитини як позитивно, так і негативно. Так, Дж. Родескі, фахівець відділення педіатрії Бостонського університету, стверджує, що гаджети можуть зашкодити соціально-емоційному розвитку дошкільників. На її думку, якщо техніка стає єдиним способом заспокоїти і відволікти дитину, вона може не сформувати власний механізм самоконтролю. Крім того, смартфони та планшети можуть перешкодити формуванню в дітей дошкільного віку навичок, необхідних для занять математикою і природничими науками.

Неврологи також не в захваті від того, як багато місця в

житті дошкільника займають різні електронні пристрої. І телевізор, і планшет, і смартфон із безліччю ігрових додатків впливають на психіку дитини дуже збудливо. Як наслідок, дитина не здатна тримати під контролем свої емоції, а це, у свою чергу, пригальмовує її емоційний розвиток. Крім того, захоплення гаджетами призводить до того, що порушуються спілкування і взаєморозуміння між членами сім'ї: дитина все менше розмовляє і взаємодіє з батьками, вважаючи за краще мовчки й зосереджено займатися своїм гаджетом.

Водночас не слід заперечувати, що комп'ютер, будучи найсучаснішим інструментом обробки інформації, може служити і могутнім технічним засобом навчання. Він може відігравати роль незамінного помічника у вихованні та загальному психічному розвитку дошкільників (Коцюбинский А., Грошев С., 2004). Також він може стати для дитини першою сходинкою, що веде в захоплюючий та різноманітний світ. І якщо контролювати час, який дитина проводить за планшетним комп'ютером, якщо скачувати для неї розвиваючі ігри, повчальні мультфільми, програми для малювання, моделювання або вивчення алфавіту, то планшет або смартфон стане другом і помічником. Звичайно, необхідно дотримуватися правил роботи за планшетним комп'ютером. Діти повинні знати про користь та про шкоду, які він може завдати людині.

Для того щоб з'ясувати, чи користуються дошкільники гаджетами з сенсорним екраном і як їхні батьки ставляться до цього, було проведене емпіричне дослідження. У ньому взяли участь 85 батьків дошкільників (віком 5-6 років), які є вихованцями ДНЗ № 62 «Олеся» м. Чернігова. Для того щоб встановити, як часто і з якою метою дошкільники користуються планшетними комп'ютерами, батькам була запропонована анкета, яка складається з семи запитань. Залежно від того, як батьки відповідали на перше запитання: «Чи користується Ваша дитина пристроями з сенсорним екраном?» (варіанти відповідей: «так» або «ні»), вони переходили до одного з двох блоків питань. Перший блок призначений для батьків, чий діти є користувачами планшетних комп'ютерів. Відповіді на ці запитання дозволяють з'ясувати, з якого віку діти користуються гаджетами з сенсорним екраном, як часто вони ними

користуються і як їхні батьки ставляться до такої діяльності своїх дітей. Другий блок запитань призначений для батьків, які не дозволяють своїм дітям користуватися планшетними комп'ютерами. Відповіді на ці запитання дозволяють розкрити їхню позицію щодо даної проблеми.

Аналіз результатів показав, що 79% дітей дошкільного віку користуються планшетними комп'ютерами. Водночас є й такі діти (21%), які не користуються гаджетами з сенсорним екраном. Отримані результати є доволі очікуваними, тому що в наш час пристрої з сенсорним екраном є розповсюдженими, і це полегшує доступ дітей до них. Планшет в руках дитини часто замінює їй іграшки, оскільки гаджети міцно укорінилися в житті як дорослих, так і дітей. Як бачимо, дані нашого дослідження це підтверджують. Встановлено, що серед дітей, які користуються планшетними комп'ютерами, 21% є користувачами з 2-х років, 28% – з 3-х років, 33% – з 4-х років, 18% – з 5-ти років. Отже, майже половина дітей, починаючи з 3-х років, вже є користувачами гаджетів з сенсорним екраном. Згідно із дослідженням американської некомерційної організації Common Sense Media, 38% дітей починають користуватися гаджетами з сенсорним екраном раніше, ніж починають говорити. В Україні досліджень на цю тему не проводилося, але оскільки в нашій країні, за даними Українського відділення лабораторії Касперського, на одну сім'ю в середньому припадає три гаджети, ситуація навряд чи кардинально відрізняється від тієї, яка склалася в західних країнах.

Встановлено, що батьки дозволяють своїм дітям користуватися гаджетами з сенсорним екраном з різною метою. Аналіз відповідей дозволяє виділити декілька груп батьків. Більшість опитаних батьків вважає, що планшетний комп'ютер корисний для всебічного розвитку дитини (59%). Вони переконані, що смартфон або планшет – це один із засобів, що допомагає дитині дізнатися щось нове, цікаве, корисне. Є батьки, які вважають, що використання гаджетів з сенсорним екраном допоможе дитині «йти в ногу» з часом (16%). На їхню думку, планшетні комп'ютери – це невід'ємна частина життя сучасної людини, і тому потрібно не відставати від новітніх технологій. Проте є й такі батьки, які дозволяють користуватися

планшетним комп'ютером, щоб просто зайняти дитину, щоб вона не заважала їм виконувати свої справи (25%).

Аналіз результатів показує, що дошкільники проводять перед сенсорним екраном різну кількість часу: до 30 хвилин на день – 34% дітей, від 30 хвилин до 1 години на день – 37% дітей, більше, ніж 1 годину на день – 29% дітей. Також батьки зазначають, що коли їхня дитина контактує з гаджетом із сенсорним екраном, вона використовує його для ігор (43% відповідей батьків), для навчання (19%), слухає музику (36%). Водночас є батьки, які не слідкують за тим, що їхня дитина робить, коли користується планшетним комп'ютером (2%). Отже, батьки найчастіше дозволяють своїм дітям використовувати планшетний комп'ютер для ігор. Можливо, це пов'язано з тим, що в наш час розроблена велика кількість ігрових додатків, які допомагають розвиватися дітям у різних сферах (мислення, мовлення, моторика, вивчення іноземних мов тощо). Відтак ми припускаємо, що батьки дозволяють своїм дітям користуватися планшетними комп'ютерами, для щоб стимулювати їхній психічний розвиток через сучасні ігри.

Виявлено, що батьки мають різні думки щодо користі гаджетів із сенсорним екраном для їхніх дітей. Одні батьки, хоч і дозволяють своїм дітям користуватися ними, вважають, що планшетні комп'ютери не несуть ніякої користі (32% батьків). Проте більшість батьків вважає, що планшетні комп'ютери корисні (62% батьків). Як зазначив один із батьків, він дозволяє користуватися своїй дитині пристроєм із сенсорним екраном, тому що *«у наш час кожна людина, у тому числі й дитина, повинна мати навички роботи з такими пристроями»*. Отже, більшість батьків вважає, що планшетний комп'ютер допомагає їхнім дітям всебічно розвиватися. А ті батьки, які вважають, що гаджети з сенсорним екраном не несуть ніякої користі для їхніх дітей, дозволяють дітям користуватися ними передусім для розваг.

Цікавими є відповіді тих батьків, які не дозволяють своїм дітям користуватися гаджетами з сенсорним екраном. Половина з них (50%) вважає, що дитина дошкільного віку ще не має потреби у використанні таких пристроїв. Як зазначив один із батьків: *«Через планшетні комп'ютери діти позбавлені вміння*

спілкуватися з однолітками. В їхньому віці це ще не потрібно». Деякі батьки вважають, що гаджети з сенсорним екраном шкідливі для здоров'я дітей (39%). Так, один з батьків відмітив: *«За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я користування мобільним пристроєм помітно погіршує зір та слух дитини».* Нарешті, серед батьків були й такі, які просто не мають вдома цих пристроїв (11%).

Результати емпіричного дослідження дозволяють дійти висновків, що більшість сучасних батьків дозволяють своїм дітям користуватися планшетними комп'ютерами з раннього дитинства. Батьки вважають, що гаджети з сенсорним екраном допоможуть дитині розвиватися всебічно, здобувати нові знання. Водночас було встановлено, що не всі з опитаних батьків поділяють цю думку. Є такі батьки, які не вважають, що планшетний комп'ютер є необхідним саме в дошкільному віці, оскільки він негативно впливає на здоров'я дитини. Наведені результати дослідження не можуть відобразити весь спектр впливу гаджетів із сенсорним екраном на дошкільника, тому перспективним напрямком подальших досліджень є вивчення особливостей розвитку емоційної сфери дошкільника, який є користувачем планшетних комп'ютерів.

Буй А. В.

ИЗУЧЕНИЕ МОТИВАЦИОННОГО КОМПОНЕНТА ПРОСОЦИАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Просоциальная направленность является важнейшим компонентом нравственного развития личности. Она определяет жизненную позицию личности, ее нравственную и социальную ценность, содержит потребности, желания, установки, интересы, идеалы, убеждения, ценностные ориентации, жизненные цели. Важно, что в юности сформированная ценностная картина мира в основе своей остается практически неизменной на протяжении жизни (Жеребцов С., 2001).

В структурной модели просоциальной направленности

личности исследователи выделяют следующие компоненты (Игнацкая О., 2015):

- *эмоциональный компонент* – восприятие и отражение своего отношения к себе, людям, событиям через призму духовно-нравственных ценностей;

- *когнитивный компонент* – знания, способы познавательной деятельности, умения воспринимать ситуацию сквозь призму духовных ценностей;

- *мотивационный компонент* включает совокупность устойчиво доминирующих мотивов, лежащую в основе поведения человека по отношению к среде;

- *ценностный компонент* содержит интериоризированные личностные ценности, которые образуются по мере накопления опыта взаимодействия с окружающей средой и развития способности к абстрактному мышлению;

- *смысловой компонент* представляет собой систему смысловых значений образов, которые человек самостоятельно вырабатывает и принимает в качестве ключевых детерминант своего поведения и деятельности.

Целью нашего исследования было изучение мотивационного компонента просоциальной направленности личности в юношеском возрасте. В исследовании приняли участие 83 студента Белорусского государственного университета транспорта (г. Гомель), из них 40 – учащиеся 2-го курса, и 43 – 4-го. Возраст испытуемых 18-21 год. Статистическая обработка полученных эмпирических данных осуществлялась с помощью U-критерия Манна-Уитни. Мотивационный компонент просоциальной направленности личности изучался с помощью методики «Измерение просоциальных тенденций» Г. Карло, Б. Рэндалла в адаптации Н. Кухтовой (Кухтова Н., 2011). Методика позволяла получать количественные показатели по шести шкалам, отражающих измерения просоциальных мотивов поведения студентов: «уступчивое (угодливое, конформистское) просоциальное поведение», «публичное просоциальное поведение», «анонимное просоциальное поведение», «экстренное просоциальное поведение», «эмоциональное просоциальное поведение» и «альтруистическое просоциальное поведение».

Эмпирические данные отражают практически полное совпадение типов просоциального поведения студентов обоих курсов. Наиболее характерным для студентов 2-го и 4-го курсов оказалось *экстренное* просоциальное поведение (3,5 балла на 2-м курсе и 3,6 балла на 4-м курсе). Это означает, что поведение студентов преимущественно отражает тенденцию оказывать помощь в экстренных ситуациях. Следующим по значимости для студентов является *уступчивое* просоциальное поведение (по 3,4 балла на 2-м и 4-м курсах), что означает оказание помощи в связи с чьей-то просьбой. Далее находится *эмоциональное* просоциальное поведение (3,3 балла на 2-м курсе и 3,2 балла на 4-м курсе) – оказание помощи людям, нуждающимся в эмоциональной поддержке и сопереживании. Еще слабее выражено *анонимное* просоциальное поведение (2,9 балла на 2-м курсе и 3,0 балла на 4-м курсе), когда помогающий не нуждается в оценке поступка, связанного с оказанием помощи, поскольку, совершая это действие, он руководствуется внутренне принятым им нормативным ценностям. Также слабо выражено *альтруистическое* просоциальное поведение (2,9 балла на 2-м курсе и 2,7 балла на 4-м курсе), которое проявляется в бескорыстной заботе о благополучии других. И, наконец, реже всего представлен такой вид просоциального поведения, как *публичное* (по 2,6 балла на 2-м и 4-м курсах). Это свидетельствует о том, что для студентов при оказании помощи не столь важна оценка действия со стороны других людей, возможно, даже значимых для них, или общественное мнение об их поступке в целом. Статистически значимых различий между типами просоциального поведения у студентов 2-го и 4-го курсов с помощью U-критерия Манна-Уитни не обнаружено.

Результаты исследования типов просоциального поведения юношей и девушек 2-го курса также отражают схожие результаты просоциальных тенденций. Юноши в большей степени склонны одновременно к *уступчивому* и *экстренному* просоциальному поведению (3,5 балла). У девушек *экстренное* просоциальное поведение также на первом месте (3,5 балла), *уступчивое* на втором (3,3 балла). Далее по значимости у юношей и девушек – *эмоциональное* просоциальное поведение (3,3 и 3,2 балла соответственно). Еще

слабее у юношей выражено *альтруистическое* просоциальное поведение (3,0 баллов), *анонимное* (2,9 балла) и *публичное* (2,6 балла). У девушек слабее всего выражено *альтруистическое* и *публичное* просоциальное поведение (2,7 балла).

Результаты исследования типов просоциального поведения юношей и девушек 4-го курса также отражают схожие результаты просоциальных тенденций. Здесь можно добавить, что девушки чаще юношей оказывают *экстренное* просоциальное поведение. Статистически значимых различий между типами просоциального поведения у юношей 2-го и 4-го курсов, а также у девушек 2-го и 4-го курсов с помощью U-критерия Манна-Уитни не выявлено.

Таким образом, при анализе мотивационного компонента просоциальной направленности было установлено, что наиболее характерным для студентов является *экстренное* просоциальное поведение. Это означает, что студенты оказывают помощь преимущественно в чрезвычайных и трудных ситуациях. Следующим по значимости для студентов является *уступчивое* просоциальное поведение, что означает оказание помощи в связи с чьей-то просьбой. Далее находится *эмоциональное* просоциальное поведение – оказание помощи людям, нуждающимся в эмоциональной поддержке и сопереживании. Реже всего лица юношеского возраста проявляют *публичное* просоциальное поведение, что свидетельствует о том, что для юношей при оказании помощи не столь важна оценка действия со стороны других людей, возможно, даже значимых для них, или общественное мнение об их поступке в целом. Половых различий в проявлении просоциальных тенденций в исследовании не выявлено.

Развитие у молодежи просоциальной направленности является ресурсной моделью поведения, условием эффективной коммуникации и профилактикой антисоциального поведения.

РЕСУРСНИЙ ПІДХІД У ПОДОЛАННІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КРИЗИ

Негативні риси життєвих умов сучасної людини пред'являють підвищені вимоги до її внутрішніх ресурсів, перш за все, до особистісних якостей, завдяки яким людина набуває здатності чинити опір інтенсивному тиску складних життєвих обставин, активно пристосовуватися до умов середовища, що швидко змінюються, та успішно реалізовувати поставлені життєві цілі. Особливою значущістю, з точки зору психології, вирізняється завдання щодо визначення особистісних ресурсів та шляхів подолання психологічної кризи людиною задля оптимального її функціонування.

У сучасній психології зміст поняття «ресурси» розробляється в гуманістичній психології та теорії психологічного стресу. Ми розуміємо особистісні ресурси як фізичні та духовні можливості й потенції людини, мобілізація яких забезпечує подолання тих перешкод і кризових ситуацій, які з'являються у людини протягом життя та визначають її життєстійкість і якість життя.

Так, І. Шкуратова вважає доцільним виділення таких груп особистісних ресурсів, що допомагають справлятися з переживанням кризи: 1) світогляд і вірування людини, сила духу; 2) інтелект, креативність, інтерес до світу; 3) системи навичок, вмінь та знань; 4) енергетичний ресурс (фізичне та психічне здоров'я, витривалість, темпераментальні характеристики); 5) властивості особистості, що спрямовані на протистояння руйнівним впливам (цілеспрямованість, оптимізм, локус контролю та ін.) (Шкуратова І., 2007).

В. Франкл виділяв три психологічні категорії, що позначаються як ресурси людини в подоланні важких життєвих ситуацій: 1) надія – те, що забезпечує готовність до зустрічі з майбутнім, саморозвиток і бачення його перспектив, те, що сприяє життю і зростанню; 2) раціональна віра – усвідомлення існування безлічі можливостей і необхідності вчасно ці

можливості виявити і використовувати; 3) душевна сила (мужність) – здатність чинити опір спробам поставити під загрозу надію й віру та зруйнувати їх, перетворивши на голий оптимізм або ірраціональну віру (Франкл В., 1990).

У складі внутрішніх ресурсів О. Сергієнко виокремлює когнітивні (інтелектуально-особистісні), емоційні та вольові ресурси суб'єкта, як підсистеми контролю поведінки. Причому, інтелектуальні ресурси (що забезпечують когнітивний контроль) вважаються найбільш важливими, але недостатніми для розуміння регулятивних можливостей суб'єкта. Емоційні (інтенсивність емоцій, імпульсивність, лабільність) і вольові (здатність підпорядкувати поведінку цілям, стандартам) ресурси, доповнюючи когнітивні, складають «ресурсну основу контролю поведінки» (Сергієнко О., 2009).

Основні ресурси людини за М. Лаадом – віра в Бога, в себе, в ідею; емоції і позитивні, й негативні; спілкування та соціальні зв'язки; уява, хобі, творчість; розсудливість, аналіз подій, планування майбутнього; фізична активність і фізичне розслаблення (Лаад М., 2010).

Отже, кожна людина володіє унікальним, властивим тільки їй набором особистісних ресурсів. Ресурси можуть активно використовуватися, або «бути в запасі», тобто знаходитися в активному чи потенційному стані. Коли умови, які запропоновані людині ситуацією, виходять за межі актуального ресурсу суб'єкта, активізується його потенційний ресурс. Ресурси специфічні, тобто призначені для задоволення певного кола потреб.

Ми виходимо з того, що, по-перше, віримо в людину, її потенції, її природну здатність боротись, виживати і діяти ефективно; по-друге, особистість, яка переживає кризу задіює звичні для себе домінуючі ресурси, тобто користується обмеженим набором копінг-стратегій; по-третє, вона не бачить, того потенційного розвитку, який стоїть за подоланням кризи.

Виходячи з цього, нами розроблено та апробовано тренінгові програму, метою якої є актуалізація віри людини в себе, свої здібності, розширення діапазону активних ресурсів особистості та побудова найближчої й віддаленої життєвої перспективи.

Тренінгова програма «Мої ресурси» складається з 7-ми двохгодинних тренінгів для підлітків, юнаків та студентської молоді. Програма покликана розширити можливості реагування в кризі та діапазон активних ресурсів й актуалізувати особистісні потенції учасників. Кожне заняття починається з привітання та актуалізації наявних знань і навичок, якими молодь користується в житті. Закінчується заняття обговоренням, що нового і корисного вони дізналися та як мають намір використовувати здобуті вміння на практиці.

На першому тренінговому занятті ми даємо поняття ресурсу та кризи, обговорюємо ситуації, коли вони необхідні особистості. Ми визначаємо домінуючі та дефіцитарні ресурси за методикою М. Лаада. Повідомляємо про шість основних ресурсних каналів, кожен з яких допомагає вийти особистості з кризової ситуації. Вправа, яка використовується «Виявлення ресурсів особистості».

Друге заняття «Віра» містить обговорення понять віри, духовних цінностей та переконань учасників; значення оптимізму та песимізму у кризових ситуаціях; розвитку самоефективності та рефлексії успіху. Використовуються вправи «Я молодець!», «Я без Бога та я з Богом» та ін.

Третій тренінг «Емоції» присвячений обговоренню природності почуттів, які ми відчуваємо, їх тілесній локалізації та способам вираження, прояву емоцій (через сміх, плач, проговорювання, письмо та ін.). Навіть негативні почуття можуть підвищувати нашу ефективність. Використовуються вправи «Почуття живуть в моєму тілі», «Техніка емоційної свободи» та ін.

Четверте тренінгове заняття «Спілкування» починається з обговорення найближчих нам людей, важливості дружніх підтримуючих стосунків у сім'ї, належності до просоціальної групи та тих важливих функцій, які ми в них виконуємо. Вправи рекомендовані на цьому етапі «Карта соціальних зв'язків», «Мова щасливих стосунків» та ін.

П'ятий тренінг «Творчість» спрямований на актуалізацію здатності уявити додаткові рішення проблем, які виходять за межі звичних. Творчість, дивергентне мислення та розвинена уява – основа даного ресурсу. Нами використовуються вправи

на вибір: «Безпечне місце», «Діалог з героєм», «Я через 5 (10) років», арт-техніка «4 подорожі», аутогенне тренування та ін.

Шостий тренінг «Планування» розпочинається з обговорення як ми діємо в незнайомій ситуації (кризі), чи важливо нам оцінити ситуацію, зібрати інформацію, мати реалістичний сценарій майбутнього. Когнітивні стратегії включають складання плану вирішення проблем орієнтуючись на зібрану інформацію, самоорієнтацію, внутрішню розмову або складання списків недоліків і переваг. Використовуються вправи з майндфулнесу, «Найближча і віддалена перспектива», «Зміна образу життя», «План».

Сьоме тренінгове заняття «Фізична активність» присвячена фізичним, тілесним методам боротьби зі стресом, які включають активність, відпочинок, релаксацію, десенсибілізацію, спорт і фізичну працю, баню і корисну їжу, активні ігри та ін. Нами використовуються вправи на вибір: дихальні техніки, масаж і самомасаж, «ключ Алієва», «Речі в тілі» та ін. На цьому етапі підводяться підсумки, з'ясовується, що учасники дізнались про себе, якими ресурсами вони користувались, що для себе відкрили нового.

Апробація даної програми засвідчила її ефективність. Логіка структурування програми підтвердила думку, що особистісні ресурси можуть бути представлені як система здібностей людини для усунення протиріччя особистості з життєвим середовищем, подолання несприятливих життєвих обставин шляхом трансформації ціннісно-сміслового виміру особистості, що задає її спрямованість і створює основу для самореалізації.

Розроблена нами програма може бути використана у діяльності практичних психологів з молоддю як одна з технологій активізації особистісних ресурсів для подолання психологічної кризи.

ПРОШАРКИ НЕСВІДОМОГО РІВНЯ ПСИХІКИ ЛЮДИНИ

За сутністю і змістом психіка людини являє собою відносно самостійне індивідуальне холографічне інформаційно-енергетичне утворення зі своїм «псі-кодом», яке утримує інформацію про минуле, теперішнє і майбутнє суб'єкта психіки, його внутрішній і зовнішній світ, а також відображає їх значущість для нього (Варій М., 2017).

Разом з цим беззаперечним фактом є те, що людська психіка функціонує на кількох рівнях – *несвідомому, підсвідомому, свідомому і надсвідомому*. Напевно, виходячи з цього, видатний український філософ Г. Сковорода у своїй праці «Симфонії про народ» розкрив самопізнання людини через три аспекти: загальнолюдський (визначення загальних рис, які відрізняють людину від інших живих істот), національний (усвідомлення своїх етнічних відмінностей) та індивідуальний. Він вказував, що реальний світ є результатом гармонійної взаємодії трьох світів, у якому «живе усе породжене» великим світом; другий світ – це «мікрокосмос, себто світик, світочок, або людина»; третім світом є «символічний, або Біблія». Між «великим світом», макрокосмосом (природою) і мікрокосмосом (людиною) існує відповідність, гармонія, яка встановлюється не сама собою, а залежить від уміння людини «розшифрувати» символи Біблії – третього світу, що опосередковує взаємини людини й природи.

На нашу думку, несвідомий рівень психіки (несвідомість) людини являє собою сукупність психічних явищ, процесів і станів, котрі виявляються на глибокому рівні функціонування психіки й повністю позбавляють суб'єкта можливості впливати, оцінювати, контролювати й усвідомлювати їхній вплив на поведінку, вчинки та діяльність.

Несвідомий рівень людської психіки, на нашу думку, має такі прошарки: 1) загальнолюдське несвідоме; 2) расове несвідоме; 3) етнічне несвідоме; 4) суспільно-державне (національне) несвідоме; 5) родове несвідоме; 6) родинне несвідоме.

Несвідомий рівень людської психіки функціонує організовано за допомогою відповідних «псі-програм» (Варій М., 2017), які сформувалися раніше, і є багато в чому спільними для людей. Це стосується і його прошарків. Загалом ці псі-програми невідчутно, але постійно впливають на підсвідомість і свідомість людини, її поведінку, ставлення, діяльність, вибір, змушуючи у такий спосіб неосмислено (на рівні підсвідомості) й опосередковано (на рівні свідомості) враховувати те, що закладено в інформації психічного минулого.

Психічне (несвідоме) загальнолюдського, представлене сукупністю відповідних псі-програм, які є однаковими для всіх людей, котрі живуть на Землі. Тут насамперед функціонують псі-програми збереження людського життя, продовження роду людського, задоволення базових потреб, безпеки, єдності з природою, Всесвітом тощо.

Психічне (несвідоме) расового представлене сукупністю відповідних псі-програм, які є однаковими для всієї раси. Психічне (несвідоме) етнічного однакове для всіх етнофорів. Це основа ментально-психічної складової людської психіки, пов'язаної з таємницями народження етносу, його взаємодії з природою та соціальним світом, психоенергія якого (Варій М., 2009; 2011; 2017) концентрує всю іншу сукупність психічного. Ментально-психічне утримує псі-програми колективного досвіду всіх попередніх поколінь, псі-програми філогенетичного розвитку етносу у відповідних природних і соціокультурних умовах, псі-програми його світовідчуття, світосприйняття, світорозуміння й світоставлення, псі-програм наслідування та ідентифікації тощо. Псі-програми етнічного діють на основі фіксованих установок, які виявляються як система чуттєвих образів віри, ритуалів, звичаїв, обрядів, традицій тощо.

Психічне (несвідоме) суспільно-державного (національного) зберігає інформацію про функціонування суспільства і держави в минулому, а також життя нації в духовному вимірі. Тут діють псі-програми невдач, поразок, ганьби, боротьби, єдності, духовності, смислу спільності, розвитку тощо.

Психічне (несвідоме) родового (чоловічого і жіночого) містить інформацію про існування й розвиток роду, його

жіночої та чоловічої складових. Тут діють псі-програми поведінки жінки і чоловіка в минулому всього роду, їх взаємин, ставлення, єдності, вшанування предків тощо.

Психічне (несвідоме) родинного утримує інформацію про життя сім'ї. Тут діють псі-програми сімейних стосунків, виховання дітей, стосунків між молодшим і старшим поколіннями тощо.

Несвідоме, на відміну від свідомого, не передбачає попередньої уявної побудови дій, проектування їхніх результатів і постановки мети. Кінцевим результатом несвідомого відображення та пізнання є пристосування до дійсності, ґрунтоване на неосмисленому врахуванні інформації про минуле. Несвідоме виявляється й у так званих імпульсивних діях, коли людина не усвідомлює наслідків власних учинків. Наші наміри не завжди виражаються в наслідках наших дій адекватно, так, як ми би цього хотіли. Виявляється несвідоме і в інших психічних явищах. Що ж до уяви або творчості й подібних явищ, то вони без участі несвідомих компонентів неможливі.

На відміну від свідомості, у несвідомому відображена реальність зливається з переживанням людини. Унаслідок цього в несвідомому відсутній довільний контроль з боку суб'єкта дій. Характеристики несвідомого виявляються в афектах, паніці, гіпнозі, аутизмі, сновидіннях тощо, а також у прагненнях, відчуттях і вчинках, спонукальні причини котрих не усвідомлює особистість.

Таким чином, несвідомий рівень психіки людини (несвідомість) має такі прошарки: загальнолюдське несвідоме, расове несвідоме, етнічне несвідоме, суспільно-державне (національне) несвідоме, родове несвідоме та родинне несвідоме, котрі функціонують на основі своїх псі-програм.

АБСЕНТЕЇЗМ ЯК ФОРМА ЕЛЕКТОРАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ

Інститут демократичних виборів існує в Україні вже 27 років, однак збільшується кількість людей, які з тих чи інших мотивів відмовляються брати участь у виборах органів влади (що, у свою чергу, піднімає проблему легітимності обраної влади). Не останню роль у даній ситуації відіграють пасивна поведінка громадян та їх недовіра до влади. Тому деякі держави застосовують різні заходи для забезпечення явки: від введення мінімального порогу явки до штрафів. Встановлення юридичного обов'язку брати участь у голосуванні використовується в таких країнах, як: Австрія, Бельгія, Італія, Люксембург, Португалія тощо (Граф І., 2008). Проблема абсентеїзму в Україні наразі стоїть досить гостро, а тому вона потребує не тільки обговорення, але і прийняття якихось заходів та рішень.

Вивчення феномену абсентеїзму розпочалося на початку ХХ ст. В 1924 р. вченими Чикагської школи політичних наук Ч. Мерріаном та Г. Госнелом було проведено інтерв'ювання американських виборців із метою виявлення мотивів ухилення від виборів (Бушенева Ю., 2007). Пізніше до цієї проблеми зверталася низка науковців, зокрема Е. Даус, Д. Істон, Х. Бреді, Г. Алмонд, Р. Даль, А. Лейпхарт тощо. Серед вітчизняних фахівців феномен абсентеїзму громадян України досліджував Р. Губань.

Аналіз наукової літератури свідчить про порівняно незначну кількість робіт, спеціально присвячених електоральному абсентеїзму. У більшості опублікованих праць автори торкаються проблеми абсентеїзму в сукупності інших проблем електоральної політології. Разом з тим, не вироблена загальноприйнята точка зору на сутність абсентеїзму, не сформована думка з приводу підстав абсентеїзму; не повною мірою описано взаємозв'язок абсентеїзму та ефективності інституту виборів, стабільності політичної влади (Росенко І., 2011).

Термін «абсентеїзм» походить від латинського «absent», «absentis» – відсутній та має декілька значень. Широко це поняття трактують, як прояв байдужого ставлення населення до суспільного життя, ухилення від участі в ньому. У вужчому розумінні цей термін позначає ухилення виборців від участі в голосуванні на виборах до представницьких органів державної влади, президента та референдумах (Коваль Р, 2010).

Рівень неявки громадян на вибори в державі характеризує стан політичної системи, ставлення громадян до неї. Ігнорування голосування може бути як формою пасивного схвалення існуючої політичної ситуації, так і навпаки – формою вираження невдоволення владою, недовіри, що приводить до відчуження людини від політичних процесів. Таким чином, серед абсентеїстів можна виділити дві основні групи: 1) групу громадян, чиє рішення не ходити на голосування не є вираженням їхньої політичної позиції і демонструє конформну поведінку; 2) групу громадян, що виражають таким чином свій протест (Бушенева Ю., 2007).

На рівень абсентеїстичних настроїв впливає безліч факторів, які можна умовно розділити на об'єктивні і суб'єктивні. До перших можна віднести рівень і тип виборів, економічного розвитку й соціального становища виборця, його демографічні характеристики. Дані опитувань, аналітичних матеріалів, включаючи закордонні джерела, свідчать, що верстви населення з низьким рівнем доходу більше схильні до прояву абсентеїзму. До суб'єктивних можна віднести індивідуально-психологічні якості виборця, специфіку його культури, в тому числі і політичної, соціально-психологічний стан на момент виборів (Бушенева Ю., 2007).

Інші фахівці виокремлюють два основних типи причин абсентеїзму: 1) причини пов'язані з особливостями конкретної виборчої кампанії, коли в силу певних причин вибори нецікаві: висунуті неяскаві кандидати, відсутня справжня конкуренція на виборах тощо; 2) причини, пов'язані з загальною політичною, соціальною та економічною ситуацією в країні.

Також серед причин варто відзначити низький рівень політичної культури, інфантильність або усвідомлення власного політичного безсилля, нездатності впливати на прийняття

політичних рішень, відчуження власних політичних цінностей і потреб від можливостей їх задоволення, високий рівень недовіри виборців до політичних інститутів.

Зростання числа громадян, які не беруть участь у виборах, фіксується практично у всіх високорозвинених в економічному відношенні країнах, зокрема у Великобританії, Японії тощо. За даними Міжнародного інституту демократії та сприяння виборів, який проводив аналіз активності виборців на загальних парламентських і президентських виборах в 163 країнах світу, середньостатистичний показник явки виборців знизився за останні роки з 70% до 52%. Таким чином, можна стверджувати, що абсентеїзм став позанаціональним явищем, яке відбивається на «світовій політичній культурі» постіндустріального суспільства (Морозова О., 2013).

Абсентеїзм є відображенням прагнення людей відсторонитися від політики, в якій частина з них бачить марне й амбітне змагання групових і егоїстичних інтересів. На думку М. Рокара, в сучасному суспільстві, в якому вплив релігії вельми послабився, все трагічне і священне пов'язують із політикою. Коли ж вона не виправдовує їх очікувань, в ній розчаровуються, і одним із наслідків стає абсентеїзм. Це явище можна розглядати як одну з ознак кризи демократичної держави, котра може спричинити непередбачувані наслідки. У загальному вигляді неявка громадян на вибори свідчить про байдужість і недовіру до традиційних демократичних інститутів – виборів, місцевого управління, референдуму і парламенту, проблеми у соціалізації громадян.

Васютинський В. О.

ЯК ПЕРЕКОНУВАЛЬНО СПІЛКУВАТИСЯ З МЕШКАНЦЯМИ ТИМЧАСОВО ОКУПОВАНИХ ТЕРИТОРІЙ ДОНБАСУ

Про певні особливості спілкування з мешканцями тимчасово окупованих територій Донбасу можна судити з результатів опитування, яке проходило в липні 2018 р. на

території контрольного пункту в'їзду-виїзду «Майорське» та біля приміщення координаційної групи при Бахмутському відділі поліції в Донецькій обл. Опитувано громадян, які перетинали лінію розмежування або оформляли дозволи на її перетин та, за їхніми словами, проживають (переважно перебувають) на тимчасово окупованих територіях Донецької або Луганської областей. Участь в опитуванні була добровільною.

Опитано 50 осіб (28 жінок і 22 чоловіків). Оскільки серед громадян, які перетинають лінію розмежування, істотно переважають особи літнього віку (пенсіонери), було вирішено не опитувати молоді, а зосередитися на респондентах середньої і старшої вікової групи. Віковий діапазон опитаних склав 38-84 роки, медіана – 62 роки.

Методом опитування було напівстандартизоване інтерв'ю. Для статистичної обробки відповідей застосовано контент-аналіз і критерій Фішера.

Зміст відповідей показав, що у свідомості мешканців тимчасово окупованих територій Донбасу спостерігається наявність емоційних домінант: переживання через війну, матеріальні проблеми, потерпання за сім'ю, туга за минулим життям, уникання почуття провини, невизначеність майбутнього, негативна оцінка української влади, суперечливе ставлення до України та українських цінностей, суперечливо-позитивне ставлення до Росії та російських цінностей, позитивно-компенсаторна оцінка Донбасу.

У цьому переліку слід звернути увагу на «слабке місце» свідомості мешканців «ДНР/ЛНР» – брак бачення майбутнього загалом та привабливого майбутнього зокрема. Цим почасти можна пояснити психологічну привабливість у 2014 р. «російського проекту» для Донбасу та «кримського сценарію», які заповнили прогалину у свідомості мешканців регіону. Перший показав їм манливу «перспективу» подальшого розвитку, а другий – нібито «можливість» її реалізації.

Ще одна особливість стосується до переживання почуття провини. Для більшості респондентів було важливо не мати такого почуття, бути впевненими в тому, що вони самі, «прості люди», ні в чому не винні. Звідси впливає потреба знайти

винуватця, перекласти на нього вину за все, що сталося і відбувається.

Інтерпретація змісту висловів та оцінок респондентів дає підстави вважати, що переконувальний вплив на мешканців «ДНР/ЛНР» належить справляти на двох рівнях: опосередкованої безособової пропаганди, розрахованої на всіх або на більшість громадян, і безпосереднього спілкування з окремими громадянами або групами їх.

За змістом переконувальний вплив має бути спрямовано на такі два аспекти: 1) руйнування антиукраїнських мемів (комплексних ідеологічних стереотипів); 2) формування образу привабливого майбутнього Донбасу в Україні. У цьому зв'язку потрібно давати громадянам відповіді на питання про: перспективи і шляхи закінчення війни, поліпшення матеріального становища, майбутнє Донбасу після повернення в Україну, неможливість прямих переговорів України з «ДНР/ЛНР», найбільш резонансні дії української влади та Збройних сил України.

Задля цього належить виробити низку конкретних змістових аргументів, які підтверджують позитивні та спростовують негативні оцінки української сторони. Може йтися, наприклад, про те, що Україна цінувала і цінує трудову славу Донбасу та внесок його мешканців у розбудову незалежної держави, або про безпідставність очікувань частини мешканців «ДНР/ЛНР» на зміну державної влади в Україні тощо. Більш докладне формулювання переконувальних смислових одиниць можна було б отримати з результатів відповідних досліджень – анкетувань, фокус-груп, експертних оцінок.

Найпридатнішою сферою для переконувального впливу на мешканців «ДНР/ЛНР» видається зображення для них цілісної картини привабливого майбутнього Донбасу в складі України. Таку картину можуть доповнювати образи теперішнього важкого становища Донбасу та його сумнівного майбутнього поза Україною.

Поряд із поширенням відповідних смислів у ЗМК ефективним засобом впливу на масовому рівні видається якомога численніша візуальна продукція у формі білбордів,

постерів, плакатів, листівок, яку слід розповсюджувати в місцях скупчення осіб із тимчасово окупованих територій. Така інформація має бути лаконічною і яскравою: 1) мем (стереотип) і коментар, що його спростовує або висміює; 2) привабливий образ майбутнього життя Донбасу і коментар, що його підтверджує. (Доцільно, зокрема, використовувати положення Закону «Про особливості державної політики щодо забезпечення державного суверенітету України на тимчасово окупованих територіях в Донецькій і Луганській областях»). Текст може бути споряджено 3-4 зображеннями (фотографіями тощо).

Слід приділити увагу мові публікацій – українській або російській. Уживання кожної з мов у цьому контексті має й плюси, і мінуси. Доцільним є максимальне зняття самої проблеми, відвернення потенційних дискусій із приводу мови повідомлень, а не їхнього змісту. Тому за найкращий варіант можна вважати одночасне й паралельне використання обох мов у приблизно однаковому обсязі: одні й ті самі тексти слід виробляти й поширювати впереміш по-українському і по-російському.

Під час спілкування з мешканцями окупованих територій найдоцільніше зосереджуватися на безпосередньому виконанні комунікативних функцій із максимально можливим взаємним задоволенням потреб. Якщо з їхнього боку є ініціатива з обговорення питань у проукраїнському дусі, такі розмови слід помірно підтримувати, але не переймаючи ініціативи від самих співрозмовників. У разі, коли співрозмовник вагається у своїй позиції, проукраїнське спілкування з ним може ставати більш наполегливим, але в жодному разі не перетворюватися на конфліктне.

Завуальовані антиукраїнські вияви краще ігнорувати. З особами, які висловлюють виразні антиукраїнські погляди, доречно уникати активних дискусій. Такі особи, як правило, мають набір стереотипних переконань і пояснень, яких не збираються міняти. Навпаки, інтенсивні суперечки ще більше утверджують їхнє суб'єктивне почуття слухності власних оцінок та дають їм задоволення від позірною підтвердження такої слухності.

Боротися з антиукраїнськими мемами й стереотипами потрібно не «в лоб», бо це лише зміцнює вже сформовані психологічні захисти. Більш корисними є загальні вкидання через інформаційний простір, які чітко, однозначно та багаторазово спростовують основні меми.

Венгер А. С.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В ПЕНІТЕНЦІАРНІЙ СИСТЕМІ

Питання якості професійної підготовки майбутніх спеціалістів завжди було одним з пріоритетних як для науки, так і в контексті державної політики. Враховуючи, що характерною ознакою сучасного суспільства є його психологізація, ми бачимо підвищену увагу соціуму, держави до професійної підготовки майбутніх психологів. Сьогодні ми всі спостерігаємо включення психологічної науки у вирішення величезного кола практичних завдань, які виникають у різних соціальних практиках. Такий розвиток психологічної науки, її роль, місце в суспільстві, житті кожної людини, передбачав ще Л. Виготський. Він писав, що психологія *«зіткнувшись з високоорганізованою практикою – промисловою, військовою, політичною, виховною, буде змушена перебудувати свої принципи так, щоб вони витримали найвище випробування практикою»* (Выготский Л., 1982), і його слова виявилися пророчими.

Сьогодні практикуючий психолог стає затребуваним самою соціальною практикою, і, як зазначає О. Асмолов, професія практикуючого психолога перетворилася в самостійну професію. Дійсно, сьогодні навіть важко уявити будь-яку галузь або сферу діяльності, яка *«не включала б в якості активного її учасника практикуючого психолога з його знаннями, технологіями»* (Рубцов В., 2000). Це ще раз підкреслює, що сучасна психологічна наука стає все більше і більше практико-орієнтовною, а тому і вимоги до сучасного випускника-психолога висувуються відповідні.

Одну з головних вимог висловив В. Рубцов: *«Сучасний випусник факультету психології повинен робити і діяти, а не тільки розповідати про психологію, тобто бути прикладним психологом»* (Рубцов В., 2000); ми також доповнимо – бути людиною з високими моральними якостями, яка якісно, чесно виконує свій професійний обов'язок. Отже, практичні психологи покликані допомагати суспільству, кожному громадянину знайти відповіді на нагальні, «пекучі», кардинальні питання сьогодення, які пов'язані з економічними, політичними, державними і національними перетвореннями, що відбуваються в нашій країні, здійснювати психологічну підтримку тим, хто опинився в складних життєвих ситуаціях за різних обставин, надавати дієву, своєчасну, ефективну психологічну допомогу різним категоріям людей (різних за віком, соціальним статусом, інтелектом).

Ми вважаємо, що практичний психолог повинен стати «правою рукою» держави і дати відповіді на низку найважливіших питань сьогодення, від яких, значною мірою, залежатиме подальше просування нашої держави вперед: який сьогодні реальний стан психології людей, рівень їхньої життєстійкості, впевненості в собі, в своєму майбутньому, яким життям живе один з найважливіших соціальних інститутів – сім'я тощо. Наразі вже не виникає жодних сумнівів, що саме практичні психологи можуть серйозно допомогти кожному у вирішенні, як особистісних, так і професійних проблем, досягти успіхів у різних сферах діяльності.

Роботу психолога в установах виконання покарань важко переоцінити, оскільки він є одним з тих фахівців, хто знаходиться поруч з людиною у важкі часи її життя, допомагає їй повернутися у суспільство з новою системою цінностей, яка спрямована на добро, творення. Психолог може допомогти засудженому зрозуміти, що насправді є свобода (свобода «для чого» і свобода «від чого» за Е. Фромом), самореалізація, сенс власного життя тощо. Іншими словами, психолог, який працює із засудженими в місцях позбавлення волі, допомагає людині ресоціалізуватися, тобто підготувати її до повернення у звичну культуру, середовище, відновлення соціальних зв'язків. Ресоціалізація відбувається у процесі соціально організованої

роботи із засудженими з метою підготовки їх до адекватних норм життя на волі після відбуття покарання і повернення. У пенітенціарних установах це свідоме відновлення засудженого в соціальному статусі як повноправного члена суспільства, повернення його до самостійного загальноприйнятого соціально-нормального життя у суспільстві (Рубцов В., 2000). Це досить складне завдання, адже для його реалізації потрібно значно більше, ніж ґрунтовні теоретичні психологічні знання та загальні практичні уміння. Тут необхідно уміти *«бути щасливим щастям інших...», «зігріти холодне серце, любов'ю доторкнутися до висохлої душі»*, як писав М. Пірогов (Максимова Н., 2011), мати толерантність, особливу професійну комунікативну компетентність, віру в людину, її можливості бути кращою, корисною. Все це вимагає від психолога в установах виконання покарань наполегливої, постійної, важкої внутрішньої роботи над собою – роботи душі і серця, що дозволяє не тільки приймати людину такою яка вона є зараз, але і бачити якою вона може бути, роботи прогноз цілісної особистості, бачити *«індивідуальну зону її найближчого розвитку»* (Литвиненко І., 2018) і розуміти, що *«людина є істинною не в модусі наявності, а в модусі можливості»* (Б. Братусь). Ще великий І. Гете говорив, якщо ми будемо приймати людей такими, які вони є, ми зробимо їх гірше, а якщо ми будемо ставитися до них, як до тих, ким вони бажають бути, ми приведемо їх туди, куди слід їх привести. За цими словами відчувається велика любов поета до людини, його віра в її найкращі якості, її можливості, а сам автор цих слів постає чудовим знавцем людських душ, гарним життєвим психологом. Для психологів слова поета мають стати певним дороговказом у роботі з кожною людиною, особливо з тією, яка оступилася у своєму житті.

Сьогодні гостро постає питання якості особистісної, професійної підготовки студентів-психологів, які самовизначилися з майбутнім місцем роботи – пенітенціарною системою, оскільки держава покладає на них величезну надію і відповідальність – повернути засуджених, після каяття, до нормального життя в соціумі, здорового способу життя. Сучасне суспільство, розуміючи величезне значення психологічної науки, її представників – практичних психологів, покладає на

них особливу відповідальність, оскільки вони є людинознавцями, володіють психологічними знаннями, які є своєрідним «золотим ключиком» у вирішенні багатьох особистісних, соціальних проблем кожної людини, і, зокрема, тієї, яка скоїла злочин і відбуває покарання у місцях позбавлення волі. Сьогодні пенітенціарна система робить ставку на психологічний фактор (адже знання психології дозволяє розуміти та впливати на поведінку людини), тому посада психолога є однією з центральних і найважливіших в місцях позбавлення волі. Перед пенітенціарним психологом постає важливе завдання – підготувати засуджених до звільнення (формування соціально-психологічної, життєвої компетентності).

У процесі підготовки майбутніх пенітенціарних психологів, особливу увагу ми приділяємо самопізнанню студентами власних особистісних якостей, зокрема стресостійкості (це відбувається у межах навчальної дисципліни «Соціальна психологічна робота в пенітенціарних установах»). Важливо зазначити, що існує необхідність засвоєння певного блоку дисциплін із професійної деонтології, індивідуального консультування, вікової психології, основ патопсихології, психодіагностики психічних розладів.

Отже, можна сказати, що головним завданням при підготовці майбутніх пенітенціарних психологів виступає надання їм не стільки знання, скільки можливості здобувати самостійно і опановувати професійні знання, набувати власного практичного досвіду, пов'язаного з майбутнім конкретним місцем роботи, індивідуально осягати «мову» своєї професії, формувати психолого-педагогічне мислення. Ми вважаємо, що застосування саме такого підходу підвищить конкурентоспроможність випускників закладів вищої освіти на ринку праці.

ПРОБЛЕМА ПРИВАТНОСТІ І ПУБЛІЧНОСТІ В ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ: СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ, ІНТЕРНЕТ, BIG DATA

Приватність (privacy) зазвичай розуміється як явище вибіркового контролю з боку суб'єкта (особистості або групи) доступності до себе. Як психологічний феномен почав досліджуватися з середини 1960-х років. В середині 1970-х років було запропоновано його цілісну концепцію (І. Альтман). Серед основних функцій приватності виділяють: самоідентифікацію, регуляцію міжособових стосунків, організацію взаємодії з оточенням, які є важливими складовими при вирішенні особистістю тих чи інших життєвих задач, досягненні життєвих цілей, узгоджених з сукупністю життєвих смислів і цінностей та реалізованих через конкретні частинні діяльності, тобто при здійсненні особистістю власної життєдіяльності. В останні роки все більше на неї впливають інформаційні технології, пов'язані в першу чергу з Інтернет.

Сама по собі поведінка і діяльність людини в мережі, яка виявляється і фіксується у вигляді продукування текстових повідомлень і запитів, дій, пов'язаних з вибором того чи іншого повідомлення, у тому числі з відміткою типу «лайк», репостами й т.ін., вже призвела в останні два десятиріччя до трансформації способу життя мільйонів чи, навіть, мільярдів людей. В останнє десятиліття вона стає окремим предметом дослідження, зокрема, соціологів і психологів. В Україні дослідження у цьому напрямку тільки починаються.

Одна з сутнісних особливостей життєвої ситуації сучасної людини, особливо молодшої, є по-суті щоденна від народження фото- і відео-фіксація її життя з перманентною можливістю перегляду будь-якого етапу, будь-яких подій. Проте, одна справа, коли доступ до даної інформації має лише сама людина та її найближче оточення. Й зовсім інша, коли вона стає доступною невизначеній кількості інших людей та організацій. Тобто, коли приватне певною мірою нівелюється до публічного.

3 моменту поширення смартфонів відбувається

однозначна прив'язка користувача в мережі, його аккаунта до конкретної особи. До цього ж процесу відносяться сервіси електронних платежів та ін. Будь-які дані, активність будь-якого користувача фіксується і зберігається невизначений термін. До цього додаємо періодичні повідомлення про спостереження й намагання взяти під контроль Інтернет силовими структурами різних країн, про витік значних обсягів персональних даних. Один з найбільш відомих в останній рік – крадіжка декількох десятків мільйонів персональних даних аккаунтів FB. В результаті стає усе більше зрозумілим, що в Інтернет приватного не існує.

Даний факт актуалізує щонайменше дві науково-психологічні дослідницькі проблеми. По-перше, це – зміни особистості та її життєдіяльності в умовах усвідомлення нею тотальної депривації приватності. По-друге, це – «Big Data», або надвеликі масиви даних з зафіксованими протягом індивідуального життя поведінкою, продуктами діяльності у вигляді текстів, виборами тих чи інших повідомлень більшості населення планети. Ця проблема пов'язується з такими ключовими питаннями: що в науково-дослідницькому плані може дати можливість обробляти дані відносно щоденної життєдіяльності сотень тисяч, мільйонів, десятків мільйонів осіб? Яким чином та за допомогою яких інструментів можна таку обробку здійснювати та як інтерпретувати отримувані результати? Яким чином можна використовувати отримані дані?

Для маркетологів, які перші стикнулися з вище означеними питаннями, відповідь була досить простою – на основі «Big Data» визначаються спосіб життя індивіда, його інтереси, особистісні характеристики за O.C.E.A.N й формуються «таргетовані» повідомлення, спрямовані на заохочення до покупки того чи іншого товару / послуги. Причому, ефективність даного способу залучення теоретично виглядає значно більшою, ніж ефективність традиційних маркетингових технологій, спрямованих на соціальні групи, поділені за тими чи іншими соціальними і демографічними ознаками, оскільки індивідуальна «мішень» впливу завжди більш точна, ніж усереднена.

Декілька років тому подібну технологію застосовували й

при вирішенні політичних питань, зокрема «Brexit» та вибори президента США. Проте, дані приклади використання демонструють скоріше деструктивні в екопсихологічному плані явища, спрямовані на забруднення інформаційного середовища і маніпуляції масовою свідомістю.

З іншого боку, кожному на сьогоднішній день доступні різні інструменти, за допомогою яких можна аналізувати ті чи інші дані, зокрема порівнювати між собою поточні світові і локальні запити в різних галузях людської активності як прояви масової / колективної свідомості («Google Trends»), чи аналізувати он-лайн сервісами тексти на предмет маніпулятивного впливу («advego.com», «text.ru», «istio.com» й ін.).

У цілому, щодо наслідків поширення сучасних інформаційних технологій в життєдіяльності окремого індивіда можна відзначити таке. Окрема людина набуваючи можливостей, які надають інформаційні сервіси, однозначно втрачає відчуття приватного. Перебуваючи в соціальних мережах особистість стає публічною людиною. При чому, тривалість перебування й кількість контактів, вірогідно, прямо пов'язується з деривацією приватності. У контексті політичних і економічних технологій, що використовують «Big Data», актуалізується проблема забруднення інформаційного середовища, можливостей його очищення й індивідуального психологічного захисту. У тому ж самому контексті стають актуальними питання безпеки в організації особистістю власного способу життя.

Видра О. Г.

ДОСЛІДЖЕННЯ ЗВ'ЯЗКУ МІЖ УСВІДОМЛЕННЯМ ОСОБИСТІСТЮ ПРИЧИН СВОЄЇ ПОВЕДІНКИ І ВІДПОВІДАЛЬНІСТЮ

У будь-якій сфері життя для людини важливо усвідомлювати причини, передумови, закономірності своєї поведінки, виборів, результатів життєдіяльності. Зокрема

важливим є цей аспект у навчанні. Метою нашого дослідження є виявлення стану усвідомлення студентами вищих навчальних закладів передумов і закономірностей особистої поведінки й поведінки інших у групі, залежності результатів навчання від їх вибору, особистих якостей, а також встановлення протиріч, які виникають у цій сфері.

Дослідження було розпочате у 2006 році. У ньому брали участь студенти Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка (зараз НУ «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка) (напрямки навчання: «технологічна освіта» і «професійна освіта», 27 академічних груп, 625 студентів, які навчалися на II-му курсі денної форми протягом 2006-2016 рр.), Чернігівського державного інституту економіки і управління (зараз Чернігівський національний технологічний університет) (напрямки: «будівництво і архітектура», «соціологія», «економіка, менеджмент, маркетинг», 12 академічних груп, 216 студентів I-II-го курсів денної форми, які навчалися протягом 2006-2009 рр.), Чернігівської філії Рівненського інституту слов'язнавства Київського славистичного університету (напрямок: «соціально-політичні науки», 6 академічних груп, 97 студентів II-IV курсів денної і заочної форми, які навчалися протягом 2006-2009 рр.). Таким чином, у дослідженні прийняли участь 45 академічних груп, 938 студентів. На даний момент дослідження триває. У даній публікації висвітлюються результати, отримані на момент завершення 2015-2016 навчального року.

Послідовність збору емпіричних даних включала в себе:

1) попереднє опитування, яке відбувалося на першому лекційному занятті під час викладання соціальної психології. Було анонімним. Студентам пропонувалося відповісти на питання *«Від чого більше залежить ваша поведінка, життєві вибори, результати навчання: від ваших особистих якостей або від ситуації і зовнішніх умов?»*.

2) діагностика за методом Е. Джонса і Р. Нісбета (Jones E., Nisbett R., 1971). Цей метод дозволяє діагностувати каузальні висновки щодо причин своєї поведінки і поведінки інших людей у групі. Збір даних відбувався на першому практичному занятті з соціальної психології у кожній з указаних академічних груп.

Результати повідомлялися і пояснювалися усім студентам.

Результати попереднього опитування виявилися наступними. Переважна більшість студентів (75,9%, 712 осіб) відповіли, що їх поведінка, життєві вибори, результати навчання частіше залежать від інших людей, зовнішніх умов, ситуацій, обставин. Серед відповідей частіше наводились такі: *«від мене небагато залежить»*, *«на мене дуже впливає...»*, *«я намагаюся приймати рішення залежно від обставин»*, *«все залежить від стану мого здоров'я або настрою»*, *«я не думаю, що завжди маю право на самостійний вибір»* та інші подібні. Лише 22,82% (214 студентів) у відповідях схилилися до протилежної думки. Наприклад: *«багато чого залежить від мене»*, *«я не люблю, коли на мене впливають під час прийняття рішень»*, *«мені подобається усе робити за власним планом (по-своєму)»* та інші подібні. Незначна частка опитаних (1,28%, 12 осіб) вважала, що іноді усе залежить від них, а іноді від обставин.

Динаміка змін у відповідях з роками істотно не змінювалась. Спостерігалось лише невелике зміщення в бік більшості. Диференціація показників за критерієм статі показала несуттєві розбіжності. Також не було помічено суттєвих відмінностей результатів залежно від напрямку і спеціальності, за якими навчаються студенти.

Зміст організації і проведення методики Е. Джонса і Р. Нісбета зводився до наступного. На практичному занятті студенти вивчають процес організації і проведення наукового дослідження у психології. Їм пропонується перевірити гіпотези: 1) люди схильні вважати, що їх особиста поведінка викликана зовнішніми ситуаціями та умовами; 2) люди схильні вважати, що поведінка інших людей залежить від їх особистих якостей. Звертаємо увагу, що перша гіпотеза відображає результати попереднього опитування студентів. Їм пропонується заповнити таблицю, в якій вони оцінюють себе й двох інших людей відносно восьми особистісних якостей, надаючи три варіанти відповіді: «так», «ні», «коли як, іноді». Метод розроблений таким чином, що студенти на момент заповнення таблиці відволікаються від гіпотези. По своїй суті перші дві відповіді – конкретні, а третя – ситуативна. Залежно від того, яких більше відповідей студентом дається відносно себе (ситуативних або

конкретних), підтверджуються або заперечуються обидві гіпотези. Відповіді студентів кожної групи зводяться до спільної таблиці, підсумовуються, за спільним результатом вони роблять висновки про підтвердження або заперечення гіпотез.

Отримані результати засвідчили наступне. Перша гіпотеза підтвердилася лише у семи групах, які проходили діагностику протягом 2006-2016 рр. Тільки у двох групах кількість конкретних і ситуативних відповідей приблизно співпала. В інших 36 групах каузальні судження студентів схиляються в бік залежності їх поведінки від особистих якостей. У середньому в кожній групі лише 3-4 студенти мали протилежні каузальні судження.

Друга гіпотеза була підтверджена у кожній з 45 академічних груп студентів, які проходили діагностування. Абсолютна більшість студентів за своїми відповідями вважають, що поведінка інших людей залежить від їх особистих якостей. У середньому в кожній групі лише 2-3 студенти мали протилежні каузальні судження.

Динаміка змін показників з роками не була зафіксована. Істотних відмінностей за статевим критерієм ми також не виявили. Напрямок і спеціальність, за якою навчаються студенти теж не мають істотного впливу на каузальні висновки щодо своєї поведінки й поведінки інших.

На основі результатів попереднього опитування і діагностики було виявлене наступне протиріччя: з одного боку студенти схиляються до думки, що їх вибір, причини поведінки, результати навчання більше залежать від зовнішніх обставин. З іншого боку результати діагностики свідчать про те, що насправді студенти більшою мірою орієнтуються на особисті якості, переконання. Тобто студенти не усвідомлюють те, що їх вибір, причини поведінки, результат у навчанні більшою мірою залежить від них самих, їх особистих якостей, а не від зовнішніх обставин й умов.

Подальше спостереження, бесіди, опитування студентів дали змогу зафіксувати наслідки, до яких призводить дане протиріччя у навчанні.

1. Складність у постановці конкретних цілей під час навчання. Наприклад, відмінники апіорі вважають, що кожна

дисципліну вони повинні здати на відмінно, але при цьому навіть не звертають уваги на скільки даний предмет їм потрібен, цікавий, чи вистачає інтелектуальних сил для його вивчення на високу оцінку. Або студенти, які вчаться в основному на «задовільно», навіть не задумуються, що для таких оцінок теж потрібно працювати. Це породжує наступний наслідок.

2. Слабке прагнення щодо організації і планування своєї діяльності у навчанні для досягнення конкретного результату.

3. Виникнення великої різниці між рівнем домагань і самооцінкою студентів або низький рівень домагань у навчанні. Цей наслідок був виявлений не тільки на основі спостереження, опитування і бесіди, але й за результатами діагностики студентів Чернігівського національного університету імені Т.Г. Шевченка за методикою Дембо-Рубінштейн (яка також проводилася, але на заняттях з вікової та педагогічної психології). Дані діагностики засвідчили різницю між рівнем самооцінки і рівнем домагань від 25% (мінімальні значення) до 40% (максимальні значення).

4. Негативні емоції і переживання під час навчання або з приводу отримання підсумкової оцінки, яка не відповідала очікуванням.

5. Непорозуміння студентів і викладачів у процесі навчання.

Зазначене протиріччя і наслідки були виявлені вже наприкінці 2010-2011 навчального року. З того ж моменту була розпочата робота з пошуку варіантів вирішення даної проблеми, суть яких зводилася до наступного: допомогти студентам усвідомити причини їх поведінки, виборів, результатів у навчанні; сприяти формуванню і розвитку навичок постановки мети, організаторських умінь, а також умінь щодо планування їх навчальної діяльності, відповідальності за своє життя; забезпечити психологічний супровід і підтримку студентів у процесі навчання.

Методика одного з варіантів вирішення протиріччя та її результати впровадження у навчальний процес були детально описані у роботі «Формування і розвиток відповідальності у студентів вищих навчальних закладів освіти» (Видра О., 2012). Наразі наше дослідження продовжується.

МІЖПОКОЛІННА ВЗАЄМОДІЯ ТА ЕКОЛОГІЧНІСТЬ СІМЕЙНОГО СЕРЕДОВИЩА

Важливим напрямком психологічних досліджень є вивчення розвитку особистості дитини в процесі взаємодії з середовищем. Виходячи з системи уявлень екологічної психології, розглядаємо сім'ю як соціоекологічну систему, середовище взаємовпливів та умов, факторів розвитку особистості (просторово-предметний, інформаційний, культурний, природний, побутовий, міжособистісний контекст). Керуючись базисним положенням психології розвитку про те, що психологічна сутність системи полягає у взаємодії дорослого і дитини, визначаємо сімейне середовище як психолого-педагогічну реальність, котра містить в собі організовані (цілеспрямовано, чи стихійно) умови для розвитку особистості, що розвивається, в рамках сукупності діяльнісно-комунікативних зв'язків членів сім'ї. В залежності від якості та наповнення середовища тими чи іншими елементами, можна бачити його варіативність та міру наближення до екологічно орієнтованого. Позитивні та негативні лінії в дитячому розвитку, фактично – розвиток чи стагнація, деградація – знаходяться у прямому відношенні з екологічністю сімейного середовища. В цьому і виявляється така варіативність організації середовища, як безпечне та орієнтоване на здоров'я.

Сімейне середовище, на нашу думку, можна представити в орієнтовній моделі, яка містить низку складових та відповідні показники:

1) Поведінкова складова. Розуміння батьками на рівні інтуїції значущості безпосереднього впливу власної поведінки на атмосферу сім'ї.

2) Мотиваційна складова. Налаштування батьків на дитину, як особистість, врахування мотивів вчинків, а не лише власне вчинків.

3) Інформаційна складова. Розуміння батьками, що інформаційне тло, яке характеризує кожную сім'ю, домінуючі теми бесід, типове щоденне телевізійне «меню», віртуальне

середовище, його контент, долучення членів сім'ї до читання, культурних надбань, ступінь включення у суспільне життя країни, міста, локальної спільноти, індукує розвиток відповідних психологічних особливостей дітей, значною мірою визначає ту чи іншу активність та відповідні інтереси.

4) Емоційна складова. Створення атмосфери психологічного благополуччя, свободи, прийняття, піклування, відчуття безпеки (включаючи захист від травмуючої інформації, що не відповідає віку), що включає варіативність стосунків представників різних поколінь, звичаї, реально діючі сімейні традиції, звички, емпатійну щоденну взаємодію, духовний клімат.

5) Організаційна складова. Достатньо чітка організація робочого та вихідного дня з врахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини, що передбачає руховий режим, перебування на свіжому повітрі.

6) Просторово-предметна складова. Використання елементів домашньої обстановки та створення її з метою позитивного впливу на дитячий розвиток (домашня бібліотека, ігротека, приладдя для образотворчого мистецтва, комп'ютер, музичний інструмент, спортивне приладдя), підтримка та розвиток стосунків з природним середовищем (виїзд на природу, вирощування рослин, заощадження ресурсів, сортування відходів)

Маркером екологічно орієнтованого сімейного середовища є відповідальна позиція батьків, котрі опікуються безпечним та насиченим середовищем та відповідним способом життя дитини та родини в цілому. Важливими є наступні базові умови розвивального сімейного середовища, що впливають на розвиток психологічних особливостей особистості дитини:

1. Спільна діяльність батьків та дітей, що передбачає спілкування та взаємодію у різноманітних ситуаціях особистісного, пізнавального, ділового характеру, зокрема і під час перебування дитини у віртуальному просторі.

2. Авторитетні та зрілі батьківські установки (вимогливість та чуйність)

3. Зацікавлення батьків у особистісному розвитку дитини за обов'язкової орієнтації на індивідуальні, вікові особливості

дитини, її схильності та інтереси.

Як локальне середовище, сім'я вибудовує свою взаємодію та спосіб життя, що можуть поширюватися на інші соціальні середовища, збагачуючи, оптимізуючи їх. Тому необхідно докладати зусиль в напрямку проектування моделей безпечного середовища, які би визначали його екологічність, детермінували особистісний розвиток та емоційне благополуччя всіх членів сімейної системи. На наше переконання, за доброї організації взаємодії, підтримки у повсякденних справах саме сім'я, яка складається з кількох поколінь, виявляється ефективною та досконалою завдяки багатоваріантності та гнучкості. Міжпоколінна взаємодія у родині є особливим видом соціальної взаємодії, котрий базується на прямому та опосередкованому спілкуванні представників різних поколінь, виступаючи джерелом становлення ідентичності, поколінної зокрема. Міжпоколінна взаємодія, що регулюється механізмами трансгенерації (передача елементів досвіду від старших до молодших) та префігурації (прийняття старшими досвіду молодших) має добрий ресурс для розвитку під час спільного проведення дозвілля.

Метою нашого дослідження було з'ясувати особливості спілкування мешканців великого міста – дідусів та бабусь з онуками під час дозвілля. Дослідження охоплювало 28 бабусь та 7 дідусів, які живуть у столиці та беруть участь у вихованні онуків віком 3-9 років. Застосовувались структуроване інтерв'ю та спостереження за міжпоколінною взаємодією. При проведенні інтерв'ю були використані запитання, що містяться у методиці «Список проявів генеративної поведінки» (Generative Behaviour Checklist), котра спрямована на прослідковування ступені спрямованості представників старшого покоління на «втілення себе» в наступних поколіннях через певну поведінку, що і отримала назву «генеративності» (за Е. Еріксоном). Серед таких поведінкових проявів, які фіксуються, зокрема відповідями на запитання такого характеру: слугую рольовою моделлю для молодших; читаю книжки дітям; ремонтую дитячі іграшки; навчаю що таке добре і погано, правильно і неправильно; опановую нові навички та вміння; розказую комусь про своє дитинство; вмію гарно навчати, передавати

навички, тощо. Частина учасників взаємодіяла з онуками в ситуації відвідання дому дітей, інша частина забирала онуків до свого помешкання.

Аналіз отриманих даних засвідчив, що рівень задоволення спілкуванням та результатами взаємодії були значно вищими у групі бабусь та дідусів, які забирали онуків до себе додому ($p < 0,001$). Структуроване спостереження за експресією, змістом та насиченістю взаємодії також показало більшу ступінь конгруентного міжпоколінного спілкування саме у цій групі ($p < 0,05$). Результати дослідження засвідчили більшу ефективність міжпоколінної взаємодії, що відбувається в умовах власного помешкання, тобто того середовища представників старшого покоління, де просторові характеристики та предметно-побутові особливості є звичними, а також максимально співвідносяться із комфортним часовим темпоритмом. Почуваючись більш вільно та незалежно саме у своєму середовищі, бабусі та дідусі більш творчо та варіативно виявляють свою індивідуальність та ініціативно використовують власні життєві надбання для трансляції молодшим членам сім'ї. Активізуючи відпрацьовані форми взаємодії, які базуються на традиціях та особистісно забарвлених переживаннях, старші члени сім'ї виявляють більш високий рівень задоволення результатами свого спілкування з онуками та онучками. Молодші члени сім'ї, занурюючись у простір, освоєний старшими, виявляють відповідно високий рівень зацікавленості та сприйнятливості до занять та спільного проведення часу. Представники старшого покоління в ході міжвікової взаємодії активно вправлялись у передачі навичок у побутовій діяльності (приготування страв, догляд за рослинами, тваринами), рукоділлі, майструванні, художній діяльності, долученні до надбань народної традиційної культури (пісні, вірші, танці), ремесел. Молодші, використовуючи наданий простір та потенціал старших не лише споживають запропоноване старшими, а й трансформують середовище спілкування, від початку задане старшими. Вони часто-густо виступають у ролі своєрідних модифікаторів простору міжвікової взаємодії, оновлюючи традиційний досвід, заохочуючи старших до оволодіння навичками, що увійшли до

арсеналу молодшого покоління вже «з пелюшок» (опанування гаджетами, програмами, інструментами, новітніми можливостями Інтернету тощо).

Отже, результати нашого дослідження дозволяють позиціонувати міжвікове спілкування як ситуацію, що створює і в старших, і в молодших учасників міжвікової сімейної взаємодії суб'єктивне відчуття безпеки та свободи, меншого тиску часових рамок, пов'язаних з вимогами високотехнологічного суспільства до напруженого графіку роботи та навчання (час дорівнює гроші). Вже сама зміна середовища та діяльності (її форми та змісту), стимулює розвиток тих боків особистості дитини, які часто бувають заблокованими або не потрапляють до поля уваги батьків. Формула розвивального контексту перебування дитини з бабусями-дідусями за таких умов включає наступні елементи: характерне предметно-просторове, фізичне середовище, де господарями є саме представники старшого покоління; часовий проміжок – від незначного (на декілька годин) до кількох днів на вихідні, до тривалого (місяці під час канікул); різноманітність занять у різних сферах людської життєдіяльності (природа, музика, ремесла, образотворче мистецтво, ігри, читання, практичні навички, фізкультура, спорт). Хоч соціокультурне тло життєдіяльності родини змінюється, та цінний життєвий досвід старших засвоюється та зберігається молодшими як сімейні традиції та розвивається як ресурсний сімейний полілог.

Сімейне середовище об'єднує представників різних поколінь (діти – батьки – бабуся, дідусь) виконує низку функцій: комунікативну, освітню, виховну, розвивальну, ресурсну та трансгенераційну. Активізація цих функцій та збагачення їхнього змістового наповнення є запорукою екологічності сім'ї та благополуччя кожного з її членів.

Воеводина С. А., Мачульская Е. Ю.

РАЗВИТИЕ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ИГРОВОГО ТРЕНИНГА

Внимание имеет важное значение в жизни человека, оно делает психические процессы полноценными. Известно, что смотреть и видеть, слушать и слышать – далеко не одно и то же. Именно внимание дает нам возможность в полном смысле слова воспринимать окружающий мир.

Особое значение развитие внимания имеет в дошкольном возрасте. Это связано с тем, что изменяется организация жизни ребенка дошкольного возраста, он осваивает новые виды деятельности, что, в свою очередь, влияет на эффективность подготовки к школьному обучению. Развитие познавательных процессов, логического мышления, памяти, речи, воображения ребенка, поддержание интереса к обучению невозможно без достаточного уровня развития произвольного внимания в старшем дошкольном возрасте.

Для решения данной проблемы, необходимо использовать такую систему работы, которая оказывала бы целенаправленное влияние на развитие свойств произвольного внимания дошкольников. Это предполагает создание у ребенка эмоционального интереса к своей деятельности, что становится возможным при использовании, в первую очередь, ведущей деятельности дошкольника – игры. Детям трудно сосредоточиться на однообразной и малопривлекательной для них деятельности, а в процессе эмоционально окрашенной игры они могут оставаться внимательными.

Следует отметить, что именно в игре дети познают мир, осваивают правила и нормы поведения в обществе, учатся тем или иным видам деятельности, которыми занимаются взрослые. Даже сами взрослые в игре могут понять и научиться очень многому, и при этом безопаснее и легче, чем в реальных жизненных условиях. Это учитывают специалисты, разрабатывающие и проводящие тренинги. Практически каждый тренинг включает в себя игровые элементы, независимо от того,

чему он призван обучать или что корректировать.

Под тренингом с одной стороны понимается форма активного обучения, целью которого является передача знаний, развитие некоторых умений и навыков. С другой стороны тренинг – это метод создания условий для самораскрытия и саморазвития участников. Сущность игрового тренинга в том, что игра имитирует или моделирует реальную деятельность, в процессе которой человек не усваивает насильно внедряемые стандарты, а развивает сам себя, свободно обращается со значениями и смыслами, раскрывает свои интеллектуальные возможности, укрепляет веру в свои силы. В таком тренинге создаются условия для развития творческих способностей, коммуникативных умений, этических и нравственных основ практического поведения (Петровская Л., 2007).

Игровой тренинг влияет на формирование произвольности психических процессов. Так, в игре у старших дошкольников продолжают активно развиваться произвольное внимание и произвольная память. В условиях игры дети сосредотачиваются лучше и запоминают больше, чем в учебной деятельности. Сами условия игры требуют от ребёнка сосредоточения на предметах, включённых в игровую ситуацию на содержании разыгрываемых действий и сюжета.

Игровая ситуация и действия в ней оказывают постоянное влияние на развитие умственной деятельности ребёнка дошкольного возраста. Это будет способствовать развитию внимания, как фактора успешности обучения ребенка в школе, т.к. поможет ему выполнять указания учителя и контролировать свою деятельность (Сидоренко Е., 2008). Развивать и совершенствовать свойства внимания у детей старшего дошкольного возраста столь же важно, как учить письму, счету, чтению, внимание выражается в точном выполнении связанных с ним действий. Образы, получаемые при внимательном восприятии, отличаются ясностью и отчетливостью. При наличии внимания мыслительные процессы протекают быстрее и правильнее, движения выполняются более аккуратно и четко. Тренинги позволяют развивать у детей логическое мышление, речь; воспитывать положительную мотивацию учения; формировать умения сравнивать, обобщать, исключать лишнее;

способствуют снижению уровня тревожности и формированию адекватной самооценки. Обучение через игровой тренинг – это новый вид взаимоотношений педагога с детьми. Внедрение игрового тренинга улучшает психологическую атмосферу в группе, способствует формированию общительного человека.

Нами была разработана программа по развитию свойств внимания у детей старшего дошкольного возраста посредством игрового тренинга, его основу составляет система игровых упражнений, которые тренируют способность быстро и активно концентрировать слуховое внимание и слуховую память, зрительное внимание и зрительную память, осязание и осязательную память, воображение и творческую фантазию. Для реализации целей и задач предусматривалось следование следующим **основным принципам тренинга**: открытое проявление эмоций; принятие любых эмоций детей; полная добровольность участия; конфиденциальность информации. Использовалась групповая форма проведения занятий, так как именно в группе детей можно плодотворно провести игру, что является ведущей деятельностью данного возрастного этапа.

Программа состоит из специально подготовленных занятий, каждое из которых состоит из 3 частей: вводной части (приветствие, создание благоприятного настроения на дальнейшую работу), основной (проведение непосредственно игр и упражнений на развитие, формирование и коррекцию основных свойств внимания детей старшего дошкольного возраста) и заключительной (подведение итогов занятия, прощание с группой).

Программа состоит из трёх блоков, которые взаимосвязаны между собой. Первый («Установочный») блок имеет целью обучение детей приемам концентрации, переключения и распределения внимания в процессе игровой деятельности. Одновременно была проведена работа по организации предметно-развивающей среды, способствующей развитию внимания. Обновлен и дополнен настольно-печатными и дидактическими играми и упражнениями уголок природы, книги. С воспитателями проведена просветительская работа по вопросам развития свойств внимания у детей старшего дошкольного возраста, проведена консультация по

планированию индивидуальной работы с детьми. С родителями также проведена просветительская работа по развитию свойств внимания, анкетирование «Внимание вашего ребенка»

Второй («Развивающий») блок направлен на формирование внимания и его основных свойств: объема, концентрации, переключения, распределения и устойчивости. На этом этапе проводились занятия, которые включали в себя дидактические и подвижные игры, игры малой подвижности, игровые обучающие ситуации способствующие развитию внимания, умения вести наблюдение одновременно за несколькими предметами. С детьми проводились различные виды игр на развитие различных свойств внимания: дидактические игры (словесные игры, игры с предметами, настольно–печатные игры, игры-загадки, игры-поручения), подвижные игры, игры малой подвижности, игровые обучающие ситуации. В результате использования дидактических игр у дошкольников развивалось умение работать самостоятельно, следовать устным инструкциям, удерживать внимание на игре. Они учились контролировать свое внимание управлять им.

Третий блок («Закрепляющий») направлен на формирование у детей умения управлять своим вниманием и контролировать его. Проводилась работа на закрепление свойств внимания, умение переносить полученные навыки в свободную деятельность. Включал в себя игры малой подвижности, игры-головоломки, игры с предметами на развитие сенсорного, слухового и моторно-двигательного внимания.

В ходе апробации тренинговой программы нами было проведено сопоставление показателей уровня развития свойств внимания (концентрации, переключения и распределения, объема) по результатам трех методик в контрольной и экспериментальной группах. Сопоставление проводилось с помощью параметрического парного t -критерия Стьюдента для зависимых выборок. Полученные результаты показали, что такие свойства внимания как концентрация, переключение, распределение и объем на статистически достоверном уровне повысились в экспериментальной группе. Однако не было

виявлено значимих различий между экспериментальной и контрольной группах по уровню концентрации, что говорит о необходимости продолжения исследовательской работы.

Овладение произвольным вниманием является важнейшей задачей для детей дошкольного возраста. Однако, учитывая, что непроизвольное внимание остается основным для детей на протяжении всего дошкольного детства, обучение в этом возрасте не может выстраиваться на задачах, требующих постоянного напряжения произвольного внимания. Такая работа должна включать элементы игры, обучающее общение со взрослым, часто меняющиеся виды деятельности. Именно игровой тренинг отвечает этим требованиям. С одной стороны в нем присутствует игра, которая позволяет ребенку вести себя естественно, искренне, открыто и на максимуме проявлений (физические силы, интеллект, творчество). С другой стороны, предлагаемые тренинговые упражнения, позволяют педагогу решать психолого-педагогические задачи и управлять процессом развития.

Волеваха І. Б.

СТРУКТУРА ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ СУБ'ЄКТА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Психологічна безпека суб'єкта професійної діяльності є необхідною умовою успішного виконання ним своїх робочих обов'язків, розвитку потенціалу як працівника і збереження психічного здоров'я. Люди, які почуваються психологічно безпечно на робочому місці, не сприймають професійне середовище та колег як загрозу, мають можливість розвивати та застосовувати свої таланти та здібності задля блага організації і успіху справи. Відсутність загроз психологічній безпеці стимулює командну роботу, відкрите обговорення інноваційних ідей та проектів, зміцнює бажання працівників залишатись у своїй організації, знижує конфліктність, плинність персоналу та ймовірність професійного вигорання. Все це вказує на необхідність всебічного вивчення даного психологічного

феномену з метою цілеспрямованого проектування психологічно безпечного організаційного середовища та впровадження програм особистісно-професійного розвитку його суб'єктів.

Аналіз сучасних вітчизняних та зарубіжних наукових джерел свідчить, що даний феномен переважно розглядається з двох точок зору: організації безпечного середовища та особистісного аспекту безпеки (Баєва І., 2006; Шликова Н., 2004; Соломін В., 2008; Приходько І., 2015). Авторами досліджуються як об'єктивні властивості середовища, що забезпечують психологічний комфорт і захищеність психіки його учасників від різного роду негативних впливів, так і індивідуальні особливості, що дозволяють людині успішно адаптуватись, своїми зусиллями мінімізувати ці впливи і забезпечити собі стан захищеності у соціальному просторі, у тому числі і у професійному середовищі. Результати емпіричних досліджень показують, що одностороння зміна ситуації, підвищення безпеки навколишнього середовища без змін у свідомості його учасників не приводить до однозначно позитивного результату (Андроннікова О., 2008), тобто питання суб'єктності у досягненні власної психологічної безпеки набуває особливого значення.

При побудові структурно-функціональної моделі психологічної безпеки ми спирались на концепцію І. Баєвої, яка розглядає психологічну безпеку як стан збереження психіки, що передбачає підтримку певного балансу між негативними впливами на людину навколишнього середовища та її стійкості, здатності подолати такі впливи власними ресурсами (Баєва І., 2006). Ми виокремили два компоненти у структурі психологічної безпеки суб'єкта професійної діяльності.

Когнітивний компонент психологічної безпеки суб'єкта професійної діяльності включає у себе уявлення про:

1. Параметри професійного середовища з точки зору наявності у ньому можливостей для задоволення природних та соціальних потреб його суб'єктів, реальних та потенційних ризиків і загроз, що викликають або можуть викликати стан їх незахищеності. Типовими загрозами у сучасних умовах, на нашу думку, є: психологічне та економічне насильство з боку

керівництва, напруженість стосунків з колегами, виклики пов'язані з професійними завданнями (невизначеність, надмірна складність або кількість), тиск з боку контролюючих органів, небезпека втрати роботи або зниження зарплатні тощо. Водночас, можуть виникати і специфічні для різних професій та типів професійного середовища ризику, наприклад, ризику втрати здоров'я та навіть життя для представників збройних сил та інших силових структур.

2. Власні здатності впоратись з ризиками та загрозами професійного середовища, що загрожують психологічній безпеці. Тобто йдеться про самооцінку власної професійної та соціальної компетентності, гнучкість у реагуванні на складні обставини, впевненість у собі та рівень усвідомлення власної суб'єктності у ситуаціях професійної діяльності.

Цілком очевидно, що різні суб'єкти в одному і тому ж середовищі можуть переживати різну ступінь безпеки або небезпеки. Ці відмінності, на нашу думку, можуть бути обумовлені, з одного боку, різницею у суб'єктивних оцінках ступеню небезпеки тих чи інших явищ, ймовірності такої небезпеки і тяжкості наслідків. З іншого боку, має значення самооцінка власних копінг-здатностей впоратись з труднощами та підтримувати внутрішню рівновагу.

В основі *емоційного компоненту* психологічної безпеки суб'єкта професійної діяльності знаходиться відчуття власної захищеності від загроз, пов'язаних з діяльністю у професійному середовищі. Воно засноване на оцінці, що є результатом сприйняття ситуації і когнітивної переробки інформації про стан і загрози середовища, а також про свої здатності, як його суб'єкта. Оцінка має емоційне забарвлення і може бути охарактеризована через дихотомії типу «безпечно – небезпечно», «добре – погано», «комфортно – некомфортно» та ін.

Слід мати на увазі, що описані складові психологічної безпеки слід розглядати як у розрізі оцінок нинішньої професійної ситуації суб'єкта, так і його очікувань щодо власного майбутнього, адже для відчуття себе у безпеці людині не досить сприйняття середовища як відносно безпечного і своєї здатності впоратись з його викликами сьогодні; необхідною є

впевненість у тому, що такий стан речей буде збережений і завтра.

Таким чином, психологічна безпека суб'єкта професійної діяльності розглядається нами як його відчуття захищеності від загроз, пов'язаних з професійним середовищем. Джерелом цього відчуття є уявлення про ступінь безпечності параметрів середовища та про свої здатності справлятися з його загрозами. Подальші перспективи досліджень ми вбачаємо у розробці на основі описаної моделі психодіагностичної методики, проведенні емпіричних досліджень психологічної безпеки суб'єктів професійної діяльності різних типів професійних середовищ.

Волинець А. А.

ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ ЧЕРЕЗ ГРОМАДЯНСЬКУ ОСВІТУ І ВИХОВАННЯ

Наше суспільство сьогодні освоює недостатньо знайому для нього сферу соціальної практики – політичне життя, засноване на демократичних принципах громадянського суспільства, і тісно пов'язану з ним наукову й освітню діяльність. Саме тому на сучасному етапі розвитку української держави чітко виокремлюється тенденція, яку важко переоцінити. Вона виражається в тому, що діяльність держави набуває в офіційних документах все більшу соціальну спрямованість, врахування потреб людини як найвищої цінності громадянського суспільства, згідно з якими і будується державна соціальна політика.

Невід'ємною сферою діяльності громадянського суспільства є створення і вдосконалення розгалуженої і ефективної системи соціального захисту, головною метою якого є надання всебічної допомоги індивіду. Саме тому якісна громадянська освіта може стати необхідною умовою та гарантією формування знань і навичок, необхідних громадянину в демократичній правовій державі. Концепція громадянської освіти в Україні розглядає її як спеціалізовану, систематичну

підготовку людей до суспільного життя в умовах демократії; її метою проголошено формування особистості, якій були б притаманні демократична громадянська культура, усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її громадянською відповідальністю, готовність до компетентної участі у житті суспільства.

Таким чином, виходячи з конкретно-історичного характеру освіти і виховання, враховуючи їх підпорядкування найбільш актуальним вимогам конкретного етапу розвитку, на початку третього тисячоліття серед пріоритетних завдань української освітньої галузі визнано громадянське виховання, громадянську освіту.

Громадянська освіта – це навчання людей тому, як жити в соціумі за умов сучасної держави, як дотримуватися її законів, але водночас і не дозволяти владі порушувати їхні права, домагатися від неї здійснення їхніх правомірних потреб. Головна мета громадянської освіти – формування людини-громадянина, виховання особистості, якій притаманна така інтегрована соціальна якість, як громадянськість.

Громадянськість – духовна-моральна вартість, світоглядно-психологічна характеристика людини, що обумовлена її державною самоідентифікацією, усвідомлення приналежності до конкретної країни. Громадянськість є наслідком тривалого виховного, формуючого впливу, громадянської соціалізації особистості (Гончаренко С., 1997). Громадянськість як риса особистості передбачає усвідомлення людиною своїх прав і обов'язків щодо держави, суспільства і це, у свою чергу, відображається у наявності почуття відповідальності за їх становище.

Окреслюючи інтегративну суть громадянської освіти і виховання, академік О. Сухомлинська, одна з ініціаторів обґрунтування і втілення в життя громадянської освіти в незалежній Україні, наголошувала, що виховання громадянина передбачає *«передачу культурних цінностей... підготовку до інтеграції в суспільство і нівелювання соціальних нерівностей»* (Сухомлинська О., 1998). Водночас учена застерігала, що не можна не враховувати попередні напрацювання в галузі громадянського виховання, які становлять частину нашої

освітньо-виховної традиції (Сухомлинська О., 1999).

Здійснення громадянської освіти – питання не просте, адже, проходить в умовах, коли переважна більшість людей не встигає осмислити причини змін, що відбуваються протягом життя одного покоління. У багатьох це викликає почуття психологічного дискомфорту, непевності, страху перед майбутнім. У результаті люди виявляються все більш ізольованими, менш доброзичливими один до одного, відмовляються від участі у громадянському житті, їх соціальна активність знижується. Саме це і є в більшості випадків причиною індивідуалізму, егоїзму, психічних розладів, наркоманії, алкоголізму, релігійного фанатизму і сектантства, що все частіше стали проявлятися сьогодні. Як наслідок, змінюється спосіб життя, особливо про це свідчить той факт, що люди, особливо молодь, дуже багато часу проводять перед комп'ютером.

Саме тому існує потреба в реалізації перспективних тенденцій громадянської освіти через конкретні цілі. По-перше, надати можливість розглядатися і наблизитися до суспільних проблем в глобальному контексті, тобто відповідно до з принципів міжнародного співіснування. Крім цього, необхідно формувати здатність брати відповідальність за власні вчинки перед суспільством, розуміти, приймати та усвідомлювати культурні та національні відмінності, здатність до критичного мислення й аналізу суспільних ситуацій. Громадянин повинен мати готовність до розв'язання конфліктів у ненасильницькій манері, шляхом порозуміння і діалогу, долати неочікувані соціальні ситуації і готовність дотримання, а у разі потреби й захист прав людини, зокрема, прав на місцевому, регіональному, міжнародному рівнях.

Молодь має чітко уявляти собі, в чому полягає благо українського народу, соціуму: *«у справедливому соціальному устрої, при якому зникла б і була неможливою боротьба між окремими групами суспільства, у справедливому державному устрої, який би підтримував лад у суспільстві, в той же час забезпечував особисті права і волю кожного громадянина й сприяв розвиткові та прояву його здібностей, спрямованих у бік громадянського добра»* (Ващенко Г., 1994).

Підсумовуючи, можна виокремити основні напрями практичних дій із реалізації громадянської освіти. Насамперед, необхідно збагнути реальність і важливість проблеми адаптації людини середовищі, яке постійно змінюється, можливість і необхідність прогнозування і цілеспрямованого конструювання майбутнього. На розв'язання цього питання необхідно націлити як науку, так і освіту. Головною стратегічною метою має стати не лише навчання людей, а і формування цілісної особистості з власними судженнями, широким науковим світоглядом, творчим мислення і здібностями до подальшого саморозвитку, здатністю до самостійного осмислення знання та об'єктивної реальності.

Кожен народ має традиції у вихованні молоді. Освітяни України повинні створити і реалізувати систему виховання громадянина, яка б дозволила поєднати давні традиції української психолого-педагогічної науки з сучасними світовими досягненнями педагогічної думки. Тому громадянська освіта повинна проходити через навчальні програми з усіх навчальних дисциплін. Крім того, починаючи з 2018-2019 н.р. в усіх школах розпочато вивчення обов'язкового для учнів 10-х класів курсу з громадянознавства.

Волянук Н. Ю., Ложкін Г. В., Шамрук О. П.

ЕКСПЛІЦИТНИЙ АНАЛІЗ НОРМ Й АНТИНОРМ НАУКИ

Універсальною системою правил наукової діяльності є її норми, які зводяться до об'єктивності, універсалізму, організованого скептицизму, незацікавленості. Можливі два варіанти дотримання цих норм (що не виключають один одного): внутрішнє прийняття (інтеріоризація) і дотримання їх під тиском. Перший варіант передбачає вироблення відповідних особистісних якостей і має більше казковий, ніж реальний характер.

До основних атрибутів цього «фантастичного» Homo Scientus, Р. Махон (1976) відніс: високий інтелект; цілковиту впевненість у всесиллі логічного мислення; досконалі навички

експериментування; об'єктивність і емоційну нейтральність; гнучкість, що полягає в постійній готовності змінити свою думку (під впливом факторів); скромність і особистісну незацікавленість у славі та визнанні; колективізм, що має прояв у готовності ділитися знанням. Проте, учений, якому притаманні перераховані якості, більше нагадує святого, ніж земне створіння, і є міфічним персонажем. Вартує зазначити, що Р. Махон, який вирішив опублікувати виявлені якості вченого, отримав 18 відмов у друці даного матеріалу та 3 доноси в Американську психологічну асоціацію (АРА).

Історія науки свідчить, що наукова спільнота володіє засобами не тільки змушення до об'єктивності, але й приховування її порушень, тобто наукова спільнота контролює дотримання норм ученими. Якщо дослідник їх дотримується – він учений, якщо ні – він не вчений, його відлучають від наукової спільноти, але ця процедура складна.

Англійський психолог С. Барт першим серед психологів був посвячений у дворянство й удостоєний премії Торндайка. Однак досліджень він не проводив, але під вигаданими іменами публікував дані, які начебто підтверджують його висновки. Спочатку колеги не визнавали провини С. Барта, потім намагалися трактувати його дії як ненавмисні, а ще згодом – поставили під сумнів його психологічну врівноваженість. Процедура затягнулася на декілька етапів, кожен з яких характеризувався спробою наукової спільноти врятувати своє реноме, і завершилося все-таки відлученням С. Барта від цієї спільноти. Вирішальний вердикт винесла Британська психологічна асоціація: *«Ні за своїм темпераментом, ні за своєю підготовкою Барт не був ученим... його роботи мали лише форму наукових, але далеко не завжди вони були такими за сутністю»*, тобто шахрайство в науці е!

Німецький історик науки А. Кон (1986) дійшов висновку, що шахрайство в науці має три різновиди: «фальсифікація» – пряма фальсифікація результатів дослідження, придумування неіснуючих фактів; «прикрашання» – викривлення результатів у науковому руслі; «куховарство» – відбір даних, що підтверджують гіпотезу дослідника.

Таким чином, основні норми науки, у тому числі й сама

незаперечна з них – норма об'єктивності, систематично порушується, а правилом наукової діяльності стає поведінка, протилежна нормі, тобто своєрідною антинормою.

Наприклад, норма незацікавленості потребує повної безпристрасності, абстрагування від емоцій і суб'єктивних інтересів вчених. Чи можлива така безпристрасність? Науковці зовсім не безпристрасно ставляться до об'єкту своєї професійної діяльності. Спогади видатних учених про свою роботу насичені такими епітетами, як «приголомшлива», «захоплива», «інтимна» тощо. При цьому вчені відчують не тільки позитивні емоції – стосовно досліджуваних проблем, але й те, що з позицій традиційних уявлень про науку, є небажаним – це суперечливі емоції щодо результатів та досягнень своїх колег. Список учених, чії теорії не відразу сприймалися науковою спільнотою через упереджене ставлення до їх авторів, включає Ньютона (якому Гук, Лейбніц, Флемістед та інші видатні сучасники відповідали взаємністю), Гельмгольца, Лістера, Гарвея, Планка, Юнга, Гальтона, Резерфорда, Менделя, Пастера, Дарвіна, Ейнштейна й багатьох інших відомих імен. А Дж. Уотсон у своїй відомій книзі «Подвійна спіраль» переконливо підкреслює, що якщо б не опір колег, що часом доходив до справжнього остракізму, він відкрив би структуру ДНК значно раніше.

В емпіричних дослідженнях показано, що предметний конфлікт між ідеями й міжособистісний конфлікт між людьми – тісно взаємопов'язані й переходять один в одного. Ставлення до вченого впливає на сприйняття його ідей, а відношення до ідей позначається на ставленні до їх автора.

Будуючи теорію, дослідник ставить перед собою питання на розуміння (як, чому, навіщо, наскільки?) і сам же відповідає на них. А потім шукає шляхи й способи, що дозволяють перевірити свої припущення. А. Юревич відзначає, що теорії в значній мірі мають особистісний характер. Науковці, відзначає він, у професійній діяльності не тільки роблять помилки, аналогічні помилкам буденного мислення, але й демонструють прояв основних закономірностей буденного сприймання (А. Юревич; 2013, 2015). В емпіричному дослідженні М. Кишко (2003) виявив п'ять таких схем: 1) наївний егоцентризм

(«непогрішність»); 2) упереджений егоцентризм («я завжди правий»); 3) пасивний/суперечливий егоцентризм («каюся, винен»); 4) конструктивний децентризм («потрібно розібратися»); 5) конструктивний поліцентризм («усе можливе», «усе може бути»).

У квазіпрофесійній і навіть професійній практиці поширене таке явище, як псевдотеорії. За функціями й формою прояву це можуть бути теорії, а по суті – експлікація неясних уявлень їх авторів, що не пройшли процедуру наукової верифікації.

Амбівалентність науки реально має прояв в тому, що в ній існує чимало правил, досить універсальних і примусових для того, щоб також вважатися нормами (наприклад, імператив «Публікуйся або гинь», що змушує вченого публікувати якомога більше й швидше).

Статистика свідчить про те, що з тих пір, як у середині XVII ст. з'явилися перші наукові журнали, було опубліковано більше шести мільйонів наукових статей. Рекорд в цьому плані належить англійському ентомологу Т. Коккерелу, котрий за своє життя опублікував 3904 роботи. Наука розлила океан наукової літератури, менше одного відсотка якої знаходить яке-небудь значне коло читачів і це недивно, оскільки, по-перше, усе перечитати неможливо, по-друге, мотивація публікувати у вчених значно сильніша, ніж мотивація читати опубліковане. У результаті «вчений повинен вирішити, читати йому чи писати» або «наукові журнали існують для того, щоб публікувати в них, а не для того, щоб їх читати». І навіть такі скромні люди науки, як Джеймс Клерк Максвелл, безроздільно відданий науці, наполегливо рекомендував своїм колегам негайно публікувати будь-який отриманий результат.

Інтеріоризації у внутрішньому світі вченого піддаються не лише офіційні норми науки, але і її неформальні антинорми, а відповідно, розходження між цими двома системами правил. В антинормах відображаються суб'єктивні інтереси дослідників, прагнення до популярності, пріоритету та ін. У результаті внутрішня суперечливість науки відтворюється у психологічній амбівалентності її представників, породжуючи в них типові ситуації когнітивного дисонансу. Найбільш ефективним

способом вирішення подібного дисонансу є самий простий. Порушуючи норми науки, вчені демонструють свої дії науковій спільноті так, як наче ці норми дотримані. У процесі подібної «обробки» дій відповідно до норм науки весь їх соціально-психологічний контекст – стосунки між ученими, їх особисті мотиви, інтереси й т. д. – ніби відсікаються, виносяться за дужки, а дії представляються як цілком обумовлені об'єктивною логікою дослідницького процесу.

Варто, щоправда, підкреслити, що психоаналітичні біографії, на яких заснована значна частина аналітичної роботи з виявлення особистісних характеристик вчених, написані в іншому дусі й, навпаки, акцентовані на наявних психологічних проблемах і порушеннях нормальних відносин вчених з оточуючими.

Гапоненко Д. І., Бобер М. І.

ПОІНФОРМОВАНІСТЬ ТА СТАВЛЕННЯ НАСЕЛЕННЯ М. ЧЕРНІГОВА ДО ПРОЕКТУ РЕФОРМИ СИСТЕМИ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я В УКРАЇНІ

В останні десятиліття розвиток світової медицини здійснюється шляхом цілеспрямованого впровадження новітніх технологій, що в свою чергу, зумовлює необхідність у реформуванні діючих систем охорони здоров'я. Натомість в Україні цей процес, за незначними виключеннями, зупинився наприкінці минулого століття, оскільки медична галузь, що дісталася нашій країні у спадок з радянських часів, виявилася неспроможною адаптуватися до нових вимог і якісно забезпечити потреби суспільства.

З кожним роком ситуація тільки погіршувалася, що, зрештою, призвело до розуміння необхідності реформування системи охорони здоров'я, як одного з першочергових завдань. У даному контексті важливо зазначити, що успіх реалізації будь-якої реформи пов'язаний з комплексним вивченням усіх її складових елементів та врахуванні низки соціально-економічних факторів.

Питання, пов'язані з діяльністю системи охорони здоров'я в Україні, завжди залишалася в полі зору вітчизняних науковців. Так, загальним аспектам реформування зазначеної галузі присвятили власні роботи О. Рогова, Т. Пустовойт, В. Костюк, Н. Кризина, П. Кризина, О. Письменна, В. Слабкий, О. Сізов, І. Кринична та ін. До проблеми фінансування медичної галузі зверталися Т. Авраменко, Р. Богачев та ін. Можливості й перспективи запровадження страхової медицини розробляли А. Громова, Ю. Пархонюк, А. Щур, О. Пивоваров, Г. Глуста й ін.

Важливе значення для наукового осмислення сучасних підходів до реформування системи охорони здоров'я має вивчення зарубіжного досвіду, до якого зверталися В. Бабенко, А. Бурбела, Д. Гайдаш, С. Горохов, С. Старинчук, Т. Каменська, Є. Кульгинський, О. Степанова, І. Іголкін та ін.

Разом з тим, проблема реформування системи охорони здоров'я й ставлення до неї населення на регіональному рівні залишається маловивченою, а її соціальна значущість і новітні потреби зумовили необхідність проведення дослідження, метою якого було вивчення поінформованості та ставлення населення міста Чернігова до проекту реформ системи охорони здоров'я в Україні.

Дослідження проведене з 19 по 23 квітня 2017 р. Методом персонального інтерв'ю опитано 500 респондентів за пропорційною стратифікованою вибіркою із квотою на останньому рівні відбору. Статистична помилка вибірки з рівнем довіри 95 % не перевищує 4,4 % для показників наближених до 50 %; 4,3 % – для показників наближених до 40 %; 4 % – для показників наближених до 30 %; 3,5 % – для показників наближених до 20 % і 2,8 % – для показників наближених до 10 %.

Згідно з результатами опитування переважна більшість населення м. Чернігова (58,2 %) знає про підготовку медичної реформи в Україні. Проте, цей показник суттєво знижується, коли йдеться мова про окремі напрями реформування. Так про запровадження сімейної медицини знає 49,6 % населення, про принципи формування госпітальних округів – 19,0 %; про зміну форми власності медичних закладів – 19,4 %; про особливості

конкуренції між медичними закладами – 22,8 %. Тобто, мешканці міста знають про реформування медичної галузі, але не приділяють належної уваги її деталям, особливо тим, що не стосуються їх як потенційних пацієнтів.

У цьому ж блоці були запитання, що стосувалися відшкодування вартості окремих ліків. Вказаний аспект не має прямого відношення до медичної реформи, однак, на думку авторів, є важливим у контексті загального розуміння проблеми. Виявилось, що 44,8 % респондентів знають про дане нововведення уряду. Отримані показники нашттовхують на думку, що інформаційна політика щодо медичної реформи в цілому спрацьовує, проте їй не вистачає конкретизації.

Наступна серія запитань стосувалася вивчення ставлення населення до окремих напрямів реформування медичної галузі. В результаті було встановлено, що до запровадження сімейної медицини позитивно ставиться 54,0 % опитаних; 3,6 % – байдуже; 17,4 % – негативно і 25,0 % не змогли визначитися. До принципів формування госпітальних округів позитивно ставиться лише 24,0 % респондентів; 10,4 % – байдуже; 41,6 % – негативно і 24,0 % обрали варіант відповіді «важко відповісти». Мало чим відрізняються ставлення і до зміни форми власності медичних закладів. Так 23,7 % населення міста вважають такі зміни позитивними; 9,3 % – байдуже ставляться до цього аспекту медичної реформи, 42,3 % – негативно і 24,7 % жителів м. Чернігова відчували труднощі у відповіді на це запитання. Натомість, значно більша частина респондентів ставиться позитивно до запровадження конкуренції між медичними закладами – 40,4 %, лише 7,0 % чернігівців байдужі до цього, 33,0% проявляють негативне ставлення та 19,3 % важко було визначитись. Найбільш схвальним виявилось ставлення людей до відшкодування вартості окремих ліків – 80,0 % опитаних відповіли, що позитивно ставляться до таких змін; 3,6 % – байдуже; 9,3 % – негативно і 7,1 % – важко відповісти. З нашого погляду, це пояснюється економічним станом Чернігівського регіону, на рівні України наш регіон має один з найнижчих показників щодо прибутків населення, а тому будь-яка допомога від держави сприймається позитивно.

Що стосується основних джерел отримання інформації, то

серед тих респондентів, які знають про медичну реформу, 31,6 % опитаних дізналися про її проведення з телебачення і радіо; 10,6 % – з Інтернету; 4,6 % – від медичних працівників і лише 3,8 % – з преси. З наведених даних видно, що телебачення зі значним відривом залишається головним джерелом інформації для мешканців обласного центру.

Відповідаючи на питання: «Чи задоволені Ви рівнем сучасного медичного обслуговування?», лише 9,4 % респондентів відповіли, що задоволені; 8,6 % – байдуже з цього приводу; 62,4 % – не задоволені; 17,8 % – не змогли відповісти. Варто відмітити, що у жовтні 2016 р. соціологічною групою «Рейтинг» проводилося опитування населення щодо задоволеності державними медичними послугами, які отримувались за останні п'ять років. Результати дослідження показали, що майже 70,0 % респондентів були не задоволені якістю медичних послуг, тобто як бачимо, даний аспект проблеми не має суттєвих відмінностей на регіональному рівні.

Зважаючи на те, що необхідною умовою побудови ефективної програми реформування галузі охорони здоров'я є вивчення та врахування думок населення, респондентам було запропоновано висловити власні пропозиції, які, на їхню думку, можуть покращити систему охорони здоров'я. В результаті обробки відповідей виявилось, що 27,4 % респондентів вважають, що необхідно покращити якість медичного обслуговування; 19,7 % наголошують на підвищенні професійного рівня спеціалістів; 11,1 % опитаних вважають першочерговою проблему подолання корупції в медичних закладах, і як один зі шляхів, пропонують підвищити заробітну плату медичним працівникам (7,9 %); стільки ж респондентів (7,9 %) наголосили на необхідності жорсткого контролю за ціною та якістю ліків; 7,5 % звернули увагу на те, що для успішної роботи системи охорони здоров'я варто запровадити страхову медицину; що стосується сімейної медицини, то про її важливість в контексті реформування медичної галузі згадали лише 0,9 % респондентів.

Виходячи з вище зазначеного, стає зрозумілим, що, в першу чергу, людей турбують проблеми, пов'язані з якістю обслуговування, рівнем професіоналізму медичних працівників і

проявами корупції.

Відповідаючи на питання «Скільки Ви витратили на лікування (ліки, послуги лікарів, процедури, профілактику тощо) за минулий рік?» переважна більшість респондентів (64,2 %) обрали варіант – до 2000 грн.; 21,2 % вказали суму від 2000 до 5000 грн.; 8,4 % – від 5000 до 10000 грн.; 6,2 % – більше 10000 грн. На жаль, отримані дані не означають, що переважна більшість населення міста не має проблем зі здоров'ям, оскільки є результати цілого ряду досліджень, які вказують зворотне, а лише підтверджують те, що люди не мають достатніх коштів для лікування та профілактики власного здоров'я.

Для того, щоб підвищити надійність отриманих результатів, для аналізу останнього питання був використаний розподіл за статтю та віком. Особливо показовим мав би бути віковий зріз, оскільки логічно припустити, що люди передпенсійного й пенсійного віку хворіють частіше, а відповідно і мали б витратити більше коштів на лікування. Проте, отримані дані засвідчили, що хоча є певні статистично не значимі відмінності, однак загальна тенденція, коли переважна більшість населення витрачає на власне здоров'я не більше 2000 грн. на рік, зберігається як для чоловіків та жінок, так і в кожній віковій групі.

Таким чином, аналіз результатів соціологічного дослідження засвідчив, що в цілому населення м. Чернігова знає про плани проведення медичної реформи, але недостатньо орієнтується в окремих аспектах майбутніх змін. Що стосується ставлення до вказаних перетворень, то враховуючи теперішній стан системи охорони здоров'я, мешканці міста очікують на позитивні зміни, хоча окремі положення реформи викликають в них пересторогу.

ВПЛИВ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ НА ВИБІР АМПЛУА АКТОРАМИ

У сучасній психологічній науці мають місце різні підходи до вивчення особливостей творчої особистості актора. Цьому питанню присвячені роботи ряду фахівців, зокрема Р. Немова, Л. Столяренка, Є. Рогова, В. Криська, Дж. Сімса, В. Генрі, Я. Гетцель та інших. Життя актора неминуче переповнене конфліктами, оскільки в ньому протиборствують дві сили: з одного боку, звичайна людина з її природною потребою щастя, задоволеності і життєвої забезпеченості, а з іншого – безжалісна творча пристрасть. Останнє і є причиною того, що особиста життєва доля багатьох акторів настільки незадовільна і навіть трагічна, причому зовсім не через фатальний збіг обставин, а через неповноцінність або слабку адаптивність особистого в них (Карпенко В., 2013).

Ми поставили за мету емпірично дослідити зв'язок особистісних характеристик актора з вибором амплуа. Дослідження проводилося на базі Херсонського державного університету. Емпіричну вибірку склали студенти 2-3-х курсів факультету культури та мистецтв спеціальності «культурологія» (учасники студентського театру; n=20).

Аналізуючи отримані результати, слід відмітити, що з запропонованих ролей студенти частіше грають комічні ролі. Найменше грають у моноспектаклях та ролі протилежної статі. Можна зробити висновок, що студентам легко жартувати, бути невідповідним, порушувати правильні пропорції. Можна допустити, що молодим акторам властива імітація дефекту мовлення, наявність нісенітниць, виконання навмисно помилкових дій. Студентам важко довгий час тримати на собі увагу та втілюватись у роль протилежної статі. Аналізуючи результати бажаного амплуа актора, слід відмітити, що молоді актори бачать себе у жартівливих, веселих та музичних ролях (45%). Досліджувані актори надають перевагу гуморескам, бурлеску, сатирі, іронії, епіграмі та пародії. Також у досліджуваних є бажання співати та танцювати (45%). Молоді

актори не мають бажання бути одні на сцені, промовляти монологи (бажаючих лише 10%), та грати малозабезпечених людей або займатися у спектаклі брудними справами, наприклад, прибирати (10%). Слід зазначити, що молоді актори не прагнуть бути короткий час на сцені, грати другорядні або швидкоплинні ролі (5%). Досліджувані не надають перевагу грі протилежної їм статі (10%). У 25% акторів є бажання відчувати сум, самотність, неповноцінність та пригнічення у спектаклі (25%). Лише 20% досліджуваних мають бажання перевтілюватися у нереальних, казкових або міфічних створінь.

З'ясовано, що студенти-актори є переважно екстравертами, виявлено перевагу таких факторів як: прив'язаність, самоконтроль, грайливість та емоційність. Студенти відкриті до спілкування, активні, комунікабельні, схильні до ризику та нестримані. Досліджувані продемонстрували активність, домінування, прагнення до вражень, потребу привертати увагу, довіру до людей, співпрацю, наполегливість, відповідальність, мрійливість, артистичність та пластичність.

Аналізуючи дані кореляційного аналізу (за Пірсоном), нами було виявлено наступне. Має місце зв'язок між фактором «емоційність – стриманість» та бажаними епізодичними ролями ($r=0,59$; при $p \leq 0,01$). Отже, актори, які є більш стриманими, спокійними та менш емоційними, обирають другорядні та швидкоплинні ролі, а більш емоційні – вибирають більш активні та головні ролі. Також статистична залежність виявлена між фактором «емоційність – стриманість» та бажаними комічними ролями ($r=0,79$; при $p \leq 0,01$). Цілком логічним є те, що акторам, які є імпульсивними, активними та достатньо емоційними, комфортно грати саме жартівливі, веселі та комічні ролі. Статистична залежність виявлена між фактором «прив'язаність – віддаленість» та ролями протилежної статі, які виконують актори ($r=0,79$; при $p \leq 0,01$). Отже, актори, які полюбляють самостійність та відносно холодно ставляться до інших, більше схильні обирати ролі не своєї статі. Вибір комічних ролей на статистично значущому рівні пов'язаний із фактором «екстраверсія – інтроверсія» ($r=0,45$; при $p \leq 0,05$). Отже, екстраверти більше грають жартівливі, комічні та веселі ролі, а

інтроверти вибирають більш спокійні та малоенергійні ролі.

Зв'язок також виявлено між участю у моноспектаклях та роллю бідних людей ($r=0,7$; при $p\leq 0,01$), роллю у феєрії ($r=0,46$; при $p\leq 0,05$), бажаною роллю протилежної статі ($r=0,47$; при $p\leq 0,05$), музичними ролями ($r=0,48$; при $p\leq 0,05$), бажаними епізодичними ролями ($r=0,5$; при $p\leq 0,05$) та бажаними ролями протилежної статі ($r=0,6$; при $p\leq 0,05$).

Можна зробити висновок, що якщо існує залежність між видами ролей, то професійний актор повинен володіти та вміти передавати усі ролі, вільно орієнтуватися в системі амплуа, комбінувати та використовувати їх.

За отриманими даними, бажане амплуа пов'язане з реальним, а саме: роль бідних людей та бажана роль бідних людей ($r=0,57$; при $p\leq 0,05$); трагічні ролі з бажаними ролями протилежної статі ($r=0,53$; при $p\leq 0,05$); комічні ролі з бажаними ролями у феєрії ($r=0,46$; при $p\leq 0,05$).

Нами було застосовано порівняльний аналіз реального та бажаного амплуа з метою виявлення рівня емоційної напруженості, незадоволеності своєю професією, психологічної напруги, професійної некомпетентності. Для досягнення поставленої мети ми розрахували різницю між реальною частотою та бажаною частотою гри ролей. Отримані результати співвідносилися зі стандартною шкалою, а саме: від 10 до 15 балів – низька різниця; від 17 до 24 балів – середня різниця; від 26 до 34 балів – висока різниця. Якщо актор грає бажану роль (тобто виконує роботу, що приносить йому задоволення), має місце низька різниця; він відчуває задоволеність роботою, прагнення поліпшити її, має бажання працювати, енергійність та активність. А якщо актор виконує небажані або не комфортні ролі, має місце висока різниця; актор відчуває психологічну напругу, незадоволеність професією, не бажання працювати, високий рівень витрати енергії.

Були отримані такі результати. 20% студентів-акторів виявили низьку різницю бажаних та реальних ролей (у межах від 10 до 15 балів), що може свідчити про задоволеність професією, гармонійність, захопленість справою, наявність прагнення втілення нових ідей, енергійність. У 20% досліджуваних виявлено високу різницю бажаних та реальних

ролей (у межах 26–34 балів), що свідчить про те, що актори грають не ті ролі, які вони хотіли б грати, що призводить до напруженості, витраті більшої кількості енергії, низького рівня професіоналізму, пригніченості. Більшість (60%) досліджуваних акторів показали середню різницю, що свідчить про ситуативну задоволеність професією, а саме актор має і бажані ролі, і не притаманні його амплуа.

Аналізуючи дані кореляційного аналізу між різницею реального та бажаного амплуа, з одного боку, та особистісними характеристиками з іншого, нами було виявлено наступне. Зв'язок виявлений між загальною сумою різниці «реальні–бажані» ролі та фактором «екстраверсія – інтроверсія» ($r=0,5$; $p \leq 0,05$). Можна зробити висновок, що актори, які грають ролі, що їм подобаються, відчують активність, бажання спілкуватися, відкритість, комунікабельність та нестриманість. А якщо актора змушують грати якусь роль, котра йому може бути не зрозуміла, то він може відчувати бажання усамітнитись, песимістичність та сором'язливість. Також залежність виявлена між загальною сумою різниці та фактором «емоційність – стриманість» ($r=0,48$; при $p \leq 0,05$), що свідчить про те, що актори, які грають бажані ролі, є емоційними, активними, енергійними, ролі грають захоплено. Дані фактори («екстраверсія – інтроверсія» та «емоційність – стриманість») корелюють із загальною сумою різниці на негативному полюсі, що свідчить про перевагу бажаних ролей над реальними. Можна зробити висновок, що актори виконують не бажані ролі, що знижує їх компетентність та професійний рівень.

Отже, професійний актор повинен демонструвати майстерність до передачі всіх ролей, вільно орієнтуватися в системі амплуа, комбінувати та використовувати їх.

ЕТНІЧНА ІДЕНТИЧНІСТЬ В ГЕНДЕРНО-ВІКОВОМУ ОПОСЕРЕДКУВАННІ

Психічні якості, форми прояву національних особливостей характеру, власної приналежності певній спільноті й відчуття своєї ролі в житті та у суспільстві набувають особливого значення в період становлення сучасної української державності. Процес формування етнічної ідентичності відбувається одночасно з періодом історичного розвитку етносу та проявляється через відчуття належності до певної етнічної спільноти. Як зазначає Т. Говорун, найчастіше етнічну ідентичність розглядають у якості результату когнітивно-емоційного процесу самоусвідомлення людиною себе як представника конкретного етносу, а також певний ступінь ототожнення з цим етносом й відособлення від інших етносів (Говорун Т., 2009).

Одним з проблемних питань, пов'язаних з такими тенденціями, є питання про формування та трансформацію етнічної ідентичності в підлітковому і студентському віці. Значимість таких досліджень обумовлена тим, що саме в ці періоди особливо інтенсивно відбувається формування етнічної ідентичності та її становлення. Водночас, актуальність таких досліджень визначається особливою значущістю вивчення феномену гендерної та етнічної ідентичності у зв'язку з відсутністю основоположних робіт, в яких гендерна концепція була б пов'язана саме з особливостями етнічної самосвідомості.

Теоретичний аналіз різних концептуальних підходів до вивчення окресленої вище проблематики показує, що ідентичність є результатом процесу ідентифікації, яка найчастіше розглядається як процес уподібнення, ототожнення себе (або своєї референтної групи) з кимось або чимось. Особливу увагу вчені приділяють вивченню психологічних аспектів прояву етнічної та національної ідентичності.

Сукупність соціальних ролей та внутрішні самовідчуття особистості в контексті приналежності до культурних визначень чоловічості та жіночості, отримало назву – гендерної

ідентичності. Вивченням даної проблеми в різні роки займалися такі вчені, як: Т. Говорун, Т. Данильченко, О. Кікінежді, І. Кон, А. Бек, С. Бем, Е. Іглі, У. Мітчел, А. Раш, С. Томпсон, К. Хелверстон.

Розгляд окреслених явищ вказав на потребу у вивченні взаємозв'язку гендеру і етносу, як соціальних явищ. Адже гендерна й етнічна ідентичність появляються у формуванні стереотипів жіночої та чоловічої моделей поведінки, у тому, як особистість адаптується до умов праці у новому етнокультурному середовищі, гендерні особливості взаємопов'язані з типом етнічної ідентичності.

У нашому дослідженні, метою якого було вивчення взаємозв'язку між етнічною ідентичністю з гендерними та віковими особливостями особистості, приймали участь учні Корюківської ЗОШ I-III ступенів № 1 (n=50 осіб, віком 13-15 років) та студенти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (n=50 осіб, віком 18-20 років). Були використані наступні методики: тест «Хто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд); статоворольовий опитувальник (С. Бем); опитувальник етнічної ідентичності (Дж. Фінні); опитувальник «Типи етнічної ідентичності» (Г. Солдатова, С. Рижова).

Результати дослідження за методикою «Хто Я?» свідчать про те, що серед усіх досліджуваних кількість тих, які не мали етнічних самохарактеристик, є більшою порівняно з тими, хто їх має. Логічно було б припустити, що події, які наразі відбуваються в Україні мали б сприяти підвищенню кількості молодих людей, які мають розвинену етнічну ідентичність, проте, отримані результати показують зворотні тенденції. На нашу думку, це свідчить, що події, які відбуваються всередині країни, не є визначальним чинником сформованості у людини етнічної ідентичності.

За показниками виразності загального рівня етнічної ідентичності визначено, що серед учнів, порівняно зі студентами, переважає кількість тих, які мають середній та високий рівні етнічної ідентичності; разом з тим, серед студентів кількісний показник тих, хто має дуже високий рівень етнічної ідентичності, є дещо вищим, порівняно з респондентами підліткового віку. Проте, статистично значимих

відмінностей у групах не виявлено.

Отримані результати за визначенням гендерних характеристик вказують на те, що кількість респондентів, які мають недиференційовані статево-рольові характеристики становить 16% в обох вибірках. Разом з тим, серед підлітків більше респондентів з маскулінними характеристиками, а серед студентів – з андрогенними ($p \leq 0,05$). Можна зробити припущення, що такі результати також пояснюються підлітковим максималізмом, а в юнацькому віці немає такої жорсткої категоризації, і оцінки гендерної приналежності наближаються до андрогінних. Те, що серед студентів значно більше представників з фемінінними гендерними ролями пояснюємо тим, що у вибірці студентів більше респондентів жіночої статі, порівняно з учнями.

Результати дослідження типів ідентичності дають змогу говорити про суттєві відмінності за визначеними шкалами між підлітками та студентами: серед підлітків більше респондентів, які мають виражену етнічну індіферентність; натомість більшість студентів мають низький її рівень ($p \leq 0,01$).

Аналіз результатів гендерного аспекту етнічної ідентичності вказує на те, що для обох груп досліджуваних з вираженим маскулінним типом гендерно-рольової поведінки властива розвинена етнічна ідентичність, низька етнічна індіферентність, а також наявні тенденції гіперідентичності: етнічний егоїзм, ізоляція фанатизм. Для підлітків з вираженим маскулінним типом гендерно-рольової поведінки, на відміну від осіб юнацького віку, характерним являється розвинений афективний компонент етнічної ідентичності та фактично не виражений когнітивний компонент ($p \leq 0,05$). Такі результати пояснюємо виключно віковими особливостями.

У результаті проведеного теоретико-емпіричного дослідження гендерно-вікової опосередкованості етнічної ідентичності було з'ясовано наступне: етнічна ідентичність є складовою соціальної ідентичності та є уявленням людини про себе, як члена певної етнічної групи. Така ідентичність може формуватись шляхом наслідування, примусу або усвідомленого вибору. Гендерна ідентичність є суб'єктивним переживанням особистістю статевої ролі, яка формується під впливом багатьох

чинників, у тому числі і культурного.

Підлітковий та юнацький періоди відрізняються рядом особливостей у розвитку особистості, зокрема, її гендерної та етнічної ідентичностей. Емпірично доведено, що показник виразності когнітивного компоненту етнічної ідентичності більш виражений у представників юнацького віку, адже саме цей період розвитку, на відміну від підліткового, характеризується вмотивованим вибором етнічної приналежності.

Гончарова Е. А.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И КОМПОНЕНТОВ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Установлению баланса между познавательными и эмоциональными процессами, а также решению проблемы эмоциональных и психосоматических расстройств благоприятствует развитие эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект – это способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими (Люсин Д., 2004). Мы придерживаемся мнения тех исследователей (Д. Слайтер, Д. Гоулман, Э.Носенко), которые считают, что эмоциональный интеллект можно и нужно развивать. Лocus контроля (или иначе субъективный контроль) является одним из образующих эмоциональный интеллект факторов (Новикова Л., 2007). Под locusом контроля понимается склонность человека брать на себя и возлагать на других людей ответственность за то, что с ними происходит (Бажин Е., 1984). Субъективный контроль, в свою очередь, включает в себя ряд компонентов, которые могут с наибольшей или наименьшей степенью влиять на повышение уровня эмоционального интеллекта. Чтобы более основательно рассмотреть возможность формирования эмоционального интеллекта, необходимо проверить достоверность взаимосвязи компонентов locusа контроля и эмоционального интеллекта.

Цель нашего исследования – изучение взаимосвязи

эмоционального интеллекта и компонентов локуса контроля на примере юношеского возраста. В исследовании приняли участие 30 студентов (17 девушек и 13 юношей) Витебского государственного политехнического колледжа и Витебского государственного индустриально-педагогического колледжа. Средний возраст испытуемых – 19 лет. Были использованы опросники «Уровень субъективного контроля» (УСК) Е. Бажина и «Эмоциональный интеллект» (ЭМИн) Д. Люсина.

Диагностика локуса контроля показала, что в данной выборке преобладают юноши и девушки с интернально-экстернальной направленностью локуса контроля (41%). Это свидетельствует о том, что учащиеся в зависимости от ситуации принимают ответственность либо на себя, либо ищут причину случившегося в своем окружении. Треть (33%) респондентов составили юноши с экстернальным локусом контроля, они надеются на везение, и в неудачах винят случай, а не самих себя. Только 26% составили юноши и девушки с интернальным локусом контроля, которые берут ответственность на себя и не надеются на судьбу.

Результаты по методике ЭМИн выявили преимущественно юношей со средним уровнем эмоционального интеллекта. Т.е., большинство испытуемых (52%) имеют достаточный уровень эмоционального интеллекта для того, чтобы комфортно чувствовать себя в коллективе, способны на среднем уровне понимать свои и чужие эмоции. Юноши и девушки с низким уровнем эмоционального интеллекта составляют 30% выборки. Эта группа испытуемых в большей степени не может адекватно реагировать на различные жизненные ситуации, контролировать свои эмоции и понимать эмоции других людей. У 18% респондентов выявлены высокие баллы эмоционального интеллекта, и это характеризует их как эмпатийных людей, которые могут с легкостью управлять своими эмоциями и распознавать их как у себя, так и у других людей.

Чтобы выявить взаимосвязь направленности локуса контроля и уровня эмоционального интеллекта, нами был выбран параметрический критерий – корреляция Пирсона. Корреляция между методиками УСК и ЭМИн (общие показатели) показала результат $r_{1эмп.} = 0,63$. В соответствии с

критическими значениями коэффициентов корреляции Пирсона, критическое значение для выборки в 27 человек: $r_{1кр.}=0,49$ (уровень достоверности данных – 99%) и $r_{2кр.}=0,60$ (уровень достоверности данных – 99.9%). Т.о., есть основание вести речь о статистически достоверной взаимосвязи двух показателей.

Данные корреляционного анализа отдельных шкал методики «УСК» с общим эмоциональным интеллектом показали следующие результаты: из семи шкал достоверная значимость корреляции обозначилась со шкалой интернальности в области производственных отношений ($r_{3эмп.}=0,66$), а также в области межличностных отношений и достижений ($r_{4,5эмп.}=0,38$). Можно говорить о том, что интерналы, которые считают свои действия важным фактором организации собственной производственной деятельности, отношении в коллективе, своего продвижения и т.д., имеют высокий уровень эмоционального интеллекта, который также способствует успеху в данной области. Та же ситуация обстоит с областью достижений и межличностных отношений. Интерналы, считающие, что всего хорошего в жизни добились сами, и чувствующие себя ответственными за свои действия и отношения с другими людьми, обладают более высоким уровнем эмоционального интеллекта (что, в свою очередь, тоже влияет на межличностное общение и достижение целей).

Исходя из проведенного исследования, мы выяснили, что уровень общего эмоционального интеллекта связан с общими показателями экстернальности/интернальности. Значимая взаимосвязь эмоционального интеллекта прослеживается с такими компонентами локуса контроля как производственные отношения, межличностные отношения и достижения. Таким образом, вероятной является возможность эффективного развития эмоционального интеллекта посредством воздействия на данные компоненты локуса контроля. Опираясь на полученные данные, мы разработали коррекционно-развивающую программу, направленную на развитие эмоционального интеллекта в юношеском возрасте.

КОМУНІКАТИВНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ІНДИКАТОР ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕТОДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Упровадження Концепції «Нова українська школа» ставить перед вчителями завдання постійного вдосконалення своєї діяльності, а перед методичними кадрами системи освіти – сприяння цьому процесу. Саме тому усі зміни, які відбуваються сьогодні у змісті та методах методичної роботи пов'язують, насамперед, з особистістю методиста як професіонала і андрагога, який здійснює корекцію педагогічної діяльності вчителя, виступає фасилітатором, лідером його професійного та особистісного розвитку, що детермінує мету і функції науково-методичної роботи в умовах сучасних трансформацій в освіті. Усе це визначає особливу вагу психологічної компетентності методичних працівників системи освіти.

Важливою складовою психологічної компетентності методичних працівників системи освіти є особистісна складова, яка, зокрема, зумовлює здатність фахівців будувати взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу на засадах партнерства і толерантності. Це, в свою чергу, визначає доцільність високого рівня розвитку їх комунікативної толерантності. Звідси впливає *мета нашого дослідження* – виявити рівні та організаційно-професійні характеристики комунікативної толерантності методичних працівників системи освіти.

При цьому було враховано, що комунікативна толерантність є базовою якістю особистості, що виявляється в терпимості, безконфліктності, стійкості, довірі й здатності спокійно та без роздратування приймати індивідуальності інших людей – партнерів по спілкуванню (Виноградова О., 2002).

Для визначення комунікативної толерантності методичних кадрів системи освіти було обрано методику «Комунікативна толерантність» (Бойко В., 1989), за якою можна встановити не лише рівні комунікативної толерантності методичних кадрів системи освіти загалом, але й дослідити її окремі поведінкові прояви.

Дослідження проводилось на базі Державного вищого навчального закладу «Університет менеджменту освіти» НАПН України, в якому проходили підвищення кваліфікації методичні працівники з усіх регіонів України. Усього у дослідженні взяли участь 220 методистів системи освіти. Статистичне опрацювання даних (первинні статистики, кореляційний та дисперсійний аналізи) і їх графічна презентація здійснювалась за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS (версія 17.0).

За результатами емпіричного дослідження виявлено недостатній рівень комунікативної толерантності у значної кількості методистів системи освіти. Так, високий рівень встановлено лише у 18,6 % методистів, середній рівень – у 63,2%, а низький рівень – у 18,2 % респондентів.

Враховуючи позицію автора методики (чим вище бал, тим нижчий рівень показників комунікативної толерантності) виявлено особливості поведінкових проявів досліджуваного феномена. Так, зокрема, доволі сильно виражена в методистів: категоричність оцінки на адресу оточуючих (6,7 балів у середньому); тенденція оцінювати людей, використовуючи себе в якості еталона (6,1 балів у середньому); схильність переробляти і перевиховувати партнерів по спілкуванню (5,9 балів у середньому). Деяко кращою є ситуація щодо таких поведінкових проявів комунікативної толерантності, як «міра схильності підганяти партнерів під себе» (4,3 бали у середньому) та «адаптаційні здібності у взаємодії з людьми» (4,7 балів у середньому).

На наступному етапі нашого дослідження за результатами дисперсійного аналізу встановлено гендерно-вікові та організаційно-професійні характеристики комунікативної толерантності методистів. Так, виявлено залежність рівня розвитку комунікативної толерантності від статі та віку досліджуваних: чоловіки в цілому характеризуються нижчим рівнем комунікативної толерантності, ніж жінки, особливо молодші за віком ($p < 0,01$). Детальний аналіз показує, що чоловіки більше, ніж жінки схильні до оцінювання людей, виходячи з власного «Я» (відмінності на рівні тенденції, $p = 0,1$); вони менш терпимі до дискомфортних станів оточуючих ($p < 0,05$), схильні підганяти партнера під себе ($p < 0,05$). Натомість жінки виявляють більшу категоричність і незмінність

оцінки оточуючих, ніж чоловіки-методисти ($p < 0,01$); схильність переробляти і перевиховувати партнера ($p < 0,05$) тощо.

Гендерну природу відмінностей у проявах комунікативної толерантності методичних працівників системи освіти підтверджують, на наш погляд, результати дослідження особливостей комунікативної толерантності залежно від статі та напряму професійної діяльності: методисти з суспільно-гуманітарних дисциплін чоловічої статі мають нижчий рівень комунікативної толерантності, ніж жіночої. Натомість, методисти жіночої статі з природничо-математичних дисциплін (які традиційно вважаються прерогативою чоловіків) характеризуються нижчим рівнем комунікативної толерантності, ніж методисти-чоловіки ($p < 0,01$).

Крім того, констатовано відмінності у проявах комунікативної толерантності методистів залежно від розташування освітніх організацій, в яких вони працюють: методичні працівники, чії установи розташовані в центрі, характеризуються вищим рівнем комунікативної толерантності, ніж ті, що працюють у регіонах ($p < 0,05$).

У цілому недостатній рівень комунікативної толерантності методичних працівників свідчить про доцільність його розвитку, особливо, вміння приймати індивідуальність інших людей, слід також позбутися схильності переробляти й перевиховувати оточуючих. Для цього необхідно проводити спеціальну роботу з психологічної підготовки методичних кадрів у напрямі вдосконалення їх комунікативної толерантності, яку можна здійснювати в системі післядипломної педагогічної освіти.

Гродь Ж. В.

УСТАНОВКИ К СЕКСУ У ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК С РАЗЛИЧНОЙ СЕКСУАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИЕЙ

Проблема сексуальности человека является одной из важнейших и сложнейших проблем по своей практической значимости и актуальности в современном мире. И с каждым

годом она приобретает всю большую приоритетность. В настоящее время наше общество, подошло, наконец, к пониманию того, что сексуальная сфера жизни человека – такая же полноценная и важная часть всей жизнедеятельности индивида, как и любая другая, нуждающаяся в теоретических разработках и исследованиях. Отрицать и игнорировать этот факт уже невозможно.

В нашем исследовании была поставлена цель: определить особенности установок к сексу девушек и юношей с различной сексуальной ориентацией. В качестве диагностической методики использовался опросник установок к сексу Г. Айзенка. Теоретико-методологическими основаниями эмпирического исследования соответственно выступали концепция личности Г. Айзенка (Айзенк Г., 2000) и генетический подход Г. Айзенка к понятию «установка» (Eysenck H., 1975). В исследовании принимало участие 240 человек (120 девушек и 120 юношей), среди них 120 человек с гетеросексуальной и 120 – с гомосексуальной ориентацией.

В результате сравнительного анализа было выявлено, что существуют различия в установках к сексу у девушек и юношей с различной сексуальной ориентацией. Так, юноши с гетеросексуальной ориентацией обладают более свободными взглядами на сексуальные отношения, чем девушки с гетеросексуальной ориентацией. Это может быть связано с тем, что девушки с высокой дозволенностью сексуальных отношений подвергаются осуждению со стороны общества, которое с детства предписывает им быть недоступными и целомудренными; при этом юноши, имеющие множество сексуальных связей, не ожидают негативного отношения окружающих, что подтверждается исследованиями (Hynie M., Lydon J., 1996). Также женщинам наиболее важен факт эмоциональной близости с партнёром, его личностные особенности, а мужчины больше сконцентрированы на физическом факте близости и получении удовольствия от процесса. Юноши с гетеросексуальной ориентацией легко сексуально возбудимы и обладают сильным сексуальным либидо. С этим так же может быть связано то, что юноши чаще довольны своей сексуальной жизнью и отмечают сексуальную

удовлетворённость. Девушки же зачастую не могут открыто высказать и осуществить свои сексуальные желания, боясь осуждения, а также получить полное эмоциональное и психологическое удовлетворение от партнёра

Гомосексуальные юноши и девушки имеют более схожие установки к сексу, чем юноши и девушки с гетеросексуальной ориентацией. Однако следует отметить, что как и в случае с гетеросексуальными респондентами, гомосексуальные юноши обладают более легким отношением к сексу; с другой стороны, гомосексуальные девушки относятся к половым связям более серьезно, склонны к созданию долговременных союзов, что подтверждается данными исследований (Satinover J., 2017). Это может быть связано с тем, что гомосексуальные девушки нацелены в большей степени на нахождение партнёра, соответствующего их желаниям в эмоциональном, личностном и физическом плане, а для гомосексуальных юношей наиболее важным фактором является интимная близость. Также юноши с гомосексуальной ориентацией демонстрируют большее отвращение к традиционным видам сексуального поведения (близость с партнёром противоположного пола), чем девушки с гомосексуальной ориентацией. Это можно объяснить тем, что гомосексуальные девушки, в отличие от юношей, в сексуальных отношениях используют приспособления, имитирующие мужские половые органы, поэтому их интимная близость подобна традиционной.

Гомосексуальные юноши обладают более лёгким отношением к сексу, чем гетеросексуальные юноши. Это объясняется тем, что гомосексуальных мужчин не заботят проблемы беременности, деторождения и соответствующей контрацепции. Также гетеросексуальные юноши в большей степени нацелены на создание серьёзных долговременных союзов, а гомосексуальные юноши не могут создать полноценную семью в нашем обществе. Поэтому юноши с гомосексуальной ориентацией больше, чем гетеросексуальные юноши, склонны рассматривать партнера только в качестве объекта для получения сексуального удовольствия, не обращая внимания на личностные характеристики. О том же говорят и соответствующие исследования (Leigh B., 2003).

Юноши гетеросексуальной ориентации имеют достаточно высокий уровень общей удовлетворённости своей сексуальной жизнью в настоящее время, имеют спокойные, уравновешенные сексуальные отношения, они комфортно себя чувствуют в отношениях с противоположным полом. Юноши гомосексуальной ориентации недостаточно удовлетворены в настоящий момент своей сексуальной жизнью из-за проблем в построении крепких и взаимоприемлемых отношений с партнёрами, а также из-за влияния осуждающего мнения общества, что может приводить их в смятение или огорчение, ведь из-за своей ориентации они могут потерять работу, родителей и т.д. Следствием данной проблемы являются невротические сексуальные реакции, т.е. функциональные сдвиги, разбалансированность в поведении, поскольку гомосексуалы не могут вести себя в обществе, как им хотелось бы. Кроме того, многие из них не могут в полной мере принять свою гомосексуальность, что подтверждается американскими исследованиями (Hill C., Preston L., 1996).

Юноши с гомосексуальной ориентацией демонстрируют отвращение к традиционным видам сексуального поведения (близость с партнёром противоположного пола), смущаются и нервничают в отношениях с противоположным полом, а также воздерживаются даже от проявления сексуальной чувствительности, в отличие от юношей с гетеросексуальной ориентацией. Это можно объяснить тем, что гомосексуальные юноши терпят неудачи в отношениях с противоположным полом, поэтому боятся очередного провала. К тому же, в обществе порицается их сексуальная ориентация и они вынуждены скрывать сексуальные предпочтения, ведут себя настороженно, чтобы избежать неприятностей.

Гомосексуальные девушки обладают более лёгким отношением к сексу, чем гетеросексуальные девушки. Это объясняется тем, что гомосексуальных девушек не заботят проблемы беременности, деторождения, венерических заболеваний и контрацепции. Также гетеросексуальные девушки в большей степени нацелены на создание серьёзных отношений и вступление в брак, а их гомосексуальные сверстницы не могут создать полноценную семью в нашем

обществе. Девушки гетеросексуальной ориентации имеют достаточно высокий уровень общей удовлетворённости своей сексуальной жизнью в настоящее время. С другой стороны, девушки гомосексуальной ориентации в данный момент недостаточно удовлетворены своей сексуальной жизнью из-за проблем в построении оптимальных и долговременных отношений с партнёрами, а также из-за общественной стигматизации. Следствием этого выступают невротические сексуальные реакции. Подобные результаты также были получены американскими исследователями (Hynie M., Lydon J., 1996).

Также было обнаружено, что имеют место два взаимосвязанных блока установок к сексу, которые в разной степени характерны для девушек и юношей с гетеросексуальной и гомосексуальной ориентацией. Первый блок связан с преобладанием установок, сконцентрированных на сексуальном влечении, склонности к обезличенному и агрессивному сексу, просмотру порнографии, большей дозволенности в сексуальных отношениях, высокой сексуальной возбудимостью и невротичностью, а также преобладанием маскулинных черт в сексуальном поведении. Второй блок связан с выраженностью установок, сконцентрированных на сексуальной застенчивости, склонности к целомудренности, большему отвращению к сексу, низкой сексуальной удовлетворённости, возбудимости, а также преобладании фемининных черт в сексуальном поведении.

На основании полученных результатов было определено, что «ядро» установок к сексу у девушек и юношей с различной сексуальной ориентацией имеет различную структуру. У юношей с гомосексуальной ориентацией «ядро» установок образуют сексуальное влечение и порнография, дозволенность, физический и агрессивный секс. Это объясняется тем, что гомосексуальные юноши стремятся получить физическое удовольствие, сбросить напряжение благодаря половой близости. Они с высокой вероятностью вступят в сексуальную связь со случайным партнёром, для них не является особо значимой перспектива установления крепких долговременных отношений. Они выбирают себе партнёра в первую очередь сексуально привлекательного для завоевания и удовлетворения

сексуальних желаний (Цветкова Н., Цветков А., 1999).

У девушек с гомосексуальной ориентацией «ядро» установок образуют сексуальное влечение и сексуальное либидо. Это может быть следствием высокой сексуальной возбудимости и активного стремления девушек гомосексуальной ориентации к установлению крепких и постоянных интимных отношений с подходящим партнёром, и удовлетворению своих сексуальных желаний (что является сложной задачей в условиях нашего общества, т.к. у девушек с гомосексуальной ориентацией низкая вероятность найти подходящего партнёра, и нет возможности создать полноценный семейный союз).

Таким образом, можно заключить, что у девушек и юношей с гетеросексуальной и гомосексуальной ориентацией имеют место значимые различия в установках к сексу.

Гуменюк Г. В.

ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОГО САМОЗДІСНЕННЯ ВЧЕНИХ

Європейський вектор розвитку країни розкриває нові можливості та кидає нові виклики конкурентоспроможності, що потребує активізації пошуку, насамперед, нематеріальних психологічних ресурсів її підвищення. У сучасному світі наука є одним з основних показників конкурентоспроможності країни на міжнародній арені. Це зобов'язує активізувати дослідження щодо вивчення особистості українського науковця, величини резерву, форм вияву та способів актуалізації його особистісно-професійного потенціалу. Однією з форм вияву особистісно-професійного потенціалу є повнота самоздійснення людини у професійній діяльності.

Особливо гостро проблема самоздійснення та пошуки можливостей для її досягнення стоїть перед ученими, мета яких здійснювати інтелектуальну творчу діяльність, спрямовану на отримання та використання нових знань. Насамперед, вона передбачає здатність долати стереотипи у процесі мислення,

широту поля асоціацій, неупередженість і широту поглядів, готовність до породження принципово нових, неординарних ідей, які відхиляються від традиційних або загальноприйнятих алгоритмів мислення, прагнення до інтелектуальної незалежності тощо.

Об'єктивне вивчення процесу професійного самоздійснення неможливе без окреслення семантичного поля самого поняття. На основі аналізу існуючих підходів до визначення сутності досліджуваного феномену під *професійним самоздійсненням* нами розуміється одночасно суб'єктно детермінований процес та результат реалізації особистістю наявних потенцій і новоутворень, які зумовлені потужним прагненням досягти вершин реалізації себе в обраній професії. В узагальненому визначенні самоздійснення є неперервним ланцюгом дій, кожна з яких може здійснюватися тим чи іншим способом на основі вільного їх вибору людиною у напрямку професійного та/чи особистісного зростання. Він є одночасно і метою, до якої фахівець рухається, і процесом даного руху. При цьому самоздійснення детермінується як зовнішніми, так і внутрішніми чинниками, які актуалізують потенційний зміст можливостей людини, що дозволяє їй створювати дещо нове у зовнішньому та внутрішньому світах, тим самим розширювати сферу свого потенційного. Такий глибинний зміст самоздійснення обумовило вибір предмета нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень засвідчив, що проблема самоздійснення є однією з центральних для постнекласичної психології, для якої характерним є ноетичний напрям в аналізі природи людини: розглядання останньої як саморозвивальної системи, якій притаманна ієрархія рівневої організації складових, здатних породжувати у процесі свого розвитку якісно нові рівні. У такому сенсі людина як складна саморозвивальна система стає суб'єктом своєї життєдіяльності, який є не лише носієм активності, але й її джерелом. Спрямування особистісної активності на активізацію й реалізацію себе, своїх потреб і сутнісних можливостей (потенцій) в діяльності робить самоздійснення одним із базових процесів розвитку (у формі саморозвитку) людини. Воно забезпечує рух до вершинного рівня особистісно-професійного

розвитку фахівця, стаючи одним із основних модусів його професійного існування.

Метою дослідження виступило виокремлення емпіричним шляхом основних чинників професійного самоздійснення академічних учених.

Методологічну основу дослідження склали положення суб'єктного підходу – вивчити особистість «зсередини», з боку суб'єкта. Особистість тут виступає як носій певної картини світу, внутрішнього змісту, а не як набір певної об'єктивних характеристик у площині діагностичних показників. Концептуальні положення суб'єктного підходу дають можливість вивчати суб'єктність як активно-перетворювальну сутність людини, з її «включеністю» у світ, де «самостійна ініціація активності» людини визначає масштаб власної активності і життєво-професійних завдань, що розв'язуються у процесі самоздійснення.

Для організації та проведення емпіричного дослідження залучено репрезентативну групу з числа наукових працівників науково-дослідних установ та вищих навчальних закладів України гуманітарного профілю віком від 30 років із обов'язковою умовою кар'єрного росту (n=51). Дослідження реалізовувалось упродовж двох етапів.

Метою 1-го етапу було з'ясування загального рівня розвитку професійного самоздійснення вчених та міри вираження окремих його особливостей, які представляють змістовний аспект професійного самоздійснення – його ціннісно-сміслову наповнення шляхом використання Опитувальника професійного самоздійснення (методика О. Кокуна). Критерії, відповідно до яких вивчалися особливості професійного самоздійснення вчених: професійні досягнення особистості та переживання задоволення/незадоволення від власних професійних досягнень. Показники, які дозволяли визначати рівень розвитку професійного самоздійснення (за О. Кокуном): внутрішньо-професійні (потреба у професійному вдосконаленні, наявність проекту власного професійного розвитку, переважаюче задоволення власними професійними досягненнями, постійна постановка нових професійних цілей, формування власного «життєво-професійного простору») та

зовнішньопрофесійні (досягнення поставлених професійних цілей, визнання досягнень фахівця професійним співтовариством, використання професійного досвіду та здобутків іншими фахівцями, розкриття особистісного потенціалу і здібностей у професії, вияв високого рівня творчості у професійній діяльності).

Метою 2-го етапу було виокремлення чинників професійного самоздійснення, що опосередковують його динаміку і характер розвитку під час професійного становлення. На цьому етапі застосовується регресійний та кореляційний аналізи, а також наступний психодіагностичний інструментарій: Самоактуалізаційний тест Е. Шострома (САТ); шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема; «Мотивація професійної діяльності» (методика К. Замфір у модифікації А. Реана); опитувальник кар'єрних орієнтацій «Якоря кар'єри» (Е. Шейн); методика діагностики темпераменту Я. Стреляу (адаптація Н. Данилової, О. Шмельова); методика визначення акцентуацій характеру Х. Шмішека; методика визначення професійно важливих якостей «Лист Ліпмана» (ПВЯ). Параметри цих методик виступили психологічними характеристиками особистості вченого.

Проведене дослідження дозволило отримати один із можливих варіантів вирішення проблеми активізації й реалізації потреб та можливостей особистості шляхом здійснення себе в обраній професійній діяльності.

Результати проведеного емпіричного дослідження довели, що досягнення вершин самоздійснення для фахівців творчих професій (на прикладі вчених гуманітарного профілю) є особливо актуальним. На підставі отриманих даних можна стверджувати, що переважна більшість (понад 70%) обстежених учених виявили здатність досягати свого самоздійснення в науково-дослідній діяльності. Окреслено структуру професійного самоздійснення вченого, яка відобразила внутрішню архітектуру взаємозв'язків складових професійного самоздійснення. Відповідно до цього виділено чотири рівні розвитку професійного самоздійснення академічних вчених, який діагностувався за визначеними критеріями й показниками, та надано їм якісну характеристику.

З'ясовано, що кожному з рівнів професійного самоздійснення відповідає певна міра складності його складових, які у своїй єдності забезпечують його функціональне призначення.

Виокремлено спектр чинників, що детермінують процес розгортання самоздійснення вчених. Побудовано регресивні моделі предикацій професійного самоздійснення (загальнопрофесійного, внутрішньо-професійного та зовнішньо-професійного самоздійснення). Здійснено порівняння результатів кореляційного та лінійного регресійного аналізів, що дозволило виявити різний характер і спрямованість зв'язків складових професійного самоздійснення з психологічними характеристиками особистості вченого. На цій основі надано змістовну характеристику детермінаційним зв'язкам, яка засвідчує значний вплив різних психологічних характеристик на динаміку розвитку професійного самоздійснення та його складових.

Виявлено і схарактеризовано дві групи чинників, в одну з яких увійшли предиктори, що сприяють актуалізації та розвитку можливостей для самоздійснення, а в іншу, – які його гальмують. Позитивну динаміку досягнення вченими професійного самоздійснення визначають такі чинники, як: «спонтанність», «мисленнєві властивості особистості», «креативність» та «контактність»; негативну – «циклотимність».

Окремий аспект цих динамік, але не менш значущий, детермінується дією психофізіологічних чинників. Показано, що професійне самоздійснення можливе лише за умови регулювання власної активності, вміння мобілізувати особистісний ресурс, формування вимог до себе, які орієнтовані на вдосконалення професійно-особистісних якостей ученого. Це відобразилося у спектрі дії чинників, які характеризують властивості нервової системи, – «сила процесів гальмування», «циклотимність» та «тривожність».

Припускаємо, що чинники (предиктори) зовнішньо-професійного самоздійснення презентують інваріативну частину професійного самоздійснення. Тоді як чинники внутрішньо-професійного самоздійснення є варіативними складовими та відображають його індивідуальну своєрідність.

Побудовані регресивні моделі професійного самоздійснення, з одного боку, демонструють найбільш вагомі чинники впливу на динаміку його розвитку, характеризуючи специфічність цієї детермінації, а з іншого – відображають наявність зовнішніх (організаційно-діяльнісних) і внутрішніх (особистісних) умов як орієнтирів для моделювання технології психофізіологічного забезпечення професійного самоздійснення вченого.

Гупаловська В., Книшук-Бережна Л.

ОСОБЛИВОСТІ СЕКСУАЛЬНОСТІ ТА СЕКСУАЛЬНИХ СЦЕНАРІЇВ ЧОЛОВІКІВ ІЗ ГОМОСЕКСУАЛЬНОЮ СКЕРОВАНІСТЮ ПОТЯГУ

Сексуальність – це багатоаспектне явище, яке включає в себе біологічний, психологічний, поведінковий, медичний, культурний та соціально-правовий аспекти, жоден із яких, проте, не можна вважати домінуючим. Сексуальність людини можна трактувати як джерело напруги і чуттєвої розрядки. Також сексуальність можна визначати і як джерело переживання задоволеності, яке виникає в результаті задоволення людиною інших психологічних потреб. Зрештою, сексуальність можна трактувати і в категоріях редукції сексуальної напруги, задоволення сексуальних потреб і створення емоційного, близького зв'язку з іншою людиною. Процес розвитку сексуальності людини – це складний процес, який складається із декількох стадій і в результаті якого відбувається формування зрілої сексуальності людини, яка характеризується гармонійним поєднанням різних її компонентів (романтичного, сексуально-чуттєвого та інших).

Чоловіча та жіноча сексуальність значно відрізняються. При цьому, на такі відмінності впливають як біологічні фактори (особливості статевої системи, менструальний цикл у жінок, продукування в організмі чоловіків та жінок різних статевих гормонів тощо), так і фактори соціального середовища (наприклад, різні підходи до виховання дівчаток та хлопчиків,

різні стереотипи щодо маскулінності та фемінності, які побутують у суспільстві тощо).

На сьогоднішній день у психологічній науці та в сексології не існує остаточної відповіді на питання, що таке гомосексуальність – захворювання, статеве збочення, вроджена аномалія, властивість особистості. Так само і не існує єдиного підходу до трактування причин виникнення та розвитку гомосексуальної орієнтації. Жодна із існуючих теорій та концепцій повною мірою не пояснює всіх фактів і механізмів виникнення гомосексуальної скерованості потягу. Так, у різних підходах різна роль приділяється біологічним, генетичним факторам, факторам соціального наочіння, які відіграють вирішальну роль у формування гомосексуальної скерованості потягу.

Для чоловіків із гомосексуальною скерованістю потягу притаманний специфічний психологічний портрет. Серед якостей, які найчастіше зустрічаються у таких чоловіків, можна виділити надмірну зверненість на себе, більшу схильність до неадаптивних форм поведінки у стресових та складних життєвих ситуаціях, надміру виражене прагнення бути в центрі уваги, надмірна потреба в опіці та підтримці, виражена чутливість та вразливість, імпульсивність, підвищена тривожність та інші.

Сексуальні сценарії (скрипти) можна розглядати як настанови щодо відповідної сексуальної поведінки та сексуальних контактів, оскільки сексуальна поведінка та сексуальні взаємодії вивчаються через культуру та у взаємодії з іншими. Також сексуальні сценарії можуть бути пов'язані з теоріями сексуального бажання. Проте, у рамках концепції скриптів ми відкидаємо суто біологічний детермінізм сексуального бажання. Сексуальне бажання – це мотиваційна установка та зацікавленість у «сексуальних об'єктах або діях або потреба чи спроба шукати сексуальні об'єкти або займатися діяльністю пов'язаною з сексом». Сексуальні почуття не просто «приходять» зсередини тіла, але потребують значень і символів ззовні, які надають сигнали та підказки, що дозволяють розвивати сексуальність. Культурні сценарії пов'язані з різними історичними періодами та соціальними змінами; міжособистісні

сценарії пов'язані з зустрічами та взаємодіями з іншими людьми; внутрішньо-психічні або інтрапсихічні сексуальні сценарії вказують на те, як вмикаються і розвиваються особистісні сексуальні фантазії і сприйняття сексуальної близькості.

У проведеному дослідженні взяли участь 70 чоловіків. Серед досліджуваних – 35 чоловіків із гомосексуальною та 35 чоловіків із гетеросексуальною скерованістю потягу. Вік досліджуваних – 20-40 років. Для дослідження особливостей сексуальності було використано опитувальник установок щодо сексу Г. Айзенка та методику оцінки сексуального профілю О. Потьомкіної, особистісний опитувальник FPI та п'ятифакторний особистісний опитувальник А. Хромова.

При аналізі особливостей установок щодо сексу у чоловіків із гомосексуальною скерованістю потягу було виявлено, що найбільш вираженими у них є такі установки, як дозволеність (M=11,90) та реалізованість (M=9,72), тоді як найменш вираженими є сором'язливість (M=2,39), сексуальна невротичність (M=2,61), цнотливість (M=2,67) та відраза до сексу (M=2,72). Аналізуючи особливості сексуального профілю чоловіків із гомосексуальною скерованістю потягу, було виявлено, що найбільш вираженими у них є ніжність (M=9,83), відповідальність (M=8,83), сміливість (M=8,80), експресивність (M=8,37) та делікатність (M=8,26), тоді як найменш вираженою у цих чоловіків є схильність до корисливості (M=3,54).

Було здійснено статистичну обробку даних за допомогою пакету Statistica 8.0 – проведено порівняльний аналіз за t-критерієм Ст'юдента при $p \leq 0,05$, кореляційний аналіз емпіричних даних (лінійна кореляція за критерієм Пірсона при $p \leq 0,01$), мультифакторний аналіз. Результати дослідження показали, що у своїх сексуальних сценаріях чоловіки із гомосексуальною скерованістю потягу більшою мірою, ніж чоловіки із гетеросексуальною скерованістю потягу, характеризуються розкутістю у вияві своїх почуттів та емоцій, які пов'язані із сексуальними переживаннями. Також вони більше схильні проявляти ніжність та турботу щодо своїх сексуальних партнерів та їхнього оточення. У той же час, чоловіки із гомосексуальною скерованістю потягу схильні до сильніших, ніж чоловіки із гетеросексуальною скерованістю

потягу, переживань ревнощів до своїх сексуальних партнерів. Такі результати частково підтверджують висунуту нами на початку дослідження гіпотезу про те, що чоловіків із гомосексуальною скерованістю потягу більшою мірою, ніж чоловіків із гетеросексуальною скерованістю потягу, характеризують такі особливості сексуальності та сексуальних сценаріїв, як більша дозволеність, розкутість у сфері сексу, емоційна експресивність, ніжність та ревнощі до партнера/ів.

Чоловіки із гомосексуальною скерованістю потягу виявляють меншу, ніж гетеросексуали, занепокоєність питаннями власної сексуальної спроможності, менше схильні до страхів, які пов'язані із їхньою сексуальною поведінкою, менше схильні розглядати своїх сексуальних партнерів лише як об'єкт для задоволення своїх сексуальних бажань та потреб, а не як особистість зі своїми індивідуальними особливостями, із якою можна налагоджувати тісні та емоційно-забарвлені значимі міжособистісні взаємини. Вони менше схильні до вияву агресивності та ворожості у своїх сексуальних сценаріях. Це підтверджує висунуту нами гіпотезу про те, що чоловіки із гомосексуальною скерованістю потягу меншою мірою схильні до сексуальної невротичності, знеособленого та агресивного сексу, ніж чоловіки із гетеросексуальною скерованістю потягу.

Виглядає на те, що у чоловіків із гомосексуальною скерованістю потягу багато уваги сконцентровано на сексуальній тематиці. Бо згідно із результатами факторного аналізу їх сексуальна вдовolenість знижує рівень не сексуальної, а загальної особистісної невротичності та депресивності. Сексуальна реалізованість та сексуальна задоволеність чоловіків із гомосексуальною скерованістю потягу обернено пов'язана із їхньою схильністю до нестійкості емоційного стану та афективного реагування у ситуаціях роздратування, із їхньою схильністю до ознак, які характеризують психопатологічний депресивний синдром (безпідставні відчуття пригніченості, відсутність життєрадісності, різкі зміни настрою тощо). Сексуальна задоволеність чоловіків із гомосексуальною скерованістю потягу обернено пов'язана зі схильністю цих чоловіків до підвищеного рівня невротизації їхньої особистості, який може

проявляться у таких ознаках, як підвищена стомлюваність та млявість, постійне відчуття напруги, наявність труднощів із засинанням тощо. Це частково підтверджує висунуту нами гіпотезу про те, що сексуальна реалізованість та задоволеність чоловіків із гомосексуальною скерованістю потягу більш тісно пов'язана із такими їхніми особистісними станами і властивостями – невротичністю, дратівливістю, депресивністю та відстороненістю. Це свідчить про те, що такі чоловіки у своїх життєвих і сексуальних сценаріях тісно пов'язують особистісне благополуччя із сексуальним.

На основі результатів проведеного дослідження можемо сформулювати певні практичні рекомендації. Підвищення рівня сміливості та рішучості у сексуальній сфері, впевненості у своїх сексуальних можливостях, чоловіків із гомосексуальною скерованістю потягу сприятиме підвищенню рівня їхньої сексуальної задоволеності та реалізованості, що, у свою чергу, матиме позитивний вплив на редукцію проявів таких особистісних характеристик, як дратівливість, невротичність, депресивність, неврівноваженість.

Таким чином, розвиток адекватного ставлення до теми сексуальності загалом та до своїх сексуальних потреб, бажань та можливостей у чоловіків із гомосексуальною скерованістю потягу сприятиме загальній гармонізації їхньої особистості.

Данильченко Т. В.

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ЯК ФАКТОР ОСОБИСТІСНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

Метою здійсненого дослідження було виявлення особливостей взаємозв'язку між особистісним благополуччям та психологічною безпекою. Особистісне благополуччя ми розглядали як специфічне поєднання властивостей темпераменту, особистості і позитивних рис характеру, що забезпечують людині умови для того, щоб здійснювати позитивні вчинки, мати благополучні міжособистісні стосунки, глобальне позитивне ставлення до себе і світу (Батурин,

Башкатов, Гафарова, 2012). За складові особистісного благополуччя правила суб'єктивне (емоційне) благополуччя (Шкала задоволеності життям Е. Динера в адаптації Д. Леонтєва та Є. Осіна, 2008), психологічне благополуччя (Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф в адаптації Л. Жуковської, Є. Трошихіної, 2011) та суб'єктивне соціальне благополуччя (Опитувальник параметрів суб'єктивного соціального благополуччя – Т. Данильченко, 2015). Психологічна безпека нами трактувалася як здатність особи зберігати стійкість в середовищі з певними параметрами, зокрема з психотравмуючими впливами, опиратися деструктивним внутрішнім і зовнішнім впливам, що відображається в переживанні своєї захищеності / незахищеності в конкретній життєвій ситуації» (Баева І., 2007). Індикатори психологічної безпеки респонденти оцінювали за 5-бальною шкалою.

В ході факторного аналізу (вибірка – 84 особи) було отримано трьохфакторна структура, що пояснювала 56,47% загальної дисперсії. В перший фактор (внесок в загальну дисперсію – 26,99%) увійшли такі дескриптори як: безпека серед сусідів (факторне навантаження: $-0,831$), безпека серед друзів ($0,746$), безпека в професійному колективі ($0,601$), безпека в сім'ї ($0,512$), що дозволило позначити цей фактор як «Соціально-психологічна безпека». Цей параметр відображає (не)можливість психотравмуючого впливу в локальному середовищі, де людина живе, працює і вступає в міжособистісні контакти.

Другий фактор (16,58%) утворений такими характеристиками: сон був тривожним ($0,863$), відчуття неспокою ($0,755$), відчуття небезпеки ($0,588$), що дало можливість позначити цей фактор як «Індивідуальна (психологічна) (не)безпека». Ми трактуємо її як особистісний симптомокомплекс, що породжений базовим відчуття тривоги і недовіри до себе (непевності у достатності особистих ресурсів для вирішення життєвих завдань та у власній компетентності). Даний фактор за змістом перегукується з відчуттям базової ворожості за К. Хорні, яке розвивається при незадоволенні потреби дитини у безпеці та проявляється у

відчутті страху, безпорадності, провини тощо. Цей тип безпеки І. Баєва (2006) розглядає як властивість особистості, що характеризує її захищеність від деструктивних впливів і зумовлена стійкістю особи до психотравм, та відповідно відсутністю зривів у її функціонуванні.

В третій фактор (12,91%) увійшли такі дескриптори: «Для більшості людей в країні життя стає гіршим» (0,831), ситуація в державі (0,754), безпека в Україні (0,564), що дозволило позначити цей фактор як «Соціальна безпека». Цей параметр характеризує можливість потрапляння населення в небезпечні умови; стан спільноти, що унеможлиблює порушення цілісності соціальних суб'єктів, адаптивності їх функціонування та розвитку (Кабаченко, 2000). І. Баєва (2006) пов'язує суспільну (соціальну) безпеку з виконанням соціальними інститутами своїх функцій щодо задоволення потреб, інтересів, цілей населення країни. О. Костіна (2015) розглядає соціальну безпеку як характеристику середовища, в якому забезпечений захист від загроз і деградації соціальної сфери.

Був проведений кластерний аналіз (метод k-середніх), метою якого було виділення типів переживання безпеки. Перший кластер (25 осіб) об'єднав тих, які, в цілому, відчувають себе в безпеці, та переживають соціально-психологічний комфорт (умовне позначення – «У безпеці»). Групі, яку об'єднав другий кластер (26 осіб), притаманне переживання як індивідуальної, так і соціально-психологічної небезпеки (умовне позначення «В небезпеці»). Третій кластер об'єднав тих людей (30 осіб), для яких особливо травматичне переживання загальної соціальної небезпеки (ситуації в країні) (умовне позначення «В суспільній небезпеці»).

Очікувано, найвище оцінили власну безпеку представники першої групи: в сім'ї – 4,70 балів (за 5-бальною шкалою), в дружній групі – 4,67, в групі колег – 4,14 і найнижче – серед сусідів – 3,73. Представники другою групи не тільки відчувають небезпеку в найближчому оточенні (3,81; 3,31; 3,27; 2,58 балів відповідно), але й їм притаманні низькі показники індивідуальної безпеки (тривожний сон – 5,88 балів за 10-бальною шкалою; відчуття небезпеки – 6,31; відчуття безпеки – 3,08 балів).

Головною метою нашої роботи було встановити зв'язок між переживанням безпеки та благополуччя. Тому був здійснений порівняльний аналіз (ANOVA) переживання складових особистісного благополуччя в групах з різним рівнем психологічної безпеки. За суб'єктивним (емоційним) благополуччям статистично значущих відмінностей між групами не виявлено. Всі складові та загальний рівень психологічного благополуччя в групі з високим рівнем переживання психологічної безпеки статистично ($p \leq 0,01$) вище, ніж в групі з її низьким рівнем. Найбільша відмінність полягала у рівні самоприйняття (32,10 в «убезпеченій» групі проти 27,84 балів у тих осіб, що відчували себе в небезпеці). Вагомими були відмінності за іншими показниками психологічного благополуччя: особистісного росту (34,93 проти 29,96), позитивних стосунків (33,97 проти 29,96), життєвих цілей (33,17 проти 27,76), автономії (32,07 проти 28,76) та компетентності (30,80 проти 29,96). Найбільш виразна різниця була за загальним показником психологічного благополуччя: 197,03 балів в групі, що відчуває себе у безпеці, і 171,08 балів відповідно у тих, що відчувають себе в небезпеці.

За рівнем суб'єктивного соціального благополуччя відмінності менш виражені. В групі «убезпечених» вищий рівень емоційного прийняття в ближньому колі (37,73 проти 34,58 при $p \leq 0,05$) та нижчий рівень соціальної дистантності (18,93 проти 25,08 при $p \leq 0,01$).

Отже, очевидно, що переживання благополуччя безпеки та благополуччя взаємозумовлені. Однак відсутній статистично значущий зв'язок між емоційним благополуччям та переживанням безпеки. Тоді як особи з вищим рівнем психологічного благополуччя більше відчувають себе в безпеці, та навпаки. Зв'язок суб'єктивного соціального благополуччя та безпеки в ближньому соціальному оточенні не такий очевидний, що й підтверджується результатами кореляційного аналізу. Так були виявлені кореляційні зв'язки між індивідуальною (не)безпекою та: компетентністю (0,387 при $p \leq 0,01$), життєвими цілями (0,294 при $p \leq 0,01$), самоприйняттям (0,334 при $p \leq 0,01$), загальним рівнем психологічного благополуччя (0,309 при $p \leq 0,01$), соціальною дистантністю (-0,361 при $p \leq 0,01$) та

загальним рівнем суб'єктивного соціального благополуччя (0,246 при $p \leq 0,05$).

Соціально-психологічна безпека виявилась пов'язана з усіма параметрами психологічного благополуччя: з автономією (0,261 при $p \leq 0,05$), компетентністю (0,305 при $p \leq 0,01$), особистісним ростом (0,461 при $p \leq 0,01$), позитивними стосунками (0,306 при $p \leq 0,01$), життєвими цілями (0,367 при $p \leq 0,01$), самоприйняттям (0,239 при $p \leq 0,05$), психологічним благополуччям в цілому (0,480 при $p \leq 0,01$). Зв'язок з показниками суб'єктивного соціального благополуччя виявився не такий тісний: безпека в малих групах пов'язана з емоційним прийняттям (0,347 при $p \leq 0,01$), соціальним схваленням (0,327 при $p \leq 0,01$), та загальним рівнем суб'єктивного соціального благополуччя (0,271 при $p \leq 0,05$). Зв'язок між переживанням суспільної безпеки був виявлений тільки з соціальною помітністю (0,234 при $p \leq 0,05$). Отже можемо дійти висновку, що переживання безпеки більш зумовлене психологічним, а не соціальним благополуччям.

При побудові регресійних моделей, де психологічна безпека та особистісне благополуччя виступали почергово у якості залежної і незалежної змінної, були отримані такі результати. По-перше, не було виявлено впливу оцінки психологічної безпеки на суб'єктивне благополуччя (співвідношення позитивного та негативного афекту). Також не зафіксований вплив на переживання особистісного благополуччя оцінок соціальної (суспільної) безпеки.

По-друге, переживання психологічного благополуччя та соціально-психологічної безпеки зумовлюють один одного ($R^2=0,209$, $\beta=0,456$, $p \leq 0,001$), та знаходяться в лінійній залежності. Тоді як психологічне благополуччя і психологічна (індивідуальна) безпека пов'язані криволінійно ($R^2=0,047$ у випадку лінійної функції і $R^2=0,082$ у випадку квадратичної функції; $\beta=-0,287$, $p \leq 0,01$).

По-третє, на переживання суб'єктивного соціального благополуччя впливають оцінки як психологічної ($R^2=0,121$, $\beta=-0,220$, $p \leq 0,05$), так і соціально-психологічної ($R^2=0,073$, $\beta=0,270$, $p \leq 0,01$) безпеки.

Зрозуміло, що висвітлення особливостей подібних зв'язків

потребує подальших емпіричних досліджень. Однак очевидно, що, з одного боку, психологічна безпека виступає умовою набуття особистісного благополуччя, відповідно чинником підвищення благополуччя стане організація безпечного соціального середовища. З другого – особистісне благополуччя постає ресурсом (внутрішнім потенціалом), що забезпечує опірність особистості деструктивним впливам, а відповідно підвищує психологічну безпеку.

Демченко Н. Ю.

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Важливість формування творчого мислення та творчих здібностей сучасної молоді в умовах трансформаційного суспільства є запорукою успішного розвитку різних сфер життєдіяльності суспільства та держави в цілому. Аналіз останніх наукових досліджень стосовно даної проблематики, дозволив визначити основні аспекти та напрямки дослідження даної проблеми: розвиток обдарованості на різних вікових етапах (В. Давидов, Д. Ельконін, В. Штерн та ін.); соціально-педагогічні проблеми підтримки, адаптації і розвитку обдарованих дітей та молоді (А. Капська, Г. Попович та ін.); обдарованість на основі аналізу творчого розвитку людини (Дж. Гілфорд, А. Торренс та ін.); параметри креативного середовища, як важливого чинника розвитку творчої особистості (О. Леонтьєв, В. Моляко та ін.); важливість розвитку творчих здібностей у професійному спілкуванні (Л. Орбан-Лембрик, Г. Попова; О. Леонтьєв та ін.).

Мета нашого дослідження полягала у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні рівня та прояву творчих здібностей (дивергентності мислення) студентської молоді гуманітарно-педагогічного факультету Національного університету біоресурсів та природокористування України (НУБіП) напряму підготовки «Соціальна робота».

Обдарованість – це складне і багатозначне поняття, яке

виступає об'єктом педагогіки, психології та інших гуманітарно-соціальних наук. Обдарованість розвивається протягом життя, характеризується можливістю досягати людиною більш високих результатів з одного або декількох видів діяльності порівняно з іншими людьми на основі вроджених задатків (Холодная М., 1996). Природні задатки організму самі собою не визначають обдарованості людини, вони лише є невід'ємним компонентом, передумовою для розвитку обдарованої особистості. Отже, задатки – це вроджене утворення, а здібності – це набуте в процесі активного навчання та практичної діяльності особистості (Скрипченко О., 2001).

Ю. Гільбух виділив широту проявів обдарованості: загальна обдарованість – це розумова активність; спеціальна обдарованість – конкретний вид діяльності в певній області (поезія, математика, спорт, спілкування). Зокрема, під впливом загальної обдарованості прояви спеціальної обдарованості набувають якісно вищого рівня (Гільбух Ю., 2011). Встановлено, що обдарованість може відрізнятися за окремими видами: психомоторна, інтелектуальна, академічна, соціальна, художня, творча та лідерство (Щорс В., 2009).

Отже, обдарованість – це складний феномен, який потребує відповідної методології дослідження. Відомий дослідник проблеми обдарованості Дж. Рензуллі вважає, що потрібно шукати обдарованих дітей, безпосередньо працювати з ними, створювати загальні та індивідуальні програми розвитку, а не намагатися розв'язати проблему тільки теоретично, досліджуючи те, що не можна збагнути. Адже, складність проблеми обдарованості полягає в тому, що природа обдарованості в деяких аспектах незрозуміла, навіть самим обдарованим людям (Рензуллі Дж., 1997).

Головна характеристика творчості – створення нового. Серед сучасних позицій науковців стосовно природи творчості виділяють два підходи. У межах першого творчість розглядають як діяльність, спрямовану на створення нових суспільно-значущих цінностей; основну увагу приділяють критеріям об'єктивної новизни й оригінальності продуктів творчої діяльності. Другий підхід пов'язує творчість із самореалізацією людини, з розвитком мотивації її творчої діяльності. Критерій

творчості в такому розумінні є цінність самої людини, а не тільки продукт творчої діяльності (Туриніна, 2007).

Саме тому, на базі НУБіП було проведено дослідження щодо виявлення творчих здібностей серед студентів гуманітарно-педагогічного факультету, напряму підготовки «Соціальна робота». Їхня сфера роботи передбачає взаємодію з людьми з особливими потребами, а саме творчий підхід тут є запорукою успішної взаємодії з клієнтом.

Перший етап дослідження включав виділення критеріїв дослідження творчості, серед яких ми виділили наступні: швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість; другий етап – емпіричний, який полягає в дослідженні творчих здібностей та креативності в студентській молоді 1 та 4 курсу за допомогою скороченого варіанту тесту креативності П. Торранса «Закінчи малюнок» та опитувальника особистісної схильності до творчості за Г. Девісом (відредагований Б. Пашневим); третій етап – завершальний, який полягає у встановленні вихідних положень, щодо рівня творчих здібностей та креативності в студентській молоді.

За допомогою скороченого варіанту тестової батареї креативності П. Торранса «Закінчи малюнок» було виявлено, що всі студенти 1-го курсу мають швидкість виконання завдання в межах вікової норми. Наступний критерій гнучкості мислення: в межах вікової норми 60%, нижче норми 40% досліджуваних. Оригінальність мислення: високий рівень – 10%, вікова норма – 50%, нижче норми – 40% студентів. За показником розробленості мислення ми маємо такі результати: вище норми – 27%, вікова норма – 27%, низький рівень 46% досліджуваних.

Результати дослідження студентів 1-го курсу за методикою особистісної схильності до творчості Г. Девіса були такі: 60% – мають середній рівень загальної креативності, а 40% – низький рівень.

За допомогою скороченого варіанту тестової батареї креативності П. Торранса «Закінчи малюнок» було виявлено, що швидкість виконання завдання всіма студентами 4-го курсу (100%) була в межах вікових норм. Щодо гнучкості мислення: вище норми – 10%, вікова норма – 60%, нижче норми – 30% досліджуваних. Показники оригінальності мислення: вище

норми – 18%, вікова норма – 46%, нижче норми – 36% респондентів. За наступним показником розробленості мислення: вище норми – 36%, вікова норма – 57%, низький рівень – 7% студентів.

Дані за опитувальником особистісної схильності до творчості Г. Девіса серед студентів 4-го курсу були такі: 80% – мають середній рівень загальної креативності, 20% – низький рівень.

Узагальнені дані 1-го та 4-го курсів по критерію оригінальності: вище норми – 15%, вікова норма – 45%, нижче норми – 40% студентів; за критерієм загальної креативності середній рівень мають – 57%, а низький рівень – 43% досліджуваних.

Отже, як бачимо, значна частина досліджуваних студентів має низький рівень творчих здібностей, як стосовно загальної схильності до креативності, так і в плані образотворчої оригінальності. Враховуючи вищесказане, можна зробити висновок, що розвиток тих чи інших схильностей (в тому числі і творчих здібностей та креативності) серед сучасної студентської молоді є актуальним психолого-педагогічним завданням.

Дорошок Н. А.

МОЛОДІЖНА КУЛЬТУРА В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Перехід до відкритості, скасування багатьох колишніх ідеологічних обмежень і заборон призвели до інтенсивної плюралізації духовного життя українського суспільства, зумовили розмаїття стилів життєвладування. Швидкі й неоднозначні зміни останнього часу зумовили проникнення і розвиток в Україні різних течій та субкультур із Заходу та Сходу, відродження багатоманітності духовних надбань різних епох та регіонів. Відбувається процес трансформації суспільних відносин під впливом інтеграційних процесів, взаємодії різних культур, змінюється система пріоритетів і цілей. Це, зокрема, проявляється у змінах мети, засобів її досягнення, ціннісних орієнтацій і поведінкової моралі особистості.

У цьому сенсі на особливу увагу заслуговують процеси, які відбуваються у молодіжному середовищі. Адже саме молоді люди є тими, що найбільше піддаються зовнішнім впливам. Вони, як правило, не обтяжені суперечливим досвідом минулого з притаманними йому ціннісними і поведінковими установками. Молодь, яка визначає майбутнє будь-якого суспільства, вже сьогодні істотно впливає на його змістовні характеристики.

На порозі соціальної зрілості молоді люди перебувають у стані особливо активного пошуку та відбору цілей, життєвих перспектив, а також шляхів і засобів їх досягнення. Період соціалізації молоді людини, що є процесом її включення у все різноманіття суспільного життя, супроводжується досягненням соціальної зрілості, початком самостійної виробничої діяльності, набуттям професії, одним із наслідків цього процесу є досягнення рівноправного становища в суспільстві. Ці та інші зміни в соціальному статусі молоді людини супроводжуються становленням характеру, світогляду, ідейних позицій, системи поглядів та переконань.

За сучасних умов у здійсненні життєвого вибору зростає роль позасімейного спілкування, посилюється вплив ЗМІ на формування системи знань, ціннісних пріоритетів, моральних норм та умов їх дотримання. Інститут сім'ї сьогодні вже не може забезпечувати зростаючі потреби сучасної людини в розширенні кола інформаційних контактів. Зростання рівня освіти, розширення кола безпосереднього спілкування, доступ до ширшого спектру соціокультурних цінностей зумовлюють появу якісно нових потреб, ціннісних орієнтацій і цілей, які тісно пов'язані з загальними соціальними умовами.

Аспекти і межі конкретного бачення проблем молоді розширюються, якщо сприймати її не просто як вікову групу, а як специфічне соціально-демографічне утворення, що характеризується, з одного боку, властивими їй психолого-фізіологічними особливостями, підготовкою і включенням у громадське життя, у соціальні механізми, а з іншого боку – особливою субкультурою, внутрішньою диференціацією, що співвідноситься із соціальною ситуацією, в якій живе і працює молода людина.

На думку О. Балакіревої та О. Яременка, специфіка

об'єкта соціології молоді полягає в тому, що вікові процеси в молодіжному середовищі мають значно більшу соціальну вагу, ніж в інших вікових групах. Невідповідність між біологічним віком, віком соціальним та психічним – широко відома проблема. Вона розглядається педагогікою, віковою психологією, соціальною психологією, частково – демографією. Соціологічний підхід до молоді як специфічної групи суспільства передбачає врахування цілого комплексу обставин та особливостей способу життя молоді людини. Відповідність фізіологічного і соціального віку завжди була значимою для соціології, а сьогодні, внаслідок особливостей сучасного етапу розвитку українського суспільства, актуальність цієї проблеми значно зростає. По-перше, в умовах нестабільності та кризових явищ у житті суспільства, радикальних перетворень і потрясінь соціальний вік починає випереджати фізіологічний вік молодих людей – відбувається більш раннє «подорослішання», тобто інтеграція молодого покоління в структури суспільства та виконання ним соціальних ролей, які донедавна покладалися на старші вікові групи. З іншого боку, світові тенденції соціального розвитку свідчать, що кожне нове молоде покоління повинно оволодіти все більшим обсягом інформації та знань. Це, у свою чергу, подовжує освітній період та процес соціального становлення, що відсуває можливість виконання соціальних ролей у повному обсязі для окремих груп молоді в часі. По-друге, про актуальність цієї проблеми в сучасних умовах свідчить ще й те, що вікова самосвідомість залежить від напруги в суспільстві, наповнення життя подіями та суб'єктивно усвідомленим ступенем самореалізації особистості.

Особливо гостро проблеми молоді та її ролі в суспільному житті постали в період бурхливих і суперечливих змін та перетворень, котрі відбуваються сьогодні в українському суспільстві. Сучасні форми молодіжної субкультури можна дослідити через призму запитів та потреб, ціннісних орієнтацій та, нарешті, жаргону молодіжної тусовки.

Існування молодіжної субкультури, специфічного молодіжного сленгу – мови «тусовки» – є свого роду природно зумовленим бунтом проти понять та ідеалів «батьків». Подібні явища можна спостерігати в усі часи, але сьогодні, в епоху

ідейного хаосу, відсутності усталених загальноприйнятих цінностей і норм, вони виявляються значно помітніше та виразніше.

Система цінностей молодого людини розвивається і функціонує у певному соціальному середовищі, на певній матеріальній основі, яка, з одного боку, формує потреби молоді, а з іншого – являє собою умови, механізми і фактори їх задоволення. Вплив соціальних умов на суспільні процеси відбувається на макро- і мікро- рівнях, але останній, як правило, є багатоваріантною конкретизацією першого, його емпіричним проявом через такі механізми, як формальне (заклади культури) і неформальне (квартира, вулиця) мікросередовища, різні форми міжособистісного спілкування, соціально-культурна символіка і, звичайно, технічні засоби ретрансляції творів мистецтва.

У сучасної молоді перші місця в ієрархії найважливіших життєвих цінностей посідають такі: «бути здоровим», «отримати пристойну освіту та професію» та «гарні стосунки з сім'єю». Ставлення молодого покоління до традиційної системи цінностей істотно залежить від стосунків із носіями цих цінностей – представниками старшого покоління, у тому числі – з найближчими з них – батьками. Горезвісний конфлікт «батьків і дітей» доволі часто визначає відносини між поколіннями: *«буває, я їх не розумію, а буває, вони мене»*. Життєві плани та орієнтири молоді виявляються реалізованими лише тоді, коли вони визначаються в ході конструктивного діалогу між поколіннями та сприймаються молодими людьми як вираження їхніх інтересів.

Говорячи про сучасну молодь, про її нетрадиційні зразки поведінки, ми найчастіше звертаємо увагу на сферу дозвіллевої діяльності, де відбувається процес реалізації форм нестандартної поведінки. У заведених у молодіжному середовищі способах проведення вільного часу своєрідним чином фокусуються й відображаються актуальні проблеми сучасного суспільного розвитку.

Змістовні характеристики молодіжної культури істотно залежать від стилю життя молодих людей, усталених у їхньому середовищі навичок проведення дозвілля. Відповідні показники помітно відрізняються залежно від освіти, місця проживання та

сімейного стану молодих людей. Але для всіх соціально-демографічних груп молоді дозвілля, в цілому, має більшу значимість, ніж для дорослих. Дозвілля для молодої людини – сфера, де відбуваються події першорядної важливості. Стосунки з друзями, з коханою людиною, нові знайомства та прочитані книжки становлять «тканину життя» молодої людини, визначають сенс та емоційну забарвленість дня або тижня.

Ціннісні орієнтації молодої особистості, що включають у себе когнітивний компонент (уявлення про цінності), підкріплені емоційним компонентом (емоційним переживанням), трансформуються у потреби, цілі та інтереси, спонукають людину до активної діяльності, яка спрямована на досягнення визначених цілей і задоволення потреб, що й обумовлює поведінковий компонент ціннісної орієнтації.

Однією з найважливіших цінностей у молодіжному середовищі є мода. Мода – це не тільки однакові джинси та кросівки, куртки та зачіски. Це ще й однакові смаки, запити, жарти і дотепи, спрямованість, напрямок думок, вчинки. Між тим, мода не є чимось даним назавжди. Вона виникає, вмирає, змінюється. Масова мода і в одязі, і у вчинках, і в думках здатна деформувати особистість і зовнішньо і внутрішньо, підкорити її собі. Показово, що на запитання *«Як Ви вважаєте, на що сьогодні існує мода?»* молоді люди ставлять на перші місця вживання алкоголю, паління цигарок, досвід вживання наркотиків. Серед модних явищ відзначено також татуювання та існування моди на читання художньої літератури. Вочевидь останнє, можна пояснити великою кількістю детективних та розважальних романів відомих і досить популярних серед молоді письменників таких, як О. Мариніна, А. Константинов та ін. Мода на «сексуальний досвід» також є популярною серед більшості молодих людей.

Разом з тим, можна визнати існування моди на заняття спортом. Можливо, це є результатом трансляцій по ТБ великої кількості передач про змагання з популярних видів спорту та життя видатних спортсменів, які користуються авторитетом у молодіжному середовищі.

Модним молоді люди вважають також спілкування з іноземцями, матеріальну забезпеченість та вміння бути

неординарним. Варто відзначити, що останнім часом стало модним належати до певної компанії. Свою належність до останньої молодь пояснює тим, що у членів їхніх компаній збігаються інтереси та погляди на життя, вони мають однакове хобі та захоплення. Взаємовідносини між молодими людьми, їх ділові та особисті контакти створюють своєрідний психологічний мікроклімат.

Отже, в умовах, коли професійні та життєві навички старших поколінь виявляються не повною мірою адекватними новим соціально-економічним умовам, молодь, не обтяжена старими стереотипами, активно займається бізнесом, підприємницькою діяльністю, самозабезпеченням. Молодіжна субкультура виявляється більш адекватною новим умовам за рахунок притаманних їй прагнень проявляти та демонструвати свою індивідуальність, а також завдяки тенденції до групових форм активності. У цілому, сучасна молодіжна культура – є субкультурою з виразно окресленими межами. Її характеризують такі особливості, як досить помітна відчуженість від старшого покоління, від його цінностей і норм, переважна орієнтація на сферу дозвілля, в якій головними є спілкування та розваги, пов'язані з комунікативною діяльністю. У ставленні до культури надають перевагу творчості, що в цілому відображає життєві орієнтації і пріоритети сучасної молоді.

Дроздов О. Ю.

ЧЕРНІГІВСЬКА ПСИХОЛОГІЧНА СПІЛЬНОТА: СОЦІАЛЬНО-ДЕМОГРАФІЧНИЙ ПОРТРЕТ

Вивчення соціально-демографічних, наукометричних та інших характеристик науковців є одним зі шляхів саморефлексії наукової спільноти, який дозволяє зрозуміти як наявні здобутки, так і певні проблеми. Не можна сказати, що цей напрямок досліджень є поширеним, проте поряд із тим у зарубіжній науці відповідні розвідки час від часу здійснюються. Яскравим прикладом з психології є регулярні моніторинги соціально-

демографічних та інших характеристик власних членів, котрі проводяться Американською психологічною асоціацією (АРА) – найбільш чисельною та впливовою професійною асоціацією західного психологічного світу. Зокрема, згідно з даними 2017 р., з майже 75 тисяч членів АРА більшість склали жінки (58%), представники білої раси (60%). Цікавими є дані стосовно вікових характеристик членів АРА. Зокрема, середній вік члена Асоціації склав 58 років, при цьому психологів віком 70 років та вище було майже 25%, 60-69 рр. – майже 24%. Представники «молодших груп» (50-59, 40-49, 30-39 рр.) склали приблизно по 15-16%. Однією з причин цього, мабуть, є доволі високий соціальний та науковий статус Асоціації, члени якої повинні мати певні фахові та наукові досягнення. Зокрема, переважна більшість (майже 90%) членів АРА має докторський науковий ступінь. Відносна більшість (40%) членів Асоціації спеціалізується у галузі клінічної психології (2017: *APA Members profiles, 2017*). Вищенаведені характеристики можна порівняти з даними Австралійського психологічного товариства (АПС). Співвідношення жінок та чоловіків тут складає 79% та 21% відповідно, а у віковому плані переважають члени віком 40-49 рр. (майже 26%) та 30-39 рр. (23%) (2017 *Annual Report APS, 2017*).

Є дослідження, присвячені соціально-економічним аспектам професійної діяльності психологів. Наприклад, за даними 2015 р., середньостатистична заробітна плата американських психологів складала 85 тис. доларів на рік (при цьому близько 60% фахівців щорічно заробляли у діапазоні від 60 до 120 тис. доларів). Рівень заробітної плати при цьому залежав від сфери професійної діяльності (середній показник у сфері психологічної практики дорівнював 85 тис., у сфері наукових досліджень – 95 тис., а у сфері викладання – 62 тис. доларів). У демографічному плані найвищий рівень доходу мали чоловіки, представники білої раси, віком 60-64 роки (*Salaries in Psychology, 2017*).

У сучасній українській психології відповідні моніторинги, на жаль, майже відсутні. Поодинокі приклади (*Соціальна психологія в Україні: довідник, 2004*) лише підтверджують це. Вірогідною причиною, з нашого погляду, є доволі високий

рівень дезінтеграції вітчизняних фахівців, відсутність реально діючих професійних асоціацій загальнонаціонального рівня, які б об'єднували значну кількість психологів. Але, як ми переконані, на регіональному рівні такі дослідження є абсолютно реальними. Прикладом може бути робота, проведена у лютому-березні 2018 р. кафедрою загальної, вікової та соціальної психології імені М. А. Скока Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Її наслідком став довідник «Психологи Чернігова – 2018», у якому наведено дані про майже двохсот академічних та практичних психологів м. Чернігова. Аналіз зібраної інформації дозволив виявити ряд соціально-демографічних характеристик чернігівської психологічної спільноти, що, власне, і становило мету нашого дослідження. Враховуючи певні відмінності між академічним та практичним напрямками сучасної психології, ми окремо наводитимемо інформацію про фахівців цих галузей (дані станом на березень 2018 р.).

Академічні психологи Чернігова (n=50). Більшість (60%) представників цієї групи була співробітниками Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, при цьому 52% з них працювали на психолого-педагогічному факультеті, що цілком закономірно. Жінки склали переважну більшість (84%) цієї групи; причому це стосується не лише звичайних співробітників закладів вищої освіти, але й фахівців, що обіймають керівні посади (декан, завідувач кафедри). У віковому плані мав місце наступний розподіл: 31-40 рр. – 40%, 41-50 рр. – 34%, 51-60 рр. – 18%, старше 60 років – 8%. З одного боку, ці показники є закономірними (враховуючи вираженість акмеологічних періодів та ін.), але з іншого, вони вказують на потенційну проблему – відсутність молодих кадрів віком до 30 років. Слід зазначити, що більше половини (52%) представників цієї групи отримали фахову (психологічну) освіту в Чернігівському педагогічному університеті (інституті), при цьому 42% є випускниками колишньої подвійної спеціальності «Історія та практична психологія», яка існувала на історичному факультеті з 1991 по 2011 р.. Для незначної частини (14%) фахівців «психологічною alma mater» був Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

(перепідготовки працівників освіти).

Що стосується наукометричних показників, то три чверті (76%) академічних психологів Чернігова мають вчений ступінь, зокрема 68% є кандидатами, а 8% – докторами наук. У плані фахової спеціалізації захищених дисертацій переважають дві галузі: соціальна психологія (19.00.05 – 34%) та педагогічна і вікова психологія (19.00.07 – 28%). Є також невеличка група політичних психологів (6%) та поодинокі фахівці у галузі загальної, медичної і спеціальної психології. Що стосується наукової «продуктивності» чернігівських психологів, то середньостатистична сумарна кількість наукових публікацій дорівнює 38. При цьому має місце відносно високий рівень стандартного відхилення (26), що свідчить про виражену неоднорідність наукової активності. Зокрема, 8% представників цієї групи мали менше 10 наукових публікацій, і така ж кількість – більше 100.

Практичні психологи Чернігова (n=145). Як і в попередньому випадку, переважну більшість тут також склали жінки (90%). Натомість віковий розподіл мав дещо інший вигляд: психологів до 30 років – 19%, 31-40 рр. – 36%, 41-50 рр. – 32%, 51-60 рр. – 10%, старше 60 років – 3%. Як бачимо, на відміну від академічної психологічної групи, серед практичних психологів є представники молодшого покоління (до 30 років) і значно менше осіб старшого (51 рік та вище) віку. Більшість фахівців (59%) отримали психологічну освіту в Чернігівському педагогічному університеті (інституті), головним чином на історичному та психолого-педагогічному факультетах (по 26%). Майже кожен п'ятий (21%) фахівець отримав відповідний диплом у Чернігівському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти (перепідготовки працівників освіти).

Якщо одним з основних критеріїв оцінки академічних психологів є наукові досягнення, то для практичних психологів таким критерієм може бути наявність додаткової фахової підготовки. Її прикладами було проходження різних курсів з окремих напрямків практичної психології (гештальт-терапія, психодрама, позитивна психотерапія тощо) або навчання в аспірантурі. На жаль, всього 30% практичних психологів Чернігова вказали на наявність таких форм післядипломної

підготовки. Однією з причин цього, мабуть, є відносно високий рівень так званої «текучки кадрів» серед практичних психологів, що працюють у системі освіти та виховання. Поряд із тим, у цій групі зустрічалися й володарі наукових ступенів, хоча й дуже рідко (3%).

Що стосується сфери діяльності практичних психологів, то найбільш чисельну когорту склали психологи різних закладів освіти й виховання (73%), при цьому психологи ДНЗ склали 32%, а шкільні психологи – 24%. Менш чисельними підгрупами були психологи державних військових та воєнізованих структур (армія, поліція, ДСНС, пенітенціарна система тощо, 8%), медичних закладів (6%), різних центрів соціально-психологічної допомоги та реабілітації (6%), приватних комерційних організацій (3%). Такий розподіл можна пояснити економічною специфікою Чернігова – невеликого провінційного міста з низьким рівнем промислово-фінансового розвитку.

Отже, якщо одні соціально-демографічні характеристики чернігівських психологів є закономірними (принаймні у сучасних соціально-економічних умовах), то інші, з нашого погляду, можуть бути предметом критичних роздумів.

Дроздова М. А.

РЕГІОНАЛЬНА СПЕЦИФІКА СОЦІАЛЬНИХ УЯВЛЕНЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПРО БЕЗПЕКУ В КРАЇНІ

Складна політична ситуація в Україні робить актуальною проблему сприймання громадянами безпеки у власній державі. А оскільки різні її регіони не однаковою мірою задіяні у російсько-українському конфлікті, важливо, з нашого погляду, дослідити саме географічну специфіку уявлень про безпеку в країні. Це і стало метою нашого дослідження, проведеного у 2017-2018 рр. Вибірку утворили студенти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (м. Чернігів; n=134), Національного медичного університету імені О. О. Богомольця (м. Київ; n=50) та Луганського

національного університету імені Тараса Шевченка (м. Старобільськ; n=48). Респондентам пропонувалося написати одну або декілька асоціацій до стимулів «Безпека / небезпека у моїй країні». Методом контент-аналізу виділялися смислові групи відповідей із частотою згадування не менше 10%, що тлумачилися як соціальні уявлення.

З'ясувалося, що значна частина опитаних **безпеку у власній країні** пов'язує з миром («мир», «відсутність війни», «злагода», «спокій» тощо). Причому у відсотковому відношенні категорія «Мир» виявилася вагомішою у групі студентів з Луганщини (49% проти 37% відповідей чернігівців і 32% – киян). Такі результати є цілком логічними, беручи до уваги активні військові дії на території Донбасу і значно менші наслідки російсько-українського конфлікту для столиці та чернігівського регіону. Крім того, дещо менший відсоток таких відповідей столичних студентів, мабуть, пояснюється усвідомленням останніми безпечнішого життя в головному місті України, Києві.

Також у чернігівських і київських респондентів безпека в країні асоціюється з гарною владою та політикою («гідне керівництво», «захист прав громадян», «допомога влади народу», «армія», «поліція» і т.ін.). Однак, у свідомості киян ця безпека значно більше залежить від влади, аніж це уявляють чернігівці (37% проти 17% відповідей). Закономірність таких відповідей, імовірно, пояснюється концентрацією саме в столиці головних органів державної влади. Відповіді студентів з Луганщини також дали змогу виокремити схожу категорію («Армія та влада – захисники народу»; 19%). Але тут акцент зроблено саме на захисті населення різними органами влади («залежить від війська», «армія», «поліція», «влада, яка зможе захистити свій народ» тощо). Враховуючи ситуацію на Донбасі, ці результати очікувані.

Ряд чернігівських та київських студентів безпеку в країні уявляє невід'ємною від гарних економічних умов («високий соціально-економічний статус», «робочі місця», «висока зарплата», «повна соціальна допомога»). Однак ця категорія в обох групах виділилася лише на рівні тенденції (9% відповідей чернігівців і 7% – киян). Такі результати видаються нам дещо

неочікуваними, адже соціально-економічні проблеми – ті, з якими київська та чернігівська молодь може зустрічатися безпосередньо (на відміну від військово-політичного конфлікту на Сході країни).

За рештою асоціацій щодо безпеки в Україні опитані з різних регіонів відрізнялися. Так, серед чернігівських респондентів на рівні тенденції було виокремлено категорію «Морально-етичні риси і цінності» (8%). Тут називалися: «чесність», «патріотизм», «відповідальність кожного», «справедливість», «взаєморозуміння», «любов», «доброта» тощо. Отже, певний відсоток відповідей стосувався так званого «людського фактора», важливого для реалізації безпеки в країні. У відповідях столичних студентів також на рівні тенденції ми виділили категорії «Стабільність» («стабільність», «впевненість у завтрашньому дні») і «Незалежність» («незалежність», «свобода») (по 7% кожна). Гадаємо, що це, по-перше, пояснюється гарними локальними соціально-економічними умовами киян, а, по-друге, малою значущістю абстрактних політико-ідеологічних цінностей для опитаної вікової категорії.

Щодо **небезпеки в країні**, ми отримали найпотужнішу за кількістю відповідей в усіх трьох групах категорію «Війна та конфлікти» («війна», «бойові дії», «тероризм», «конфлікти», «військові конфлікти», «АТО» і т.ін.). Проте у відсотковому відношенні таких слів-асоціацій найбільше було зафіксовано серед студентів Донбасу (51%), що зумовлено військовими діями у цьому регіоні, і дещо менше (45%) – у чернігівців. Останні, припускаємо, перебувають під постійним впливом ЗМІ, які тиражують інформацію про війну на Сході, а також поширюваних серед населення чуток-страшилок про можливе поширення війни на всю територію України. У групі киян подібні відповіді склали третину від загальної суми (30%). Напевно, мешканці столиці дещо більшою мірою почуваються у безпеці.

Частина чернігівських і київських опитаних небезпеку в країні асоціює з поганою владою та політикою (21% та 23% відповідно). Це, наприклад, поняття: «байдужість влади до людей», «корупція», «безвладдя», «погана влада» тощо. Отже,

маємо справу з недовірою окремих груп населення нинішній владі. Цікаво, що з-поміж відповідей вище зазначених груп студентів було виокремлено категорію «Побутова агресія та злочинність» (14% асоціацій киян та 8% – чернігівців). Щоправда, у останніх ця категорія виділилася на рівні тенденції. Відповіді такого зразка («злочини», «наркотики», «вбивства», «грабіжництво», «агресивність оточення») не викликають здивування, адже складна соціально-економічна та соціально-політична ситуація сприяє розповсюдженню в країні різних форм девіантної та делінквентної поведінки. Також на рівні тенденції ряд київських та чернігівських респондентів (9% і 7% відповідей відповідно) небезпеку в Україні пов'язує з поганими економічними умовами («дефолт», «інфляція», «економічні проблеми», «бідність», «безробіття»). За нинішніх соціально-економічних умов в Україні це цілком логічно.

У групі студентів з Луганщини ряд відповідей стосувався негативних емоційних станів та відчуттів («біль», «страждання», «жах», «страх», «сум»; 13%), що, швидше за все, викликано переживанням військових подій на цій території.

Таким чином, отримані результати дають змогу дійти висновку про регіональну зумовленість соціальних уявлень студентської молоді щодо безпеки в Україні. Прояв територіальної специфіки зафіксовано як за змістом окремих відповідей (у групі респондентів з Луганщини), так і за відсотковим відношенням виділених категорій («Мир», «Війна та конфлікти», «Гарна влада й політика»). У вибірці студентів з Донбасу, порівняно з іншими групами, було зафіксовано значно менший смисловий діапазон асоціацій і зосередженість їх передусім навколо військових дій на Сході країни.

УЯВЛЕННЯ ПРО СИТУАЦІЮ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ В КРАЇНІ ЯК ЧИННИК ВИБОРУ ФОРМ ПОЛІТИКО-ПРАВОВОЇ АКТИВНОСТІ

В уявленнях громадян найбільш визначні події останніх декількох років, що вплинули на життя більшості мешканців, – це «війна на Сході України» або «воєнні дії» та «Революція гідності». Навіть той, хто стоїть осторонь політики, не цікавиться політичною дійсністю, так чи інакше відчуває на собі вплив тих соціально-політичних та економічних процесів, що супроводжують чи є наслідками цих двох подій, пов'язаних одна з одною. Фактично значні соціальні потрясіння відображаються в свідомості пересічних громадян як певна єдність дій окремих суб'єктів, часу та подій в суспільному житті в феномені, що в літературних джерелах визначається як подійність. Це означає, що відбувається так би мовити «склеювання» окремих подій та їх обставин і формується складний образ ситуації. В цьому образі чи, точніше, взаємодоповнюючих образах, дії, учасники (актори), сама ситуація пов'язуються в суб'єктивному плані особистості складними каузальними причинними та наслідковими зв'язками через комплекс оцінок-суджень-ставлень і т.ін. Тож розділяти уявлення про події, пов'язані з «Революцією Гідності», анексією Криму Російською Федерацією та генезу конфлікту на сході з використанням зброї не є доцільним, оскільки може призвести до викривлення тих образів, що існують в уявленнях громадян. Більше того, як показують результати проведених нами розвідок з використанням якісних методів, в уявленнях громадян ці теми є взаємозалежними. Фактично на сході країни розгортається другий сценарій революційного розвитку подій. Перший сценарій актуалізувався з початком розгону студентів на Майдані Незалежності в м. Києві восени 2013 року. Але другий є лише наслідком першого.

Події на Донеччині та Луганщині не мають однозначного тлумачення в соціумі: це громадянська війна чи російська агресія? І мова не про об'єктивний стан речей, а саме про

уявлення громадян про ці події. Адже навіть ті, хто визнає участь Росії як сторони конфлікту, все ж таки транслюють інколи смисл «громадянська війна». Очевидно, що такі поляризовані уявлення в нинішніх суспільно-політичних умовах (військові дії) так чи інакше проявляються в тих процесах, що відбуваються в країні та оцінках громадянами цих процесів. А отже впливають на формування та розвиток бачення громадянами прийнятних, можливих, справедливих та доцільних форм власної участі в житті суспільства. Для когось це означає уявлення про неприйнятність силових сценаріїв розвитку подій, для когось навпаки – радикалізацію уявлень та готовність до подальшої ескалації з ідейними уявними та реальними супротивниками. Інакше кажучи, партнери по діалогу спочатку перетворюються на опонентів, а потім і на противників. Радикалізація та поляризація уявлень зменшує готовність домовлятися, виникає бажання виграти, причому виграти за будь-яких умов і т. ін. Ми не можемо говорити про те, наскільки поширеними є такі уявлення (це питання спеціально не вивчалось), проте сама наявність таких оцінок та бачень свідчить про існування «зон ризику» в системі психологічних регуляторів поведінки та дій особистості в площині політико-правової дійсності.

Що це означає? Насамперед те, що наслідки революційного розвитку подій на Майдані Незалежності в м. Києві, наслідки воєнних дій мають специфічну психологічну складову. І ця складова буде визначати напрям та характер залучення громадян та окремих груп в ту соціально-психологічну та політико-економічну дійсність, суб'єктами якої вони є. Для когось це виклик, що формує мотивацію причетності, що під впливом різних чинників може трансформуватися як у волонтерство, так і в радикалізацію поглядів; в фанатичну віру в декларовані ідеали чи у відсторонену позицію на кшталт «моя хата з краю». Хтось підтримує армію, ВПО (внутрішньо переміщених осіб), біженців з Криму, орієнтований на розвиток стосунків, що передбачають допомогу іншому, а інколи і самопожертву. Для когось – навпаки – це можливість самоствердження за рахунок протиставлення себе, своїх ідей іншим. Мотивація причетності в

такому випадку трансформується в протестну мотивацію, що кінець-кінцем призводить до формування готовності відстоювати свою думку у будь-який спосіб, зменшує налаштованість на порозуміння та досягнення консенсусу. А ще для когось вимірів значущості набувають питання виживання в тих умовах, в яких опинилася людина чи члени її родини. Для декого на перший план виходять питання власного економічного добробуту та благополуччя. Та багато іншого. Очевидно, що процес трансформації мотиваційних тенденцій особистості є неперервним та в кожному конкретному випадку набуває тих чи інших обрисів чи вимірів особистої значущості та смислів, які й будуть визначати характер включеності особи у вирішення різних проблемних політико-правових ситуацій.

У нашому дослідженні з допомогою фокусованих глибинних інтерв'ю та фокус-груп ми опитували переважно молодь – це студенти київських ВНЗ та молоді люди, що тільки розпочинають свою професійну кар'єру. Представники інших соціальних груп та прошарків представлені в меншій мірі. В основному це безробітні та пенсіонери. Для переважної більшості всіх, хто приймав участь в дослідженні, основні мотиваційні смисли, пов'язані з актуальною ситуацією, відображаються в категоріях «статок родини», «гідний рівень життя», «корупція» та «війна». Саме економічна складова (рівень доходу, економічне благополуччя тощо) виявилася визначальною у сприйнятті дійсності, впливає на оцінку інших складових та сфер життєдіяльності. Якщо війна – це щось, про що знають, але що знаходиться «десь» (далеко), то уявлення про необхідність мати *«справедливе винагородження за свою працю»* постійно знаходиться в локусі уваги. При цьому *«труднощі у побудові програм перспективного майбутнього»* пов'язуються не тільки з «війною», а й з «корупцією» на різних щаблях влади. Оцінки влади містять такі характеристики як *«корумпована», «наживається на війні»* і т.д.

Оцінка діяльності органів правопорядку та правосуддя (поліція, прокуратура, суди) залишається досить невисокою. Сподівання на справедливість при попаданні у різноманітні проблемні правові чи політичні ситуації є, проте в нинішніх умовах опитані демонстрували схильність більше покладатися

на себе та допомогу інших людей, ніж на допомогу з боку працівників органів правопорядку та правосуддя (довіра до носіїв влади взагалі мінімальна). Існують уявлення про те, що *«поліція і суди хоч і стали більш доступними, проте принципово нічого не змінилося»*, а *«за гроші можна вирішити більшість питань»*. Серед молоді існують побоювання відкрито обстоювати свою точку зору в політико-правовій проблематиці, оскільки *«невідомо до чого це може призвести»*.

В оцінках політиків та інших представників влади переважають негативні забарвлення, на кшталт *«корумповані»*, *«пклуються тільки про свої інтереси»*, *«такі самі»* або *«ще гірші, ніж тиран Янукович»* і т. д. Існує уявлення про те, що *«чим вище у владі, тим більше корумпований»*. Серед представників молоді існують очікування, що держава має *«забезпечувати безпеку»* власних громадян, *«забезпечувати комфортне життя власних громадян»*, а якщо це виконуватися не буде – *«можна вдатися до протестів»*. А *«обмеження свободи слова, свободи дій»* може спровокувати молодь до участі в заворушеннях.

Посилення економічних негараздів (на рівні країни, на рівні окремих соціальних груп тощо) може виступити чинником різкої радикалізації суджень та актуалізувати готовність до *«відновлення справедливості»*. При цьому форма чи законність дій в такій ситуації відходить на других план, оскільки *«якщо одні можуть порушувати закон та не дотримуватися норм, то для відновлення рівноваги будь-які засоби є прийнятними»*. У молодіжному середовищі, зокрема, поширені уявлення про революцію як можливу форму отримання бажаного, можливий сценарій дій. Відсутність можливості реалізації себе, можливості забезпечувати себе та свою родину необхідним в уявленнях молоді може підштовхнути їх до радикальних дій в політико-правовому середовищі. При цьому зростає використання вербальних та невербальних маркерів агресії, а ситуація воєнних дій на сході при обговоренні соціально-економічної ситуації втрачає свою актуальність.

Більшу емоційну вираженість демонструють представники старшого покоління, які відчують *втому* від війни, політичних негараздів та правових колізій та *не вірять в*

зміни на краще, при розгортанні силових чи революційних сценаріїв розвитку. Отже, більша радикалізація поглядів притаманна саме молодим людям, оцінки представників інших вікових категорій, хоч і можуть бути різкими, проте більш помірковані з точки зору оцінки ймовірності переростання власного незадоволення в участь в акціях громадянської непокори. Загалом, події на сході країни інтерпретуються як «неоголошена війна з Росією». При цьому відповідальність за збереження цілісності держави покладається на вище керівництво держави та політиків, які поки що «більше зацікавлені у власному збагаченні, ніж у вирішенні питання в політичній площині». Декларується неготовність відстоювати державу зі зброєю в руках, якщо не буде подальшої ескалації конфлікту та визначено офіційний статус «воєнний стан». Власні зобов'язання перед державою слабо рефлексуються, існують тенденції до споживацького ставлення до держави як суспільного інституту. Існує орієнтація на швидке покращення якості життя сьогодні, а не в неосяжній перспективі. В основі таких мотиваційних тенденцій лежать уявлення про доцільність та можливість використання різноманітних форм протестних дій, зокрема, і з порушенням законодавства, оскільки «ті, хто його розробляють, самі його не дотримуються». У стосунках з іншими громадянами такі протиправні мотиви не актуалізовані. Поляризація оцінок спостерігається саме по вектору «громадянин – держава». Вектор взаємодії «я – інший» описується в категоріях «допомога», «партнерство», «спільність» тощо. Має місце ідентифікація – «ми проти корумпованої влади».

Дяченко В. А., Дубініна Д. Е.

МОЖЛИВОСТІ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ НАВЧАННЯ

Останнім часом психологи, що працюють у сфері освіти, відзначають помітне збільшення кількості дітей з труднощами у навчанні. Під труднощами навчання мають на увазі як саму

шкільну неуспішність, так і ті випадки, коли дитина встигає з усіх предметів на шкоду своєму здоров'ю (Ахутіна Т., 1998). Нагальною проблемою сучасної системи освіти є збільшення числа учнів, які не мають клінічних діагнозів, але демонструють виражені труднощі навчання й поведінки в загальноосвітній школі (Ахутіна Т. та ін., 1995; Глозман Ж., Потаніна А., 2001). У початковій школі ці труднощі проявляються, перш за все, в труднощах письма, читання і рахунку, тобто тих видах діяльності, які найбільш затребувані соціальною ситуацією розвитку дитини. Тому актуальним питанням сьогодення, на нашу думку, є ретельний розгляд проблем шкільного навчання та методів надання допомоги таким категоріям дітей.

Можливість та перспективність застосування нейропсихологічного підходу до подолання труднощів навчання підтверджується низкою публікацій (Т. Ахутіна, Т. Візель, Ж. Глозман, Н. Корсакова, Ю. Мікадзе, Н. Пилаєва, А. Семенович, Е. Симерницька, А. Сиротюк, А. Соболева, Л. Цветкова, Є. Хомська та ін.). Вперше питання про використання нейропсихологічних і психофізіологічних знань в діяльності загальноосвітніх шкіл було поставлено у 1960-х рр. вітчизняними нейропсихологами О. Лурія та Л. Цветковою. У даний час нейропедагогіка та нейропсихологія оперують експериментальними і теоретичними дослідженнями функціонального розвитку мозку дитини, що дозволяють диференціювати навчальний процес, реструктуризувати систему освіти.

Раніше основною причиною шкільної неуспішності дитини вважалося її виховання в соціально несприятливому середовищі. Однак, в останні роки все частіше педагоги і психологи стикаються зі зворотним явищем: дитина з цілком соціально благополучної сім'ї виявляється неуспішною по ряду провідних шкільних дисциплін. Найчастіше, більш-менш, прийнятна успішність дається дитині важко, завдаючи шкоду її фізичному і психічному здоров'ю. За гарні оцінки в школі така дитина розплачується головним болем, постійними ГРЗ, невротичними або астенічними реакціями.

Різноманітність симптомів шкільної неуспішності пов'язано з різними механізмами: нейропсихологічним

(несформованість окремих психічних функцій або атипії їх розвитку, слабкість нервової системи та ін.); соціальними (взаємовідносини в сім'ї і у суспільстві в цілому); педагогічними (педагогічна занедбаність, гіперопіка); характерологічними (стиль поведінки і спілкування дитини) і т.д. (Соболева А., Ємельянова О., 2009).

Різке зростання числа дітей, що виявляють труднощі в навчанні, збільшення кількості ліворуких, необхідність формування спеціальних програм по навчанню і вихованню дітей, народжених раніше терміну або з малою вагою, і відповідно з незавершеним внутрішньоутробним становленням мозку – все це змушує звернутися до проблеми анатомічного розвитку мозку і морфогенезу.

Зірівання мозку і розвиток психічних функцій в онтогенезі необхідно розглядати в єдності формування структурно-функціональної організації, як мозку, так і психічних процесів. На основі накопичених досліджень та досягнень в області неврології О. Лурія виділив три основних структурно-функціональних блоки мозку: I – енергетичний; II – блок прийому, зберігання та переробки інформації; III – блок програмування, регуляції і контролю (Лурія О., 1973). Згідно його концепції формування психіки дитини безпосередньо пов'язане з темпами зростання і дозрівання її головного мозку.

На першому етапі (до 2-3 років) закладається базис (перший функціональний блок мозку) для міжпівкульного забезпечення нейрофізіологічних, нейрогуморальних, сенсорно-вегетативних та нейрохімічних асиметрій, що лежать в основі соматичного (тілесного), афективного і когнітивного статусу дитини. На цьому етапі вперше заявляють про себе глибинні нейробіологічні передумови формування майбутнього стилю психічної та навчальної діяльності дитини. Перший функціональний блок мозку забезпечує регуляцію тону та активації кори головного мозку. Недостатня сформованість енергетичного блоку характеризується швидкою стомлюваністю, що часто розцінюється як інтелектуальна недостатність. Діти швидко перестають сприймати інформацію, та починають заважати іншим.

Другий етап триває від 3 до 7-8 років. За участю другого

функціонального блоку відбувається прийом, переробка і зберігання інформації. На цьому рівні відбувається розрізнення зорової, слухової, вестибулярної та кінестетичної інформації. Даний блок мозку забезпечує полісенсорну, міжмодальну, емоційно-мотиваційну інтеграцію та міжпівкульну організацію процесів запам'ятовування. На цьому відрізку онтогенезу закріплюються міжпівкульні асиметрії, формується домінуюча функція півкуль по мові, індивідуальному латеральному профілю (поєднання домінантної півкулі і провідної руки, ноги, ока, вуха), функціональної активності. Порушення формування цього рівня мозку може привести до виникнення псевдоліворукості, зниження запам'ятовування, труднощів просторової орієнтації: неправильне розміщення записів в зошиті, дзеркальність написання.

Третій етап триває від 7 до 12-15 років. Відбувається формування когнітивних стилів особистості й навчання, закріплення пріоритету лобових відділів лівої півкулі. Це дозволяє дитині вибудовувати власні програми поведінки, ставити перед собою цілі, контролювати їх виконання, рефлексувати, довільно регулювати свою поведінку, емоції, мову. Третій блок організовує активну, свідому психічну діяльність. Дитина формує плани та програми своїх дій, стежить за їх виконанням і регулює свою поведінку. Крім того, вона контролює свою свідому діяльність, звіряючи ефект своїх дій з вихідними намірами і коригує допущені помилки. Найбільш суттєвою частиною третього блоку є префронтальні відділи, які відіграють вирішальну роль у формуванні намірів і програм. Діти, в яких страждає третій блок – це ті учні, які, зазвичай, не враховують загальних норм і правил поведінки, не вміють діяти за зразком, не здатні контролювати свої емоції (Сиротюк А., 2003).

Різноманітні структури мозку, їх взаємодія і, як наслідок, різні психічні функції досягають повного розвитку в різному віці і специфічним чином визначають психологічні можливості дитини (Симерницька Е., 1985, Лебединський В., 1998, Мікадзе Ю., 2002). Психічні функції не дані дитині спочатку в готовому вигляді та проходять тривалий гетерохронний і асинхронний шлях розвитку, починаючи з внутрішньоутробного періоду,

коли закладаються їх передумови. «...*Перебудова і ускладнення протікають в певній хронологічній послідовності, яка обумовлена законом гетерохронії – рівномірністю дозрівання різноманітних функцій з випереджаючим розвитком одних по відношенню до інших*» (Лебединський В., 1985). На цей фактор генетично обумовленої гетерохронії розвитку накладаються індивідуальні (середовищні) особливості розвитку та виховання кожної дитини, індивідуальні особливості внутрішньо- і міжпівкульної взаємодії мозкових структур в організації психічних процесів, когнітивних стратегій і емоційної сфери дитини. Таким чином, розвиток структур і систем мозку строго підпорядкований базовим нейробіологічним закономірностям, що актуалізується в конкретних соціальних умовах. Формування психіки дитини безпосередньо пов'язане з темпами зростання і дозрівання її головного мозку. Часткове відхилення або порушення в цьому процесі призводить до ускладнень у психічному розвитку.

Відомо, що психічні процеси не є змістом мозку, але є його функцією. Навчання – це складна пізнавальна діяльність, яка здійснюється при взаємодії різних мозкових структур. Своєчасність освіти і повноцінність функціональних систем є психофізіологічною основою вищих психічних функцій, психічних форм діяльності і успішності навчання дитини (Сиротюк А., 2003).

Підводячи підсумки, можемо стверджувати, що для кожного етапу психічного розвитку дитини, в першу чергу, необхідна потенційна готовність комплексу певних мозкових утворень для його забезпечення. Але, з іншого боку, повинна бути затребуваність ззовні (від зовнішнього світу, від соціуму) до постійного нарощування зрілості й сили того чи іншого психологічного фактора. Якщо така затребуваність відсутня – спостерігаються спотворення і гальмування психогенезу в різних варіантах, що тягнуть за собою вторинні функціональні деформації на рівні мозку. Більш того, доведено, що на ранніх етапах онтогенезу соціальна депривація призводить до дистрофії мозку на нейронному рівні (Семенович А., 2002). Таким чином, своєчасність освіти і повноцінність функціональних систем є психофізіологічною основою вищих

психічних функцій, психічних форм діяльності та успішності навчання дитини.

Можливість дослідження повноцінності функціональних систем та вищих психічних функцій лежить в основі нейропсихологічного підходу, який реалізується за допомогою застосування нейропсихологічної діагностики та корекції. Нейропсихологічний підхід до проблем формування психічних функцій в онтогенезі полягає в розкритті співвідношення і взаємозв'язку, який існує між зірвіваючими структурами мозку та психічними функціями, що розвиваються на їх основі) та відповідно позначаються на шкільній успішності (Корсакова Н., 2001).

Виходячи з цього, основна задача нейропсихолога полягає в тому, щоб детально проаналізувати спільно працюючі зони мозку, які забезпечують виконання складних форм психічної діяльності, виявити місце цих зон в функціональній системі, а також з'ясувати, як змінюється співвідношення цих, спільно працюючих відділів мозку, при здійсненні психічної діяльності на різних етапах розвитку. Тому бажано звернути увагу на недоліки відразу, так як мозок дитини пластичний і функції ефективно коригуються до 12 років. Потім слабкі ланцюги психічних функцій можна компенсувати за рахунок більш сильних, але цей шлях уже більш складний.

Жукова Т. Л., Бертош Н. А.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ САМООЦЕНКИ РЕБЁНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Умение оценивать себя закладывается в раннем детстве, а развитие и совершенствование данного умения происходит в течение всей жизни человека. Самооценка, как масштабное личностное образование, является важным фактором воспитания, поэтому вопрос развития самооценки имеет большую значимость. В жизни каждого ребёнка существуют этапы, в которых самой физиологией созданы оптимальные условия и возможности для развития у него определенных

своих свойств психики, восприимчивости к получению обусловленных знаний и умений. Эти периоды называются сенситивными.

Каждому возрастному этапу периода дошкольного детства свойственны свои особенности в понимании себя. Достигнув трех лет, малыш начинает осознавать, что он личность. Это выражается появлением в речи у малышек местоимения «Я». Если раньше ребенок говорил о себе в третьем лице, называя себя по имени, то сейчас это происходит реже. Глядя на свое отражение в зеркале или на собственную фотографию, он, колеблясь, узнает себя. Ребёнок воспринимает себя как самостоятельного человека, обладающего своими особенностями и желаниями. Вместе с этим осознанием и приходит кризис трех лет. Ласковый и милый малыш в это время может сильно измениться и превратиться в упрямого и капризного «нехочуху».

Осознание своего «Я» у ребёнка возникает под влиянием практической деятельности, которая с каждым днём становится всё активнее. В этот период ребенком движет не только желание больше узнать и освоить что-то новое, теперь для него окружающий мир становится сферой самореализации, где он проверяет свои силы и испытывает возможности. Именно этот период, когда у ребенка возникает самолюбие, является одним из наибольших стимулов к самосовершенствованию (Ткаленко О., 2015).

Становление самооценки происходит за счёт изученных ребенком форм оценивания себя и знаний о себе. Изначально поведение ребенка меняется за счёт оценок окружающих, а так же за счёт результатов собственной работы. Важным для развития самооценки является оценивание результата своей деятельности, а так же сравнение себя с остальными детьми (Савонько Е., 1999).

Достигнув дошкольного возраста, ребенок понимает только, то, что он есть. Он ещё ничего не знает о себе и своих качествах личности. Копируя взрослых, ребёнок 3-4 лет не может знать о своих реальных возможностях и способностях. Чаще всего он попросту приписывает себе те положительные качества личности, которые одобряет авторитетный для ребёнка

взрослый, иногда даже не понимая смысла их содержания (Мухина В., 2006).

Чтобы верно дать оценку собственным достоинствам и недостаткам ребенок должен первоначально научиться оценивать остальных людей, на которых он может посмотреть со стороны. Теперь, когда ребёнок оценивает сверстников, он опирается на мнения взрослых в отношении того или иного ребёнка. Так же бывает и при формировании самооценки, к примеру: *«Я хороший, потому что так говорит мама»*.

От 3 до 7 лет ребенок включается во «взрослую» жизнь, в разные виды деятельности, сам выбирает игру и свою роль в игре. Формируются самооценка и самосознание, происходит становление личности. Активно развиваются воображение и отображение впечатлений об окружающем мире, взаимодействие с окружающими, общение. По мнению Л. Выготского, в этот период жизни ребёнка ему необходимо уделять повышенное внимание со стороны взрослых.

Дошкольники старшего дошкольного возраста почти всегда точно понимают свои достоинства и недостатки, оценивая себя на основе мнения окружающих. Такое понимание даёт определённую возможность в развитии дальнейших достижений и успехов ребёнка, освоения норм поведения, копирования положительных образов. Так же ребёнок начинает сознательно пользоваться отношением взрослых и окружающих людей к разным его действиям и настроениям. В старшем дошкольном возрасте, дети понимают, что упрямство и непослушание – это неправильное поведение, но всё-таки ведут себя таким образом по отношению к тем взрослым, которые позволяют такое послабление в поведении. Ребенок может стараться проявлять качества, провоцирующие симпатию и растроганность взрослых и завоевывать, таким способом, удовлетворения своих личных потребностей и желаний. Ребёнок старается чаще обращаться за помощью в оценке его деятельности к взрослым. Это случается, по причине того, что ему необходимо признание с их стороны. Дошкольник пытается угадать реакцию окружающих, в ответ на его действия, и при этом, он хочет, чтобы взрослые хвалили его.

Следовательно, среди множества факторов, оказывающих

влияние на развитие самооценки в дошкольном возрасте можно выделить те, которые оказывают доминирующее влияние, это: опыт общения и отношения с родителями; опыт общения и отношения со сверстниками; личный опыт общения; интеллектуальное развитие ребёнка.

С целью выявления взаимосвязи между уровнем развития самооценки у дошкольников и детско-родительскими отношениями нами было проведено исследование, в котором приняли участие дети в возрасте 5-6 лет и их родители. Использовалась следующая диагностическая база: тест-опросник родительского отношения (ОРО), для исследования родительского отношения (А. Варга, В. Столин, 2001); методика «Лесенка», для изучения самооценки детей старшего дошкольного возраста (В. Щур, 2018); игровой проективный тест «Почта» для выявления уверенности/неуверенности детей в родительской любви (Е. Антони, Е. Бине, 2018).

Результаты методики «Лесенка» показали следующее: детей с заниженной самооценкой – 5%, с адекватной – 20%, с высокой – 20%, с завышенной – 20%, с неадекватно завышенной – 35 % из числа участников.

При обработке методики «Почта» нами были получены такие результаты: детей, которые уверены в родительской любви обоих родителей – 63%; детей, которые не уверены в любви обоих родителей – 5%; уверенных только в любви мам – 21% , и только в любви пап – 11% .

Результаты опросника родительского отношения (ОРО) распределились следующим образом: семьи с эмоциональным принятием ребёнка – 100%; родители, которые испытывают интерес к ребёнку так же – 100%; психологическую дистанцию к ребёнку испытывают 10%, отсутствие её – 90% опрошенных. Авторитарное поведение наблюдается в 85% семей, а его отсутствие – у 15%. Семей, где верят и понимают своего ребёнка, оказалось 75%, а 25% родителей – испытывают недоверие к ребёнку.

Для установления статистически значимых взаимосвязей между имеющимися переменными был проведен корреляционный анализ полученных результатов с использованием коэффициента ранговой корреляции Кендалла,

т.к. большинство переменных имело распределение отличное от нормального. Данные анализировались с помощью программы Statsoft Statistica v8.0.

Выявлено наличие статистически значимой положительной связи, теснота связи умеренная между шкалой «Лесенка» и шкалами «Принятие-Отвержение» «Кооперация», «Маленький неудачник», «Авторитарная гиперсоциализация». Следовательно, выбор родителями указанных выше типов отношений (за исключением «Симбиоза») будет положительно влиять на уровень развития самооценки старших дошкольников.

Между шкалами «Лесенка» и шкалой «Симбиоз» выявлена теснота связи слабая, связь отрицательная: соответственно, чем выше уровень самооценки у дошкольника, тем меньше у него с родителями психологическая дистанция.

Также прослеживается наличие положительной взаимосвязи, теснота связи умеренная между шкалой «Почта» и шкалами «Принятие-Отвержение» «Кооперация», «Авторитарная гиперсоциализация»). Это позволяет говорить о том, что выбор родителями вышеуказанных типов отношений будет положительно влиять на состояние уверенности детей в родительской любви.

Выявленная слабая отрицательная связь между шкалой «Почта» и шкалами «Симбиоз», «Маленький неудачник» свидетельствует о том, что, чем больше родители дистанцируются от ребенка, чем более они не уверены в ребенке и считают его неудачи закономерными, тем менее ребенок верит в родительскую любовь, тем он менее доверяет своим родителям.

Между шкалами «Лесенка» и «Почта» выявлена положительная взаимосвязь, теснота связи умеренная. Следовательно, чем выше у ребенка уровень самооценки, тем больше у него уверенности в родительской любви, тем более выражена его симпатия и близость с этим взрослым.

Таким образом, в результате исследования установлено, что семья играет значимую роль в становлении самооценки ребёнка. При этом, наличие в основном умеренных положительных связей между типами детско-родительских отношений, самооценкой дошкольника и его уверенностью в

родительской любви, предположительно объясняется тем, что самооценка дошкольника в 5-6 летнем возрасте еще только начинает формироваться после недавно прошедшего кризиса 3 лет, и на ее развитие влияют не только детско-родительские отношения, но и ряд других факторов.

Общая тенденция полученных результатов заключается в том, что более благоприятные условия семейного воспитания, положительные взаимоотношения между родителями, демократический стиль руководства, теплота отношений к детям сочетаются с адекватным и высоким уровнем самооценивания, а неблагоприятные – с низким или с неадекватно завышенным. Применение негармоничных типов родительского отношения (симбиоз, «маленький неудачник») приводит к переживанию ребенком неблагоприятия в семейной ситуации, а также к развитию эмоциональных нарушений, в том числе тревожности, агрессивности, импульсивности, закрытости, демонстративности. Указанные особенности оказывают существенное влияние на самооценку дошкольника и его отношения к другим людям.

Жукова Т. Л., Морозова М. В.

СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ВОСПИТАТЕЛЕЙ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Профессиональная деформация личности – это изменения качеств личности: стереотипов восприятия, ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения, которые появляются под влиянием выполнения профессиональной роли. Феномен профессиональной деформации характеризуется проникновением «Я–профессионального» в «Я–человеческое», то есть, при профессиональной деформации воздействие профессиональных рамок и установок не ограничивается исключительно профессиональной сферой. Можно сказать, что после выхода человека из профессиональной ситуации не происходит его естественного «выправления», поэтому даже в

личной жизни человек продолжает нести на себе «деформирующий отпечаток» своей профессии (Абрамова Г., 2007).

Профессиональная деформация может отличаться своей направленностью, носить положительный или отрицательный характер, быть эпизодической или устойчивой, поверхностной или глобальной; проявляться в профессиональном жаргоне, в манерах поведения, даже в физическом облике.

Профессиональные деформации личности обусловлены многими факторами, которые можно поделить на объективные и субъективные. К объективным относятся: содержание профессиональной деятельности и общения; условия выполнения профессиональных обязанностей; факторы, связанные с социальной макросредой (например, социально-экономические условия жизнедеятельности, повышенная юридическая регламентация труда, многосторонний социальный контроль со стороны государственных и общественных органов, частный конфликтный характер взаимодействий работника с другими людьми).

К объективно-субъективным факторам относятся система и организация профессиональной деятельности, качество управления, стиль управления и профессионализм руководителей.

Субъективными факторами выступают: онтогенетические изменения, возрастная динамика, индивидуально-психологические особенности, характер профессиональных взаимоотношений, кризисы профессионального становления личности, служебная необходимость идентифицировать себя с патологическим внутренним миром других людей для их лучшего понимания.

Деформация является следствием эмоционального выгорания, когда защитные механизмы ослабевают настолько, что специалист не может противостоять губительным факторам и начинается процесс разрушения личности.

Синдром эмоционального выгорания (СЭВ) – комплекс физических, эмоциональных и познавательных симптомов, которые испытывает профессионал, неспособный справиться эффективно со стрессом, вызванным ограничениями,

касающимися его цели и личной карьеры. Синдром эмоционального выгорания определяется как чувство эмоционального и физического истощения вместе с чувством расстройства и неудачи (Умняшкина С., 2002). Синдром предполагает появление эмоционального истощения, невозможности сострадать.

Симптомы профессионального выгорания указывают на характерные черты длительного стресса и психической перегрузки, которые могут приводить к полной дезинтеграции различных психических сфер. У «выгорающего» специалиста наблюдаются изменения в поведении, мышлении, эмоциях, состоянии здоровья (Водопьянова Н., 2005).

Последствия выгорания могут проявляться как в психосоматических нарушениях, так и в сугубо психологических (познавательных, эмоциональных, мотивационно–установочных) изменениях личности. И то и другое имеет непосредственное значение для социального и психосоматического здоровья личности.

Профессия педагог относится к сфере профессий типа «человек – человек», то есть профессий, которые отличаются интенсивностью и напряженностью психоэмоционального состояния и которые наиболее подвержены влиянию профессионального выгорания. Важной представляется изучение проблемы эмоционального выгорания в педагогической среде, особенно среди школьных учителей и воспитателей учреждений дошкольного образования (УДО). Деятельность педагога включает управление развитием личности ребенка. Успешно осуществить ее может только педагог, способный осознанно регулировать проявления своих эмоций: открытый собственным и чужим мыслям, чувствам, переживаниям, доверяющий себе и своим воспитанникам, способный преодолевать трудности, так как не до конца сформировавшаяся психика ребенка, не вполне окрепшее «Я» маленького воспитанника могут быть деформированы в ходе общения с «выгоревшим» педагогом.

С целью изучения синдрома эмоционального выгорания у педагогов, работающих в дошкольных учреждениях, были выявлены социально-демографические характеристики

испытуемых (имя, стаж работы в УДО). Далее для эмпирического исследования была использована методика изучения синдрома эмоционального выгорания В. Бойко (2011). Данная методика рассматривает эмоциональное выгорание как динамический процесс, возникающий поэтапно, в полном соответствии с механизмом развития стресса и с его 3 стадиями: напряжение, резистенция, истощение. Первую стадию («Напряжение») создают хроническая психоэмоциональная атмосфера, дестабилизирующая обстановка, повышенная ответственность. Вторая стадия («Резистенция») характеризуется попытками человека более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений. Последняя стадия («Истощение») характеризуется оскудением психических ресурсов, снижением эмоционального тонуса, которые наступают вследствие того, что проявленное сопротивление оказалось неэффективным.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что существуют доминирующие симптомы, сопровождающие каждую из фаз синдрома эмоционального выгорания. Так, в группе педагогов со сформировавшимся эмоциональным выгоранием выявлено, что для стадии «Напряжение» наиболее выражен симптом «переживание психотравмирующих обстоятельств» (у 30% испытуемых), демонстрирующий собой ответную реакцию на факторы, способствующие формированию эмоционального выгорания; для стадии «Резистенция» доминирующим симптомом является «редукция профессиональных обязанностей» (30%), представляющий собой прием психологической защиты; для стадии «Истощение» ведущим симптомом является «эмоциональный дефицит» (20%), отражающий состояние нервной системы.

В группе педагогов с формирующимся эмоциональным выгоранием доминирующими симптомами синдрома эмоционального выгорания являются переживание тревоги и депрессии (30%), неадекватное избирательное эмоциональное реагирование (50%).

В ходе изучения соответствия социально-демографической характеристик испытуемых и стадий СЭВ выявлено его наличие на стадии формирования у педагогов со

стажем 6–10 и 11–15 лет. Стадия «резистенции» СЭВ диагностируется в каждой социально-демографической группе испытуемых, вне зависимости от стажа работы, как у молодых педагогов со стажем работы менее 5 лет, так и опытных педагогов. СЭВ на стадии «истощения» сформировался у молодых педагогов и у педагогов со стажем работы 11–15 и 16 и более лет.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что синдром эмоционального выгорания у педагогов, работающих в учреждениях дошкольного образования формируется не только в связи с большим стажем работы, но и у молодых специалистов, та как в исследуемой выборке наиболее подвержены развитию СЭВ педагоги со стажем 0– 5 и 16 и более лет стажа в УДО. Группа педагогов со стажем работы 0–5 лет является наиболее подверженной СЭВ на фоне остальных групп, вследствие того, что практическая деятельность испытуемых еще не носит долговременного характера. Высокий уровень развития симптоматики у данной группы подтверждает влияние достаточно сильных эмоциогенно-деструктивных факторов, высоких умственных нагрузок. Предположительной причиной этого являются еще не выработанные определенные способы саморегуляции и психологической защиты, позволяющие воспитателям более спокойно реагировать на педагогическую ситуацию. В группе педагогов со стажем 16 и более лет СЭВ можно обосновать тем, что длительно работающий педагог начинает испытывать эмоциональный дискомфорт, психическое напряжение, неудовлетворенность трудом и его результатами, переутомление, усталость от длительной работы в усиленном режиме.

Наилучшим способом борьбы с эмоциональным выгоранием является предотвращение, профилактика возникновения этого состояния. Эффективно участие в психологических тренингах, использование различных расслабляющие методик, ориентация на осознание и конструктивное использование внутренних и социальных ресурсов, потенциала личности педагога для самовосстановления и накопления как личностных, так и средовых ресурсов совладания. При «напряжении» можно

использовать самостоятельно приёмы отвлечения и снижение значимости событий, способы, связанные с управлением дыханием и тонусом мышц, движением. На стадии «резистенции» помогут приёмы действий и творческая работа. При «истощении» стоит попробовать способы, связанные с визуализацией (использованием образов), выражением эмоций и приёмы рефрейминга. Необходимая и базовая составляющая профилактики синдрома эмоционального выгорания – это личностная психологическая подготовка педагога как путем теоретического обучения основам психологических знаний, так и практическая работа, направленная на развитие устойчивости к стрессу и навыков эффективного совладания с ним.

Іванашко О. Є., Вічалковська Н. К.

МОНІТОРИНГ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ОЦІНКИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОЦЕСУ

Розуміючи природу розвитку інклюзивної освіти як процесу, стає зрозуміла необхідність аналізу його динаміки. Проведена нами дослідно-експериментальна діяльність у експериментальному загальноосвітньому навчальному закладі регіонального рівня комунальному закладі «Луцька загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 20 Луцької міської ради Волинської області» з проблеми «Інноваційні підходи до психолого-педагогічного супроводу інклюзивної освіти» на етапі проведення експертизи дозволяє зробити висновок, що розвиток інклюзивного процесу в загальній освіті складається з ряду різноманітних підпроцесів, багато з яких потребують відстеження. На вирішення цих завдань і спрямований моніторинг. Зазвичай, моніторинг слугує завданням інформаційного забезпечення управління процесом розвитку інклюзивної освіти, що дозволяє забезпечити його подальший прогноз, своєчасно вирішити будь які виявлені проблеми.

Моніторинг в освіті – це система збору, обробки, зберігання і поширення інформації про освітню систему та окремих її елементів, яка орієнтована на інформаційне

забезпечення управління, формує розуміння про стан об'єкта в будь який момент часу і може забезпечити прогноз його розвитку. Моніторинг в школі – це система організації збору, зберігання, обробки, аналізу та поширення інформації про діяльність школи, що забезпечує безперервне спостереження за станом однієї або декількох систем освітньої установи та прогнозування їх розвитку. Моніторинг проводиться в тих випадках, коли необхідне отримання достовірної інформації про стан і діяльність системи.

Корисність інформації, отриманої в ході моніторингу, набуває надзвичайного значення з двох позицій: з точки зору потреб управління (на різних рівнях системи) і з точки зору споживачів інформації – педагогів, учнів, батьків, соціуму в цілому. Важливою і корисною така інформація стає різним групам осіб: внутрішньошкільним працівникам – це, безумовно, адміністрації, вчителям, учням та їх батькам; поза школою – професійній педагогічній спільноті, управлінським структурам, суспільству загалом. Стосовно окремого освітнього закладу першу групу користувачів (всередині школи), крім уже названих, складають піклувальники, спонсори, керуюча рада, впливові особи та інші персони, в підтримці яких зацікавлена установа освіти. Другу групу користувачів (поза школою) складають органи регіонального (районного, міського) управління освітнім закладом і його засновники, фахівці системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, інших науково-педагогічних організацій, яких освітня установа розглядає як незалежних експертів, а також педагоги інших освітніх закладів.

В кожному навчальному закладі збирається достатньо великий обсяг інформації за різними напрямками його діяльності, отримана інформація аналізується, за підсумками робляться висновки й приймаються управлінські рішення. Однак, як показало проведення опитування шкільних адміністраторів, далеко не за всіма показниками відслідковується динаміка змін. Крім цього, та форма, в якій, як правило, подається інформація, не завжди виявляється доступною для використання всіма зацікавленими учасниками освітнього процесу. І найсуттєвішою проблемою є те, що вся

інформація, яку збирають в школі, виявляється часто розрізною, логічно не взаємопов'язаною між собою, і, механічно підсумовуючи її, не можна отримати повну картину змін в діяльності школи. Розрізненість зібраної інформації, її фрагментарність, не дають можливості оцінити результативність діяльності школи, виявити причинно-наслідкові зв'язки і закономірності здійснених нововведень.

В умовах школи з інклюзивним навчанням моніторингом повинні супроводжуватися наступні процеси: 1) динаміка в кількості учнів, що потребують створення спеціальних умов для засвоєння ними основної освітньої програми школи та набуття ключових компетентностей; 2) динаміка в кількості учнів, які не засвоїли основну освітню програму; 3) стан освітнього середовища (включаючи спеціалізовані засоби для дітей з руховими і сенсорними порушеннями) в освітніх установах; 4) готовність педагогів і підвищення рівня професійної компетентності педагогів, які реалізують інклюзивну практику; 5) громадська думка (батьки, педагогічний колектив) щодо розвитку інклюзивної освіти; 6) готовність освітніх установ до реалізації інклюзивної практики; 7) опитування педагогів про труднощі при організації навчально-виховного процесу; зі взаємодії з батьками та ін.; 8) взаємодія дошкільних установ зі школами (визначення можливого контингенту дітей, що вступають до школи); 9) вияв спеціальних умов навчання для дітей, що мають різноманітні обмеження життєдіяльності.

Вимоги до якості проведення моніторингу: об'єктивність – інформація повинна відображати реальний стан справ (а не думку дослідників, або інших осіб); точність – похибки вимірювань повинні бути мінімальними; повнота – джерела інформації повинні перекривати можливе поле отримання результатів або коректно представляти його (не можна аналізувати стан справ в школі лише на основі опитування однієї з груп учасників освітнього процесу); достатність – обсяг інформації повинен дозволити прийняти обґрунтоване рішення (при проведенні моніторингу важливо уникнути ризику отримання як недостатньої, так і надлишкової інформації); систематизованість (структурованість) – інформація, отримана з різних джерел, повинна бути приведена до спільного

знаменника; оптимальність узагальнення – інформація повинна бути представлена в формі, яка відповідає запитам різних груп її користувачів; оперативність – інформація повинна бути своєчасною; доступність – інформація, на яку повинна бути орієнтована програма моніторингу, повинна бути реальною для отримання, а та, що отримана в результаті моніторингу, повинна бути представлена у формі, що дозволяє бачити реальні проблеми, які вимагають вирішення.

На першому етапі моніторингового дослідження проводиться дуже важлива робота, яка впливає на весь подальший хід дослідження – складається програма. У програмі викладаються цілі, завдання, опис і обґрунтування моделі об'єкта і предмета, дається обґрунтування методики збору інформації, її обробки і аналізу, визначаються терміни проведення робіт, їх виконавці та інші елементи організації відповідної діяльності. Тому програма є основою практичної роботи дослідників і випереджає інші етапи моніторингового дослідження. Відсутність обґрунтованої програми призводить до ряду негативних моментів: нечіткість уявлень про призначення і майбутні практичні результати дослідження. Програма моніторингового дослідження – це виклад основних принципів, теорії та методології дослідження, його процедури та організації. Таким чином, програма в дослідженні виконує три основні функції: методологічну (визначення наукової проблеми, цілей, завдань та принципів дослідження); методичну (розробка загального логічного плану дослідження, перехід від теоретичних положень до збору конкретної інформації); організаційну (поділ функцій і відповідальності між виконавцями, контроль за послідовністю проведення основних етапів дослідження). Структура програми включає два основні розділи – методологічний і методичний. Методологічний розділ включає формулювання проблеми; виявлення об'єкта і предмета дослідження; визначення мети і завдань дослідження; інтерпретація основних понять; попередній системний аналіз об'єкта, моделювання його для задач дослідження; визначення критеріїв та показників для кількісної оцінки стану об'єкта. Методичний розділ включає стратегічний план дослідження; добір вибірки; розробку основних процедур збору і аналізу

вихідних даних; робочий план і графік дослідження.

При проведенні моніторингу необхідно чітко уявляти порядок розробки і проведення такого складного дослідження. Планування і проведення моніторингу передбачає кілька етапів, кожен з яких відповідає конкретному завданню. Перший етап – підготовчий. Уточнення потреб органів управління освітою в інформації, формулювання проблеми, визначення об'єкта і предмета дослідження, постановка цілей та задач моніторингового дослідження, обґрунтування вибірки і розподіл її на певні групи, виділення і наукове обґрунтування показників моніторингу, підбір і наукове обґрунтування застосовуваних методів і методик, уточнення процедури проведення і розробка інструкції проведення моніторингу, створення комп'ютерної методики для обробки результатів, узгодження термінів і графіків робіт. Другий етап – пілотажне проведення моніторингу. Проведення пілотажного дослідження на невеликій вибірці, обробка та аналіз даних, коректування змісту анкет, методик і інструкцій. Третій етап – проведення масштабного моніторингу, збір первинної емпіричної інформації по всій вибірці. Четвертий етап – обробка і аналіз інформації. Обробка інформаційного матеріалу, обговорення отриманих результатів, створення аналітичної довідки для органів управління за результатами моніторингу. П'ятий етап – складання рекомендацій.

Ми вважаємо абсолютно обґрунтованим входження представників моніторингової групи в науково-методичні ради і проектні команди для своєчасного впровадження рекомендацій моніторингу в практику освіти. Реалізація моніторингового дослідження передбачає розробку окремого організаційного проекту, розробку організаційних форм впровадження проекту, тобто вимагає матеріально-технічних, фінансових і правових ресурсів. Підготовка звіту і його презентація – останній етап моніторингових досліджень, в нашому варіанті, експертиза ДЕД. Йому передують отримання замовлення, визначення проблеми, розробка підходу, формулювання плану дослідження, власне дослідження, підготовка даних і їх аналіз. Звіт і його презентація – важливі частини проекту моніторингового дослідження. Вони є відчутним результатом проведеної роботи і

фактом його завершення. На підставі аналітичного звіту про проведений моніторинг директор школи приймає управлінські рішення про необхідні зміни і планує наступні дії з розвитку того чи іншого процесу або об'єкта. Загалом, від постійного спостереження і аналізу змін багато в чому залежить якість інклюзивного процесу в школі та ефективність діяльності й впровадження в практику роботи результатів ДЕД.

Іванов С. А., Іванова Л. С.

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ МЕДІАОБРАЗІВ

Науки, які прагнуть до розкриття сутності буття людини у сфері медіа, в сучасних умовах неочікуваних і надзвичайно мінливих інформаційних процесів тільки починають своє ставлення. У сучасній філософії починає поширюватися думка щодо так званого «медіального повороту», етапи становлення якого, за визначенням австрійського медіафілософа Р. Марграйтера, є такими: *«...дійсність опосередкована мисленням, мислення - мовою, мова - знаком, знак - медіа»* (Савчук В., 2013). Простіше кажучи, згідно з таким підходом, «буття» в сучасних умовах репрезентується лише через медіа. До теми медіального повороту можна підходити інакше - з точки зору телеологічної теорії інформації (Соснин Е., Пойзнер Б., 2016). Будь-яка самоорганізована система, крім основних цілей (самовідтворення та самозбереження), може мати деякі службові цілі. Така система має властивість водночас «сповіщати» про себе та «зчитувати» інформацію про зовнішні ресурси. Такий обмін відбувається опосередковано, через медіа, тобто будь-який канал, що несе інформацію. На наш погляд, таку властивість і можна назвати «медіальністю». Весь культурний досвід людства виникає та нарощується на основі медіальності. Саме ця властивість є джерелом формування медіареальності, що створюється у медіапросторі, який розуміється як глобальне середовище, що охоплює всі сфери людського буття, і який репрезентується у системі засобів

масової інформації.

Більшість дослідників під терміном медіареальність розуміють таку віртуальну реальність, яка відображається і виражається засобами масової комунікації. Концепт «медіаобраз», введений у філософсько-психологічний дискурс дослідження медіареальності та її впливу на людину і суспільство, має достатньо складну багатшарову структуру, що створювалася еволюційно. Без сумніву, ядром цього концепту є феномен «образ», який є культурною універсалією, що притаманна всім культурам людства у часі і просторі. Унаслідок наявності цього феномену людина є зануреною у медіапросторах, в яких медіаобрази створюються, породжуються, розповсюджуються та сприймаються як людиною, так і суспільством (Белоусова Ю., 2016). У цьому складному процесі беруть участь дві сторони: автор медіатексту як мовного засобу створення медіаобразу (продуцент) та сприймач медіаобразу (реципієнт). У обох випадках на всіх етапах руху медіатексту суб'єкти інформаційної взаємодії або породжують, або сприймають медіаобраз, який виникає завдяки багатьом факторам. Серед таких факторів можна назвати рівень освіти (зокрема, медіаосвіти), наявність чи відсутність специфічних метакогніцій, спрямованих на організацію процесу роботи з медіатекстами тощо.

На наш погляд, в умовах ведення інформаційної війни інструментарій медіаосвіти не можна вважати достатньо ефективним засобом протистояння інформаційним впливам. Що робити людині в таких умовах? Виявляється, що людина має або піднятися на більш високий рівень свого інтелектуального розвитку шляхом оволодіння новими знаннями, вміннями, навичками та компетентностями, або перетворитися на свого роду *«інформаційного зомбі»*. У даному контексті виникають такі питання: по-перше, навіщо взагалі прагнути до конструювання «образу світу», зокрема шляхом репрезентації медіаобразів, по-друге, чи взагалі це можливо, якщо розглядати людину як мем-машину, як певну сукупність мемкомплексів? На наш погляд, нова парадигма розуміння конструювання «образу світу» полягає у вихованні інтелектуального рівня. Згідно М. Холодної, інтелектуальне виховання полягає у

постійному збагаченні власного ментального досвіду, що забезпечує індивіду побудову власного інструментарію декодування медіареальності з метою конструювання суб'єктивного, але наближеного до об'єктивності «образу світу» (Холодная М., 2007).

Спираючись на концепцію М. Холодної, розглянемо основні показники інтелектуальної зрілості у контексті індивідуального типу репрезентації (розуміння) медіареальності. По-перше, це *широта розумового кругозору*, яка, на нашу думку, означає здатність мислити категоріями процесів та явищ, а не фактів та подій. По-друге, *гнучкість і багатоваріантність оцінок того, що відбувається*. Відсутність цього показника прирікає медіакористувача на спрощену «картину світу», обмежуючись «чорно-білим мисленням». По-третє, – *готовність до прийняття незвичайної, суперечливої інформації*, протипагу якій складає догматичне мислення. Йдеться про формування базових інтелектуальних якостей особистості, до яких М. Холодна відносить *компетентність (К), ініціативу (І), творчість (Т), саморегуляцію (С) і унікальність (У)* (Холодная М., 2007).

Інтелектуальна компетентність (К) розглядається як «особливий тип організації знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень у певній предметній області діяльності» (Холодная М., 2007). У контексті медіасприйняття розглянемо докладніше основні ознаки організації знань, котрі відрізняють компетентну людину. Серед них:

– *Різноманітність*. Дійсно, неможливо дати відповідь на питання не тільки *що відбувається*, а на питання *для чого*, з якою метою та які наслідки, якщо не мати уявлення щодо всіх сторін соціального або політичного процесу.

– *Гнучкість*. Йдеться про здатність швидко змінювати своє ставлення до того чи іншого фрагменту факту або події під впливом тих чи інших об'єктивних чинників.

– *Швидкість (додамо – і точність) актуалізації в даний момент в потрібній ситуації*. Швидкість актуалізації залежить від обсягу і систематизованості інформації, яка зберігається в пам'яті, а також від алгоритму, який визначає хід актуалізації.

– *Можливість застосування в широкому спектрі*

ситуації, зокрема – здатність до переносу знання в нову ситуацію.

– *Визначеність ключових елементів*. Йдеться про вміння визнавати окремі факти, положення, визначення як найважливіші для розуміння даної конкретної ситуації.

– *Категоріальний характер*. Це вміння розрізняти типи та форми знань та свідомо досліджувати різні зв'язки та відношення у процесах чи явищах.

– *Володіння декларативними (описовими) та процедурними (алгоритмічними) знаннями*, тобто знаннями не тільки про те «що», але й про те «як».

– *Наявність знання про власне знання* (рефлексія знань).

Другим елементом базових інтелектуальних якостей особистості є *інтелектуальна ініціатива* (І), котра проявляє себе через власне бажання відшукувати нову інформацію, висувати ті чи інші ідеї, освоювати інші сфери діяльності.

Наступним елементом базових інтелектуальних якостей є *творчість* (Т). За загальними визначеннями творчість розуміється як продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення. Достатньо точно схоплено думку щодо сутності творчості М. Бердяєвим: *«Творчість є перехід небуття в буття через акт свободи»*. На наш погляд, в умовах перенасиченості інформаційних процесів, в умовах ведення не тільки інформаційних, але й когнітивних воєн, проблема творчості набуває нового розуміння, нового смислу, нових завдань і шляхів їх розв'язання. Справа в тому, що сам процес конструювання «образу світу» передбачає феномен творчості. Образ світу – це не будь-яка стала картина знань, він виникає у достатньо смутному вигляді суб'єктивних уявлень, його фрагменти репрезентується у різних відділах нейронної мережі (саме тому так важлива швидка актуалізація наявних знань чи почуттів).

Ще однією важливою ознакою у структурі інтелекту є *саморегулювання* (С), тобто уміння довільно керувати власною інтелектуальною діяльністю, у нашому випадку – цілеспрямовано будувати процес формування і переформування картини світу. Поряд із цими стратегіями необхідно звернути

увагу на виховання соціальних стратегій (кооперація, співробітництво), які спрямовані на вміння користуватися думками інших людей, насамперед, думками експертів у тій чи іншій сфері.

Нарешті, *унікальність* (У) проявляється в індивідуально-своєрідних засобах інтелектуального ставлення до змісту того, що відбувається. Щодо створення фрагментів картини світу унікальність виявляється у ставленні до змісту та спрямованості медіатекстів та виражається через індивідуальні пізнавальні стилі, через індивідуальні інтелектуальні вподобання. Розуміючи саму себе, людина може свідомо спостерігати мотиви власного ставлення до медіа та медіатекстів, враховуючи їх у процесі конструювання власного образу світу, впевненість в адекватності якої створює міцні і надійні підстави для активізації своєї суспільної діяльності. У зв'язку з цим, на наш погляд, у структурі унікальності певну роль має відігравати почуття відповідальності перед іншими, перед суспільством та самим себе за побудову власної картини світу та наслідки своєї діяльності.

Підсумовуючи викладене, стає зрозумілим, що питання взаємодії людини з медіа в умовах глобалізації та перенасичення інформаційних потоків (здебільшого викривлених з метою впливу на свідомість людини) передбачає необхідність переосмислення стратегії освіти у напрямку виховання інтелекту не тільки у межах шкільної або вищої освіти, а й протягом усього життя. На цьому шляху виникає велика кількість проблем, які мають вирішуватися не тільки у педагогічних, але й в інших, насамперед філософських та психологічних дискурсах.

ТИПИ УСТАНОВКИ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ЩОДО ІНШИХ ЛЮДЕЙ ЯК ПОКАЗНИК ЇХ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО МАРКЕТИНГУ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

У ситуації падіння престижу робітничих професій однією з важливих умов ефективної діяльності закладів професійної (професійно-технічної) освіти є особистісна готовність їх керівників до управління загалом, і маркетингової діяльності в сфері освітніх послуг, зокрема. Щодо останнього, одним із показників особистісної готовності є тип ставлення управлінців до інших людей – суб'єктів його управлінського впливу. Цей показник має високу діагностичну вагу, оскільки розкриває ціннісне ставлення до інших людей, значною мірою зумовлюючи модальність, інтенсивність, глибину їх сприймання та вибір відповідних поведінкових реакцій (Каліщук С., 2014). Саме тому актуальним уявляється дослідження типу ставлення керівників закладів професійно-технічної освіти до інших людей, що й визначило мету нашої роботи.

В емпіричному дослідженні брали участь 230 керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти з усіх регіонів України. Тип установки щодо інших людей досліджувався за методикою Ф. Фідлера «Ставлення до знехтуваного співробітника (співробітника, якому віддають найменшу перевагу)» (Least Preferred Co-worker, LPC, у модифікації І. Волкова, Н. Хрящевої, А. Шалито, 2005). Одержані дані підлягали статистично-математичному аналізу з використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 17.0).

За результатами емпіричного дослідження виявлено недостатній рівень позитивної установки щодо інших людей. Так, активно-позитивний тип установки властивий усього 0,9 % досліджуваних управлінців. Разом з тим, саме цей тип установки дослідники відносять до професійно важливих якостей фахівців типу професій «людина-людина», адже він проявляється у доброзичливому ставленні до оточуючих, налаштуванні помічати насамперед їх позитивні якості, що породжує

атмосферу доброзичливості й урівноваженості.

Значна кількість досліджуваних управлінців (44,3%) характеризується ситуативно-суб'єктивним типом установки щодо інших людей, що зумовлює схильність диференціювати своє ставлення до оточуючих залежно від власного емоційного стану та відчуття прийняття оточуючими; призводить до різких коливань настрою під впливом суб'єктивних чинників.

22,6% досліджуваних керівників закладів професійно-технічної освіти мають функціонально-діловий тип установки, за якого йдеться про диференційоване ставленням до людей залежно від їх корисності, при цьому позитивне ставлення, уважне, з проявом заохочення виявляється лише щодо «корисних» осіб.

Нейтрально-байдужий тип установки щодо інших людей, в основі якого лежить відсутність прояву інтересу й щирості до оточуючих, виявлений у 14,8% досліджуваних. Їх спілкування з оточуючими є ввічливим, рівним, і, водночас, поверхневим і відчуженим на емоційному рівні.

Управлінці, яким властивий приховано-негативний тип (17,4% досліджуваних), мають характерну відмітну особливість: помічати та підкреслювати насамперед негативні аспекти в інших людей, експресивно на них реагувати, породжуючи агресивність та недоброзичливість оточуючих.

За критерієм χ^2 встановлено відмінності у типах установки досліджуваних управлінців залежно від ряду їх характеристик. Так, на рівні тенденції ($p=0,074$) виявлено, що активно-позитивною установкою щодо інших людей характеризуються саме жінки-керівники, натомість чоловіків з таким типом установки виявлено не було. Також виявлено статистично значущі відмінності у розподілі керівників за типом установки залежно від місця проживання: активно-позитивний і ситуативно-суб'єктивний типи установки виявлено у тих управлінців, що проживають у місті, натомість серед тих керівників, що мешкають у селі, більше осіб з приховано негативним і функціонально-діловим типами установки щодо оточуючих ($p<0,01$). За віком та за стажем професійної діяльності статистично значущих відмінностей у типах установки управлінців виявлено не було.

Одержані результати свідчать про доцільність оптимізації типу установки керівників закладів освіти до інших людей, що можливо здійснити в умовах їх післядипломної педагогічної освіти у процесі спеціально організованого соціально-психологічного навчання.

Калязіна Т. В.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТОВАНІСТЬ ЯК ФАКТОР ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПРОЯВІВ ВІКТИМНОСТІ В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНИХ ПІДЛІТКІВ

Сучасна людина живе у світі невизначеності. Стрімкість, глибина та непередбачуваність змін довкілля призводять до того, що першочерговою проблемою соціалізації особистості стає постійне розширення масштабів особистісних змін, яке є необхідним для успішної адаптації та виживання в умовах середовища, що постійно змінюється. Сьогодні в межах одного людського життя присутній досвід існування не лише в різних соціально-економічних формаціях (повсякчас із діаметрально протилежними ціннісними орієнтирами), але навіть в різних соціально-культурних цивілізаціях.

Життя сучасної людини потребує постійної адаптації внаслідок впливу соціально-економічних та технологічних умов, що швидко змінюються та створюють складність для соціалізації та самоактуалізації особистості. Особливо це актуально в підлітковому віці, зокрема для інтелектуально обдарованих підлітків, оскільки невеликий життєвий досвід та недостатня розвиненість навичок поведінки у складних життєвих ситуаціях, нездатність або невміння долати стрес часто є основою для різноманітних психологічних розладів, зокрема, віктимізації підлітків та проявів віктимності (Морозова Л., 2016).

Основними віктимогенними факторами підліткового віку є наступні: вікові особливості психічного та психосексуального розвитку підлітка у вигляді платонічного, еротичного або сексуального потягу в поєднанні з надмірною довірливістю,

недостатньою критичністю; неадекватна самооцінка, високий рівень тривожності, емоційна нестійкість, високий рівень нервово-психічної напруженості; як системоутворюючий фактор віктимності психічна дезадаптація зустрічається у жертв, в структурі особистості яких має місце соціальна несміливість, низький рівень здатності до інтеграції поведінки та високий рівень конформності; в ситуації конфлікту спостерігаються виражені дезадаптивні реакції, що проявляються у підвищеній фіксації на конфлікті, в тенденції «занурення у себе» з метою пом'якшення емоційного дискомфорту; недоглянутість, емоційна депривація, незадовільне батьківське піклування і дефіцит емоційного тепла; легка навіюваність, нездатність оцінити ступінь небезпеки та опиратися насильству; умови жорстокого поводження в сім'ї, вороже сприймання світу, готовність бути жертвою насилля з боку сильних та самим проявляти його стосовно слабких (Волкова В., 2011).

Провідними факторами віктимізації обдарованих підлітків є наступні психологічні особливості:

- неприязнь до школи внаслідок відсутності інтересу до навчальної програми, що не відповідає здібностям дитини, нонконформізм;

- перевага у спілкуванні з дорослими, нетерпимість до менш обдарованих однолітків, що призводить до соціальної ізоляції;

- перфекціонізм, прагнення бути найкращим у всьому, завищена критичність до себе та своїх досягнень, нереалістично завищене цілепокладання;

- особливості самооцінки обдарованих дітей (вона в них нижча, ніж у третини їхніх ординарних однолітків; а соціальна впевненість обдарованих дітей нижча, ніж у чверті ординарних; у зв'язку з цим обдаровані діти є більш чутливими й уразливими в соціальному середовищі);

- надчуттєвість до сенсорних стимулів, що призводить до сприймання їх як гіперактивних;

- потреба в підвищеній увазі вчителів, що провокує шкільні конфлікти;

- особливості інтелектуально обдарованих учнів викликають роздратування вчителів: широка обізнаність таких

учнів з теми уроку, втручання у перебіг навчального процесу, велика кількість запитань;

- більша зосередженість на власних інтересах, захопленнях, мала зацікавленість інтересами однолітків, схильність перебивати та виправляти їх, що викликає незадоволення та провокує конфліктні ситуації.

Для ефективного реагування у складних життєвих ситуаціях та протистояння їхньому негативному впливу необхідним для особистості є розвиненість у неї певних психологічних властивостей: вміння приймати особливості власної особистості; достатній розвиток комунікативних навичок, позитивне ставлення до оточуючих та очікування позитивного ставлення від них; наявність ефективних копінг-стратегій, налаштування на вирішення проблем, а не ухилення від них; інтернальний локус суб'єктивного контролю; задовільна нервово-психічна стійкість особистості; адекватна самооцінка; впевненість у собі; переживання емоційного комфорту; толерантність до невизначеності. Тобто, для ефективної соціалізації, для успішного вирішення складних життєвих ситуацій необхідним є достатній рівень психологічної адаптованості у суспільстві (Малкіна-Пих І., 2006).

Для визначення особливостей психологічної адаптованості інтелектуально обдарованих підлітків у суспільстві використано Шкалу соціально-психологічної адаптованості К. Роджерса, Р. Даймонда, а для визначення особливостей схильності до віктимної поведінки – методику О. Андроннікової «Схильність до віктимної поведінки» (Андроннікова О., 2012). У дослідженні взяли участь 167 інтелектуально обдарованих учнів 10-11 класів закладів середньої освіти м. Києва.

За результатами дисперсійного аналізу виявлено виражений обернений зв'язок ($p < 0,01$) між показниками прийняття оточуючих та рівнем схильності до агресивної віктимної поведінки: при низьких показниках прийняття оточуючих в інтелектуально обдарованих підлітків відмічається рівень вищий за норму агресивної віктимної поведінки.

Особливості схильності до саморуйнівної віктимної поведінки ($p < 0,01$): при низьких показниках соціально-психологічної адаптованості, прийняття оточуючих, емоційного

комфорту та високих показниках схильності ухилятися від вирішення проблем в інтелектуально обдарованих підлітків відмічається рівень вищий за норму схильності до саморуйнівної віктимної поведінки.

Виявлено ($p < 0,01$), що при високих показниках прийняття оточуючих відмічається або нормальний рівень, або рівень вищий за норму, схильності до гіперсоціальної віктимної поведінки; при високих показниках схильності до уникнення проблем – рівень нижчий за норму гіперсоціальної віктимної поведінки.

Особливості схильності до безпорадної віктимної поведінки полягають у тому, що рівень вищий за норму відмічається при низьких показниках прийняття себе та високих показниках схильності до уникнення вирішення проблем.

Схильність до некритичної віктимної поведінки (рівень вищий за норму, рівень нижчий за норму) виявлено у осіб з низькими показниками соціально-психологічної адаптованості, прийняття оточуючих і з високими показниками схильності до уникнення вирішення проблем ($p < 0,01$).

Виявлено виражений зв'язок ($p < 0,05$) між рівнем реалізованої віктимності та показниками адаптованості у суспільстві в інтелектуально обдарованих підлітків: рівень вищий за норму реалізованої віктимності відмічається при низьких показниках соціально-психологічної адаптованості, прийняття оточуючих, емоційного комфорту та високих показниках схильності ухилятися від вирішення проблем.

Констатовано статистично значущі результати ($p < 0,05$), що свідчать про зв'язок між схильністю до віктимної поведінки та спрямованістю локусу контролю: при екстернальному локусі контролю показники вищі за норму виявлені при схильності до саморуйнівної віктимної поведінки (показники вище 12 балів), до безпорадної віктимної поведінки (показники вище 8 балів) та реалізованої віктимності (показники вище 8 балів).

Таким чином, можна зробити висновок, що низький рівень соціально-психологічної адаптованості сприяє схильності інтелектуально обдарованих до певних проявів віктимності (агресивної, саморуйнівної, гіперсоціальної, некритичної, безпорадної віктимної поведінки). З метою попередження

проявів віктимності в таких осіб перед учасниками навчально-виховного процесу постає важливе завдання щодо розвитку та підвищення рівня психологічної адаптованості у суспільстві інтелектуально обдарованих підлітків.

Каратерзи В. А.

ХАРАКТЕРИСТИКИ СРЕДЫ, СВЯЗАННЫЕ С ПОКАЗАТЕЛЯМИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДЕНЦЕВ ДОМА РЕБЕНКА

Актуальность нашего исследования обусловлена отмеченной многими учеными спецификой психического развития воспитанников закрытых детских учреждений. В качестве причин этого явления рассматриваются, в т.ч. те виды депривации, которым подвержены дети этой категории (Й. Лангеймер, З. Матейчек, Б. Микиртумов, И. Фурманов, И. Ярославцева, Г. Ковалев и др.). Приоритетным направлением современных исследований является не оптимизация условий жизни и воспитания в закрытых детских учреждениях, а развитие альтернативных форм обучения и воспитания детей, лишенных родительского попечения: профессиональной замещающей семьи (в т.ч. приемной и патронатной), семейного детского дома (В. Ослон, А. Спиваковская, В. Маглыш, Е. Николаева, О. Япарова и др.).

В рамках нашего исследования мы оперируем понятием «когнитивная среда», понимая под ней совокупность сенсорных стимулов, источником которых являются система окружающих предметов и их характеристик, непосредственно или опосредованно воздействующих на анализаторы ребенка, а также общение со взрослыми. При этом представляется необходимым дифференцировать понятия «когнитивная среда» и «сенсорная среда». В отличие от сенсорной, когнитивная среда учитывает то социальное значение, которое имеют сенсорные стимулы для психического развития детей.

Проведенный теоретический анализ позволил нам определить характеристики когнитивной среды, способствующие

положительной динамике психического развития младенцев:

- динамичность – возможность изменения среды в соответствии с нуждами ребенка, обеспечение переменной стимуляции, что поможет избежать установления в восприятии детей строго фиксированных границ среды и активизировать большее количество нейронных связей (М. Черноушек, Г. Ковалев и др.);

- компонентность – наличие достаточного количества стимулов, необходимых для полноценного формирования синаптических структур и межсистемных связей в развивающейся нейросети (Т. Строганова, Е. Орехова, J. Black, C. Wallace и др.);

- новизна – предоставление новых стимулов, что влияет на поддержание оптимального тонуса коры головного мозга, активизацию ориентировочного рефлекса и предотвращение явления габитуации (Е. Соколов, М. Черноушек, Б. Кочубей и др.);

- дифференцированность – наличие стимулов, разнообразных по количественным и качественным характеристикам (Л. Галигузова, Г. Широкова, М. Черноушек и др.);

- разномодальность – наличие стимулов разных модальностей, адресованных различным анализаторам младенца (Г. Широкова, В. Козубовский и др.);

- упорядоченность – наличие упорядоченной структуры среды, что необходимо для формирования и закрепления систем условных рефлексов, создания возможности понимать и регулировать отношения с объектами внешней среды (Й. Лангеймер, З. Матейчек и др.);

- соответствие стимулов возрастным особенностям ребенка (Е. Сергиенко и др.).

С целью оценки вклада сенсорных стимулов в психическое развитие младенцев, воспитывающихся в доме ребенка, мы исследовали, с одной стороны, особенности этого развития, а другой – характеристики когнитивной среды данного учреждения. Применение корреляционного анализа позволило определить характер связи между изучаемыми переменными. Так, была обнаружена взаимосвязь ($p < 0,0001$) количества стимулов со следующими показателями психического развития младенцев двух исследуемых групп (из детского дома и семейных): зрительные

ориентировочные реакции ($r_s=0,86$); слуховые ориентировочные реакции ($r_s=0,87$); эмоции и социальное поведение ($r_s=0,88$); движения руки и действия с предметами (во втором полугодии жизни) ($r_s=0,87$); общие движения ($r_s=0,85$); подготовительные этапы развития речи ($r_s=0,87$); понимание речи ($r_s=0,87$); активная речь ($r_s=0,86$); навыки и умения ($r_s=0,86$). Как видим, можно говорить о наличии выраженной связи между количественными характеристиками когнитивной среды и психическим развитием младенцев в целом.

У воспитанников дома ребенка значимые коэффициенты корреляции были получены между количеством стимулов и такими показателями психического развития как: зрительные ориентировочные реакции ($r_s=0,38$; $p<0,05$), слуховые ориентировочные реакции ($r_s=0,50$; $p<0,01$), эмоции и социальное поведение ($r_s=0,53$; $p=0,001$), движения руки и действия с предметами (во втором полугодии жизни) ($r_s=0,42$; $p<0,01$), понимание речи ($r_s=0,48$; $p<0,01$), навыки и умения ($r_s=0,38$; $p<0,05$).

В то же время, анализ показателей психического развития семейных детей с количеством стимулов показал наличие достоверной взаимосвязи только с показателями диагностики «подготовительные этапы развития речи» ($r_s=0,41$; $p=0,01$) и «активная речь» ($r_s=0,58$; $p<0,001$).

Сравнительный анализ представленных выше данных позволяет говорить о существенно большем значении количественных характеристик когнитивной среды для психического развития младенцев, воспитывающихся в доме ребенка (шесть из девяти диагностируемых показателей психического развития у воспитанников закрытого детского учреждения по сравнению с двумя – у семейных детей). Полагаем, что это свидетельствует о возможности влияния когнитивной среды на изменение негативной динамики психического развития воспитанников дома ребенка.

Дефицитарность когнитивной среды дома ребенка проявляется как в количественных показателях стимулов, так и в специфике их качественных характеристик. Качественный анализ стимулов свидетельствует об отсутствии ярких, движущихся

игрушек, окрашенных в основные цвета, которые были бы доступны для ежедневного взаимодействия с ними детей. Игрушки, которые предоставляются для взаимодействия детям, сменяются с периодичностью 1 раз в 1-1,5 месяца. Замена, как правило, происходит на аналогичные игрушки. Среди слуховых стимулов наиболее часто встречающимися были фоновые шумы, не обозначаемые взрослыми, что является фактором, вызывающим утомление ребенка. Основной целью тактильных контактов взрослого с ребенком является осуществление гигиенического ухода или кормления. Поведение большинства ухаживающих взрослых по отношению к воспитанникам дома ребенка характеризуется либеральным стилем воспитания, склонностью к гиперопеке, наличием снисходительного, в целом положительного отношения к детям со средним или низким уровнем понимания и учета состояния детей, и средним уровнем эмоциональной вовлеченности. Наличие частой сменяемости взрослых способствует возникновению, наряду с эмоциональной, сенсорной и социальной, также и когнитивной депривации, в основе которой лежит невозможность установления постоянства взаимоотношений объектов окружающей среды, а также отсутствие возможности понимать, предвосхищать и регулировать происходящее в ней.

Когнитивная среда в семье характеризуется наличием большого числа разнообразных, как правило, новых игрушек с яркими (в том числе основными) цветами, действия с этими игрушками сопровождаются речью взрослого, носят опережающий, направленный непосредственно на ребенка активизирующий характер. Репертуар взаимодействия с игрушками представлен большим разнообразием форм и способов. Ежедневные прогулки, массаж, купания, игры с детьми, посещение различных учреждений сферы услуг, нахождение в общественном транспорте и т.д. также являются источником большого разнообразия стимулов, воздействующих на сенсорные системы семейных детей. Взаимодействие матери и близких взрослых с детьми, воспитывающимися в семье, характеризуется высокодифференцированным отношением к поведению ребенка, что проявляется в стремлении понять причины поведения ребенка, удовлетворить его потребность.

Безусловное принятие ребенка проявляется в положительной установке на него независимо от его поведения и наличия / отсутствия успехов.

Мы полагаем, что существует возможность изменения негативной динамики психического развития воспитанников закрытого детского учреждения посредством создания соответствующей возрасту когнитивной среды, обладающей определенными характеристиками. Для оценки этой возможности мы использовали метод моделирования. Проанализированная нами модель существующей когнитивной среды в учреждении закрытого типа выявила ряд факторов, наиболее значимых для психического развития младенцев. Согласно блок-схемной модели развития ребенка в условиях закрытого детского учреждения, каждый из выделенных факторов (блоков) представляет собой систему определенных элементов (подблоков), а психическое развитие определяется их взаимодействием. Система внешних воздействий на ребенка создается взаимодействием блоков «S» (система сенсорной стимуляции во взаимодействии со взрослыми) и «N» (качественные и количественные характеристики предметно-пространственной среды). Внешние воздействия, опосредуемые внутренним состоянием ребенка (состоянием здоровья, возрастными особенностями психического развития, возрастом поступления в дом ребенка – блок «P»), – определяют уровень психического развития младенца: $R = f(S, N, P)$. Чем меньше интенсивность информационных потоков («S» и «N»), тем более уровень психического развития будет стремиться к отставанию по всем линиям.

Изучение модели среды закрытого детского учреждения показывает, что данный вид среды представляет собой систему, негативно воздействующую на развитие психики детей. Корреляционный анализ выявил наличие выраженной положительной взаимосвязи между характеристиками когнитивной среды и показателями психического развития младенцев. Применение метода моделирования позволило оценить возможности изменения динамики психического развития младенцев и осуществить его прогноз при условии изменения характеристик когнитивной среды дома ребенка.

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ БРАКОМ И СИБЛИНГОВАЯ ПОЗИЦИЯ

Сфера детско-родительских отношений, взаимоотношения детей и родителей, а также детей между собой, является объектом многих фундаментальных и прикладных психологических исследований. Интерес, тут, в частности, представляют некоторые работы сторонников психоаналитического направления, содержащие мысль о том, что особенности психологического развития личности зависят от порядка рождения ребенка в семье, и что эта позиция впоследствии влияет на процесс установления контактов со сверстниками и на выбор супруга/супруги (З. Фрейд, А. Адлер). Немаловажными факторами тут также являются пол детей, возраст, временной разрыв между их рождением и то, каким образом родители реагируют на появление первого и последующих детей. Все это влияет на формирование личностных особенностей сестер и братьев, на их индивидуальные различия, с которыми они в дальнейшем строят свою личную жизнь, создают собственные семьи.

Для нас является важным определить: как сочетание очередности появления ребенка на свет и его будущего супруга (супруги) могут влиять на их взаимоотношения, и действительно ли порядок рождения влияет на дальнейшую семейную жизнь братьев и сестер? Выделяют несколько позиций рождения: старший, средний, младший, единственный ребенок, и иногда выделяется такая позиция, как близнецы. Наше внимание будет обращено к старшим и младшим сиблингам. Интересным представляется выявить личностные различия между старшими и младшими братьями и сестрами одной семьи; выяснить, как порядок рождения влияет на удовлетворенность их настоящим браком.

По мнению А. Адлера, есть две причины, по которым детям с разным «порядковым номером» свойственны разные типы поведения. Во-первых, родители по-разному реагируют на появление первого и последующего ребенка, имеют разные

ожидания относительно их. Во-вторых, место среди братьев и сестер во многом предопределяет характер складывающихся между детьми отношений. Так, чаще всего родители много ожидают от своих первенцев, строже наказывают их. С более поздними детьми родители ведут себя спокойнее, и их ожидания более реалистичны. Первенец обычно приобретает многие родительские качества: он умеет быть наставником, способен принимать на себя ответственность и выполнять роль лидера, также ему свойственны добросовестность и стремление к достижениям. Старшие дети остро воспринимают критику, но и сами часто бывают слишком критичны и нетерпимы к чужим ошибкам (Адлер А., 1998).

Младший ребенок оказывается избавленным от психологической травмы, связанной с появлением новорожденного. Ему уделяется основное внимание и прощается больше, чем старшему. Для своей семьи он может навсегда остаться ребенком, т.к. родители ожидают от младшего гораздо меньшего, относятся менее требовательно к его достижениям и оказывают на него меньшее давление. Основные проблемы младшего ребенка связаны с самодисциплиной и трудностью принятия решений. Нередко даже во взрослой жизни он продолжает ожидать, что другие (например, супруг или супруга) решат за него его проблемы (Адлер А., 1997).

В работах Р. Ричардсона утверждается, что супружеские отношения зависят как от моделей родительской семьи (где срабатывают механизмы идентификации, проекции и проективной идентификации), так и от сиблинговых позиций брачных партнеров, в которых происходит перенос моделей взаимодействия с братьями и сестрами на отношения в браке (Ричардсон Р., 1997). Согласно теории У. Тоумена, удовлетворенность браком во многом зависит от его комплементарности, т.е. дополнения ролей супругов по всем сиблинговым характеристикам (Тоумен У., 1976). Как правило, младший брат среди братьев, и младший брат среди сестер, к примеру, будут обладать разными характеристиками и требованиями к своей будущей супруге (Кратохвил С., 1991; Ричардсон Р., 1994). Учитывая свои сиблинговые позиции, будущие супруги могут предвидеть некоторые особенности в

характере друг друга и, тем самым, предотвращать некоторые конфликты. Так, согласно У. Тоумену, дети из разных семей с одинаковыми сиблинговыми позициями имеют общие личностные характеристики.

Для изучения взаимосвязи уровня удовлетворенности браком и сиблинговой позиции, нами была использована методика «Тест-опросник удовлетворенности браком» и авторская анкета, направленная на выявление особенностей отношений сиблингов. В исследовании приняли участие старшие и младшие братья и сестры различных возрастных категорий, состоящие в браке. Количество испытуемых было следующим: 21 – старшие дети в семье и 21 – младшие. Для количественной обработки данных применялся пакет компьютерных программ «Statistica 8.0». Нами использовался критерий χ^2 Пирсона.

Результаты исследования показали следующее: 60% старших и 69% младших братьев и сестер имеют высокий уровень удовлетворенности браком; 14% старших и 8% младших братьев и сестер имеют низкий уровень удовлетворенности браком; 26% старших и 24% младших братьев и сестер имеют средний уровень удовлетворенности браком. Как видим, старшие и младшие братья и сестры различаются по уровню удовлетворенности браком. В частности, старшие сиблинги показали менее высокие показатели удовлетворенности браком. Это обусловлено тем, что первенцы всегда и везде хотят быть первыми, стараются скорее создать собственную семью, чтобы показать очередной пример младшим сиблингам. В своей семье они так же желают занимать роль «первенца-лидера», который будет подчинять себе всех членов семьи.

В свою очередь младшие дети в основном являются более покорными и ласковыми, т.к. с самого детства они получают максимум внимания и заботы со стороны родителей и ближайших родственников. Родители относительно спокойно реагируют на их успехи и достижения, не наказывают так строго, как старших. Также влияет тот факт, что зачастую решения за младших детей принимают другие. Таким образом, они привыкают к тому, что рядом всегда находится тот, кто

может возложить на себя всю ответственность и обязанности. Такого человека они и находят в лице своего будущего супруга.

Что касается удовлетворенности сиблинговыми отношениями, то рассмотрим результаты авторской анкеты. Оказалось, что 95% старших братьев и сестер удовлетворены своими отношениями с младшими братьями и сестрами. Их ответы на вопрос: «*Как вы оцениваете свои отношения с братьями / сестрами по шкале от 0 до 10?*» (где 0 – ненависть, 10 – идиллия) оказались в диапазоне от 7 до 10. Лишь 5% из них оказались менее удовлетворены сиблинговыми отношениями (ответы в диапазоне от 5-6). Младшие дети показали следующие результаты: 81% оказались удовлетворены своими отношениями со старшими братьями и сестрами, а 19% – менее удовлетворены.

Интересно, что 86% старших детей желают быть в чем-то похожими на младших. При этом среди младших детей желают быть похожими на старших лишь 57%.

Что касается мнения опрошенных сиблингов о том, кому родители уделяли больше внимания, то результаты оказались такими: 24% старших братьев и сестер считают, что большее внимание со стороны родителей доставалось им; 52% – что их младшим братьям и сестрам; 24% считают, что родительское внимание распределялось по отношению ко всем одинаково; 67% младших братьев и сестер полагают, что большее внимание получали они; 19% – их старшие братья и сестры; 14,2% – что одинаково.

Относительно ответственности, которую возлагали на сиблингов родители, 71% старших детей считают, что большая ответственность лежала на них; 14% – на их младших братьях и сестрах; 14% – что ответственность распределялась равномерно. Ответы младших детей сложились в следующую картину: 10% посчитали, что большую ответственность родители возлагали на них; 81% – на их старших братьев и сестер; 10% сочли распределение ответственности абсолютно справедливым.

По вышеприведенным данным можно сделать вывод о том, что наиболее удовлетворены сиблинговыми отношениями старшие братья и сестры. Большинство из них высоко оценило взаимоотношения с младшими сиблингами. Они видят в своих

братьях и сестрах положительные черты, которые бы хотели перенять. Вероятнее всего, это связано с их большей терпимостью, т.к. с самого детства они были вынуждены получать меньше внимания от родителей, помогать им по уходу за младшими детьми, служить им примером. В силу своего жизненного опыта, они могут не обращать внимания на некоторые недостатки в поведении и личности младших сиблингов. Младшие дети, в отличие от старших, являются наиболее требовательными и нетерпимыми к недостаткам окружающих в силу своей позиции, где они вбирают в себя все самое лучшее.

Таким образом, старшие и младшие братья и сестры действительно различаются по уровню удовлетворенности браком, и порядок рождения сиблингов влияет на их дальнейшую удовлетворенность браком и супружескую жизнь.

Ковалевская А. Ю., Остапчук С. В.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ С САМООЦЕНКОЙ ЛИДЕРСТВА У ДЕВУШЕК

Когда речь идет о лидерстве, то довольно часто лидер наделяется качествами, традиционно относящимися к разряду «мужских». Беларусь продолжает оставаться страной с патриархальными традициями, и действия личности часто оцениваются окружающими, исходя из стереотипов о том, как должны вести себя женщины и мужчины. Однако современный мир изменил женщину как внешне (женщина стремится использовать удобную и функциональную одежду и обувь), так и внутренне (часть женщин занимают руководящие должности, демонстрируя жесткость и требовательность к себе и окружающим). Однако, находясь в деловом мире, который преимущественно представлен мужчинами, женщины испытывают страх потерять деловой имидж, и это заставляет женщину преодолевать многочисленные барьеры (Шведова Н., 2015).

Стало ясно, что женщинам намного труднее добиваться карьерных успехов, нежели мужчинам. Есть ли существенная разница между женщинами-лидерами и мужчинами-лидерами? Интересны в этом плане результаты годового изучения лидерства, проведенного Консалтинговой фирмой «Caliper» (г. Принстон), базирующейся в штате Нью-Джерси, и Лондонской организацией «Augora», которая продвигает женщин. Было выявлено ряд особенностей, которые отличают женщин-лидеров от лидеров-мужчин. Среди них: убедительность, упорство в достижении цели, командный стиль руководства, способность идти на риск (Левчик Т., 2013).

Б. Фагот и В. Хартуп отмечают, что девочки по сравнению с мальчиками не стремятся к лидерству, потому что более боязливы и застенчивы, не уверены в своих силах, более конформны, легче подвергаются фрустрации. Э. Игли с соавторами высказывают мнение, что мужчины являются инструментальными лидерами, а женщины – социальными (Eagly A., 1987).

Доминантность у женщин сопровождается независимостью от социальных условий, гетероагрессивностью, а у мужчин – зависимостью от мнения группы. Самостоятельность в принятии решений женщины рассматривают как позитивное качество, связанное со свободой самовыражения в общении, мужчины же рассматривают ее не столь позитивно. Для них такая самостоятельность означает оторванность от группы, ожидание негативного отношения к себе, сверхконтроль. Как показала В. Погольша, мужчины значительно отличаются от женщин авторитарностью, склонностью к риску, догматизмом и авторитарностью; женщины же имеют более высокие показатели по импульсивности, отчужденности (Бендас Т., 2016).

По мнению ряда специалистов, можно вести речь о трех типах барьеров на пути женщин к лидерству: первый – «стена», второй – «стеклянный потолок», третий – «лабиринт» (Eagly A., 1987). Первый тип, открытая откровенная «стена препятствий» для женщин, почти исчез в условиях цивилизованных стран, например, в США и европейских странах. Хотя вплоть до 1960-х гг. существовали ограниченные возможности для американок,

особенно в элитных учебных заведениях, дипломы которых открывали широкие перспективы для лидерских позиций. «Стеклянный потолок» подразумевает методы исключения женщин из высших эшелонов власти. «Лабиринт» подразумевает наличие мозаики из множественных препятствий и барьеров. Некоторые из них утонченные, с трудом распознаваемые, другие вполне очевидны, такие как убежденность в том, что матери будут обеспечивать львиную долю заботы о детях и ухода за ними. М. Хорнер обнаружила феномен избегания успеха у женщин, которые отказались от него, чтобы не конкурировать с близким мужчиной (Хорнер, М., 2016).

Может ли современная женщина перенимать «мужскую» модель поведения, чтобы стать эффективным лидером? Существуют ли в принципе «мужские» и «женские» типы лидерства? Все эти вопросы подводят нас к необходимости заниматься изучением данной проблемы, связанной с трудностью профессионального роста женщин.

Целью нашего исследования стало изучение взаимосвязи социально-психологических факторов и уровня самооценки лидерства у студенток. Нами использовались следующие методики: авторская анкета «Анкета для лидеров», опросник «Самооценка лидерства», проективная методика «Кто такой успешный лидер?». В исследовании принимали участие 60 студенток Полоцкого государственного университета. Возраст испытуемых – 18-22 года.

Исходя из ответов на вопросы «Анкеты для лидеров», мы выделили ряд социально-психологических факторов, которые могли быть связаны с самооценкой лидерства: порядок рождения, наличие родителей, занимающих руководящие должности, занятость в общественной работе, наличие наставника, удовлетворенность жизнью.

Для анализа данных нами были выбраны студентки с высоким и низким уровнями самооценки лидерства. Было выявлено, что девушки, не имеющие в семье старших сиблингов, показали высокий уровень самооценки лидерства. Практически все девушки, у которых есть родители, занимающие руководящие должности и те, кто имеет

наставника, показали более низкий уровень самооценки лидерства. Вероятно, девочки больше подвержены влиянию авторитета, родителей или наставника, они оказались более критичны в оценке достигнутого, и значит, имеют тенденцию более низко оценивать свои лидерские качества.

Большинство опрошенных девушек с высоким уровнем самооценки лидерства удовлетворено своей жизнью. Это можно объяснить тем, что удовлетворенность жизнью охватывает самые разные сферы. Чем больше у человека круг интересов, чем многограннее его жизнь, тем большие требования он предъявляет к удовлетворенности жизнью.

Посредством анализа личностных характеристик, полученных на основе ответов испытуемых, мы реконструировали образы успешных мужчин и женщин. Оказалось, что преуспевающим в своей профессиональной деятельности мужчинам и женщинам приписывается ряд схожих качеств: наличие целей и их достижение, постоянное самосовершенствование, обладание сильным характером, а также, независимость и решительность. Женщина представляется успешной, если она состоялась не в профессиональной сфере, а в семье. В то же время, успешным мужчинам приписывается материальное благополучие и полная финансовая обеспеченность, что нельзя сказать о женщинах. Отметим, что ни один из респондентов не указал данный признак при описании понятия «успешная женщина».

Исходя из полученных результатов, можно констатировать, что самооценка лидерства у девушек связана с рядом социально-психологических факторов. Одним из наиболее значимых факторов, влияющих на представление об успехе, выступают сложившиеся в обществе гендерные стереотипы.

МІЖОСОБИСТІСНЕ СПІЛКУВАННЯ В СИСТЕМІ ПСИХІЧНИХ ЯВИЩ ЛІТНЬОЇ ОСОБИСТОСТІ

Розгляд міжособистісного спілкування в системі психіки літніх осіб передбачає встановлення його зв'язку з іншими важливими проявами цієї системи в рамках її підсистем, визначених у концепції Б. Ломова (Ломов Б., 1984). Кожна запропонована ним підсистема психіки структурована. Він відокремлює когнітивну, регулятивну й комунікативну підсистеми. Результати аналізу особливостей розвитку психіки особистості в літньому (похилому) віці дозволяють твердити, що в цей період важливого значення набувають окремі прояви кожної з вищезгаданих підсистем. Так, у когнітивній підсистемі – це коригування смислу життя, у регулятивній – регулювання емоційних станів і переживань, у комунікативній – міжособистісне спілкування.

Когнітивна підсистема психіки літньої особистості. У літньому віці особистість аналізує свій життєвий шлях, шукає, оновлює, коректує смисл життя, підбиває його підсумки, оцінює його. Аналіз, підсумки й оцінювання власного життя можуть бути короткотривалими або охоплювати весь період старості. СENS життя в цьому віці є досить складним філософсько-психологічним феноменом. Він є психологічним механізмом регуляції поведінки (Леонтьєв О., 1975) і виявляється безпосередньо в осмисленні життя, у самостваленні особистості, зокрема в її відкритості, самовпевненості, самокерівництві, самореалізації, прийнятті себе, в позитивному оцінюванні свого життя й здоров'я, в активізації духовних надбань, в особистісній рефлексії тощо.

Смисл життя особистості в похилому віці – це головна цінність, яка утвердилася у її внутрішньому світі і визначає її інтелектуальну, емоційно-мотиваційну, поведінкову сфери; це життєва концепція людини, усвідомлений і узагальнений принцип її життя (Бодальов О., 2004). Він пов'язаний із емоційними компонентами психіки особистості, адже, передбачає переживання вищої, непорушної, стійкої цілісності,

виправданості людського існування, незалежно від обставин (Бех І., 2012). Смысл життя особистості в пізньому віці відображає суть стрижневої й узагальненої динамічної системи, відповідальної за загальну спрямованість її життя як цілого, він є основою ментальної моделі світу як інтелектуально опрацьованого особистого досвіду людини, основою життєвої програми на певну перспективу (Бех І., 2012; Смульсон М., 2008). Наявність смыслу життя в людини похилого віку дозволяє їй зберегти себе як особистість. Актуалізація цієї проблеми в похилому віці зумовлена кризовими явищами у житті людини.

Осмысленість життя є важливим чинником, що впливає на його якість. Це – властивість свідомості людини визначати певний смысл у предметах та явищах, що її оточують. Така властивість відображає енергетичну характеристику смыслової сфери, кількісну міру рівня, стійкості та спрямованості життєдіяльності суб'єкта на якийсь смысл (Леонтьєв Д., 2003; Бельські М., 2010). Осмысленість життя особистості тісно пов'язана з її ціннісними орієнтаціями. Особистість з високим рівнем осмысленості життя високо цінує цілеспрямованість, спрямованість на розвиток, самостійність у прийнятті рішень. Крім того, для неї важлива активність, готовність якомога більше реалізовувати себе в зовнішньому світі. Для особистості з низьким рівнем осмысленості життя значущими є цінності комфорту. Вона не надто зважає на самостійність у прийнятті рішень, але дуже цінує розвиток, активне та продуктивне життя.

Смыслжиттєві особливості в похилому віці характеризують здатність особистості формулювати повсякденні життєві цілі, особливо, коли відбулися суттєві зміни в її житті, і здатність реалізовувати власний потенціал, що можливо у професійній зайнятості, хобі, діяльності, котра має реальний смысл для оточуючих і самої особи. У створенні життєвої цілісності особистості цього віку значущою є особистісна рефлексія, що втілюється в самопізнанні її психічних актів, станів, почуттів, здібностей, характеру та інших властивостей. За допомогою особистісної рефлексії особа похилого віку здатна досягнути окремі життєві фрагменти як єдине ціле (Бех І., 2012).

Із смыслом життя особистості в похилому віці пов'язане її ставлення до себе, до власного «Я», тобто її самоставлення як

складна динамічна система смислових структур і процесів, спрямованих на осмислення своїх властивостей як властивостей біологічного індивіда, соціального індивіда та особистості (Карпінський К., 2010). Позитивне самоставлення особистості в похилому віці виявляється у внутрішній чесності, здатності не приховувати від себе та інших різну інформацію, навіть якщо вона є неприємною; у схильності змінювати себе відповідно до окремих вимог оточення; у сприйнятті себе як самостійної, енергійної, вольової людини, яку мають поважати, людини, котра сама є основним джерелом своєї активності, джерелом результатів власної діяльності тощо (Пантілеєв С., 2010).

Регулятивна підсистема психіки літньої особистості.

Коригування смислу життя відбувається ефективніше, якщо людина знаходиться у сприятливому для цього, емоційно комфортному стані, тому в похилому віці важливою є розрада (за І. Бехом), посилення позитивних і послаблення негативних емоційних станів і переживань (Бех І., 2012). Позитивними емоційними проявами в похилому віці є спокій, задоволення, радість, інтерес. Вони суб'єктивно переживаються як емоційно сприятливі, комфортні стани, що стимулюють позитивну діяльність людини, спрямовану, наприклад на пізнання, на допомогу іншим, на позитивне ставлення до себе, на емоційне прийняття себе, та гальмують негативну. Тому літні особи прагнуть отримати інформацію про іншу особистість або про певну діяльність, виконувати яку бажають, допомагають рідним по господарству, передають свій досвід іншим поколінням, дають поради, відчувають цінність власної особистості. Виникнення позитивних емоційних проявів у літніх осіб пов'язане з можливістю задовольнити актуальну потребу (у пізнанні інших людей та себе, в уточненні картини світу тощо).

Серед негативних емоційних проявів в осіб похилого віку, в першу чергу, варто згадати тривогу (тривожність), депресію (депресивність), напруженість, стурбованість, агресивність тощо. У осіб цього віку з'являється тенденція до ексцентричності, занурення в себе, знижується чутливість, здатність долати складні ситуації. В емоціях спостерігається інертність, застиглість, в'язкість, утрата гнучкості. Зростає емоційна нестійкість і напруженість, але посилюється

вразливість, образливість, що виявляється у звичайних, повсякденних взаєминах з оточуючими. Через це в осіб літнього віку порушується функціонування психіки (виникають проблеми з інтелектом, втрачається врівноваженість, здатність керувати собою). Будь-які сторонні впливи сприяють виникненню пригніченого настрою, стану тривожного очікування подальших неприємностей і хвилювань; туги, жалю за втраченим минулим і тривоги через відсутність майбутнього. Дезорганізуючий вплив негативних емоцій пов'язаний із відсутністю імунітету до їхньої дії (або з його послабленням). У процесі накопичення негативних емоцій у літніх осіб може з'являтися стан емоційного дискомфорту, котрий часто трансформується в тривалі тривожно-фобічні, депресивні й інші стани, причини яких на ранніх етапах можуть бути не зрозумілими, безпредметними. Унаслідок цього людина має труднощі у спілкуванні, які й виявляються в тривожності, невпевненості в собі, в емоційній невірноваженості й роздратуванні, навіть в агресії. У літньої людини активізується страх смерті. Отже, якість життя людини похилого віку, у якій переважають негативні емоційні стани, погіршується (Кириленко Т., 2007; Коваленко О., 2015).

Комунікативна підсистема психіки літньої особистості.

Коригування смислу життя й регулювання емоційних станів і переживань є важливими задачами розвитку особистості на даному віковому етапі. Вони здійснюються у процесі суб'єкт-суб'єктного, міжособистісного спілкування, у процесі формування й розвитку міжособистісних стосунків у близькому оточенні (Ломов Б., 1984). Таке оточення може бути різним за кількістю (від однієї особи до значної кількості осіб) та якістю (члени родини, з якими складно спілкуватися або спілкування взагалі немає; сусіди, приятелі, друзі, спілкування з якими дозволяє викликати позитивні спогади). З віком таке оточення часто стає більш вузьким, адже, наприклад, рідні можуть бути більше зосереджені на власних проблемах, пов'язаних із роботою або спілкуванням з іншими членами родини, і тоді вони мають недостатньо часу для старих батьків; друзі, приятелі, сусіди можуть змінювати місце проживання, помирати. У процесі міжособистісного спілкування людина

похилого віку перебуває в позитивних емоційних станах, у стані розради й аналізує власне життя, оцінює його (Бех І., 2003).

Коригування смислу життя й регулювання емоційних станів і переживань у похилому віці відбувається у процесі міжособистісного спілкування. Тому саме воно в цьому віці є визначальним у розвитку окремих психічних процесів і властивостей. Міжособистісне спілкування дозволяє літнім особам вирішувати певні задачі розвитку – коригувати (оновлювати) смисл життя та регулювати власні емоційні стани і переживання. Зважаючи на це, доцільно обґрунтувати структуру (складові), функції, механізми, зовнішні й внутрішні чинники міжособистісного спілкування осіб похилого віку та побудувати його модель.

Отже, система психіки особистості складає єдність трьох основних підсистем (рівнів) – когнітивної, регулятивної й комунікативної. У першій підсистемі в літньому віці важливим є коригування смислу життя, у другій підсистемі – регулювання емоційних станів і переживань, у третій – міжособистісне спілкування. Останнє є визначальним у розвитку окремих психічних процесів і властивостей особистості в похилому віці, адже, саме міжособистісне спілкування дозволяє літнім особам коригувати смисл життя та регулювати власні емоційні стани й переживання.

Кононенко Т. В.

ПРОБЛЕМА СМЫСЛА ЖИЗНИ В ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ФИЛОСОФИИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Проблема смысла жизни – одна из ключевых в философском дискурсе. По мнению В. Франкла, автора теории логотерапии и экзистенциального анализа, стремление человека к поиску смысла жизни, к самореализации выступает как «врожденная мотивационная тенденция», которая является «основным двигателем поведения и развития личности».

При рассмотрении данного вопроса можно выделить две ключевые линии. Первую представляют французские

экзистенциалисты Ж.-П. Сартр и А. Камю, по мнению которых, человек со «смертью» Бога, провозглашенной героями Д. де Сада, Ф. Достоевского, Ф. Ницше, утратил привычную для себя систему ценностей, а значит, и смыслодержущий стержень жизни. Он остался наедине со своевольным и жестоким миром природы и, исходя из задачи выживания, должен был создать нового Бога. Для атеистического крыла западноевропейского экзистенциализма христианский Бог уступил место Человеку, который может найти в себе самом или создать для себя смысл жизни. Исходя из этого, смысл предстает в качестве человеческой выдумки. Ориентируясь исключительно на собственные потребности или пристрастия, каждый человек может вывести особенный, эксклюзивный смысл жизни. Отметим, что позитивный момент этой позиции состоит в желании человека выступить в качестве активной силы и, следовательно, в признании свободы выбора. С точки зрения западноевропейской экзистенциальной философии, задачей человека является выбор самого себя, системы собственных ценностей. Экзистенциалистов более интересует аксиологический аспект проблем выбора и смысла жизни. Для представителей данного направления онтологическая проблема снимается тем фактором, что человек уже существует. Это существование дает ему право поставить и позитивно решить вопрос и о собственном смысле жизни, и о смысле всего бытия.

Другую точку зрения предлагает В. Франкл, полагая, что смысл обнаруживается, а не придумывается. Австрийский психолог утверждает, что смысл человеку невозможно дать, его невозможно создать, но его можно и должно найти. Руководство этим процессом берет на себя совесть, трактуемая В. Франклом как интуитивная способность отыскания смысла жизни. В этом вопросе он согласен с З. Фрейдом, определяя совесть как «супер-Эго» или «сверх-Я». Такая установка, с нашей точки зрения, привлекательна тем, что она, во-первых, отрицает роль божественного провидения в процессе поиска смысла жизни, во-вторых, отрицает изначальный субъективный характер смысла. В. Франкл признает, что смысл существует объективно, независимо от воли и желания человека; точнее говоря, он изначально объективен, но найдя и реализовав данный смысл,

человек делает его субъективным. В отличие от французских экзистенциалистов, В. Франкл сохраняет в своей концепции ключевую роль Бога. Однако и здесь имеет место отличное от христианского понимание его сути и роли. Так, по мнению В. Франкла, Бог – это своего рода *«партнер в ваших наиболее интимных разговорах с самим собой. Когда вы говорите с собой наиболее искренне и в полном одиночестве, тот, к кому вы обращаетесь, по справедливости может быть назван богом»* (Франкл В., 1990). Эта позиция, с нашей точки зрения, интересна тем, что исключает фанатизм, так как Бог представлен в качестве равноправного участника диалога. С другой стороны, В. Франкл сохраняет веру человека в некую высшую силу, в некий моральный императив – Справедливость. Австрийский психолог не ставит вопрос о сути сверх-смысла, смысла бытия, так как процесс познания человеком мира носит постоянный, но ограниченный характер. Единственное, что может сделать человек в этих условиях, – это поверить в наличие сверх-смысла и заняться поиском смысла собственной жизни, который знаменует *«осознание возможности на фоне действительности, или, проще говоря, осознание того, что можно сделать по отношению к данной ситуации»* (Франкл В., 1990). Необходимо подчеркнуть, что главным моментом начального этапа поиска смысла жизни является умение видеть весь спектр потенциальных смыслов конкретной ситуации. Прежде всего, человек выбирает цель определенного этапа своего развития, после чего необходимые для претворения в жизнь этой цели средства, тем самым символизируя приоритет активного начала. Человек характеризуется не словом, но делом, поступком, которые подтверждают каждое из его обещаний. Зная о конечности бытия, об относительности свободы, человек должен наслаждаться жизнью, найти смысл в каждом действии, в любой ситуации. Так, В. Франкл констатирует: *«Смысл – это всякий раз также и конкретный смысл конкретной ситуации. Это всегда «требование момента», которое, однако, всегда адресовано конкретному человеку. И как неповторима каждая отдельная ситуация, так же уникален и каждый отдельный человек. Каждый день и каждый час предлагает новый смысл, и каждого человека ожидает другой смысл. Смысл есть для*

каждого, и для каждого существует свой особый смысл» (Франкл В., 1990).

Сравнивая две вышеописанные точки зрения на проблему смысла жизни, следует отметить, что они имеют как общие, характерные для экзистенциализма в целом, так и отличительные черты. Существенные разногласия между экзистенциальной философией и экзистенциальной психологией вызывают обсуждение онтологического аспекта проблемы смысла жизни (субъективный или объективный его характер), а также способ обретения смысла (создание, «придумывание» у Ж.-П. Сартра и А. Камю и «обнаружение» у В. Франкла). Однако В. Франкл, как и французские экзистенциальные философы, в конечном итоге признает субъективный характер смысла жизни. Для австрийского психолога смысл лишь изначально объективен. Так же как и французские философы, В. Франкл констатирует эксклюзивность смысла, его взаимосвязь с ценностной системой человека. Но здесь имеет место еще одно существенное различие. Западноевропейская экзистенциальная философия пронизана идеей индивидуализации, она выводит типаж активного человека, смыслом жизни которого является борьба за свою свободу с природой, обществом и судьбой. Экзистенциальная психология, наоборот, признает приоритет общественного над личностным. Обязательными условиями свободы как экзистенциально-ценностного выбора смысла жизни, по мнению В. Франкла, являются осознание ее относительности и ответственность человека за каждое свое слово и дело. Согласно В. Франклу, существуют две смыслообразующие базовые ценности личности – свобода и любовь. Именно любовь находится в основе диалогических общественных отношений.

Не стоит забывать о том, что проблема смысла жизни тесно связана с проблемой конечности человеческого бытия. Наступает время, когда каждый человек осознает преходящий характер собственной жизни. Устав от поисков, от внутренних раздоров с самим собой, не находя универсального ответа на вопрос о смысле жизни, человек нередко констатирует факт его отсутствия в целом. Тем не менее, конечность человеческого бытия, с нашей точки зрения, не лишает, а придает жизни

смысл, так как перед лицом смерти *«мы обязаны максимально использовать отведенное нам время жизни, мы не имеем права упускать ни единой из возможностей, сумма которых в результате делает нашу жизнь действительно полной смысла»* (Франкл В., 1990).

В. Франкл выделяет три блока причин утраты смысла жизни. Во-первых, человек не ограничен только биологическими потребностями. Имеет место закон возвышения и увеличения этих потребностей. Однако часто человек не может точно определить сферу своих интересов. К этому стоит добавить, что далеко не всегда желаемое соответствует возможному, так как большую роль в жизни человека играют обстоятельства и случай. Во-вторых, история XX века способствовала утрате ведущей роли традиций в жизни человека, она предоставила ему свободу действий, которая содержит в себе наряду с позитивными и негативные моменты. В первую очередь, человек оказался оторванным от мира, породившего его, от мира природы. Вся история становления и развития человеческого рода являет собой бесконечный процесс грубого и безжалостного вторжения человека в мир природы. Человек по собственной воле постепенно уничтожает ту основу, на которой держится его существование. Экологические кризисы стали неотъемлемой чертой XX и XXI века, а задача выживания – одной из насущных проблем человечества. Не стоит забывать и о том, что имело место отчуждение внутри человеческого общества. Этот процесс был начат на экономической основе и носил социально-экономический, а затем и политический характер. В исторической науке он получил название классовой или социальной борьбы. Со временем первое место среди причин такого рода отчуждения стала занимать чисто психологическая причина, на что обратила свое внимание экзистенциальная философия XIX–XX веков, определив внутреннее состояние человека как пустоту, тревогу, отчаяние, страдание, вызванные постоянной неудовлетворенностью своей жизнью. Оценивая такое состояние, В. Франкл вводит понятие «ноогенных неврозов», суть которых заключается в угрызениях совести и ценностных конфликтах. Это и есть, согласно В. Франклу, третья причина

утрати смысла жизни.

С нашей точки зрения, необходимо более конкретизировать данный аспект. Человек, представленный в западноевропейской экзистенциальной философии, утратил самую главную из человеческих способностей – способность любить. Он утратил свою связь с окружающим миром, диалектическое понимание всеобщего единства. Следовательно, он потерял самого себя, так как его человечность проявляется лишь через любовные взаимоотношения с окружающим миром. Способность к самотрансценденции, умение посмотреть на себя со стороны и увидеть ценность другого мира выступает необходимым условием развития человека. По этому поводу В. Франкл отмечает, что человек направлен *«на осуществление смысла и реализацию ценностей, и лишь в ходе осуществления смысла и реализации ценностей он осуществляет и реализует себя самого»* (Франкл В., 1990).

Кононов І. Ф.

МАСОВА СВІДОМІСТЬ І МЕРЕЖЕВІ СТРУКТУРИ

Під масовою свідомістю традиційно розуміють функціонуюче духовне утворення, яке є надгруповим. Воно об'єднує індивідів, які займають різні місця в соціальному просторі і чий інтереси внаслідок цього можуть суттєво різнитися. Його формування передбачало виникнення інститутів масової комунікації. Масова свідомість уможливила особливі типи управління суспільством через формування суспільних опіній. Саме завдяки цьому думки правлячої суспільної групи іншими членами суспільства почали сприйматися як думки усього суспільства. Однією з ідеологічних позицій, яка дозволяла поєднувати в одній перспективі сприйняття соціального світу групами, які продають свою робочу силу, і групами, які її купують, став націоналізм.

У предметному полі соціології масова свідомість була зафіксована зусиллями французьких дослідників Г. Лебона і Г. Тарда, хоча таке формування масової свідомості як

суспільна opinia чітко виділялося вже Ж.-Ж. Руссо, а поняття «publica opinio» вживав навіть Іоанн Солсберійський 1159 р. (Нозль-Нойман Э., 1998). Сучасні уявлення про масову свідомість значною мірою обумовлені працями Б. Грушина (Грушин Б., 1987).

Суттєві зміни в саму спрямованість досліджень масової свідомості були внесені в 1920-1930-ті роки в США. Їх переважно пов'язують з діяльністю Джорджа Геллапа. Реально ж революція в опитувальних методах була здійснена зусиллями багатьох соціологів, математиків, маркетологів, менеджерів. Б. Докторов називає десь 100 імен, чії праці були значущими в цій справі (Докторов Б., 2006). Наслідки «геллапівської революції» для соціології амбівалентні. По-перше, соціологія стала інституційним елементом демократії і в такій ролі перетворилася на всесвітнє явище. Це поліпшило її суспільне становище і збільшило отримувані інвестиції. Але, по-друге, вона надто тісно прив'язала себе до правлячого класу. Регулярні опитування громадської думки стали одним із способів управління суспільством. У США нібито довершено реалізували думку О. Богданова про те, що суспільна свідомість загалом і масова свідомість зокрема є засобами управління суспільством (Богданов А., 1923). По-третє, в межах соціології виникли болісні розмежування між власне соціологами і полстерами. Останні накопичували неоглядну кількість емпіричного матеріалу, який годився лише для поточного управління і для коментарів швидкоплинних подій. Але саме в цю царину спрямовувалися основні інвестиції. Інтенсивно розвивалися електоральна соціологія, вчення про методи отримання первинної соціологічної інформації, математичні методи для отримання різноманітних соціально-статистичних фактів, але занепадала соціологічна теорія.

Зараз теорія масової свідомості має три підвалини. По-перше, виділяється особливий носій цього типу свідомості – маси, в які ситуаційно об'єднуються атомізовані індивіди. По-друге, характеристиками масової свідомості вважається стереотипність, спрощення і збіднення змісту. По-третє, масова свідомість існує в зв'язці з інститутами масової комунікації, з мас-медіа. Останні і відображають суспільні opinia, і формують

їх (Грушин Б., Оников Л., 1980).

З кризою індустріального суспільства в країнах Заходу, з процесами демасифікації в праці, в споживанні інформації, в дозвіллі, з урізноманітненням стилів життя, серед соціологів почали розповсюджуватися ідеї самоліквідації масової свідомості (Тоффлер Є., 2004). Щоб зрозуміти, що відбувається з масовою свідомістю, потрібні емпіричні дослідження, які б були орієнтовані на розвиток її теорії.

Далі я буду спиратися на дані, які були отримані в ході реалізації проекту «Масова свідомість в зоні воєнного конфлікту на Донбасі» (номер державної реєстрації 0116U004150). Він реалізовувався протягом 2016-2018 рр. кафедрою філософії та соціології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, який 2014 р. було евакуйовано в м. Старобільськ. Проект підтримувався грантом Міністерства освіти і науки України.

Первинна соціологічна інформації збиралася двома методами: щотижнева інформаційна панель і масове опитування. Враховуючи умови дослідження, нашим колективом була розроблена методика опитування в «довірчих групах». Кожний інтерв'юер за квотами формував групу з 5 респондентів, які довіряли йому особисто. Далі опитування проводилося як індивідуальне інтерв'ю за місцем проживання. Дослідження здійснювалося на малій вибірковій сукупності (n=200). Це мало як позитивні наслідки (довіра між респондентами та інтерв'юерами), так і негативні (можливість флуктуацій). Дослідження стану та структури масової свідомості мало 4 хвили: грудень 2017 р. березень 2017 р., лютий 2018 р., квітень 2018 р.

Наведу узагальнені дані про джерела нової інформації за чотирма хвилями. На запитання *«З яких джерел Ви сьогодні отримали інформацію, яка здалася Вам новою?»* за рік ми в середньому отримали наступні результати. *Джерела отримання нової інформації в основному зводяться до ТБ та Інтернету (з передач ТБ – 57,2% та Інтернету – 56,1%) та найближчого оточення (від друзів та знайомих – 35,4%; від родичів – 33,8%; від колег по роботі – 18,2%;).* Інші медіа-канали мають наступні показники: газети – 20,9%; радіо – 11,9%, від випадкових людей

(на ринку, в магазині, у транспорті тощо) – 8,1%; від керівників по роботі – 6,9%; з журналів – 6,1%; під час перебування у навчальному закладі – 4,3%; з оголошень (на біл-бордах, дошках оголошень, на стовпах) – 4,1%; від військових на блок-постах – 1%; під час відвідування церкви – 0,8%; з виступів офіційних осіб, на зустрічі з якими особисто був – 0,6%; в кіно – 0,4%; під час роботи громадської організації – 0,2%; під час роботи партійної організації – 0,1%; в театрі – 0,1%. Показники є доволі стабільними за місяцями.

Дещо змінювалися показники при переформулюванні запитання. На запитання *«З яких джерел Ви сьогодні отримали інформацію, яка видається Вам важливою?»* за рік ми в середньому отримали наступні результати. *Джерела отримання важливої інформації також в основному зводяться до Інтернету та ТБ* (Інтернет – 48,2%; ТБ – 45,2%) *та найближчого оточення* (від родичів – 29%; від друзів та знайомих – 27,7%; від колег по роботі – 13,6%). Інші медіа-канали мають наступні показники: газети – 17,2%; радіо – 8,6%, від випадкових людей (на ринку, в магазині, у транспорті) – 5,5%; від керівників по роботі – 5,3%; з журналів – 5,2%; з оголошень (на біл-бордах, дошках оголошень, на стовпах) – 3,2%; під час перебування у навчальному закладі – 3,1%; з виступів офіційних осіб, на зустрічі з якими особисто був респондент – 1%; в кіно – 0,7%; під час відвідування церкви – 0,6%; під час роботи громадської організації – 0,3%; від військових на блок-постах, – 0,2%; в театрі – 0,2%; під час роботи партійної організації – 0,1%.

У відповідь на запитання *«Якщо Ви сьогодні заходили в Інтернет, то що Ви там дивилися?»* в середньому за місяці опитування ми отримали наступні розподіли: *«соціальні мережі (Facebook, ВКонтакте, Однокласники, тощо)»* – 67,7%; *«свою електронну пошту»* – 38,4%; *«прогноз погоди»* – 36,8%; *«новини на поштовому сайті (Укрнет, Рамблер, IUA тощо)»* – 27,5%; *«фільми»* – 21,9%; *«відеоролики на YouTube»* – 21,2%; *«вештався по сайтах»* – 18,2%; *«книги»* – 4,7%; *«електронні газети»* та *«відеоприколи та інша розважальна інформація»* отримали по 3,4%; *«електронні версії журналів»* – 1,9%; *«інше»* – 2,7%.

Як бачимо, інформаційні джерела змістилися в бік мереж. Це як соціальні мережі в Інтернеті, так і мережі родинних, дружніх та товариських зв'язків. Традиційні ЗМІ ще зберігають свій вплив на масову свідомість, але інтерпретація їх повідомлень вже здійснюється через мережі.

Масова свідомість в сучасному суспільстві не знищилася, а змінила форму свого існування. Вона зараз переважно існує як свідомість територіальних спільнот (поселенських чи регіональних). Вона значним чином автономізувалася стосовно політичної підсистеми суспільного життя. Наслідком цього стала слабка вразливість масової свідомості мережного типу для класичного типу масованої пропаганди. Але сучасна масова свідомість має досить вузький горизонт. У випадку форс-мажорних обставин вона не має достатніх інформаційних ресурсів для вироблення програми поведінки в критичних ситуаціях. Через це вона вразлива для масових інформаційних епідемій, в ній можуть успішно розповсюджуватися чутки, виникати ситуації паніки.

Кочубейник О. М.

ДЕФОРМАЦІЯ СОЛІДАРНОСТІ ЯК СИНДРОМ СОЦІАЛЬНОЇ АНОМІЇ

Однією із проблем суспільства, в якому відбуваються докорінні трансформації, є виникнення соціальної аномії, що оприявнюється як розкоординованість діяльності різних його сфер та інституцій, що, своєю чергою, призводить до появи дисфункціональних реагувань та дефіцитарних інтеракцій на різних рівнях організації соціуму. Розщеплення суспільства та супутні психологічні стани (депресія, цинічні настрої, песимізм, правовий нігілізм, завчена безпомічність тощо) доволі детально висвітлювалися у соціологічних та соціально-психологічних дотичних дослідженнях. Продуктивний ракурс аналізу, який може бути використаний до вивчення українського сьогодення, оформлюється завдяки теорії аномії Р. Мертона, за якою аномія виявляється ефектом особливого структурного розладу соціуму,

а саме: між цілями (особи або групи), що постулюються суспільством як бажані, та між застосовуваними способами ефективного досягнення цих – схвалюваних, рекламованих та пропагованих – цілей. Наслідком такого структурного розладу є розмивання нормативності та виникнення численних форм аномативної, асоціальної, деліквентної поведінки.

Соціальна механіка «норми», таким чином, полягає у тому, що панівний дискурс контролює – за рахунок морально-етичної атестації та/або інституційного регулювання – сам репертуар цілей, яких може прагнути особа, належна до спільноти, по-друге – репертуар припустимих і необхідних способів досягнення цих цілей, по-третє, публічних арен, на яких функціонують наративи, що оприявнюють соціальний порядок. Соціальна механіка аномії може трактуватися у такому разі як програш панівним дискурсом боротьби за визначення одного з репертуарів, внаслідок чого виникають автономні соціальні порядки. Фінальним ефектом аномії можна вважати деформацію єдиного порядку солідарності та конструювання його локальних форм.

Соціальну солідарність ми тлумачимо як інституційну та ідеологічну організацію соціуму, що формує такий стан суспільної свідомості, для якого довіра, справедливість і відповідальність є модальними характеристиками.

У гострій фазі аномії, на наш погляд, формуються локальні порядки солідарності, серед яких ми можемо назвати насамперед ерзац-еліти, клановість та «інфантильний соціум». В основі формування цих локальних порядків солідарності лежить рекомбінація у системі оцінювання застосовуваних засобів досягнення мети, яка відбувається у разі, коли соціальні регулятори ослаблені, а соціальні зв'язки розпадаються на нерядоположні кластери, для котрих існують різні норми поведінки. Аксиологічні атестації – те, що таке добре і погано, що бажано і небажано, морально і аморально, справедливо і несправедливо – виявляються гранично фрагментованими і зрештою окремі констеляції конструюють згадані локальні порядки. У результаті єдиний порядок солідарності зникає, а консолідація, єдність цілей, взаємна довіра, відкритий діалог унеможливлені, що, своєю чергою, провокує пролонгацію

соціальної напруженості.

Чільне місце у процесах формування порядку солідарності посідає можливість соціального обміну, ефектом якого є те, що залучені в процес обміну (як інтер-акцію) агенти формують тим самим стосунки, які офіційно не інституціалізовані, проте легітимні в структурах повсякденності. У рамках обміну структуруються соціальні диспозиції «свій – чужий», які, своєю чергою каналізують відтворення «обмінних процесів», конструюючи релевантні соціальні практики та поле їхніх інтенцій. (Принагідно зазначимо, що обмінний характер соціальних інтеракцій, навантажений аксіологічними конструкціями та реалізовуваний різними практиками, найбільш виразно проступає в колективних та індивідуальних комунікаціях в неформальних сферах соціального життя).

Основним механізмом формування аномії, на наш погляд, є тінізація соціальних відносин, яка формує зміст локальних порядків солідарності. «Тіньові відносини» – це відносини такого роду, в котрих учасники не прагнуть оприявнювати інформацію про свої взаємодії або способи дій.

Першою формою деформованої солідарності можна вважати ерзац-еліту, яка внаслідок високих соціальних статусів своїх агентів має високий символічний капітал, а тому спроможна чинити потужний вплив на масовий дискурс (зокрема, через численні форми інтертекстуальності: цитування, інтерв'ю, публікації у ЗМІ, учать у ток-шоу), транслуючи профанацію базових цінностей та хабітуалізацію тіньових відносин та практик.

Ерзац-еліта, якщо вона домоглася отримати владні ресурси, реалізує таку властивість, як внутрішньогрупова солідарність у формі «кругової поруки», що проявляється не помітною для зовнішнього спостерігача енергійною діяльністю, мета якої – не дозволити дефіцитним ресурсам (у тому числі й символічним) покинути рамки вузького кола «обраних». Використання тіньових практик, які ніколи не оприявнюються, створює їй конкурентну перевагу у просуванні шаблями соціальних сходів, позаяк ці практики є «неенергоємними». Наприклад, «примарне співавторство», до якого вдаються деякі наукові керівники, вимагаючи, щоб їхнє прізвище стояло поруч

із прізвищем дійсного автора, що, зрозуміло, подовжує перелік публікацій, проте є практикою, що виробляє пониження соціальних стандартів (знецінення авторства). Насамкінець сумарна дія перших трьох особливостей призводить до того, що ерзац-еліти акумулюють і фінансовий капітал, що, своєю чергою, підвищує привабливість демонстрованих ними зразків соціальної поведінки.

Другою формою локального порядку солідарності можна вважати «нову клановість», яка, формуючись на інших, аніж кровно-родинні, тим не менше функціонує як стійка соціальна форма інтеракції між окремими особами, що дозволяє їм отримувати певні преференції. Клановість, отже, постає як напівзакрита структура, орієнтована, поряд з основними своїми функціями, на збереження «приватності» та особливості стосунків між членами клану. Прикладом такої «нової клановості» є деякі закриті акціонерні товариства (ЗАТ), замкнуті політичні угруповання тощо. Відносини між особами, що належать до різних кланів, є ситуативними, нестійкими. Клани відокремлюються одного від одного та дистанціюються від основної маси населення, водночас вибудовуючи складно переборювані соціальні перепони для отримання членства в них, зберігаючи непроникність своїх кордонів. Отже, доступ у клан як соціальну групу групи суттєво обмежується, вона, фактично, герметизується, а аномійний порядок соціальності підживлює її відтворення і збереження. (Принциповою відмінністю між ерзац-елітою та кланом є те, що перша з них є умовною групою із негативною ідентичністю, тоді як – друга є реальною контактною групою, а належність до неї доволі є часто афішується та наголошується).

Поширення тінізації соціальних відносин на усі сфери життя посилює інертність решти населення, яке «в боротьбі за виживання» практично перестає цікавитися подіями навколишнього середовища. Це цілком зрозуміло: домінування тіньових стосунків та використання тіньових практик кланами та ерзац-елітами формує в населення стійке відчуття того, що воно не спроможне здійснювати істотні впливи на політичне та економічне життя країни, в нього нівелюється відчуття причетності до подій. В остаточному підсумку відбувається

деполітизація мас, які, відчуваючи очевидну недовіру до діяльності ерзац-еліт та кланів, намагаються не підтримувати їхні ініціативи. (До того останні прагнуть збільшення дистанції між собою (правлячими групами) та масами). Іншими словами, можна говорити, що ще однією формою деформованої солідарності – як соціально-психологічного наслідку гострої фази аномії – є виробництво інфантильного соціуму (Олейников Ю., 2012).

Намагаючись подати уявлення про психологічні особливості осіб, що утворюють інфантильний соціум, відзначимо, що, на наш погляд, більшості його членів притаманні: настанова «жити за рахунок соціальних турбот держави» і нездатність/ небажання формувати гарантії свого добробуту власними зусиллями; постійне звуження поля соціального інтересу аж до повної одномірності; домінування егоїстичних/егоцентричних настанов; знецінення «мук совісті», послаблення регулювальних функцій моральної свідомості; відмова від прийняття на себе відповідальності за суспільство (країну загалом), що виявляється у появі наративів, де спільнота постає як жертва (історії загалом, необачних/нераціональних дій політичних попередників тощо) і тягар відповідальності перекладається на інших; орієнтованість на сьогодення (отримання миттєвого результату, зиску, прибутку тощо), внаслідок чого збільшуються ризик прийняття рішень, які потім будуть політичною/економічною/ соціальною катастрофою для наступних поколінь; орієнтованість на матеріальне споживання, нехай навіть найнижчого рівня; культурна невимогливість і готовність спожити будь-який культурний кіч як естетичний продукт; сенситивність до маніпулятивних впливів.

Можна стверджувати, що інфантильний соціум – це такий локальний порядок солідарності, що виникає внаслідок тривалого морального виснаження окремих членів суспільства, які тінізацією соціальних відносин відсторонені від права встановлювати та регулювати порядок соціальності. Це відсторонення депроблематизує для них повсякденність як необхідність постійних моральних виборів. Однак «інфантильний соціум» об'єднується (і конструюється як єдиний соціальний агент) внаслідок «кишенькової

солідарності», тобто таких спроб встановлення порядку соціальності, як висловлювання незадоволення діями владних груп в обмеженому колі друзів та рідних.

Важливо, що інфантильний соціум є комплементарним щодо клановості та ерзац-еліт: ці форми деформованої солідарності є «донорами» тінізації, а інфантильний соціум – її узалежненим реципієнтом. Тому ланцюжок тіньових відносин і практик неминуче подовжується, масштаби тіньової активності розширюються, зрештою – зростає ступінь соціальної аномії у суспільстві.

Кравцова О. К.

ДО ПРОБЛЕМИ БЕЗПЕКИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ЗБРОЙНОГО КОНФЛІКТУ

Життя суспільства стає біль складнішим. З боку соціуму зростає рівень вимог до особистості: велика конкуренція, низький рівень матеріального та психічного благополуччя, внутрішні й зовнішні кризи, конфлікти, включаючи збройні. На жаль, перетворення соціуму в «суспільство ризику» (згідно з У. Беком) стає реаліями нашого сьогодення. Політичні та економічні інститути, які створюють ризики, віддалили людей від категорій безпеки та впевненості, як традиційних параметрів індустріального суспільства. Відбувся радикальний перехід від першої стадії сучасності, в якій захист людині гарантувала національна держава до другої, яка характеризується загальною небезпекою (Бек У., 1999, 2009).

Згідно з цією концепцією ознакою такого суспільства є трансформація звичних середовищ існування людей у ризикогенні, сучасні освітні заклади не є виключенням. Особливої уваги набуває зазначена проблема для освітніх організацій, які перебувають в зоні збройного конфлікту.

Метою нашого дослідження є висвітлення проблеми безпеки освітнього середовища в умовах змін, враховуючи й умови збройного конфлікту.

Як зазначає В. Надрага, розглядаючи українське

суспільство в контексті концепції «суспільства ризику», його стан протягом останніх років виступає основним фактором ризиків і небезпек, які загрожують нормальній життєдіяльності громадян (Надрага В., 2015). Проблему безпеки навчального закладу (як традиційного місця безпеки та розвитку особистості), з нашого погляду, необхідно розглядати на різних соціальних рівнях, включаючи метарівень (міжнародний рівень), мегарівень (рівень країни) та макрорівень (рівень галузі/сфери діяльності організацій).

Так, конфлікт на сході України (метарівень) змінив життя українців, особливо мешканців Донбасу. На мегарівні наша країна прагне покращення життя до європейського рівня, що вимагає реформ в багатьох галузях. Так народилась концепція «Нової школи», яка зачіпає макрорівень – від Міністерства освіти і науки України до окремих освітніх закладів.

Слід зазначити, що проблема психології управління змінами в освітніх організаціях вже були предметом уваги науковців (Бондарчук О., Карамушка Л. та ін.). Досліджено проблеми психологічної підготовки особистості до професійної діяльності (Ананьев Б., Балл Г., Братусь Б., Гордієнко В., Максименко С. та ін.), психологічної готовності менеджерів освіти до здійснення управлінської діяльності, їхнього особистісного розвитку (Бондарчук О., Коломінський Н., Карамушка Л., Москальова А., Нежинська О., Пінчук Н., Філь О. та ін.). Водночас проблема психологічної підготовки керівників освітніх організацій в умовах збройних конфліктів досліджена недостатньо.

В умовах змін необхідно враховувати наступні складові діяльності освітніх організацій: організаційно-управлінську та соціально-психологічну (Бондарчук О., 2014), які стосуються керівника та мають вплив на усіх учасників освітнього процесу, а перед керівником постає задача не тільки забезпечення освітнього процесу, а й забезпечення формування безпечного простору для життя учнів й колективу. Отже, навчальні заклади мають вирішувати й організаційно-управлінські, й соціально-психологічні проблеми. Останні загострюються в умовах, коли навчальний заклад перебуває у зоні військового конфлікту, відносно близько лінії розмежування.

У червні 2018 року Міністерством освіти і науки України було схвалено, а Вченою радою Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка рекомендовано «Кодекс безпечного освітнього середовища» (далі КБОС) за загальною редакцією Т. Цюман. Головною метою КБОС є розробка критеріїв безпеки учасників навчально-виховного процесу (школярів, батьків, працівників закладів освіти), навчання безпечній взаємодії дітей і дорослих, захист дітей від насильства та зловживань з боку однолітків і дорослих (батьків, опікунів або працівників навчальних закладів), висвітлення особливостей функціонування безпечного освітнього середовища для запровадження в закладах освіти. Водночас КБОС передбачає навчання учасників навчально-виховного процесу (школярів, батьків, працівників закладів освіти) правилам безпечної поведінки особистості, формування навичок уникнення потенційних ризиків і небезпек, а також навичок подолання труднощів у власному житті.

Дослідники висловлюють думку, що «розуміння проблем дітей у несприятливих обставинах фокусується на взаємному впливі факторів ризику і факторів захисту на різних рівнях соціоекологічної моделі, а саме: сім'ї, школи тощо» (Чернобровкін В., Панок В., 2017).

Суспільний запит спрямований на школу, яка є не тільки місцем, де дітей навчають, а, насамперед, простором для їхнього повноцінного розвитку, осередком успішних, креативних і щасливих людей. Такий омріяний навчальний заклад можливий лише в атмосфері фізичного комфорту, сприятливого соціального та психологічного клімату, що підтримує особистість, яка розвивається, вчасно реагує на її потреби та з повагою ставиться до її особливостей (КБОС, Цюман Т., 2018)

КБОС визначає безпечне освітнє середовище, як стан освітнього середовища, в якому: наявні безпечні умови навчання та праці, комфортна міжособистісна взаємодія, що сприяє емоційному благополуччю учнів, педагогів і батьків, відсутні будь-які прояви насильства та є достатні ресурси для їх запобігання, а також дотримано прав і норм фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки кожного учасника навчально-виховного процесу (КБОС, Цюман Т.,

2018).

Проблема безпеки має два важливі аспекти – це безпека психічного життя, яка стосується стану психічного благополуччя на всіх рівнях існування людини, як духовної істоти, та безпека фізичного життя, яка стосується права на існування людини як фізичної істоти. В умовах збройного конфлікту на сході України, актуальними стають завдання розробки та впровадження нових методів та технологій забезпечення безпеки освітнього середовища в усіх його аспектах та на різних рівнях (від індивідуального до групового).

Крупник І. Р.

ПОДОВЖНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СІМЕЙНИХ УЯВЛЕНЬ ДІТЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ

У даній роботі ми пропонуємо розглянути особливості сімейних уявлень дітей батьки яких тимчасово працюють за кордоном. Розгляд цієї проблеми стосується багатьох аспектів сімейної взаємодії: це погляди на устрій родини та побут, виконання домашніх обов'язків та відпочинок, виховання, матеріальні питання, поведінку в конфліктних ситуаціях, тощо. Тобто це питання становлення та розвитку подружніх та дитячо-батьківських стосунків, від яких залежить психологічне благополуччя родини.

У дослідженні приймали участь діти підліткового віку. Даний віковий період найбільш сприятливий для розвитку соціальних уявлень. Важливою особливістю підліткового віку є об'єднання уявлень про сім'ю, властивих дошкільному і молодшому шкільному віку, та їх перехід на новий якісний рівень. У кінці підліткового віку вже повністю сформований ідеальний образ родини починає слугувати критерієм оцінки реальної сім'ї (Кулиш О., 2009).

У підлітковий період особистість достатньо зріла, щоб мати своє унікальне бачення майбутньої сім'ї, і в той же час, це надчутливий вік до відсутності батьківської уваги. Задоволення потреби у необмеженому спілкуванні з батьками є надважливою

для становлення адекватної самооцінки, профілактики емоційних та поведінкових відхилень (Лялюк Г., 2007).

Метою дослідження було простежити зміни особливостей уявлень про майбутню сім'ю підлітків середнього та старшого підліткового віку, батьки яких працюють за кордоном. Зважаючи на важливість цього вікового етапу для формування сімейних уявлень та те, що у підлітка високий темп психічного розвитку, ми провели дослідження у два етапи. Тому для дослідження динаміки розвитку уявлень про майбутню родину дітей з родин заробітчанин, було обрано лонгітюдний метод. Подовжене дослідження, дає можливість більш ретельно простежити окремі сторони та етапи генезису досліджуваних психологічних явищ. Такого типу дослідження дозволяє виявити більш тонкі тенденції розвитку, невеликі зміни, що відбуваються в інтервалах, які не охоплюються «поперечними» зрізами.

До вибірки увійшли діти з родин заробітчанин 12-14 років (88 респондентів), яких було обстежено у 2014 році та частина респондентів цієї вибірки (49 школярів), яких було обстежено у 2017 році, і на той час мали відповідно 15-17 років повних років.

Для діагностики особливостей сімейних уявлень у лонгітюді було обрано малюнкову методику «Моя майбутня сім'я». Для більшої інформативності результатів (визначення розподілу ролей, характеру взаємин, присутності спільної діяльності, наявності показників конфліктності, ворожості, ізольованих фігур, тощо) дітей націлювали на виконання динамічних малюнків (які добре себе зарекомендували у дослідженнях дітей підліткового віку).

Критеріями кількісної оцінки проєктивного малюнка «Моя майбутня сім'я» виступали: 1) наявність спільної діяльності батьків; 2) наявність дітей; 3) присутність обох батьків; 4) спільна діяльність батьків і дітей; 5) відсутність конфліктів, показників ворожості; 6) опрацьованість малюнка, велика кількість різноманітних деталей; 7) відсутність ізольованих фігур. За кожним показником нараховувався один бал, за умови збігу із критерієм оцінювання. Розроблені критерії оцінки показників методики, в першу чергу, були орієнтовані на виявлення емоційного ставлення до майбутньої родини в цілому

та спільної діяльності, як важливих факторів, що впливають на створення та подальше благополуччя родини.

Було доведено статистично значущі розбіжності між вибірками, які стосуються взаємодії у родині. Більш високий середній бал показників «Наявність спільної діяльності батьків» ($t=2,04$; $p\leq 0,05$) та «Спільна діяльність батьків та дітей» ($t=2,72$; $p\leq 0,01$) виявлено у дітей середнього шкільного віку. Середні бали за першим вказаним показником 0,58 та 0,4 за другим 0,47 та 0,24. Слід зазначити, що під загальною діяльністю малися на увазі спільна гра або праця (підлітки часто малювали поїздку на відпочинок (на машині, літаку, що не враховувалось як спільна діяльність). Згідно попередніх наших досліджень, ці показники респондентів з родин мігрантів є значно нижчими, ніж у дітей з повних родин (Крупник І., 2015). Низькі показники спільної взаємодії, на нашу думку, є негативним чинником, який впливатиме на психологічне благополуччя майбутньої родини, оскільки саме спільна діяльність є основою згуртування родини, порозуміння та емоційної прихильності її членів.

Навіть невисокі, на нашу думку, показники виявлені у попередньому дослідженні виявились статистично меншими у лонгітюді. Таким чином продовжилась негативна тенденція – в уявленнях про майбутню родину все менше місця займає аспект спільної діяльності, як у системі «чоловік-дружина», так і в системі «батьки-діти». Важливий компонент психологічно благополучної родини – спільна діяльність її членів, не є значущою для дітей трудових мігрантів.

Підсумовуючи важливість впливу сімейних уявлень на майбутнє подружнє життя, стає зрозумілим, що від них залежать всі сторони подружньо-батьківських відносин. Вони впливають на вибір шлюбного партнера, тип майбутньої родини, на стиль виховання дітей, на репродуктивні установки, стабільність та успішність подружніх взаємовідносин. Виходячи з цих тверджень, дослідження сімейних уявлень молодого покоління, особливо проблемних категорій дітей з дисфункціональних родин (наприклад, дистантних, неповних) видається важливим кроком для профілактики розлучень та побудови гармонійної родини.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ИЗОЛИРОВАННОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Проблема изучения личностных особенностей изолированных подростков на сегодняшний день является актуальной. Социальный статус подростка в системе личных взаимоотношений является серьезной предпосылкой формирования его личности. Это, в первую очередь, связано с тем, что основным социализирующим фактором в подростковом возрасте выступает интимно-личностное общение со сверстниками. В случае изолированности, например, в школьном коллективе, у такого подростка не удовлетворяется одна из важнейших социальных потребностей – потребность в общении. Личность может быть разрушена длительными отрицательными эмоциями, связанными с невключенностью подростка в систему социальных отношений, такими, как тревога, страх, неудовлетворенность, внутренняя напряженность, неуверенность, чувство одиночества, обида и другие. Следует учесть, что подростковый возраст имеет большое значение для развития личности и ее социализации.

В разработку теоретических аспектов проблемы социальной изолированности заметный вклад внесли Дж. Морено, Г. Андреева, Л. Гозман, Ю. Клейберг, Я. Коломенский, А. Прихожан и другие. Теоретический анализ исследований по проблеме социальной изолированности показал, что данное состояние впервые в наиболее острой форме проявляется в подростковом возрасте, когда происходит поиск собственной идентичности и связей с окружающим миром. Это связано, прежде всего, с развитием рефлексии в этом возрасте и переходом на новый уровень самосознания, с усилением потребностей в самопознании, принятии и признании, общении и обособлении, с кризисом самооценки. К тому же переориентация общения с родителями и значимыми взрослыми на ровесников делает проблему взаимоотношений с подростками весьма актуальной, а иногда и очень болезненной. Если подросток в общении с друзьями и одноклассниками не

получает признания и эмоционального отклика, если не удовлетворяются его потребности в самоутверждении, то у такого подростка возникает социальная изолированность.

Изучение изолированных подростков позволило выявить особенности взаимодействия этих детей с окружающим миром. Подростки, категории изолированных испытывают трудности в самостоятельном принятии решений, редко берут инициативу на себя, а в критической ситуации инициатива и вовсе сходит на «нет». Эти дети не стремятся занимать лидерские позиции, но все они хотят быть понятыми и принятыми. Они избирательны в установлении близких доверительных отношений, поэтому, в большинстве случаев, у них наблюдается высокий уровень социальной изоляции, который характеризуется постоянным ощущением, ожиданием какого-либо звонка, или просьбы. Ребенок с высоким уровнем социальной изолированности чувствует себя покинутым, заброшенным. У него постоянно возникает ощущение, что никто его не понимает, не разделяет его взглядов. Для изолированных подростков преобладающей стратегией психологической защиты является инстинктивная агрессия. Подростки данной группы открыто идут на конфликт, они эмоционально неуравновешенны, вспыльчивы, неадекватно реагируют на замечания и оскорбления

В системе межличностных контактов для социально изолированных подростков характерными являются следующие нарушения: низкий статус, затруднения в функционировании и реализации своих положительных личностных свойств, отсутствие желания и навыков к совместной деятельности с одноклассниками. Изолированные подростки не очень уверенно чувствуют себя в классе, отношение к ним довольно безразличное, к ним не испытывают ни особой симпатии, ни особой неприязни. У социально изолированных подростков неблагоприятное положение в классе, с ними никто не хочет действовать сообща, не хочет общаться. Это часто становится основной причиной их ухода из школы.

Исследование с целью изучения особенностей социальной изолированности проводилось нами в ГУО «Средняя школа № 37 г. Гомеля», в нем приняли участие 130 человек в возрасте 15-17 лет. Для определения уровня социальной изолированности

была использована методика «Экспресс-диагностика уровня социальной изолированности личности» (Д. Рассел, М. Фергюсон).

Полученные результаты показали, что высокий уровень социальной изолированности был выражен у 26 % подростков. Для них свойственно то, что они испытывают трудности в самостоятельном принятии решений, редко берут инициативу на себя. Треть (31%) опрошенных имели средний уровень социальной изолированности. У таких подростков слабая инициатива во взаимодействии со сверстниками, наблюдается несамостоятельность в решении межличностных проблем и более слабый авторитет среди ровесников. Низкий уровень социальной изолированности имели 43% подростков. Они не испытывают трудностей в самостоятельном принятии решений, часто берут инициативу на себя, у них более высокий авторитет среди ровесников.

Социальная изолированность подростка может быть успешно преодолена в ходе целенаправленной социально-педагогической деятельности, если усилия социального педагога, педагога-психолога, классного руководителя будут направлены на развитие навыков общения, если подросток будет включен в успешную общественно-значимую совместную школьную деятельность. Также необходима психолого-педагогическая помощь детям подросткового возраста в целях коррекции их статусного положения в коллективе, для оптимизации прохождения дальнейшей социализации в нем. Однако оказать такую помощь возможно лишь при детальном изучении особенностей личности изолированного подростка, затрудняющих его вхождение в школьный коллектив. Успешная адаптация данных учащихся в группе сверстников, формирование доброжелательной атмосферы в классе и снижение тревожности послужит преодолению проблемы социальной изолированности старших подростков.

Таким образом, можно выделить следующие особенности социально изолированных подростков: во-первых, у них низкий уровень развития социальных и, в первую очередь, коммуникативных навыков; во-вторых, неконструктивное воспитание в семье приводит к формированию отрицательного

опыта общения, который оказывает неблагоприятное влияние на отношения подростков с социальным окружением; в-третьих, таких подростков имеет место сниженный уровень социальных контактов и самооценки; в-четвертых, они имеют слабый авторитет среди ровесников.

Левчук А. Р.

СМИСЛОЖИТТЄВІ ОРІЄНТАЦІЇ ЯК ЧИННИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Професіоналізація особистості є традиційно актуальною проблемою у психології. Особливий інтерес до фахового становлення психологів обумовлюється підвищенням соціальної значущості цієї професії, стрімким зростанням її популярності та розширенням сфер застосування. Це, у свою чергу, визначає широке коло напрямів дослідження професійної підготовки психологів, у якому є суттєві наукові здобутки. У них висвітлюються питання особистісного зростання психологів, специфіки їх професійного мислення та комунікативної сфери, умов формування професійно значущих якостей. Під професійним становленням розуміють процес прогресивної зміни особистості внаслідок соціальних впливів, професійної діяльності і власної активності, спрямованої на самовдосконалення і самоздійснення. Становлення обов'язково передбачає потребу у розвитку і саморозвитку, можливість і реальність її задоволення, а також потребу у професійному самозбереженні. Для майбутніх психологів професійне становлення має безпосереднє значення і передбачає формування професійної спрямованості, компетентності, соціально-значущих та професійно важливих якостей. Також, це готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності у відповідності до індивідуально-психологічних особливостей людини (Антонова Н., 2007).

Система смисложиттєвих орієнтацій складає для

психолога основу його якісної та ефективної професійної діяльності на всіх етапах його становлення як фахівця (Кадикова Т., 2002). Оскільки робота психолога постійно обумовлена необхідністю тісного душевного контакту з іншою людиною, це висуває особливі вимоги до його ціннісно-сислової сфери, змістові аспекти якої потенційно визначають як конструктивні, так і деструктивні особливості його професійної діяльності та впливають на успішність фахової підготовки. У такому розумінні ефективна професіоналізація майбутнього психолога можлива за умови, що професія постає для суб'єкта сферою реалізації його найважливіших особистісних цінностей, можливо, навіть смислу життя. Більше того, сам процес праці чи здобуття професії переживається, як невід'ємна частина життєтворчості, що забезпечує мотиваційне налаштування на професійну діяльність (Вілюжаніна Т., 2002). Професійне становлення практичного психолога у процесі навчання в вищому навчальному закладі вимагає від студента складної напруженої творчої праці не лише в напрямі набуття теоретичних знань і вмінь їх практичного використання, а й діяльності, спрямованої на розвиток власної особистості та психологічної культури. Теоретичний аналіз проблеми дозволяє зробити висновок, що готовність майбутніх практичних психологів до професійної діяльності – це цілеспрямований вияв потенціалу особистості студентів-психологів, що включає їх переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, навички, вміння. Готовність досягається під час професійної підготовки, є результатом усебічного особистісного розвитку особистості майбутніх психологів із врахуванням вимог професійної психологічної діяльності.

З метою з'ясування, яким чином смисложиттєві орієнтації студентів-психологів пов'язані з їх професійним становленням, нами було проведене емпіричне дослідження. Для вивчення смисложиттєвих орієнтацій було використано методику «Тест смисложиттєвих орієнтацій» Д. Леонтьєва, для діагностики навчальної мотивації студентів – методику «Навчальна мотивація студентів» А. Реана і В. Якуніна; для дослідження системи цінностей студентів – методику «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча.

Більшість студентів обирали такі смисложиттєві орієнтації, які допомагають особистості у професійному спрямуванні, підштовхують людину до готовності та бажання професійно оформитись як якісний фахівець, а у даному випадку як професійний психолог. Такі результати характеризують більшість досліджуваних студентів як осіб, переконаних у тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно ухвалювати рішення і втілювати їх у життя; також про те, що в учасників дослідження наявні в житті цілі на майбутнє, які надають життю смислу, спрямованості і тимчасової перспективи. Вони задоволені прожитою частиною життя, а отже, і своїм навчанням та орієнтацією на майбутню професіоналізацію особистості.

Це підтверджується даними методики «Навчальні орієнтації студентів». Було встановлено, що більшість студентів орієнтовані на професійні мотиви. Вказані мотиви фактично означають сукупність факторів і процесів, які, відображаючись у свідомості, спрямовують особистість до навчання майбутній професії, а отже, спонукають до формування професійно важливих вмінь. Професійна мотивація виступає як внутрішній рухливий фактор розвитку професіоналізму особистості, тому що тільки на ґрунті її високого рівня формування можливий ефективний розвиток професійної освіти та культури особистості.

За даними методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча також встановлено залежність між смисложиттєвими орієнтаціями та професійним становленням. Переважаюча більшість досліджуваних студентів надала категоріям, пов'язаним із професіоналізацією особистості, високий показник значущості. Це узгоджується із вищеописаними даними і в цілісності підтверджує гіпотезу дослідження – смисложиттєві орієнтації студентів-психологів мають значущий вплив на професійне становлення. На підставі проведених кореляцій можна дійти висновку, що студенти як 1-го, так і 4-го курсів є схожими за своїми ціннісними орієнтаціями, а також за тими сферами, які пов'язані з професійним становленням особистості. Тобто можна припустити, що майбутні психологи як на початку свого навчання, так і наприкінці мають приблизно однакові

смісложиттєві орієнтації та зацікавлені у професійному становленні, розвитку, активному та діяльному житті.

Отже, смісложиттєві орієнтації студентів-психологів відіграють значущу роль у майбутньому професійному становленні.

Левшенюк Н. А.

СУБ'ЄКТИВНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЗМІН

Розвинута особистісна готовність викладача післядипломної педагогічної освіти (далі – ППО) до професійної діяльності в умовах соціальних змін (зокрема, трансформаціях у підходах до освіти, загальній «практичній» демократизації соціуму та зміні його цінностей, зміні пріоритетів держави у внутрішній та зовнішній політиці при державотворенні тощо) є запорукою ефективної, результативної діяльності та стабільного психологічного здоров'я, запобігання поспішливому професійному вигоранню та фізичному виснаженню. Безперечно, кожна свідома, націлена на успіх у педагогічній справі особистість намагається працювати над собою та тренувати власну особистісну готовність у своїй професійній діяльності. Тому визначення та структурування основних психологічних чинників, які безпосередньо чи опосередковано впливають на розвиток особистісної готовності викладача ППО до діяльності в умовах змін є одним із завдань нашого дослідження щодо визначення їхньої готовності до діяльності в умовах змін.

Варто зауважити, що проблема готовності особистості до педагогічної діяльності стала об'єктом наукових та психологічних досліджень ще з кінця XIX ст. На сьогоднішній день психологічну готовність розглядають як істотну передумову будь-якої цілеспрямованої діяльності і найбільше поширення отримали два основних підходи до визначення

змісту та структури психологічної готовності: так звані «функціональний» та «особистісний». При цьому у контексті психотехніки раніше вже вивчалися різні сторони психічної готовності людини до праці, а також було введено поняття «установка» як загальна фізіологічна готовність організму до виконання того чи іншого виробничого завдання. Як наслідок, сьогодні у психолого-педагогічній літературі та різних наукових джерелах поняття психологічної готовності трактується як: наявність здібностей (С. Рубінштейн, Н. Левітов, Б. Ананьєв); якість особистості (К. Платонов); психологічний стан і суттєва ознака установки (Д. Узнадзе, І. Блажава); психологічна умова успішності виконання діяльності (І. Ладанов); цілісне явище, скріплене переконаннями, морально-вольовими якостями особистості, способами поведінки, практичними уміннями і навичками (Р. Романенко, В. Сєріков); складне багатоаспектне особистісне утворення, що містить комплекс знань, умінь, навичок, мотивів та особистісних якостей (О. Бондарчук, Л. Карамушка).

На нашу ж думку, психологічна готовність до професії педагога являє собою складну інтегровану систему якостей, знань та досвіду особистості. При цьому професійна готовність до педагогічної діяльності поєднує в собі і усвідомлення ролі педагогічної професії в суспільстві, і соціальну відповідальність, і намагання самостійно та творчо підходити до вирішення професійних завдань. Разом із цим, особистісну готовність викладача ППО до педагогічної діяльності ми розуміємо, як комплекс особистісних якостей, що формується та розвивається за рахунок самоактуалізації та рефлексії власної професійної діяльності. При цьому об'єктивні (зовнішні) чинники безсумнівно першопочатково впливають на вибір сфери діяльності, престижність праці викладача, фінансову забезпеченість та інше. Проте *суб'єктивні (внутрішні) чинники* є на стільки ж вагомими та рівноцінними, як зовнішні, на відміну від яких особистість сама несе відповідальність за розвиток та становлення власного професійного іміджу викладача ППО.

Так, суспільство сьогодення несе в собі заклик до успішності, благополуччя та забезпеченості, починаючи від початкової школи, де діти повинні знати та практикуватись в

багатьох сферах, закінчуючи акмеологічним рівнем розвитку освіти дорослих. А зовнішнє незалежнє оцінювання підвищило рівень розвитку конкурентності вищих навчальних закладів, вживання слова «престиж» набуло більшого поширення. Всі ці фактори від народження до становлення людини, як професіонала своєї справи, безперечно впливають і на психологічне здоров'я та світогляд особистості. Виходячи із вищезазначеного, вважаємо за доцільне відмітити наступне – особистість сама відповідальна за власне буття, професійне становлення, благополуччя, і коли вона приходить до розуміння цього, не перекладаючи відповідальність за свої проступки на інших (батьків, державу, дітей та ін.), вона починає працювати та «черпати» власні внутрішні ресурси, робота над якими призводить до розвитку особистісної готовності до певної діяльності, яка в кінцевому випадку формує цілісність особистості. З поданого можна дійти до думки, що *психологічне благополуччя* і є першим внутрішнім чинником, що впливає на розвиток особистісної готовності викладача ППО до діяльності в умовах змін.

Ще одна особливість викладача ППО, яка впливає на розвиток особистісної готовності, і яку ми вважаємо за доцільне розкрити як чинник впливу, є прагнення до *самоактуалізації фахівця*. Одними із перших, хто почав займатися тлумаченням даного терміну були представники гуманістичного напрямку, а саме А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм. *Самоактуалізація* – це прагнення особистості до найбільшого розкриття власних можливостей та схильностей, потреба в самовдосконаленні. Це процес, який відбувається постійно, протягом всього життя. Часто у науково-педагогічній літературі самоактуалізацію асоціюють саме з А. Маслоу та його пірамідою потреб, яка посідає найвищу сходинку. Він вважав, що досягти найвищого рівня самоактуалізації можуть лише обрані. *«Ми розглядаємо розвиток не тільки як прогресуюче задоволення основних потреб аж до їх «повного зникнення», але також як специфічну форму мотивації зростання над цими основними потребами, наприклад, розвиток талантів, здібностей, творчих нахилів, вродженого потенціалу. Завдяки цьому ми можемо також зрозуміти, що основні потреби і самоактуалізація суперечать*

один одному нітрохи не більше, ніж суперечать один одному дитинство і зрілість. Одне переходить в інше і є його обов'язковою умовою» (Маслоу А., 1999). Головними умовами, які допоможуть реалізувати власні потенційні можливості він вважав вміння адекватно сприймати себе та оточуючих, налагоджувати професійні зв'язки, незалежність, творчий підхід у діяльності, безпосередність (як у дітей) та інші.

Ще одним актуальним на даний час внутрішнім чинником, який впливає на розвиток особистісної готовності викладача ППО є *здатність його до рефлексії*. Так, Д. Колб переконував, що практичні навички викладача, вміння їх регенерувати для появи нових ідей та методів у роботі, неможливі без осмислення, рефлексії здобутого ним досвіду задля успішного кар'єрного зросту (Аргайл М., 2001).

Швидкі суспільні та освітні зміни, модернізація шкіл, вищих закладів освіти вимагають від викладача ППО активної поведінки та гнучкої адаптації до них. Та щоб тримати себе в тонусі, обов'язковою умовою є вміння фахівця до рефлексії власної діяльності задля розуміння подальших ефективних дій у науково-педагогічній сфері. В. Олійник заявляє, що рефлексія фахівця в закладах ППО ніщо інше як основа розвитку компетентнісного та особистісного підходів в роботі, які націлені на неперервність освіти, проєктивність та гуманістичність поглядів (Олійник В., 2015).

Рефлексія – важливий чинник особистісного розвитку не лише викладача ППО, а й одне із вмінь, яким він повинен поділитися з педагогами, слухачами курсів підвищення кваліфікації. Адже, як показують дослідження сучасних науковців, які займаються проблематикою рефлексії педагогів в інститутах ППО, існують певні проблеми в даному напрямку. Так, лиш у 45,1% викладачів закладів ППО було встановлено середній (оптимальний) рівень рефлексивності. Половині викладачів (51,0%) властивий низький, а тільки 3,9% – високий рівень (Палько Т., 2015). Проведене нею емпіричне дослідження рефлексивного аналізу вчителів в умовах підвищення кваліфікації в системі ППО виявило, що лише 55% респондентів об'єктивно оцінюють власні професійні здобутки та поразки, а 25% учителів стверджують, що під час навчання, така

можливість їм практично не була надана. У кінцевому випадку це може призвести до нездатності вчителів конструктивно оцінювати та приймати рішення в певних педагогічних ситуаціях, суб'єктивізму, однобокості поглядів та думок без повного та глибокого осмислення власних знань, дій, вмінь та ін.

Отже, на основі аналізу психолого-педагогічних джерел, можна визначити основні внутрішні чинники, які безпосередньо чи опосередковано мають вплив на розвиток особистісної готовності викладача ППО до діяльності в умовах соціальних змін: психологічне благополуччя особистості викладача; рівень самоактуалізації фахівця; здатність до рефлексії власної професійної діяльності. Саме ці чинники ми вважаємо за доцільне покласти в основу подальших емпіричних досліджень задля: встановлення та конкретизації причинно-наслідкових зв'язків «чинник-ефект», рейтингування чинників за значимістю впливу, розподілення за структурними компонентами, оцінок рівня сформованості професійної готовності до діяльності в умовах суспільних змін, створення корекційних програм для розвитку особистісної готовності тощо.

Лісневська А. О.

ЗМІСТ НОВИН У ЗМІ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ВІДЧУТТЯ НЕБЕЗПЕКИ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Події останніх років в Україні (військове протистояння на Сході України, поглиблення економічної кризи, зростання соціальної незахищеності громадян тощо) сповнені величезною кількістю психотравмуючих впливів, що призводить до порушення психологічної безпеки особистості. Одним із джерел постійної травматизації громадян України є ЗМІ, які іноді вдаються до надмірної драматизації подій, детального обговорення їх подробиць, демонстрації відвертих відеосюжетів і фотографій.

Зростання ролі ЗМІ в здійсненні деструктивних впливів на психіку громадян України призвело до того, що українські

вчені, передусім співробітники Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, заговорили про таке явище, як медіатравма. Медіатравма розглядається ними як окремий вид психотравматизації в інформаційному суспільстві, джерелом якого є діяльність ЗМІ, внаслідок чого порушуються функції і цілісність психіки, почуття безпеки індивіда і натомість виникають почуття жаху, безсилля (Вознесенська О., 2017; Плетка О., 2017; Федоришин Г., 2017). Якщо говорити про звичайних представників аудиторії, то більшість із них реагують на повідомлення із ЗМІ цілим спектром емоційних переживань. Так, В. Шебанова виявила, що більшість телевізійних програм (новини, соціально-політичні, спеціальні (кримінальні) передачі, навіть деякі розважальні програми й телесеріали) викликають у респондентів ряд негативних емоцій. Зокрема, перегляд новин спочатку викликає інтерес, а потім – байдужість, роздратованість, гнів, тривогу, неповноцінність, сором. Водночас позитивні емоції викликають пізнавальні і музичні передачі, спортивні програми, комедійні телесеріали (Шебанова В., 2017). О. Плетка розкриває механізм травматизації психіки людини повідомленнями із ЗМІ: людина проживає подію, щодо якої ЗМІ надають неповну, мозаїчну інформацію, а її лімбічна система заповнює відсутні логічні ланки фантазійними, ілюзорними елементами, які розпізнаються свідомістю як справжні. Як наслідок, *«внутрішнє промальовування події набагато яскравіше, страшніше, ніж процес проживання самої події, адже подія закінчилася, а в ілюзіях може тривати скільки завгодно часу, обростаючи новими подробицями, що руйнують психіку»* (Плетка О., 2017).

Оскільки формат новин визнано найбільш наближеним до дійсності, а тому здатним змінювати уявлення людини про світ (Харріс Р., 2002), актуальним, на наш погляд, є вивчення того, як відбувається порушення, а то й руйнування психологічної безпеки особистості внаслідок сприймання новин із ЗМІ через усвідомлення людиною тих процесів, що відбуваються в її психіці. Для того щоб розкрити, які саме новини в ЗМІ підвищують відчуття небезпеки, і як представники аудиторії оцінюють їх, було проведене емпіричне дослідження, в якому взяли участь студенти 3-го – 6-го курсів Національного

університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (n=120).

Досліджуваним була запропонована авторська експрес-анкета, одне із завдань якої передбачало відповідь на запитання «Чи підвищується у Вас відчуття небезпеки після того, як Ви дізналися про новини із ЗМІ?» за допомогою 10-бальної оцінної шкали, де 1 – «ні, відчуття небезпеки не змінюється» та 10 – «так, відчуття небезпеки просто зашкалює». Якщо респондент вказував, що його відчуття небезпеки після сприймання новин із ЗМІ підвищується, його просили письмово пояснити, чим це зумовлюється.

Встановлено, що лише 17,5% опитаних респондентів вказали, що в них не підвищується відчуття небезпеки після сприймання новин із ЗМІ. Інші 82,5% зазначили, що в них зростає відчуття небезпеки після того, як вони дізнаються про новини із ЗМІ. 33,4% опитаних респондентів вказали на незначне підвищення відчуття небезпеки (2 та 3 бали за оцінною шкалою), 28,2% – на помірне підвищення (4 та 5 балів), 20,9% – на значне підвищення (від 6 до 9 балів). Отже, як бачимо, новини в ЗМІ є джерелом порушення внутрішньої стійкості особистості, її здатності зберігати внутрішню цілісність, почуватися в безпеці, вироблювати стратегію безпеки власного життя. Більш детальну інформацію про те, які саме новини в ЗМІ підвищують у студентів відчуття небезпеки, дають відповіді на відкрите запитання анкети, в якому респондентів просили дати пояснення, чим це підвищення відчуття небезпеки зумовлене.

Частотний аналіз отриманих відповідей показав, що в 12,3% відповідей респондентів міститься загальна характеристика того, як ЗМІ висвітлюють новини. Студенти відмітили, що ЗМІ подають передусім негативні за змістом новини. Так, типові новини інформують про трагедії (воєнні події на Сході України, різні аварії тощо), демонструють жахливі відео, в яких показують подробиці катастроф, ДТП, жертв агресії (у тому числі – й військової). Як зазначив один із респондентів, *«існує постійний потік негативної інформації, навіть тоді, коли я не хочу знати цю інформацію»*. Як наслідок, дехто із опитаних студентів вказав, що відчуває відразу і

недовіру до вітчизняних ЗМІ.

У 32,3% відповідей респондентів зазначається, які саме новини спричиняють підвищення відчуття небезпеки. Це передусім новини, які повідомляють про політичну та економічну ситуацію, яка склалася в Україні. Студенти вказують, що ця ситуація є нестабільною, напруженою, несприятливою для того, щоб *«жити в спокої і нормально себе почувати»*. Їх турбує війна на Сході України, проведення Антитерористичної операції, впровадження реформ, які є *«недоцільними для економіки країни і лише погіршують матеріальний та моральний стан громадян»*, діяльність Верховної Ради, яка *«приймає нові закони не на користь громадян України»*, коливання курсу долару, зростання цін, проблеми з газопостачанням, малі заробітні плати, кримінальні злочини та вбивства, порушення прав людини, закриття шкіл і вищих навчальних закладів по всій Україні. Розкриваючи, які саме новини зумовлюють у них підвищення відчуття небезпеки, студенти повідомляють і про особисте ставлення до того, що відбувається в країні і що висвітлюється в ЗМІ як новини. Зокрема, вони нарікають на низький професіоналізм українських політиків (*«у нашій країні немає розумного політичного керівництва»*, *«відчувається некомпетентність політичних діячів»*), на їхню нечесність (*«дратують постійні обіцянки, котрі ніколи не будуть втілені в життя»*), корисливість (*«депутати понакрадають грошей і поїдуть за кордон»*). Студенти вказують, що висвітлення новин, яке притаманне для українських ЗМІ, негативно впливає на громадян, оскільки підриває їхню довіру до політиків, підвищує в них тривожність, розгубленість, незахищеність, викликає обурення або неприйняття тих подій, які висвітлюються в ЗМІ як новини.

У 9,2% відповідей респондентів міститься зауваження про те, що відчуття небезпеки зростає в них лише тоді, коли подія, яку висвітлюють ЗМІ, сталася в їхній області, їхньому місті, селищі, на їхній або сусідній вулиці. Тоді ця подія сприймаються як загроза власній безпеці та безпеці близьких (родичів, друзів). У 33,8% відповідей респондентів зазначається, що негативна за змістом новина спричиняє підвищення відчуття

небезпеки передусім тоді, коли студенти переносять її на власне життя або на життя своїх близьких (*«це може статися зі мною чи з моїми рідними»*), *«це може позначитись на моєму житті, і тоді зміниться мій звичний спосіб життя або те, до чого я звикла»*, *«це може позначитись на моєму здоров'ї, соціальному чи матеріальному становищі, благополуччі»*, *«я починаю перейматися за своє життя та життя своїх родичів»*). Один з респондентів навіть вказав на екзистенційні переживання, які виникають у нього після сприймання новин із ЗМІ: *«У світі дуже багато хвороб, терористів, нещасних випадків. Виникає усвідомлення того, що ти не вічний, і що твоє життя може обірватися в будь-яку секунду»*. Отже, студенти прямо вказують, що відчують стривоженість за себе та за своїх близьких, розмірковують про те, що очікує їх у майбутньому. Один із студентів доволі чітко пояснив, що відбувається з ним, коли він «приміряє» на себе якесь непримне повідомлення: *«З'являється тривога, погані думки про майбутнє. У голові відбувається побудова плану дій, як можна відвернути від себе погану ситуацію»*.

Дехто із студентів (4,7% відповідей) прямо зазначив, що незалежно від того, де і з ким сталася вражаюча подія, вона все одно переноситься на власне життя, викликаючи відповідні фантазії щодо себе (*«Я думаю, що можу потрапити в будь-яку подібну ситуацію»*), *«У мене складається враження, що десь поряд зі мною таке саме відбувається»*, *«Я досить часто «накручую» себе на погане»*). Нарешті, у 7,7% відповідей респондентів міститься співчуття до жертв події, бажання щось зробити, щоб подібне більше не повторювалося.

На підставі результатів емпіричного дослідження можна зробити висновок, що після сприймання новин із ЗМІ психологічна безпека особистості порушується внаслідок двох основних чинників. Перший – оцінка отриманої інформації як такої, що несе в собі невизначеність, загрозу, небезпеку. Це спричиняє неможливість передбачити хід подій, виробити стратегію поведінки, спланувати життєві плани на близьке майбутнє. Другий – перенесення отриманої інформації на власне життя та на життя близьких, фантазії щодо того, що подібне може статися як з самою людиною, так і з кимось із її оточення.

Сюди ж можна віднести й співчуття жертвам події, оскільки воно також пов'язане з фантазуванням щодо того, що насправді відчували або відчувають постраждалі. Загалом близькість висвітлюваної в ЗМІ події до місцевості, де проживає людина, збільшує ймовірність того, що в неї підвищиться відчуття небезпеки, оскільки вона оцінює цю подію як пряму загрозу своєму благополуччю. Оскільки частина опитаних респондентів прямо вказувала на свою стривоженість після сприймання новин, на схильність переносити події із ЗМІ на власне життя, на емпатійні почуття до жертв подій, перспективою подальших досліджень може бути вивчення особистісних характеристик представників аудиторії, які зумовлюють підвищення в них відчуття небезпеки після сприймання новин із ЗМІ.

Лукашенко М. Ю.

ЕКСТРЕМАЛЬНІ СИТУАЦІЇ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПОСТТРАВМАТИЧНОГО СТРЕСОВОГО РОЗЛАДУ

Надмірна увага до вивчення посттравматичних стресових розладів (ПТСР), гострих стресових реакцій підвищується зі збільшенням кризових ситуацій у житті людини, таких як: стихійні лиха, землетруси, локальні конфлікти, теракти, техногенні катастрофи. Екстремальні події, які пов'язані з ризиком для життя, травмують психічне здоров'я, стан і поведінку учасників, ускладнюють міжособистісні стосунки і соціалізацію в суспільстві. Особливий вплив на особистість мають військові конфлікти, під час яких військовослужбовець перебуває в перманентному стані психофізичної напруги, відчуває на собі вплив низки патогенних факторів. Участь у військових діях можна розглядати як стресогенний фактор виняткового характеру, який, частіше за все, викликає загальний дистрес практично у будь-якої людини. Причому, на відміну від багатьох інших стресових ситуацій, участь у бойових діях формує психічні травми з віддаленими наслідками, що обумовлює необхідність проведення відповідних досліджень.

Різні аспекти, що пов'язані з вивченням

посттравматичного стресового розладу, представлені в роботах Р. Волошина, І. Котєнєва, Р. Лазаруса, В. Лисенко, О. Морозова, В. Омелянович, Н. Тарабрїна, О. Тїмченко та ін. Згідно з сучасними уявленнями, емоційний стрес можна визначити як феномен, що виникає при зіставленні вимог, які ставляться до особи, з її здатністю впоратися з цією вимогою. У разі відсутності у людини стратегії подолання стресової ситуації (копїнг-стратегії) виникає напружений стан, який разом із первинними гормональними змінами у внутрішньому середовищі організму викликає порушення його гомеостазу. Ця реакція у відповідь є спробою впоратися з джерелом стресу. Подолання стресу включає психологічні (сюди входять когнітивна, тобто пізнавальна, і поведінкова стратегії) і фізіологічні механізми. Якщо спроби впоратися з ситуацією виявляються неефективними, стрес триває і може призвести до появи патологічних реакцій та органічних ушкоджень (Романовська Д., Ілащук О., 2014).

За деяких обставин замість мобілізації організму на подолання труднощів стрес може стати причиною серйозних розладів. При неодноразовому повторенні або при великій тривалості афективних реакцій у зв'язку з тривалими життєвими труднощами емоційне збудження може набути застійної стабільної форми. У цих випадках навіть при нормалізації ситуації застійне емоційне збудження не слабшає, а навпаки, постійно активізує центральні утворення нервової вегетативної системи, а через них змінює діяльність внутрішніх органів і систем. Якщо в організмі виявляються слабкі ланки, то вони стають основними у формуванні захворювання. Первинні розлади, що виникають при емоційному стресі в різних структурах нейрофізіологічної регуляції мозку, призводять до зміни нормального функціонування серцево-судинної системи, шлунково-кишкового тракту, зміни системи крові, розладу імунної системи тощо (Романовська Д., Ілащук О., 2014).

Динаміка переживання травматичної ситуації включає чотири етапи. Перший етап – це фаза заперечення або шоку. На цій фазі, що настає відразу після дії травматичного фактора, людина не може прийняти подію на емоційному рівні. Психіка захищається від руйнівної дії травматичної ситуації. Цей етап,

як правило, відносно нетривалий.

Другий етап – «фаза агресії і провини». Поступово починаючи переживати те, що сталося, людина намагається звинувачувати в цьому тих, хто прямо або опосередковано причетний до події. Потім людина направляє агресію на саму себе й відчуває інтенсивне почуття провини.

Третій етап – фаза депресії. Після того, як людина усвідомлює, що обставини сильніші за неї, настає депресія. Вона супроводжується почуттями безпорадності, самотності, власної непотрібності. Людина не бачить виходу з ситуації, що склалася, втрачає відчуття сенсу життя (Сельє Г., 1979). На цій стадії дуже важлива ненав'язлива підтримка близьких, але людина, яка переживає травму, не завжди її отримує. Крім цього, людина в депресивному настрої неухильно втрачає інтерес до спілкування.

Четвертий етап – це фаза зцілення. Для неї характерне повне (свідоме та емоційне) прийняття свого минулого і набуття нового сенсу життя.

Ця послідовність є конструктивним розвитком ситуації. Якщо потерпілий не проходить фази проживання травматичної ситуації, етапи занадто затягуються, не мають логічного завершення, з'являються симптомокомплекси (ПТСР), впоратися з якими самостійно людина вже не здатна (Сельє Г., 1979).

За Міжнародною класифікацією хвороб 10-перегляду, посттравматичний стресовий розлад (F43.1) – розлад, що виникає як відстрочена і/або затяжна реакція на екстремальну (травматичну) подію або ситуацію (короткочасну або затяжну) загрозливого або катастрофічного характеру, що може викликати загальний дистрес майже в будь-якої людини. Основними діагностичними критеріями ПТСР за МКХ-10 є: критерій А (відноситься до травматичної події); критерій В (критерій «вторгнення»); критерій С (критерій «уникання»); критерій D (критерій «гіперактивації»); критерій Е (відноситься до тривалості перебігу розладу); критерій F (критерій значущості розладу) (Панько Т., Явдак І., Колядко С., 2001).

Результати чисельних досліджень вказують на те, що кожна п'ята особа, яка мала досвід перебування в екстремальній

ситуації і не отримала фізичних ушкоджень, страждає нервово-психічними розладами, а серед поранених – кожен третій. Але це лише частина всього масиву різноманітних порушень, які залишаються після екстремальних впливів. Інші наслідки починають проявлятися через кілька місяців після повернення до нормальних умов життя, до яких належать різні психосоматичні захворювання.

Таким чином, екстремальні ситуації є одним із головних чинників розвитку посттравматичного розладу у осіб, що перебували під час проведення бойових дій або були їх учасниками. Психічні розлади, які пов'язані зі стресом, стають надалі одним із головних внутрішніх бар'єрів на шляху подальшої адаптації людини до повоєнного життя. Це обумовлює необхідність аналізу досвіду інших країн у пошуку ефективних засобів психологічної допомоги та опрацювання їх з урахуванням реалій вітчизняної практики.

Ляховець Л. О.

ЗМІСТ СОЦІАЛЬНИХ СТРАХІВ У ПРЕДСТАВНИКІВ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП

На сучасному етапі розвитку суспільства благополуччя кожної людини обумовлюється низкою різноманітних факторів, які зачіпають всі сфери життєдіяльності особистості. Вивчення соціальних страхів осіб різних вікових груп набуває беззаперечного значення, оскільки саме вони виступають, певною мірою, регуляторами емоційного фону, поведінки та психологічного комфорту особистості.

У широкому сенсі соціальні страхи (далі – СС) можна тлумачити як спосіб адаптації до соціальної ситуації чи соціального середовища, яке має для індивіда чи групи певний ступінь невизначеності (Ильин Е., 2017). У більш вузькому (спеціалізованому) сенсі, СС – це страхи соціальних об'єктів чи ситуацій соціальної взаємодії, пов'язані з виконанням якихось суспільних дій, супроводжуваних увагою з боку сторонніх осіб або просто спілкування з незнайомими людьми чи особами

протилежної статі (Сагалакова О., 2007).

У запропонованій роботі ми приєднуємося до розуміння СС, запропонованого вітчизняною дослідницею А. Петровою, де соціальний страх розглядається як еволюційно сформована поведінкова схильність адаптивного характеру, що є результатом соціалізації та соціальної адаптації особистості, детермінується об'єктивними та суб'єктивними чинниками і носить ситуативний та особистісний характер (Петрова А., 2014).

Ціль нашого дослідження – вивчення ступеню вираженості соціальних страхів та їх репертуару (переважаючих видів) у представників підліткової, юнацької, молодіжної та дорослої вікових груп.

У дослідженні брали участь 135 опитаних, серед них: 31 підліток (віком 14-15 років; учні ЗОШ I-III ступенів №1 смт Козелець), 35 юнаків (віком 17-19 років; студенти вищого професійного училища (ВПУ) №15 м. Чернігова), 35 молодих людей (віком 21-30 років; студенти заочної форми навчання ППФ НУЧК імені Т. Г. Шевченка), 34 дорослих (віком 31-60 років; викладачі психолого-педагогічного факультету цього ж університету). Використовувалися такі методики: анкета «Соціальні страхи» (Л. Жукової), «Види страху» (І. Шкуратової І. для визначення вираженості СС у підлітків), «Опитувальник соціальної тривоги і соціофобії» (О. Сагалакової, Д. Труєвцева для визначення їх сформованості у представників інших вікових груп).

Аналіз показників ступеню вираженості СС показав, що у більшості опитаних, незалежно від вікової групи, у цілому по виборці, спостерігаються середній та вищий за середній рівень їх сформованості. Поряд з тим, помітне поступове зростання рівня СС на юнацько-молодіжній частині вибірки: якщо у юнаків лише 6% опитаних мають високий і дуже високий рівень СС, то серед молоді таких вже 28%. А от серед дорослих кількість осіб з високим рівнем СС зменшується до 15%. Зазначене можна пояснити особливостями соціалізації та/або віковими особливостями респондентів: так, студенти ВПУ остаточно визначилися з професійним та особистісним статусом на час навчання в училищі, вже адаптувавшись до своїх

академічних груп, незнайомих навчальних дисциплін і нових викладачів, що й зменшує актуальність їхніх СС.

Зростання СС у молоді (студентів ВНЗ) стимулюється специфікою їх соціальної ситуації, яка являє собою своєрідну квінтесенцію попереднього біологічного, соціального та психологічного розвитку, а також – сенситивного періоду для формування життєвих компетенцій, нових ціннісних та моральних орієнтацій, професійного самовизначення, набуття різноманітних виборів та ідентифікацій. Крім того, сучасні молоді люди змушені жити у «суспільстві ризику», яке формує стійку катастрофічну масову свідомість, переважна більшість страхів у якій, соціально детерміновані (соціально-економічними й політичними умовами, превалюючою системою цінностей, нормативною регуляцією поведінки тощо) (Бек У., 2000). А це, у свою чергу, порушує роботу їх емоційної та пізнавальної сфери, обмежує репертуар поведінки та скорочує ступінь вияву свободи.

Зниження рівня вираженості СС у дорослих можна пов'язати з адаптацією до наявної соціальної ситуації розвитку, до виконуваних ними життєвих завдань та низки зобов'язань, якими вони не можуть знехтувати, на відміну від представників інших вікових груп (опитані змушені переорієнтовуватися з гіпотетичних СС на вирішення конкретних проблем: забезпечення фінансового благополуччя своїх родин, виховання дітей, допомога старіючим батькам, ін.).

Цікавим, на нашу думку, є й висвітлення репертуару СС у представників різних вікових груп. Дослідження показало, що підлітки найбільше бояться (далі – у порядку зниження інтенсивності вираження конкретних СС): 1) смерті; 2) за здоров'я близьких людей; 3) злочинності; 4) осуду з боку інших; 5) екзаменів (що підтверджується й результатами методики І. Шкуратової, де навчальні страхи випереджають за частотою виборів соціальні, поступаючись лише ірраціональним фобіям). Можна припустити, що виникнення окремих СС у підлітків виступає критерієм формування самосвідомості (екзистенційний страх смерті; страх перед злочинністю, пов'язаний з гіпотетичними фізичними чи моральними стражданнями; страх за здоров'я близьких – переживання за фізичне та ментальне

благополуччя батьків та ін. членів родини) та зростаючою чутливістю у сфері міжособистісної взаємодії (страх осуду та критики з боку соціального оточення). Хоча учіння й не виступає провідною діяльністю підлітка, але наразі, зі зміною парадигми вітчизняної освіти, прийшли й нові вимоги до його результативності (рейтинги, ЗНО, можливість навчатися за кордоном, вступати до більш престижних ВНЗ), що й обумовлює відповідні СС.

У юнаків (студентів ВПУ) домінуючими СС виступають: 1) за здоров'я близьких; 2) смерті; 3) хвороб (власних); 4) війни; 5) публічних виступів. У цьому віці СС визначає соціальна ситуація розвитку, що включає вирішення двох життєво важливих завдань: професійного та особистісного становлення. Так, гармонійній ідентифікації юнака у зазначених сферах можуть завадити проблеми зі здоров'ям (батьків чи власним); із набуттям соціального статусу (складні екзистенційні ситуації; публічне приниження; неприйняття) чи зовнішні непередбачувані обставини (призов до війська; вимушений переїзд).

У молодіжній групі лідирують наступні СС: 1) за здоров'я близьких; 2) бідності; 3) смерті; 4) не виправдати своїх очікувань; 5) самотності. Молоді люди, виходячи з основних завдань віку (побудова кар'єри та налагодження власного сімейного життя), здебільшого переймаються, як конкретними проблемами (забезпеченням фізичного та психологічного благополуччя рідних; фінансового достатку своєї сім'ї; власного професійного зростання), так й екзистенційними (питання життя і смерті; війни; соціальної приналежності).

Група зрілих опитаних продемонструвала високу схожість за найбільш вираженими СС з молодіжною групою, оскільки три перші позиції посідають однакові страхи: 1) за здоров'я близьких; 2) бідності; 3) смерті; 4) війни; 5) бути відкинутим (один з варіантів страху самотності, також представленого у молоді). Ці страхи обумовлені новими життєвими завданнями, вирішуваними дорослими людьми-носіями більш досконалої Я-концепції, яка, у свою чергу, виступає інструментом розв'язання цих завдань (досягнення зрілої соціальної, фінансової та правової відповідальності; адаптація до психосоматичних

вікових змін; перебудова усталених подружніх стосунків; пристосування до нових взаємин з вже дорослими дітьми та літніми батьками тощо).

Підсумовуючи зазначене вище, можна констатувати, що серед переліку із 38 СС (наведених в анкеті Л. Жукової), найбільш актуальними для респондентів усіх вікових груп є страхи за здоров'я близьких та смерті. На думку провідних дослідників, страхи за здоров'я близьких переважають над побоюваннями за власне життя, зокрема, тому що наша країна належить до суспільств з нерозвиненою соціальною культурою, в яких надії щодо власної безпеки людини пов'язуються зі своїм найближчим оточенням, а не з державними чи громадськими інституціями (Гудков Л., 2010). Не додають впевненості у цьому питанні й криза системи охорони здоров'я, медична реформа, ціна на ліки, рівень компетенції медичного персоналу тощо (Нарбут Н., Трочук І., 2013).

Завершення підліткового-початок юнацького віку знаменується появою передумов прояву такого психологічного новоутворення, як смисл життя і смерті; вже у ранньому юнацькому віці переживання страху смерті набуває особистісно-сислового забарвлення, виводиться на новий рівень усвідомлення

Постійно представленими у представників усіх вікових груп є страхи, пов'язані з їх соціальним престижем (ситуації типу, «опинитися у центрі уваги», «потрапити під спостереження», «бути оцінюваним, критикованим»): так, у підлітків – це осуд з боку інших та провал на іспитах (на ЗНО); у юнаків – публічні виступи; у молоді – невиправдання власних кар'єрних очікувань й самотність; у дорослих людей – бути відкинутим, нікому не потрібним.

Не можна оминути увагою й страх бідності, притаманний молоді та дорослим. Він здебільшого детермінований вкрай складною соціально-економічною ситуацією в країні, фінансовою нестабільністю, кризою у сфері працевлаштування та оплати праці, трудовою міграцією. Крім того, сучасна людина – «споживач, який або користується тим, що у нього вже є, або прагне заволодіти, привласнити щось, чого не має». Всезагальність страху пояснюється ще й тим, що потреба

володіти постійно формується сучасним споживацьким індивідуалізованим суспільством (Ильїна І., 2014).

Отже, у переважної більшості опитаних підлітків, юнаків, молоді та дорослих спостерігаються середній та вищий від середнього рівні вираженості соціальних страхів. Найвищий рівень СС спостерігається у молоді, найнижчий – у підлітків, що детермінується особливостями соціальної ситуації їх розвитку.

Найбільш актуальними соціальними страхами, спільними для всієї вибірки, стали: страх за здоров'я близьких; страх смерті; різноманітні прояви страхів, пов'язаних зі становленням та підтриманням соціального статусу (осуду оточуючих; екзаменів; публічних виступів; не виправдати власних очікувань; самотності; відкидання).

Ляховець Л. О., Костащук Г. Г.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ У СТУДЕНТІВ З РІЗНИМ РІВНЕМ СФОРМОВАНOSTI КОМПОНЕНТІВ БЕЗПЕКИ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства в сучасних умовах з урахуванням кардинальних змін в усіх сферах суспільного життя: інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір.

Психологічна безпека – це стан психологічної захищеності, а також здатність людини і середовища відображати несприятливі зовнішні і внутрішні впливи. Питаннями моделювання та проектування освітнього середовища, в якій особистість запитана, і вільно функціонує, а її учасники відчувають захищеність і задоволення основних потреб, займалися: І. Баєва, М. Бітянова, О. Бондарчук, В. Надрага, В. Панов, О. Філь, Т. Цюман та ін.

Психологічне благополуччя являє собою динамічну сукупність психічних властивостей особистості, які забезпечують злагодженість між вимогами людини й

суспільства, що є одним із першорядних умов вдалої самореалізації; передбачає зацікавленість в існуванні, самостійність міркувань та ініціативу, уподобання у певній галузі діяльності, активність і незалежність; відповідальність і спроможність до ризику, віру в себе і повагу до іншого, розбірливість у засобах досягнення мети тощо. В Україні вивчення даного феномена та його чинників припадає на кінець ХХ ст. і пов'язується з іменами Г. Балла, О. Бондарчук, О. Бочарової, М. Григор'євої, Л. Карамушки, Л. Куликова, А. Москальової, О. Паніна, П. Фесенко та ін.

Важливою умовою психологічного благополуччя виступає спеціальним чином влаштоване освітнє середовище, в якому студент проводить переважну більшість свого часу (Пучкова Г., 2003). Під безпекою освітнього середовища (далі – БОС) розуміють стан освітнього середовища, вільного від проявів психологічного насилля у взаємодії, яке сприяє задоволенню особисто-довірчого спілкування, створює референтно-значуще середовище і забезпечує психічне здоров'я включених до нього учасників (Баєва І., 2013). Наразі освітнє середовище сучасного ВНЗ не захищено від впливу несприятливих соціальних тенденцій (криміналізації соціальних відносин, розповсюдження насилля через ЗМІ, ріст чисельності і розширення спектру соціально-незахищених та девіантних контингентів та ін.), що й породило потребу у вивченні психологічної безпеки освітнього середовища ВНЗ.

Ціль дослідження – проаналізувати особливості прояву психологічного благополуччя студентів-психологів з різним рівнем сформованості компонентів безпеки освітнього середовища.

З метою вивчення зазначених вище феноменів нами було використано наступні методики: для діагностування ставлення до освітнього середовища використовувалася модифікована до відповідної вибірки анкета «Психологічна діагностика безпеки освітнього середовища ВНЗ» І. Басвої; для виявлення вимірів психологічного благополуччя: «Шкала базисних переконань» Р. Янофф-Бульман (в адаптації М. Падун, А. Котельникової), «Шкала психологічного благополуччя» К. Ріфф (в адаптації Т. Шевеленкової); «Шкала задоволеності життям» В. Хащенко.

Опитування проводилося протягом 2018 р. на базі психолого-педагогічного факультету Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка і охопило 80 студентів, віком 18-22 роки.

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що для переважної більшості респондентів характерний середній рівень вираженості психологічної безпеки освітнього середовища. Серед компонентів БОС у 30% опитаних на високому рівні сформованості перебуває поведінковий; у 21,2% студентів – емоційний; високого рівня сформованості когнітивного компоненту не виявлено взагалі.

Показники психологічного благополуччя студентів відповідають середньому рівню вираженості вимірюваних особливостей (76,1%), у 16,1% опитаних – низький загальний рівень психологічного благополуччя і лише 4,8% респондентів почуваються душевно комфортно.

У структурі психологічного благополуччя студентів слабо виражені такі фактори, як: «позитивні стосунки з іншими» (відсутні теплі, довірчі, близькі стосунки з наявним соціальним оточенням); «управління середовищем» (відчуття неспроможності скоригувати зовнішні обставини, змінити щось на краще у власному житті); «мета у житті» (відсутність чітких переконань і настанов, які б визначали мету їх життя); «особистісне зростання» (відчуття особистісної стагнації, відсутність нового поведінкового репертуару, нудності та безбарвності життя). Яскраво виражений лише фактор «автономія» (здатність приймати окремі рішення, незважаючи на думку свого оточення).

Вивчення базових потреб студентів (як основного ядра суб'єктивного світу особистості) та переважно середні значення рівня їх сформованості, засвідчують, що опитані не мають чітко виражених переконань стосовно низки явищ оточуючого світу і самих себе. Найбільш вираженими є переконання щодо доброзичливості світу, соціуму та власної удачливості.

Оцінка загальної задоволеності життям продемонструвала, що лише четверта частина студентів задоволена своїм соціально-економічним становищем і п'ята частина – рівнем реалізованості персональних потреб.

Виявлено низку взаємозв'язків між показниками вираженості компонентів БОС та основних вимірів психологічного благополуччя студентів-психологів, а саме, наявний значущий:

1) Позитивний кореляційний зв'язок між когнітивним компонентом ставлення до БОС та: відчуттям своєї вдачі, здатністю до управління соціальним оточенням, до досягнення поставлених життєвих цілей, до задоволення персональних потреб і самоприйняттям. Можна припустити, що створенню сприятливого уявлення про такий соціальний об'єкт, як освітнє середовище конкретного ВНЗ, сприяє віра у власну вдачу, здатність й вправність сучасного студента у задоволенні власних персональних та комунікативно-ділових потреб, впевненість у власній цінності та унікальності, а також переконаність у можливості досягнення будь-яких цілей у житті. Особливе місце тут посідає управління соціальним середовищем, яке, на думку О. Григоренко, припускає наявність якостей, що дозволяють студенту успішно оволодівати різноманітними видами діяльності, отримувати бажане, долати труднощі на шляху досягнення цілей (Григоренко О., 2009). Переважна більшість зазначених вище особливостей пов'язано, на думку сучасних дослідників (О. Волкова, О. Ісаєвої, Л. Карпушиної, Т. Лумпієвої, С. Месникович, С. Скутневої та ін.), не тільки із переживанням стану психологічного благополуччя, але й зі специфічними особливостями нинішнього студентства як окремої соціально-професійної групи-представників так званого «покоління Z» (Лумпиева Т., 2013).

2) Негативний кореляційний зв'язок між когнітивним компонентом ставлення до БОС та автономією, оскільки переважна більшість сучасних студентів, формуючи свої уявлення про освітнє середовище ВНЗ, почувається комфортно не в ситуації самостійного пошуку інформації про конкретний начальний заклад, а орієнтуючись на думку та пораду старших за віком чи більш досвідчених осіб (батьків, студентів старших курсів чи випускників обраного начального закладу).

3) Позитивний кореляційний зв'язок між поведінковим компонентом ставлення до БОС та: ціллю у житті,

самоприйняттям, задоволенням персональних потреб, гармонійними сімейними стосунками і задовільним соціально-економічним статусом. Логічно припустити, що активне здійснення певних замислів, планів й очікувань, які пов'язуються студентами з безпечним освітнім середовищем їх ВНЗ, можливе лише за умови їх впевненості у правильності обраних життєвих цілей, задоволення нагальних персональних, родинних та соціально-економічних потреб, що, у цілому, свідчить про повне прийняття ними себе такими, якими вони є в реальній дійсності. Важливим є той факт, що у студентів є певні життєві цілі і відчуття спрямованості на їх втілення, і певні переконання, котрих дотримуються юнаки і які водночас виступають джерелом постановки короткочасних цілей.

4) Позитивний кореляційний зв'язок між загальним показником ставлення студентів до БОС та: вдачею, самоприйняттям, сім'єю і соціально-економічними відносинами. Як бачимо, основою психологічного благополуччя студентів виступають: уявлення про безпечність середовища закладу вищої освіти (відчуття захищеності, внутрішньої гармонії, психологічної рівноваги), впевненість у своєму фінансовому стані (переважна більшість опитаних – працююча молодь), задоволеність родинними зв'язками й своїм статусом у батьківських чи власних сім'ях. Зазначені компоненти виступають своєрідним ресурсом, що сприяє гармонійному особистісному розвитку студентів. Психологічного комфорту юнакам додає і самоприйняття, яке свідчить про позитивну оцінку себе та свого життя в цілому, усвідомлення й прийняття не лише своїх позитивних рис, але й недоліків. Дещо нетиповою у цьому переліку здається «вдача» як складова психологічного благополуччя юнака, але пояснити цей факт, на думку І. Остапенко, можна міфологізацією його свідомості. У сучасному суспільстві порушена цілісність свідомості особистості, відсутні ідеали та інші настанови, немає впевненості у майбутньому, і все це стимулює прагнення особистості до міфу (Остапенко І., 2016). Звідси, – віра сучасного студента у те, що він все зможе, всього досягне, навіть не докладаючи необхідних зусиль, бо йому просто щастить.

5) Негативний кореляційний зв'язок між загальним показником ставлення до БОС та автономією. Ймовірно, студент почувається комфортно у навчально-виховному процесі, якщо не демонструє надмірного прагнення до незалежності, не протиставляє своїх думок переконанням більшості, не виявляє нестандартності у міркуваннях і поведінці, тобто дотримується поглядів та правил, прийнятих у ВНЗ.

Отже, психологічно благополучними почуваються студенти, впевнені у безпеці / незагрозливості освітнього середовища конкретного закладу вищої освіти, у власному фінансовому та родинному статусі, що приймають себе такими, якими вони є у реальному світі, удачливі, готові долучитися до поглядів оточуючих і покластися на їх думку у прийнятті важливих для себе рішень.

Максименко Н. Л.

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРЕДИКТОРИ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ІТ-ФАХІВЦЯ

В умовах економічного розвитку сучасної України ІТ-галузь зростає зі швидкістю 20-30% на рік. На думку фахівців, згадана динаміка є цілком реалістичною і в майбутньому. Експерти «GlobalLogic Україна» прогнозують, що до 2020 року ІТ-індустрія за обсягом експорту з показником 8 мільярдів доларів може стати другою в нашій країні, поступаючись лише металургійній галузі. За минулі 20 років роботи українські ІТ-спеціалісти акумулювали потужний досвід і отримали добру репутацію на світовому глобальному ринку. Вітчизняні розробники зарекомендували себе як фахівці для вирішення особливо складних, новаторських, креативних завдань (Чорний А., 2018).

З огляду на специфіку професійної діяльності ІТ-фахівців, а саме їх тісної взаємодії з інформаційними технологіями, які уособлюють як основний зміст, предмет і мету їх фахової освіти, так і засіб реалізації безпосередньої професійної

діяльності, важливого значення набуває професійна комунікативна компетенція ІТ-фахівців (Черняхів О., 2010). Але слід зазначити, поки ще недостатньо розкриті чинники, що впливають на особливості соціально-комунікативного потенціалу ІТ-фахівців.

Метою нашого дослідження виступає визначення психологічних та соціально-демографічних детермінант соціально-комунікативних якостей фахівців ІТ-компаній.

На базі рекрутингової компанії, що займається професійним відбором спеціалістів для українських та міжнародних ІТ-компаній, досліджено 182 фахівців. У дослідженні прийняли участь спеціалісти обох статей (чоловіки – 79,7%, жінки – 20,3%) у віці від 29 до 54 років.

Методичний апарат дослідження характеризувався наступним інструментарієм. Особливості *соціально-демографічних чинників* (вік, стать, освіта, країна проживання) визначались за допомогою спеціально створеної анкети. Параметри *особистісних рис* (екстраверсія, сумлінність, емоційна стабільність, відкритість, доброзичливість) визначались за допомогою методики NEO-FFI «Велика п'ятірка». Структура *ціннісних орієнтацій* (орієнтації на підтримку, відповідність, незалежність, альтруїзм, керівництво, структура, різноманітність) та параметри соціально-комунікативного *потенціалу*: (здатність до впливу; прямота у спілкуванні; асертивність; передбачливість) визначались за допомогою семантичного диференціалу.

Основним методом математичного аналізу виступала множинна лінійна регресія. Для виявлення найбільш значущих предикторів, що визначають рівень компонентів діяльнісного потенціалу, використовувалась процедура регресійного аналізу з одночасним включенням усіх предикторів. Показано, що статистично значущими предикторами такого параметру блоку соціально-комунікативного потенціалу, як здатність до впливу, виступали: відкритість до досвіду ($\beta = 0,165$; $p = 0,038$), орієнтація на альтруїзм ($\beta = -0,149$; $p = 0,043$), орієнтація на керівництво ($\beta = 0,399$; $p < 0,001$). Коефіцієнт детермінації для всієї моделі склав $R^2 = 0,272$. Відповідно, такий особистісно-ціннісний симптомокомплекс, як здатність сприймати нову

інформацію і проявляти організаційну активність, враховуючи справи інших людей, визначає здатність впливати на них. Аналіз альтруїстичного потенціалу, проведений О. Гуменюк (кооперативність, здатність залучати до співпраці інших, соціальна відповідальність, надійність) дозволяє констатувати, що лідерство відрізняє висока кооперативність, здатність залучати до співпраці інших, але ці якості не обов'язково взаємопов'язані (лідер-маніпулятор обходиться без спрямованості на співпрацю, хоча такий варіант може бути корисним для групи), але їх поєднання варто розглядати як соціоемоційний лідерський стиль (Гуменюк О., 2016)

Визначено, що статистично значущими предикторами такого параметру блоку соціально-комунікативного потенціалу, як прямота у спілкуванні, виступали: емоційна стабільність ($\beta = -0,228$; $p = 0,001$), доброзичливість ($\beta = 0,143$; $p = 0,047$), орієнтація на відповідність ($\beta = 0,311$; $p = 0,001$), орієнтація на незалежність ($\beta = 0,239$; $p = 0,002$), орієнтація на альтруїзм ($\beta = 0,280$; $p = 0,001$), орієнтація на керівництво ($\beta = -0,345$; $p < 0,001$), орієнтація на різноманітність ($\beta = 0,177$; $p = 0,014$). Коефіцієнт детермінації для всієї моделі склав $R^2 = 0,397$. Отже, прямота у стосунках визначається сполученням таких особистісних рис як нейротизм та доброзичливість, що свідчить про знижену здатність контролювати позитивний афект, схильність до екстерналізації переживань. Широке коло ціннісних орієнтацій, що виступають предикторами прямої у спілкуванні, вказує на те, що її прояв також санкціонується з боку Супер-его.

Зазначено, що статистично значущими предикторами такого параметру блоку соціально-комунікативного потенціалу, як асертивність, виступали: екстраверсія ($\beta = 0,168$; $p = 0,025$), сумнінність ($\beta = 0,174$; $p = 0,022$), емоційна стабільність ($\beta = 0,166$; $p = 0,022$), орієнтація на підтримку ($\beta = -0,265$; $p = 0,001$), орієнтація на альтруїзм ($\beta = -0,269$; $p = 0,001$), орієнтація на керівництво ($\beta = 0,192$; $p = 0,022$), орієнтація на структуру ($\beta = 0,238$; $p = 0,006$). Коефіцієнт детермінації для всієї моделі склав $R^2 = 0,409$. Відповідно, розуміючи асертивний тип поведінки, як вміння виражати почуття, думки та переконання відкрито, чесно, не порушуючи прав інших людей

(Кінан К., 2006), можна зазначити, що він базується на особистій незалежності від інших, диференційованості цінностей та прагнень, системності розширення впливу власної особистості з урахуванням інтересів інших.

Показано, що статистично значущими предикторами такого параметру блоку соціально-комунікативного потенціалу, як передбачливість, виступали: сумлінність ($\beta = 0,174$; $p = 0,022$), емоційна стабільність ($\beta = 0,166$; $p = 0,022$), доброзичливість ($\beta = 0,168$; $p = 0,025$), орієнтація на відповідність ($\beta = 0,222$; $p = 0,012$). Коефіцієнт детермінації для всієї моделі склав $R^2 = 0,453$. Передбачливість – це здатність до прогнозування соціальних ситуацій, до розуміння їх прихованого контексту і є компонентом соціального інтелекту. Адже, соціальний інтелект зумовлює прогнозування розвитку міжособистісної взаємодії, інтерпретацію інформації та поведінки, готовність до соціальної взаємодії і прийняття рішень; дає змогу досягати гармонії із собою та навколишнім середовищем; допомагає людині прогнозувати розвиток міжособистісних подій, загострює інтуїцію, передбачливість і забезпечує психологічну витривалість (Куниціна В., 1995). В нашому дослідженні встановлено, що передбачливість визначається реалізацією своїх устремлінь соціальними шляхами і сполучається зі здатністю до адекватного тестування реальності.

Отримані результати свідчать про те, що для соціально-комунікативного потенціалу базовим є весь спектр рис особистості, наведених у «Великій п'ятірці». Ціннісні орієнтації є своєрідними фільтром, що спрямовують реалізацію особистісних характеристик ІТ-фахівця у професійній діяльності.

ПСИХОЛОГІЧНІ КРИТЕРІЇ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Діти ХХІ століття народились, зростають, навчаються й опановують професії в мережевому суспільстві, де люди стають усе більш прихильними до Інтернет-комунікації, а оточуючий світ усе більше перетворюється на інтерактивне інформаційно-цифрове середовище, в якому операції зі знаками відбуваються за допомогою сучасних комп'ютерних технологій на основі принципів кібернетики, що значно спрощує і суттєво прискорює розумову діяльність людей. Серед ключових компетентностей людини – цифрова, яка вбачається у свідомому та критичному використанні технологій мережевого суспільства для роботи, дозвілля та спілкування.

Незважаючи на те, що деякі дослідження зафіксували за певними параметрами достатній рівень сформованості цифрової компетентності серед української молоді, однак отримані дані свідчать про необхідність удосконалення навчальних програм і методик як формальної, так і неформальної освіти з метою покращення умінь використовувати інформаційно-цифрові технології. Зокрема, науковці звертають увагу, що діти мають поверхові знання багатьох елементів мережевого етикету, стикаються з труднощами пошуку необхідної інформації та її оцінкою, не вміють розрізняти факти від рефлексії на них, не завжди розуміють приховані у медіаконтенті послання. Питання, пов'язані з безпекою, а також із розміщенням власних фото, прізвищ, також вимагають більшої уваги педагогів. Діти переважно ситуативно приймають рішення про те, що приховати, а що зробити доступним для невідомих їм у життєвих реаліях осіб. Позитивну оцінку отримали рівні сформованості у школярів умінь створювати міцні паролі, розуміння потреби звернутися за допомогою до дорослих у загрозливих ситуаціях комунікації в мережі, проте проблемним залишилося питання пріоритетності дій у ній. Отже, незважаючи на те, що сучасних дітей називають «цифровим

поколінням», твердження про високий рівень їхньої цифрової компетентності не є достатньо обґрунтованим.

У 2017 році Європейською комісією було оновлено так звану «Рамку цифрової компетентності для громадян» (DigComp 2.1: Digital Competence Framework for Citizens), яка на сьогодні є одним із найсучасніших стратегічних документів, розроблених європейською спільнотою країн, що створюють освітні стандарти. DigComp 2.1 описує 8 рівнів цифрової компетентності у прогресії та відповідно до пізнавальної проблеми і складності завдань, які особи можуть виконувати, а також із огляду на їх автономію у виконанні завдання. Наприклад, особа на 2-му рівні здатна запам'ятовувати та виконувати просте завдання з допомогою іншої людини, у якої розвинена цифрова компетентність, лише в тому разі, коли вона цього потребує. Однак вже на 5-му рівні ця особа може застосувати знання, виконувати різні завдання та розв'язувати проблеми, а також допомагати іншим.

Схвалена Європейським парламентом і Радою ЄС у 2018 році Рамкова програма щодо оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя розглядає цифрову компетентність як набір знань, вмінь, навичок та ставлень, які необхідні для впевненого, критичного, відповідального використання й взаємодії з цифровими технологіями для навчання, професійної діяльності та участі у житті суспільства. Відповідно до цієї програми цифрова компетентність передбачає знання того, як цифрові технології можуть підтримувати спілкування, творчість та інновації, а також обізнаність щодо їхніх можливостей, обмежень, впливів та ризиків; розуміння загальних принципів, механізмів та логіки цифрових технологій; знання правових та етичних принципів, пов'язаних із використанням цифрових технологій; вміння використовувати цифрові технології для підтримки творчості, активного громадянства та соціальної інтеграції, співпраці з іншими людьми для досягнення особистих і соціальних цілей; можливість використання, доступу, фільтрування, оцінки, створення, програмування та обміну цифровим змістом; вміння захищати інформацію, зміст, особисті дані, а також ефективно взаємодіяти з програмним забезпеченням, пристроями тощо.

Принципи Європейського Союзу проголошують для кожного право на якісну та інклюзивну освіту, базове навчання та навчання протягом усього життя, щоб набувати і підтримувати навички, які дають змогу брати повноцінну участь у житті суспільства та успішно адаптуватися до змін на ринку праці. Під інклюзією (від «inclusion» – включення) розуміють повне залучення всіх дітей в загальноосвітній простір, незалежно від наявності тих чи інших індивідуальних відмінностей, пристосування освітнього процесу до потреб усіх учнів, зокрема і таких, що мають особливі освітні потреби. Актуальність зазначеного напрямку зумовлена пріоритетними завданнями освіти, що полягають у забезпеченні сталого розвитку дітей з психофізичними особливостями, їх розумових здібностей, здатності до творчого й самостійного мислення, повноцінної інтеграції в суспільство.

Сьогодні активізувався процес оформлення кіберпсихології і цифрової педагогіки як нових науково-практичних напрямів, які досліджують феномени пов'язані з цифровими інформаційно-комунікаційними технологіями, вивчають закономірності передачі та сприймання освітнього досвіду, що відбувається у фізичній і віртуальній реальностях. Компенсаторна властивість цифрових технологій дозволяє кожному індивіду, попри особливості розвитку й функціональні обмеження, брати активну участь у навчальному процесі. Необхідно пам'ятати, що спектр освітніх потреб дітей з особливими потребами значно ширший, у порівнянні з іншими дітьми: з одного боку, вони повинні на рівні з однолітками засвоїти знання, уміння й навички, необхідні для повноцінної суспільної взаємодії; з іншого боку, у них є додаткові потреби, зумовлені їх функціональними обмеженнями, що подекуди унеможливають застосування стандартних методів навчання, а також негативно впливають на успішність учнів. З використанням інформаційно-цифрових технологій, кожна дитина здатна подолати бар'єри на шляху до навчання, отримати доступ до різноманітних дидактичних матеріалів у зручному для неї форматі, а також демонструвати свої навчальні досягнення у прийнятний спосіб.

Неусвідомлення педагогічними працівниками специфіки

освітніх потреб дітей з порушення психофізичного розвитку, намагання забезпечити якісну освітню послугу в рамках лише традиційного навчання приводить до психологічних конфліктів, розчарувань, причому з обох боків. Відповідно постає проблема готовності педагогів до роботи з такими дітьми, зокрема у сфері формування цифрової компетентності. Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує вивчення зарубіжного досвіду розвитку когнітивних здібностей, соціально-комунікативних умінь учнів з особливими освітніми потребами на основі використання інноваційної форми оповідань – цифрових нарративів (digital narrative).

Цифрові нарративи (синонімічно близькими до цього поняття є категорії «цифрові історії», «цифрові розповіді») дають можливість формувати важливі для ХХІ століття уміння, збагачуючи креативний досвід дітей. Цифровий нарратив – це авторська оповідь, що поєднує цифрові зображення, текст (словесний, відео, музичний) і створює найбільш сприятливі умови для передачі повної інформації з досліджуваної теми та засвоєння її шляхом розширення каналів сприймання. Метою створення цифрових нарративів та використання сучасних технологій є: пошук життєвих смислів, більш глибоке розуміння довкілля, розвиток творчості, уміння аналізувати власний досвід, вчитися впродовж життя, висловлювати власну точку зору, створювати Інтернет-спільноти та ін.

Цифрові нарративи стають однією з важливих інтерактивних форм сучасної комунікації, притаманної в однаковій мірі дітям і батькам, учням та вчителям, викладачам та студентам. Використання мультимедійного нарративу стимулює інтерес, увагу й мотивацію «цифрового» покоління учнів з різним типом (візуальним, аудіальним, кінестетичним) сприймання навчального матеріалу в інклюзивних класах, навчальний процес збагачується творчими талантами дітей під час того, як вони розпочинають досліджувати й розповідати власні історії.

Загалом використання мультимедійних цифрових технологій у навчанні не тільки урізноманітнює способи й форми передачі інформації дітям, підвищує рівень її засвоєння, а й сприяє розвитку таких процесів як увага, пам'ять, мислення,

уява, мовлення, розвиває почуття кольору, композиції, сприяє інтелектуальному, емоційному та моральному розвитку дітей. Новизна комп'ютера та інтерактивного обладнання відображаються в розширенні та збагаченні змісту знань, вмінь і навичок дитини, в інтенсифікації створення структурних компонентів характеру, у зміні динаміки процесу психічного розвитку.

Отож, керуючись останніми розробками у сфері оцінювання та стандартизації цифрової компетентності, під час підготовки педагогічних працівників системи інклюзивної освіти до показників, які фахівець має продемонструвати, варто включати такі:

- керування інформацією (пошук необхідних відомостей та даних, їх аналіз та використання відповідно до цілей професійної діяльності);

- співробітництво (відповідальна участь в онлайн-спільнотах та взаємодія з іншими Інтернет-користувачами);

- комунікація (спілкування за допомогою онлайн-інструментів з урахуванням конфіденційності, безпеки та мережевого етикету);

- створення контенту і знань (творення нового інформаційного змісту, поширення знань за допомогою Інтернет-сервісів);

- етика та відповідальність (знання, вміння й навички належної культури поведінки в Інтернеті);

- оцінювання та розв'язання проблем (здатність доцільного підбору інформаційно-цифрових технологій для оцінювання знань, вмінь і навичок у межах різних навчальних дисциплін, надання відповідних консультацій);

- технічне оперування (знання, вміння й навички, необхідні для ефективного, безпечного та доцільного використання цифрових технологій).

**АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК ФАКТОР
СОВЕРШЕНИЯ ПОДРОСТКАМИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ
(НА ПРИМЕРЕ СЕННЕНСКОГО РАЙОНА)**

Актуальность данной темы определена важностью разрешения появившегося противоречия, которое касается проблемы агрессивности среди подростков с правонарушающим поведением. С одной стороны, главной причиной агрессивного поведения может быть агрессивность как неотъемлемая черта деформированной личности; с другой стороны – агрессивное поведение может развиваться в результате нарушения процессов саморегуляции и работы механизмов подражания, и имеет защитно-демонстративную природу. Подобное разделение причин агрессии считается принципиальным, потому что оно помогает рассмотреть характер агрессивного поведения подростков-правонарушителей, наметить возможности коррекции данного поведения.

Агрессивное поведение среди подростков, склонных к правонарушениям, является предметом внимания ряда авторов. Такие исследователи, как С. Беличева, В. Ковалев, В. Кудрявцев, В. Лунев исследуют особенности агрессивных поступков со стороны деструктивного поведения в целом. В то же время, согласно их трудам, противоправные стремления не всегда связаны с агрессией и не всякие агрессивные акты вызваны агрессивностью как личностной чертой (Е. Ильин, Т. Курбатова, О. Шабалин). Последние исследования правонарушающего и агрессивного поведения среди подростков описаны в работах таких клинических психологов, как А. Баскакова, М. Данилова, Е. Дозорцева, С. Ениколопов, И. Мартынова, Н. Назарова, Д. Ошевский, А. Петрова, О. Шабалин.

Склонность детей подросткового возраста к правонарушениям – это форма отклоняющееся поведения, проявляющаяся в уголовно наказуемых действиях. Данное поведение является результатом педагогической запущенности и неблагоприятного влияния социума. Как правило, подобное

поведение выражается в агрессивных поступках и хищении чужого имущества.

А. Петрова определяет агрессивное поведение подростков-правонарушителей следующим образом: *«это в разной степени эмоционально выраженная, высшая степень их деятельности в окружающей среде, слабо сдержанная общественными нормами, проявляющаяся в виде прямого или косвенного насилия»* (Петрова А., 2013).

По словам Г. Шиханцова, из-за того, что трудновоспитуемые подростки не смогут добиваться утверждения собственной личности адекватными способами (семейное признание, достижение школьных успехов, среди одноклассниц и одноклассников), у них появляется состояние психологического напряжения (фрустрация). Разрядка данного напряжения, как правило, обнаруживается у них в форме агрессивной реакции так сказать «не по адресу» – в совершении озорства. В ходе свершения хулиганских деяний имеют место: вымещение агрессии, озлобления на других; освобождение напряжения (происходит замещение); неправильное, искаженное утверждение себя через унижение, подавление личности других людей, насилия над ними, что сразу обнаруживает механизм гиперкомпенсации (Шиханцов Г., 2010).

Самоутверждение через насилие – это характерная мотивация агрессивного поведения среди детей подросткового возраста. Часто она совмещается с особенной бессердечностью насильственного поведения. Л. Филонов, изучавший генезис безжалостности, приходит к выводу о том, что *«наибольшее количество эпизодов жестокости выпадает на подростковый возраст 11-16 лет, которые потрясают бессмысленной бесчеловечностью»* (Филонов Л., 2010). Этому соответствуют и данные ряда других исследователей. В частности, согласно И. Мартыновой, уровень склонности к физической агрессии среди несовершеннолетних правонарушителей выше не только в сравнении с просоциальными ровесниками, но и с более старшими правонарушителями (Мартынова И., 2016).

Однако другие специалисты не отделяют несовершеннолетних правонарушителей от других подростков

по степени агрессивности. Это согласовывается с данными ряда научных источников о том, что агрессия и правонарушения являются распространенными явлениями в подростковом возрасте, а потому по степени агрессии невозможно спрогнозировать правонарушающее поведение у подростков (Шабалин О., 2008).

Проанализировав данные теоретических и эмпирических исследований, можно допустить, что агрессивное и правонарушающее поведение подростков выступает особой формой организации поведения, определенной личностными и ситуационно-обусловленными факторами. Поэтому мы решили провести исследование с целью выявления взаимосвязи уровня агрессивности и склонности к правонарушениям среди подростков.

Исследование проходило на базе учреждений образования Сенненского района Витебской области, в нем приняли участие подростки 7-11 классов, в возрасте 12-17 лет. Объем выборки испытуемых – 100 человек (52 девочки и 48 мальчиков). Были использованы следующие методики: 1) методика «Склонность к отклоняющемуся поведению» (А. Орел) на выявление склонности подростков к различным формам отклоняющегося поведения; 2) опросник Басса-Дарки – для диагностики основных форм агрессии и враждебности в межличностном общении; 3) методика «Агрессивное поведение» (Е. Ильин, П. Ковалев) на выявление склонности к определенному типу агрессивного поведения.

Было выявлено, что 7% испытуемых имеют умеренную тенденцию к противоправному поведению, неконформистские тенденции, проявление негативизма. Также 9% опрошенных подростков имеют склонность к аддиктивному поведению, а у 1% зафиксирована выраженная психологическая потребность в аддиктивных состояниях. Склонность к агрессии и насилию свойственна 3% испытуемых подростков. 6% респондентов имеют слабый волевой контроль эмоциональной сферы. Изучая склонность к делинквентному поведению, следует отметить, что для большинства опрошенных подростков (87%) не характерна выраженность данной тенденции, однако для 13% учащихся характерны делинквентные тенденции.

Исследование агрессивности по опроснику Басса-Дарки показало, что значение составляющих компонентов агрессивности (физическая, вербальная, косвенная агрессия, раздражение, обида, негативизм, подозрительность и чувство вины) варьируются у подростков от минимальных до максимальных показателей. Индекс агрессивности 45% учащихся превышает норму, высокий уровень агрессивности выявлен у 19% подростков, а очень высокий уровень показали 2% учащихся. Согласно результатам методики Е. Ильина и П. Ковалева 8% не сдержанны и склонны к проявлению агрессии.

Анализ результатов исследования показал, что для исследуемой выборки подростков наиболее свойственны такие формы отклоняющегося поведения, как нарушение норм и правил, аутоагрессивное поведение и слабость волевого контроля. Так же выявлено, что для определенной части опрошенных подростков характерна умеренная склонность к делинквентному и аддиктивному поведению, насилию и агрессии. Полученные данные свидетельствуют, что противоправное поведение у ряда подростков может сочетаться со склонностью к агрессивному поведению (т.е. повышенная агрессивность может выступать катализатором совершения правонарушений).

Мозговий В. І.

ЗАСТОСУВАННЯ РЕСУРСНИХ ТЕХНІК ПСИХОСАМОРЕГУЛЯЦІЇ В РАМКАХ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Під час психологічного супроводу військовослужбовців, на етапі їх адаптації до несення строкової служби, актуальним постає питання подолання ними низки стрес-факторів, пов'язаних із емоційним переживанням факту призову до Збройних Сил України.

Згідно рекомендацій Управління психологічного

забезпечення Збройних Сил України (далі – ЗС України) в місцях тимчасової дислокації військових частин психолог має використовувати прості (без додаткового устаткування) і ефективні методи психологічної допомоги. Він має бути доступний для спілкування, ініціювати спілкування (створювати привід для спілкування). (Пам'ятка психологу..., 2015)

Так, психологами Чернігівського 8-го Навчального Центру Державної спеціальної служби транспорту (далі – ДССТ) під час психологічного вивчення молодого поповнення призову «Осінь 2018» на предмет їх психологічної стійкості щодо готовності несення служби у підрозділах ДССТ застосовано алгоритм заходів, який містив наступні форми роботи: психологічна просвіта, психодіагностичне обстеження, тренінгові заняття та індивідуальна психокорекційна робота.

Всього психодіагностичне обстеження молодого поповнення призову «Осінь 2018» пройшло 340 військовослужбовців. До пакету апробованих психодіагностичних методик входили: опитувальник «Прогноз» (первинне виявлення осіб із ознаками нервово-психічної нестійкості), тест Лозової (виявлення залежностей), анкета СР-10 (діагностика наявності суїцидальних нахилів), госпітальна шкала (HADS – тривоги та депресії); проєктивні методики «Малюнок людини», «Чоловічки на дереві», «Геометричні фігури» та анкета щодо виявлення наявної психотравмуючої ситуації і особистого відношення до використання зброї. За результатами психодіагностичного обстеження було визначено такі групи військовослужбовців: «ризик» та «додаткової уваги», «нещирі», «непевнені щодо використання зброї», «стійкі».

Так, «група ризику» склало 43 особи (12,6 % від загальної кількості обстежених), а група «додаткової уваги» – 24 особи (7,1%). Дані військовослужбовці є психологічно нестійкими. Керівному складу підрозділу не рекомендовано залучати їх до несення вартової служби протягом перших трьох місяців служби. Вони потребують подальшого психологічного супроводу з боку психолога частини та обов'язкового повторного психодіагностичного обстеження.

Група «нещирих» склала 16 осіб (4,7%). Група

військовослужбовців, у яких було виявлено неготовність щодо використання зброї, склала 5 осіб (1,5%). У ході проведених психологами індивідуальних співбесід виявилось, що ці військовослужбовці відмовляються взагалі мати справу зі зброєю, відчувають страх щодо її використання.

Група «психічної стійкості» склала 263 особи (77,4% від загальної кількості). Це військовослужбовці, які мають відповідний рівень психологічної стійкості до вимог несення служби та виконання службових обов'язків.

З групами військовослужбовців, які були зараховані до групи «ризик» та «додаткової уваги», «неширих» та «невпевнених щодо використання зброї» була проведена індивідуальна психокорекційна робота. Зокрема, була проведена повторна психоедукація та застосовані авторська техніка «Посилення чоловічого Я», техніка ресурсного фокусу та дихальні вправи корегування психоемоційного стану.

Після проведення вищезазначеного комплексу психокорекційних заходів було проведено повторне психодіагностичне вивчення особового складу. У результаті чого група осіб, у яких було виявлено крайній рівень нервово-психічної стійкості (НПС), зменшилась на 8 осіб (24,2%); група осіб, у яких виявлено незадовільний рівень НПС, зменшилась на 6 осіб (12,5%); група «неширих» зменшилась на 6 осіб (37,5%). Це вказує на ефективність застосованих технік психологічної саморегуляції.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок про ефективність застосованих методик та їх ефективне використання у подальшій практиці військового психолога під час психологічного супроводу військовослужбовців у період їх адаптації до несення військової служби.

ОСОБЛИВОСТІ ПРЕЗЕНТАЦІЇ ОБРАЗУ «Я» ЮНАКІВ-КОРИСТУВАЧІВ INSTAGRAM

Важливість і ефективність навичок самопрезентації в повсякденному житті людини не піддається сумніву. Найчастіше успіх комунікації залежить від того, наскільки переконливо й адекватно людина зможе підкреслити свою індивідуальність та унікальність. Самопрезентація, крім утилітарної функції, реалізує функцію самоідентифікації індивіда. В умовах сучасних високих і швидко змінюваних вимог до особистості – ймовірний ризик розвитку кризи ідентичності. В той час як індивід має потребу в її зміцненні, наприклад, через віртуальну самопрезентацію.

Протягом останніх років українські та зарубіжні вчені приділяють дедалі більшої уваги віртуальній реальності, процесам, що відбуваються в мережі Інтернет, взаємодії людей у соцмережах, проблемам ідентичності, створенню образу «Я» та самопрезентації в Інтернет-просторі.

Розглянемо робочі поняття, які найчастіше використовуються науковцями для опису функціонування особистості у координатах віртуального (мережевого) світу.

Віртуальна ідентичність – це сукупність гіпертекстових компонентів мережевого вигляду індивіда, що формується ним у рамках онлайн-середовища з метою самопрезентації та відображає реальні аспекти його особистості. Сучасні вчені, досліджуючи проблему віртуальної ідентичності, також наголошують на співвідношенні ідентичності та самопрезентації й виокремлюють два шляхи виникнення останньої: 1) перенесення елементів ідентичності з реального світу у віртуальний; 2) активна позиція та діяльність суб'єкта в інтернет-просторі (Жичкина А., Белинская Е., 2000).

Образ «Я» розглядається вченими як система уявлень та знань людини про власні особливості, ознаки та якості. Важливо відмітити, що образ «Я» має динамічний характер через постійний процес пізнання себе особистістю й виявляється в декількох основних модальностях: «Я-реальне» (особливості,

якими володіє людина в реальному житті), «Я-ідеальне» (перспективний образ себе в майбутньому) та «Я-дзеркальне» (уявлення індивіда про те, як його бачать інші). Наразі дослідники виділяють ще одну – додаткову модальність образу Я – «Я-віртуальне» (уявлення людини про саму себе, осмислене і презентоване у віртуальному просторі) (Кузнецова Ю., Чудова Н., 2008).

Поняття «самопрезентація» (у психології – це синонім «управління враженнями») означає широке розмаїття стратегій і тактик, що використовуються індивідом для створення контролю зовнішнього іміджу та враження про себе, які особа демонструє оточенню (Корчакова Н., 2002; Пикулева О., 2013). Самопрезентація в соціальних мережах – це цілеспрямоване формування та презентація власного образу «Я», який можна розглядати крізь призму власних цілей, мотивів, уявлень про власну зовнішність, а також як відображення особистих цінностей, ідеального бажаного «Я» (Гримов О., 2012).

Самопрезентація за допомогою сторінки в соціальній мережі дозволяє людині не просто побачити себе зі сторони, але завдяки використанню комп'ютерних технологій і спеціальних програм презентувати «себе Іншого» у соціальних мережах, що неможливо зробити у повсякденному житті.

Спираючись на модель «віртуалізації соціального», М. Паетау вважає, що комунікація за допомогою комп'ютера створює нову альтернативну соціальність, а життя в соціальних мережах відбувається за тими ж законами і з тим же впливом характеристик самих індивідів, як і в реальному житті (Paetau M., 1997).

Сьогодні дослідники говорять про соціальні мережі не тільки як про форму організації соціального простору, але і як про форму буття, соціальний інститут (Черняк Е., 2017). Очевидним є той факт, що в сучасному світі одним із найпростіших засобів самовираження та самопрезентації особистості є Інтернет, основні канали якого представлені текстуальними і мультимедійними практиками (у першу чергу, візуальними) – розміщення фото- і відеоматеріалів.

У 2018 році компанія Smart Insights провела глобальне дослідження соціальних мереж. За отриманими даними,

найвідомішими міжнародними соціальними мережами є Facebook.com із активною аудиторією у 2 млрд., YouTube – 1,5 млрд., WhatsApp – 1,3 млрд. користувачів та Instagram – 800 млн. активної аудиторії (із яких українців – 11 млн.). Контентами-лідерами було визначено зображення, посилання і тексти.

У психологічному аспекті Instagram, як і будь-яка інша соціальна мережа, заснована на системі взаємодії. Крім того, саме вона більше, ніж інші, сприяє прагненню особистості до публічності й самопрезентації, що підтверджує особливості Instagram як соціально-психологічного явища:

- основним контентом Instagram є зображення (55 млн. фото завантажуються щодня);

- більше 37% активних користувачів є особами юнацького віку (Global Social Media Research Summary, 2018);

- мотивацією залучення осіб юнацького віку до цієї соціальної мережі є не лише розваги, а й самопрезентація, відстеження новин із життя інших користувачів (Козлова Н.);

- одним із головних чинників залучення особистості в Instagram є спілкування, самопрезентація і самоактуалізація (Пикулева О., 2013);

- орієнтована на створення бажаних візуальних образів (як правило, через розміщення фотографій);

- фотографія виступає візуальним текстом, орієнтованим на підкреслення певних зовнішніх ознак (Сторож В., Шкарнега О., 2018);

- обмін особистими повідомленнями не є популярним – спілкуванням є «стрічка подій», що складається зі світлин та коментарів, виражених найчастіше в системі знаків і символів (лайки, смайли);

- можливість обдуманого вибудовування образів самого себе.

Дослідження особистості користувачів Instagram тривають й наразі здійснюються у трьох напрямках:

- 1) соціологічний: залучення аудиторії залежно від статі, вікової категорії, статусу; частота використання, періодичність викладення нових фото, активність, час перебування в мережі («Curalate», «Smart Insights», 2018);

2) соціально-психологічний: тематика фотоматеріалів; мотиви використання та залучення до мережі (Ouellette J., 2016); домінуючі емоції під час використання мережі, сприймання фото інших користувачів (Ланговой А., 2014), гендерні особливості ведення сторінки; особливості комунікації (Карпоян С., 2015);

3) індивідуально-психологічний: тактики самопрезентації, їх кореляції із самооцінкою; особливості віртуального образу «Я» (Агафонова О., 2016), його зв'язок із Я-реальним та Я-ідеальним (Бутрова Н., 2014); самоідентифікація особистості (Sifferlin A., 2014).

Експериментування з власною ідентичністю, створення цілком нових віртуальних образів «Я» – це унікальні властивості соціальних мереж. Їх багатofункціональність надає молоді нову можливість спілкування і, відповідно, самопрезентації себе як індивідуальності. Саме тому однією з найбільш актуальних царин соціально-психологічних досліджень є вивчення особливостей комунікації та самопрезентації осіб юнацького віку як найактивніших користувачів соцмереж.

Крім того, сучасна наука виокремлює так зване «покоління Z» (народжені у період 1995-2012 рр. (Howe N., Strauss W., 1991)), у представників якого розвиваються специфічні психологічні ознаки, обумовлені активним використанням Інтернету.

Відповідно, юнаки-представники покоління Z мають яскраво виражені особливості презентації образу «Я» у соцмережах:

- самопрезентація в соцмережах є більш бажаною, ніж презентація себе в реальному світі;

- найчастіше юнаки обирають захисні тактики самопрезентації задля знешкодження загрози існуючої бажаної ідентичності; серед асертивних тактик самопрезентації домінує тактика «бажання сподобатися», спрямована на виклик симпатії в оточення (Бондар І., 2010);

- юнаки активно експериментують зі своєю ідентичністю, пошуком свого соціального «Я», освоюючи в Інтернеті різні соціальні ролі та образи; переважаючою є дифузна ідентичність

- нестійке уявлення про самого себе (Пикулева О., 2013);
- рівень самооцінки обумовлює характер самопрезентації (уникання критики, негативних коментарів на свою адресу) (Агапов В., Дроздова Н., 2009);
- самопрезентація юнаків-користувачів у мережі спрямована на створення сприятливого образу «Я» для оточення й нівелювання негативних атрибутивних ознак у певному соціальному контексті (Шевченко І., 2002).

Зазначене вище дозволяє стверджувати: мережева комунікація завдяки своїм особливостям дає можливість користувачеві створювати образ «Я», орієнтуючись переважно на власний вибір, що, у свою чергу, цілком залежить від індивідуально-психологічних особливостей особистості юнака.

Отже, образ «Я» у житті юнаків-користувачів Instagram є центром їх внутрішнього світу, тією «початковою точкою» сприймання й оцінювання навколишнього світу й прогнозування поведінки. А персональна сторінка в Instagram дає можливість створити бажаний образ «Я» і представити себе належним чином у соціальній мережі. Вона стає частиною біографії особистості, укорінює її в центрі власного електронного мікросоціуму і є не лише засобом побудови та презентації віртуального образу «Я», а й способом підкріплення реального образу «Я», свого роду його екзистенційним розширенням.

Молчанова С. В.

ОСОБЛИВОСТІ ВИБОРУ ШЛЮБНОГО ПАРТНЕРА В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

У реаліях XXI століття багато молодих людей бояться вступати до шлюбу через суперечливі уявлення про сімейне життя і стосунки у парі. У молоді часто відзначається спотворення образу сім'ї та образу шлюбних партнерів, у результаті чого формуються «сімейні міфи» (Ейдеміллер Е., Юстицис В., 1999; Варга А., 2001), що негативним чином позначається в майбутньому на характері подружньої взаємодії

та життєдіяльності сім'ї в цілому. Таким чином, на сьогоднішній день в умовах трансформації українського суспільства назріла об'єктивна необхідність вивчення мотивів вибору шлюбного партнера у юнаків як теоретичної бази для надання психологічної допомоги майбутній сім'ї.

Юнацький вік характеризується активним становленням особистості, виникненням і розвитком психологічних новоутворень, задіяних у всіх проявах когнітивного й емоційного ставлення до світу – в оцінці реальної дійсності й оточення (Андреєва Т., 2007), у прогнозуванні своєї соціальної активності, у плануванні майбутнього (Волков Б., 1999), у формуванні власних уявлень про світ і про себе самого (Кон І., 1989). Інтерес до створення сім'ї, вибору шлюбного партнера, взаєморозуміння між подружжям, почуття батьківства належать до актуальних питань, які виникають у юнацькому віці.

Саме у цей період (на який і випадає переважна більшість вступів у перший шлюб) найбільш важливим є процес формування еґо-ідентичності (поява почуття ідентичності, індивідуальності, несхожості на інших, становлення самосвідомості, поява психосексуальних інтересів).

Існує статистично достовірний взаємозв'язок між статусом еґо-ідентичності й роллю любові в шлюбі: чим вище статус еґо-ідентичності в сфері любові, тим більш значущою є любов при виборі шлюбного партнера (Ковальов С., 2008).

Дж. Марсія, виділяє чотири основні статуси ідентичності:

- дифузна ідентичність (identity diffusion), коли індивід, фактично, не здійснює пошуків власної ідентичності і не переживає кризи;

- прийнята ідентичність (foreclosure identity), якщо самостійний пошук цілей, ідеалів не був здійснений, проте ідентичність була сформована під впливом певних зовнішніх обставин чи людей;

- мораторій (moratorium) означає здійснюване у даний момент активне проживання кризи, процес пошуку власної ідентичності;

- досягнута ідентичність (identity achievement) – самостійно виконаний активний пошук власної системи

цінностей, переконань, зобов'язань, кризу пройдено.

Лонгітюдне дослідження С. Кана та ін. (1963-1981 рр.), присвячене вивченню зв'язку ідентичності студентів художньої школи з їхнім наступним особистим, сімейним і професійним життям, дозволило стверджувати, що статеві відмінності перекрили загальну закономірність, яка продемонструвала зв'язок між досягненням еґо-ідентичності в юності і здатністю до інтимності в зрілі роки. Зазначена загальна закономірність яскраво проявилася у чоловіків. Ті з них, у кого була виявлена сформована ідентичність в юності, мали набагато міцніші подружні стосунки через 18 років. У жінок шлюбний статус не залежав від досягнення ідентичності, але був виявлений тісний взаємозв'язок між ідентичністю і стабільністю шлюбу (переважна більшість з числа жінок з несформованою ідентичністю розірвали подружні відносини). У чоловіків не було виявлено зв'язку між стабільністю або нестабільністю шлюбу і характером ідентичності. Автори припустили, що шляхи досягнення інтимності у чоловіків і жінок можуть бути різні, пов'язані переважно з відмінними соціальними очікуваннями та традиційними гендерними ролями (Хьелл Л., Зіглер Д., 1997).

Серед психологічних особливостей, за якими оцінюється схожість між тим, кого вибирають і тим, хто обирає, окреме місце посідають особистісні характеристики. Саме для особистісних характеристик отримано найбільшу різноманітність оцінок подібності майбутніх пар. Так, у дослідженні О. Паршикової (855 подружніх пар зі стажем шлюбу до 50 років), показано схожість подружжя по ряду особистісних характеристик: диспозиційних властивостях особистості, рівню інтернальності, макіавелізму, показниках свідомої саморегуляції поведінки, пошуку відчуттів); причому рівень подібності подружжя може розглядатися як характеристика, що залежить від тривалості шлюбу (Паршикова О., 2012).

Стосовно максимально узагальнених особистісних характеристик – екстраверсії і нейротизму – схожість між майбутніми шлюбними партнерами дуже низька. Відсутність асортативності (невипадковість вибору подружньої пари), дуже

низька схожість подружжя за біологічними властивостями, невисока схожість за шкалою соціальної бажаності демонструється у низці зарубіжних досліджень (Feng, Baker, 1994; Mascie-Taylor, 1989).

Процес вибору шлюбного партнера – психологічно значущий акт соціальної ситуації розвитку особистості юнака, оскільки являє собою послідовну серію дій на основі шлюбних настанов по відборі відповідного супутника життя. Даний вибір базується на сукупності біологічних та соціально обумовлених особистісних характеристик, котрі формуються в процесі гендерної соціалізації і статевої ідентифікації особистості (Калинина Р., 2008).

Найістотнішим чинником, що впливає на вибір шлюбного партнера у юнацькому віці, є сімейне виховання. Досить вагому роль також відіграє власний життєвий досвід. Домінантними чинниками одруження виступають чинники особистісного та духовного змісту. Виявлено розбіжності у поглядах молодих людей щодо моделі сімейного життя. Більшість юнаків переконані, що повинна існувати нормативна модель сімейного життя, тоді як більшість дівчат заперечують цей факт (Хавула Р., 2012).

Узагальнюючи погляди різних авторів і враховуючи динаміку міжособистісних стосунків партнерів, Р. Калинина виділяє наступні «фільтри», що послідовно проходять юнаки та дівчата при виборі потенційного супутника:

1) перше враження, оцінка привабливості іншої особи особистості (значення зовнішнього вигляду протилежної статі, привабливість, краса);

2) динаміка відносин – виникнення атракції (схожість інтересів, поглядів, цінностей);

3) пізнання протилежної статі, різних сторін її особистості (рівень культури, освіта, доброта, благородність, почуття гумору);

4) прийняття рішення про створення сім'ї – останній можливий фільтр по відсіюванні кандидата, що здійснюється на основі значущих для даної людини чинників, не пов'язаних з особистістю партнера (Калинина Р., 2008).

На базі даної концепції було проведено дослідження, у

ході якого виявили, що емоційно-позитивні почуття сприяють зменшенню почуття свободи дівчат, але водночас обумовлюють щасливе сімейне життя; контроль своїх дій обумовлює формування мотиву «страх відкидання» дівчат, а мотивацію до прийняття обумовлює реалізація батьківсько-виховної функції, емоційну підтримку в родині та ефективність в справах; важливим елементом шлюбного життя для дівчат є сексуальні стосунки, оскільки вони обумовлюють емоційний клімат в родині, реалізацію господарчо-побутових обов'язків, високий рівень здоров'я та активність в соціумі (Гусейнова Н., 2014; Швець М., 2006).

Поряд з тим, досить значну роль для юнацтва відіграють особистісні риси та якості майбутніх шлюбних партнерів. Так, для юнаків перше місце посідає зовнішність майбутньої дружини (краса, привабливість), друге – її особистісні риси (почуття гумору, скромність, любов до дітей, доброта), третє – професійні якості (освіта, рівень культури); і жодного значення не мають якості, притаманні чоловікам (сила, витримка, самовладання).

У дівчат на перше місце висуваються два рівноцінні параметри: зовнішність майбутнього шлюбного партнера і чоловічі риси його характеру (працелюбність, сила, витримка), на друге й третє місця – особистісні якості юнаків (справедливість, порядність, благородність); не мають значення якості, притаманні власне жінкам (скромність, ніжність) (Гусейнова Н., 2014).

Як видно із зазначених вище результатів досліджень, для юнок ідеальним партнером має бути гарний, привабливий та мужній чоловік, для юнаків – гарна, приваблива та освічена жінка. В першу чергу, юнаки та дівчата звертають увагу на зовнішність, сексуальність партнера, у другу, – на особистісні та професійні якості. Майже всі опитані не продовжуватимуть своїх стосунків, за відсутності схожих інтересів, поглядів на життя та цінностей, отже, фактор «схожості» впливає на виникнення атракції.

У такій спосіб, було виявлено й доведено наступні особливості вибору шлюбного партнера в юнацькому віці:

- більшість досліджуваних дівчат мають фемінінні риси

характеру, які традиційно вважаються суто жіночими; більшість юнаків мають андрогінні риси характеру, що може свідчити про їх більшу адаптованість в суспільстві за рахунок поєднання фемінінних та маскуліних рис характеру;

- у більшості юнаків виявлений мотив страху відкидання, що може пов'язуватись з їх негативним ставленням до протилежної статі чи з неготовністю юнаків до створення шлюбно-сімейних стосунків;

- у виборі партнера юнаки більшої ваги надають естетичним якостям обраниці, а юнки – суто чоловічим та інтелектуальним якостям обранця;

- для юнаків поняття «любові» має більш широке значення, ніж для юнок;

- важливе значення для юнаків має щасливе сімейне життя, а для дівчат – налагоджені господарчо-побутові відносини.

Отже, на сучасному етапі розвитку українського суспільства процес вибору майбутнього шлюбно-сімейного партнера та його динаміка у юнаків, обумовлені дією впливу низки чинників («фільтрів»), зокрема: мотиваційні тенденції; ціннісні орієнтації; рольові настанови й очікування; ставлення до значущих об'єктів; гендерні та окремі індивідуально-психологічні особливості.

Моргун В. Ф.

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ДЕМОКРАТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ МАЙБУТЬОГО АНТОНА МАКАРЕНКА

Видатний управлінець Англії ХХ століття Вінстон Черчилль дуже своєрідно визначив демократію (народовладдя) як найкращу форму правління: «Демократія – препогана форма правління, але нічого кращого людство поки не придумало». Дещо іншої думки був український патріот, журналіст, поет і культурний діяч Володимир Данилейко: «*Demos* – наростень на шкірі, *demos* – не народ, а наріст на тілах націй, сиріч «метиси»,

«приплод»; ...Націям потрібні не звироднілі демократії, а вистояні **націократії**, – за ними майбутнє історії» (Данилейко В., 2008, с. 132).

Отже, якщо до демократії за Черчиллем додати поправку Данилейка, то це – влада титульної нації з представництвом національних меншин.

Оглянувши вертикаль влади в Україні – від керівників держави до менеджменту низової ланки, можна виявити два «викривлених дзеркала» нашої демократії: по-перше, це ілюзія демократії у верхніх ешелонах; по-друге, ілюзія демократичної влади у керівників низових колективів із власною печаткою.

Перша ілюзія демократії (яка для топ-менеджерів країни не є ілюзією, бо більшість із них або самі олігархи, або – найманці олігархів) – це просто фіговий листок демократії, що прикриває безсоромну надексплуатацію «олігархатом» власного народу і надр України. Розвіює цю ілюзію:

1) ігнорування соціології: за даними Є. Головахи (2017) провідний Інститут соціології НАН України за останні роки не отримав жодного замовлення на соціологічне дослідження чи моніторинг громадської думки (?!);

2) відсутність закону про місцеві референдуми; завдяки і цьому, зокрема, ми втратили Крим і ризикуємо втратити Донбас; доходить до трагікомічного: нардеп Ю. Бублик вимушений... судитися з апаратом ВР за реєстрацію (?!);

3) відсутність виборів народних депутатів за відкритими списками, адже кукловодам олігархату потрібні «свої» люди, а не найдостойніші.

Саме дефіцит цих основних механізмів демократії й виводить людей на Майдан, де народовладдя межує з... бунтом, революцією та громадянською війною (Васютинський В., 2005; Зязюн І., 2000; Рибалка В., 2018).

Розглянемо тепер картину в рамках «керівник – народовладдя трудового колективу» на рівні організацій низової ланки. Тут стикаємося з іншим викривленим дзеркалом демократії, коли остання перетворюється на охлократію на чолі з «кухаратом», який прагне реальної влади. На озброєння береться метод виживання колег із будь-якого колективу за... власним бажанням (Жигайло Н., 2010; Тополов Є., 2011).

У народі він називається «цькування», а в психології – «мобінг», або «булінг». Мобінг (від англ. *mob* – юрба), за німецьким індустріальним психологом Хайнцем Лейманном (1997), – форма психологічного тиску, зниження авторитету, що включає систематично повторюване вороже поводження одного або декількох людей, спрямоване проти іншої людини з метою її виключення з колективу, звільнення «за власним бажанням».

Тому закон проти булінгу (з елементами фізичного насилля) у школах, який внесений на розгляд у Верховну Раду, слід розширити до масштабів боротьби з мобінгом у сімейних, учнівських, трудових колективах країни.

Якщо звернутися до кращого вітчизняного і світового досвіду демократичного управління, який із фігових листків прикриття неподобств влади повинен перетворитися на кращу профілактику псевдодемократії «олігархату» та охлократії «кухарату», то заслуговують на увагу блискучі природні експерименти видатних освітян України – Антона Макаренка, який у своїй роботі завкола (завідуючого колонією в с. Ковалівка під Полтавою) керувався *прямою демократією рішень загальних зборів учорашніх злочинців (!)*, та Олександра Захаренка, який у Сахнівській школі (що на Черкащині) *долучив до спільної роботи у школі всіх мешканців села* (брали участь навіть ті, в кого не було дітей!). за що одну із статей про нього редактор журналу «Педагогіка толерантності» Ярослав Береговий озаглавив – «Директор Сахнівки» (!). Автор продовжив аналогію, і свою оду, присвячену пам'яті великого педагога, назвав «Директор... Землі». Остання строфа цього вірша:

Не знаю, чи дадуть, свої, Героя?
І Нобеля, не наші, – чи дадуть?
Найголовнішим титулом вдостояю –
«Директора Землі», де діти хай ростуть!

Опоненти Макаренка, що чіпляють на великого педагога ярлики «тоталітариста, сталініста», не є оригінальними, адже вони переспівують безпідставну критику його відомих хулителів – від Н. Крупської до Ю. Азарова. Дуже дивно, що в

часи «червоного терору», на чолі якого стояли ЦК ВКП(б), ВЧК, НКВС, за пряму демократію загальних зборів «різновікового загону колоністів» Макаренка не арештували ще в Ковалівці під Полтавою (!!).

Демократичні форми управління колективами Макаренка відповідають сучасним вимогам «комунікативної толерантності» (Сюк А., 2007), «екологічної психології» (Скребець В., 1998, 2014), «екологічної свідомості» (Шлімакова І., 2016). Вони мають цілу низку конкретних проявів, що не втратили своєї актуальності й сьогодні (Макаренко А., 1983-1986).

Демократичне трудове виховання. Новенькому колоністу завкол радить тижнів два походити по колонії, придивитися до всіх трудових колективів, бригад, ланок і обрати найбільш підходящу для себе. Що це, як не вільний вибір професії? І він не обмежується тільки робочими спеціальностями. Другий вибір – це самовизначення у вищій освіті, яку отримало понад 90% вихованців. Згадаємо, як одному радили не «заривати» талант коміка і «йти в артисти».

Не Сталін, не очільник НКВС, не особисто Макаренко нав'язали комунарам у Харкові виробництво електродрилів та фотоапаратів, які пізніше стали всесвітньо відомими ФЕДами. Цей вибір виробництва зробили самі діти!

Методом «голоки» Захаренко з учителями, дітьми і родинами с. Сахнівка збудували найкращу в світі школу, яка має сьогодні: корпус початкових класів зі спальнями, дендропарк, стадіон зі спортивними майданчиками, парк атракціонів, землю в оренду, парк сільгоспмашин, теплицю, майстерню слюсарну, майстерню столярну, двоповерховий шкільний музей, два плавальних 25-метр. басейни, планетарій, обсерваторію... Столиці – задрять!

Демократичне сімейне виховання. Старшим хлопцям дозволялося зустрічатися з дівчатами, але їм нагадують про наслідки передчасного батьківства, що заспокоює. Дівчатам грали весілля і дарували «придане».

Демократичне правове виховання. Макаренко порушує монополію педагогів на оцінку і залучає колоністів до участі у... товариських судах. Фактично він моделює суди присяжних у

дорослій юриспруденції та формує правову свідомість вихованців як профілактику проти самосуду лінча, революційного терору чи свавілля розлученого натовпу.

Практикує прийом «*відтермінованого покарання*», про яке «забуває», коли спостерігає зміни у поведінці винуватця на краще.

Гуманний карцер. Колонія за статутом повинна утримувати карцер. За браком вільних приміщень Макаренко під карцер відводить... свій кабінет, який обладнаний трьома «засобами покарання»: диван (аби «шибеник» відіспався), шафу (з хорошими книгами) і стіл (за яким їх можна почитати). «Білий будинок» (із кабінетом-карцером) стоїть на березі річки Коломак, тому маємо скоріше не карцер, а... кабінет психологічного розвантаження.

Демократичний менеджмент. Макаренко для забезпечення життєдіяльності колонії створює систему тимчасових загонів, які очолюють за чергою... всі вихованці («чергові командири»). Він долає розподіл колективу на «актив» та «болото» і залучає кожного до опанування ролі лідера. Яюсь один із перевіряючих колонію закинув докір, що, мовляв, як не прийдеш до вас, то чергують... ті самі колоністи (!?). Завкол дав просте пояснення: досвід чергових командирів отримують усі вихованці. Як і в будь-якій справі, в одних це виходить краще, в інших – гірше. Але коли приїздить якась перевірка, ми ставимо на чергування найкращих. Хороші ж люди заслуговують на найкраще!

Демократичне економічне виховання. Випускники Макаренка одержували перед виходом у доросле життя чотири документи: атестат про освіту, посвідчення про кваліфікацію, трудову книжку, ощадну книжку (стартовий капітал). Виникає питання: чому колишній «шпані» Макаренка це все було можна, а сучасним дітям – не передбачено? Щодо ощадної книжки, діти вирішують долю прибутку за працю: яку частку перерахувати на потреби закладу, яку – на кишенькові витрати, яку частку – заощадити для майбутнього.

Демократичне дозвілля. Діти самі планують подорожі на канікулах. У своєму театрі ставлять не тільки класику, а і «капусники» про власне життя-буття, які за пристрастями не

поступаються класиці (Моргун В., 2002, 2018).

Приклади демократичної свободи вибору в системі видатного українського педагога можна множити і далі. Втім, і наведених достатньо аби стверджувати, що *досвід Антона Макаренка – це потужна школа громадянського суспільства*, на що справедливо вказує В.Рибалка (2017, 2018) в своїх фундаментальних працях із цієї проблематики.

Висновки у цілому: 1) монополія на правління олігархату, що рядиться в тоги демократії, ось перше викривлене дзеркало топ-менеджменту в Україні, яке спотворює наше життя і веде народ до зубожіння, еміграції та депопуляції;

2) правління «кухарату» в організаціях низової ланки також не афішується, але нікуди не поділося; якщо зброєю олігархів є корупція і грабування, то знаряддям «кухарів» часто стає мобінг / булінг (пряме чи приховане цькування) кваліфікованих кадрів, «псевдодемократичною вершиною» якого є... заява на звільнення «жертви» за власним бажанням;

3) блискучі природні експерименти з «педагогіки майбутнього» видатних освітян України – Антона Макаренка, який у своїй роботі керувався *прямою демократією загальних зборів (!), гуманіста Василя Сухомлинського та Олександра Захаренка, який на Черкащині долучив до спільної роботи з учнями всіх мешканців села – це потужна школа громадянського суспільства в Україні.*

Україна, немов той древній богатир, стоїть на роздоріжжі: один шлях веде до колонії (аж ніяк не до макаренківської); другий – до третього Майдану і громадянської війни (у підсумку – до розчленування и також до колонізацій); третій шлях – до демократичного громадянського суспільства і справжньої незалежності. Вільний вибір за нами!

ПРОБЛЕМА АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У МОЛОДІЖНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сучасна молодь живе у світі, складному за своїм змістом і тенденціям соціалізації. Це пов'язано, по-перше, з темпом і ритмом технологічних перетворень, що висувають до людей нові вимоги. По-друге, з насиченим характером інформації, яка глибинно впливає на підлітка, котрий ще не має чіткої життєвої позиції. По-третє, з екологічними і економічними кризами у нашому суспільстві, котрі викликають у дітей відчуття безнадійності і роздратованості. У молодих людей розвивається відчуття протесту, часто неусвідомленого, і разом з тим росте їх індивідуалізація, яка при втраті загальносоціальної зацікавленості призводить до егоїзму. Підлітки більше за інші вікові групи страждають від нестабільності соціальної, економічної і моральної обстановки в країні, втративши необхідну орієнтацію в цінностях і ідеалах. Все це робить актуальною проблему поширення девіантної та агресивної поведінки у молодіжному середовищі.

Девіантна поведінка неповнолітніх має свою специфічну природу і розглядається, як результат «соціопатогенезу», що відбувається внаслідок впливу різних цілеспрямованих та стихійних дій по відношенню до особистості підлітка. В числі комплексу чинників, що зумовлюють формування та прояв девіантної поведінки, можна виділити наступні: а) індивідуальні, що діють на рівні психобіологічних передумов асоціальної поведінки, які перешкоджають соціальній адаптації індивіда; б) соціально-психологічні чинники, що розкривають несприятливі особливості взаємодії неповнолітнього зі своїм найближчим оточенням в сім'ї, на вулиці, педагогічному колективі; в) особистісні чинники, які, виявляються в ціннісних орієнтаціях, особистій здібності до регуляції своєї поведінки; г) соціальні чинники, що визначаються соціальними і соціально-економічними умовами існування суспільства.

Особливістю девіантної поведінки підлітків є те, що значна кількість таких відхилень пов'язана з прямими чи

непрямими проявами агресії. Агресивні підлітки, при всій відмінності їх особистісних характеристик і особливостей поведінки, відрізняються деякими загальними рисами. До таких рис відносяться: бідність ціннісних орієнтацій, їх примітивність, відсутність захоплень, вузькість і нестійкість інтересів. У цих дітей, як правило, невисокий рівень інтелекту, підвищена навіюваність, копіювання, недорозвиненість етичних уявлень, їм властива емоційна грубість, озлобленість, як проти однолітків, так і проти оточуючих дорослих. Вони мають неадекватну самооцінку (або максимально позитивну, або максимально негативну), підвищену тривожність, страх перед широкими соціальними контактами, егоцентризм, невміння знаходити вихід з важких ситуацій, переважання захисних механізмів над іншими механізмами, що регулюють поведінку.

Разом з тим, серед агресивних підлітків можуть зустрічатися діти, які відносно добре інтелектуально і соціально розвинені. У них агресивність виступає засобом підняття престижу, демонстрації своєї самостійності, дорослості, домінування. Часто такі підлітки знаходяться в певній опозиції щодо офіційного керівництва школи, що виражається в їхній підкресленій незалежності від вчителів. Вони претендують на неформальну, але авторитетну владу, спираючись на свою реальну фізичну силу.

Розкриття причин і характеру агресивності дітей і підлітків вимагає здійснення певної класифікації. Так, В. Андрієнко, Ю. Гербеєв, І. Невський розрізняють важких підлітків з педагогічною, соціальною (етично зіпсованих) та крайньою соціальною занедбаністю. С. Белічева виокремлює глибоко педагогічно занедбаних підлітків, підлітків з афективними порушеннями, а також конфліктних підлітків (С. Белічева, 2005). Л. Семенюк пропонує класифікацію, котра містить такі групи:

1) підлітки зі стійким комплексом аномальних, аморальних, примітивних потреб, що мають деформацію цінностей і взаємин; їм властиві егоїзм, байдужість до переживань інших, відсутність авторитетів, цинізм, озлобленість, грубість, запальність, зухвалість, забіякуватість; в їх поведінці переважає фізична агресивність;

2) підлітки з деформованими потребами і цінностями, які мають відносно широке коло інтересів, відрізняються загостреним індивідуалізмом, охочі зайняти привілейоване становище за рахунок утиску слабких і молодших; прагнення до застосування фізичної сили виявляється у них ситуативно і лише проти тих, хто є слабшим;

3) підлітки, у яких наявний конфлікт між деформованими і позитивними потребами, які відрізняються однобічністю інтересів, пристосовництвом, удаванням, брехливістю; в їх поведінці переважають непряма і вербальна агресія;

4) підлітки, які відрізняються слабо деформованими потребами за відсутності певних інтересів і вельми обмеженим колом спілкування, недовірою, боязкістю і мстивістю; в їхній поведінці переважають вербальна агресія і негативізм (Гончаренко Т., 2004).

У процесі свого емпіричного дослідження ми вивчали особливості прояву агресивної поведінки серед підлітків м. Чернігова. Вибірку склали 100 учнів загальноосвітніх шкіл (50 хлопців та 50 дівчат) віком 10-15 років. Всі досліджувані розподілялися на три вікові групи: 10-11, 12-13 та 14-15 років. Отримані дані засвідчили, що 34% хлопчиків і 26% дівчаток визнають у себе наявність агресивності, ворожості та грубості. У більшості це виявляється у формі фізичної агресії, найменш виражена непряма форма агресії. Частота прояву вербальної агресії у 12-13-річних на 20% перевищує показники у групі 10-11-річних; а у групі 14-15-річних підлітків частота прояву фізичної і вербальної агресії на 30% вища, ніж у 10-11-річних. Як бачимо, серед досліджуваних має місце негативна динаміка схильності до агресивної поведінки.

Отримані результати свідчать, що агресія є відносно поширеним стилем міжособистісних стосунків серед підлітків (що, у свою чергу, утворює підґрунтя для розвитку інших форм девіантної поведінки). Це зумовлює актуальність організації та проведення відповідної системної профілактично-корекційної роботи у молодіжному середовищі.

СТІЙКІСТЬ ЯК РЕЗУЛЬТАТ РОЗВИТКУ СМИСЛОВОЇ СИСТЕМИ ОСОБИСТОСТІ

Стрімкі темпи розвитку суспільства ставлять перед сучасною особистістю нові завдання, успішність виконання яких залежить від ступеня розвитку мобілізаційних можливостей особистості, її гнучкості та адаптивності. Зазначені психологічні характеристики втілюються у такій психологічній категорії як «hardiness», що означає витривалість, міцність та стійкість особистості, або її життєстійкість.

Здатність людини «жити повноцінним життям», отримувати задоволення від різних видів діяльності, бути цілеспрямованою і гідно долати труднощі, що виникають на шляху до поставленої мети, є результатом наявності і усвідомленості людиною життєвого смислу. За В. Франклом, «смысл» є рушійною силою людської поведінки, тобто здійснюючи смысл, людина здійснює тим самим себе, а руйнування існуючої смислової системи, її переоцінка або нерозвиненість, може призвести до стану «екзистенційного вакууму» та спровокувати невроз смислу, що проявляється в апатії, депресії та втраті інтересу до життя (Франкл В., 1990). Вчення про смислову сферу особистості розвинув Д. Леонтьєв, який визначив смысл, як «відношення між суб'єктом, об'єктом чи явищем дійсності, що визначається певним місцем об'єкта в житті суб'єкта, виділяє цей об'єкт в суб'єктивному образі світу і втілюється в особистісних структурах, які регулюють поведінку суб'єкта по відношенню до даного об'єкту».

Отже, пошук і усвідомлення особистістю смислу є основою і стимулом для активної діяльності у пізнанні світу та побудови траєкторії життєвого шляху. Смысл не є одиничним елементом в свідомості особистості, це системне утворення, «смысловая структура», яка включає: особистісний смысл, смислову установку, мотив, смислову диспозицію, смисловий конструкт та особистісні цінності (Леонтьєв Д., 2003). Кожен елемент даної структури, його особливості та рівень розвитку є своєрідним та унікальним для особистості. Тому розвиток

сислової системи особистості повинен передбачати ряд аспектів, що інтегрують як загальні, так і індивідуальні характеристики зазначеного особистісного утворення.

Стійкість особистості, здатність адекватно оцінювати ситуацію та свої можливості в ній можна розвивати шляхом цілеспрямованого впливу та роботи над кожним компонентом сислової системи як локально, так і комплексно. У той же час, сислова структура відображається на різних рівнях (Братусь Б., 1981), а саме: прагматичний рівень залежить від предметної логіки щодо досягнення цілей особистістю в певних умовах; егоцентричний рівень характеризується зручністю для особистості певної ситуації або погляди; групоцентричний рівень залежить від характеристик малої референтної групи, що впливає на формування сислового ставлення особистості до дійсності; гуманістичний рівень характеризується розвитком у особистості поглядів на загальнолюдські цінності та мораль; духовний рівень відображає суб'єктивне ставлення людини до безмежного, встановлюється особиста релігія.

Узагальнено визначені елементи та рівні сислової сфери відображаються у структурних компонентах життестійкості особистості, серед яких – залученість, що виражає ставлення особистості до власної діяльності. Чим більше задоволення отримує особистість від власної активності, тим якісніше є показник її залученості. Другий компонент – контроль, що демонструє готовність особистості до протистояння зовнішнім обставинам та здатність впливати на результат. Самостійне прийняття рішень є показником розвиненого компоненту контролю. Прийняття ризику (активне засвоєння досвіду, незважаючи на труднощі, що, ймовірно, виникатимуть на шляху до мети) є третім компонентом. (Леонтьев Д., Расказова О., 2006).

Розвиток сислової структури особистості передбачає дослідження та констатування існуючого ступеня розвитку компонентів даної структури.

Насамперед, на нашу думку, доцільно визначити наявність основоположного елементу – смислу, або ж осмисленості життя, за допомогою методики «СЖО» Д. Леонтьєва (Леонтьев Д., 2000). Можливість дослідження уявлення особистості про

власне майбутнє за такими характеристиками, як: осмисленість життєвої перспективи, інтерес до життя, міра задоволення життям, уявлення про себе як активної та сильної особистості, здатної самостійно приймати рішення та контролювати власне життя, – дає змогу здійснити ґрунтовний аналіз та з'ясувати потенційні можливості особистості або ж причини проблеми за її наявності.

У той же час, показники шкал методики поглиблюють інформацію щодо компонентів життєстійкості особистості. А саме, шкали процесу життя та результативності демонструють ставлення особистості до власної діяльності, емоційну насиченість та задоволеність чи незадоволеність тим, що людина має на даний момент, чи сенс життя утримують минулі або ж майбутні події. Вказані шкали виявляють значні кореляційні зв'язки з першим компонентом життєстійкості – залученістю.

Шкала локусу контролю (Я) корелює з другим компонентом життєстійкості – контролем. Саме високі бали є свідченням того, що особистість вважає себе сильною та має можливість і свободу вибору залежно від обраних цілей та наявних смислів життя. Відповідно, низькі показники демонструють відсутність у людини переконання щодо можливостей контролю над власним життям.

Відповідно, компонент структури життєстійкості «прийняття ризику» відображається показниками шкали локусу контролю життя. Високі бали дають можливість зробити висновки, що особистість має переконання щодо вибору вчинків, які призведуть до того чи іншого результату, їх прогнозування та корекції. Тобто відчуття достатньої свободи вибору дає можливість особистості будувати власне життя згідно до мети, власних переконань та наявного смислу.

Залежно від композиції отриманих результатів, можна робити початкові висновки щодо рівня сформованості смислової сфери особистості, яка безпосередньо відображає показники стійкості та адаптивності особистості.

Наступний етап, що передбачає поглиблення і підкріплення отриманих даних, полягає у застосуванні методики на виявлення життєстійкості, за допомогою якої можливо

визначити безпосередні показники кожного зі структурних компонентів. Саме високий ступінь розвитку кожного компоненту дає можливість вважати, що особистість володіє оптимальним рівнем працездатності та витривалості до несприятливих умов, тобто життєстійкістю.

Таким чином, розвиток смислової системи особистості, сформованість її компонентів та форми вияву на різних рівнях є основоположною ланкою в дослідженні такої характеристики особистості як стійкість, або життєстійкість. Цілеспрямований вплив на компоненти смислової сфери призводить до підвищення адаптивних можливостей особистості, розвиток потужності у протистоянні життєвим труднощам та активізації особистісного потенціалу, тобто безпосередньо сприяє витривалості та стійкості особистості.

Москальов М. В.

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО УСПІШНОГО ВХОДЖЕННЯ В ОСВІТНЮ ОРГАНІЗАЦІЮ

Аналіз наукових джерел свідчить про надзвичайний інтерес фахівців до проблеми становлення педагогічних працівників, а саме: визначаються механізми професійної адаптації педагогічних працівників; розглядаються шляхи, засоби, методи професійного становлення педагогічних працівників в освітньому середовищі; впроваджуються технології роботи практичних психологів щодо надання психологічної допомоги педагогам.

Реалізуючи концепцію «Нової української школи», перед педагогічними працівниками постало питання психологічної готовності до здійснення такої педагогічної діяльності, яка відповідає новим вимогам. Саме тому надзвичайно важливого значення набуває проблема підготовки педагогічних працівників до діяльності в умовах змін. Загальні вимоги, що висувуються до особистості педагогічних працівників, є відомими: відповідна педагогічна освіта; належний рівень професійної підготовки та

постійне її підвищення; здійснення педагогічної діяльності; забезпечення результативності та якості своєї роботи; відповідний фізичний та психологічний стан здоров'я, який дозволяє виконувати професійні обов'язки в середніх та вищих закладах освіти; високі моральні якості; забезпечення високого науково-теоретичного і методичного рівня викладання дисциплін тощо (Закон України «Про вищу освіту» № 2984-14).

Метою нашого дослідження стало висвітлення психологічних особливостей підготовки педагогічних працівників до успішного входження в освітню організацію.

Проаналізувавши наукову літературу, ми виявили, що вивченню проблеми успішного входження педагогічних працівників в освітню організацію на даний момент приділяється недостатня увага. Проте встановлено, що таке входження розглядається як початковий етап професійної діяльності, під час якої відбувається: засвоєння правил, норм та цінностей професії; формування та усвідомлення себе як суб'єкта професії; оволодіння психологічно важливими якостями, необхідними для виконання своїх професійних обов'язків; оптимізація професійних знань, умінь та навичок щодо психологічної готовності до виконання функціональних обов'язків. Виявлено особливості процесу входження новачка в колектив, який здійснюється завдяки таких етапів (І. Баклицький, Я. Коломінський): поінформування працівника щодо особливостей діяльності та ознайомлення зі специфікою освітньої організації; подальше ознайомлення педагогічного працівника із колективом і окремими співробітниками та отримання зворотної реакція від членів колективу; завоювання авторитету в колективі; виявлення у нового педагогічного працівника здатності до доброзичливості, безконфліктності, упередженості тощо; здатність педагогічних працівників до участі у суспільному житті освітньої організації, а також схильність до винахідництва, раціоналізації; бажанні роботи кар'єру.

Запропонований нами комплекс вправ входження педагогічних працівників в освітню організацію, надає можливість зрозуміти деякі аспекти успішності становлення фахівця, проте нами було розроблено навчальний спецкурс,

який реалізувався у тренінговій формі. Основна мета розробленого спецкурсу – висвітлення основних теоретичних основ проблеми, що вміщує комплекс практичних вправ щодо надання психологічного супроводу педагогічним працівникам при входженні в освітню організацію.

Для досягнення поставленої мети було обрано такі психологічні умови: володіння сукупністю знань про зміст та психологічні особливості успішного входження в освітню організацію; володіння знаннями про основні психологічні чинники, які впливають на успішне входження в освітню організацію; володіння педагогічними працівниками методами психодіагностики характеристик, необхідних для успішного входження в освітню організацію; володіння педагогічними працівниками уміннями та навичками виконання конкретних завдань, які виникають в процесі входження в освітню організацію.

За структурою тренінг складається із вступу, основної та заключної частини. Основна частина складається із трьох модулів: 1) Сутність поняття «входження педагогічних працівників» в освітню організацію; 2) Психологічні чинники, що впливають на успішне входження педагогічних працівників в освітню організацію; 3) Психологічні умови входження педагогічних працівників в освітню організацію.

Модулі складаються з тем, кожна з яких, у свою чергу, містить такі структурні компоненти: вступ, змістовно-смісловий, діагностичний, корекційно-розвивальний, заключні частини. Наведемо структуру тем спецкурсу «Підготовка педагогічних працівників до успішного входження в освітню організацію» на прикладі першого модулю.

Тема 1. Зміст та сутність понять «входження», «входження в організацію» педагогічних працівників. Мета: формування у педагогічних працівників уявлень про сутність входження фахівців в освітню організацію.

Вступ. Знайомство учасників тренінгу (виконання вправ та криголамів (Карамушка Л., 2012). Вивчення очікувань (заповнення індивідуальних робочих аркушів з наступним груповим обговоренням (Карамушка Л., 2012; Москальова А., Саврасова-В'юн Т., 2014). Мультимедійна презентація:

«Визначення мети та завдання тренінгу».

Змістовно-смісловий блок. (з'ясовується розуміння педагогічними працівниками сутності поняття «входження», «входження в організацію», «успішне входження в організацію»; порівняння поняття «входження», «введення», «вступ», «адаптація» з метою з'ясування походження основного терміну; надаються теоретичні знання з обраної теми (для підготовки до заняття використано матеріали наукової літератури (Виханский О., 2003).

Діагностичний блок. Виявлення психологічних особливостей педагогічних працівників при входженні в організацію (Коломинский Я., 2007; Гольштейн А., 2003; Мушкевич М., 2006).

Корекційно-розвивальний блок. Використовуються розвивальні вправи на основі отриманого досвіду на семінарі-тренінгу (Гольштейн А., 2003). Мета: формування вміння моделювати процес адаптації особистості при входженні в нову групу.

Тема 2. Психологічні особливості успішного входження педагогічних працівників в освітню організацію. Мета: виявити психологічні риси педагогічних працівників, важливі для успішного входження педагогів в освітню організацію.

Змістовно-смісловий компонент тренінгу. Мета: сформувати чітке уявлення щодо важливості етапу входження педагогічних працівників в освітню організацію; виявити специфіку успішного входження в освітню організацію педагогічних працівників.

Діагностичний блок. Психологічний практикум. Дослідження особливостей індивідуального стилю педагогічної діяльності та професійної спрямованості особистості педагога (Коломинский Я., Плескалева Н., Заяць І., Мітрахович О., 2007). Виявлення рівнів організаційної культури та їх вплив на успішне входження педагогічних працівників в освітню організацію (Ладанов І., 2004). Виявлення психологічних особливостей успішної поведінки педагогічних працівників при входженні в освітню організацію.

Корекційно-розвивальний компонент тренінгу. Мета: оволодіння методиками дослідження індивідуального стилю

педагогічної діяльності» та професійної спрямованості особистості педагога (Видрина Н., 2008).

Домашнє завдання: змодельуйте первинну співбесіду психолога з новим співробітником. Сплануйте текст інформації, яку Ви хотіли б передати.

Завершення тренінгу. Рефлексивний аналіз: «Чи задовольнило заняття мої очікування?», «Які форми та методи навчання сподобалися мені більше всього?», «Про які стратегії успішності я дізнався під час тренінгу?».

Отже, структура розробленого спецкурсу, який реалізується у формі тренінгу, сприяє засвоєнню змісту та сутності понять «входження», «входження педагогічних працівників» в освітню організацію; використанню психологічних умов для успішного входження педагогічних працівників в освітню організацію. Апробація тренінгу показала доцільність його використання в роботі з педагогічними працівниками при входженні в освітню організацію. На наступному етапі дослідження планується провести аналіз ефективності отриманих результатів запровадженого тренінгу.

Мунасіпова-Мотяш І. А.

ЕКОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АКСІОЛОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Руйнування природного середовища, його деформація є одним з чинників духовної кризи суспільства, деструктивної трансформації у свідомості людей загальнолюдських цінностей (Виговський С., 2011). Основним шляхом подолання зазначених вище проблем є розвиток та формування екологічної свідомості молоді. Однією з базових сфер екологічної свідомості є ціннісно-смилова сфера, яка включає екологічні цінності, компліцитність екологічної свідомості та екологічні сенси (Шлімакова І., 2010). Тому розвиток екологічної свідомості особистості включає в себе гармонійне поєднання та взаємодію зазначених вище підсфер.

Розглядаючи ціннісні орієнтації, як результуючу категорію екологічної свідомості поряд з професійною та функціональною категоріями (Скребець В., Шлімакова І., 2014), зрозумілим стає важливість підвищення екологічної культури молодого покоління шляхом екологічного виховання особистості. Аксиологічний підхід до екологічного виховання припускає формування в індивідуума потреби і здатності до реалізації ціннісного ставлення до природи, людей і до себе як частини природи (Скребець В., Шлімакова І., 2014), тому досить актуальним є дослідження екологічних аспектів аксиологічної системи студентської молоді.

Упродовж 2017-2018 рр. нами проведене емпіричне дослідження, у якому прийняли участь студенти гуманітарних та технічних спеціальностей Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (далі НУЧК) та Чернігівського національного технологічного університету далі ЧНТУ). Обсяг вибірки складає 100 осіб (50 – студенти НУЧК гуманітарних спеціальностей та 50 – студенти ЧНТУ технічних спеціальностей та студенти фізико-математичного факультету НУЧК). Вік досліджуваних 18-23 роки.

Для виявлення особливостей ціннісно-сміслової сфери використовувалася методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, для дослідження рівня прояву екологічних цінностей та показників екологічної свідомості застосовано тест «Екоціннісні диспозиції» (ГЕД-М25) В. Скребця. Для обробки результатів користувалися комп'ютерною програмою SPSS 22.0.

Розглядаючи особливості ціннісно-сміслової сфери студентів технічних спеціальностей відмічаємо, що найважливішими для них термінальними цінностями є «здоров'я» (54,3%), «щасливе сімейне життя» (17,1%), любов (31,4%) та «матеріально забезпечене життя» (25,7%). Найнижчі позиції займає «щастя інших» (20% досліджуваних поставили зазначену цінність на шістнадцяте місце). Сімнадцяте місце посідає «творчість» (28,6%). І останнє вісімнадцяте місце – «краса природи і мистецтва», майже половина респондентів (42,9%) віднесли її на останнє місце. Серед інструментальних цінностей найбільш значимими виявилися: «життєрадісність» (25,7%), «відповідальність» (17,1%), «вихованість» (8,6%) та

«освіченість» (6,5%). 25,7% досліджуваних на шістнадцяте місце поставили «високі запити». На сімнадцяте місце 14,3% студентів віднесли «ефективність у справах». І найнижче 18 місце займає «непримиренність до недоліків» (31,4%).

Для студентів гуманітарних спеціальностей характерні такі показники термінальних цінностей: на першому місці – «здоров'я» (34,3), на другому – «щасливе сімейне життя» (11,4%). 20% респондентів на третє місце поставили «любов» і на четверте 11,4% досліджуваних віднесли «розвиток». Найнижчі позиції займає «суспільне визнання» – 11,4% опитаних студентів віднесли його на шістнадцяте місце. На сімнадцятому місці – «активне життя» (14,3%). І на останнє вісімнадцяте місце 20% студентів поставили «красу природи і мистецтва». Серед інструментальних цінностей перше місце посідає «життєрадісність» (28,6%), друге – «вихованість» (11,4%). «Самоконтроль» 14,3% студентів віднесли на третє місце, на четвертому – «сміливість у поглядах» (11,4%). Найнижчий ранг мають наступні інструментальні цінності: шістнадцяте місце займає «раціоналізм» (17,1%), сімнадцяте – «високі запити» (у 20% досліджуваних). І останнє вісімнадцяте місце займає «непримиренність до недоліків у собі та інших» (40%).

За результатами дослідження екологічних цінностей та показників екологічної свідомості студентів технічних спеціальностей встановлено наступні тенденції: найвищий рівень прояву мають соціальні цінності (у 65,7% студентів), 74,3% досліджуваних мають низький рівень прояву екологічних цінностей. У 60% респондентів на низькому рівні прояву – моральні цінності. Високий рівень колаборативної диспозиції відмічено у 25,7% студентів, що свідчить про розуміння ними сутності природи, усвідомленого ними своїх дій та рішень по відношенню до природи. Для 94,3% студентів технічних спеціальностей характерний низький рівень совметральної і гашенарної екодиспозицій. Це означає, що студенти не наносять шкоду природі заради своєї забави, і не знущаються над нею з метою ефективнішої її експлуатації. У 65,7% досліджуваних виявлено низький рівень екологічного інфантилізму, що свідчить про відсутність у них екологічної дефнесії, примітивно

дитячого переживання й розуміння екологічних цінностей. Отже, для студентів технічних спеціальностей загалом є характерною еконормативна поведінка, але рівень розвитку екологічної свідомості не досить високий, оскільки високі показники колаборативної диспозиції відмічено у менш ніж у половини досліджуваних, а у більшій половині опитаних встановлено низький рівень прояву екологічних та моральних цінностей.

Для студентів гуманітарних спеціальностей характерні такі показники екологічної свідомості: екологічні цінності переважають у 69,2% студентів, у 57,15% досліджуваних на низькому рівні прояву – Я-цінності. 40% студентів гуманітарних спеціальностей мають високий рівень колаборативної екодиспозиції, що свідчить про розуміння ними сутності природи. У 91,4% респондентів відмічено низький рівень совметральної екодиспозиції, що свідчить про відсутність бажання приборкувати природу, здійснювати насилля над нею задля ефективнішої її експлуатації. У 97,1% респондентів на низькому рівні прояву знаходиться гашенарна екодиспозиція, тобто студенти не схильність наносити шкоду природним об'єктам. Таким чином, досліджувані студенти гуманітарних спеціальностей проявляють еконормативну поведінку.

Для виявлення статично-достовірних відмінностей ціннісно-сислової сфери студентів різних спеціальностей нами був застосований критерій Манна-Уїтні. Встановлено наступні відмінності: студенти технічних спеціальностей більше цінують пізнання, самоконтроль, відпочинок та розваги ($p \leq 0,05$). Натомість студенти гуманітарних спеціальностей порівняно з їх однолітками, які отримують технічні спеціальності, більше цінують незалежність ($p \leq 0,01$).

Щодо складових екологічної свідомості, виявлено наступні відмінності: екологічні цінності та стан екопсихологічної релевантності у студентів гуманітарних спеціальностей вищий ($p \leq 0,01$). При цьому, студенти технічних спеціальностей мають вищі показники екосовмісійної диспозиції, ніж їх однолітки, які отримують гуманітарні спеціальності ($p \leq 0,05$).

Для дослідження екологічного аспекту аксіологічної

системи особистості студентів різних спеціальностей нами застосовано кореляційний аналіз. В результаті проведеного кореляційного аналізу (коефіцієнт кореляції Спірмена) показників екологічної свідомості та ціннісно-сислової сфери студентів технічних спеціальностей встановлено статистично значущі зв'язки між такими характеристиками: екологічні цінності та матеріально забезпечене життя ($\rho=0,466$ при $p\leq 0,01$); стан екопсихологічної релевантності та матеріально забезпечене життя ($\rho=0,440$ при $p\leq 0,01$); колаборативна екодиспозиція та освідченність ($\rho=0,523$ при $p\leq 0,01$); гашенарна екодиспозиція та краса природи та мистецтва ($\rho = -0,436$ при $p\leq 0,01$); гашенарна екодиспозиція і краса природи та мистецтва ($\rho = -0,436$ при $p\leq 0,01$). У студентів гуманітарних спеціальностей було виявлено статистично значущі зв'язки між: моральними цінностям та розвитком ($\rho=0,455$ при $p\leq 0,01$); екопсихологічним ескапізмом та ефективністю у справах ($\rho=-0,449$ при $p\leq 0,01$); совметральною екодиспозицією та суспільним визнанням ($\rho=-0,532$ при $p\leq 0,01$); совметральною екодиспозицією і непримиренністю до недоліків у собі та інших ($\rho=-0,482$ при $p\leq 0,01$).

Таким чином, студенти технічних спеціальностей пов'язують збереження природи, вирішення екологічних проблем із матеріальними добробутом та освіченістю. У студентів гуманітарних спеціальностей показники екологічної свідомості, моральні цінності проектуються у площину особистісної (розвиток, непримиренність до недоліків у собі та інших) та соціальної (суспільне визнання, ефективність у справах) сфер. При чому, прагнення до суспільного визнання та некритичне ставлення до себе зумовлює усвідомлене та аргументоване приборкання природних систем задля власної користі, а психічний стан невизначеності та відчуття загрози з боку екологічних проблем, подій, явищ знижує ефективність у справах.

Отже, незважаючи на те, що екологічні цінності не є домінуючими в ієрархічній аксіологічній системі особистості студентів гуманітарних спеціальностей, рівень їхнього розвитку вищий ніж у студентів технічних спеціальностей. Також студенти-гуманітарії демонструють більшу еконормативність

поведінки. На нашу думку, це може бути пов'язано як з індивідуальними особливостями аксіосфери особистості, так і з наявністю в їхньому навчальному плані предметів, що сприяють формуванню екоосвідомості (екологічна психологія, еколого-психологічна компетентність, екологічна освіта та виховання тощо).

Орлова А. В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ ПРОГРАММЫ ПО АКТУАЛИЗАЦИИ ПОЗИТИВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОДИНОЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Особое внимание в колледже уделяется процессу адаптации первокурсников к образовательной среде. Трудности, которые возникают у учащихся-первокурсников в процессе адаптации, способствуют их одиночеству. С одной стороны, одиночество затрудняет взаимодействие личности в контексте межличностных отношений: разрушительно влияет на отношения с группой сверстников, оказывает противоречивое влияние на самопознание и самоопределение личности. С другой стороны, одиночество позволяет осуществлять саморефлексию важнейших жизненных событий. Оно является индикатором неудовлетворенности человека своим положением и побуждает его к реализации своего личностного потенциала.

Отсюда следует, что одиночество обладает как негативной, так и позитивной направленностью. Позитивный потенциал одиночества рассматривается в как ресурс и является неотъемлемой частью в становлении индивидуальности человека в процессе социализации. Оно реализуется в самопознании, становлении саморегуляции, творчестве и самосовершенствовании. Негативный характер одиночества рассматривается как проблема, способствующая разрушению внутреннего мира человека, ограничивает его возможности и «пресекает» его перспективы. Негативные проявления

одиночества при создании определенных условий могут приобрести позитивный характер – это осознание человеком своего состояния одиночества и проявление активной позиции по отношению к нему.

В рамках реализации плана психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации первокурсников к образовательной среде «Я – первокурсник!» нами было проведено психодиагностическое исследование студентов с помощью методики Д. Рассела и М. Фергюсона «Субъективное ощущение одиночества». Как показали результаты некоторые учащиеся групп нового набора испытывают высокий уровень переживания одиночества. Это непосредственно связано с их новыми жизненными событиями: отделение от родительской опеки, расширение контекста в межличностных отношениях, определение индивидуального стиля жизни и установление интимно-личностных отношений.

На основании полученных результатов, была разработана коррекционно-развивающая программа по актуализации положительного потенциала одиночества «*Направляющая сила одиночества*». Ее целью выступает преодоление состояния одиночества и обучение способам противостояния ему. Программа состоит из 16 занятий, каждое из которых длится 60-80 минут. Встречи проводятся 1 раз в неделю в течение 4 месяцев.

В течение каждого занятия участниками программы заполняется портфолио успешной личности «Я – это Я!», которое является одним из альтернативных методов оценивания индивидуальных особенностей личности учащегося-первокурсника. Программа портфолио направлена на самопознание учащегося, раскрытие его внутреннего потенциала, обучение эффективным приемам достижения успеха, умение планировать свои дела и выполнять намеченное. Заполнение портфолио помогает учащимся определить их жизненные планы и побуждает их к самосовершенствованию.

На основании результатов диагностического исследования была выделена группа учащихся (n=23) с высокими показателями одиночества, которым было предложено принять участие в развивающей программе. После выполнения

программы в выборке учащихся, принимавших в ней участие, отмечено снижение значимости переживания одиночества: средний уровень одиночества выявлен у 13% учащихся, низкий уровень одиночества – у 87%, высокий уровень одиночества не выявлен.

Успешность реализации данной программы по актуализации положительного потенциала одиночества можно охарактеризовать по следующим критериям:

1) снижение уровня переживания одиночества у учащихся колледжа; по результатам проведенной диагностики, можно отметить, что у учащихся, принимавших участие в программе, высокий уровень переживания одиночества не выявлен (0%);

2) уровень удовлетворенности учащихся проведенной коррекционно-развивающей программой (100%);

3) понимание позитивной роли одиночества в развитии личности; до проведения программы 61% учащихся рассматривало одиночество как проблему, а после реализации программы 100% учащихся оценивают одиночество, как ресурс личностного развития;

4) 100%-е посещение занятий: ни один из участников программы не пропускал занятия, что свидетельствовало об их заинтересованности в преодолении чувства одиночества и в овладении основными способами противостояния ему.

Показателем результативности в данном направлении стала актуализация позитивного потенциала одиночества у учащихся-первокурсников колледжа: сформировано осознанное отношение к проблеме оценки одиночества; определена положительная динамика факторов самопознания, самореализации и самоактуализации; сформирована активная позиция по отношению к одиночеству и возможные пути его преодоления; достигнуто желаемое качество в контексте социального общения.

Из этого следует, что использование коррекционно-развивающей программы по актуализации положительного потенциала одиночества «Направляющая сила одиночества» с заполнением портфолио успешной личности «Я – это Я!» способствует успешному процессу адаптации учащихся в условиях колледжа, создает условие для творчества,

самопознания, осмысления и осознания происходящего в их жизни. Результаты осуществляемой деятельности по данному направлению, подчеркивают слова Н. Бердяева: *«Человек имеет священное право на одиночество, так как через момент одиночества рождается личность, самопознание личности, в одиночестве переживается единичность и неповторимость своего «Я»»*.

Остапчук С. В.

БАРЬЕРЫ, СНИЖАЮЩИЕ МОТИВАЦИЮ СТУДЕНТОВ

Учебная мотивация является предметом изучения многих наук – психологии, педагогики, социологии и других. Соответственно разнообразными являются и определения мотивации. Последняя определяется как общая готовность что-либо делать. Она включает совокупность психологических механизмов, которая вынуждает человека действовать (Sprinthall N., Sprinthall R., Oja Sh., 1994). Ранние исследования были сосредоточены на определении основных источников мотивации, современные исследователи изучают индивидуальные убеждения, ценности, цели, т.е. основные «триггеры», которые заставляют человека поступать так или иначе (Weiner B., 1992).

Часто исследователи ведут речь о внешней и внутренней мотивации. Сегодня эти понятия воспринимаются как две крайние идеальные формы одного континуума (Vallerand R., 1993). Внутренняя мотивация проявляется, когда студент сам хочет сделать нечто, что приносит удовольствие либо является важным, значимым для него. Такие студенты мотивированы, чтобы стать компетентными (Sprinthall N., Sprinthall R., Oja Sh., 1994). По мнению Дж. Бруннера (1999) внутренние мотивы вознаграждают себя сами и поэтому являются самодостаточными.

Преподаватели должны использовать внутренние мотивы своих студентов, стараться их повышать. Существует ряд конкретных техник, которые могут использовать преподаватели

для повышения внутренней мотивации студентов (Huit, 2005). Необходимо объяснять, почему изучение этого предмета (материала) является необходимым для профессионального становления будущего специалиста. Важно, чтобы у студентов была возможность выбирать самим цели и задачи обучения, создавать и поддерживать ситуации, когда студенты хотят узнать больше по этой теме и др.

Внешняя мотивация имеет место, когда студент вынужден сделать что-либо, потому что на него действуют внешние факторы: награды, деньги, похвала и прочее. Для повышения внешней мотивации преподавателю необходимо давать ясные и четкие объяснения, предоставлять студентам обратную связь, сделать награды доступными для получения и некоторые другие техники. При этом, одно и то же поведение может быть мотивировано внутренними факторами для одних, и внешними – для других учащихся.

Важным является понимание тех факторов («барьеров»), которые снижают имеющуюся у студентов мотивацию. В целом, такие факторы описаны в психолого-педагогической литературе. Так, многие указывают на то, что снижает мотивацию боязнь неудачи (провала), стресс, отсутствие академического прогресса, затруднения в коммуникации как с преподавателем, так и с другими студентами. Но есть еще один барьер, на который стали обращать внимание не так давно – сексизм в образовательной среде.

Сексизм определяется как дискриминация, использование стереотипов и предрассудков, основанных на половых признаках. Сексизм пытается подтвердить идею о том, что индивиды должны оцениваться в соответствии с их полом, и пол будет определять все выборы, которые они будут делать в будущем (Maula N., 2017). Сексизм может принимать разные формы: ситуации, когда больше учебного внимания или более сложные вопросы преподаватель адресует лицам определенного пола; замечания и комментарии по поводу способностей студентов определенного пола по отношению к каким-то курсам (чаще всего, математика, физика и другие естественные дисциплины); когда преподаватель ориентирует студентов на осуществление карьерного выбора на основе их пола (Jones E.,

2017). Часто говорят, что сексизм направлен на женщин, но в реальности он влияет как на женщин, так и на мужчин.

Международные исследования показывают, что сексизм в образовательной среде воздействует на самоуважение студентов, общий уровень успеваемости, выбор карьеры и, в конечном счете, на уровень последующих доходов (Jones E., 2017). Сексизм приводит к тому, что многие студенты чувствуют, что их интересы и способности не воспринимаются и не оцениваются. Это влияет на их уверенность в себе и останавливает развитие их потенциала.

Когда сексизм транслируется преподавателями, родителями, студенты интернализируют эти предрассудки и руководствуются ими на более поздних этапах своей жизни (Maula N., 2017).

Довольно распространен стереотип, согласно которому мужчины более способны к «точным наукам», а у женщин более развиты речевые способности. Однако, проведенный в 1990 году метаанализ (общая численность участников превышала три миллиона) показал, что в целом не было обнаружено значимых различий в успешности выполнения математических задач у мальчиков и девочек (Feingold A. 1994). Кросс-национальные исследования показывают, что отставание девочек в математике снизилось и практически исчезает (Beaton and Robitaille, 1999).

До сегодняшнего дня мы продолжаем слышать о биологических причинах, удерживающих женщин от занятия наукой, математикой, политикой. Половые различия в когнитивных способностях сокращаются довольно быстро и если они присутствуют, то это объясняется скорее результатом обучения, мотивации или наличия возможностей, но не внутренними биологическими причинами (Tavris C., 1994).

Гендерные стереотипы и сексизм, несомненно, влияют на профессиональный выбор абитуриентов. Так, в 2018-2019 учебном году при поступлении в Полоцкий государственный университет традиционно «женским» факультетом остается гуманитарный факультет: среди поступивших 70% девушек и только 30% юношей (при этом, последний показатель увеличивают лишь специальности «Физическая культура и спорт» и «История», где подавляющее большинство мужчин).

На других специальностях гуманитарного факультета мужчины составляют 10-20%. Если мы посмотрим на процентное соотношение девушек и юношей-первокурсников на механико-технологическом факультете и факультете информационных технологий, то количество мужчин там составляет 84,8% и 86,6% соответственно. Наблюдается некоторый парадокс: девушки, заканчивающие школу, имеют, как правило, более высокие отметки, в том числе по математике, физике и другим предметам, однако они выбирают профессии, которые не смогут предложить им уверенное финансовое будущее. Несомненно, что нужна дополнительная мотивация немногочисленных в процентном соотношении девушек, занимающимися техническими науками.

Гендерное равенство должно присутствовать в аудитории. Гендерная проблематика в образовании возникла как следствие утверждения гуманистической парадигмы в педагогике, понимания роли личностных аспектов в развитии способностей обучающихся. Важной функцией гендерного образования, в том числе в ВУЗе, является отделение фактов от стереотипов и предрассудков.

Першко О. М.

ЕКОЛОГІЧНІ ЦІННОСТІ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНОГО СТАНОВЛЕННЯ ПІДЛІТКІВ

Важливе місце в соціально-психологічній структурі особистості займають екологічні цінності, які в значній мірі пов'язані з соціально-економічними умовами нашого суспільства. Система екологічних цінностей визначає змістовну сторону спрямованості особистості і складає основу її ставлень до довкілля, інших людей, а також до себе.

Виражаючи особистісну значущість тих або інших галузей життя, і розкриваючи мотиваційно-потребнісну сферу особистості, екологічні цінності визначають мотиви прагнень і поведінки індивіда, впливаючи на інші сфери його діяльності, що ми вважаємо надзвичайно актуальним у період становлення

зростаючої особистості. У зв'язку з цим проблема формування екологічних цінностей в підлітковому віці є важливою і актуальною.

Формування особистості передбачає становлення певної системи життєвих цінностей людини. Ми погоджуємось з думкою С. Рубінштейна, який стверджує, що наявність цінностей є вираження небайдужості людини у ставленні до світу, що виникає із значущості сторін, аспектів світу для людини, для її життя. Цінності – це визнані людьми еталони концепції, з якими співвідносяться погляди і вчинки. Вони виникають під впливом психологічних умов і виступають у вигляді ціннісних орієнтацій, ціннісних категорій і системи цінностей (Смирнов Т., 1984). Можна сказати, що кожній людині властива індивідуальна, специфічна ієрархія цінностей особистості, яка слугує ланкою між духовною культурою суспільства і духовним світом особистості.

Сучасні дослідження показують, що підлітковий вік найбільш чутливий для формування ціннісних орієнтацій як постійного утворення зрілої особистості, який сприяє становленню світогляду і ставленню до оточуючої дійсності. Л. Виготський відмічає, що в підлітковому віці відбуваються дві великі зміни в житті: відкриття власного «Я», формування особистості і світогляду. Підліток стоїть на порозі самостійного життя. На думку Л. Божович, саме це створює нову соціальну ситуацію в розвитку. Старші підлітки дивляться на теперішнє з позиції майбутнього.

Особистісний зріст і розвиток людини відбувається протягом усього її життя. Однак, саме в підлітковому віці закладається основа духовного обличчя людини, формується її особистість, саме в підлітковому віці людина не тільки оволодіває певною сумою знань, але й починає потребувати ціннісного ставлення до оточуючої дійсності. Це період інтенсивного формування екологічних цінностей, що здійснює суттєвий вплив на становлення особистості в цілому. Так молодший підлітковий вік вважається найбільш сприятливим для цілеспрямованого формування екологічних цінностей.

Не можна не відмітити те, що інтенсивність взаємодії з довкіллям у підлітка може бути досить високою. Крім

пізнавального інтересу до довкілля на високому рівні йому властиве тяжіння до практичної взаємодії з природою. На основі цього створюються сприятливі умови для формування екологічної поведінки, тому важливо використати ці умови, залучаючи підлітків не тільки до широкого вивчення довкілля, а й до активних дій щодо охорони та поліпшення. У середньому підлітковому віці пізнавальний інтерес до світу природи починає втрачати своє першочергове значення й поступається місцем інтересу до людини, взаєминам між людьми. Тому акцент на передачі школярам різноманітних даних про світ природи у цьому віці є не надто ефективним. Водночас в цьому віковому періоді підлітки вже можуть самостійно здійснювати досить складні технології взаємодії з природними об'єктами – наприклад, вирощування рослин. Таким чином, особливу увагу в середньому підлітковому віці слід звернути на організацію їх участі в охороні довкілля, тобто у сфері формування стратегій і технологій екологічної діяльності (Мамешина О., 2004).

Цінності особистості відображаються в свідомості у вигляді ціннісних орієнтацій і стають важливим фактором соціальної регуляції взаємовідносин людей і їх поведінки. Формування ціннісних орієнтацій означає становлення особистості, як активного суб'єкта соціальної дійсності. Специфіка екологічних цінностей зумовлюється, з одного боку, специфікою об'єктів оцінки – об'єктів природи, їхньою складністю, різноманіттям зв'язків, особливостями взаємодії з іншими об'єктами природи аж до біосфери. З іншого боку, екологічні цінності, перебуваючи в певній ієрархії, постійно коригуються конкретною ситуацією, конкретною екологічною потребою певного суб'єкта і станом природи.

Нами було проведене емпіричне дослідження з метою визначення особливостей впливу екологічних цінностей на становлення особистості підлітка. Для вирішення поставлених завдань було використано такі методики: методика діагностики інтенсивності суб'єктивного ставлення до природи «Натурофіл» (В. Ясвін, С. Дерябо); методика діагностики мотивації при взаємодії з природою «Альтернатива» (В. Ясвін); методика «Мое ставлення до природи» (С. Глазачев).

Були отримані наступні результати. Серед респондентів

домінуючим типом ставлення до природи є аперцептивно-афективний, що характеризується тим, що при контактах з природою такі підлітки не переслідують мету отримати від неї який-небудь корисний продукт, переважає непрагматична мотивація: відпочити на природі, подихати чистим повітрям, помилуватися красотами. Більшість досліджуваних надає перевагу естетичному освоєнню об'єктів природи, чуйно й дбайливо ставиться до природи, що передбачає її етичне освоєння. Незначна частина підлітків виявляє готовність до практичної взаємодії з природою, а саме орієнтацію на зміну природи у відповідності зі своїм суб'єктивним ставленням. Домінуючим типом мотивації серед досліджуваних є естетичний тип, вона притаманна більшій частині опитаних (57%). Також було визначено, що респонденти не надають перевагу природі як об'єкту вивчення, не прагнуть збагачувати свої знання про особливості об'єктів природи, пізнавати її.

У 50% досліджуваних ставлення до природи усвідомлюється глибоко і правильно. Однак, можливо, вони розуміють, що деякі вибрані ними відповіді говорять, що не все в цьому відношенні благополучно. Цим респондентам потрібно постаратися бути уважнішими до природи і поведінки оточуючих людей, активно виступати на захист навколишнього середовища.

Також було визначено, що у становленні ціннісного ставлення до довкілля особливого значення набуває його емоційна основа. Самі відомості щодо природних об'єктів ще не дають відчуття єдності з нею, не визначають поведінку підлітка. За цих умов постає питання, яким чином забезпечити належну емоційну реакцію учнів підліткового віку на природу, які уміння й навички сформувати, до яких видів екоцентричної діяльності залучити, щоб навчально-виховний процес став максимально ефективним.

Отже, сучасні підлітки більше орієнтовані на естетичний тип мотивації при взаємодії з природою і менше – на практичний та прагматичний типи взаємодії. З огляду на це, важливим постає завдання формування (і саморозвитку) готовності до практичної взаємодії з природою, пошуку та усвідомлення інформації екологічного характеру.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВУ ЛІДЕРСТВА В МОЛОДІЖНІЙ СОЦІАЛЬНІЙ ГРУПІ

У сучасній психології постає необхідність вивчення та дослідження особливостей прояву лідерства в молодіжній соціальній групі. Лідерство – це природний соціально-психологічний процес у групі, побудований на впливі особистого авторитету людини на поведінку членів групи. Проблема лідерства здавна привертає увагу соціологів, психологів, філософів тощо. Особливо актуальною вона є на даний момент, адже, на сучасному етапі, коли відбуваються широкі соціальні, політичні та економічні перетворення, існує об'єктивна потреба в особах, здатних ефективно виконувати роль лідера.

У соціально-психологічній науці є декілька поглядів на феномен лідерства. Так, згідно з Г. Тардом, маса сама знаходить собі лідерів, як би «виштовхуючи» їх із себе. Відомими є погляди Г. Лебона, який стверджував, що юрба відіграє головну роль у суспільному житті і домінує над лідером, задає йому мету, завдання та програму поведінки. На думку Б. Парігіна, лідерство є одним із процесів організації та управління малою соціальною групою, що сприяє досягненню групових цілей в оптимальні терміни. В. Румянцева розуміла лідерство як цілісний і водночас багатовимірний соціально-психологічний феномен, говорячи про те, що він включає в себе певну сукупність компонентів: процеси, структуру, функції лідерства, особистість лідерів і ведених, процеси сприйняття людьми один одного, образи уявлень про особистість лідера, типи лідерів. Р. Стогділл та Е. Холландер запропонували розглядати лідерство з точки зору статусу, взаємодії, сприйняття і поведінки індивідів стосовно інших членів групи. Таким чином, лідерство розглядається як стосунки між людьми, а не як характеристика окремого індивіда. І. Волков, Н. Жеребов та Е. Кузьмін та інші фахівці вважають, що лідерство – це процес і спосіб організації групової діяльності, спрямований на досягнення цілей у оптимальні терміни й з оптимальним ефектом.

Одним із напрямків дослідження лідерства є вивчення лідерів сучасних молодіжних соціальних спільнот, тобто молодих соціально активних лідерів, які в майбутньому можуть проявити себе в якості керівників, громадських і політичних діячів. Соціальні процеси, що відбуваються в нашій країні, все частіше переконують нас у тому, що неможливо сформувати правову державу без підготовки підростаючого покоління до життя у правовому, демократичному гуманному суспільстві, без виховання самостійної, відповідальної за свої вчинки людини. Це потребує молодих людей, яким властиві ініціативність, здатність до свідомого, самостійного вибору, розвинене почуття власної гідності, здатність до особистісного самовдосконалення. Саме такі люди зможуть брати продуктивну участь у розбудові суспільства. Фахівці стверджують, що для успішності в сучасному інформаційному суспільстві, необхідно мати цілу низку лідерських компетенцій: управління своїм мисленням, почуттями, поведінкою, вмінням впливати на інших людей, приймати рішення тощо.

У нашому емпіричному дослідженні брали участь 60 студентів 4-го курсу спеціальності «Психологія» Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Було використано методику для визначення самооцінки лідерства в молодіжній соціальній групі Ф. Фідлера та методику діагностики лідерських здібностей Є. Жарікова та Є. Крушельницького.

Дані першої методики (дослідження самооцінки лідерства) дають нам підстави констатувати, що високий рівень прояву лідерства в молодіжній соціальній групі мають 18% досліджуваних. Це характеризує їх як осіб, схильних аналізувати власну діяльність та вчинки оточуючих. Характерними їхніми ознаками є сила волі, самокритичність, надійність, самостійність, ініціативність. Для досягнення своєї мети вони йдуть через всі перепони і труднощі, легко пристосовуються до будь-яких умов.

Середній рівень лідерства виявили 25% студентів. Їхніми характерними ознаками є достатня (але не постійна) стійкість до нових умов та самокритичність, надійність (але не в критичних

ситуаціях), часткова незалежність.

Низький рівень лідерства мають 40% опитаних. Ознаками останніх є слабка сила волі, погане пристосування до нових умов, низький рівень самокритичності, швидка відмова від цілі, якщо на шляху до неї стоять перепони.

Решта 17% опитаних мали дуже низькі показники самооцінки лідерства, що вказує на їхню занижену самооцінку, нездатність працювати в колективі, схильність відчувати дискомфорт у великих соціальних групах та намагання не привертати до себе уваги, щоб уникнути конфліктних ситуацій.

За даними другої методики було виявлено, що 47% студентів мають низький рівень вираження лідерських якостей. Це свідчить про характерно високий ступінь стресового навантаження, який виявляється низьким ступенем стресостійкості. Дані студенти нерішучі, не здатні самостійно і вчасно приймати рішення у критичних ситуаціях, брати відповідальність на себе. У 34% респондентів було виявлено середній рівень лідерських здібностей. Для них характерними є високий ступінь стресостійкості, схильність вирішувати нетрадиційні задачі оригінальними методами, оптимістичність, ставлення до труднощів як до неминучих і переборних перешкод.

У решти 16% виявився високий рівень лідерських здібностей. Такі особи характеризуються як наполегливі, терплячі, вольові молоді люди, які здатні долати перешкоди на шляху до мети, готові ризикувати та виконувати одноманітну, нецікаву роботу. Разом з тим, у незначній кількості (3%) опитаних присутня схильність до диктату – це авторитарні особистості, що характеризуються схильністю до беззаперечного підкорення оточуючих своєму впливу і владі, прагненням будь-якими засобами ствердити свою владу й авторитет, досягти домінуючого становища в соціальній групі (що, зазвичай, пов'язане із завищеною самооцінкою і рівнем домагань особистості, прагненням до стереотипізації та ригідністю мислення і поведінки, з агресивністю).

Як бачимо, існують певні відмінності між наведеними показниками двох методик, що можна пояснити теоретико-методологічною специфікою останніх. Але, загалом, отримані

результати свідчать про те, що у багатьох представників сучасної молоді недостатньо розвинені лідерські якості та здібності. Це робить актуальним питання формування цих якостей та здібностей у процесі соціалізації, зокрема у ході навчання.

Позняк Т. М., Панченко В. О.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКІВ-УЧАСНИКІВ БУЛІНГУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Явище булінгу в освітньому середовищі стає актуальною проблемою не лише за кордоном, а й в Україні. За результатами дослідження, проведеного ЮНІСЕФ в Україні у 2017 році, 67% дітей до 17 років зіштовхуються з булінгом; 24% дітей – стали жертвами булінгу, 48% з них нікому не розповідали про ці випадки. Популярність насильницьких методів серед підростаючого покоління, систематичні прояви агресії – все це не може не турбувати фахівців.

Булінг – не проста для обговорення й дослідження тема, адже, вона зачіпає ті переживання, які не прийнято відкрито демонструвати: страхи, почуття провини, сорому, безпорадності, ненависті та відчаю. Булінг чинить негативний вплив на розвиток особистості дитини і має довгострокові психологічні наслідки, які можуть проявлятися як у жертв, так і у кривдників іноді протягом усього життя. Американські психологи довели, що булінг і віктимізація породжують такі серйозні особистісні проблеми, як тривожність, депресію, розлади харчування, низьку самоповагу, підвищену сором'язливість та недовіру до людей, що, у свою чергу, є причиною порушень соціально-психологічної адаптації (Кон І., 2006).

Необізнаність деяких педагогів та шкільної адміністрації з психологічною сутністю булінгу, його чинниками, особливостями та формами прояву, факти замовчування проблеми, з одного боку, та збільшення кількості фіксованих

випадків даного явища в освітньому середовищі, з іншого, – все це вимагає більш глибокого вивчення даного соціально-психологічного феномену.

Перші систематичні дослідження проблеми булінгу здійснили скандинавські вчені Д. Ольвеус, П. Хайнеманн, А. Пикас, Е. Роланд та ін. Заслужують на увагу праці українських дослідників О. Берліта, А. Берліта, О. Глазмана, А. Короля та інших, хоча їх роботи здебільшого ґрунтуються на закордонних дослідженнях феномену булінгу.

У науковій літературі з проблеми булінгу представлено багато визначень цього складного явища. Д. Ольвеус визначає булінг як фізичну, вербальну або психологічну агресію (напад) з метою нанести шкоду жертві, залякати її і (або) стресувати (Бутовская М., 2012). За визначенням І. Кона, булінг – це залякування, фізичний або психологічний терор, спрямований на те, щоб викликати в іншого страх і тим самим підкорити собі (Кон И., 2006). Варто вказати на ряд особливостей булінгу: це негативна поведінка, що характеризується регулярністю агресивних дій в часі, дисбалансом в статусі агресора і жертви, спрямованістю знущань від більш домінантного індивіда до більш підлеглого (Бутовская М., 2012). Вона є навмисною, має на меті самоствердження, підпорядкування особистості своїм інтересам та здобуття авторитету. На відміну від інших форм агресії, булінг не має явних причин для конфлікту.

У результаті аналізу праць західних дослідників виокремлено основні форми булінгу: фізичний (штовхання, підніжки, зачіпання, бійки, ляпаса, викручування рук, дряпання, побиття за допомогою будь-яких речей); психологічний (вербальний булінг, образливі жести або дії, прізвиська, залякування, ізоляція, бойкот, підкреслення фізичних і психологічних «вад», кібербулінг); економічний (напад на власність, вимагання грошей, псування особистих речей); сексуальний (дотики до інтимних частин тіла, пропозиції статевого характеру, акцентування уваги на статевих ознаках). Але, незважаючи на різницю дій кривдника по відношенню до жертви, всі форми булінгу мають одну й ту ж саму мету – приниження за допомогою різних форм насилля.

Сучасні дослідження з проблем булінгу в освітньому

середовищі доводять, що передумовами для виникнення цього явища є комплексне поєднання соціальних, демографічних та особистісних, зокрема: виховання в сім'ї (авторитарний стиль виховання, гіперопіка, насильство в родині, відсутність батька, депресивний стан матері); особливості школи, політики шкільної адміністрації та вчителів (байдуже ставлення до учнів, несприятливий мікроклімат в педагогічному колективі, неможливість вникати в проблеми кожної дитини); специфіка групи однолітків (агресивна поведінка серед груп однолітків призводить до збільшення випадків булінгу); вплив ЗМІ (демонстрація жорстоких фільмів та насилля чинить негативний вплив на формування ціннісно-сислової сфери та поведінки підлітка); демографічні чинники (булінг більш поширений серед хлопців, і його жертвами також частіше стають хлопці); індивідуально-психологічні чинники (особливості характеру, життєвого досвіду, нерозвинені соціальні навички), особливості зовнішності (фізичні недоліки) та здоров'я (специфічні хвороби) тощо.

Теоретичний аналіз проблеми булінгу свідчить, що не існує єдиного портрету агресора («булі») та жертви, хоча дослідники намагались визначити індивідуально- та соціально-психологічні особливості таких дітей. Зокрема, згідно з Д. Ольвеусом, кривдники характеризуються сильною потребою владарювати та підпорядкувати собі інших учнів, у них більш високий соціометричний статус, вони самовпевнені, егоцентричні, мають слабо розвинений самоконтроль за своїми потягами. Низький рівень емпатії не дає їм можливості співчувати іншим. Жертви булінгу мають занижену самооцінку, страждають від низького почуття власної гідності, сором'язливості, невпевненості в собі. Вони часто знаходяться осторонь колективу та не мають близьких друзів. Їхня віктимізація часто призводить до психологічного виснаження, депресії, що негативно позначається на успішності навчання і призводить до пропуску занять.

Разом з тим існує ще інша, значно менша, категорія жертв булінгу – провокативні жертви. Вони часто мають низький рівень інтелекту і труднощі в навчанні, страждають розладами уваги, характеризуються підвищеною збудливістю, що викликає

незадоволення й роздратування у вчителів та учнів. Такі діти стають легкою здобиччю для булі (Кон І., 2006).

Емпіричне дослідження психологічних особливостей підлітків-учасників булінгу проводилось нами в загальноосвітній школі №1 м. Чернігова. До нього були залучені учні 6-х класів (32 дівчини та 28 хлопців). Було використано адаптивний та модифікований російськомовний варіант методики «Шкала віктимізації однолітків» І. Фурманова, методику діагностики рівня шкільної тривожності Філіппса та методику діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі.

Було виявлено, що учні 6-х класів використовують різні форми булінгу і піддаються їм. Кількісні показники ролі агресора (булі) і жертви однакові і складають 11,7%; тих, хто не визначився – 76,7% від всієї вибірки.

Аналіз середніх показників шкільної віктимізації дозволив виявити форми булінгу, які найбільше використовують учні. Перше місце посідає вербальний булінг, що пояснюється його безпечністю та безкарністю. Заборони та ігнорування поширені менше у зв'язку з тим, що для їх реалізації потрібна велика підтримка з боку групи. Меншою мірою підлітки використовують соціальний булінг та напад на власність. Найменш розповсюдженим виявився фізичний булінг.

Були з'ясовані статеві особливості булінгу: серед досліджуваних чоловічої статі агресорами є 21,4%, жертвами – 14,3% хлопців; серед дівчат роль агресора беруть на себе 3,1%, а жертви – 9,4%. Отримані результати підтверджують загальну тенденцію, яка полягає в переважній належності представників чоловічої статі до агресорів. Це може пояснюватись різницею в критеріях агресії: агресія з боку хлопців розглядається як модель поведінки, за допомогою якої вони показують свою маскуліність і стають більш популярними.

По відношенню до хлопців однокласники частіше використовують напад на власність, вербальний та фізичний булінг, соціальний використовують найменше. По відношенню до дівчат найбільш поширеним є вербальний та соціальний булінг, а фізичний майже не використовується.

У контексті проведеного дослідження увага зверталась на взаємозв'язок проявів агресії та тривожності у підлітків.

Тривожність характерна як для агресорів, так і для жертв булінгу. Однак, агресори більш схильні до таких форм тривожності, як фрустрація потреби в досягненні успіху, загальної тривожності (схильності до надмірного хвилювання в ситуаціях, що загрожують неприємностями, невдачами, фрустрацією), переживань соціального стресу та страху не відповідати очікуванням оточуючих. Їхня тривожність виявляється у вигляді різних форм агресії і може бути їхнім захисним психологічним механізмом. Для жертв булінгу характерним теж є переживання соціального стресу, але цей емоційний стан у них виявляється в замкнутості, сором'язливості, безконфліктності.

У ході дослідження вивчались типи ставлення підлітків до оточуючих. Встановлено, що для агресорів характерними є егоїстичний та неальтруїстичний типи ставлення, які свідчать про самозакоханість, хвалькуватість, суперництво, самовдоволеність респондентів, про несхильність до альтруїзму, до безкорисної допомоги людям, які її потребують. Для жертв булінгу характерний підлеглий тип ставлення до оточуючих, що проявляється в сором'язливості, емоційній стриманості, боязливості, критичності по відношенню до оточуючих, невпевненості. Розбіжність у типах ставлення до оточуючих між агресорами та жертвами пояснюється дією зовнішніх факторів (ситуацією взаємодії, соціально-демографічними особливостями однокласників, поведінкою дорослих) та особистісними особливостями підлітків.

Полієнко Г. О.

РОЛЬ ЕКОЛОГІЧНОЇ СВІДОМОСТІ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ

Оптимальний образ майбутнього суспільства передбачає якісне і раціональне збалансування співвідношенням соціальної, економічної та екологічної сфер життєдіяльності людини. Активізація інституціонального забезпечення екологізації суспільного розвитку, неодмінно ставить проблему ролі

екологічної свідомості у структурі особистості, яка має виступати в якості дієвого актора у цьому процесі.

Заявлена тема має чимало аспектів і потребує спеціальних досліджень. Мета пропонованої розвідки: з'ясувати механізми формування екологічної свідомості як обов'язкової умови сталого екологічного суспільства.

Визначення екологічної свідомості є надзвичайно важливим аспектом при дослідженні проблематики структурної організації особистості. Розуміння базових структурних компонентів особистості дає можливість будувати різноманітні концепції, визначати особливості формування екологічної свідомості.

Особистість є індивідуальною сукупністю рис, які зумовлюють стиль мислення, переживань і поведінки кожної людини, а екологічна свідомість, тут виступає формою суб'єктивного відображення реальності, що ґрунтується на безпосередньому досвіді та об'єднує знання, установки, думки та стереотипи.

Подальший ефективний розвиток людства можливий лише за умов наявності екологічної свідомості, перегляду системи взаємодій у відносинах «людина – природа» з акцентом на формування екологічної особистості як гаранта сталого розвитку суспільства. Саме на цьому сконцентрована екологія внутрішнього світу людини, пов'язана з вихованням високоморальної особистості з розвинутою екологічною свідомістю, екологічною культурою, екологічним мисленням. Посилаючись на М. Вебера, дане завдання можна сформулювати наступним чином: якими мають бути особистісні риси діючих акторів, щоб вони діяли екологічно. З. Фрейд і Е. Фромм стверджували, що структура особистості та її характер являють собою особливу форму, яка визначає вчинки, думки й ідеї, спрямовує енергію у певне рiчище впродовж усього життя.

Структурування індивідуальної свідомості визначається, перш за все, соціальним середовищем, в якому перебуває людина, і, яке значною мірою, обумовлює формування його ментальності. Однією з детермінант такого впливу на людину має бути усвідомлення суспільством екологічної кризи, яка

сьогодні розглядається не тільки як явище природи, а досить часто трактується як дещо зовнішнє по відношенню до самої людини. Німецький соціолог У. Бек з'ясовуючи сутність сучасного суспільства, визначає його як «суспільство ризику», маючи на увазі велику кількість ризиків, що з'являються у технологічно розвинутих суспільствах. Індивіди, як діючі актори, мають враховувати їх у своїй діяльності. Знання і відчуття загрози має спонукати до відповідної поведінки з метою протистояння наслідкам кризи.

Важливим механізмом формування екологічно активної особистості є вплив на неї колективної свідомості екологічно орієнтованих груп, громадських організацій, державних інституцій. Система виховання і навчання, екологічно орієнтовані практики виступають свого роду як «матриця», в рамках якої формується те, що можна визначити як ментальність. Екологічна ментальність в даному випадку передбачає картину світу, яка виступає як соціально-культурна традиція, що постійно коректується, змінюється на рівні свідомості та соціальних практик. Важливість екологічної компоненти в якості ментального в структурі особистості обумовлена тим, що вона знаходить свій прояв на рівні підсвідомого та виступає як комплекс сталих механізмів, уявлень, свідомості, які визначають поведінку особистості. Ментальність виступає як складники структури особистості і суспільства, що постійно взаємодіють. В такому разі вчинки особистості виступають як складник колективної волі діяльності суспільства.

У такому разі постає завдання вивчення механізмів та розробки форм і методів формування екологічної ментальності. У постіндустріальну епоху таким важливим чинником може виступати звернення до традицій і практик взаємодії людини та природи в аграрному суспільстві. Так, одним із дієвих засобів формування колективної та індивідуальної свідомості може бути введення в практику шкільного навчання екологічної історії як важливого компоненту сучасного знання і виховання.

Формування екологічної ментальності не може бути успішним без утвердження у суспільстві екологічних цінностей. Так, Л. Юрченко доводить, що система екологічних цінностей є

головною складовою й найбільш ефективним інструментом формування екологічної свідомості. Імплементовані в конкретну сферу діяльності екологічні цінності формують екологічну свідомість і здатні забезпечити ефективне вирішення екологічних проблем. Такими називають екологічні цінності, як провідний компонент екологічної свідомості, і відзначають, що система екологічних цінностей є неодмінною складовою й інструментом формування екологічної свідомості (Юрченко Л., 2009). До того ж, екологічні цінності як інструмент формування екологічної свідомості, і як історично зумовлені форми зацікавлено діяльного відношення суб'єктів до об'єктів природи вказують напрями конструктивного розв'язання екологічних проблем. Діалектична взаємодія екологічних і моральних цінностей охоплює та виражає загальну сутність сучасної екологічної ситуації й акцентує увагу на проблемі їх вирішення.

Ключовим елементом формування екологічної ментальності особистості є утвердження її як такої, що здатна ефективно реагувати і долати негативні наслідки екологічних негараздів не лише на раціональному рівні, а й мати дієві механізми рефлексії на емоційному рівні. В даному випадку йдеться про такі емоційні складові, як небайдужість до стану природного середовища, ентузіазм у проведенні індивідуальної і колективної екологічної діяльності. Крім того, самосвідомість дозволяє індивіду оцінювати через призму соціального та виступає потужним засобом самокритики, самоконтролю і джерелом регуляції поведінки (Сітаров В., 2014).

Таким чином, ідея формування екологічної свідомості набуває актуальності у сучасному світі та зумовлює у науковому дискурсі пошук міждисциплінарних підходів. У морально-виховній площині постає проблема формування нових етичних норм з акцентом на екологічні цінності, опираючись на які особистість здатна утверджувати спосіб життя, одним із елементів якого є екологічна безпека. Людина повинна відмовитися від споживацького ставлення до природи і сповідувати філософію взаємозв'язку природи і суспільства. Ментальності як елемент структури суспільної і індивідуальної свідомості завжди мали свої національні особливості, що визначалися соціальними, релігійними і культурними

традиціями того чи іншого народу. Сьогодні постає завдання формування екологічної ментальності в глобальному масштабі, незалежно від гостроти екологічних проблем в тому чи іншому регіоні світу.

Примак Ю. В.

ВЕРБАЛЬНА ОБСЦЕННІСТЬ У СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Обсценна лексика (а лінгвісти відділяють також ненормативну і табуйовану від вищезгаданої, зауважуючи, що вона є лише одним із видів цих двох лінгвістичних феноменів; разом можемо її розглядати як більш ширший феномен порівняно з останніми) часто асоціюється зі злістю. Хоча час і простір сучасної культури не витримує правомірності цього твердження: людина закохана, а лається, звільняючи вербалізований вихований (або самовихований) особистісний наратив-негатив (водночас можна і не вживати брутальних й вульгарних слів, а от емоційно негативний потенціал активно/пасивно транслювати). Звідси зміст нецензурної лексики з одного боку приховує в собі енергію негативних емоцій (вербалізація є спрямованою). А з другого – людина, вербалізуючись у такому ракурсі, здатна і самозвільнитися від негативу в індивідуальному конотованому часі та просторі – безадресним (це і зняття психологічного напруження; і підвищення експресивності; самовираження або демонстрація зневажливого ставлення до певної системи заборон; транслювання приналежності до «своїх»; заміна вигуків і мовних пауз). Саме тому важливо зрозуміти як «думка втілюється в слові» (Выготский Л., 1999).

Чим освіченіша й свідоміша людина, тим її спілкування змістовніше й рефлексивніше. Поряд з цим, сучасний тотально лібералізований світ все більше наповнюється змістом нецензурної лайки, сленгу, англіцизмів, що є певним маркером того, якою є людина в конкретний момент. Сьогодні вона – людина – (насамперед коли йдеться про студента) є творчою,

креативною особистістю (мислимо одиницями позитивної психології), а от її нецензурна лексика – метаморфоз у спонтанному самовираженні (причому, наголосимо, що на сучасному етапі це практично не залежить від статі і віку, під сумнівом і етнічна приналежність). Достатньо невеликого зсуву в бік толерантності до вербальної неохайності, як цей «зсув» стає нормою у вживанні обценізмів. Обценність стає виявом бажаної епатажності у соціально-психологічному портреті нинішньої людини, молоді особливо.

Враховуючи ці моменти, метою нашого дослідження стало з'ясування особливостей вживання, місця і ролі вербальних обценізмів в студентському середовищі. До вибірки увійшли 75 осіб (з них 60% дівчат і 40% хлопців, середній вік учасників дослідження – 19 років) – студенти психолого-педагогічного факультету та факультету фізичного виховання Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка. Для діагностики була реалізована авторська анкета, запитання якої спрямовані на дослідження обраного феномену.

Майже половина (47%) респондентів визнали те, що користуються обценізмами активно (а точніше, на їхню думку, «як і всі»), 24% – «часто», 13% обрали «свій варіант» (інколи, в залежності від ситуації), 11% – не користуються (дослівно «не часто») і тільки 5% – взагалі не вживають нецензурну лексику. У 60% респондентів актуалізація соціально табуйованих слів прямо залежить від ситуації, у 25% так відбувається не завжди, а 15% все ж намагаються контролювати себе. При чому, присутність представників протилежної статі не впливає на частоту інвектив у 48% випадках.

Транслювати обценізми, на думку студента, насамперед – звичка (50%), а в залежності від ситуації – захисна реакція, вираження злості, недостатній словниковий запас, невихованість, образа оточуючих (по 10% відповідно). Водночас, якщо ним й активізуються інвективи, то передусім – емоційна розрядка (38%) і вираження агресії (37%).

74% респондентів не звертають уваги на вживання нецензурних слів друзями, а от лише 12% забороняють вживати (навіть присоромлюють) і 7% підтримують та заохочують. 7%

молодих людей обрали «свій варіант» (на кшталт, в залежності від ситуації, друзі також вживають нецензурну лексику тощо). А у випадку спрямування обценної лексики на самого респондента, то це сприймається передусім негативно (37%), відповідається ним тим самим (21%), ігнорується і байдуже (по 20% відповідно), загрозово (2%).

67% учасників дослідження не задумувалися для чого в буденному житті обценізви взагалі потрібні, 33% зневажають себе за це (тобто починають власне рефлексувати над їхньою необхідністю). А от жоден із респондентів не згадав, що непристойна лексика приносить задоволення. У 71% випадків студенти відчувають незручність, коли лунають обценізви за присутності дорослих (такої зняквилості не відмітили всього лише 16%, а 13% молодих людей намагаються просто не вживати). Цікаво, що на запитання *«Чи дозволите своїм власним дітям активно вживати нецензурну лексику»* 82% молодих людей відповіли негативно, 10% – ще не розмірковували на цю тему, 8% – обрали свій варіант відповіді (наприклад, тільки коли ті виростуть).

Нецензурна лексика у першу чергу – вплив вулиці (55%), оточення (знайомі, друзі – 37%), по 1,5% відповідно зайняли телебачення, Інтернет, родина, комп'ютерні ігри, 2% – обрали «свій варіант» (в даному випадку йшлося про школу). Водночас батьківська сім'я – значущий осередок «зсуву вихованості»: у 73% випадків обценна лексика транслюється батьками (чого у 27% не зафіксовано).

Близько 32% молодих людей стурбовані тим, що сьогодні зростає кількість тих, хто вживає нецензурну лексику (ще 45% відповіли «можливо», 15% байдуже, а 8% взагалі це не турбує). Позаяк обценність часто розглядається як свідчення низьких моральних принципів, то були проаналізовані відповіді респондентів на питання цього спрямування. Цікаво, що нормою у поведінці сучасної людини, на думку студента, у першу чергу, є: правда і добродесність (по 20%), совість (13%), рівноправність (12%). Тому, інвектиність цілком може мати позитивний зв'язок з чесністю особистості.

Отже, вербальний обценізм, його експансія в студентському середовищі сьогодні перетворився вже на звичку

(навіть присутність протилежної статі мало впливає на це). Буденне спілкування сучасної молодшої людини все більше порнофікується й ірраціоналізується у результаті проникнення обценної лексики в усі сфери її суспільного життя ще з дитинства, сім'ї, виховання, прикладу батьків. Але певна стурбованість, рефлексія молодшої людини з цього приводу дозволяє формувати не лише негативні прогнози щодо її ціннісних суджень.

Прокопенко О. А.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРОФЕСІЙНІ ЧИННИКИ ЗДАТНОСТІ ДО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

В умовах реформування освітньої галузі особливого значення набуває здатність вчителів до професійного вдосконалення та саморозвитку як чинник ефективної професійної діяльності та інноваційних змін в освітньому процесі. Це, в свою чергу, зумовлює доцільність емпіричного дослідження здатності освітян до саморозвитку, що й визначило мету нашої роботи.

Саморозвиток особистості вчителя являє собою процес закономірних змін, кількісних, якісних і структурних перетворень його особистості як суб'єкта професійної діяльності, що ґрунтуються на прагненні до професійного вдосконалення, особистісного та духовного зростання, готовності до самозмін і самоствердження у професійній сфері (Бондарчук О., 2008). Здатність до саморозвитку зумовлює створення нового контексту життя, задає нові вектори особистісного розвитку, які базуються на відкритості новому досвіду (Чепелева Н., 2016).

В емпіричному дослідженні особливостей здатності до саморозвитку взяли участь 650 учителів, які були розподілені на групи за чотирма критеріями: 1) стать: 70,1 % жінок і 29,9% чоловіків; 2) педагогічний стаж: до 5 років (19,1%); 5-10 років (18,7%); 10-15 років (16,4%); 15-25 років (22,1%); понад 25 років

(23,6%); 3) посада: працівник (79,2%); керівник (20,8%); 4) тип закладу освіти: заклади традиційного типу (62,7%), заклади інноваційного типу (30,9% досліджуваних педагогів).

При цьому були використані опитувальник «Здатність педагога до саморозвитку» (Нікітіна І., 2012) та індекс психологічної захищеності персоналу освітніх організацій (Баєва І., 2013). Математико-статичний аналіз здійснено із використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 17.0).

Насамперед, було виявлено рівні здатності досліджуваних учителів до саморозвитку: високий (34,1%); середній (36,7%); низький (29,2% респондентів). Таким чином, значна кількість учителів характеризується недостатньою здатністю до саморозвитку, що в кінцевому результаті може спричинити опір інноваційним змінам в освіті і негативно позначитися на якості їх професійної діяльності.

За результатами дисперсійного аналізу виявлено організаційно-професійні чинники здатності до саморозвитку вчителів закладів загальної середньої освіти. Так, встановлено, що зі збільшенням стажу професійної діяльності здатність до саморозвитку вчителів є меншою, особливо в осіб чоловічої статі ($p < 0,05$). На рівні тенденції виявлено, що в жінок-керівників здатність до саморозвитку є дещо вищою, ніж у звичайних вчителів (на рівні тенденції, $p = 0,061$), натомість здатність до саморозвитку вчителів чоловічої статі є приблизно однаковою як для працівників, так і для керівників. Крім того, визначено, що здатність до саморозвитку у вчителів, які працюють у закладах інноваційного типу (ліцеї та гімназії), вища, ніж у учителів, які працюють в традиційних закладах загальної середньої освіти ($p < 0,01$).

На завершальному етапі емпіричного дослідження констатовано невисокі показники психологічної захищеності для значної кількості освітян (лише 22,3% вчителів характеризують освітнє середовище школи, в якій вони працюють, як цілком безпечне). Інші освітяни з більшим чи меншим ступенем вірогідності не визнають освітнє середовище як таке, що сприяє їх повній психологічній захищеності від «утисків» учнів, колег, адміністрації.

Одержані результати узгоджуються з даними інших

дослідників (Бондарчук О., 2018 та ін.), що дає підстави для висновку про закономірний характер досліджуваних процесів.

При цьому виявлено прямий, статистично значущий зв'язок показників психологічної захищеності персоналу освітніх організацій і здатності вчителів до саморозвитку ($p < 0,05$). Це свідчить про те, що психологічно безпечне освітнє середовище є вагомим організаційно-професійним чинником здатності вчителів до саморозвитку.

Таким чином, результати емпіричного дослідження свідчать про доцільність сприяння актуалізації здатності до саморозвитку вчителів, побудові відповідних диференційованих програм з урахуванням їх організаційно-професійних характеристик.

Протасевич Т. В.

РОЛЬ СІМ'Ї У ВИХОВАННІ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Сім'я виступає одним із найважливіших (якщо не головним) соціальних інститутів. Це завжди модель конкретного історичного періоду, його розвитку, яка розкриває моральні та духовні суперечності, проносить крізь себе всі зміни, що відбуваються в суспільстві і, як наслідок, через членів сім'ї, родини впливають на його розвиток. Саме в сім'ї у свідомості дитини формуються уявлення про життєві цілі, моральні цінності, добро і зло, виробляються зразки поведінки.

Питання ролі сім'ї у формування людини здавна являлось предметом вивчення багатьох поколінь вчених, починаючи з древності. Так, однією з актуальних проблем античної педагогіки, що не втратила свого першорядного значення і на теперішній час, була проблема виховної ролі сім'ї. Ця проблема вирішувалась у боротьбі двох думок про те, хто повинен здійснювати виховання: держава чи сім'я. Важливість сімейного виховання та виховної функції батьків підкреслювали філософи та педагоги і в наступні історичні епохи. Тема сімейного виховання знайшла своє відображення у творах багатьох

видатних вітчизняних педагогів (Макаренка А., Сухомлинського В., Ушинського К. та ін.). Сучасна педагогічна наука підтверджує положення про важливість і незамінність материнського спілкування з дитиною з моменту її народження (Мастюкова О., Овчарова Р., Філіпова Г. та ін.).

У сучасній зарубіжній науці інтерес до проблеми сімейного виховання виник на зіткненні педагогіки та різних психологічних напрямків. Так, важливим досягненням психоаналітичної школи стало те, що її засновники звернули увагу на ранній досвід взаємодії батьків із дитиною і на різні види психічної травматизації в дитячому віці (Фройд З., Хорні К.). У ході досліджень взаємовідносин батьків з дітьми у 1919 р. було засновано психо-педіатричний центр, у якому розвивались ідеї «сімейної терапії» (Адлер А.). Основним положенням, на яке опиралася система сімейного виховання, стала взаємоповага членів сім'ї на основі навчання батьків мистецтву виховання в спеціальних дискусійних групах (Адлер А.).

У 1950-ті роки в США було засновано новий напрямок у роботі з батьками, який отримав назву «модель групового психологічного консультування» (Джайнот Х.). Основна ідея полягала в тому, що батьки в процесі здійснення виховних функцій стикаються з безліччю проблем, а тому надання відповідної консультативної допомоги батькам дозволить формувати у них навички комунікації і управляти поведінкою дітей. Подальший розвиток полягав у тому, що батьки повинні допомагати дитині самостійно справлятися зі своїми проблемами, щоб поступово перенести всю відповідальність за пошук рішення на саму дитину (Гордон Т.). Представники поведінкового напрямку (Скіннер Б.) також здійснили свій внесок у проблему сімейного виховання. Були розроблені принципи, що сприяли вдосконаленню і збільшенню кількості і якості взаємодій – інтеракцій між батьками і дітьми.

Складна соціально-економічна ситуація в Україні позначилася і на функціонуванні сім'ї. На сьогодні, сім'я перебуває у стані гострої кризи, а отже, порушується виконання основних її функцій як соціального інституту (економічної, виховної та інших). Але особливо ускладнюється ситуація у сім'ї із народженням дитини з особливими потребами. У

багатьох випадках сім'я не готова виконувати роль базової структури, яка забезпечить максимально сприятливі умови для оптимального розвитку та виховання дитини. Народження хворої дитини – це своєрідне випробування для сім'ї, а процес виховання та догляд за дитиною – це пролонгований стрес. Догляд за хворою дитиною – це емоційне та фізичне виснаження, яке викликає в людини замкнутість в собі. Небагато людей розуміють, що ті, хто доглядає за хворими, знаходяться у значній небезпеці. За даними статистики, близько 40-70% таких людей знаходяться в стані клінічної депресії. Чим більшого догляду потребує хворий, тим більш схильна людина до стресу. Найгірше приходится тим, хто піклується про близьких, які страждають психічними захворюваннями. Досить часто люди самі у себе помічають зниження концентрації, погіршення пам'яті і розлади уваги. Стать людини в даному випадку не дає ніяких переваг, але зазвичай більшість доглядальниць – це мами, тобто жінки.

З народженням дитини з особливими потребами сім'я стає «сім'єю з особливими потребами». У таких сімей є дві основні реакції на діагнози, пов'язані з різними типами відхилень. Позитивна реакція полягає в тому, щоб віднестися до такої кризи, як до мобілізації всіх членів сім'ї та найближчого оточення, щоб достойно прийняти виклик, по новому об'єднатися і знайти правильне рішення. Багато сімей перед лицем кризи ведуть себе саме так.

Навпроти конструктивного відгуку постає інша реакція. Потраєння, викликане діагнозом, може призводити до звуження погляду та втрати гнучкості. Сім'ї реагують так, як і дитина з особливими потребами: вони можуть бути несприйнятливими та впертими, тому що такий у них спосіб подолання викликів. Внаслідок психічної травматизації членів сім'ї відсутності потрібних знань у батьків, неприйняття особливостей дитини призводить до травмування незахищеної особистості дитини. Дитина з особливими потребами стає причиною сімейних конфліктів, що зумовлює дестабілізацію сімейних стосунків, часто – розпад сім'ї, а неповна сім'я – це гальмування фізичного та психічного розвитку дитини з особливими потребами.

Через проблеми, з якими доводиться зіштовхнутися

дорослим, що виховують дитину з особливими потребами, їм знадобляться значні зусилля для того, щоб притримуватися конструктивної позиції. Для цього необхідне розуміння сильних та слабких сторін кожної людини, яка бере участь у вихованні такої дитини – батьків, бабусь і дідусів, братів і сестер, вчителів та лікарів. Сучасна практика спеціальної психології свідчить про необхідність активного вивчення всього спектру проблем сім'ї, яка виховує дитину з особливими потребами. Успішна адаптація та інтеграція дитини з особливими потребами в багатьох аспектах залежить від її сімейного оточення.

На жаль, положення сімей, у яких виховуються діти з відхиленнями у розвитку, ускладнене ще тим, що своєчасна підтримка та професійне сприяння затримуються як у зв'язку з низькою активністю державних структур та відсутністю концептуальних підходів та теоретико-методологічного обґрунтування психологічної допомоги, так і практичних розробок із даного питання. Отже, на сьогодні актуально створити модель державної психологічної допомоги сім'ям, які мають дітей із особливими потребами.

Родіна Н. В., Іванова Д. І.

ПРОБЛЕМА ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕРЕЖИВАННЯ СТРЕСУ У ОСІБ З РІЗНИМ РІВНЕМ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

На сьогоднішній день із терміном «стрес» знайома чи не кожна людина. Зазвичай при згадуванні цього слова на думку приходить нервуючі події й виникаючий за таких обставин стан напруження. У науковому розумінні даний термін є свого роду інтегральним поняттям, що охоплює широкий спектр психологічних та фізіологічних станів індивіда, що виникають внаслідок впливу на нього стресора. При чому, варто зазначити, що зовсім не обов'язково, аби ця дія носила негативний характер. Великі за масштабом впливу у рамках світосприйняття будь-якої конкретної особистості події вкрай позитивного характеру, також здатні чинити стресовий вплив на

неї.

Актуальність розгляду даної тематики з роками все зростає, що зумовлено багатьма причинами. Так, починаючи з появи на світ, коли людина переживає чи не найвеличезніший за масштабами стрес при народженні, надалі крокуючи життям ми так чи інакше стикаємося зі стресом. Великі і малі, з масштабними наслідками і не дуже, стресогенні фактори пильнують нас чи не на кожному кроці. Соціальні, економічні, технічні та екологічні зміни, що здійснюються навколо; не стабільні політичні та соціально-економічні умови у країні; індивідуальні скрутні обставини – сучасна людина знаходиться під постійним впливом цих та інших факторів, що безумовно чинять стресовий вплив і вимагають від неї винахідливості по відношенню до стратегій щодо їх вирішення.

В усі часи людина прагнула почувати себе щасливою. Таке прагнення можна віднести до одвічних цілей, що прямують з кожним із нас скрізь всі події й переживання уздовж нашого особистого життєвого шляху. Так, психологічне благополуччя є вкрай важливим компонентом здорової особистості в цілому. З огляду на це, поняття «психологічного благополуччя» є актуальними для вивчення його у рамках психологічної науки, відкриваючи перед нами ще одне нагальне питання щодо того, у чому саме полягають особливості переживання стресу у осіб з різним рівнем психологічного благополуччя.

Основу для розвинення теми стресу та реакцій на нього у руслі психологічної науки було закладено канадським медиком Г. Сельє, що вперше вжив даний термін у фізіології. Досліджуване явище вчений позначив як загальний адаптаційний синдром (Сельє Г., 1936). З точки зору психологічної науки стрес можна умовно поділити на фізіологічний стрес та стрес психологічний або емоційний, де під терміном «психологічний стрес» прийнято розуміти увесь той нескінченний перелік стресових станів, що здатна переживати людина, перебуваючи під владою власних сильних за своїм ступенем негативних або позитивних почуттів та емоцій, спровокованих дією певних чинників, вплив яких має загрозливий або ж перешкодливиий характер. Звертаючись до проблеми вивчення психологічного стресу, ми бачимо, що

ситуація є дуже неоднозначною. Починаючи з того, що на сьогоднішній день немає єдиного загальноприйнятого визначення щодо даного поняття і продовжуючи тим, що сам по собі психологічний стрес налічує безліч можливих форм прояву та видів, оскільки його переживання насамперед залежить від структури та індивідуальних особливостей особистості, що знаходиться у стані стресу. До таких особливостей можна віднести минулий досвід, нюанси світосприйняття та самосприйняття, рівень освіти тощо. Це, у свою чергу, чинить певні труднощі при спробі класифікації та встановлення чітких критеріїв до диференціації стратегій його подолання (Родіна Н., 2013).

Варто відмітити, що сам по собі стрес може бути як зовнішнім так і внутрішнім (внутрішньо особистісним). Умовно це можна порівняти з боротьбою, що ведеться зовні із кимось / чимось стороннім, або ж всередині самої особистості. Особливості перебігу й подолання стресового стану у кожному конкретному випадку матимуть свій неповторний індивідуальний окрас. Однак особливої уваги тут заслуговує саме внутрішньо особистісний стрес, оскільки його дія на індивіда, що знаходиться у такому стані, може вкрай суттєво впливати на його поведінку, відношення до навколишнього світу, життя тощо.

У сучасній психологічній науці вивчення поведінки, спрямованої на подолання труднощів та загроз, здійснюється у контексті досліджень, присвячених аналізу копінг-механізмів, копінг-стратегій та копінг-поведінки. Копінг-поведінка являє собою інтегральне поняття, що об'єднує великий репертуар можливих форм активної поведінки людини, що охоплює всі види взаємодії особистості із різноманітними завданнями та проблемами як зовнішнього, так і внутрішнього характеру.

Основною ціллю долаючої поведінки можна вважати намагання змінити характер взаємодії особистості з умовами зовнішнього середовища: із умовно загрозливих на більш прийнятні, або ж зниження його емоційних переживань та дістресу. Даний процес знаходить своє відображення на таких рівнях функціонування особистості, як: когнітивний, емоційний та поведінковий, продуктом чого є розробка особистістю різних

стратегій протидії стресогенним чинникам або реакціям. Виходячи з цього, основним завданням долаючої поведінки можна вважати: забезпечення і підтримання прийнятної для даної конкретної людини рівня благополуччя, психологічного та фізіологічного здоров'я, а також задоволеності соціальними відносинами.

З метою висвітлення поглядів на проблему стресу та його подолання у сучасній психологічній науці нами було запропоновано до розгляду у рамках даної роботи такі концепції стресу та його подолання: системна модель копіngu (Н. Родіна); теорія проактивного копіngu (Р. Шварцер, Е. Грінглас, Б. Бірон); транзакційна теорія стресу (Р. Лазарус); модель афективної адаптації (Т. Вільсон, Д. Джильберт); багатовимірна модель BASIC (М. Лаад); модель подвійного процесу (М. Штробе, Г. Шут); мотиваційна теорія копіngu (Е. Скіннер, Дж. Велборн); модель копіng-репертуара (А. Духачек, К. Келтіng).

Питання щодо позитивного, чи негативного функціонування особистості почали активно розглядатися вченими у середині ХХ століття. Як наслідок, окрім звичних для того часу критеріїв фізичного здоров'я, на ряду з вищезгаданими критеріями почали розглядатися також і критерії здоров'я психологічного. Американський соціолог Н. Бредбурн у своїх працях першим відокремив феномен «психологічне благополуччя» від поняття «психологічного здоров'я» (Bradburn N., 1969). Саме його праці склали теоретичну базу для вивчення поняття психологічного благополуччя. На сьогодні у психології існує декілька підходів до розуміння сутності феномену психологічного благополуччя. У рамках даної публікації нами, було вирішено розглянути наступні підходи до розуміння сутності поняття психологічного благополуччя, а саме:

1) гедоністичний підхід, що висвітлює феномен благополуччя крізь призму двох діаметрально протилежних понять, а саме: «задоволеності – незадоволеності» та умовного балансу між ними (Н. Бредбурн, Е. Дінер);

2) евдемоністичний підхід, що за основний критерій оцінки ступеню психологічного благополуччя бере такий фактор, як «повнота самореалізації особистості»; іншими

словами, головним і найнеобхіднішим аспектом психологічного благополуччя є особистісний розвиток (К. Ріфф, А. Вотерман, А. Кронік);

3) підхід, що розглядає психологічне благополуччя крізь призму психофізіологічного збереження функцій (К. Фредерік, Р. Район, Е. Дісі);

4) підхід, що розглядає психологічне благополуччя як цілісне переживання, що уособлюється у суб'єктивному відчутті щастя, задоволеності собою і власним життям, а також пов'язане із базовими людськими цінностями та потребами (П. Фесенко, Т. Шевеленкова).

Однак, не дивлячись на все розмаїття підходів щодо вивчення психологічного благополуччя, у сучасній науці досі немає єдиного загальноприйнятого визначення для даного феномену. З огляду на вищезгадане, представниками різних напрямків поняття психологічного благополуччя може бути означене й представлене дещо по-різному. Така неоднорідність, з одного боку, створює певні перешкоди на шляху до усвідомлення сутності даного феномену; але, з іншого боку, саме це розмаїття дає змогу осягнути всю багатогранність представленого поняття та представляє широке поле для подальшої розробки та досліджень по даній тематиці.

На сьогоднішній день у психологічній науці існує чимало концепцій стресу, кожна з яких по-різному висвітлює даний феномен, розкриваючи ті чи інші його сторони. Але, не дивлячись, на таке різноманіття підходів до розгляду даного питання, вченим так і не вдалося досягнути у ньому єдності. Так, кожна з існуючих на сьогодні концепцій стресу, з одного боку, привносить у науку певну ясність, та альтернативний погляд щодо розгляду даного феномену, однак; з іншого боку, зростає кількість протиріч, зумовлена специфікою тих підходів, у рамках яких бере свій початок та чи інша концепція стресу. Всі люди так чи інакше стикаються зі стресом і певним чином на нього реагують. Однак реакція ця завжди носить суто індивідуальний характер.

Таким чином, визначення особливостей переживання стресу у осіб з різним рівнем психологічного благополуччя є украй актуальним для вивчення у рамках психологічної науки,

що й зумовлює необхідність подальших досліджень з зазначеної тематики.

Родина Н. В., Лазуренко В. Ж.

ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПСИХИКИ ЧЕЛОВЕКА

Психология имеет дело с особой реальностью – субъективной, которая далека по содержанию с реальностью, существующей независимо от человека. Принято считать, что психология – это наука о психике. Однако психика – достаточно сложное явление, в которое включаются несколько взаимосвязанных, но различных по своей природе областей: осознаваемая субъективная реальность, бессознательные психические процессы, структура индивидуальных психических свойств, внешне наблюдаемое поведение (Родина Н., 2013). Соответственно, психику можно рассматривать с разных точек зрения: со стороны математических, физических, биохимических, физиологических процессов или как социокультурный, лингвистический феномен.

Первая теоретико-методологическая проблема клинической психологии заключается в том, что в науке существует *две противоположные тенденции* в понимании того, что же такое есть психика. *Первая тенденция* заключается в том, чтобы рассматривать психику как удобную биологическую метафору нейрофизиологических процессов, протекающих в мозге. Эта тенденция хорошо отражается в так называемой «центральной догме нейробиологии» (Жеребкина И., 2001). *Другая тенденция* в трактовке понятия психика заключается в том, что под ней понимается общая способность живых существ реагировать на абиотические (биологически нейтральные) воздействия. При этом церебральные процессы здесь не составляют существо этой общей способности, а являются всего лишь инструментом, с помощью которого эта способность может реализоваться.

В зависимости от строения инструмента психической деятельности у живых существ имеются разные способности реагирования, т.е. разная психика: элементарная сенсорная

(реагирование только на отдельные свойства среды), перцептивная (реагирование на целостные образования), интеллектуальная (реагирование на соотносящиеся между собой феномены) и сознательная (реагирование на вербально конструируемый образ реальности, который имеет самостоятельное существование).

Из первой проблемы – понимания сути психики – вытекают производные теоретико-методологические проблемы клинической психологии: *связь мозга и психики, психики и сознания*. Традиционное решение проблемы связи мозга и психики заключается в прямом сопоставлении психических и нейрофизиологических процессов, которые являются: тождественными, параллельными, взаимодействующими (Жеребкина И., 2001).

Современное проявление концепции параллелизма мозга и психики существует в виде так называемого «двойного аспектизма». Тут признается, что физиологическое и психическое являются просто разными точками зрения на одно и то же явление – нейропсихическую деятельность мозга, которую в равной степени можно описывать физиологическим или психологическим языком.

Если мозг и психика рассматриваются как взаимодействующие феномены, то в этом случае психика выступает особым нематериальным феноменом (разумом, душой), а мозг – материальным. Каждый из этих феноменов имеет свои законы функционирования, однако при этом они находятся во взаимодействии, оказывая друг на друга взаимное влияние (Носов Н., 2001).

В современных теориях взаимодействия психики и мозга предлагается *концепция триализма* – трех различных миров: 1) мира физических объектов и состояний (объективный мир); 2) мира психических состояний (субъективный мир: знания, мышление, эмоции и т.д.) (Гроф С., 1993); 3) мира объективных знаний (теории, знания на материальных носителях). Мир 1 взаимодействует с миром 2, а мир 2 – с миром 3. Взаимодействие же собственно психики (мир 2) и мозга (мир 1) осуществляется в области синапсов. Поэтому различные клинические симптомы, особенно психических расстройств,

можно охарактеризовать как нарушения взаимодействия психического и физического уровней жизнедеятельности человека, их рассогласование и полный разрыв, обусловленный изменением проводимости нервных импульсов в нейронных цепях (Перре М., Бауман У., 2002).

Другая проблема — это проблема взаимосвязи психики и мозга. Исходит из решения вопроса о соотношении мозга и психики, используют *два подхода* к решению вопроса соотношения психики и сознания (Гроф С., 1993). *Первый подход* состоит в так называемой нейрофизиологической трактовке феномена сознания как оптимального уровня возбуждения нейрофизиологических процессов. В рамках этой концепции даже выделяют определенные мозговые структуры, ответственные за функционирование сознания – так называемую центрэнцефалическую систему во главе с ретикулярной формацией ствола мозга. Данная концепция допускает существование сознания и у высших животных (млекопитающих), имеющих развитую ЦНС.

Второй подход характеризует собственно психологическую трактовку сознания как высшего способа психического взаимодействия со средой, состоящего из вербальных (знаково-символических) образов реальности, возникающих в определенный момент времени и включающих в себя также вербальный образ самого человека – самосознание. В зависимости от трактовки сознания и клинической психологии существует *два подхода и к пониманию бессознательного*. Для клинической психологии важными представляются те из них, которые связаны с процессами вытеснения из сферы осознания (вербализации) тревожащих физиологических импульсов, желаний, воспоминаний, образов, а также те, которые связаны с автоматическими, привычными действиями, текущая вербализация которых не нужна для их осуществления (более адекватный термин – предсознательное) (Гроф С., 1993).

Таким образом, с нашей точки зрения, важным является исследование психики человека на уровнях осознаваемой субъективной реальности, бессознательных психических процессов, структур индивидуальных психических свойств и внешне наблюдаемого поведения.

ФОРМУВАННЯ ПРАВОСВІДОМОСТІ У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ

Правова соціалізація, на думку вчених, активізується у підлітковому, а проходить під свого становлення у юнацькому віці (І. Бех, М. Єлізарова, І. Козубовська, В. Нікітяєва, В. Оржеховська, Н. Ткачова, М. Фіцула та ін.). У формуванні та розвитку правової свідомості беруть участь різні соціальні інститути, які поділяються на первинні та вторинні. Первинними інститутами правової соціалізації є сім'я, педагоги, однолітки, лідери молодіжних угруповань тощо. Вторинними інститутами виступають представники адміністрації школи, університету, підприємства, армії, держави, ЗМІ тощо. Вони характеризуються стійкою формою організації спільної діяльності, усталеним комплексом правил, принципів, норм, що регулюють цю діяльність. Водночас інститути соціалізації виступають різновидами особливих соціальних зв'язків, що забезпечують цілісність взаємодії особи та суспільства, сукупності доцільно орієнтованих стандартів поведінки певних осіб у конкретних ситуаціях.

Асоціалізація – це засвоєння особистістю таких норм, цінностей, негативних ролей, стереотипів поведінки, які спричиняють деформацію суспільних зв'язків, дисгармонію людини та суспільства. Прояви асоціалізації підостаючої особистості спостерігаються, передусім, у проблемних і неповних сім'ях. Так, проблемна сім'я характеризується суперництвом між батьками за головуюче становище в сім'ї, роз'єднаністю, ізоляцією між батьками та дітьми. Постійна атмосфера напруженості між батьками призводить до того, що дитина прагне якомога менше знаходитися вдома, вона втрачає емоційний контакт з батьками, виходить з-під соціального контролю дорослих.

До асоціалізації підлітка призводить і виховання у псевдоблагополучних сім'ях, які характеризуються безперечним домінуванням одного з батьків, наявністю жорстоких взаємостосунків між членами сім'ї, застосуванням насильства,

фізичного покарання як основних методів виховання. Часті фізичні покарання призводять до появи в дитини дратівливості, агресивності, заниженої самооцінки, ворожого ставлення до батьків, втрати чуйності та здатності співчувати іншим людям. Також відомо, що діти, які виховуються в таких умовах, часто виявляються нездатними чинити опір, кликати на допомогу, коли опиняються в ролі жертви, переносячи на ситуацію мотив підпорядкування насильству, що сформувався в сім'ї.

У результаті найважливіші потреби дитини (потреба в розумінні та підтримці дорослих, батьків, однолітків, потреба в самоповазі) не задовольняються, що з часом створює глибокий внутрішній дискомфорт. Виходи із такого становища можуть бути різноманітними: іноді така дитина стає на деякий час замкненою, іноді, навпаки, намагається компенсувати прогалини в навчанні бравадою, зухвалістю, витівками на уроці, роллю постійного блазня у класі, бійками, приєднанням до вуличних компаній. Як наслідок, діти психологічно відриваються від колективу чи займають у ньому ізольоване становище. Така дитина часто опиняється на самоті та може потрапити в небезпечну ситуацію, не маючи поряд друзів та близьких.

За відсутності адекватних умов для задоволення вікових потреб підлітка ці потреби не зникають, а знаходять втілення в інших формах реалізації. Цим підліткам притаманне негативне ставлення до себе, що маскується завдяки включенню захисних психологічних механізмів, переважно витіснення та проєкції, закритість новому досвіду і невизначеність у майбутньому. Діти живуть, ніби «самі по собі», що спотворює їхні уявлення про себе. Вразливість психосоціальної ситуації розвитку може призвести до того, що дитина опиняється в несприятливих обставинах та легко стає жертвою.

Забезпечення сприятливих умов соціалізації дитини має поєднуватися зі стимулюванням власної активності неповнолітніх, яка б ґрунтувалася на адекватній оцінці як своїх можливостей, так і впливів середовища. Відомо, що виховання за типом гіперопіки так само підвищує ризик віктимності дитини внаслідок її непристосованості до життя, як і явище гіпоопіки. У системі формування правосвідомості дитини

важливим є пошук механізмів, на яких може ґрунтуватися цей процес. Одним із таких механізмів є здатність до прогнозування в ситуаціях соціальної взаємодії, що має назву соціально-перцептивного передбачення. Останнє є емпіричним процесом отримання випереджальної інформації про динамічні компоненти експресивної поведінки іншої людини. На основі соціально-перцептивного передбачення людиною здійснюється діяльність із побудови прогностичних образів різної структурованості та усвідомленості. У ході нього відбувається взаємна оцінка статусів і соціальних ролей, спектру трудової та побутової діяльності, емоційно-вольових якостей, системи відношень, якостей особистості.

Формування здатності до соціально-перцептивного передбачення безпосередньо пов'язано з обізнаністю стосовно певних об'єктів у минулому досвіді індивіда. Чим більший обсяг нагромадженої інформації та ймовірність появи тих чи інших подій, тим вищою є не тільки адекватність та швидкість сприйняття окремих явищ навколишнього середовища, але й готовність до їх сприйняття. Цей показник для неповнолітніх має особливе значення внаслідок недостатності такого досвіду.

Батьки неспроможні тримати дитину за руку все життя, але саме вони відповідальні за її адаптацію до реалій навколишнього світу, що ґрунтується на засвоєнні певних побутових стереотипів і традицій, індивідуального досвіду, спостережливості, опори на «народну мудрість». Цей процес відбувається на основі наслідування певної моделі поведінки, яку пропонує дорослий. Однак не завжди дитина отримує пояснення того, чому саме так потрібно діяти. Крім того, дорослі часто не розкривають перед нею механізмів власного прогнозування в тому чи іншому випадку. Годі розпізнавання ситуацій, які потребують прогнозу, здійснюється на основі власного досвіду, при цьому не кожна дитина виявляється до цього здатною. Цілеспрямоване навчання соціально-перцептивному передбаченню у сім'ї сприяє формуванню розбірливості неповнолітніх у соціальних взаєминах та є важливим засобом психопрофілактики девіантної поведінки та віктимності, формуванню правової свідомості.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ И ВЫБОР КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ ДО И ПОСЛЕ РОДСТВЕННОЙ ТРАНСПЛАНТАЦИИ

Родственная трансплантация в наше время имеет масштабное развитие, как во взрослой трансплантологии, так и в детской. Как правило, данный вид пересадки органа осуществляется от близкого человека (родственника) реципиенту (Вислобокова-Эмская Н., 2004). При этом важным становится вопрос оказания психологической помощи пациентам, в т.ч. в плане формирования адекватного совладающего поведения. Последнее можно определить, как целенаправленное социальное поведение, позволяющее справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессом) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации, через осознанные стратегии действий. Это сознательное поведение ориентировано на активное изменение, преобразование ситуации, поддающейся контролю, или на приспособление к ней, если ситуация не поддается контролю (Пергаменщик Л., Пузыревич Н., 2013). Между тем, можно предположить, что выбор стратегии совладания человеком в большей степени зависит от того, насколько тяжелой видится ему ситуация, с которой предстоит справиться. Белорусскими авторами (Ткачев Л., Скобиус И., 2009), выделено ряд психологических особенностей пациента (реципиента) как до трансплантации органа (начальный шок, гнев, отрицание происходящего), так и после (тревожность, дезадаптация, принятие в себе «чужака»).

Вышеперечисленные психологические особенности наблюдаются, как со стороны пациента (реципиента), так и со стороны родственника (донора) при трансплантации почки, печени, сердца, костного мозга. Следует отметить тот факт, что периоды до и после трансплантации носят, с психосоматической точки зрения, разнообразный характер (Леонтьев Д., 2006). Например, период до трансплантации печени характеризуется медицинским вмешательством (очищением крови от

токсических веществ, таких как билирубин) с помощью аппарата искусственной печени (диализ). Период после трансплантации также сопровождается тяжелым восстановлением всего организма. Следствием всего этого выступают значительные изменения в психосоматическом состоянии пациента (как «до», так и «после» операции), его психофизиологии.

Если задачу существенного продления жизни больных с терминальной почечной недостаточностью можно в значительной степени считать решенной, то вопрос о психологической помощи пациентам при родственной трансплантации остаётся открытой, что и представляет актуальность нашего исследования. Основанием выбора испытуемых в данном случае был тот факт, что они являлись первыми пациентами после родственной трансплантации из населения Витебского региона. Исследование проводилось на базе Республиканского научно-практического центра трансплантации органов и тканей (г. Минск). Испытуемыми выступала одна «пара» («донор–реципиент») после родственной трансплантации почки. Срок трансплантата на момент проведения психологического исследования – 2 года. Донором выступала мама (возраст 55 лет), реципиентом – дочь (31 год).

Исследование заключалось в диагностике психологических особенностей донора и реципиента с последующим составлением психологического сопровождения. Были использованы метод интервью, опросник Спилбергера-Ханина (для определения личностной и ситуативной тревожности), методика исследования самооценки С. Будасси.

На первом диагностическом этапе было выявлено, что у донора имел место высокий уровень тревожности (46 баллов), что сопровождалось невротическим конфликтом, эмоциональными срывами. У реципиента фиксировался низкий уровень тревожности (14 баллов), который проявлялся на фоне депрессивного, малоактивного состояния, с низким уровнем мотивации. Отметим, что очень низкие показатели тревожности могут быть результатом активного вытеснения личностью высокой тревоги с целью показать себя в «лучшем свете». Результаты диагностики самооценки реципиента, полученные

по методике С. Будасси (коэффициент $K^+ = 0,2$, $K^- = 0,8$) свидетельствует о наличии неадекватной (заниженной) самооценки.

Исходя из полученных результатов, было составлено психокоррекционное *«Психологическое сопровождение для пациентов после родственной трансплантации (донор-реципиент)»*, которое включало в себя поэтапный комплекс тренинговых упражнений для донора и пациента. По завершению реализации данной психокоррекционной программы, с целью проверки ее эффективности была проведена повторная психологическая диагностика. Полученные данные показали, что уровень самооценки реципиента повысился (K^+ и $K^- = 0,5$). Как отметил пациент: *«стала чувствовать себя увереннее и более гармонично»*. Однако уровень тревожности донора и реципиента по тесту Спилбергера-Ханина оказался таким же, как и при первичной диагностике. Как признались испытуемые, периодическая тревожность и чрезмерное волнение за *«свои почки»*, присутствуют всегда.

Реализация программы психологического сопровождения пациентов положительно повлияла на их психологическое состояние, в т.ч. в плане выбора стратегий совладающего поведения. В частности, мы выделили у исследуемой пары наличие стратегий, которые характеризуются как проблемно-ориентированные (направленные на разрешение проблемы) и эмоционально-ориентированные (управление эмоциональными реакциями в стрессовой ситуации) (Heim E., 1999). К проблемно-ориентированным мы отнесли *планирование* и *поиск социальной поддержки*, к эмоционально-ориентированным – *подавление эмоций* и *оптимизм*.

Все вышесказанное говорит о значимости и необходимости оказания психологической помощи (психологического сопровождения) пациентам в ситуации родственной трансплантации.

ВНУТРІШНЬООСОБИСТІСНІ СУПЕРЕЧНОСТІ У ПЕРІОД ГЕРОНТОГЕНЕЗУ

Наразі в Україні, як і в більшості європейських країн, у складі населення зростає кількість людей похилого і старечого віку, що спричинило низку наслідків економічного, соціального й, особливо, – психологічного характеру. Вже сьогодні відсоток населення літнього віку (60/65+) становить 20-25%. За даними аналітиків, зазначена цифра зростатиме, і до 2040 р. може сягнути в окремих країнах Європи 45-50%. Глобальні зміни соціально-економічної ситуації, зміни у свідомості людей, перехід від відчуття соціальної захищеності до життя у ситуації невизначеності, найбільшою мірою зачепили найвразливішу у психологічному та економічному плані групу населення, – людей похилого і старечого віку.

Розглядаючи питання психологічних особливостей і внутрішньоособистісних суперечностей у період геронтогенезу, необхідно дати визначення власне процесу старіння людини й межам, що охоплюють похилий вік. Старіння людини – це універсальний біологічний процес, який відбувається у конкретних соціокультурних умовах; це – комплексне явище, котре поєднує особистісні, соціальні та економічні аспекти життя людини. Психологічне старіння розкриває те, як саме людина відчуває, сприймає й ставиться до власного старіння; біологічне старіння описує біологічні процеси старіння організму; соціальне старіння змальовує зміну соціальних ролей, виконуваних людиною.

Зважаючи на наявність широкого розмаїття складових старіння, важко визначитись з віковим періодом, з якого власне й розпочинається цей процес. У сучасній науці найбільш розповсюджена така періодизація старіння (як для чоловіків, так і для жінок): похилий/літній вік – 60-74 роки; старечий вік – 75-90 років; довгожителі – 90 років і більше. Групи людей похилого, старечого віку і довгожителів чітко розрізняються між собою: для представників першої групи характерне збереження високого рівня функціонування психологічних складових.

Найбільш значущими проблемами для них виступають зниження якості життя та соціально-психологічна дезадаптація. Для представників другої і третьої груп головними проблемами виступають погіршення стану здоров'я та потреба у сторонній допомозі при зростаючій самотності.

Останнім часом дослідники використовують поняття «геронтогенез», яке найбільш адекватно відображає процес старіння, як життя в нових умовах взаємодії організму й середовища; а людей старших від 65 років пропонують відносити до т.зв. «третього» та «четвертого» віку. «Третій» вік передбачає активний й відносно незалежний стиль життя, а «четвертий» – повну чи часткову залежність від оточуючих.

Однак, тривалість і якість життя кожної людини на планеті залежить від багатьох факторів. Це фактори специфічні не лише для кожної людини (освіта, кваліфікація, стан здоров'я тощо), але й для кожної держави, груп держав, для країн світу, пов'язаних між собою й розраховуючих одна на одну, підтримуючих свободу торгівлі, глобальну фінансову стабільність та ін. Для того, щоб гідно прожити життя, кожен покладається на цивілізованість членів суспільства й на розгалужену мережу взаємодії, кожна людина залежить від інших, отже, життя складається із взаємозалежності. Очевидно, що старіючи, людина втрачає певні можливості участі в житті суспільства, однак, завдання оточуючих полягає не лише в тому, щоб забезпечити літній людині необхідну допомогу і догляд, але й у тому, щоб дати їй можливість допомагати іншим. Необхідно навчитися цінувати й практикувати взаємозалежність і взаємодопомогу у стосунках з людьми. Літнім людям потрібно надавати більше можливостей давати й отримувати, вчити і вчитися, допомагати і приймати допомогу.

У нашому дослідженні літній вік визначається у межах 60-75 років, протягом якого людина намагається досягти якісного новоутворення віку – мудрості або ж спостерігає за процесом власної деградації.

Вивчення особистісного зростання передбачає актуалізацію рушійних сил розвитку особистості. Загальноновизнаним у психології є положення про те, що динамічний потенціал розвитку закладений в самій особистості.

Відповідно до даної концепції, «особистість розвивається у зв'язку з виникаючими в її житті внутрішніми суперечностями». Саме суперечності між різними підструктурами особистості дезінтегрують особистість як систему, порушують її динамічну рівновагу, викликаючи стани напруження, що й виступає джерелом активності особистості. Внутрішня робота, усвідомлення, осмислення внутрішньоособистісних суперечностей – найважливіша ланка процесу особистісного зростання. Особливої актуальності проблема внутрішньоособистісних суперечностей набуває у період геронтогенезу.

Об'єктивними умовами для виникнення внутрішньоособистісної дезінтеграції виступає вихід на пенсію, який змінює спосіб життя людини, включаючи втрату важливої соціальної ролі у суспільстві, відокремлення людини від своєї референтної групи, звуження кола спілкування, погіршення матеріального становища, зміну структури психологічного часу, що викликає негативні емоційні переживання.

Ціллю проведеного пілотажного дослідження було виявлення психологічних особливостей внутрішньоособистісних суперечностей у період геронтогенезу. На нашу думку, внутрішньоособистісні суперечності виступають особливістю особистісного розвитку людини похилого віку і обумовлюються рівнем активності, пов'язаною із її залученням до трудової діяльності або творчої активності.

Вибірку склали 40 осіб віком від 58 до 70 років, серед яких були працюючі і не працюючі пенсіонери, які займаються різними видами творчості. Відомо, що внутрішньоособистісні суперечності мають ціннісну природу. Неузгодженість у ціннісно-смісловій сфері особистості виявляється на когнітивному і поведінковому рівнях. Когнітивний рівень прояву внутрішньоособистісних суперечностей досліджувався через суперечності у структурі цінностей особистості, на основі співвіднесення значущості і досяжності кожної з них. З цією ціллю нами були використані методики О. Фанталової «Рівень співвіднесення між «цінністю» і «доступністю» та «Вільний вибір цінностей». Поведінковий аспект прояву внутрішньоособистісних суперечностей досліджувався на

основі аналізу копінг-стратегій, які використовуються літніми людьми для подолання стану внутрішньоособистісної дезінтеграції.

У результаті проведеного пілотажного дослідження було виявлено наступне:

– внутрішньоособистісний конфлікт у переважної більшості літніх людей (80%), які брали участь у дослідженні, спостерігається у двох сферах: «Здоров'я» і «Матеріально-забезпечене життя» (саме ці цінності значущі, але мало досяжні);

– аналіз актуальних суперечностей визначив, що основні зони внутрішньоособистісної дезінтеграції співпадають у працюючих і непрацюючих, самотніх і сімейних учасників нашого дослідження;

– порівняння внутрішньоособистісних суперечностей працюючих і непрацюючих літніх людей показав, що у непрацюючих людей похилого віку частіше зустрічається внутрішній вакуум, а у працюючих – внутрішньоособистісний конфлікт, що свідчить про деяке зниження потенціалу саморозвитку у непрацюючих літніх опитаних;

– аналіз використовуваних копінг-стратегій продемонстрував, що найчастіше застосовується стратегія планування рішення проблеми, пошук соціальної підтримки;

– аналіз внутрішньоособистісних суперечностей працюючих літніх людей засвідчив, що у них менш виражена внутрішньоособистісна дезінтеграція, і вони використовують емоційно-нейтральні способи вирішення психологічних проблем.

Умовою оптимізації процесу розв'язання внутрішньоособистісних суперечностей у період геронтогенезу, як свідчить теоретичний аналіз і проведене нами пілотажне дослідження, виступає продовження літніми людьми та людьми старшого віку активної діяльності.

ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЕ ПОЛЕ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Проблематика просоциального поведения находится в сфере внимания психологов разных стран. Данное поведение является социально полезным, имеет направленность на другого человека и выступает противоположным антисоциальному. Схожими определениями являются: «альтруистическое поведение», «помогающее поведение», «гуманные отношения». Российские исследователи, рассматривая понятие «гуманное отношение» (как эквивалент просоциальному поведению), описывают его как отношения солидарности, взаимопомощи, соучастия, активного «сопереживания общих ценностей», которые реализуются в общении людей и их совместной деятельности (Абраменкова В., 2000; Братусь Б., 1985; Василюк Ф., 1984; Куницына В, 2001; Ядов В., 1979).

На сегодняшний день в науке отсутствуют единые теория и определение просоциального поведения. Можно выделить два подхода к определению данного понятия. Первый отождествляет просоциальное поведение и альтруизм с действиями, совершаемыми исключительно во благо другого человека (Ильин Е., 2013; Крысько В., 2003; Neckhausen Н., 1986); второй – рассматривает просоциальное поведение как любые действия, совершаемые не только во благо другого человека, но и ради собственной выгоды (Aronson Е., 2002; Batson D., 1981; Рейковский Я., 1981; Cialdini R., 2002).

В словарях и справочных источниках часто используются следующие определения просоциального поведения:

- предписываемые в определенной культуре моральные действия, которые определяются как социально-положительные: щедрость, помощь другому, сотрудничество, выражение сочувствия (Кондаков И., 2007).

- любые действия, которые: а) имеют целью принести пользу другому человеку; б) доставляют реальную пользу другому человеку (другим людям); в) совершаются бескорыстно, исключительно из альтруистических побуждений

(Вербицкий А., 2013);

- поступок, который помогает другим или направлен на благо окружающих, но при этом таит в себе некий риск для самого благодетеля (Крысько В., 2003);

- поведение человека среди других людей, бескорыстно направленное на общее благо (Головин С., 2001).

Следует отметить также многообразие определений просоциального поведения среди зарубежных исследователей:

- общее описательное название тех моделей социального поведения, которые являются общественными по своему характеру; сюда относятся дружба, эмпатия, альтруизм, помогающее поведение (Reber A., 2001);

- любые действия, совершенные с целью принести пользу другому (Aronson E., Wilson T., Eukert P., 2002);

- действия, приносящие пользу другим людям, а также способы реагирования на людей, которые проявляют симпатию, сотрудничество, помощь, содействие, альтруизм (Zanden V., James V., 1997);

- любой поступок, который помогает другим или направлен на благо окружающих, но при этом таит в себе некий риск для самого благодетеля (Korduell M., 2000);

- поступки, совершаемые одним человеком для другого и ради его пользы (Cialdini R., 2002);

- любые действия, связанные с оказанием помощи или намерением оказать помощь другим людям, независимо от характера его мотивов (Batson D., 1981);

- действия с намерением помочь другим, не рассчитывая на вознаграждение (Eisenberg N., 1988);

- действия и поступки, включающие сочувствие, помощь, участие, сотрудничество, спасение, протекцию и физическую защиту (Zahn-Waxler C., 1992);

- поведение, приносящее выгоду другому человеку; оно включает в себя такие действия, которые являются сотрудническими, выражающими любовь к другим или помогающими по отношению к нему (Ayzenk M., 2004);

- поведение, при котором субъект действия старается помочь другому человеку (Bierhoff G., 2001);

- любые направленные на благополучие других людей

действия (Heckhausen H., 1986);

- любые действия, связанные с оказанием помощи или намерением оказать помощь другим людям независимо от характера ее мотивов, базирующихся на социальных нормах (Taylor S., Peole L., Sears D., 2004);

- поведение, обладающее позитивными социальными последствиями и приносящее вклад в физическое и психологическое благополучие других людей (Wispe, 1972);

- многогранная, неоднородная структура, которая может быть детализирована в различных просоциальных поступках через разнообразные контексты (чрезвычайная ситуация, эмоциональные, или анонимные ситуации) и мотивы (альтруистический или гедонистический) (Carlo G., Brandy A., Randall, 2002).

- позитивное, конструктивное, социально полезное поведение; прямая противоположность антисоциального поведения (Myers D., 1997).

Таким образом, как в российских, так и западных научных источниках имеют место схожие подходы, которые представляют собой достаточно обширное терминологическое поле. При этом большинство определений просоциального поведения подразумевает социально-позитивное действие, которое направлено на благо другого человека. Действуя просоциально, человек руководствуется не только морально-общественными нормами и правилами, но опирается на свои собственные убеждения, привычки, взгляды, ценности.

Сліпущко Г. М.

ПРОБЛЕМА ГЕНДЕРНИХ СТЕРЕОТИПІВ В УМОВАХ АКТИВНИХ ВІЙСЬКОВИХ ДІЙ

Суть співвідношення військової справи і гендеру полягає у реальних можливостях жінок бути професійними солдатами у сучасній армії. Американська дослідниця М. Сігел виокремила три групи чинників, які стимулюють інтеграцію жінок в армію: зміни збройних сил; зміни соціальної структури суспільства;

зміни культури (Segal M., 1995). Участь жінок у військовій діяльності тривалий час була суперечливою. Противники гендерної рівності акцентуються на фізичній і психологічній неспроможності жінок проходити військову службу, проблемах забезпечення згуртованості, боєготовності, підтримки морального духу загону. Проте, такі аргументи неодноразово спростовувалися соціологічними дослідженнями, які доводили, що жінки і чоловіки однаково страждають від психологічних, фізичних незручностей і напруженого графіку роботи. Численні експерименти заперечили стереотип про деструктивну роль військовослужбовиць, прикладом чого є ефективні гендерно-змішані підрозділи армії США. Такі підрозділи більш схильні до емпатії. Сучасні ЗС перебувають у стані трансформації, де фізична сила й агресія, традиційно притаманні чоловікам, не є актуальними. Жінки мають однакові з чоловіками права й обов'язки, тому їх участь у функціонуванні ЗС має бути рівнозначна чоловічій. Доцільність жінок у ЗС підтверджується питанням соціальної справедливості – реалізація ідеї рівних прав і можливостей жінок і чоловіків на участь у різних сферах життя суспільства.

Серед перших кроків до інтеграції жінок у НАТО була розбудова політики рівних можливостей, боротьби із дискримінацією і домаганнями. 1976 р. утворено Комітет із питань жінок у збройних силах НАТО. 2009 р. його перейменовано на Комітет НАТО із гендерних питань. Правомірним є твердження Н. Дубчак, що узагальнена інформація про стан військової дисципліни, свідчить, що саме жінки становлять найменшу частку порушників (Дубчак Н., 2009). За відгуками безпосередніх начальників (командирів), вони більш відповідальні, організовані, дисципліновані. Подібні аргументи базуються на певною мірою детерміністських уявленнях про відмінності між чоловіками і жінками, які можна пояснити і різним соціально-очікуваним досвідом жінок і чоловіків (Дубчак Н., 2009). Н. Шумакевич зазначає, що показником низького соціального статусу жінок в армії є величезна диспропорція між чоловіками і жінками в представленості на керівних і командних посадах. Чоловіки ставляться до просування жінок по службі більш-менш іронічно,

і в цілому поблажливо-лояльно, тоді як самі жінки – з більшою ревністю, агресивністю. Жінки задовольняються не найбільш престижними місцями, у процесі служби їм доводиться стикатися зі значно більшими труднощами, ніж чоловікам (Дубчак Н., 2008). Виявилось, що сексистські установки проявляються у різних формах їх дискримінації: від порушення режиму роботи і відпочинку до грубого ставлення до жінок з боку командирів і товаришів по службі – чоловіків.

У ЗСУ жінки з'являються з 1993 р. Якщо раніше ЗСУ традиційно були чи не найконсервативнішим суспільним інститутом щодо питання перебування жінок на військовій службі, то на цей час майже 10% особового складу ЗСУ – жінки. Всього військовослужбовців-жінок близько 1800 осіб, з них офіцерів – 1151 особа. Найчисельніша на той час категорія жінок – військовослужбовці за контрактом, які становлять близько 40% від загальної кількості жінок- військовослужбовців (Будчак Н., 2008). Представництво жінок тут зростає подібно до загальносвітових тенденцій. Жінки переважно обіймають так звані «фемінізовані» спеціальності: медперсонал, фінансисти, логістика, зв'язок (Дубчак Н., 2008).

У 2015 р. представник Міністерства оборони України повідомила, що участь у проведенні АТО вже взяли 938 жінок-військовослужбовців. Всього службу у ЗСУ станом на початок жовтня 2015 р. проходило близько 14,5 тис. жінок-військовослужбовців та 30,5 тис. працівників ЗСУ. Майже 2 тис. з них – офіцери, 35 займають керівні посади в Міноборони, Генштабі та ЗСУ. Депутат ВРУ і співголова МФО «Рівні можливості» М. Іонова наголосила, що 2013 р. жінки склали майже 25% усіх представників ЗСУ. Тут можна врахувати і жінок-військових, які служать за контрактом – 15%. На запит про статистичну інформацію щодо залучення жінок у військові дії в АТО, МВСУ вказало, що за період АТО до Нацгвардії України мобілізовано біля 14000 осіб, із них жінок – 21 (посади: лікарі, медичні сестри), – отже, жінки становлять 0,0015%. Протягом 2014-2015 рр. в АТО було біля 22000 військовослужбовців Нацгвардії України, з них 500 жінок (0,023%). За час проведення АТО на Сході України втрат жінок-працівників органів внутрішніх справ і військовослужбовців

Нацгвардії України не було. До державних нагород протягом 2014-2015 рр. за участь в АТО представлено 1316 працівників ОВС та військовослужбовців Нацгвардії України, 2014 р. – 480 осіб (3 жінок і 477 чоловіки), 2015 р. – 836 осіб (15 жінок і 821 чоловіків). МОУ надало статистичну інформацію, що протягом 2014 р. відзначено державними нагородами України – 10, а протягом 2015 р. – 18 жінок-військовослужбовців і працівників ЗСУ (Невидимий батальйон: участь жінок у військових діях в АТО (соціологічне дослідження), 2016).

Звернемо увагу на головні гендерні стереотипи щодо жінок в умовах активних бойових дій. Перший – стереотип про заборону військових посад, які можуть бути замінені військовослужбовцями-жінками рядового, сержантського і старшинського складу передбачені у Тимчасовому переліку штатних посад рядового, сержантського і старшинського складу з урахуванням тих, на які дозволяється призначати військовослужбовців-жінок, і відповідних їм військових звань і тарифних розрядів посад, затвердженому наказом Міністра оборони України від 02.12.08 № 600. До цього Переліку 2010 р. було внесено зміни, що розширили перелік посад, на які можуть призначатися жінки. Згідно з наказом Міністра оборони України № 46 «Про введення в дію Переліку посад офіцерського складу, на які можуть призначатися жінки, прийняті на військову службу за контрактом у добровільному порядку», жінки можуть призначатися на такі посади: юрисконсульт, старший інженер (інженер) та інженер стаціонарного вузла зв'язку, начальник (заступник) відділу обробки інформації, начальник зміни стаціонарного вузла зв'язку, черговий по зв'язку, начальник лабораторії (складу), старший картограф (топограф), картограф (топограф), офіцер-психолог, офіцер-народознавець, офіцер із правового виховання, офіцер-психологіст, перекладач, старший перекладач, референт-перекладач, редактор-перекладач, начальник (помічник начальника) фінансової служби, начальник (заступник начальника) секретного відділення частини в усіх органах управління, старший (молодший) науковий співробітник, начальник аптеки, начальник лазарету (медпункту), начальник відділення поліклініки (санаторію, будинку відпочинку), старший

ординатор, ординатор (Про затвердження тимчасових переліків військово-облікових спеціальностей і штатних посад рядового, сержантського і старшинського складу та військовослужбовців-жінок і тарифних переліків посад вищезазначених військовослужбовців, 2014). У зв'язку із внесенням змін до зазначеного наказу (на підставі наказу Міністра оборони України № 259 «Про внесення доповнень до наказу Міністра оборони України № 46») для жінок стали доступними посади льотчика і штурмана. Отже, стереотип про те, що жінки можуть займати у ЗСУ тільки обмежену кількість посад, поступово руйнується, що свідчить про посилення гендерної рівності у сучасних ЗСУ (Про затвердження переліку спеціальностей, за якими жінки, що мають відповідну підготовку, можуть бути взяті на військовий облік, 1994). Постанова Кабінету Міністрів України визначає перелік спеціальностей, за якими жінки з відповідною підготовкою можуть бути взяті на військовий облік: медична; зв'язок (телефоністи, телеграфісти, радисти, радіотелефоністи, радіотелеграфісти, радіометристи, радіомеханіки, радіооператори, телеграфні механіки, фототелеграфісти, фоторадіотелеграфісти); обчислювальна техніка (техніки, майстри, механіки, оператори); оптичні та звукометричні засоби вимірювання і метрології (техніки, майстри, метеоспостерігачі, гідрометеоспостерігачі); картографія, топогеодезія, фотограметрія і аерофотослужба; поліграфія; кінорадіомеханіки. Жінки, придатні до військової служби, можуть бути взяті на військовий облік за віком: до 50 років – за офіцерськими званнями, до 45 років – за іншими військовими званнями (Про затвердження тимчасових переліків військово-облікових спеціальностей і штатних посад рядового, сержантського і старшинського складу та військовослужбовців-жінок і тарифних переліків посад вищезазначених військовослужбовців, 2014).

Другий стереотип стосовно правового статусу військовослужбовиць зумовлюється тим, що останній регулюється як нормами військового законодавства, так і положеннями різних галузей права. Згідно з Кодексом законів про працю України забороняється застосовувати працю жінок на важких роботах, на роботах із шкідливими або небезпечними

умовами праці, залучати їх до підймання й переміщення речей, маса яких перевищує встановлені для них граничні норми. Цей перелік затверджується МОЗ і Державним комітетом України по нагляду за охороною праці. Не дозволяється залучення жінок до робіт у нічний час, крім галузей і видів робіт із зазначенням максимальних термінів застосування праці жінок у нічний час, затверджених КМУ. Нині в Україні понад 500 професій і спеціальностей заборонені для жінок законом. Є «Перелік важких робіт та робіт із шкідливими і небезпечними умовами праці», затверджений МОЗ. Заборона професій для жінок зумовлює низку наслідків. Через таку заборону трансклюються гендерні стереотипи: чоловіки постають як невразливі, а жінки – як надмірно вразливі через потребу народжувати дітей. Майор і экс-радниця із гендерних питань МОУ Н. Дубчак зауважує: *«Ми говоримо про те, що людина – неважливо, чоловік або жінка – має право вибору. Вона сама має право вибирати своє життя і місце в цьому житті. Її право, і не повинні чоловіки – а у нас більшість керівництва в збройних силах представлена чоловіками – не повинні чоловіки вирішувати, йти жінці воювати чи не йти»* (Дубчак Н., 2009).

Отже, актуальним є недотримання у сучасному суспільстві декларованих прав і можливостей особистості незалежно від статі, гендерна дискримінація. Це проявилось в умовах перебування жінок у зоні АТО. Визначальна риса демократичного розвитку суспільства – дотримання гендерного паритету в ЗСУ й зоні АТО. Гендерний підхід ґрунтується на ідеї про те, що важливі не біологічні відмінності чоловіків і жінок, а їх культурне і соціальне значення. Гендерні стереотипи, існуючі у сучасному процесі соціалізації, часто відірвані від реальності, помилкові.

Уявлення про жінок з обмеженими ролями суперечать їх реальній життєвій позиції. У зоні АТО в Україні побутує стереотип про неспроможність жінок тут самореалізуватися на рівних засадах із чоловіками. На шляху жінок до традиційно чоловічих посад у ЗСУ й АТО стоїть багато культурних, юридичних, освітніх бар'єрів. Залишається стереотип щодо неможливості жінок обіймати ряд посад, хоча реально вони цілком успішно виконують такі функції. Діє стереотип щодо

неможливості жінок виконувати певні види робіт, так званих, «важких». Натомість у зоні АТО жінки дуже часто успішно виконують такі роботи. Загалом у сучасній Україні, зокрема її ЗС, відбувається долаання гендерних стереотипів, що зумовлюється активними позиціями жіноцтва щодо цього.

Струнина Н. Н.

ВЫБОР ВАРИАНТА ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОДЫ РАННЕЙ И СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

Понятие жизненного пути стоит во главе психологии личности, потому что в отличие от других живых существ человек не просто существует и развивается во времени, но и имеет историю развития собственной личности. Исходя из этого, жизненный путь можно рассматривать как историю становления личности в определенном обществе, подчиненная социальным закономерностям. В данной трактовке жизненного пути личности ударение ставится на социальную природу и социальную детерминацию личностного развития.

С. Рубинштейн писал, о том, что линия, соединяющая то, чем человек был на одном этапе своей истории, и то, чем он стал на следующем, зависит от того, что он сделал. Сознание, активность, зрелость личности рассматриваются как «высшие личностные образования», которые обуславливают организацию, регуляцию, обеспечение целостности жизненного пути человека как субъекта деятельности. *«Существенными, определяющими, ведущими для человека в целом являются не биологические, а общественные закономерности его развития»* (Рубинштейн С., 1976).

Таким образом, жизненный путь может рассматриваться и как история жизни человека, становления его личности и одновременно как ее проект. Согласно С. Рубинштейну, личность принимает непосредственное активное участие в построении своего жизненного пути. Для обозначения этой активности психолог вводит категорию субъекта жизни, под которым он понимает личность строящую, преобразующую и

совершенствующую жизненные отношения, тем самым детерминируя свой индивидуальный жизненный путь (Рубинштейн С., 1976).

По гипотезе В. Дружинина, «существуют независимые от индивида, изобретенные человечеством и воспроизводящиеся во времени жизни варианты жизни. Человек в зависимости от конкретных обстоятельств может выбрать тот или иной вариант, но вариант жизни может быть ему навязан. Понятие «вариант жизни» является целостной психологической характеристикой индивидуального бытия и определяется типом отношения человека к жизни. Существуют психологические параметры, с помощью которых можно дать описание вариантов жизни, но они трудно формализуемы, хотя и поддаются вербализации. Вариант жизни формирует человеческую личность, «типизирует» ее. Индивид превращается в представителя «жизненного личностного типа». Таким образом, под вариантом жизни понимается качественно-определенный способ осуществления личностью своего жизненного пути. В качестве самостоятельных вариантов выделяются типы жизни: «жизнь начинается завтра», «жизнь как творчество», «жизнь как достижение», «жизнь есть сон», «жизнь по правилам», «жизнь – трата времени» и «жизнь против жизни» (Дружинин В., 2000).

Базовым уровнем организации жизни и качества личности, как отмечает К. Абульханова-Славская, является ее включенность в ход событий, жизни. Организация жизни тесно связана с ее осуществлением. Содержанием следующего уровня является выделение, самоопределение человека по отношению к событиям. Предполагается, что личность не только самоопределяется по отношению к ходу жизни в целом или к ходу отдельных жизненных событий, но начинает последовательно и определенно проводить свою линию жизни, имеющую собственную логику, хотя и не обязательно ведущую к успеху (Абульханова-Славская К., 1991).

В качестве базы для рассмотрения жизненного пути человека Б. Ананьев предложил анализ его биографии. В качестве единицы анализа выступает возраст. Ученый выделил этапы в жизни человека и использовал их для характеристики каждого возраста (Ананьев Б., 1980).

В целом указанные направления исследований не предполагают раскрытия самого процесса построения жизненного пути, в котором осуществляется переход перспективных целей, планов и замыслов в историю жизни.

Анализ результатов исследования, посвященному изучению выбора варианта жизненного пути личности в ранней и средней взрослости, позволяет нам сделать вывод о том, что в период ранней взрослости предпочтение отдавалось такому варианту жизни как «Жизнь как достижение», который определяется через такие названия как «Человек действия», «Деловой человек», «Человек, сделавший себя» и т.п., а также «Жизнь как творчество». Реже всего отмечался такой вариант жизненного пути как «Жизнь есть сон», который вариант описывается через ощущение нереальности «внешней» жизни и одновременно ощущение реальности единственно желанной «внутренней» жизни.

В период средней взрослости наиболее предпочтительным вариантом стал «Жизнь по правилам». Жизнь, подчиненная правилу, регламенту, ритуалу, внешнему сценарию, чрезвычайно удобна – не нужно строить планы и думать о своих перспективах или сомневаться. Человек избавлен от бремени выбора. Также не был выбран вариант жизненного пути «Жизнь есть сон». Это может говорить о том, что на данном онтогенеза в большей степени выбираются активные жизненные позиции, нежели уход в себя (например, посредством разных зависимостей).

Мы предполагаем, что для ранней взрослости выбор таких значимых жизненных путей обусловлен особенностью данного периода. Период ранней взрослости характеризуется освоением профессиональной деятельности, самосовершенствованием, созданием семьи, воспитанием детей, особенностями организации свободного времени (досуга), которая позволяет воплотить в жизнь нереализованный потенциал личности. Это и связано с приоритетным выбором вариантов жизни, таких как «Жизнь как достижение» и «Жизнь как творчество».

Большинство людей в период средней взрослости избавляется от юношеских мечтаний, профессиональная карьера освоена, семейная жизнь и личное счастье определены. У

человека этого периода более устоявшаяся позиция. Приоритет в выборе жизненного пути – «Жизнь по правилам» дает возможность нам подтвердить эту мысль.

Изучение предпочитаемых сфер жизнедеятельности личности выявило, что для людей ранней взрослости приоритетнее являются сфера физической активности и сфера обучения и образования. Для людей средней взрослости – сфера семейной и общественной жизни.

Используя метод ранговой корреляции Спирмена, мы изучили характер взаимосвязи между показателями вариантов жизненного пути и жизненной сферы в периоды ранней и средней взрослости. На выборке представителей ранней взрослости были обнаружены значимые отрицательные умеренные корреляции между показателями профессиональной сферы, сферой увлечения, сферой физической активности и вариантом жизненного пути «Жизнь по правилам». Таким образом, люди, имеющие значимыми вышеупомянутые сферы, не склонны ограничивать свою жизнь набором к.-л. правил. Также имеют место отрицательные корреляции между показателем сферы общественной жизни и вариантом жизненного пути «Жизнь есть сон». Соответственно, люди, ведущие активный общественный образ жизни, не склонны идти по пути созерцателя.

В период средней взрослости обнаружены значимые положительные умеренные корреляции между вариантом жизненного пути «Жизнь как достижение» и показателями таких сфер, как профессиональная жизнь, обучение и образование, семейная жизнь, общественная жизнь, увлечения и физическая активность. Как видим, в данном возрасте индивидуумы стремятся достичь совершенства во всех жизненных сферах. По словам В. Дружинина жизнь человека, стремящегося к достижениям, является переживанием желания и волевого напряжения. Нужно хотеть (и очень много), чтобы действовать, решать проблемы и преодолевать препятствия (Дружинин В., 2000). Также была обнаружена значимая отрицательная умеренная корреляция между показателем сферы физической активности и вариантом жизненного «творчество».

Таким образом, изучая закономерности

жизнедеятельности и жизненного пути личности, человек может лучше представить себе оптимальный вариант собственного развития, определить свой жизненный путь. Понимание роли личности в планировании и осуществлении жизненного пути способствует более ответственному отношению к нему, стремлению ставить серьезные жизненные цели и достигать их осуществления. На разных стадиях жизненного пути соотношение вклада внешних воздействий и внутренней детерминации различается, и зависит от уже достигнутого уровня личностного развития.

Тепляков Н. Н.

СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ГОМОГЕНДЕРНЫХ И ГЕТЕРОГЕННЫХ КЛАССОВ В ШКОЛЕ

В последнее время проблема формирования личности в условиях общеобразовательной школы приобретает очень актуальное значение. Данная проблема в большей степени касается не столько обучающей, сколько воспитательной функции школы. Формирование гендерных различий в процессе интериоризации полоролевых стереотипов и ценностей гендерного плана представляет собой системное образование компонентами, которой выступают такие психологические феномены как самосознание, самоотношение, самооценки самоосознание и другие. Исследованию данной проблемы в многогендерной школьной среде посвящен ряд научных работ (Базарный В., 1995; Каган В., 1989; Клещина И., 1998; Наследова Г., Тихомирова Е., 2000; Радина Н., 1999; Ярская-Смирнова Е., 2001).

Экономические, политические и культурные факторы, а самое главное – определенные противоречия между ними, оказались определяющими в разрешении проблемы гендерного обучения в школах США и Великобритании, конечной целью которого было развитие профессионального женского труда. Одним словом, общей тенденцией в реализации гендерного

плана в процессе образования была борьбы с антисексизмом (дискриминацией по признаку пола), уравнивания девушек и юношей в учебном процессе с последующим переходом в новую нон-сексистскую стратегию (стремление учителей игнорировать половые стереотипы). Считалось, что такое гендерное уравнивание должно было нивелировать дискриминации между девочками и мальчиками, разрушить стереотипные ограничения полоролевых подходов; сократить гендерный разрыв между мальчиками и девочками в изучении предметов научно-естественного и гуманитарного цикла. В исторической ретроспективе раздельное женское и мужское образование на территории бывшего СССР прервалась в начале 1950-х годов и наступила эра смешанного типа образования, чтобы получать навыки общения в различных ситуациях и больше узнавать друг о друге. Но такой подход не выдерживал критики со стороны оппонентов совместного обучения. Исследования психологов и педагогов показали, что для восприятия мальчиков актуальна схема «теория – опыт – вывод», а для девочек – «опыт – теория – вывод». Кроме этого у школьников, страдающих из-за своей непримечательной внешности, формируется комплекс неполноценности. Это накладывает отпечаток на психическое здоровье личности, на всю ее взрослую жизнь, создавая тем самым предпосылки дисгармоничных семейных отношений, нарушений гендерной идентичности, искажений ролевого взаимодействия мужчин и женщин.

Проблема гендерного обучения в общеобразовательной школе на современном этапе упирается не столько в плоскость обучения, сколько в плоскость воспитания гендерной морали и нравственности, в феномены самосознания, самооценки и др.

Исследования зарубежных психологов и педагогов показали, что при гендерном обучении у мальчиков в начальной школе формировался более высокий уровень самооценки, более высокий уровень сплоченности и благополучия межличностных отношений; значительно выше уровень развития творческих способностей; более высокий уровень мотивации обучения в школе, большей нацеленности на успех, уверенности в свои силы и т.д.

В нашем исследовании гендерного обучения в школе

основной акцент был направлен на такие личностные качества, как самоотношение, самооценка, коммуникативность, общительность, отношения к жизненным обстоятельствам, к самому себе, к окружающим. В эксперименте приняло участие 50 школьников девятого класса Киево-Могилевского колледжа с моногендерным разделением классов (25 юношей и 25 девушек возрастом 15 лет), 50 школьников девятого класса школ № 1 и № 4 г. Южный со смешанной организацией классов (25 юношей и 25 девушек).

Полученные результаты показали следующее. Наибольшее выражение такого личностного качества как «самоотношение» представлено в моногендерной среде. В гетерогендерной среде получило высокую выраженность такое качество как самообвинение. У девушек, обучающихся в гетерогенном классе, отмечался высокий уровень самообвинения, и очень низкий уровень самосознания и самоинтереса. Гетерогенные группы девочек вполне адекватно оценивают качественные стороны межличностных отношений. у девушек в моногендерном окружении, в отличие от девушек гетерогендерного класса, высоко представлено самоосознание, самопознание, межличностное общение, стремление к развитию своего внутреннего мира. В моногендерном классе эмоциональные переживания и чувства имеют большую выраженность.

Нет отличия между гомогенными и гетерогенными классами по таким качествам, как оценка взаимных отношений и общения, оценке своих способностей, самокритики, целеустремленности, объективности достигнутых результатов. Такое качество, как независимость, у девушек гетерогенного класса выражена выше, чем у их сверстниц из моногенного класса.

Необходимость исследований гендерного обучения в общеобразовательной школе объясняется значительным снижением моральной составляющей в повседневной и школьной жизни молодежи, переходящих границы криминала.

ОКРЕСЛЕННЯ ПСИХОПІЗНАВАЛЬНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ ЛЮДИНИ ЯК НАУКОВОЇ ПРОБЛЕМИ

Люди сучасного суспільства, на нашу думку, незважаючи на свою освіченість, часто переживають психопізнавальну депривацію, яка є одним із видів її психічної депривації.

Аналіз наукових джерел свідчить, що про психопізнавальну депривацію людини як вид психічної депривації у прямій постановці питання не ставилося. Проте вивчення цієї проблеми означено ще до початку ХХІ століття, коли вчені виокремили значеннєву (когнітивну) депривацію. У той час були виділені сенсорна, емоційна, соціальна і значеннєва (когнітивна) депривації, дослідження яких пов'язувалося з розвитком (затримкою розвитку) дітей. У 1980-ті роки вийшла фундаментальна праця чехословацьких учених Й. Лангмейєра і З. Матейчека, котра була перекладена на російську мову (Лангмейєр И., Матейчек З., 1984), і в якій було окреслено «чотири форми психічної депривації», серед них і значеннєва (когнітивна) депривація, що описувалася ними як *«... надто мінлива, хаотична структура зовнішнього світу без чіткого впорядкування й змісту, котра не дає можливості розуміти, передбачати й регулювати те, що відбувається зовні»* (Лангмейєр И., Матейчек З., 1984).

Беручи за основу концептуальні положення цих науковців, когнітивну депривацію продовжували вивчати й інші дослідники, приміром, Л. Ядвіршис (Ядвіршис Л., 1997). Використовуючи поняття «збідніле середовище», описують когнітивну депривацію А. Прихожан і М. Толстих (Прихожан А., Толстих Н., 1990). На їхній погляд, відставання розумового розвитку деяких дітей відбувається внаслідок того, що оточуюче середовище, в якому вони розвиваються, не вмщує всю сукупність соціального, яке необхідно для нормального їхнього розвитку. Так, вони заявляють, що у депривованих дітей не формуються «стратегії дій», під якими розуміють дотримання соціальних норм, правил, моделей взаємин, котрі необхідні для адекватної поведінки в соціальному середовищі. Такої

концептуальної лінії дотримуються і сучасні дослідники психічної депривації О. Алексєнкова (Алексєнкова О., 2009), Я. Гошовський (Гошовський Я., 2009) та ін. Однак, аналіз праць свідчить, що вищезгадані дослідники описують не сутність і зміст психопізнавальної депривації, а зовнішні деприваційні умови та її наслідки.

Виходячи з цього, ми усвідомлюємо, що розкриття сутності та змісту психопізнавальної депривації людини можливе за умови визнання того, що вона має місце у людській психіці за певних обставин і тісно пов'язана з пізнавальною сферою особистості. Вірніше того, що вона є наслідком певного «збою», відхилень, порушень, одним словом, деструктивних процесів у пізнавальній сфері особистості. Тому, щоб розкрити сутність і зміст психопізнавальної депривації людини, потрібно знати закономірності пізнавальної діяльності її психіки, тобто перебіг і вияв всієї сукупності психічних пізнавальних процесів (відчуття, сприйняття, пам'яті, мислення, уяви), а також зміст продуктів їхньої діяльності, котрі в цілому позначаються як знання.

У своїх дослідженнях ми виходимо з того, що психопізнавальна депривація людини як один з видів її психічної депривації являє собою в більшому чи меншому ступені деструктивний процес функціонування пізнавальної (інтелектуальної) сфери її психіки. Такий процес може бути спричинений або недорозвиненням, несформованістю чи руйнуванням певних параметрів психічних пізнавальних процесів, або нестачею, відсутністю чи недостовірністю знань, необхідних для її життєдіяльності, внаслідок обмеження чи повного усунення суб'єкта психіки від активного різнобічного адекватного, чуттєвого і абстрактного, пізнання оточуючого світу.

Психопізнавальна депривація виникає в людини тому, що в неї, по-перше, не формуються або не розвиваються відповідні параметри психічних пізнавальних процесів, тобто має місце неадекватність (недосконалість, неточність) відчуття, сприймання, операцій, форм і видів мислення, уяви, пам'яті; по-друге, відсутні чи наявні недостовірні знання, які необхідні для її розвитку, повсякденного життя, соціалізації, адаптації,

оволодіння надбаннями людства, соціальної взаємодії, професійної діяльності, здобування нових (більш досконалих) знань. Хоча слід визнати, що причини тісно пов'язані між собою, оскільки затримка розвитку чи порушення операційно-функціональної спроможності буд-яких параметрів психічних пізнавальних процесів перешкоджає отриманню та накопиченню достовірних нових знань, а відсутність достовірних знань – впливає на відхилення й помилки у процесах сприймання, операцій, форм і видів мислення та уяви.

Наприклад, у людини порушені сенсорні відчуття через певні порушення чи переживання сенсорної депривації, під якою більшість дослідників розуміє тривале, більш або менш повне позбавлення людини сенсорних вражень. Порушення сенсорних відчуттів веде до не точного відображення окремих боків (ознак) предметів і явищ, що призводить спершу до спотворення їх продуктів – сенсорних образів, а потім, у свою чергу, спричиняє й порушення перцепції – відбувається не точне сприймання цілісного об'єкта чи явища, котре охоплює їх значення (наприклад, сприйняття людини, літака, простору, часу, руху, землетрусу, небезпеки, вогню, горя, плачу, вчинку тощо),

Оскільки сприйняття залежить від певних відношень, що існують між відчуттями, взаємозв'язок яких, у свою чергу, залежить від зв'язків і відношень між якостями, властивостями, різними частинами, які належать предметам та явищам, то їх викривлення призводить до порушення сприйняття, тобто його предметності, цілісності, осмисленості, структурності тощо. Проте у сприйнятті того чи іншого предмета або явища, крім відчуттів, значну роль відіграє досвід людини. Якщо такий досвід відсутній, тобто не сформувалися попередньо відповідні психічні утворення (знання), то знову ж таки людина сприймає предмети чи явища не точно, неадекватно, викривлено.

Далі людина, мислячи на основі попереднього сприйняття, не може відобразити предмети та явища в їхніх істотних зв'язках і відношеннях. Власне розкриття сутності предметів і явищ, істотних зв'язків і відношень між ними відбувається за допомогою низки розумових дій. Оскільки розумові дії є діями з предметами, відображеними в образах, уявленнях і поняттях про

них, то відхилення в точності відображення образів, викривлене уявлення і помилки в сутності понять при використанні розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікації та систематизації переносяться на отриманий результат.

Не знаючи цілком предмету чи явища (не маючи відповідних знань), які аналізує людина, вона не може їх розчленувати у свідомості, виокремити в них їх частин, аспектів, елементів, ознак і властивостей. Разом з цим людина не може здійснити синтез, тобто мисленнєво виконати операцію об'єднання окремих частин, аспектів, елементів, ознак і властивостей об'єктів у єдине, якісно нове ціле. А власне аналіз і синтез є головними мисленнєвими операціями, які в єдності забезпечують повне та глибоке пізнання дійсності.

Міркуючи, людина пов'язує низку суджень, що спираються на достовірні знання, для з'ясування істинності якоїсь думки, її доведення чи заперечення. Проте, якщо міркування надто просте, чи відсутні необхідні знання, то людина навряд чи з'ясує істинність думки. Виходячи з того, що, приміром, за допомогою умовисновків у міркуванні ми з одних суджень виводимо нові, то недостатня кількість суджень, що спираються на достовірні знання, може призвести до відсутності істинності у новому судженні.

Проте наявність достовірних знань є недостатньою умовою формування правильного нового судження, оскільки для цього ще потрібно, щоб у людини були достатньо розвинуті розумові дії. Оскільки предметом мислення людини є пізнавальні завдання, котрі мають різне змістове підґрунтя і зумовлюють різне співвідношення предметно-дієвих, перцептивно-образних і поняттєвих компонентів у їх розв'язанні, то від того, на скільки точно й вірно людина може оперувати знаннями (знаками, символами, образами, поняттями, схемами, репрезентаціями та ін.), залежить якість розумових дій.

Психопізнавальна депривація людини виявляється також, як застій, затримка розвитку, інертність, ригідність, загальмованість або збій пізнавальної (інтелектуальної) сфери психіки відповідно до вікових норм психосоціального розвитку й норм суспільної життєдіяльності.

Таким чином, розкриття сутності та змісту психопізнавальної депривації людини можливе на основі визнання того, що вона являє собою в більшому чи меншому ступені деструктивний процес функціонування пізнавальної (інтелектуальної) сфери її психіки, який спричинився або недорозвиненням, несформованістю чи руйнуванням певних параметрів психічних пізнавальних процесів, або нестачею, відсутністю чи недостовірністю знань, необхідних для її життєдіяльності, внаслідок обмеження чи повного усунення суб'єкта психіки від активного різнобічного, адекватного чуттєвого і абстрактного пізнання оточуючого світу і себе в ньому. Психопізнавальна депривація людини може виникати через недорозвинення апарату пізнання світу; спрощення знань про предмети, явища і зв'язки між ними; отримання недостовірних знань; припинення накопичення у пізнавальній сфері нових знань, а також руйнування старих.

Титаренко Т. М.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЯК СПОСІБ ПОЛЕГШЕННЯ ПЕРЕХОДУ ВІД ВІЙНИ ДО МИРУ

Воєнна травматизація створює реальну загрозу накопичення і посилення стресових реакцій, постравматичних розладів, зменшення індивідуальних ресурсів особистості, зниження загальної якості життя, уповільнення життєвої активності, різноманітних викривлень у формуванні життєвих планів і перспектив. Психологічної підтримки потребують і потребуватимуть у майбутньому колишні військові, члени їхніх сімей, внутрішньо переміщені особи, жителі так званої «сірої зони», звільнених після окупації територій, що живуть у стані хронічного стресу, постійної невизначеності.

Проблематика соціально-психологічних наслідків військових конфліктів концентрується навколо негативного впливу травматичного досвіду війни на ветеранів та членів їхніх родин (B. Jordan, A. Matsakis, D. Ryan, S. Verbosky, C. Williams, Y. Wosner); розвитку посттравматичного стресового розладу у

військовослужбовців та членів їхніх сімей (R. Dekel, T. Franciskovic, J. Price, Z. Solomon). Водночас серед психологічних проблем воєнного і майбутнього поствоєнного суспільства чи не найгострішою є пошук можливостей оптимізації переходу до умов мирного життя різних категорій населення країни.

Коли людина відчуває страждання, відчуження, ненависть, жагу помсти, коли її мучить самотність і відсутність розуміння, їй конче потрібна психологічна підтримка. Після повернення з фронту їй також нерідко бракує юридичної, медичної, фінансової допомоги. І вона звертається за різними видами соціальної підтримки перш за все до тих, кого добре знає, кому довіряє, до членів власної сім'ї, друзів, побратимів.

Недарма представники клінічної, медичної психології розглядають соціальну підтримку в якості основного ресурсу збереження здоров'я. Підтримка сприяє подоланню депресії і тривоги, тоді як її дефіцит посилює почуття відторгнення, обурення, самотності.

Ключовим аспектом соціальної підтримки є соціально-психологічний супровід. За ініціативою Червоного Хреста проведені дослідження його ролі серед родичів осіб, що зникли безвісті під час воєнних конфліктів у Боснії, Герцеговині, Сербії, Косово, у Грузії, Вірменії, Азербайджані, Непалі, Східному Тиморі. Серед спільнот, які постраждали під час війни і протягом тривалого часу потребуватимуть соціально-психологічного супроводу, слід назвати і внутрішньо переміщених осіб.

Особлива підтримка має надаватися мешканцям сірої зони, жителям звільнених від ворога територій, населення окупованих Донбасу і Криму. Одне із завдань психологів у цьому контексті полягає у розробці специфічних стратегій психологічного супроводу, спрямованих на розбудову культури миру. Необхідність досягнення взаєморозуміння та взаємопримирення тих, хто опинився по різні боки фронту, диктуватиме необхідність пошуку нових можливостей переходу до умов мирного життя.

Серед тих, кому психологічна підтримка потрібна у першу чергу, слід назвати переживших втрати. За даними японських

дослідників, які провели міждисциплінарне дослідження взаємозв'язку між різними видами підтримки та рівнем стресу у тих, що вижив після землетрусу на Сході Японії і стали вимушеними переселенцями, насамперед потребують уваги ті, хто втратив членів сім'ї і друзів під час катастрофи і переселення (С. Teramoto, А. Matsunaga, S. Nagata).

Брак соціальної підтримки, базовим елементом якої є психологічний супровід, може мати фатальні наслідки як для життя і здоров'я людини, так і для успішності реадптації до умов мирного життя.

Соціально-психологічний супровід – це насамперед комплексна підтримка людини, що постраждала, з боку її оточення. Супровід передбачає наявність мережі сімейних, дружніх, професійних зв'язків, комунікацію людини, що повертається до мирного життя, з сусідами, членами територіальних, політичних, екологічних та інших спільнот.

До соціально-психологічного супроводу входить система мультидисциплінарних заходів, що забезпечує взаємодію спільнот між собою, їхню готовність до надання підтримки своїм членам, активність у залученні особистості до спільнотного життя з метою покращення її психологічного здоров'я та суб'єктивного благополуччя.

Предикторами цільового включення особистості до спільнотного життя з метою оптимізації переходу від війни до миру є психологічна готовність особистості до отримання підтримки з боку певних спільнот (професійних, територіальних, екологічних, політичних тощо); стимулювання мотивації особистості до індивідуального внеску у життя спільнот; підвищення відповідальності особистості за діяльність спільнот, їх колективне самовизначення.

Ефективність соціально-психологічного супроводу визначається його структурно-функціональними характеристиками. Від структури соціально-психологічного супроводу значною мірою залежить якість адаптації до умов мирного життя.

Компонентами структури супроводу є розмір мереж, в які включена людина, їхня кількість, розгалуженість, взаємозамінність, частота і інтенсивність контактів, форми

соціальних взаємодій. Доведено, що багаті соціальні мережі відчутно зменшують прояви ризикованої поведінки (J. Blumenthal, J. Kaplan, A. Rozanski). Отже, є підстави вважати, що кількість мереж, в яких людина активно проявляє себе, впливатиме на її реадаптацію до умов мирного життя.

Функції соціально-психологічного супроводу, насамперед захисні, емоційно стабілізаційні та інструментальні, забезпечують якість контактів, задоволеність ними, внутрішній зміст взаємодії, її значущість для особистості. Продуктивний супровід передбачає пильність тих, хто супроводжує постраждалого, їхню глибоку включеність у проблеми іншої людини, емпатійність, терпіння, вміння толерувати агресивні вислови та дії.

Ефективним шляхом опосередкування взаємодії постраждалих осіб з непередбачуваним соціумом є розробка стратегій соціально-психологічного супроводу, що передбачає більш ефективну підготовку та перекваліфікацію психологів-практиків, соціальних працівників та інших фахівців і волонтерів.

Системне застосування стратегій соціально-психологічного супроводу постраждалих дасть змогу забезпечити після завершення війни поступове розгортання у суспільстві культури миру та конструктивні особистісні трансформації постраждалих від воєнних дій. Дозована стимуляція ресурсів особистості під час соціально-психологічного супроводу сприятиме прискоренню і полегшенню переходу країни до умов мирного життя.

Можна виділити декілька векторів спрямування соціально-психологічного супроводу постраждалих. По-перше, це спрямованість на пряму, безпосередню допомогу людині, що забезпечує відновлення після травматизації. По-друге, це спрямованість на опосередковану допомогу через активізацію роботи спільнот, до яких людина включена, що створює потенційне середовище конструктивних трансформацій. По-третє, це спрямованість на соціальні мережі, їхню розгалуженість, глибину та інтенсивність контактів, що підживлює комунікативні ресурси особистості.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ У ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНИ ТЯЖЕСТИ

Тяжесть поражения опорно-двигательного аппарата определяет познавательное и эмоционально-личностное развитие ребенка. У многих детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата сохранен интеллект. Однако при некоторых формах детского церебрального паралича может встречаться задержка психического развития или умственная отсталость. Эмоциональная сфера у детей с двигательным дефектом также разнообразна: у одних – повышенная возбудимость, раздражительность, дисфория, у других – дистимия или апатия, безучастное отношение к окружающим. Развитие ребенка в условиях болезни, а также неблагоприятные социальные условия негативно сказываются на формировании всех сторон его личности. Дети, частично или полностью ограниченные в произвольных движениях, часто неуверенны в себе, несамостоятельны, наивны, застенчивы, робки, ранимы и обидчивы.

Эмоциональные проблемы подросткового возраста общеизвестны: это и быстрая смена переживаний, и выраженная эмоциональная возбудимость. Вместе с тем в этот период формируется способность к прогнозированию оценок своей личности и поведения другими людьми, прежде всего в межличностном общении со сверстниками, решающую роль в котором играют эмоции. Умение воспринимать, понимать и регулировать эмоции как свои, так и окружающих людей, является ключевым моментом всех межличностных отношений.

От эмоционального интеллекта как особого вида способностей зависит успешность адаптации ребенка к социальному миру. Развитый эмоциональный интеллект у подростка с нарушениями опорно-двигательного аппарата может помочь ему благополучно интегрироваться в социум, стать активным членом общества.

Целью данного исследования было выявление

особенностей эмоционального интеллекта у подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата различной степени тяжести. Исследование проводилось на базе государственной специальной общеобразовательной школы-интерната для детей с нарушением функций опорно-двигательного аппарата, санаторной школы-интерната для детей с заболеваниями костно-мышечной системы и соединительной ткани, а также нескольких средних общеобразовательных школ г. Минска. В исследовании приняли участие 154 детей подросткового возраста (12-15 лет). Среди детей с двигательными нарушениями обследован 71 подросток, из которых 32 – с легкими нарушениями опорно-двигательного аппарата (с диагнозом «сколиоз»), а также 39 – с тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата (детский церебральный паралич). Кроме того обследовано 83 ребенка без нарушений опорно-двигательного аппарата.

Диагностика эмоционального интеллекта осуществлялась с помощью опросника Н. Холла. Сравнение показателей эмоционального интеллекта с использованием непараметрического U-критерия Манна-Уитни проводилось следующим образом: 1) группы подростков без нарушений и с легкими нарушениями опорно-двигательного аппарата; 2) группы подростков без нарушений и с тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата; 3) группы подростков с легкими и тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата.

В результате статистического анализа данных было установлено, что различия в общем уровне эмоционального интеллекта не достигают уровня достоверности ни в одной из сравниваемых групп. Значимые различия были выявлены только по отдельным компонентам эмоционального интеллекта.

Сравнительный анализ показателей эмоционального интеллекта у подростков без двигательной патологии и с легкими нарушениями опорно-двигательного аппарата выявил значимые различия только для такого компонента, как «управление своими эмоциями» (при $p=0,042$). Данный показатель в группе подростков без двигательного дефекта равен 0,52, а в группе с легкими нарушениями опорно-двигательного аппарата – 3,50. Это означает, что подростки с

легкими нарушениями опорно-двигательного аппарата более спокойные и отходчивые, лучше регулируют и осознанно управляют своими эмоциями и поведением в сложившейся для них ситуации, в частности, в связи с их двигательными проблемами и пребыванием в санаторной школе-интернате. Они начинают более осознанно и чутко относиться не только к своему физическому состоянию, но и к эмоциональному, стараясь уловить происходящие изменения в самом себе.

Следует отметить, что данный показатель эмоционального интеллекта во всех трех исследуемых группах имеет самые низкие значения. Это свидетельствует о том, что в подростковом возрасте детям еще сложно в достаточной степени управлять своими эмоциями. Для данного возрастного периода характерны эмоциональная возбудимость, перепады настроений и эмоционально-волевой инфантилизм.

При сравнительном анализе показателей эмоционального интеллекта у подростков без двигательной патологии и с тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата были обнаружены значимые различия по таким компонентам, как «управление своими эмоциями» (при $p=0,038$) и «управление эмоциями других людей» (при $p=0,002$). Подростки с тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата лучше регулируют свои эмоции (2,97) по сравнению с детьми, которые не имеют таких нарушений (0,52), а подростки без двигательной патологии лучше распознают и воздействуют на эмоциональное состояние окружающих их людей (7,49), чем их сверстники с тяжелыми двигательными нарушениями (4,77). Это может быть связано с тем, что такие дети неохотно идут на контакт с незнакомыми людьми, сосредоточены на себе и своих переживаниях. Как отмечает Л. Бадалян (2012), дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата эгоцентричны, не способны продуктивно работать в коллективе, соотносить свои желания с интересами окружающих.

Важным моментом для данной группы подростков является то, что они находятся в специализированных школах-интернатах. Длительное пребывание в условиях частичной изоляции, отрыв от семьи, изменение межличностных отношений, ограничение контактов определенным образом влияют на эмоциональную

сферу ребенка. По мнению В. Дубровского (2002), дети с сильной степенью выраженности двигательного дефекта в наибольшей мере подвержены влиянию неблагоприятных факторов социально-психологической среды в связи с их несостоятельностью в сфере контактов.

При сравнении показателей эмоционального интеллекта у детей с легкими и тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата не было выявлено статистически значимых различий ни по одной из шкал. Это означает, что данным группам подростков присущи схожие проявления эмоционального интеллекта. Обе группы подростков схожим образом реагируют на обстоятельства, которые связаны с их двигательными проблемами. Такие подростки могут чувствовать себя отвергнутыми, переживать недоброжелательное отношение сверстников или же наоборот, ощущать жалость к себе, особое внимание окружающих. Поэтому им важно не только понимать свое эмоциональное состояние, но и уметь им управлять, не заикливаясь на отрицательных переживаниях.

Поскольку обнаруженные различия в некоторых показателях эмоционального интеллекта не влияют на общий его уровень, можно предположить, что имеет место компенсация одних эмоциональных способностей другими у исследуемых групп подростков.

Результаты проведенного исследования позволяют сформулировать следующие выводы. Различия в общем уровне эмоционального интеллекта у групп подростков без двигательной патологии и с нарушениями опорно-двигательного аппарата различной степени тяжести не выявлены. У всех исследуемых групп подростков низкое значение имеет такой компонент эмоционального интеллекта, как управление своими эмоциями. Вместе с тем подростки с легкими и тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата способны лучше регулировать свое эмоциональное состояние по сравнению со сверстниками без двигательного дефекта. Подростки с тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата способны управлять эмоциями других людей хуже своих сверстников без двигательной патологии. Выявленные особенности эмоционального интеллекта у

подростков с легкими и тяжелыми нарушениями опорно-двигательного аппарата требуют адекватного психологического сопровождения, коррекции и целенаправленного развития.

Фера С. В.

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ ФАКТОРІВ НА ВИБІР ПАРТНЕРА ДЛЯ СТВОРЕННЯ СІМ'Ї

Шлюбно-сімейні стосунки завжди привертали до себе увагу дослідників та займали одне з провідних місць у дослідженнях психології особистості та міжособистісних відносин. В останні роки відбулась трансформація як уявлень про функціонування сім'ї так і пріоритетів у виборі шлюбного партнера. В юнацькому віці молода людина відчуває потребу у коханні і починає замислюватися, з якою людиною вона б була щасливою в житті. Образ ідеального партнера, ідеальних стосунків набуває чіткіших контурів, стає мотивом, що штовхає до пошуку і стає бажаною метою (Швець А., 2006).

Процес вибору шлюбного партнера – психологічно значимий акт соціальної ситуації розвитку особистості, оскільки являє собою послідовну серію дій на основі шлюбних установок по відборі відповідного супутника життя. Даний вибір базується на сукупності біологічних та соціально обумовлених особистісних характеристик, котрі формуються в процесі гендерної соціалізації і статевої ідентифікації особистості (Калініна Р, 2008).

Зарубіжні і вітчизняні теорії вибору шлюбного партнера, на наш погляд, об'єднуються в основному двома ідеями. По-перше, майже всі вони базуються на принципі соціально-культурної гомогамії. По-друге, механізм вибору партнера представлений як система стадій. Вони послідовно звужують коло можливих обранців, відсікаючи невідповідних. Таким чином, на завершальному етапі залишаються лише ті пари, які теоретично повинні добре підходити один одному як подружні партнери.

Одним із перших почав роздумувати над чинниками

вибору шлюбного партнера засновник класичного психоаналізу З.Фрейд. Його психоаналітична теорія ґрунтується на припущенні про потяг, який діти відчують до батьків протилежної статі. Завдяки складному неусвідомленому процесу вони можуть переносити любов, що переживається ними до цього одного з батьків, на інші, суспільно схвалювані, об'єкти – на свого потенційного партнера. Ймовірно, тому багато хлопців хотіли б зустріти майбутню супутницю життя, схожу на їх матір, і дуже часто дівчата звертають увагу на хлопців, схожих на їх батька.

Автор теорії нормативної взаємодії Р. Хілл, робить припущення, що в сучасному суспільстві шлюб є нормативним. Це означає, що вибір партнера зумовлюється певними нормами, виробленими в рамках певної культури (Хілл Р., 1977).

Чинником вибору шлюбного партнера Дж. МакКолл вважає атракцію, яка у стосунках є результатом узгодженої взаємодії двох учасників, коли кожен із них розглядає і оцінює іншого, передусім, з погляду можливого отримання якомога більшої кількості заохочень, на які він орієнтований. Таким чином, на противагу думці про любов як відповідну реакцію на властивості іншого, Дж. МакКолл розглядає любов як обмінну реакцію іншого щодо власних ознак «Я» особистості (McCall G., 1970). Таким чином, кожен партнер настільки задоволений іншим партнером, наскільки він підтверджує специфічний зміст його ідеалізованого та виняткового уявлення про себе. І здійснення вибору подружнього партнера буде визначатися можливістю отримати віддзеркалення власного уявлення про себе.

Чинником вибору шлюбного партнера в теорії гомогамії названо також однакову «соціальну цінність» (Дж. Босард). До кола можливих обранців входять кандидати зі схожими характеристиками соціального рівня, такими як: етнічна належність, віросповідання, соціальний клас, освіта, рівень інтелекту, зовнішність, вік, шлюбний статус, територіальна близькість. Однак поширеною є тенденція до шлюбного градієнта, коли чоловіки вибирають більш молодих жінок, з нижчим соціальним статусом та освітою.

Щодо факторів, які впливають на вибір партнера для

створення сім'ї, можна виокремити такі: кохання; бажання мати дитину; спільність інтересів, поглядів, спільне дозвілля; споживацькі, економічні фактори, тиск соціальних нормативів та традицій, вимушені обставини; психологічна підтримка партнера, близьке спілкування та взаєморозуміння, відчуття необхідності, потрібності комусь, втеча від самотності; прагнення особистого щастя, інтимне задоволення; умови, в яких формується особистість: стосунки з матір'ю, її ставлення, стосунки батьків між собою, стосунки батьків із дитиною, з братами і сестрами; ідентична статусність (однаковий соціальний клас, освіта, рівень інтелекту, зовнішність, вік, ціннісні орієнтації, здоров'я, походження, міцність батьківської сім'ї, хобі та інше; близькість проживання; бажання позбутись самотності).

Таким чином, сучасні теорії та концепції по-різному пояснюють особливості вибору партнера для створення шлюбно-сімейних відносин. Але, на наш погляд, не має цілісної теорії, яка б враховувала різноманітні мотиви, чинники та соціально-психологічні особливості вибору партнера.

Не менш важливим питанням є виявлення особливостей вибору шлюбного партнера у представників різної статі. Чоловіки загалом відповідальні за продовження роду, і критерієм їх несвідомого відбору є здатність до дітонародження у жінок. Жінки ж є стражами моральності нащадків, тому критерієм вибору партнера є здатність захистити потомство.

Аналіз результатів нашого дослідження приводить до висновку про необхідність створення програм розвитку готовності підростаючого покоління до адекватного вибору шлюбного партнера та сімейного життя загалом, де вони зможуть розвинути навички самопізнання, самоаналізу, рефлексії та почуття власної самоцінності, комунікативні навички, здатність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії. З допомогою занять учасники здобуватимуть та поповнюватимуть знання про особистісні риси бажаного супутника життя, функціонування сім'ї і її роль у життєдіяльності людини.

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ СТУДЕНТА

У сучасних умовах професійного розвитку роботодавці все більше вимагають від фахівців високого рівня розвитку емоційного інтелекту (ЕІ). Фахівці з високим рівнем ЕІ добре розуміють свої емоції, почуття інших людей, можуть ефективно керувати своєю емоційною сферою, і тому в суспільстві їхня поведінка більш адаптивна і вони легше досягають своїх цілей у взаємодії з оточуючими, в професійній та міжособистісній сферах. Саме під час навчання в університеті студент може розвивати власну емоційну сферу, беручи активну участь в різноманітних тренінгових програмах, обираючи дисципліни (курси за вільним вибором студента), спрямовані на розвиток ЕІ. У майбутньому це може позитивно проявитися у високому рівні професійної відповідальності, результативних міжособистісних взаєминах, стресостійкості, ефективній емоційно-вольовій регуляції.

У контексті нашого дослідження *емоційний інтелект* розглядаємо як інтегративну особистісну властивість, яка зумовлюється динамічною єдністю афекту та інтелекту через взаємодію емоційних, когнітивних, конативних і мотиваційних особливостей, і спрямована на розуміння власних емоцій та емоційних переживань інших, забезпечує управління емоційним станом, підпорядкування емоцій розуму, сприяє самопізнанню і самореалізації через збагачення емоційного і соціального досвіду.

Згідно з концепцією Г. Гарднера, у структурі емоційного інтелекту наявні два змістовних компоненти ЕІ: внутрішньоособистісний – спрямований на власні емоції та характеризується такими складовими, як самосвідомість, рефлексія, самооцінка, самоконтроль, мотивація досягнень та міжособистісний – спрямований на емоції інших людей та включає емпатію, толерантність, комунікабельність, конгруентність, діалогічність.

Враховуючи теоретичні наукові розвідки, нами було

побудоване пілотне дослідження рівня розвитку емоційного інтелекту в професійному становленні студентів (репрезентативна вибірка становила 49 студентів Київського університету імені Бориса Грінченка, II-VI курсів). Студентам було запропоновано діагностичну методика «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла – на нашу думку цей опитувальник найкраще відобразив рівень розвитку EI студентів в їх професійному становленні, а саме: виявив здатність розуміти ставлення особистості, що представлені в емоціях та управлінні емоційною сферою на основі прийняття рішень. Ця методика побудована на загальнотеоретичних уявленнях про емоційний інтелект як про особистісну характеристику, що дозволяє розпізнавати свої емоції, управляти ними, розпізнавати почуття в кожній конкретній ситуації. Опитувальник надав можливість діагностувати одразу п'ять компонентів емоційного інтелекту: емоційну обізнаність або теоретичні знання про емоційну сферу та її регуляцію; стресостійкість або емоційну гнучкість; самомотивацію або довільне управління своїми емоціями; емпатію або здатність співчувати іншим людям; розпізнання емоцій інших людей або здатність впливати на емоційний настрій інших людей.

У результаті проведення пілотного зрізу емпіричних даних та впровадження у навчальний процес практико-орієнтованої дисципліни «Психологія емоційного інтелекту», можна говорити про позитивні зрушення щодо зміни показників EI у професійному становленні студентів. У повторній діагностиці студенти показали динаміку розвитку емоційного інтелекту (EI) по групі, підвищили рівень загального показника, покращили результати по шкалі «Самомотивація» – високий рівень, «Емоційна обізнаність» – високий рівень, «Стресостійкість» – зросла до середнього рівня, інші показники залишились на середньому рівні.

Існує багато технологій для активації, розвитку емоційно-інтелектуального ресурсу студента в професійному становленні. Всі технології засновані на продуктивній інтелектуальній діяльності. Перерахуємо найбільш відомі технології, які можна впровадити у навчальний процес, що сприятиме розвитку емоційного інтелекту (EI) студента у професійному становленні:

- соціальна технологія;
- технологія особистісно-орієнтованого розвивального навчання;
- технологія ситуативного моделювання;
- проектні технології;
- технологія критичного мислення;
- технології розвитку емоційного інтелекту засобами арт-методів;
- технологія вітагенного навчання.

Доцільним, з нашого погляду, є комплексне використання цих технологій. Так, працюючи над проектами, студенти проходять усі стадії технології виконання завдань, забезпечуючи управління емоційним станом, підпорядковуючи емоції розуму, сприяючи самопізнанню і самореалізації через збагачення емоційного і соціального досвіду. Для розв'язання суперечностей між життєвим досвідом студента і новою інформацією, використовуються прийоми критичного мислення тощо.

Результати проведеного дослідження вказують на необхідність вдосконалення практики ВНЗ щодо розвитку ЕІ у студентів на етапі їхнього професійного становлення.

Хобта С. В.

РЕЗУЛЬТАТИ ПРОСТОРОВИХ ЗМІН ВНАСЛІДОК ВІЙСЬКОВОГО КОНФЛІКТУ НА ДОНБАСІ ДЛЯ РЕГІОНАЛЬНОЇ СПІЛЬНОТИ

Військовий конфлікт на сході України спричинив суттєві зміни у просторовій організації регіону і країни в цілому. Донбас перерізано лінією розмежування, яка розділяє підконтрольні і непідконтрольні уряду України території і опосередкує їх комунікацію з рештою країни. Це спричиняє виникнення нових соціальних практик, посилює та створює ідентичності, формує нові елементи колективної пам'яті. У зв'язку з цим актуальною проблемою для сучасної вітчизняної соціології є дослідження наслідків просторових змін,

викликаних війною.

На початку військового конфлікту у 2014 р. значна частина території Луганської і Донецької областей були віднесені до районів проведення антитерористичної операції або зони АТО (Закон України «Про боротьбу з тероризмом», 2014). Підконтрольні і непідконтрольні українському уряду території у зоні АТО розділила «лінія зіткнення»/«лінія розмежування» – «умовне розмежування території Донецької та Луганської областей між територією де розміщені населені пункти, у яких органи державної влади України не здійснюють або здійснюють не у повному обсязі свої повноваження та підконтрольними територіями» (Тимчасовий порядок контролю за переміщенням осіб, транспортних засобів та вантажів (товарів) через лінію зіткнення у межах Донецької та Луганської областей, 2015).

Рух на лінії розмежування стабільно активний і щорічно демонструє позитивну динаміку (Ситуація в контрольних пунктах в'їзду-виїзду в районі проведення операції Об'єднаних сил, 2018). Комуś доводиться їздити до родичів, комуś ходити на роботу, отримувати пенсію чи допомогу на дитину, купувати ліки і т.п. Переважна більшість перетинає лінію розмежування з боку непідконтрольних територій (перетин лінії зіткнення через контрольні пункти в'їзду-виїзду. Моніторинговий звіт, 2018), але не можна говорити про односпрямованість руху.

Розглянемо, як це впливає на сприйняття простору регіону і країни. Основа для цього – результати стандартизованих і нестандартизованих інтерв'ю, проведених в ході дослідження «Масова свідомість у зоні воєнного конфлікту на Донбасі» (Хобта С., 2017).

Лінія розмежування розриває звичні життєві практики регіональної спільноти. При цьому, вона не сприймається як справжній кордон, що розділяє «своїх» і «чужих». Це тимчасовий кордон між «своїми». Водночас, протягом року фіксується тенденція до зростання точки зору, що лінія розмежування є засобом відділення від «чужих». Проте для більшості, це щось штучне, інердне для регіону утворення, а мешканці регіону продовжують себе бачити однією спільнотою, сподіваючись на мирне вирішення конфлікту і об'єднання територій. Хоча варіанти об'єднання існують різні (Хобта С.,

2017).

Таке бачення території регіону узгоджується з орієнтацією на мирне вирішення конфлікту. Як за даними нашого дослідження, так і за даними інших досліджень, як переважна більшість осіб, які проживають на непідконтрольних територіях та перетинають лінію розмежування, так і мешканців підконтрольних територій Донбасу, підтримують мирне врегулювання конфлікту та зберігають позитивне відношення до більшості «інших» груп громадян України (Індекс соціальної згуртованості і примирення ООН для східної України. Опитування на контрольних пунктах в'їзду-виїзду на лінії розмежування (КПВВ), 2017)

Опитування ООН у п'яти областях східної України також показало, що серед населення сходу, і Донбасу зокрема, готовність до політичного насильства дуже низька. У цілому показники вказують, що люди, які живуть на сході України, не розрізняють українських громадян із різних куточків країни, але менш відкриті до груп, що вирізняються політичними уподобаннями, а саме, які поділяють націоналістські або сепаратистські настанови (Індекс соціальної згуртованості і примирення ООН для східної України. Толерантність та соціально відповідальна громадська позиція, 2017).

Сприйняття індивідом соціального простору, на нашу думку, визначається характером інституційної взаємодії та баченням її перспектив. У зв'язку з цим, у індивідуальному соціальному просторі можна виділити «перспективний простір», тобто простір, з яким індивід пов'язує своє майбутнє; «інституційний простір» – це зона активності, з якою пов'язані важливі для індивіда практики (постійні/періодичні/потенційні), що забезпечують його коштами для існування та надають можливості для самореалізації, та «повсякденний простір» – поле повсякденних, рутинних практик, пов'язаних із місцем постійного проживання.

Результати наших глибинних інтерв'ю показують, що інститути, важливі для забезпечення існування та самореалізації, та повсякденний простір пов'язані для багатьох респондентів як з підконтрольними, так і з непідконтрольними територіями.

Наприклад, індивід може жити в ЛНР/ДНР, працювати на підконтрольній Україні території, не сприймати ЛНР/ДНР як автономні утворення і чекати на повернення території під контроль України. Або, мешкаючи на підконтрольній території, можна заробляти в ЛНР/ДНР, при цьому пов'язувати своє майбутнє з Росією, чекаючи, коли його населений пункт приєднається до «руського миру». Можна жити в ЛНР/ДНР, працювати там і пов'язувати своє майбутнє саме з «молодою республікою». Є приклади того, що пенсіонери ЛНР свідомо не оформлюють пенсію в Україні, а люди середнього віку не виїжджають в Україну, пов'язуючи майбутнє з ЛНР/ДНР і РФ.

Таким чином, важливі, з точки зору забезпечення життєдіяльності, інституції можуть належати до різних просторів дії, можуть збігатися чи не збігатися з простором «повсякденним», тягити до різних «перспективних» просторів, якими переважно є Україна, РФ, ЛНР/ДНР. Внаслідок цього може виникати ситуація, коли між простором життя, простором, з яким пов'язана соціальна реалізація (професійна, громадська) та Батьківщиною/перспективним простором існує дисонанс.

Як правило, «перспективний простір» пов'язаний з «простором інституційним». Це означає, що відчуття єдиного соціального простору, почуття територіальної спільності, приналежності до України буде зберігатися у випадку інституційної залежності від України (актуальної чи потенційної), сподівання на соціальну реалізацію саме в її просторі. Тому бар'єри з боку України в цьому напрямі будуть зменшувати кількість лояльного населення на непідконтрольних територіях. Окрім цього, збереженню лояльності сприяє відчуття інституційної слабкості ЛНР/ДНР. У цих обставинах інституційна сила може бути тим прагматичним мотивом, що притягує до України.

Подібні висновки можемо зустріти і на основі результатів інших досліджень. Зокрема, результати Індексу USE на контрольних пунктах в'їзду-виїзду та інші опитування показали, що три основні причини, через які люди їздять з непідконтрольних на підконтрольні території – це відвідування родичів і друзів, купівля товарів, необхідність користування банківськими та юридичними послугами. Той факт, що висока

інтенсивність поїздок зберігається і тільки зростає, свідчить про постійну потребу в доступі до споживчих товарів, фінансових послуг тощо, які є на підконтрольній Україні території. Крім того, що важливо, це свідчить про близькість між населенням підконтрольних і непідконтрольних територій. У цьому контексті особи, які їздять з непідконтрольних України територій до підконтрольних, мають значний потенціал для підвищення соціальної згуртованості всередині та між різними громадами та «групами» на сході України, у тому числі, які проживають по всій непідконтрольній території. Після встановлення необхідних політичних умов такий ресурс може стати критично важливим для процесу сталої й мирної реінтеграції (Індекс соціальної згуртованості і примирення ООН для східної України. Опитування на контрольних пунктах в'їзду-виїзду на лінії розмежування (КПВВ), 2017).

Війна фрагментувала простір Донбасу. Посталий територіальний поділ формує і закріплює нове бачення простору країни і регіональної спільноти. Лінією розмежування простір регіону порізаний таким чином, що окремі практики виявилися пов'язаними, з одного боку, з різними фрагментами регіонального простору (підконтрольні/непідконтрольні території), а з іншого – з різними «перспективними» просторами: Україною або РФ/ЛНР/ДНР. Це спричиняє формування і закріплення нових практик ідентифікації по обидва боки лінії розмежування. Це означає, що лінія розмежування не є «тимчасовою» умовністю. Новий кордон обіцяє довготривалі наслідки і збереження у колективній пам'яті навіть за умови його зникнення.

Незважаючи на те, що сучасні соціологи намагаються відійти від ідеї, що встановлення кордонів в основі своїй є політикою відмінностей (Медіа-дискурс пострадянських кордонів України (1991-2012): конструювання змістів, 2018), аналіз наслідків просторових змін на Донбасі свідчить, що посталі кордони тільки формують та більше підкреслюють відмінності. Чим сильніше інституційно населення непідконтрольних територій прив'язано до України, чим більше воно усвідомлює інституційну слабкість ЛНР/ДНР, чим активніше комунікація на лінії розмежування, тим більше

потенціал людського капіталу для України, який може бути використаний для мирної реінтеграції територій Донбасу. Чим довше лінія зіткнення буде існувати, тим міцніше будуть нові посталі ідентичності і тим складніше буде реінтеграція.

Чеботарьова О. С.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНИХ УЯВЛЕНЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПРО МЕДИЦИНУ

Здоров'я особистості, як відомо, є однією з основних (базових) її потреб та цінностей. Особливої значущості питання охорони здоров'я набуває в соціально та екологічно неблагополучних регіонах, одним з яких є постраждала від Чорнобильської катастрофи Чернігівщина. Останнім часом проблема сприймання громадянами вітчизняної медицини набула неабиякої актуальності у зв'язку з державною реформою медичної сфери в Україні. Все це зумовило тематику нашого дослідження, об'єктом якого стали соціальні уявлення про медицину.

Метою дослідження було виявлення психосемантичної специфіки соціальних уявлень сучасної студентської молоді про вітчизняну медицину. Оскільки такі уявлення можуть відрізнятися залежно від наявності у людини відповідної фахової освіти, ми вирішили провести дослідження на студентах немедичних та медичних спеціальностей. Таким чином, вибірку склали студенти Чернігівського базового медичного коледжу (n=50) та психолого-педагогічного факультету Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка (n=50). Респондентам пропонувалося написати одну або декілька асоціацій до ряду понять, пов'язаних з медичною сферою. Методом контент-аналізу виділялися смислові групи відповідей з частотою згадування не менше 10%, що тлумачилися як соціальні уявлення.

Нижче описуються соціальні уявлення щодо понять «Лікар» та «Лікарня», адже їх можна вважати базовими у системі охорони здоров'я. Ми з'ясували, що значна частина

уявленнь опитуваних щодо поняття «Лікар» пов'язана зі специфічними матеріальними атрибутами, які включають: специфічний одяг («білий халат», «білі капці», «медичний одяг» та ін.), специфічне медичне обладнання та атрибути («шприц», «крапельниця», «ліки» тощо). Причому у відсотковому відношенні в групі студентів-медиків дана категорія виявилася вагомішою (39% проти 27% відповідей студентів-психологів). Це зумовлено тим, що респондентами з медичного коледжу медичне обладнання та специфічні атрибути згадувалися частіше і були різноманітнішими («стетоскоп», «тонометр», «листок призначень» та ін.). Такі результати видаються закономірними, адже ці матеріальні атрибути – невід'ємна частина медичної освіти та професії.

Також в обох групах лікар асоціюється з «лікуванням та допомогою» («укол», «лікування», «операція», «допомога», «вакцинація», «рятівник», «помічник»), що, безумовно, пов'язано з основною діяльністю лікаря та основним завданням його праці. Тому у свідомості обох груп опитаних уявлення майже однакові (студенти-медики – 16% відповідей, психологи – 19%).

За рештою асоціацій щодо лікарів опитані давали різні відповіді. Так, студенти-медики (26% відповідей) наділяють лікарів «позитивними особистісними характеристиками» («відповідальний», «добрий», «розумний», «охайний», «обізнаний»). Це може бути пов'язано з тим, що ця частина респондентів вже почала ідентифікувати себе з медичною професією. Вони також мають більший досвід взаємодії з лікарями, які їх навчають, демонструють професійно необхідні якості («відповідальність», «обізнаність» тощо).

У свою чергу, частина студентів-психологів асоціює лікарів з «негативними особистісними характеристиками та емоційними станами» (12% асоціацій; «розчарування», «поганий», «недовіра», «страх», «відраза», «байдужість», «нещирість» тощо) і, на рівні тенденції, – з «грошима та хабарництвом» (9%; «хоче грошей», «гроші», «коньяк», «хабарі»). Відзначимо, що такі уявлення не були характерні для студентів-медиків. Швидше за все, студенти-психологи у ролі пацієнтів мали негативний досвід, через що у них сформувалися

відповідний образ та ставлення до лікарів.

Також у студентів психолого-педагогічного факультету певну частку асоціацій (15%) складають уявлення, пов'язані з «хворобою» («хвороба», «біль», «діагноз», «захворювання» та ін.), що є цілком зрозумілим, адже звичайна людина йде до лікаря, коли хворіє.

Отже, значну частину уявлень про лікаря в обох групах респондентів утворили асоціації, пов'язані зі *«специфічними матеріальними атрибутами лікарів»* та *«лікуванням»*. Але за уявленнями про професійні та особистісні риси лікарів (і, відповідно, за враженнями про них) отримані результати суттєво відрізнялися.

Щодо поняття **«Лікарня»**, найважливішою за кількістю відповідей була категорія *«специфічні матеріальні атрибути»*, яка включала: будівлі та приміщення лікарень (*«палати», «аптеки», «білі стіни», «будівля»,* тощо), специфічне медичне обладнання (*«капельниці», «ліки», «білі халати», «шприци», «бахіли»*) та специфічні відчуття (*«холод», «специфічний запах», «запах хлорки», «запах ліків», «тиша»*). Ці асоціації логічні, адже лікарня – це перш за все будівля, у приміщеннях якої знаходиться специфічний інструментарій. Тому обидві групи респондентів надали широкий спектр уявлень щодо лікарень у цьому контексті (38% відповідей студентів-медиків та 41% – психологів). Слід відзначити, що у студентів психолого-педагогічного факультету дещо частіше зустрічалися асоціації, пов'язані зі *«специфічними відчуттями»*. Імовірно, для людей, які не стикаються з лікарнями щодня, є незвичними певні подразники (запах хлору, ліків тощо), що привертають увагу, запам'ятовуються й надалі асоціюються з цим місцем.

Також у обох груп респондентів лікарня асоціюється з *«хворобами та пацієнтами»* (*«біль», «хвороба», «хворі», «пацієнти»* та ін.). Це 18% відповідей студентів-медиків і 15% – студентів-психологів. Гадаємо, що і пацієнти, і майбутні медичні працівники мають стереотипний образ лікарні, як місця, де зосереджені хворі люди (що, загалом, є логічним).

Серед іншого, в досліджуваних групах було виокремлено категорію *«черги»* (*«довгі черги», «черги»*): 9% відповідей студентів медичного коледжу і 10% асоціацій студентів

психолого-педагогічного факультету. Це пояснюється відомим фактом про те, що значну частину часу у лікарнях (поліклініках) пацієнти вимушені проводити в чергах.

Наступну смислову групу уявлень про лікарню, а саме «лікування» («допомога», «лікування», «уколи» тощо), опитані згадували на рівні тенденції –8% асоціацій студентів-психологів і 9% – у студентів-медиків. Такі дані видаються нам тривожними, оскільки в нормі лікарня має асоціюватися саме з наданням медичної допомоги. Мабуть, у масовій свідомості зазначене поняття втрачає свій нормативний (звичний) сенс.

На рівні тенденції, в обох групах респондентів (9% відповідей студентів-психологів і 7% асоціацій студентів-медиків) виокремлена смислова категорія «медичний персонал» («лікар», «медсестри», «багато лікарів» та ін.). Це дуже цікавий результат, адже саме лікарський персонал (а не будівля та певні медичні прилади) визначає ефективність функціонування будь-якого медичного закладу. Ймовірно, вітчизняна медицина в уявленнях громадян є настільки слабкою, що вже практично не асоціюється з фахівцями-лікарями.

У групі студентів-медиків виділилася категорія «комфорт та чистота» (16% асоціацій). Поняття чистоти пов'язане з існуючою вимогою постійної підтримки стерильності під час роботи лікарів. Студентів-медиків постійно цьому вчать, доводячи це до рівня автоматизму.

Отже, загалом соціальні уявлення респондентів про лікарню були схожими, але відрізнялись за ступенем прояву у більшості категорій. Єдиною специфічною асоціацією серед студентів медичного коледжу була «комфорт та чистота».

Таким чином, отримані результати дають змогу дійти наступних висновків. Соціальні уявлення студентів-медиків та студентів-психологів про медицину частково схожі, що є цілком закономірним, адже обидві категорії досліджуваних належать до єдиної великої соціальної групи (громадяни України). Поряд із тим, чинник освіти зумовлює специфіку частини асоціацій як у кількісному значенні, так і в якісному (останнє проявляється у відмінностях в емоційному ставленні до певних стимулів, а також в існуванні специфічних смислових категорій).

СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

З проблемою активності можна зіткнутися у процесі вивчення найрізноманітніших явищ дійсності. Існують загальні ознаки, які складають основу даного поняття. Слід зазначити, що внаслідок існування різних підходів до розуміння сутності активності, цей термін застосовується дуже широко. Так, ряд фахівців (В. Боровик, А. Ільїн, Е. Гелер та інші) розуміють активність як будь-яку діяльність, життєдіяльність і взаємодію взагалі (Крупнов А., 1993).

Вітчизняна психологія виходить з положення про те, що особистість має соціальну природу, являється соціальною одиницею. Справжня особистість знаходить себе у постійному розширенні сфери своєї активності, перетворюванні себе, оточуючих і світу предметних стосунків. Створення можливостей для перетворення кожного в активного діяча, в особистість – одне з завдань суспільства (Курбатов В., 1995).

Одним з перших дослідників, який звернув увагу на соціальну активність як на важливу характеристику особистості, був С. Рубінштейн. Він розрізняв поняття «активність» і «діяльність», і через поняття «активність» виявляв залежність особистості та її діяльності від суспільних відношень, а також залежність її свідомості від діяльності.

Принцип розвитку збагачується думкою про те, що особистість не просто розвивається через суспільну діяльність, а здійснює її активно, творчо. Активність різних особистостей по-різному співвідноситься з їх діяльністю. Коли йдеться про активність особистості, то мають на увазі міру її участі у суспільному житті. Активна – це максимально діюча особистість. (Романовський О., 2000)

Розглядаючи активність як характеристику творчої діяльності, Т. Лапіна відмічає, що соціальна активність виражається в яскравому, творчому виконанні суб'єктом функцій у процесі здійснення тієї чи іншої діяльності. До явища активності додається й відносно самостійне оволодіння

особистістю новими формами соціальної поведінки. П. Кряжев пов'язує активність з поняттям самодіяльності. На його думку, активність – це вільна діяльність, не нав'язана зовні, а внутрішньо необхідна для людини. Е. Ануфрієв вважає, що соціальна активність характеризує діяльність людини не стільки з боку її змісту, скільки з боку інтенсивності (Михов Б., 2007).

Джерела соціальної активності особистості можуть бути розділені на дві групи – зовнішні й внутрішні. До внутрішніх відносять матеріальні та духовні потреби, інтереси, свідомість, рівень культури, а також біологічні фактори активності, які перебувають у щільній взаємодії. Таку ж складну систему становлять зовнішні джерела активності, ті умови, в яких живуть і діють люди. Якісна сторона активності виражає суб'єктивне ставлення особистості до діяльності (Вагнин І., 2000).

В. Єфремов та С. Косолапов вважають, що поняття «життєва позиція» виражає систему поглядів особистості на життя, на свою діяльність, визначає характер всієї діяльності. Зміст життєвої позиції, її основу становить світогляд. Ступінь впевненості особистості в своїй світоглядній позиції багато в чому визначає її активність, спрямовану на реалізацію цієї позиції. Життєва позиція реалізується у діяльності і потребує від особистості активності. Активність, в свою чергу, є відображенням деяких інтегральних рис особистості: переконань, знань, вмінь, схильностей, здібностей, вольових якостей. Проявляється вона в різних видах професійної діяльності, в ініціативній участі в роботі, гуманному ставленні до людей. В. Кисельов вважає, що розвиток позитивної соціальної активності припускає в якості своєї підстави моральне удосконалення людини. Формування соціально активної особистості є разом з тим, і формуванням активної життєвої позиції (Михов Б., 2007).

Слід звернути увагу на наступні обставини. По-перше, соціальна поведінка особистості – це ступінь її активності в соціальному середовищі, в спілках, організаціях. По-друге, особистість проявляється в діяльності в соціальному середовищі. Цим визначається її образ життя. Таким чином, соціальна активність тісно пов'язана з образом життя

особистості. Стверджується, що активна і творча діяльність являє собою найбільш повне вираження соціальної природи її вільно розвиненої індивідуальності. Творча активність – це не тільки атрибут суспільно цінної діяльності, але й форма самовираження і самоствердження особистості. І. Кузьмінков та Л. Новикова ведуть мову про те, що особистість стверджує себе через активну діяльність в одній чи кількох галузях соціального життя. Соціальна активність та її конкретні прояви зумовлені соціальними стосунками (Романовський О., 2000).

В. Мухіна виділяє наступні три види активності здорового індивіда: фізична, психічна та соціальна. Услід за багатьма іншими авторами, вона розділяє наступні положення про сутність соціальної активності: соціальна активність – стійка властивість особистості, яка залежить від її місця в соціальній структурі і виконуваної соціальної ролі; соціальна активність виступає як спонукальна, рушійна сила соціальної діяльності особистості. Діяльність, яка зумовлена соціальною активністю, має характер самодіяльності – творчої, ініціативної, свідомо підсиленої (Мухина В., 2006).

Отже, спираючись на результати проведеного теоретичного аналізу, можна сформулювати такі висновки. Активність особистості слід розглядати як особистий стан чи відносно стійку властивість, яка проявляється у високому рівні інтенсивності реалізації поведінки, діяльності чи будь-якої взаємодії, виходячи з внутрішньої ініціативи самої людини. Конкретні прояви активності особистості мають свої якісні й кількісні характеристики, що виявляються в актах поведінки й діяльності. Виявлення внутрішніх механізмів і індивідуальних особливостей в проявах активності особистості припускає пізнання способу їх організації в конкретних актах поведінки й діяльності. Рушійними силами активності особистості є протиріччя, які виникають в процесі взаємодії внутрішніх і зовнішніх факторів.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ВОЗРАСТНОЙ ПЕРИОДИЗАЦИИ ДЕТСТВА В БЕЛОРУССКИХ ДВОРЯНСКИХ СЕМЬЯХ

Социализация является процессом усвоения человеком определенной системы знаний, норм и ценностей, которые позволяют ему функционировать в качестве полноправного члена общества (Дубянецкі Э., 2003). Во время социализации личность адаптируется к выполнению своих социальных функций. Согласно М. Говарду, социализация является общим процессом усвоения социальных ролей (Howard M., 1993). Наиболее важным агентом социализации является семья. Кроме родителей и родных первичное социализирующее влияние на личность ребенка в дворянском поместье оказывали также сверстники, мамки, няньки, бонны, гувернеры, камердинеры, учителя. В итоге процессов инкультурации и социализации происходит трансмиссия (межпоколенческая передача) и воссоздание культуры определенной группы (Дубянецкі Э., 2003).

Как отмечают специалисты (Э. Дюркгейм, Дж. Дьюи, Ж. Пиаже), наибольшую интенсивность процессы социализации и инкультурации имеют в детском и юношеском возрасте. Белорусский польскоязычный философ Ф. Бохвиц (1799–1856) относил наиболее продуктивный этап в воспитании и образовании к первым двадцати годам жизни человека (Bochwic F., 1847). Последнее осознавалось в обществе не только на теоретическом, но и на эмпирическом уровне.

В зажиточных семьях детей начинали учить с трехлетнего возраста, иногда даже раньше. Дети умели читать и выполнять элементарные арифметические действия уже в возрасте четырех – пяти лет. Обычно детей учили дома до семи – восьмилетнего возраста, а потом отдавали в приходские школы, девочек – в пансионы – частные или при монастырях. Однако в зажиточных семьях дети проходили курс начальной школы и готовились к поступлению в гимназию в домашних условиях. В этом случае с семи – восьмилетнего возраста вводилась классно-урочная система обучения. Данный этап мог длиться до трех – четырех

лет, учебный процесс обеспечивали гувернеры. В подобных случаях дети покидали отеческий дом в десять – двенадцать лет, чтобы продолжить свое дальнейшее обучение в гимназии. В семьях мелкой шляхты практиковалось трудовое воспитание, когда, сообразуясь с возрастом, детям поручали определенные задания. Так, с трехлетнего возраста маленький шляхтич уже пас гусей, а с пятилетнего возраста ему поручали более ответственную миссию – выпас свиней (Morawski S., 1924).

Продолжительность периода взросления обусловлена социально-экономическими и культурными факторами. Взросление личности осознавалось как разноплановый процесс (биологический, социальный, психологический), что находило отображение в законодательстве. Возрастные границы детства в белорусской традиции определялись нормами Статута ВКЛ 1588 года, положения которого действовали на территории Беларуси до 1840 года (на территории Витебской и Могилевской губерний – до 1 января 1831 года). Так, брачный возраст («лета зупольныя») для мальчиков определялся 18, а для девочек – 13 годами (гл. VI, ст. 1), криминальная ответственность – с 16 лет (Статут, 1588). Согласно Статуту ВКЛ 1588 года, юноши находились под опекой отцов (или особ, которые заменяли их) до совершеннолетия, а девушки – до своего брака (гл. V, ст. 3) (Статут, 1588).

В законодательстве Российской империи определялась три возрастных периода до совершеннолетия: от рождения до четырнадцати лет; от четырнадцати до семнадцати и от семнадцати до двадцати одного года. Первые два периода назывались «малолетством», последний – «несовершеннолетием» (Законы гражданские, 1857). Следует отметить, что объем дееспособности лица до достижения совершеннолетия отличался в зависимости от характера правоотношений. Так, возраст вступления в службу дворянина определялся 16 годами, в брак – 18 для мужчин и 16 годами для женщин. Что касается имущественных правоотношений по договорам и обязательствам, то полные права молодые люди получали в 21 год (с 17 по 21 год – с попечительством). С семнадцатилетнего возраста лицо получало возможность самостоятельно управлять своим поместьем, однако продавать и

закладывать поместье самостоятельно без попечительства молодой человек мог только в 21 год. Участие в делах дворянских собраний позволялось в 21 год; в выборах в органы городского и сельского самоуправления – в 25 лет («Законы о состоянии», ст. 4) (Законы о состоянии, 1857). Криминальная ответственность для детей в Российской империи наступала с 10 лет (Указ Екатерины II от 26 июня 1765 года). Закон от 2 июня 1897 г. «О малолетних и несовершеннолетних преступниках» (он изменил ст. 137–140 «Уложения о наказаниях» и ст. 6 и 11 «Устава о наказаниях») рассматривал особ в возрасте 10 – 17 лет условно ответственными по криминальным статьям (Уложение о наказаниях, 1916).

Существовали традиционные практики, которые призваны были символически подчеркивать переход ребенка в мир взрослых. Для мальчиков таким символическим актом могло быть приглашение обедать за один стол со взрослыми, какое обычно происходило в 18-летнем возрасте. Для девушек – начало ношения длинных платьев с 15-летнего возраста. Характер обрядов перехода в католических семьях носили первое причастие (принимали дети 7 – 10 лет) и конфирмация (14 – 18 лет).

Таким образом, в общественном сознании белорусского дворянства существовала достаточно подробная детализация периода взросления, которая была связана с различными этапами в образовании и воспитании. Вехами на данном пути был возраст три года (начало раннего обучения навыкам чтения, первые трудовые обязанности), пять (начало подготовки к поступлению в приходскую школу), семь (начало обучения в приходской школе), двенадцать (начало обучения в гимназии), семнадцать (совершеннолетие) и двадцать один год (наступление полной дееспособности в имущественных отношениях).

ЕКОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Результати досліджень, проведені Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ), свідчать, що на сьогодні лише 20% народжених дітей умовно вважаються здоровими, а кількість людей з особливими потребами щорічно збільшується. Загалом частка таких людей у структурі населення зросла за останні 15 років вдвічі, значний відсоток від загальної кількості становлять діти та молодь. З огляду на це, у число національних пріоритетів сучасності входить питання розв'язання проблеми навчання і соціального розвитку цих дітей та молодих людей, що, безумовно, потребує модернізації сучасного освітнього простору.

Основні акценти модернізації освіти визначені в ратифікованій Україною Конвенції ООН про права інвалідів та Державній цільовій програмі «Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів» на період до 2020 року. В цих документах відслідковуються вектори завдань, які стосуються забезпечення відкритості та доступності освіти для усіх без винятку людей, незважаючи на стан їхнього здоров'я, матеріальне становище, національні, соціальні чи психофізіологічні відмінності. Реалізація вище окреслених завдань передбачає запровадження інклюзивної освіти на всіх її рівнях.

Поняття «інклюзія» походить від англійського *inclusion* – включення. Аналіз наукових джерел дає змогу говорити, що інклюзія трактується як процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі, і насамперед тих, що мають труднощі у фізичному чи розумовому розвитку. В широкому соціально-філософському сенсі інклюзія розуміється як форма буття, спільного життя людей із нормальним розвитком та людей з обмеженими можливостями.

Однією з визначальних форм інклюзії є інклюзивне навчання, яке відображає не лише нові погляди на освіту

загалом, а й сприяє формуванню особистості, яка, як влучно визначив О. Асмолов: «...змінюється у світі, що змінюється» (Асмолов О., 1990). З нашого погляду, ця формула вченого яскраво ілюструє основну ідею інклюзивного навчання, у процесі якого особистісні зміни відбуваються в усіх без виключення учасників освітнього процесу.

Концепцією розвитку інклюзивної освіти в Україні (наказ Міністерства освіти та науки України від 1 жовтня 2010 року) визначено пріоритети впровадження інклюзивної освіти, проте фактично усі положення Концепції стосуються, в основному, дошкільної та середньої загальної освіти, специфіка вищої школи при цьому не враховується. Наразі варто відмітити, що в зарубіжних країнах, зокрема США, Великобританії, Нідерландах, Німеччині досить поширена практика впровадження інклюзії у закладах вищої освіти, проте в нашій державі така практика лише започатковується, про що свідчать дослідницькі роботи Т. Авксентьевої, А. Кісляк, К. Кольченко, А. Лісниченко, С. Місяк, Г. Нікуліної, П. Таланчука, М. Чайковського, В. Шиян та ін.

Інклюзивна вища освіта в Україні визначається як система освітніх послуг з поєднанням елементів спеціальної та інклюзивної освіти. М. Чайковський окреслив принципи, на яких має ґрунтуватись інклюзивна вища освіта, зокрема: принцип діалогізму в рамках педагогіки партнерства, суб'єкт-суб'єктних відносин зі здоровим оточенням, принцип співіснування, обопільного суверенітету, свободи співрозвитку, єдності та прийняття рішення (Чайковський М., 2016). На нашу думку, цей перелік можна продовжити, долучивши принципи гуманістичної психології. Однак, як показує практика, у закладах вищої освіти, де існує практичне втілення інклюзивної освіти, на шляху до реалізації принципів інклюзивного навчання існують значні труднощі. Досліджуючи проблеми інклюзивної освіти студентів, М. Чайковський визначив, що, перш за все, ці труднощі пов'язані з недостатньою навчально-методичною підготовкою викладачів до роботи зі студентами з особливими потребами; відсутністю дієвого контролю за виконанням принципів інклюзії у закладі освіти; обмеженим вибором індивідуального освітнього маршруту, що здійснюється особою

з інвалідністю відповідно до індивідуальних можливостей; недостатньою розробкою теорії та технологій роботи зі студентами з інвалідністю (Чайковський М., 2016).

Тобто постає нагальна проблема створення успішного інклюзивного середовища, причому, на наше розуміння, воно має бути специфічним для кожного окремого закладу вищої освіти. Якщо брати до уваги трьохмірну складову такого середовища, запропоновану Є. Базиком, а саме: пристосованість учбової бази; інклюзивна компетентність викладачів та інклюзивна компетентність студентів, то постає задача розробка моделі інклюзивного середовища з орієнтиром на освітній принцип «від рівних прав до рівних можливостей».

В основі просторово-психологічної організації такого інклюзивного середовища, з нашого погляду, доречним буде екопсихологічний підхід, сутність якого полягає у створенні та реалізації певної технології долученості («включеності») індивіда, груп та суспільства загалом у різні системи, які створюють середовища життєіснування кожної конкретної людини. Слідуючи за думкою Ю. Швалба, людське буття передбачає наявність двох базових типів середовища існування: ландшафтно-природне середовище та соціокультурне середовище, яке існує у сукупності норм і правил організації соціальної поведінки, діяльності та взаємодії (Швалб Ю., 2016). Приломлюючи крізь призму нашої проблематики, ландшафтно-природне середовище – це технічне забезпечення доступності освітнього простору, тобто створення архітектурної безбар'єрності університетського простору та здійснення спеціалізованого технічного супроводу студентів. Створення соціокультурного середовища є більш складним етапом, адже воно передбачає багатоаспектність, зокрема формування відповідної організаційної культури університету, розвиток освітньої політики ЗВО, запровадження інклюзивної практики тощо.

Ідея екологічного підходу до створення інклюзивного середовища полягає у тому, що ми маємо створити в університеті такі умови, за яких взаємодія між учасниками освітнього процесу буде сприяти розвитку кожного з них зокрема, та середовища загалом. Тобто, важливо, щоб будь-яка

діяльність студента/викладача/адміністрації/батьків сприяла розвитку інклюзивного середовища ЗВО, що у свою чергу, створює середовище особистісного розвитку людини.

Безперечно, це складний та довготривалий процес, який передбачає кілька цілеспрямованих етапів. Наразі, ми підтримуємо у даному контексті концепцію використання матеріалів «Індексу інклюзії», сутність якої полягає в проведенні освітнього моніторингу, що включає анкетування студентів, викладачів, адміністрації, батьків щодо визначення слабких і сильних сторін закладу для забезпечення якісної освіти всіх студентів. Перша версія «Індексу інклюзії» була розроблена Мелко Ейскоу та Тоні Бутом за участю британських педагогів, батьків, представників громадських організацій інвалідів. Вона пройшла перевірку в середніх школах Англії у 2000 році. В рамках проекту «Використання індексу інклюзії для розвитку інклюзивної школи» Всеукраїнським фондом «Крок за кроком» розроблена українська версія «Індексу інклюзії».

Беручи її до уваги, нами було проведене дослідження серед студентів психолого-педагогічного факультету Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Загалом опитано 146 студентів 1-4 курсів та 30 студентів-магістрантів спеціальності «Психологія». Дослідницька мета полягала у з'ясуванні рівня обізнаності студентської молоді щодо інклюзивної освіти, вивченні ставлення студентів до проблем людей з особливими потребами, а також у виявленні готовності майбутніх психологів навчатись в умовах інклюзивного середовища. На підставі отриманих результатів можна констатувати, що майже третина студентів не розуміє змістовної сутності понять «інклюзія» та «інклюзивне навчання», даний факт свідчить про низький рівень поінформованості з даного питання, тобто постає проблема розвитку інклюзивної компетентності студентської молоді.

Студенти-психологи висловлюють також думку щодо недостатньої уваги з боку нашого суспільства до людей з особливими потребами, лише 12 % з числа досліджуваних володіє інформацією про відзначення в нашій державі Міжнародного дня людей з інвалідністю.

Продовжуючи речення *«У нашому університеті турбота про молодь з особливими потребами...»*, студенти, в основному, відповідають: *«має бути»*, *«здається є»*, *«потрібна»*, *«на нашому факультеті здійснюється»*, *«майже відсутня»*, *«набуває чинності»*. Тобто, як бачимо з відповідей, в аспекті організаційної культури впровадження інклюзивного навчання є ряд першочергових завдань, пов'язаних зі створенням інклюзивного дизайну, усуненням ментальних бар'єрів на шляху здобуття вищої освіти студентами з особливими потребами та ін.

Фрази, якими студенти закінчували речення *«Якщо у моїй групі навчатиметься студент з особливими потребами...»*, вказують на толерантне ставлення майбутніх психологів до таких людей, достатньо розвинену емпатію, прагнення до взаєморозуміння, допомоги, сприйняття студентів з особливими потребами з позиції рівності.

Узагальнюючи викладене вище, відмітимо, що нами здійснена лише перша дослідницька розвідка у континуумі вивчення проблеми здобуття вищої освіти молоддю з особливими потребами. Створення інклюзивного середовища у ЗВО з урахуванням екопсихологічних ідей потребує модифікацію «Індексу інклюзії», виконання його повного циклу та на підставі отриманих результатів визначення пріоритетних напрямів подолання бар'єрів і мобілізації ресурсів інклюзивного розвитку закладу вищої освіти.

Щербата В. Г., Остряко Т. С.

ОЦІНКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Важливим напрямком у розвитку освітньої галузі на сьогоднішній день є впровадження інклюзивної форми навчання, спрямованої на залучення дітей із особливими освітніми потребами (ООП) у загальноосвітні навчальні заклади. Інклюзивна освіта ставить перед навчальним закладом, педагогічними працівниками, батьками учнів багато складних і

нових завдань, які необхідно вирішувати як на теоретичному, так і на практичному рівнях.

Запровадження інклюзивної форми навчання у загальноосвітньому навчальному закладі супроводжується різними чинниками, які можуть мати як стабілізаційний, так і деструктивний вплив на успішність її реалізації. Одним із головних чинників у процесі впровадження інклюзивної освіти є психологічний, пов'язаний із адаптацією, взаємодією, комунікацією, сприйманням та ставленням один до одного, переживаннями його учасників, зокрема, нормативних дітей, дітей із ООП та їх батьків. Тобто ефективність навчально-виховного процесу в таких умовах значною мірою залежатиме від рівня психологічної безпеки освітнього простору. Психологічна безпека є інтегративною категорією, яку прийнято розглядати у кількох площинах (як процес, стан, характеристики особистості), а також на кількох рівнях: суспільства в цілому, локального середовища проживання, особистості (Дектярьова Т., 2012).

Психологічна безпека визначається певними індикаторами, а саме: 1) референтною значущістю середовища (відображена у задоволенні від перебування у конкретних умовах; позитивному ставленні до середовища); 2) задоволенням міжособистісним спілкуванням у колективі; 3) психологічною захищеністю (захищеністю від психологічного насильства) (Баева И., 2007).

Метою нашого дослідження виступало визначення рівня психологічної безпеки інклюзивного освітнього простору. Молодші школярі, яких інклюзивний процес стосується у першу чергу, через притаманні їм вікові особливості (зокрема, недостатній когнітивний розвиток, низьку здатність до усвідомлення тих чи інших процесів і явищ), не спроможні чітко й повно здійснити таку оцінку. Саме тому предметом нашого дослідження є суб'єктивні оцінки психологічної безпеки інклюзивного освітнього простору батьками дітей з ООП та батьками нормативних дітей, залучених до цього процесу.

Емпіричне дослідження проводилося на базі загальноосвітніх навчальних закладів м. Чернігова, у яких впроваджується інклюзивна форма навчання. Вибірку склали

101 особа: 72 батьків нормативних учнів та 36 батьків учнів з ООП. Параметрами вивчення стали «задоволеність», «захищеність» та «референтність».

Параметр задоволеності від перебування у шкільному інклюзивному середовищі батьками обох груп та їх дітьми оцінювався за такими характеристиками, як: взаємини дитини з учителями; взаємини дитини з учнями; емоційний комфорт дитини; поважне ставлення до дитини; збереження особистої гідності дитини; можливість дитини звернутися за допомогою; можливість проявляти активність та ініціативність; врахування проблем дитини; увага до прохань і пропозицій дитини. Однаково важливими для батьків обох груп виявилися: емоційний комфорт дитини (на думку батьків, більш емоційно задоволеними шкільним освітнім середовищем є нормативні діти), поважне ставлення до неї (батьки дітей з ООП більш задоволені ним, ніж батьки нормативних дітей), взаємини з учителями. Встановлено відмінності в значущості (на думку батьків) для їх дітей таких характеристик, як: можливість проявляти ініціативу, активність та стосунки з учнями (значно важливішими ці характеристики виявилися для батьків нормативних дітей). Для батьків учнів з ООП більш вагомими виявилися такі характеристики, як: врахування вчителями проблем і труднощів їх дитини (однак, задоволені зазначеним ставленням педагогів лише 20% батьків учнів з ООП і 69% батьків нормативних учнів) та збереження її власної гідності (38% батьків учнів з ООП і 75 % батьків нормативних учнів). Крім того, батьки учнів з ООП, значно менше задоволені наявними стосунками своїх дітей з однокласниками в умовах освітнього середовища (33,3%), ніж батьки нормативних дітей (69%).

Наступний параметр дослідження суб'єктивних оцінок психологічної безпеки дітей в умовах інклюзивного навчання, на думку їх батьків, – психологічна захищеність. Показниками психологічної захищеності виступали: захищеність від психологічного приниження, висміювання, образ, погроз, ігнорування та неповажного ставлення з боку вчителів та дітей. Аналіз отриманих результатів засвідчив, що батьки нормативних учнів за майже усіма зазначеними показниками

вважають своїх дітей повністю захищеними (89%). Батьки учнів з ООП значно нижче оцінюють рівень захищеності своїх дітей від психологічного насилля у процесі шкільної взаємодії (41,7%). Водночас, вони вважають, що їх діти більш захищені від висміювання, погроз, образливих висловлювань, ігнорування та неповажного ставлення з боку вчителів (76%), але не з боку однокласників (49%). Тобто найбільшу загрозу захищеності власних дітей вони вбачають у зневажливому ставленні з боку інших учнів.

Дослідження параметру референтності класу в умовах інклюзивної форми навчання засвідчило переважно позитивне ставлення до нього в оцінках більшості батьків нормативних дітей та нейтральне – в оцінках батьків дітей із ООП.

Таким чином, оцінка структурних компонентів психологічної безпеки інклюзивного освітнього простору «задоволеність», «захищеність» та «референтність» батьками нормативних учнів відрізняється від оцінок батьків учнів із ООП. Це дозволило дійти наступних висновків: батьки нормативних учнів оцінюють захищеність своїх дітей від психологічного насилля у взаємодії вище, ніж батьки учнів з ООП; батьки учнів з ООП більш задоволені рівнем поважного ставлення вчителів до їх дітей і менш задоволені рівнем емоційного комфорту їх дитини; батьки нормативних учнів вважають стосунки своїх дітей із однокласниками більш задовольняючими, а клас – дійсно референтною групою для них, на відміну від батьків учнів з ООП.

Ющенко І. М.

ПОЗИЦІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ ДОРΟΣЛОГО У ДИТЯЧО-ДОРΟΣЛИХ СТОСУНКАХ ЯК УМОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ДИТИНИ

Інтерес психологічної науки до проблематики психологічної безпеки зумовлений потребою більш глибокого розуміння даного феномену та необхідністю вирішення пов'язаних із ним практичних завдань. Серед таких: збереження

психічного здоров'я населення, підвищення його психологічної стійкості, адекватності ставлення до світу та почуття захищеності у нестабільному соціальному середовищі. Вочевидь, особливого захисту потребує психіка дитини, що дозволить їй впоратись з різноманітними небезпечними чинниками сучасного життя. Наразі важливим є виявлення тих умов та детермінант, які дозволять не лише зберегти необхідний рівень психологічної безпеки протягом дитинства, але й створять основи її збереження у дорослому, самостійному житті, а також розробка переконливих пояснювальних схем, що слугуватимуть продуктивній консультативній та корекційно-розвивальній роботі у межах професійної діяльності практичних психологів.

Проблема психологічної безпеки інтенсивно розробляється у сучасній психології. Вона багатоаспектна та має інтегративний характер, оскільки розглядається як процес, як стан та як особистісна властивість. Феномен «психологічна безпека» досліджується на різних рівнях: на рівні середовища, як фактичне забезпечення якості життя та здоров'я людей (Баєва І., 2006; Блінова О., 2017; Зінченко Ю., 2011) та на рівні особистості як переживання психологічної захищеності або незахищеності, сформованості чи несформованості механізмів психологічного захисту та подолання (Зотова О., 2011; Вербіна Г., 2013; Нікіфорова Д., 2013; Ексакусто Т., 2010).

Зміст поняття «безпека» означає відсутність небезпек або можливість надійного захисту від них. Небезпека ж розглядається як наявність і дія різних факторів, які дестабілізують життєдіяльність людини і становлять загрозу для розвитку її особистості.

Аналіз вікових аспектів феномену психологічної безпеки у сучасних теоретичних та емпіричних дослідженнях стосується переважно виявлення чинників, що порушують психологічну безпеку дітей та призводять до відхилень у їх психічному та психологічному здоров'ї (Вихристюк О., 2012; Ісаєв Д., 2013). Численні емпіричні дослідження присвячено психологічній безпеці освітнього середовища загальноосвітніх закладів (Баєва І., 2006; Богомякова О., 2013; Дубровіна І., 2006; Реан А., 2010 та ін.), закладів вищої освіти (Пазухіна Е., 2013; Сороковікова

Е., 2013 та ін.) сучасного інтернет-простору (Солдатова Г., Рассказова Е., 2013; Філіппова С., 2013).

Не менш важливими є дослідження захисних властивостей особистості та умов, що посилюють відчуття психологічної захищеності у дітей. Такий погляд на проблему актуалізує пошук концептуальних засад дослідження психологічної безпеки дітей у площині ресурсного підходу, принциповим для якого є орієнтація на особистісні та середовищні ресурси (Бодров В., 2006; Водоп'янова Е., 2009; Соловійова С., 2010; Десі Е., 1996 та ін.). При цьому провідним ресурсом дитини визнається сім'я (Гаязова Л., 2008; Тітов І., 2016; Hobfoll S., 2001 та ін.).

Доведено, що порушення психологічної безпеки у дітей переживається ними як певний психічний стан чи емоційний комплекс, переважно недосяжний для усвідомлення. Найчастіше він пов'язаний з несприятливою обстановкою у сім'ї та неправильним ставленням батьків, внаслідок чого не задовольняються базові потреби дитини. Ці неусвідомлені переживання завжди були предметом дослідження у психоаналізі, представники якого і впровадили концепт «психологічна безпека» у науковий обіг (Хорні К., 2007).

Схожі погляди на роль батьківського ставлення у формуванні психологічної безпеки дитини як основи її подальшого особистісного становлення отримали розвиток у гуманістичних теоріях особистості А. Маслоу, К. Роджерса, Е. Фромма.

Вагомим підґрунтям для дослідження даного феномену є суб'єктний підхід (Абульханов К., 2017; Брушлінський О., 1996; Рубінштейн С., 1973; Татенко В., 2006). У межах даного підходу центром психологічної безпеки виступає суб'єкт як цілісна, активна, рефлексивна, відповідальна, здатна до саморозвитку інстанція. Основною характеристикою суб'єкта є ставлення до світу, до себе, до інших. Психологічна безпека як базова захищеність особистості визначається, насамперед, її системою ставлень, що досягається внаслідок суб'єктної активності. При цьому підкреслюється, що «психологічну безпеку слід розглядати не як самоціль, а лише як умову особистісного становлення, самореалізації та самоздійснення людини».

Численні сучасні дослідження ілюструють даний підхід (Григор'єва А., Баїшева М., 2015; Тітов І., 2016).

У аналізі чинників психологічної безпеки дитини надзвичайно перспективним, на нашу думку, є розуміння суб'єкта у роботах сучасних дослідників В. Слободчикова та Е. Ісаєва. Автори зазначають, що протягом тривалого періоду дитинства справжнім суб'єктом активності та розвитку є не стільки власне дитина, скільки певна «співбуттєва єдність» дитини й дорослого. Саме значущий дорослий допомагає задовольнити потребу дитини у безпеці, і лише потім – у набутті родової людської сутності. Значущий дорослий визначається дослідниками як рідна й/або близька людина, яка здійснює визначальний вплив на умови розвитку та спосіб життя дитини (Слободчиков В., Ісаєв Е., 2001).

Отже, дитячо-доросла спільність виконує, насамперед, захисну функцію – забезпечення недоторканості дитячої самобутності та нарощування життєздатності, самостійності дитини.

Значимо, що стосунки в дитячо-дорослій спільності можуть розвиватися або в напрямку взаємного розуміння, прийняття, довіри, або стійкого взаємного відчуження. Ключову роль у цьому відіграє позиційне самовизначення значущого дорослого, що є джерелом низки процесів у дитячо-дорослій спільності. Кожній позиції значущого дорослого відповідає певний аспект психологічної безпеки дитини.

Позиція «батько, захисник» виявляється в чутливості до дитячих потреб та переживань, надиханні любов'ю та волею до життя, турботі, фізичному захисті. Внаслідок цих процесів у дитини формуються почуття соціальної приналежності, спокою, захищеності, довіри до світу; відбувається посилення життєздатності дитини.

Позиція «майстер, умілець» – навчання різним способам діяльності, формування необхідних здібностей та вмінь, оволодіння ефективними способами мислення, діяльності та поведінки, що дає дитині відчуття свободи, компетентності та керованості життя, віру в свої сили та здібності.

Позиція «мудрець, наставник» – духовне наставництво, співпереживання радості, краси та самоцінності життя,

підтримка самобутності дитини, що сприяє формуванню цілісності, життєстійкості та любові до життя.

Дорослим, які будують спільне з дитиною життя та відповідають за її розвиток, важливо усвідомити дієвість та необхідність кожної позиції у стосунках з дитиною для її психологічної безпеки та повноцінного розвитку.

Найбільшою загрозою порушення психологічної безпеки дитини є арефлексивність ставлення значущого дорослого до дитини. Таке ставлення виявляється у бідності (примітивності, невиразності) та негативізмі установок дорослого стосовно дитини, обмеженості та неузгодженості ціннісних пріоритетів дорослого або невизначеності ставлення до дитини.

Аналіз теоретичних джерел та психологічної практики дозволяє виокремити типові порушення психологічної безпеки дитини, до яких призводить хибне позиційне самовизначення дорослого стосовно неї у дитячо-дорослій спільності.

Перше з них - співбуттєва окупація і позиційна експансія дорослого: гіперпротекція, гіперотождження, загарбання життєвого світу дитини та «безцеремонність» стосунків, що призводить до блокування повноцінного розвитку, інфантилізації та культивування безпорадності у дитини. Як наслідок – відсутність власного особистісного простору, свободи, відчуття психологічного тиску, наївні та суперечливі уявлення дитини про свої можливості, сили та здібності, почуття некомпетентності, нікчемності, невмілості, неповноцінності.

Друге типове відхилення у дитячо-дорослій спільності – співбуттєва депривація та позиційний сепаратизм дорослого – визначається відособленістю дорослого та формалізацією стосунків. Це виявляється у низькому емоційному залученні дорослого до проблем дитини, гіпопротекції, відстороненості та відчуженні дорослого. Наслідком є безнаглядність та безпритульність дитини, її переживання самотності, непотрібності, покинутості.

Співбуттєва лабільність та позиційний релятивізм - ще одне порушення у дитячо-дорослій спільності, яке визначається суперечливістю, непослідовністю, необґрунтованістю вимог та вчинків дорослого. У результаті – соціальна дезорієнтованість

дитини, відсутність необхідного для психологічної безпеки почуття стабільності, передбачуваності, певної спрямованості та визначеності життя.

Отже, порушення дитячо-дорослої спільності блокують почуття психологічної безпеки, травмують дитину, зумовлюють деформацію її стосунків із оточуючими, перешкоджають особистісному розвитку. Є підстави припускати, що саме ці порушення стають передумовою виникнення у середовищі дітей та підлітків психічних та психосоматичних захворювань, залежностей та інших негативних явищ, зокрема проявів жорстокості та насилля.

Вивчення наслідків порушення психологічної безпеки дітей, на нашу думку, є вагомим приводом для спеціальних емпіричних досліджень та наукових дискусій.

Александрович М. О.

ПЛАСТИЛИНОГРАФИЯ ИЛИ О РАЗВИВАЮЩИХ ВОЗМОЖНОСТЯХ ПЛАСТИЛИНА

*В пальцах теплый пластилин.
В нем плетенье летних листьев,
Виноград в янтарных кистях
И гуляющий павлин.
В нем серебряный цветок
И зверек, прижавший уши,
В нем яйцо в гнезде кукушки
И любви живой росток.
В нем...*

Ольга-Мария Нехорошева

Игра сопровождает жизнь детей с самого раннего возраста. Игра – это не только средство от скуки, но и возможность развития многих умений и навыков, которые, в свою очередь, помогают в развитии мелкой моторики, памяти, воображения и творческого мышления. Изобразительная

деятельность (в нашем случае речь пойдет о рисовании и лепке) является одним из первых и наиболее доступных видов игровой деятельности, позволяющих выразить своеобразие воображения, мышления и эмоционально-волевой сферы каждого ребенка. В. Мухина отмечала, что изобразительная деятельность, оказывая специфическое влияние на развитие восприятия и мышления, организует умение не только смотреть, но и видеть, позволяет ребенку передавать предметный мир вначале по-своему, и лишь позже – по принятым изобразительным законам (Мухина В., 1981). Л. Выготский писал: *«Когда мы говорим об игре и ее роли в развитии дошкольника, то здесь встанут два основных вопроса. Первый вопрос о том, как сама игра возникает в развитии, вопрос о происхождении игры, генезисе ее; второй вопрос – какую роль эта деятельность играет в развитии, что означает игра как форма развития ребенка в дошкольном возрасте...»* (Выготский Л., 2004).

Опираясь на эту мысль классика, *целью данной работы* является с одной стороны, проследить, на основании анализа существующих исследований, как и когда возникает в развитии ребенка интерес к лепке, а так же выяснить этапы нормативного развития лепки. С другой стороны, выяснить, опираясь на собственный практический опыт, какую роль этот вид игровой деятельности играет в развитии ребенка и каковы развивающие возможности пластилина.

Существует множество различных видов игр, которые могут быть использованы для развития навыков изобразительной деятельности и поддержания развития ребенка. Выбирая какой-либо вид изобразительной деятельности для ребенка, необходимо помнить, что он должен быть адаптирован к возрасту ребенка, а все инструменты и материалы, должны быть адекватны умениям ребенка и они также должны быть безопасными для ребенка. Поэтому, несомненно, важная роль в зарождении у ребенка интереса к изобразительной деятельности принадлежит взрослому, который не только создает благоприятные условия для появления ее предпосылок, но и активно воздействует на процесс формирования первых изобразительных навыков ребенка.

Занятия лепкой, ровно как и игра, способствуют развитию зрительного восприятия, памяти, образного мышления, эстетического вкуса и чувства прекрасного. Во время работы с пластилином развиваются те аспекты мелкой моторики, которые необходимы для успешного обучения в школе. Так лепка, в большей мере, чем рисование или аппликация, позволяет ребенку освоить основные математические представления (больше, меньше, поровну), учит ориентации в пространстве (право, лево, верх, низ, представление работы со всех сторон, так же тех, которых не видно), развивает чувство пластики, формы и веса, учит планировать работу и доводить ее до конца.

Специфической чертой лепки является так же ее тесная связь с игрой. Объемные фигурки пробуждают интерес ребенка и стимулируют к игровым действиям с ней. Эта черта лепки позволяет организовать занятия в виде игры, углубить интерес к лепке, а так же развить коммуникативные способности ребенка. Систематические игры с пластилином не только улучшают мелкую моторику и стимулируют общее развитие ребенка, но и помогают в развитии речи (т.к. во время сосредоточенной работы над новой пластической формой ребенок, не только работает обеими руками, но и невольно двигает языком, а во взаимодействии ребенка с ровесниками и взрослым развивается словарь ребенка и его коммуникативные навыки).

Первая проба работы с пластилином может быть сделана уже с *годовалым ребенком*. Следует обратить внимание, что ребенок с интересом отнесется к пластичной массе и у него может возникнуть соблазн попробовать пластилин на вкус, размазать его по столу, поэтому следует организовать работу так, чтобы внимание ребенка было обращено к пластическим характеристикам материала. Для ребенка будет очень интересно заметить, как изменяется мягкость пластилина под действием теплоты его ручек, рассмотреть отпечатки своих пальчиков и ладошек на пластилине. Годовалому ребенку может быть трудно создать конкретную пластическую форму и сосредоточиваться на одном виде деятельности длительное время, но можно заинтересовать ребенка тем, например, каким образом можно отрывать и склеивать кусочки пластилина друг с другом, показать (не требуя повторения) как можно за

несколько секунд создать из кусочка пластилина шарик или снеговика, змейку или собачку.

В возрасте 2-3 лет занятия лепкой можно организовать индивидуально или в группе из 2-4 детей и работать от 10 до 15 минут. В этом возрасте ребенок с легкостью может освоить прием катания двумя ладошками кусочка пластилина и создания шарика или колобка. Хлопая в ладошки можно научить ребенка технике сплющивания.

Позднее в *возрасте 3-4 лет* можно перейти к лепке предметов с опорой на геометрическую основу. Так, например, можно научить ребенка несложному приему сплющивания и изменения с помощью сжатия формы шарика в кубик. В различных заданиях по сюжетной лепке можно обучить ребенка многим приемам лепки из пластилина: сплющивание и сдавливание, загибание краев и сглаживание, оттягивание, вытягивание и раскатывание деталей.

Работы детей *4-5 лет* отличается тем, что в этом возрасте дети уже владеют основными формами и могут создавать работы на заданную тему, а также и по собственному замыслу. Наряду с дальнейшим развитием умений, связанных с использованием различных приемов лепки, ребенку в этом возрасте, можно предложить использование стек для создания различных фактур на пластилине, а также для заглаживания соединений между частями создаваемой фигурки.

Для детей *5-6 лет* важным становится создание пластилиновой фигурки с большим количеством деталей. Для ребенка важно вылепить фигурку максимально похожую на изображаемый предмет, поэтому часто пластилиновые фигурки получаются перегруженными деталями, и главные герои теряется за старательно вылепленными деталями. Несмотря на увлеченность в создании мелких деталей, работы детей этого возраста часто отличает неточность в передаче пропорций и недостаточная прочность при скреплении частей фигурки. Все больший интерес вызывает использование стек для создания различных фактур. К 6 годам в работах детей уже заметно проявление все большей самостоятельности в выборе творческой формы и способе ее реализации.

В психологии нет единой теории, которая описывала этапы нормативного развития лепки из пластилина. Первые исследования в этом направлении были проведены Э. Браун (Brown E., 1975, 1984), которая просила детей сделать фигурку человека, и оценивала каким образом дети справлялись с этим заданием. Собранные данные позволили описать *несколько этапов в развитии умения лепки из глины.*

Период небрежной лепки, от 3 до 4 лет: в этот период дети создают спиральки, змейки и неровные «печенья» или «булочки», и эти «печенья» дети могут склеивать в ряд, добавляя тут и там маленькие детали, и с удовольствием оставляя отпечатки пальцев на глине.

Предсхематический период, от 4 до 5 лет: в этот период дети создают узнаваемые формы, однако эти формы не до конца проработаны и некоторые элементы этой фигуры могут быть отделены от остальных, дети склонны рисовать глиной. Дети часто могут сделать голову с выпуклыми глазами, губами и конечностями.

Схематический период, от 6 до 9 лет: в этот период дети могут создавать типичные статичные или движущиеся объекты, стоящие или покачивающиеся объекты. Многие дети в возрасте 6 и 7 лет добавляют в фигурку человека шею, волосы и детали одежды.

Период раннего реализма, от 9 до 12 лет: в этот период дети начинают интересоваться созданием фигурок с хорошо очерченными деталями и формами лица, выраженными гендерными особенностями, одеждой с множеством мелких деталей. Созданные из глины фигурки хорошо стоят и выглядят вполне реалистично.

Период псевдо-натурализма, от 12 лет: в этот период возрастает уровень детализации фигурки, появляются мышцы, различного рода реквизит, пропорции становятся все более реалистичными, часто создается фон.

У некоторых детей лучше получается рисовать на плоскости, чем создавать фигурки в трехмерном пространстве. Объединить эти способы и эффективно использовать их в изобразительной деятельности позволяет такая техника рисования как *пластилинография*. Это новая техника рисования

пластилином, которая привлекает к себе все большее внимание детей и взрослых. При создании работы в технике пластилинографии изображение создается с помощью вылепливания и размазывания пластилина на картоне или другой твердой основе, при этом фон и персонажи могут быть более или менее выпуклыми, рельефными.

Работа техникой пластилинографии предполагает овладение *разнообразными приемами* лепки и рисования пластилином, усвоение которых позволит создавать поможет поначалу самые простые элементы, а затем постепенно повышать уровень сложности выполнения работы. Среди них можно выделить следующие:

Раскатывание – зажимаем кусочек пластилина между ладонями или двумя пальцами (в зависимости от планируемой толщины будущей формы) и раскатываем до получения формы цилиндра, затем змейки и далее, в зависимости от задумки, все более и более тонкого жгутика.

Скатывание – зажимаем кусочек пластилина между ладонями или двумя пальцами (в зависимости от планируемой толщины будущей формы) и кругообразными движениями формируем шарик.

Оттягивание – зажимаем кусочек пластилина между кончиками пальцев, оттягиваем и получаем заостренный кончика, например и клюв у птички.

Сплющивание – зажимаем шарика между ладонями или двумя пальцами и сдавливаем в форму лепешки или кубика.

Заглаживание, надавливание и размазывание – это наиболее характерные приемы для пластилинографии, выполняемые за счет усилий кончиков пальцев и необходимые для создания плоской и гладкой поверхности или более плавного перехода от одной детали к другой.

В технике пластилинографии появилось несколько ее видов. *Прямая пластилинография* – работа в данном случае выполняется мягким пластилином на горизонтальной поверхности, лучше всего на плотном картоне. Ведущими приемами лепки в этом виде пластилинографии являются заглаживание, надавливание и размазывание. Работать лучше всего пальцами, что дает эффект мазка масляными красками.

Данный вид пластилинографии хорош как для самых маленьких художников, так и взрослых (Фото 1).

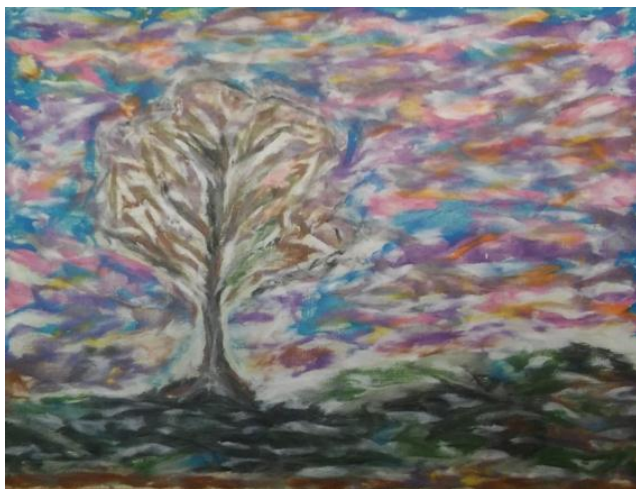


Фото 1. Анна К., 20 лет, *Осень*, работа выполнена под руководством М. Александрович

Обратная пластилинография (витражная) – создание изображения на горизонтальной поверхности с обратной стороны прозрачной поверхности (стекло, пластик, оргстекло) с помощью хорошо размятого, мягкого пластилина. Ведущими приемами лепки также являются заглаживание, надавливание и размазывание. Работать лучше всего пальцами, тщательно размазывая пластилин по поверхности, следя затем тем, чтобы слой пластилина был тонким. Эффект работы данным видом пластилинографии впечатлит дошкольника, школьника и взрослого (Фото 2).

Мозаичная пластилинография – создание изображения на горизонтальной, твердой поверхности с помощью шариков из пластилина. Ведущими приемами лепки являются оттягивание и скатывание. Этот вид работы требует терпения и концентрации внимания, хотя сам процесс выполнения работы кажется достаточно простым. Необходимо выбрать цветовую гамму, подготовить множество шариков более или менее одинакового

размера и аккуратно заполнить рисунок шариками, следя затем тем, чтобы не выходить за контуры. Этот вид пластилинографии подойдет для старшего дошкольника, школьника и взрослого (Фото 3).



Фото 2. Витражная пластилинография
(<https://sites.google.com/site/volsebnyjplastilin1/plastilinografia/vidy-plastilinografii>)

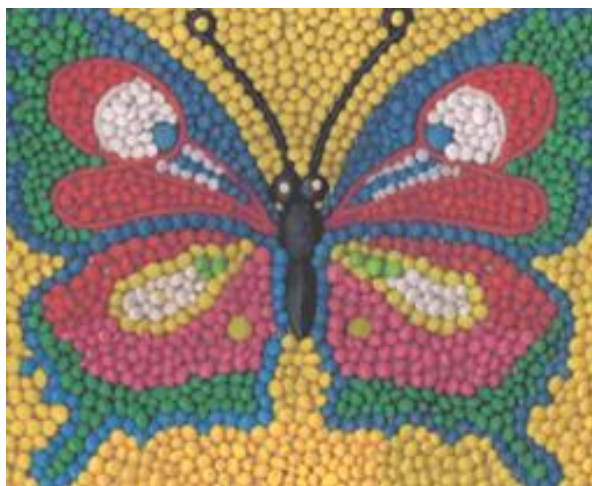


Фото 3. Мозаичная пластилинография
(<https://sites.google.com/site/volsebnyjplastilin1/plastilinografia/vidy-plastilinografii>)

Модульная пластилинография – создание лепной картины с использованием различных форм и элементов: валиков, шариков, дисков. Работа выполняется на горизонтальной, твердой поверхности. Этот вид пластилинографии требует овладения всеми приемами лепки. Рисунок переносится на поверхность, а затем постепенно заполняется различными элементами и формами, созданными заранее из пластилина соответствующего цвета. Этот вид пластилинографии является достаточно сложным и поэтому подойдет для школьника и взрослого (Фото 4).



Фото 4. Модульная пластилинография
(<https://sites.google.com/site/volsebnyjplastilin1/plastilinografia/vidy-plastilinografii>)

Контурная пластилинография – изображение в данном случае выполняется при помощи жгутов на горизонтальной, твердой поверхности. Данная техника требует усидчивости, сосредоточенности и терпения. Ведущим приемом лепки является скатывание. Продуманный заранее рисунок постепенно заполняется жгутами. Жгутики можно предварительно скатать в ручную или подготовить такие жгуты при помощи шприца (пластилин помещаем в шприц, а шприц в горячую воду и через 2-3 минуты можно выдавливать пластилин, получаются одинаковые жгутики). Этот вид пластилинографии является

достаточно кропотливым и поэтому подойдет для школьника и взрослого (Фото 5).



Фото 5. Мария А., 42 года, *Осенний пейзаж*

Многослойная пластилинография – создание объемного изображения лепной картины с последовательным нанесением нескольких слоев на горизонтальную, твердую поверхность. Ведущими приемами лепки в этом виде лепки являются заглаживание, надавливание и размазывание. Эффектом работы данным видом пластилинографии становится очень яркие необычные по цвету, яркие и красивые лепные картины. Этот вид пластилинографии подойдет для малышей, старших дошкольников, школьников и взрослых (Фото 6).

Фактурная пластилинография – создание лепной картины на горизонтальной, твердой поверхности таким образом, что изображение больших участков картин становится выпуклым изображением. Этот вид пластилинографии требует овладения всеми приемами лепки. Работу можно выполнять при помощи жгутиков, валиков, улиточек, шариков, а также стек и штампов.

Этот вид пластилинографии является достаточно сложным и поэтому подойдет для школьника и взрослого (Фото 7).



Фото 6. Эвэн Л., 8 лет, *Древний папоротник*, работа выполнена под руководством М. Александрович



Фото 7. София А., 12 лет, *Древний лес*, работа выполнена под руководством М. Александрович

Таким образом, пластилинография – это универсальный метод развития мелкой моторики, памяти и внимания, творческих способностей и эстетического вкуса в любом возрасте. Начиная с XIX века, когда немецкий фармацевт Франц Колб и английский бизнесмен Уильям Харбутт независимо друг от друга изобрели пластилин, он использовался практически во всех областях искусства: иллюстрация, веб-дизайн, типография, глина, инсталляционный дизайн. Наиболее известными современными художниками и дизайнерами, использующими пластилин в своей работе, являются канадская художник-иллюстратор Барбара Рейд (Фото 8) и британский шоумен Джеймс Мэй (Фото 9).

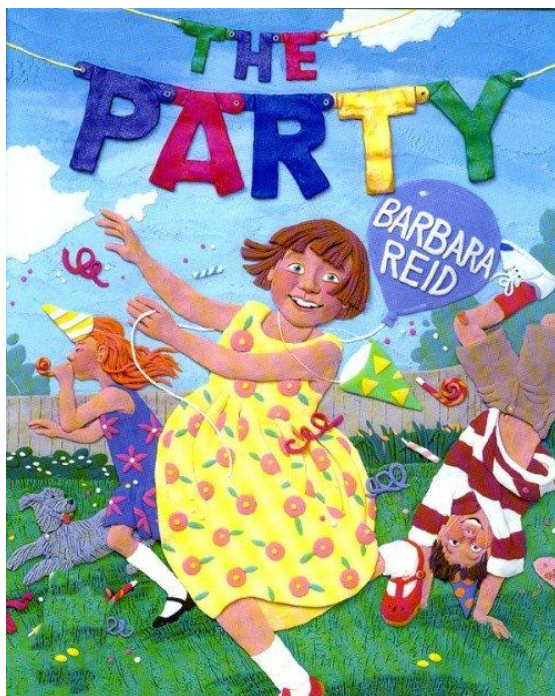


Фото 8. Барбара Рейд. Обложка книги «The Party», выполненная в технике пластилинографии (<https://barbarareid.ca/books/>)



Фото 9. Джеймс Мэй. *Пластилиновый сад.*

(<https://www.livemaster.ru/topic/1416003-neobychnyj-sad-britantsa-james-may-plastilinovyj-gaj-na-vystavke-tsvetov-chelsea-flower-show>)

Итак, занятия изобразительным искусством, в частности лепкой в технике пластилинографии, позволяют ребенку накопить опыт необходимый для успешного обучения в школе. Лепка, является эффективным способом подготовки руки ребенка к письму, изучению формы предмета, его величины, строения, цвета, назначения. Чтобы ребенок достиг высоких результатов в лепке необходимо придерживаться *следующих задач*:

- формировать у ребенка интерес к лепке, показать готовые работы из пластилина выполненные 2D и 3D, рассказать про историю создания пластилина и его современных формах;

- знакомить ребенка со свойствами пластилина, показать его мягкость, пластичность;

- знакомить ребенка со способами и простейшими техническими приемами отрывания и соединения элементов, раскатывания и сдавливания, размазывания и растирания при придании пластилину различных пластических форм;

– учить ребенка лепить несложные формы (шарик, мячик, палочка, змейка, улитка) и доводить начатую работу до конца;

– учить ребенка правильно пользоваться пластилином, лепить за столом на подготовленной поверхности с использованием стеков, не разбрасывать пластилин, а по завершению работы аккуратно откладывать пластилин на место в коробочку, чтобы приятно было начать работу в следующий раз.

Таким образом, занятия пластилинографией стимулируют развитие всех психических функций, учат ребенка самостоятельно думать и анализировать, соизмерять и сравнивать, сочинять и воображать.

НАШІ АВТОРИ:

Александрович М. О. – завідувач кафедри психології Поморської Академії (м. Слупськ, Республіка Польща), кандидат психол. наук.

Андрєсва І. М. – доцент кафедри технології та методики викладання Полоцького державного університету, доктор психол. наук.

Андрієвська С. В. – доцент кафедри технології та методики викладання Полоцького державного університету, кандидат істор. наук.

Бергош Н. О. – вихователь дошкільного центру розвитку дитини м. Солігорська.

Бідонько І. В. – здобувач кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Білевич Н. О. – ад'юнкт кафедри юридичної психології Національної академії внутрішніх справ.

Білоус О. В. – старший викладач кафедри біології НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка.

Бірон Б. В. – доцент кафедри диференціальної і спеціальної психології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, кандидат психол. наук.

Блинова О. Є. – завідувач кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету, доктор психол. наук.

Бобер М. І. – студентка НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка.

Бондар В. В. – магістрантка НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка.

Бондарчук О. І. – завідувач кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, доктор психол. наук.

Борець Ю. В. – доцент кафедри психології Академії державної пенітенціарної служби, кандидат психол. наук.

Буй А. В. – студентка Гомельського державного університету імені Франциска Скорини.

Буковська О. О. – доцент кафедри екологічної психології та соціології НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка, кандидат психол. наук.

Варій М. Й. – завідувач кафедри теоретичної та практичної психології Національного університету «Львівська політехніка», доктор психол. наук.

Василець К. В. – аспірант Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

Васютинський В. О. – головний науковий співробітник

лабораторії психології мас і спільнот Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, доктор психол. наук.

Венгер А. С. – старший викладач кафедри психології Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, кандидат психол. наук.

Вернік О. Л. – старший науковий співробітник лабораторії екологічної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психол. наук.

Видра О. Г. – доцент кафедри педагогіки, психології і методики технологічної освіти НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка, кандидат психол. наук.

Вічалковська Н. К. – доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, кандидат психол. наук.

Вовчик-Блакитна О. О. – провідний науковий співробітник лабораторії екологічної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психол. наук.

Восводіна С. А. – старший викладач кафедри технології та методики викладання Полоцького державного університету.

Волеваха І. Б. – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології імені М. А. Скока НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка, кандидат психол. наук.

Волинець А. А. – викладач кафедри суспільних дисциплін та методики їх викладання Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К. Д. Ушинського, кандидат філос. наук.

Воляннюк Н. Ю. – завідувач кафедри психології і педагогіки Національного технічного університету «КПІ» імені Ігоря Сікорського, доктор психол. наук.

Гапоненко Д. І. – доцент кафедри екологічної психології та соціології НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка, кандидат істор. наук.

Герасимова В. Г. – магістрантка Херсонського державного університету.

Гірченко О. Л. – доцент кафедри екологічної психології та соціології НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка, кандидат психол. наук.

Гончарова О. О. – старший викладач кафедри прикладної психології Вітебського державного університету імені П. М. Машерова.

Гордіснюк Н. В. – завідувач навчального відділу Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Гродь Ж. В. – студентка Білоруського державного університету.

Гуменюк Г. В. – старший науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психол. наук.

Гупаловська В. А. – доцент кафедри психології Львівського національного університету імені Івана Франка, кандидат психол. наук.

Данильченко Т. В. – професор кафедри загальної, вікової та соціальної психології імені М. А. Скока НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка, доктор психол. наук.

Демченко Н. Ю. – магістрантка Національного університету біоресурсів та природокористування.

Дорошок Н. А. – старший викладач кафедри екологічної психології та соціології НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка, кандидат істор. наук.

Дроздов О. Ю. – завідувач кафедри загальної, вікової та соціальної психології імені М. А. Скока НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка, доктор психол. наук.

Дроздова М. А. – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології імені М. А. Скока НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка, кандидат психол. наук.

Дубініна Д. Е. – старший викладач кафедри екологічної психології та соціології НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка.

Духневич В. М. – завідувач лабораторії політико-правових відносин Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, кандидат психол. наук.

Дяченко В. А. – доцент кафедри екологічної психології та соціології НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка, кандидат психол. наук.

Жукова Т. Л. – старший викладач кафедри технології та методики викладання Полоцького державного університету.

Іванашко О. Є. – доцент кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, кандидат психол. наук.

Іванов С. А. – доцент кафедри інформатики та інформаційних технологій в освіті Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, кандидат техн. наук.

Іванова Д. І. – магістрант Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

Іванова Л. С. – доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету, кандидат філос. наук.

Гльницька І. А. – аспірант кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету.

Казакова С. В. – старший викладач кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Калязіна Т. В. – практичний психолог ліцею «Наукова зміна» (м. Київ).

Каратерзі В. О. – старший викладач кафедри прикладної психології Вітебського державного університету імені П. М. Машерова.

Клещонок М. І. – студентка Полоцького державного університету.

Книшук-Бережна Л. – лікар Львівського обласного центру боротьби зі СНІДом.

Ковалевська А. Ю. – студентка Полоцького державного університету.

Коваленко О. Г. – професор кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, доктор психол. наук.

Кононенко Т. В. – професор кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Донецького юридичного інституту МВС України, доктор філос. наук.

Кононов І. Ф. – завідувач кафедри філософії та соціології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, доктор соціол. наук.

Косташук Г. Г. – магістрантка НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка.

Кочубейник О. М. – провідний науковий співробітник лабораторії психології політико-правових відносин Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, доктор психол. наук.

Кравцова О. К. – психолог гуманітарної організації «Людина в біді» («People in need»).

Крупник І. Р. – доцент кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету, кандидат психол. наук.

Кутас А. В. – студентка Гомельського державного університету імені Франциска Скорини.

Лазуренко В. Ж. – студентка Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

Левчук А. Р. – магістрантка Рівненського державного гуманітарного університету.

Левшенюк Н. А. – аспірант кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Лісневська А. О. – доцент кафедри загальної, вікової та

соціальної психології імені М. А. Скока НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка, кандидат психол. наук.

Ложкін Г. В. – професор кафедри психології і педагогіки Національного технічного університету «КПІ» імені Ігоря Сікорського, доктор психол. наук.

Лукашенко М. Ю. – аспірант кафедри юридичної психології Національної академії внутрішніх справ, аспірант.

Ляховець Л. О. – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології імені М. А. Скока НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка, кандидат психол. наук.

Максименко Н. Л. – аспірант кафедри диференціальної та спеціальної психології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

Махній М. М. – практичний психолог Інклюзивно-ресурсного центру Чернігівської районної ради.

Мачульська Є. Ю. – вихователь ясел-саду № 23 м. Новополицька.

Миронович Л. О. – директор Коковчинської дитячого саду – середньої школи Вітебської області.

Мозговий В. І. – психолог 8-го Навчального Центру Державної спеціальної служби транспорту (м. Чернігів), кандидат психол. наук.

Молочко А. Я. – студентка НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка.

Молчанова С. В. – студентка НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка.

Моргун В. Ф. – професор кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, кандидат психол. наук.

Мороз В. С. – магістрантка Чернігівського національного технологічного університету.

Морозова М. В. – вихователь ясел-саду № 10 м. Новополицька.

Москаленко О. В. – старший викладач кафедри психології і педагогіки Національного технічного університету «КПІ» імені Ігоря Сікорського, кандидат психол. наук.

Москальов М. В. – доцент кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, кандидат психол. наук.

Мунасіпова-Мотяш І. А. – доцент кафедри екологічної психології та соціології НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка, кандидат біол. наук.

Орлова А. В. – педагог-психолог Полоцького коледжа Вітебського державного університету імені П. М. Машерова.

Остапчук С. В. – старший викладач кафедри технології та методики викладання Полоцького державного університету.

Острияко Т. С. – магістрантка НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка.

Панченко В. О. – старший викладач кафедри загальної, вікової та соціальної психології імені М. А. Скока НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка, кандидат психол. наук.

Першко О. М. – магістрантка Рівненського державного гуманітарного університету.

Питель С. М. – педагог-психолог Боровлянської середньої школи (Мінська область).

Плотиця Н. С. – магістрантка Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Позняк Т. М. – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології імені М. А. Скока НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка, кандидат пед. наук.

Полюєнко Г. О. – доцент кафедри екологічної психології та соціології НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка, кандидат істор. наук.

Примак Ю. В. – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології імені М. А. Скока НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка, кандидат психол. наук.

Прокопенко О. А. – старший викладач кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Протасевич Т. В. – магістрантка Рівненського державного гуманітарного університету.

Родіна Н. В. – завідувач кафедри диференціальної і спеціальної психології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, доктор психол. наук.

Романенко О. В. – професор кафедри юридичної психології Національної академії внутрішніх справ, доктор психол. наук.

Санковська А. С. – аспірант Вітебського державного університету імені П. М. Машерова.

Скок А. Г. – декан психолого-педагогічного факультету НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка, кандидат психол. наук.

Скрипачова О. І. – вихователь ясел-саду № 81 м. Вітебська.

Сліпушко Г. М. – студентка Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Струніна Н. М. – старший викладач кафедри технології та методики викладання Полоцького державного університету.

Тепляков М. М. – доцент кафедри диференціальної і спеціальної психології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, кандидат психол. наук.

Терлецька Ю. М. – доцент кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка»,

кандидат психол. наук.

Тигаренко Т. М. – завідувач лабораторії соціальної психології особистості Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, член-кор. НАПН України, доктор психол. наук.

Трухан О. А. – доцент кафедри психології Білоруського державного університету, кандидат психол. наук.

Фера С. В. – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології імені М. А. Скока НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка, кандидат психол. наук.

Фурман В. В. – доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат психол. наук.

Хобта С. В. – доцент кафедри філософії та соціології Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, кандидат соціол. наук.

Чеботарьова О. С. – студентка НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка.

Шамрук О. П. – начальник факультету пробації Академії державної пенітенціарної служби, кандидат психол. наук.

Шевченко С. В. – викладач кафедри психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, кандидат психол. наук.

Шидловський С. О. – доцент кафедри історії та туризму Полоцького державного університету, кандидат істор. наук.

Шлімакова І. І. – завідувач кафедри екологічної психології та соціології НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка, кандидат психол. наук.

Щербата В. Г. – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології імені М. А. Скока НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка, кандидат психол. наук.

Ющенко І. М. – доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології імені М. А. Скока НУ «ЧК» імені Т. Г. Шевченка, кандидат психол. наук.

З М І С Т

Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как прогностический фактор аддиктивного поведения	3
Андриевская С. В. Интернет-коммуникация как проблема психологии личности	7
Билевич Н. А. Актуальные проблемы внедрения гендерных подходов в реформе кадровой политики органов системы МВД	10
Бідонько І. В. Методика дослідження соціальної толерантності учнів старших класів	15
Білоус О.В. Розвиток рефлексії як передумови професійного становлення майбутніх учителів хімії	19
Бірон Б. В. Ієрархічна позиція та позитивні предиктори атитюдів стосовно соціальної справедливості в українців різних верств	22
Блинова О. Є., Ільницька І. А. Особистісні чинники почуття психологічної безпеки студентів	26
Бондарчук О. І. Психологічно безпечне освітнє середовище як чинник особистісної свободи педагогічних працівників	29
Бондар В. В. Планшетні комп'ютери як засіб психічного розвитку дошкільника	33

Буй А. В. Изучение мотивационного компонента просоциальной направленности личности в юношеском возрасте	37
Буковська О. О. Ресурсний підхід у подоланні психологічної кризи	41
Варій М. Й. Прошарки несвідомого рівня психіки людини	45
Василець К. В. Абсентеїзм як форма електоральної поведінки	48
Васютинський В. О. Як переконувально спілкуватися з мешканцями тимчасово окупованих територій Донбасу	50
Венгер А. С. Особливості професійної підготовки студентів-психологів до роботи в пенітенціарній системі	54
Вернік О. Л. Проблема приватності і публічності в життєдіяльності особистості: соціальні мережі, Інтернет, Big Data	58
Видра О. Г. Дослідження зв'язку між усвідомленням особистістю причин своєї поведінки і відповідальністю	60
Вовчик-Блакитна О. О. Міжпоколінна взаємодія та екологічність сімейного середовища	65
Воеводина С. А., Мачульская Е. Ю. Развитие свойств внимания у детей старшего дошкольного возраста посредством игрового тренинга	70
Волеваха І. Б. Структура психологічної безпеки суб'єкта професійної діяльності	74

Волинець А. А. Проблеми соціалізації молоді через громадянську освіту і виховання	77
Воляннюк Н. Ю., Ложкін Г. В., Шамрук О. П. Експліцитний аналіз норм й антинорм науки	80
Гапоненко Д. І., Бобер М. І. Поінформованість та ставлення населення м. Чернігова до проекту реформи системи охорони здоров'я в Україні	84
Герасимова В. Г. Вплив психологічних чинників на вибір амплуа акторами	89
Гірченко О. Л. Етнічна ідентичність в гендерно-віковому опосередкуванні	93
Гончарова Е. А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и компонентов локуса контроля в юношеском возрасте	96
Гордієнко Н. В. Комунікативна толерантність як індикатор психологічної компетентності методичних працівників системи освіти	99
Гродь Ж. В. Установки к сексу у юношей и девушек с различной сексуальной ориентацией	101
Гуменюк Г. В. Дослідження чинників професійного самоздійснення вчених	106
Гупаловська В., Книшук-Бережна Л. Особливості сексуальності та сексуальних сценаріїв чоловіків із гомосексуальною скерованістю потягу	111
Данильченко Т. В. Психологічна безпека як фактор особистісного благополуччя	115

Демченко Н. Ю. Розвиток творчих здібностей студентської молоді	120
Дорошок Н. А. Молодіжна культура в сучасних умовах	123
Дроздов О. Ю. Чернігівська психологічна спільнота: соціально-демографічний портрет	128
Дроздова М. А. Регіональна специфіка соціальних уявлень студентської молоді про безпеку в країні	132
Духневич В. М. Уявлення про ситуацію воєнного конфлікту в країні як чинник вибору форм політико-правової активності	136
Дяченко В. А., Дубініна Д. Е. Можливості нейропсихологічного підходу до подолання труднощів навчання	140
Жукова Т. Л., Бертош Н. А. Особенности развития самооценки ребенка дошкольного возраста	145
Жукова Т. Л., Морозова М. В. Синдром емоціонального вигорання у вихователів учрежденний дошкольного образования	150
Іванашко О. Є., Вічалковська Н. К. Моніторинг як технологія оцінки реалізації інклюзивного процесу	155
Іванов С. А., Іванова Л. С. Інтелектуальна компетентність як основа репрезентації медіаобразів	160

Казакова С. В. Типи установки керівників закладів професійно-технічної освіти щодо інших людей як показник їх особистісної готовності до маркетингу освітніх послуг	165
Калязіна Т. В. Соціально-психологічна адаптованість як фактор попередження проявів віктимності в інтелектуально обдарованих підлітків	167
Каратерзи В. А. Характеристики среды, связанные с показателями психического развития младенцев дома ребенка	171
Клещёнок М. И., Остапчук С. В. Удовлетворенность браком и сиблинговая позиция	176
Ковалевская А. Ю., Остапчук С. В. Взаимосвязь социально-психологических факторов с самооценкой лидерства у девушек	180
Коваленко О. Г. Міжособистісне спілкування в системі психічних явищ літньої особистості	184
Кононенко Т. В. Проблема смысла жизни в экзистенциальной философии и экзистенциальной психологии	188
Кононов І. Ф. Масова свідомість і мережеві структури	193
Кочубейник О. М. Деформація солідарності як синдром соціальної аномії	197
Кравцова О. К. До проблеми безпеки освітнього середовища в умовах збройного конфлікту	202

Крупник І. Р. Подовжнє дослідження особливостей сімейних уявлень дітей трудових мігрантів	205
Кутас А. В. Особенности социальной изолированности в подростковом возрасте	208
Левчук А. Р. Смисложиттєві орієнтації як чинник професійного становлення майбутніх психологів	211
Левшенюк Н. А. Суб'єктивні чинники розвитку особистісної готовності викладачів післядипломної педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах змін	214
Лісневська А. О. Зміст новин у ЗМІ як чинник підвищення відчуття небезпеки у студентської молоді	218
Лукашенко М. Ю. Екстремальні ситуації як чинник розвитку посттравматичного стресового розладу	223
Ляховець Л. О. Зміст соціальних страхів у представників різних вікових груп	226
Ляховець Л. О., Костащук Г. Г. Особливості прояву психологічного благополуччя у студентів з різним рівнем сформованості компонентів безпеки освітнього середовища	231
Максименко Н. Л. Індивідуально-психологічні предиктори соціально-комунікативного потенціалу ІТ-фахівця	236
Махній М. М. Психологічні критерії цифрової компетентності в системі інклюзивної освіти	240

Миронович Л. А. Агрессивное поведение как фактор совершения подростками правонарушений (на примере Сенненского района)	245
Мозговий В. І. Застосування ресурсних технік психосаморегуляції в рамках психологічного супроводу військовослужбовців	248
Молочко А. Я. Особливості презентації образу «Я» юнаків-користувачів Instagram	251
Молчанова С. В. Особливості вибору шлюбного партнера в юнацькому віці	255
Моргун В. Ф. Розвиток особистості в умовах демократичної педагогіки майбутнього Антона Макаренка	260
Мороз В. С. Проблема агресивної поведінки у молодіжному середовищі	266
Москаленко О. В. Стійкість як результат розвитку сміслові системи особистості	268
Москальов М. В. Психологічна підготовка педагогічних працівників до успішного входження в освітню організацію	272
Мунасіпова-Мотяш І. А. Екологічні аспекти аксіологічної системи особистості студентів різних спеціальностей	276
Орлова А. В. Использование коррекционно-развивающей программы по актуализации позитивного потенциала одиночества в процессе адаптации первокурсников к образовательной среде	281

Остапчук С. В. Барьеры, снижающие мотивацию студентов	284
Першко О. М. Екологічні цінності як чинник особистісного становлення підлітків	287
Плотиця Н. С. Дослідження прояву лідерства в молодіжній соціальной групі	291
Позняк Т. М., Панченко В. О. Психологічні особливості підлітків-учасників булінгу в загальноосвітній школі	294
Полієнко Г. О. Роль екологічної свідомості у структурі особистості	298
Примак Ю. В. Вербальна обценність у студентському середовищі	302
Прокопенко О. А. Організаційно-професійні чинники здатності до саморозвитку вчителів закладів загальної середньої освіти	305
Протасевич Т. В. Роль сім'ї у вихованні дитини з особливими потребами	307
Родіна Н. В., Іванова Д. І. Проблема дослідження особливостей переживання стресу у осіб з різним рівнем психологічного благополуччя	310
Родина Н. В., Лазуренко В. Ж. Подходы к исследованию психики человека	315
Романенко О. В. Формування правосвідомості у процесі соціалізації дитини	318

Санковская А. С. Психологическое становление личности и выбор копинг-стратегий до и после родственной трансплантации	321
Скок А. Г. Внутрішньоособистісні суперечності у період геронтогенезу	324
Скрипачёва Е. И. Терминологическое поле просоциального поведения	328
Сліпушко Г. М. Проблема гендерних стереотипів в умовах активних військових дій	330
Струнина Н. Н. Выбор варианта жизненного пути личности в периоды ранней и средней зрелости	336
Тепляков Н. Н. Становление личности в условиях гомогендерных и гетерогенных классов в школе	340
Терлецька Ю. М. Окреслення психопізнавальної депривації людини як наукової проблеми	343
Титаренко Т. М. Соціально-психологічний супровід як спосіб полегшення переходу від війни до миру	347
Трухан Е. А., Пытель С. Н. Эмоциональный интеллект у подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата различной степени тяжести	351
Фера С. В. Вплив соціально-психологічних факторів на вибір партнера для створення сім'ї	355

Фурман В. В. Роль емоційного інтелекту у професійному становленні студента	358
Хобта С. В. Результати просторових змін внаслідок військового конфлікту на Донбасі для регіональної спільноти	360
Чеботарьова О. С. Особливості соціальних уявлень студентської молоді про медицину	365
Шевченко С. В. Соціальна активність особистості як психологічний феномен	369
Шидловский С. О. Представления о возрастной периодизации детства в белорусских дворянских семьях	372
Шлімакова І. І., Борець Ю. В. Екопсихологічний підхід до створення інклюзивного середовища у закладі вищої освіти	375
Щербата В. Г., Острянюк Т. С. Оцінка психологічної безпеки інклюзивного освітнього простору	379
Ющенко І. М. Позиційне самовизначення дорослого у дитячо-дорослих стосунках як умова психологічної безпеки дитини	382
Александрович М. О. Пластилинография или о развивающих возможностях пластилина	387
Наші автори	401

Наукове електронне видання

**ДЕВ'ЯТІ СІВЕРЯНСЬКІ
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИТАННЯ**

Матеріали Міжнародної наукової конференції
(30 листопада 2018 року, м. Чернігів)

Наукова редакція

О. Ю. Дроздов, І. І. Шлімакова

Літературна редакція

Л. О. Ляховець, В. Г. Щербата, І. І. Шлімакова, О. Ю. Дроздов

Комп'ютерна верстка та макетування

О. Ю. Дроздов