

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ



НАУКОВІ ЗАПИСКИ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ «ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»

Серія «Психологія»

Збірник наукових праць

ВИПУСК 2

Острог
Видавництво Національного університету «Острозька академія»
2015

УДК 378(082):159.9

ББК 74 + 88

Н 34

*Друкується за ухвалою вченої ради
Національного університету «Острозька академія»
Протокол № 6 від 17 грудня 2015 року.*

*Друкується згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України
№ 747 від 13.07.2015*

Редколегія випуску:

Пасічник І. Д., доктор психологічних наук, професор (*відповідальний редактор*);
Шугай М. А., кандидат психологічних наук, доцент (*заст. відп. редактора*);
Матласевич О. В., кандидат психологічних наук, доцент (*відповідальний секретар*);
Каламаж Р. В., доктор психологічних наук, професор;
Юрченко В. М., доктор психологічних наук, професор;
Засєкіна Л. В., доктор психологічних наук, професор;
Максименко С. Д., доктор психологічних наук, професор;
Москалець В. П., доктор психологічних наук, професор;
Савчин М. В., доктор психологічних наук, професор;
Жуковський В. М., доктор педагогічних наук, професор;
Хом'як І. М., доктор педагогічних наук, професор;
Ширяєва Т. М., кандидат психологічних наук, доцент.

Рецензенти:

Вірна Ж. П., доктор психологічних наук, професор, декан факультету психології
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Томчук М. І., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної
психології та розвитку особистості Вінницького обласного інституту післядипломної
освіти педагогічних працівників.

Н 34

Наукові записки. Національного університету «Острозька академія» Серія «Психологія» / ред. кол. : І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, Л. В. Засєкіна та ін. — Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2015. — Вип. 2. — 160 с.

ISBN 966-7631-15-X

У збірнику висвітлені актуальні проблеми, пошуки і знахідки в різних сферах теорії і практики психологічної науки. Зміст збірника торкається багатьох питань загального та спеціального характеру.

Рекомендовано науковцям, викладачам, учителям, методистам, студентам та всім, хто зацікавлений у розвитку психологічної науки.

In the collection of articles the actual problems, searches and achievements in different spheres of theory and practice of psychology are illuminated. The contents of the volume deals with many common and special issues.

It is recommended for scientists, lectures, teachers, methodologists, students and other people, who are interested in educational problems.

УДК 378(082):159.9

ББК 74 + 88

ISBN 966-7631-15-X

© Видавництво Національного університету
«Острозька академія», 2015

© Кафедра психології та педагогіки НаУ ОА, 2015

УДК 159.9:001.89; 159.9:316.35

С. Д. Максименко, І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж

ДО ПИТАННЯ МЕТОДОЛОГІЇ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті здійснено розмежування понять «група» та «колектив», обґрунтовано явище децентрації як інтегральної властивості особистості у груповій діяльності. Визначено найбільш ефективні види кооперації в груповій діяльності студента, обґрунтовано доцільність розв'язку завдань у навчальній діяльності невеликими групами студентів. Розкрито особливості взаємодії між членами групи та специфіку побудови навчальної сумісної діяльності.

Ключові слова: група, колектив, децентрація, кооперація, навчальна діяльність, кооперативне та колективне рішення завдань.

В статье осуществлено разграничение понятий «группа» и «коллектив», обоснованно явление децентрации как интегральной характеристики личности в групповой деятельности. Определены наиболее эффективные виды кооперации в групповой деятельности студента, обоснована целесообразность решения задач в учебной деятельности небольшими группами студентов. Раскрыты особенности взаимодействия между членами группы и специфику построения учебной совместной деятельности.

Ключевые слова: группа, коллектив, децентрация, кооперация, учебная деятельность, кооперативное и коллективное решение задач.

The article gives the distinction between such notions as «group» and «staff», analyses phenomenon of deceneration as an integral property of the individual in group activities. The most effective types of student cooperation in a group are highlighted; expediency of solving problems in the study activity of small groups of students is described. Moreover, the features of an interaction between group members and specific construction of joint learning activities are analyzed.

Keywords: group, team, deceneration, cooperation, learning activities, cooperative and collective task decision.

Постановка проблеми. Людина живе, розвивається і діє у групі, під її впливом відбувається становлення особистості – склада-

ється спрямованість, формується суспільна активність, воля, створюються умови для саморегуляції та розвитку здібностей. Проте не кожну спільність людей, у яку входить особистість, можна назвати утворююче-формуючою. Річ у тім, що з часу проголошення України незалежною державою і її переходу на ринкову економіку цілком природно, що змінилася політична й економічна парадигма, а відтак було відкинута багато наукових дефініцій, які не відповідали цим змінам. Такий підхід є цілком закономірний, але в поспіху змін було відкинута чимало наукових понять, які по праву мали б зайняти достойне місце в новій парадигмі. Саме такі метаморфози трапилися з поняттям «колектив», усі ознаки якого чимало дослідників перенесли на поняття «група». На наш погляд, саме ця помилка часто призводить до непорозуміння з зарубіжними психологами, які ніколи не наділяли просту групу критеріями колективу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу до визначення групової навчальної діяльності. Відмінності простежуються в самому розумінні групової діяльності, у технологіях її організації, у підходах до проблеми комплектування стабільних та динамічних груп тощо. Ця проблема досліджується педагогами, психологами, методистами з різних боків. В останні десятиріччя активну взаємодію студентів у процесі навчання активно досліджували вітчизняні та зарубіжні дидакти та методисти. Проте у своїх дидактичних дослідженнях Я. Бартецький, М. Д. Виноградов, В. В. Котов, В. Оконь, І. М. Чередов та ін. групову діяльність розглядають лише як форму організації навчання та як фактор підвищення навчальної успішності або як одну з умов реалізації розвиваючої функції навчання. Відповідно в цьому випадку предметом аналізу авторів є особливості засвоєння навчальної інформації та перебігу пізнавальних процесів за умов спільної діяльності та спілкування.

Проблема практичного застосування організації групового навчання у викладанні різних дисциплін стала предметом дослідження науковців та методистів (К. О. Бабанов, О. Г. Ярошенко). О. І. Пошетун та Л. В. Пироженко розглядають групове навчання як одну з інтерактивних технологій. Значно рідше досліджуються соціально-психологічні аспекти групового (кооперативного) навчання. Оскільки немає відповідного діагностичного апарату, вчені, як правило, обмежуються якісною оцінкою соціально-психологічної ефективності групових форм навчання, не даючи її кількісної характеристики.

Мета статті. Стаття присвячена обґрунтуванню важливості організації групової навчальної діяльності як умови підвищення її ефективності та реалізації розвиваючої функції навчання.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що не кожную спільноту людей, у яку входить особистість можна назвати колективом. Потрібно розрізняти поняття «група» і «колектив». Групою можна назвати будь-яке об'єднання людей, незалежно від того, якого характеру зв'язки виявляються між її членами. Групи можна поділяти на великі та малі, реальні, умовні, офіційні, неофіційні та референтні. Ми не будемо зупинятися, у зв'язку з невеликим обсягом статті, на характеристиці всіх груп, тим більше, що широка класифікація груп із їх характеристиками зроблена у психології Г. М. Андрєвою. Однак дозволимо собі коротко охарактеризувати поняття «колектив» у контексті задекларованої в статті концепції. Колектив – це група людей, які об'єднані спільною діяльністю та мають єдині цілі, підпорядковані суспільним мотивам. Істотною ознакою колективу є суспільна значущість цілей і завдань, на реалізацію яких спрямовані зусилля його членів. Це дає підстави розглянути колектив як найважливішу клітинку суспільного організму.

Виникнення спільної соціально цінної та особистісно значущої діяльності сприяє встановленню та розвитку дружніх взаємин, формуванню колективізму як особливої якості особистості, що виявляє її солідарність із цілями та програмами діяльності колективу, готовності обстоювати їх. Поведінка людини, що узгоджується з діями колективу, спрямована на їх підтримку, розцінюється як колективістська. Поведінка людини може бути конформною. Конформізм у поведінці проявляється в тому, що людина пасивно пристосовується до оточення, не виробляє власної активної позиції, а намагається поводитися відповідно до думки інших людей, пристосовуватись до їхніх вимог.

Конформізм – це така поведінка людини, яка характеризується зовнішньою відповідністю цілям колективу у випадку внутрішнього розходження з ними. Взаємовідносини окремих членів у групах і колективах складні і різноманітні. Вони можуть мати діловий характер, коли їх підґрунтям є співпраця, спільна участь у реалізації важливих виробничих справ, праці, навчанні. Стосунки можуть бути особистісними, коли контакти між людьми встановлюються на ґрунті взаємних симпатій чи антипатій, доброзичливості чи ворожості. Кожна особистість у системі міжособистісних стосунків

має свій статус, що визначається її особистісними якостями, популярністю, впливовістю. Ці стосунки неминуче виникають між членами колективу на ґрунті їхнього спілкування та взаємодії у процесі реалізації завдань, на виконання яких спрямовуються їхні зусилля. Цілі діяльності, її мотиви, організація дій співучасників визначають характер стосунків, що складаються. Міжособистісні стосунки мають складну структуру. У цій структурі діють не лише об'єктивні чинники (характер цілей, умови їх досягнення, особливості керівництва, стосунки, що склалися між членами групи), а й суб'єктивні (рівень свідомості та самосвідомості членів колективу, рівень їхніх домагань, індивідуально-психологічні особливості, здібності людей та ін.) [5]. Аналіз поняття «група» і «колектив» дає підстави стверджувати, що у виборі тем наукових досліджень слід чітко формулювати з якою категорією спільнот ми маємо працювати і які групові об'єднання беруть участь в експериментальній, навчальній, дослідницькій та інших видах діяльності. Якщо, наприклад, тема звучить як «Групово-проектна діяльність» у тій чи іншій сфері, то тут має бути увазі об'єднання людей незалежно від характеру зв'язків між її членами, однак, якщо тема звучить як «Колективна-проектна діяльність» у тій чи іншій сфері, то тут зовсім інші методологічні підходи, адже названа група має об'єднані інтереси, ціль, завдання тощо.

Отже, якщо дослідник вивчає групову-проектну діяльність у процесі засвоєння тих чи інших понять, то тут доцільніше називати таку діяльність не груповою, а колективною тому, що в ній виконуються вимоги до групи як колективу. Слід чітко усвідомлювати, що сучасне суспільство, яке стрімко змінюється, розвивається, вимагає нового типу взаємин між людьми, стосунків, побудованих на взаємоповазі, умінні дивитись на світ очима іншої людини. Зрілій особистості необхідно вміти узгоджувати власні дії з партнерами у спільній діяльності, відчувати психологічну дистанцію у взаєминах, вміти самостійно налагоджувати ділові та особистісні контакти з однолітками, так і з дорослими, враховуючи точку зору та позицію іншого, поважати чужий вибір, вміти розв'язувати конфліктні ситуації, реально оцінювати ставлення оточуючих до себе. Важливим компонентом у ставленні та підтримці взаємин з іншими є децентрація як інтегральна властивість особистості [3]. Децентрація сформована у юнацькому віці повинна забезпечити успішну взаємодію із зовнішнім світом, із суспільством у цілому

та з окремою людиною як його представником. Розвинена децентрація дозволяє особистості зрозуміти позицію іншого, різнобічно розглянути ситуацію й загалом наблизитися до об'єктивності у світосприйнятті. Запропонована в психології модель децентрації юнацького віку, включає в себе когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти, які забезпечують орієнтувально-інформаційну, мотиваційно-регулятивну та реалізаційну функції.

Емоційно-ціннісний компонент забезпечує інтерес до особистості іншої людини та її позиції. Когнітивний компонент децентрації передбачає здатність уявити себе на місці іншого та зрозуміти його позицію. Поведінковий компонент передбачає спрямованість на продуктивну взаємодію, забезпечує ефективну співпрацю задля реалізації як власних, так і спільних цілей [1]. Як бачимо, явище децентрації може розглядатися в головному ракурсі щодо групової діяльності.

До переліку можливих видів сумісної навчальної діяльності студентів відносять кооперативне або сумісне групове (колективне) рішення завдань. Слід зазначити, що досліджень щодо сумісного розв'язку завдань відносно мало, а в плані психолого-педагогічної проблематики практично немає. У процесі дослідження кооперативного розв'язку завдань необхідно враховувати пізнавальний і соціальний аспекти цієї діяльності. Пізнавальний аспект охоплює процеси переробки інформації, осмислення учасниками взаємодії об'єктивної структури проблеми, а також висунення гіпотез, прийняття рішень тощо. Цей пізнавальний аспект відчуває вплив соціальних факторів, які в значному ступені визначають успішність групового розв'язку проблеми. До числа таких факторів відносять структуру та величину групи, розподіл у ній функцій, стосунки між керівником і членами групи, стиль керівництва, ділові якості керівника групи, структуру комунікації тощо. Велике значення мають і особистісні якості суб'єктів, що беруть участь у груповій (колективній) сумісній діяльності. Так, кожен член групи має володіти необхідними знаннями, вміннями, здібностями. Окрім цього, важливу роль відіграє готовність партнерів до співпраці. Вибираючи метод дослідження, необхідно передбачити, що він має забезпечити кооперацію досліджуваних, необхідний компонент обміну інформацією між ними, дозволяти точну реєстрацію взаємовідносин та процесів індивідуальної переробки інформації, а також диференційовану оцінку ефективності експериментальних груп. Цей метод повинен ґрунтуватися на завданнях, розв'язок яких не може

бути віднайдений відразу та забезпечити рівні умови діяльності для всіх досліджуваних. Невелика кількість досліджень сумісної групової діяльності підтверджує перевагу групового розв'язку завдань над індивідуальним, ілюструється, що ці переваги проявляються в діяльності різних за складом груп студентів, в умовах роботи з новим, незнайомим матеріалом. Встановлено, що найбільш ефективний такий вид кооперації, у якому студенти попередньо розробляють орієнтовну основу сумісної діяльності, практично переконуються в її ефективності.

Однак при цьому слід розумно чергувати раціональну комбінацію індивідуального та кооперативного розв'язку проблем. Підсумовуючи сказане, робимо висновок, що розв'язок проблем невеликими групами має чітко увійти в практику навчання, а сумісне виконання завдань слід застосовувати в умовах, коли це диктується об'єктивною необхідністю. У цьому випадку дії студентів стають мотивованими і вони проявляють готовність внести оптимальний продукт у сумісний розв'язок завдання. Відповідну діяльність студентів слід спеціально формувати.

Слід наголосити на ще одному важливому аспекті сумісної групової діяльності – на правильній побудові навчальної сумісної діяльності, де співставлення кількох способів роботи здійснюється реальними її суб'єктами. У цих умовах у процесі сумісного розв'язку завдання студенти зіштовхуються з необхідністю співвіднесення способів роботи кожного учасника діяльності з реальними або очікуваними результатами. У цьому випадку вибір оптимального способу в індивідуальній навчальній діяльності буде згорнутою формою моделі сумісної діяльності. Іншими словами, вибір оптимального способу дій буде інтеріоризацією співставлення декількох способів у сумісній діяльності. Саме так організоване експериментальне навчання буде реалізовуватись у ракурсі концепції Л. Виготського про узагальнену направленість психічного розвитку. Функція розподілу між двома людьми стає способом організації окремого індивіда, інтерпсихологічна дія перетворюється в інтрапсихологічну.

Отже, тільки за умови особливого організованого експериментального навчання можливо створити мотивацію сумісної навчальної групової (колективної) діяльності. Для організації такого навчання зручною навчальною ситуацією є добір навчальних завдань, що моделюють відповідну форму сумісної діяльності, а вже

включення студентів у ці навчальні ситуації стимулює формування в них дій кооперації та координації, тому що ставить студентів перед необхідністю орієнтації на іншого учасника діяльності, на його спосіб роботи, можливості та результати. Дослідження саме співвідношення мотиваційного та операційного боків сумісної навчальної діяльності є перспективними, цікавими та необхідними для детальнішого розвитку психологічної науки. Завершуючи цей короткий аналіз, вважаємо за необхідне звернути увагу на дослідження В. О. Татенка щодо соціально-психологічного впливу людини на людину, у якому роблять наголос, що взаємодія між членами групи може бути бажаною (міжособистісна взаємодія сприяє успішному розв'язанню різноманітних завдань) або необхідною (міжособистісна взаємодія не сприяє ефективному розв'язуванню завдань), нейтральною (міжособистісна взаємодія не заважає, але не сприяє розв'язанню завдань) або небажаною (міжособистісна взаємодія ускладнює розв'язування поставлених завдань). Взаємодія між членами групи може базуватись на суперництві або на співробітництві. Тип взаємодії, маючи об'єктивний характер, набуває особистісного смислу і відображається на внутрішньому світі особистості, її почуттях, емоціях тощо [4].

Висновки. Отже, лише ґрунтовно володіючи методологічним інструментарієм, дослідник проектної групової діяльності може розкрити соціально-психологічні та психолого-дидактичні умови оптимізації цього процесу.

Література:

1. Максименко С. Д. Загальна психологія / С. Д. Максименко. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – С. 66-73.
2. Психологические проблемы учебной деятельности школьника / Под ред. В. В. Давыдова. – М. : АПН, 1997. – С.126-132.
3. Соболева К. В. Психологічні особливості децентрації у ранньому юнацькому віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / К. В. Соболева. – Київ, 2015. – С. 1-15.
4. Татенко В. О. Соціально-психологічні механізми впливу людини на людину / В. О. Татенко. – 2003. – С. 60-72.
5. Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в умовах неперервної освіти. – К. : АПН України, 2005. – С. 456-460.
6. Формирование учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов, А. К. Маркова, И. Ломпшер. – М. : Педагогика, 1982. – 216 с. – С.178-186.

УДК 159.923.2

С. І. Білозерська

ПРОФЕСІЙНА Я-КОНЦЕПЦІЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглянуто теоретичні підходи до визначення змісту професійної Я-концепції; уточнено сутність поняття; визначено рольові функції Я-концепції, які забезпечують досягнення внутрішньої гармонії, вміння пояснювати власний професійний досвід та передбачати власні дії, вчинки та їх наслідки; охарактеризовано структурні компоненти професійної Я-концепції: когнітивний, емоційний, поведінковий; зазначено, що сформованість образів Я професіонала дозволяє особистості актуалізувати себе в професії та вибудувати власну стратегію професійного розвитку.

Ключові слова: формування, становлення, професійна Я-концепція, образ Я, професійний розвиток, соціалізація.

В статье рассмотрены теоретические подходы к определению содержания профессиональной Я-концепции; уточнена сущность понятия; определены ролевые функции Я-концепции, которые обеспечивают достижение внутренней гармонии, умение объяснять собственный профессиональный опыт и предусматривать собственные действия, поступки и их последствия; охарактеризованы структурные компоненты профессиональной Я-концепции: когнитивный, эмоционально-оценочный, поведенческий, указано, что сформированность образов Я профессионала позволяет личности актуализировать себя в профессии и выстроить собственную стратегию профессионального развития.

Ключевые слова: формирование, становление, профессиональная Я-концепция, образ Я, профессиональное развитие, социализация.

The article discusses theoretical approaches to definition of the content of professional self-concept; the essence of the concept has been specified; The role functions of self-concept that help achieve inner harmony, the ability to explain the professional experience and

forecast own actions, deeds and their consequences have been determined; structural components of professional self-concept have been defined, namely: cognitive, emotionally evaluative, behavioral; it has been indicated that the formation of images of an individual professional allow self-actualization of an individual in the profession and building his own professional development strategy.

Key words: *formation, establishment, professional self-concept, self-image, professional development, socialization.*

Постановка проблеми. Я-концепції, як системно організована сукупність думок, ставлень, переконань і почуттів особистості до самої себе є однією із основних проблем дослідження сучасної наукової психології. Цей феномен самосвідомості є не лише надскладним, а й унікальним за своїми функціями та призначенням, оскільки пов'язаний із дослідженням як особистісного, так і професійного становлення особистості. Вагомим здобутком сучасної психології стало виокремлення у структурі Я-концепції такої складової, як професійна Я-концепція. Професійна Я-концепція відображає єдність професійного досвіду та професійного спілкування, поєднує самосвідомість і творчо-діяльнісні чинники особистості, сприяє успішній актуалізації професійних знань, умінь і навичок, розвитку особистісно-професійних якостей та характеристик, що є запорукою гармонійного розвитку фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психологічній літературі із професійною Я-концепцією пов'язані різноманітні феномени: професійні кризи, професійна поведінка, професійна самооцінка, нереалізованість, гендерні аспекти і т.д. Різні автори, як вітчизняні, так і зарубіжні розуміють професійну Я-концепцію як: узагальнене уявлення про самого себе, систему установок щодо власної особистості, або (як вважають психологи А. Й. Капська, І. С. Кон, Б. Д. Паригін, Р. В. Каламаж, Г. В. Католик та ін.) «теорію самого себе»; як набір характеристик самосприйняття, які усвідомлюються індивідом як відповідні характеристики щодо професійного вибору (Д. Сьюпер); як сукупність уявлень про себе як про професіонала (А. А. Реан); як систему співвіднесених із оцінкою уявлень людини про себе як суб'єкта професійної діяльності і як особистості, призначену для реалізації тих чи інших за змістом смислових ставлень людини до професії та забезпечують її власне функціонування, саморозвиток / самореалізацію у професії (С. Т. Джанер'ян).

Мета дослідження полягає в теоретичному аналізі підходів до визначення змісту феномену професійної Я-концепції особистості.

Викладення основного матеріалу. Детальне вивчення складових професійної Я-концепції неможливе без належного системного теоретико-методологічного аналізу цього феномену.

Одним із перших, хто розпочав розглядати проблему Я-концепції був У. Джемс. Він уважав, що глобальне, особистісне Я включає в себе дві складові: Я-свідоме (чистий досвід) та Я-як об'єкт (зміст цього досвіду), які існують суміжно. Пізніше, другу половину глобального Я стали називати Я-концепцією чи Я-образом. Зокрема, у 50-х роках представники феноменологічної гілки гуманістичної психології А. Маслоу, К. Роджерс обґрунтували це поняття, як основну складову самосвідомості, розглядаючи питання цілісності Я.

А. Маслоу, досліджуючи Я-концепцію, як прагнення людини до самоактуалізації, пояснював її як внутрішнє протиріччя можливого рівня самоактуалізації людини та реального рівня. Внаслідок чого, наголошував учений, людина шукає інші способи поведінки, що надають їй кращу можливість самоактуалізуватися [7].

Підтвердження такої думки, знаходимо і в працях А. Захарової, яка вважає, що Я-концепція віддзеркалює той рівень розвитку знань суб'єкта про себе, на якому вона й функціонує як сформована, ієрархічно організована, відносно стійка система [6]. Людина може бачити себе одночасно як з погляду реального, так і уявного, бажаного Я. Обидва образи можуть бути близькими, але між ними можливі неузгодженості та розбіжності.

Питання суперечностей у Я-концепції вивчалось не тільки з позицій відповідності-невідповідності. Так, у дослідженнях вітчизняних психологів вивчається питання діалогічності свідомості й самосвідомості (М. М. Бахтін, Т. А. Флоренська та ін.). В. Столін, виходячи з поглядів діалогічності самосвідомості, стверджує, що самоставлення людини яскравіше проявляється під час вивчення його через розбіжність між Я-реальним і не-Я. Самоставлення індивіда виражається в тому, як він розуміє себе в порівнянні з іншою людиною, яка має протилежний набір професійних якостей: сумнівний чи несумнівний, відповідальний чи безвідповідальний, доброзичливий чи недоброзичливий.

Зміст Я-концепції у структурі професійної самосвідомості становлять уявлення про себе щодо різних боків професії й кар'єри,

щодо професійного оточення, характеристик самої людини, близьких їй людей, членів родини, життєвих і сімейних подій, життєвих ситуацій.

Виходячи з такого міркування, можна вважати, що Я-концепція, Я-образ і Я є похідними від соціального досвіду й онтогенезу людини. Це загалом дозволяє стверджувати про Я-концепцію як про стає і одночасно змінне психічне явище, виникнення якого відбувається під час взаємодії особистості з соціумом та залежить від психічного розвитку. Вона має значний вплив на весь життєвий період людини, від раннього дитинства до періоду старості, зумовлюючи той чи інший вибір як життєвого, так і професійного шляху. Спочатку Я-концепція безперечно залежить від зовнішніх чинників, але згодом вона самостійно впливає на життя особистості. «Аналізуючи процеси, що лежать в основі формування Я-концепції особистості майбутнього фахівця, тобто осмисленого усвідомлюваного уявлення людини про себе, доцільно враховувати весь період особистісного розвитку майбутнього професіонала від перших моментів виокремлення ним свого Я до періоду, коли завершується його професійна адаптація» [2, с. 46].

За теорією професійної Я-концепції Д. Сьюпера, люди прагнуть вибрати професію, яка відповідає сформованим у них уявленням про себе [12]. Стверджуючи себе у професії, вони домагаються самоактуалізації, роблять те, що їм здається, може принести найбільше задоволення та максимально сприяти особистісному зростанню. Тобто, головною психологічною метою розвитку Я-концепції є перехід від зовнішніх чинників до внутрішніх джерел самоактуалізації та самореалізації у професії.

Будучи активізуючим началом, Я-концепція проявляється у трьох рольових функціях [5]:

1. Я-концепція як засіб гарантування внутрішньої злагодженості. Ряд психологічних досліджень опирається на принципи, згідно яких особистість постійно йде шляхом досягнення максимальної внутрішньої гармонії. Відчуваючи потребу в досягненні внутрішньої гармонії, особистість готова вживати різні дії, які сприяли б відтворенню втраченої рівноваги. Істотним чинником відтворення внутрішньої рівноваги є те, що індивід сам про себе думає.

2. Я-концепція як трактування досвіду. Цей аспект Я-концепції свідчить про те, що Я-концепція визначає характер індивідуального трактування досвіду, через те, що особистість здатна, на основі

своїх уявлень про себе, не лише формувати свою поведінку, але і трактувати власний досвід.

3. Я-концепція як сукупність очікувань. Я-концепція встановлює також і очікування особистості, тобто її уявлення про те, що повинно відбутися. Люди, впевнені у власній значимості, очікують, що й інші будуть ставитися до них у такий же спосіб; думаючи, що вони нікому не потрібні, не можуть подобатися, або поводитися виходячи з тієї передумови, або інтерпретують певним чином реакції навколишніх. Багато вчених вважають цей аспект центральним, розглядаючи Я-концепцію як сукупність очікувань.

Таким чином, Я-концепція багаторівневе утворення, яке охоплює цілісну особистість. Проте, виникає необхідність співвіднести такі поняття, для більш повного їх розуміння. По-перше, загальна Я-концепція відображає різноманітні відносини особистості, що виходять за межі її професійної діяльності. У цьому випадку людина «ширша» своєї професії; по-друге, професійна Я-концепція дозволяє на основі загальної вибудувати стратегію професійного зростання; по-третє, загальна й професійна Я-концепція звужені до уявлень про себе, що відбивають лише окремі боки професії. У цьому випадку людина «вужча» своєї професії; по-четверте, структура загальної і професійної Я-концепції є подібною, відмінність лише полягає в суб'єкті її носія, тобто Я-концепція відноситься до особистості в цілому, а професійна Я-концепція – до особистості як суб'єкта професійної діяльності.

Очевидно, чим більше значення для людини відіграє професія, тим краще професійна Я-концепція визначає її загальну Я-концепцію.

Базуючись на теоретичних даних, А. Рікель дійшов до висновку, що «центральною ланкою в професійній Я-концепції є саме смислове ставлення до професії; знаходження глибинних смислів своєї діяльності відіграє провідну роль і у зв'язку окремих елементів, і в поєднанні особистісних і професійних компонентів професійної Я-концепції» [9]. Професійне Я, яке вибудовано особистістю із сукупності оцінок своїх професійних якостей, мотивів і ціннісних орієнтації, стилю й ефективності своєї роботи, кар'єри, способів взаємодії з партнерами, а також власне професійного досвіду, аналізу та узагальнення помилок і труднощів, і, одночасно – бачення свого професійного становлення є передумовою професійного розвитку та професіоналізму.

На думку А. Деркача, професійна Я-концепція – складне особистісне утворення, що формується під впливом професійного середовища та активної участі суб'єкта у професійній діяльності. Від рівня сформованості професійної Я-концепції залежить процес розвитку професіонала, темп, успішність оволодіння професійною діяльністю, входження у професійну спільність [3].

Як вибіркову активність самосвідомості характеризує професійну Я-концепцію П. О. Шавір, і вважає, що вона підпорядковується завданню професійного самовизначення і проявляється в усвідомленні себе суб'єктом професійної діяльності [6].

Низка вчених [1;8;9;11], визначаючи структуру професійної Я-концепції виділяють у ній поведінковий, когнітивний і емоційно-оціночний компоненти.

Когнітивний компонент утворений із уявлень індивіда про самого себе, свої навички, здібності, соціальну приналежність, самоідентифікацію з представниками професійної групи та професійною діяльністю

Емоційно-оцінний компонент Я-концепції включає в себе дві підструктури: 1) афективно-оціночну та 2) систему емоційно-ціннісного самоставлення (до якої належить і так звана глобальна самооцінка, визначальна модальність ставлення людини до себе). Найважливішим елементом емоційного компонента у структурі професійної Я-концепції є самооцінка. У структурі професійної самооцінки виділяють: самооцінку результату (пов'язану з оцінкою досягнутого і яка відображає задоволеність / незадоволеність досягненнями); самооцінку потенціалу (пов'язану з оцінкою своїх професійних можливостей і яка відображає віру в себе, і впевненість у своїх силах).

Відповідно, на виникнення адекватної самооцінки впливає рівень відповідності раціональної й емоційної складових, а саме, на реальну самооцінку впливає перевага раціонального компоненту; якщо перевагу має оціночний – формується розбіжність власного оціночного ставлення індивіда до себе і реального. Саме тому, важливою характеристикою самооцінки, як компонента структури Я-концепції, є відповідність Я-реального та Я-ідеального, оскільки цей компонент також характеризується оцінкою особистості щодо рівня присутності в неї певних якостей відповідно до певних еталонів.

Поведінковий компонент, під яким мається на увазі: 1) готовність до дій; 2) реальні дії; 3) поведінка в цілому або 4) саморе-

гуляція поведінки. Ми вважаємо, що поведінковий компонент професійної Я-концепції безпосередньо формується на основі когнітивного та емоційно-оцінного компонентів і є сукупністю дій і установок на ці дії щодо особистості та її професійного становлення. Змістовно поведінковий компонент професійної Я-концепції може бути представлений стратегіями побудови професійної кар'єри, як індивідуального життєвого шляху людини в певних видах професійної діяльності.

Досить поширено є розроблена у свій час Р. Бернсом [1] модель такого психологічного феномена, яка включала: «Реальне Я», тобто уявлення людини про те, якою вона насправді є; «Ідеальне Я» – уявлення про те, якою вона насправді хотіла б бути; «Дзеркальне Я» – уявлення про те, якою її бачать інші. Усі три «Я» беруть участь у формуванні, баченні у свідомості людини її образу як істоти фізичної та духовної, інтелектуальної й емоційної, соціальної та, що основне для нашого розгляду, професійної. Відповідно до цього вчений пропонує виокремити у структурі Я універсалії вищого порядку поруч із елементами більш низького рівня. У якості універсальних аспектів Я-концепції Р. Бернс виділяє «владу» та «цінність» Я. «Влада Я» розглядається Р. Бернсом як відчуття особистої ерудованості, компетентності і власної значущості, а «цінність Я» – відчуття своєї моральної цінності. Елементи «влада Я» і «самоцінність Я» створюють в особистості високий рівень свого психологічного «Я».

А. Реан виділяє дві складові професійної Я-концепції: реальну й ідеальну. Реальний професійний образ Я – це актуальне уявлення особистості про себе як про професіонала, тоді як ідеальний професійний образ Я відповідає професійним бажанням і надіям [10]. При цьому професійний Я-образ особистості зазвичай розуміють як когнітивний компонент професійної Я-концепції, що включає в себе уявлення індивіда про власні професійно-важливі якості, уявлення про кар'єру і працю, уявлення про кар'єрні орієнтації.

Думки А. Реана дотримується І. Торгаєва, яка вказує, що особистісно-професійна Я-концепція є сформованою, відносно стійкою, узагальненою системою функціонування знань та уявлень індивіда про себе як про особистість та суб'єкт професійної діяльності на підставі самооцінки.

С. Джанер'ян центральною ланкою у професійній Я-концепції вважає смислове ставлення до професії, знаходження глибинних

смыслів діяльності, що забезпечують регуляцію діяльності, взаємовідносини з професійним середовищем, розвиток особистості в професійній сфері та ін. При цьому дослідник відзначає, що професійна Я- концепція є динамічним утворенням, що означає її процесуальний характер, мінливість із часом [4].

Виділення вказаних структурних компонентів дозволяє особистості актуалізувати себе у професії чи творчо самовиразитися, вибудувати власну стратегію професійного розвитку.

Таким чином, професійну Я-концепцію необхідно розглядати в контексті професійного становлення та розвитку особистості в цілому. Вона забезпечує планування власного саморозвитку та самореалізації у професії. Сформованість образів Я професіонала забезпечує планування власного саморозвитку своїх професійних якостей, мотивів і ціннісних орієнтацій, стилю й ефективності своєї роботи, кар'єри.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Галузь прояву професійної Я-концепції як сфери життєдіяльності більш конкретизована і розглядається в контексті професійного розвитку та становлення суб'єкта діяльності. У зв'язку з цим ми визначаємо професійну Я-концепцію як специфічно організовану систему, осмислену й актуалізовану у зв'язку з професією під впливом суб'єктивних чи об'єктивних чинників, що включає в себе сукупність уявлень про себе і про свої професійні якості, пов'язану з їх емоційною оцінкою. Тому створення моделі та визначення стратегій розвитку професійної Я-концепції є напрямом подальших досліджень.

Література:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
2. Гуменюк О. Розвиток професійної «Я-концепції» студента як фактор його фахової адаптації / О. Гуменюк, С. Цюра, В. Гуменюк // Гуманітарні основи професійної адаптації майбутніх фахівців : Монографія / За ред. Г. П. Васяновича, С. М. Вдович. – Львів : Сполом, 2009. – С. 44–56.
3. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. Деркач. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
4. Джанерьян С. Т. Системный подход к изучению профессиональной Я-концепции / С. Джанерьян // Вестник Оренбургского государ-

ственного университета. – 2005. – № 4. Приложение «Гуманитарные науки». – С. 162–169.

5. Каламаж Р. В. Я-концепція як складова професійної самосвідомості юристів / Р. В. Каламаж // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог, 2006. – Вип. 7. – С. 156-164.

6. Католик Г. В. Психологія формування професійної Я-концепції практичного психолога / Г. В. Католик. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – 406 с.

7. Маслоу А. Самоактуалізація / А. Маслоу // Психология личности: Тексты. – М., 1982. – С.108 – 117.

8. Онищенко В. Д. Професійна Я-концепція як інтегральна складова ноологічної Я-концепції особистості / В. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 3. – С. 39 – 50.

9. Рикель А. М. Профессиональная Я-концепция и профессиональная идентичность в структуре самосознания личности. Часть 1 [Электронный ресурс] / А. М. Рикель // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 2 (16). – Режим доступа: <http://psystudy.ru>

10. Реан А. А. Психология человека от рождения до смерти / А. Реан. – СПб. : Прайм-Еврознак. 2002. – 456 с.

11. Фурман А. В. Психологія Я-концепції: Навчальний посібник / А. Фурман, О. Гуменюк. – Львів : Новий світ-2000, 2006. – 360 с.

12. Super D. E. Vocational Development: A Framework of Research / D. E. Super. – N.Y., 1957. – 391 p.

УДК 159.923.2

В. О. Вовк

СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті окреслена проблема процесу становлення суб'єктності особистості майбутнього фахівця. Охарактеризовані функції студентів як суб'єктів майбутньої професійної діяльності та механізми розвитку суб'єктності в освітньому просторі вищого навчального закладу. Розглянуто особливості освітнього середовища як опосередкованого впливу на розвиток особистості студента. Висвітлено психолого-педагогічні умови та чинники реалізації внутрішніх можливостей становлення суб'єктності за період навчання у виші.

Ключові слова: суб'єктність, становлення суб'єктності майбутнього фахівця, чинники становлення суб'єктності студента, освітнє середовище, студентський вік.

В статье указанная проблема процесса становления субъектности личности будущего специалиста. Охарактеризованы функции студентов как субъектов будущей профессиональной деятельности и механизмы развития субъектности в образовательном пространстве высшего учебного заведения. Рассмотрены особенности образовательной среды как опосредованного влияния на развитие личности студента. Освещены психолого-педагогические условия и факторы реализации внутренних возможностей становления субъектности за период обучения в вузе.

Ключевые слова: субъектность, становление субъектности будущего специалиста, факторы становления субъектности студента, образовательная среда, студенческий возраст.

In this article is described the problem of process of the formation of subjectivity of a future specialist. The students's functions as a subject of future professional activity and the mechanisms of development of subjectivity in the educational space of higher education had been characterized. It had been described the features of the educational environment as indirect effect on the development of the individual

student. The psychological and pedagogical conditions and factors of implementing the internal capacity of the formation of subjectivity during studying at the university had been elucidated.

Keywords: *the subjectivity, the formation of subjectivity of a future specialist, the factors of formation of subjectivity of a student, the educational environment, the students age.*

Постановка проблеми. Дослідження змістових трансформацій процесу становлення особистості впродовж усіх етапів онтогенезу займало й до сьогодні займає у психології важливе місце, оскільки його результати прямо чи опосередковано наближають до розв'язку однієї з центральних проблем, а саме – проблеми самодетермінації психічної активності людини. Ключове значення досліджуваної проблеми стає очевиднішим за сучасного стану оновлення системи освіти, у напрямі гуманізації і спрямованості її на «особистісний вимір» навчально-виховного процесу, на формування в особистості здатності до самостійного й відповідального вибору власного вектора розвитку.

Актуальність проблеми становлення суб'єктності студента у процесі навчання у вищому закладі, зумовлена тим, що з одного боку, студентство, є інноваційним резервом і потенційною елітою суспільства в цілому, яка акумулює у своїх ідеях потенцію майбутніх політичних, культурних та економічних перетворень у суспільстві. А з іншого, студентський вік – це період найбільш активного розкриття потенційних можливостей людини, вдосконалення інтелекту, перебудови системи ціннісних орієнтацій, розвиток професійних здібностей у зв'язку з опануванням фаху. Період навчання студента у вищій школі постає надзвичайно важливим, адже закладаються основи тих суб'єктних якостей спеціаліста, з якими він увійде в нову для нього атмосферу діяльності, де відбуватиметься його подальший розвиток та становлення як особистості.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій. Питання становлення особистості майбутнього фахівця досліджувалась представниками різних наукових напрямів, концептуальних підходів, шкіл. Проведені ними дослідження носять різноплановий і достатньо змістовний характер. У контексті специфіки студентського віку як важливої стадії розвитку особистості цю проблему розглядали Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, М. Д. Дворяшина,

О. І. Степанова та ін. З'ясуванню сутності, етапів і детермінуючих чинників становлення особистості професіонала і суб'єкта діяльності присвятили свої дослідження К. О. Абульханова-Славська, В. А. Бодров, Є. О. Клімов, А. К. Маркова та ін. Визначенням ролі й місця здібностей, інтересів, мотивів та індивідуально-особистісних рис у формуванні професійно важливих якостей займалися Е. Ф. Зеєр, Т. В. Кудрявцев, Б. Ф. Ломов, В. Д. Щадріков та ін.

Основними ідеями становлення студентів суб'єктами майбутньої професійної діяльності стали теоретичні положення про суб'єкт та суб'єктність як фундаментальної психологічної характеристики поведінки і діяльності людини, що представлені у працях К. О. Абульханової-Славської, О. Г. Асмолова, О. Ф. Бондаренко, А. В. Брушлинського, О. М. Волкової, О. К. Осницького, С. Л. Рубінштейна, В. І. Слободчикова, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева та ін., положення про процес розвитку суб'єктності в системі вищої освіти (З. М. Адамська, І. Д. Бех, О. М. Волкова, З. С. Карпенко, Є. О. Клімов, Н. В. Кузьміна, С. Д. Максименко, Г. К. Радчук, М. В. Савчин, Ю. М. Швалб, Т. С. Яценко та ін.).

Широта і багатоаспектність висвітлення проблеми становлення особистості майбутнього спеціаліста, як правило, визначається теоретичними переконаннями дослідників і методологічними обґрунтуваннями, уявленнями про людину і сутність процесу її розвитку. Разом із тим, незважаючи на значимість і результативність проведених досліджень, низка проблем становлення суб'єктності студента у процесі його навчання у вищій школі залишається маловивченою.

Мета статті полягає в теоретичному вивченні проблеми становлення суб'єктності майбутнього фахівця та виокремленні психолого-педагогічних чинників розвитку особистості студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності в освітньому середовищі вищої школи

Виклад основного матеріалу. Як зазначають дослідники (Б. Г. Ананьєв, О. О. Бодальов, О. Ф. Бондаренко, І. О. Зімня, Є. О. Клімов, І. С. Кон, В. Т. Лісовський, А. О. Реан, О. І. Степанова, В. О. Сластьонін та ін.), початковою ланкою в ланцюгу зрілості є студентський вік. За Б. Г. Ананьєвим, юність є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини, найсприятливішим для завершення формування особистості та утвер-

дження її психофізичних сил [2]. О. Ф. Бондаренко студентством називає молодь, яка проходить стадію персоналізації на основі цілеспрямованого засвоєння навчальних, професійних і соціальних функцій шляхом свідомого оволодіння професійними знаннями, уміннями й навичками, набуття професійних якостей під час навчання у вищих навчальних закладах [4]. У межах особистісно-діяльнісного підходу студент розглядається як активний, здатний самостійно організовувати свою діяльність суб'єкт психолого-педагогічної взаємодії [1].

Наукові дослідження підтверджують характеристику студентського віку як критичного, кризового, вирішального, переломного, під час якого відбувається становлення та прийняття суб'єктних якостей особистості, закладається індивідуальний стиль способу життя, психологічний простір набуває більшої однорідності, неперервності, орієнтації на майбутнє. Центр «Я» зміщується до полюсу суб'єктності, що пов'язане з вивченням власних глибин (сутності), внутрішніх реальностей. У цей період підключається нова детермінанта саморозвитку: самоставлення до себе як суб'єкта активності в соціальному оточенні. Вибір між «Я-реальним» та «Я-ідеальним» здійснюється на користь «Я-реального», яке виявляє власну активність. Людина прагне до інтеграції найбільш значущих ролей на нових «прозорих» рубежах індивідуальної психологічної дистанції. Отже, відбувається вчинок самовизначення особистості молодшої людини щодо її сутності – підкреслює І. В. Нікітіна [7].

До основних новоутворень цього вікового етапу належать: формування ціннісних орієнтацій, життєвих цілей і планів; усвідомлене прагнення до самореалізації й самовизначення (Л. І. Божович, С. Л. Рубінштейн); завершення формування Я-концепції й розвиток самосвідомості, становлення ідентичності (Е. Еріксон, В. С. Мухіна); зміна системи особистісних ставлень, розвиток саморефлексії, початок періоду життєствердження, необхідність і можливість прийняття зовнішнього й внутрішнього світу (Ш. Бюллер, О. В. Петровський, В. І. Слободчиков, Д. Б. Ельконін). І. С. Кон відзначає, що центральним новоутворенням юності стає самовизначення, як професійне, так і особистісне.

Українські психологи (О. В. Киричук, М. Н. Корнєв, В. А. Роменець, В. О. Татенко та інші) відзначають, що саме в період повноліття (18-25 років), на більшу частину якого припадає

студентський вік, закінчується розвиток суб'єктної активності людини й настає час її практичної реалізації. Центальною проблемою особистого життя, на думку К. О. Альбуханової-Славської, є здатність чи нездатність особистості стати суб'єктом. Особистість як суб'єкт життя – це «ідея про індивідуально-активну людину, що вибудовує умови життя та своє ставлення до нього» [11, с. 339].

Особистісне становлення студента є одним із моментів становлення його суб'єктності. Як підкреслюють В. І. Слободчиков та Є. І. Ісаєв, «освіта є всезагальною формою становлення та розвитку суб'єктивної (суб'єктної) реальності в часі історії та у просторі культури» [10, с. 93]. Відтак, у педагогічному плані важливо зазначити, що становлення суб'єктності студента має свою власну освітню траєкторію, що включає траєкторію особистісного зростання.

На думку Г. К. Радчук, під час навчання у вищому навчальному закладі становлення суб'єктності студента проходить, як взаємодія двох розгорнутих у часі процесів: зовнішньо детермінованого професійно-особистісного розвитку, у якому породжуються та реалізуються потреби, мотиви, цілі та завдання, і внутрішнього щодо особистості студента. Ідея становлення суб'єктності студента в освітньому просторі полягає в тому, що студент розглядається як носій активності та прагне до розкриття, реалізації та розгортання своїх внутрішніх потенцій (гносеологічних, аксіологічних, комунікативних, творчих). Завдання вищої освіти полягає в тому, щоб створюючи відповідні педагогічні умови, допомогти студенту усвідомити потребу в самотворенні, ініціювати прагнення до саморозвитку [10].

О. В. Білошицький і І. Ф. Бережна підтверджують, що суб'єктність студента проявляється в його навчально-професійній діяльності. Основні функції студента як суб'єкта діяльності вони вбачають у: самопізнанні (рефлексивна розумова діяльність, усвідомлення себе самостійною, самокерованою особистістю); самореалізації (виявлення, розкриття й опредметнення своїх сутнісних сил); самоствердженні (усвідомлення себе і ставлення до себе через виявлення свого «Я» іншим людям); самооцінці (зіставлення потенціалу, стратегії, процесу і результату своєї та іншої навчально-професійної діяльності); саморегуляції (управління своїм власним розвитком); самодетермінації (формування смислової системи уявлень про себе); самоактуалізації (реалізація своїх здібностей і можливостей) [3].

Н. Ю. Воляннюк виокремила механізми розвитку суб'єктності, що визначають динаміку й спрямованість особистісно-професійного розвитку та становлення: 1) механізм сутнісного самопокладання (спроможність суб'єкта проникати всередину власної системи рушійних сил, мотивів, підпорядковувати різні мотиваційні тенденції для творення нового й унікального в собі і світі); 2) механізм самопобудови, що полягає у формуванні професійних прагнень суб'єкта, пов'язаних із уявленням про мету сенс професійної діяльності та життя в цілому; 3) механізм самовизначення, який покликаний функціонально забезпечувати оптимальне співставлення процесів цілепокладання і знаходження засобів, з одного боку, із ймовірнісною динамікою умов їх реалізації, з іншого; 4) механізм самореалізації, що передбачає безперервний розвиток творчого потенціалу суб'єкта, максимальну реалізацію всіх його можливостей, розвиток адекватної та гнучкої здорової «Я-концепції» [5].

На думку Т. О. Ольхової, становлення суб'єктності студента – це цілісний, динамічно розгоргнаний у часі і просторі університетської освіти процес розширення ставлень до світу, до себе та іншого, що передбачає перехід від центрованості на собі до ціннісно-конструктивного освоєння і перетворення себе та всього спектру життєдіяльності студента. Рушійною силою становлення суб'єктності є ціннісне самовизначення як процес набуття студентом сенсу, цілей, ресурсів університетської освіти. Підставою становлення суб'єктності є прояв студентом себе як: самоорганізованого суб'єкта вільного свідомого вибору і прийняття майбутньої професії як пріоритетної життєвої цінності та оптимальних особистісних шляхів оволодіння нею; суб'єкта власної освітньої діяльності, яка характеризується індивідуальною освітньою траєкторією, продуктивною взаємодією викладача і студентів, розвитком мотивації досягнень, креативним прогнозуванням сценаріїв своїх професійної і життєвої перспектив [8].

Таким чином, у відповідності до основних положень суб'єктного підходу становлення особистості студента трактується як безперервний процес саморозвитку перш за все суб'єктних якостей, без яких виконання професіоналом функціональних обов'язків неможливо. Суб'єктність студента проявляється у процесі активації механізмів саморозвитку, самоактуалізації, самореалізації, самопрезентації, самовизначення, тобто все, що пов'язано

з ініціативою, надситуативною активністю, креативністю, відповідальністю тощо.

На жаль, головний парадокс сучасної вищої освіти полягає в тому, що студенти, по суті, вже зрілі люди, що самостійно обрали майбутню професію не є активними суб'єктами учбово-професійної діяльності. Їх у більшості випадків характеризує відсутність професійної спрямованості та позитивної мотивації вирішення навчальних задач, недостатній рівень самостійності та навчальної організації, низький рівень самоконтролю та професійної самосвідомості. Більшість студентів не готові брати на себе відповідальність, бути справжніми суб'єктами власного життя, що призводить до появи внутрішньоособистісних конфліктів, відсутності творчості у професійній діяльності, формує роль «людина-виконавець», конформізму, спаду інтересу до соціально значущого результату професійної діяльності, зацікавленості в удосконаленні, відсутності духовної складової соціальної поведінки.

Зрозуміло, вплив освітнього середовища на розвиток, навчально-професійну діяльність студентів опосередкований системою їхніх ставлень до цього середовища, що визначає активність студентів. Якщо студенти усвідомлюють цінність навчального процесу, знаходять можливі форми для самовираження, аналізують успіхи й перспективи власного розвитку, почувають себе психологічно комфортно у вищому навчальному закладі, то вони відкриті до педагогічних впливів, взаємодії, вияву власної активності у виконанні вимог, подоланні труднощів.

Безумовно, незважаючи на всі суперечності, які мають місце у вищих навчальних закладах під час підготовки майбутніх спеціалістів, вища школа намагається створити відповідні умови для особистісного становлення студентів, адже саме тут здійснюється повне занурення і соціалізація особистості у професійне середовище.

На думку Т. В. Равчиної, освітнє середовище сприятиме становленню суб'єктності студентів коли їм надавати можливості для: 1) вибору проблем для обговорення й дослідження, визначення способів, термінів виконання; 2) висловлювання власних вражень, пропозицій щодо проведення навчальних занять; 3) самостійного визначення шляхів, способів виконання запропонованих викладачем завдань, робіт; 4) організації дій за визначеними разом із викладачем алгоритмами, схемами і без них; 5) оцінення власних успіхів, результатів діяльності за виокремленими критеріями [9].

На думку Т. О. Ольхової, освітній простір університету стане чинником становлення суб'єктності студента, якщо:

- орієнтований на особистісно-професійне становлення майбутнього фахівця, яке здійснюється з опорою на майбутні досягнення студента, з урахуванням його можливостей, прагнень і очікувань та забезпечує ціннісний резонанс сприйняття себе та світу студентом;

- орієнтирами становлення суб'єктності є особистісні смисли отримуваних знань, сходження до особистісних і професійних цінностей, пошук варіантів суб'єктної реалізації цінностей;

- створює умови для реалізації сутнісних потреб особистості в пізнанні і розумінні світу і себе, самореалізації, самотворення, рефлексії [8].

Таким чином, освітнє середовище вищої школи задає і визначає умови реалізації внутрішніх можливостей становлення суб'єктності. С. Є. Загра розуміє освітнє середовище як простір культури, стосунків, взаємодії його суб'єктів, що інтегрують у собі комплекс чинників, включаючись у які, студенти можуть вибирати міру і способи їх реалізації з урахуванням власних можливостей, інтересів, підготовленості для вибудовування індивідуальної траєкторії становлення, а також сформованих і відтворюваних у навчально-професійному співтоваристві цінностей, норм і традицій [6].

Висновки. Отже, ми розглядаємо становлення суб'єктності майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі як безперервний процес саморозвитку суб'єктних якостей, зміну суб'єктивних характеристик її учасників, потреб, установок, ставлень, здібностей, що формують цілісність, інтегрують внутрішній світ, діяльність, особистісне в психіці та є джерелом проявів власної активності студента. Суб'єктність студента проявляється у процесі активації механізмів саморозвитку, самоактуалізації, самореалізації, самопрезентації, самовизначення. Вдосконалення умінь і навичок самоосвітньої діяльності, досягнення високого рівня творчої самостійності, креативності, внутрішньої свободи, наявності особистісних смислів отримуваних знань та внутрішньої мотивації характеризують студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності.

У свою чергу, освітнє середовище вищої школи задає і визначає умови реалізації внутрішніх можливостей становлення суб'єктності. За адекватних умов освітній простір ВНЗ формує і визначає особливості реалізації потенціалу майбутніх професіоналів і їх становлення як суб'єктів майбутньої професійної діяльності.

Література:

1. Агулов М. В. Поняття суб'єктності в психологічній науці / М. В. Агулов // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди: [зб. наук. праць] – Словянськ : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2013 – вип. 2 (46) – С. 7–11.
2. Ананьев Б. Г. Психофизиология студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – 328 с.
3. Белошицкий А. В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза / А. Белошицкий, И. Бережная // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 60 – 66.
4. Бондаренко О. Ф. Психологічні особливості сучасної студентської молоді та проблеми професійної підготовки психологів-практиків / О. Ф. Бондаренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №4. – С. 8 – 11.
5. Волянюк Н. Ю. Психологічні засади професійного становлення тренера-викладача: автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.01 / Н. Ю. Волянюк / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – 34 с.
6. Загра С. Є. Освітнє середовище ВНЗ як інтегрований фактор суб'єктно-професійного становлення майбутніх психологів / С. Є. Загра // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. – Психологічні науки: [Збірник наукових праць МДУ імені В. О. Сухомлинського]. – Миколаїв : МДУ імені В. О. Сухомлинського, 2012. – Т.2. – Вип.9 – С. 105–108.
7. Нікітіна І. В. Суб'єктне самовизначення особистості у період повноліття: логіка здійснення: моногр. / І. В. Нікітіна // Нац. ун-т харч. технологій – К. : КНТ, 2008. – 192 с.
8. Ольховая Т. А. Становление субъектности студента университета / Т. А. Ольховая: автореферат дис. д. пед. наук: 13.00.01: Оренбург, 2007. – 45 с.
9. Равчина Т. В. Організація взаємодії студентів з освітнім середовищем / Тетяна Равчина // Вісник Львівського університету – Серія педагогічна : [зб. наук. праць] – Львів : 2005, – Вип. 19. Ч. 2. – С. 3–15.
10. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : Моногр. / Галина Кіндратівна Радчук. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. – 380с.
11. Щербан Т. Д. Відповідальність особистості як чинник готовності до професійної діяльності [Електронний ресурс] / Т. Д. Щербан, В. В. Райко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки». – 2013. – Т. 2. – Вип. 10. – С. 335–341. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Nvmdups_2013_2_10_67.pdf.

УДК 159.955

А. Ю. Гільман, М. А. Шугай

САНОГЕННЕ І ПАТОГЕННЕ МИСЛЕННЯ: ТЕОРІЯ І ВАЖЛИВІ НАПРЯМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті проаналізовано здобутки зарубіжних та вітчизняних науковців у дослідженні саногенного мислення, здійснено порівняльний аналіз понять «саногенне і патогенне мислення», особливостей їх прояву. Визначено доцільність вивчення проблеми саногенного мислення у процесі збереженні психічного здоров'я особистості. Охарактеризовано особливості психологічної допомоги людям, що переживають важкі життєві обставини, обґрунтовано актуальність підтримки та розвитку саногенного мислення під час переживання кризових ситуацій і травмуючих подій.

Ключові слова: саногенне мислення, патогенне мислення, психологія здоров'я, кризові ситуації, психотравмуючі події, психосоціальна реабілітація.

В статье проанализированы достижения зарубежных и отечественных ученых в исследовании саногенного мышления, осуществлен сравнительный анализ понятий «саногенное и патогенное мышление», особенностей их проявления. Определена целесообразность изучения проблемы саногенного мышления в процессе сохранения психического здоровья личности. Охарактеризованы особенности психологической помощи людям, переживающим трудные жизненные обстоятельства, обоснованно актуальность поддержки и развития саногенного мышления во время переживания кризисных ситуаций и травмирующих событий.

Ключевые слова: саногенное мышления, патогенное мышление, психология здоровья, кризисные ситуации, психотравмирующие события, психосоциальная реабилитация.

The article analyzes the achievements of foreign and Ukrainian scholars in the study of the concept «sanohenic thinking». A comparative analysis of the categories «sanohenic and pathogenic and

thinking», which outlines the features of their manifestation, has been conducted. The feasibility of the sanohenic thinking study in the context of individual's mental health preservation is determined. The peculiarities of psychological assistance to the people experiencing difficult life circumstances are highlighted. The relevance of the support and sanohenic thinking development for the individuals who are experiencing crises and traumatic events are justified.

Keywords: *sanohenic thinking, pathogenic thinking, psychology of health crises, traumatic events, psychosocial rehabilitation.*

Постановка проблеми. Стиль мислення, коли людина сприймає, оцінює й переживає певні події в житті, може впливати на її здоров'я, міжособистісні стосунки, сприяти або перешкоджати досягненню цілей. Саногенне мислення дає змогу позбутися негативних наслідків емоційного стресу і сприяє саморегуляції та усвідомленню людиною різних емоцій. Особливо актуальності питання розвитку саногенного мислення набуває в ситуації кризової психологічної допомоги. У психологічному консультуванні інтроєкції психолога спрямовані на актуалізацію саногенного мислення, яке розширює різноманіття способів думки, людина набуває здатності контролювати свої емоційні прояви та ділитися своїми переживаннями тоді, коли це є необхідним.

Мета дослідження: проаналізувати ознаки саногенного і патогенного мислення, обґрунтувати актуальність розвитку саногенного мислення під час переживання кризових ситуацій і травмуючих подій у консультативній практиці психолога.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасному суспільстві, де актуальним є зміцнення цілісного розвитку духовної, психологічної, соціальної складових здоров'я людини, набуває особливого значення концепція саногенного мислення. Для позначення мислення, що сприяє підвищенню рівня психічного та соматичного здоров'я, у закордонній та вітчизняній літературі використовують такі терміни як «продуктивне мислення» (Александров, 1997; Zoller, 1993), «раціональне мислення» (Блейлер, 2001), «критичне мислення» (Lipman, 1988; Paul, 1990), «саногенне мислення» (Орлов, 1993, 1997, 2000; Васильєва, 1997; Гребенюк, 2000; Морозюк, 2001 і ін.) тощо.

Проблемі саногенного мислення присвячені праці багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців (В. В. Рибалка, Т. Васильєва, Н. І. Пов'якель, Е. Александровська, Р. Бернс, К. Бютнер, Д. Джам-

польський, М. Джеймс, Д. Джонгвард, А. Добрович, І. Дубровіна, А. Захаров, В. Леві, М. Ратгер, В. Семке, М. Тишкова, Д. Фонтан, К. Хорні та ін.).

У роботах Т. Н. Васильєвої розкривається сутність саногенного мислення, місце саногенного і патогенного мислення у структурі особистості молодшого школяра. Також автор, досліджуючи проблеми саногенного мислення молодших школярів, учителів, уживає термін «саногенне виховання», який тлумачить як цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку людини з метою формування мислення, орієнтованого на вирішення внутрішніх проблем (конфлікт, комплекс, напруження, негативні емоційні стани тощо) й оздоровлення психіки [1, с. 94].

Особливості впливу саногенного мислення на корекцію емоційних станів особистості засуджених присвячені роботи М. С. Козловської. Автор зазначає, що вивчення саногенного мислення засуджених допомагає зрозуміти, чому людина вчинила певний злочин, а розуміння допоможе знайти шлях до глибокого усвідомлення, ресоціалізації, зміни спрямованості особистості.

Проблемі розвитку саногенного мислення в дітей і педагогів та навчанню саногенному мисленню, його самостійному засвоєнню і використанню для корекції негативно емоційно насиченого ставлення людини до себе та інших, присвячені роботи Т. Н. Васильєвої, Е. М. Олександровської, А. Б. Добровича, І. В. Дубровиної, А. І. Захарова, В. Л. Леві, В. Я. Семке та ін.

У працях Е. Берна, Д. Джонгварда, М. Джеймса, Д. Фонтана, Г. Перрі, Ф. Перлза та ін. найбільш повно визначені особливості патогенного мислення. Сюди можна віднести такі його характеристики, як: відірваність від реальності; відсутність рефлексії, постійне очікування негативних подій, тенденція ховати своє справжнє обличчя під «маскою», невміння і небажання бути самим собою; невміння ефективно використовувати свої інтелектуальні здібності тощо.

У своїх працях зарубіжні й вітчизняні науковці звертають увагу на певні форми прояву саногенного мислення, конкретні прийоми формування його елементів (В. В. Рибалка, Т. Васильєва, Н. І. Пов'якель, Е. Александровська, Р. Бернс, К. Бютнер, М. Джеймс, Д. Джонгвард, І. Дубровіна, А. Захаров, М. Тишкова, Д. Фонтан, К. Хорні та ін.).

Виклад основного матеріалу. Основоположником саногенного мислення у психології вважають Ю. М. Орлова. Він визначає саногенне мислення як таке, що оздоровлює людину, сприяє досягненню благополуччя та внутрішньої гармонії. Саногенне мислення можна вважати одним із компонентів більш широкого поняття, такого як позитивне мислення (М. Мольц) [3].

Г. С. Абрамова визначає саногенне мислення як таке, у якому предмет мислення і Я-зусилля можуть і повинні бути з'єднані, тому що людина через Я-зусилля здатна з'єднатися з предметом у всій його цілісності або ж віддалитися від предмета у своєму психологічному просторі. Саногенне мислення – це мислення, що використовує психологічну та філософську інформацію про нього самого, тобто це мислення, яке може мислити про самого себе, тому що вміє це робити. (Абрамова, 2003, с. 58).

У перекладі з грецької «саногенний» означає «несучий здоров'я» (sanos – оздоровлення; genos – несучий), таким чином саногенне мислення – це мислення, що приводить до здоров'я і благополуччя особистості [6]. Мислення, яке зменшує внутрішній конфлікт, напруженість, запобігає захворюванням, Ю. М. Орлов пропонує називати саногенним, тобто таким, що породжує здоров'я [5]. На противагу патогенному, саногенне мислення сприяє оздоровленню психіки, усуненню застарілих образ, комплексів.

Особливо значущим є твердження про вплив загального світогляду і внутрішньої культури людини. Кожна людина повинна бути впевнена, що її поведінка визначається, передусім, нею самою, а не культурними стереотипами. «Піти від них, – уважає Ю. М. Орлов, – означає опанувати саногенним мисленням, мисленням ненасильства» [4]. Саногенне мислення, на його думку, більш гнучке, ніж звичайне, оскільки руйнує жорсткі психічні структури, що можуть прогнозувати лише одну очікувану модель поведінки людини, а у випадку неспівпадання очікуваного результату з реальним – стресовий деструктивний психологічний стан нудьги та депресії. Саме такі структури активно заважають людині адаптуватися до різноманітних життєвих обставин.

Мислення в концепції Ю. М. Орлова розглядається з позиції його впливу на якість життя людини, у тому числі і на якість емоційної сфери. Відповідно до теорії Ю.М. Орлова, наші емоції схожі до комп'ютерних програм: у певні моменти вони включаються і беруть управління на себе. Для здоров'я важливо не придушити

негативні емоції а досягнути того, щоб вони не стали сильнішими, і, відповідно, не ставали хронічними [5]. Тому способом досягнення саногенного мислення є розпізнавання стереотипів мислення і програм поведінки, що запускають негативні емоції.

Оздоровлювальний ефект саногенного мислення надає ряд специфічних чинників: стан, що супроводжує сам процес мислення, спрямованість свідомості на власні розумові процеси та управління ними. Специфікою змісту саногенного мислення є особливі думки, уявлення, знання, якими оперує суб'єкт у процесі мислення. Ю. М. Орлов вважає, що основна роль саногенного мислення – це створення умов для самовдосконалення: гармонія рис, згода з самим собою і навколишнім, усунення поганих звичок, управління своїми емоціями, контроль своїх потреб.

Узагальнивши найбільш яскраві риси патогенного мислення, Ю. М. Орлов визначає такі форми його прояву:

1) патогенний психологічний захист (агресія, страх, втеча у світ фантазії та ін);

2) патогенний характер емоцій (образа, провина, сором та ін);

3) парадигма насильницького управління (рольові очікування, соціальний стереотип, помста, загроза та ін.) [5].

Імовірність виникнення психічних розладів, посилення стресу, напруженості може посилюватися і підвищуватися під час патогенного мислення, адже його змістом є думки, роздуми, всі уявлення, пов'язані з образою, заздрістю, соромом, страхом, ревнощами, невдачою та іншими негативними емоційними переживаннями особистості. Потрібно враховувати, що патогенне мислення проявляється у випадку абсолютної свободи уяви, відсутності гальмівних механізмів над перебігом думок та образів, відсутності рефлексивного аналізу власного мислення і неусвідомленості таких операцій розуму, які породжують емоцію. Патогенне мислення може бути в межах норми, але може проявити певні характеристики, що породжують розлади психіки і є свідченням патологічних відхилень [7].

Варто зазначити, що патогенне мислення не можна ототожнювати з патологічним, що є характерною ознакою психічно хворих людей. Мислити патогенно цілком нормально, але таке мислення містить деякі яскраві риси, які сприяють напрузі психіки, формуванню реакцій і стереотипів поведінки, що призводять до конфліктів. Наслідком цього може бути погіршення психічного та соматичного здоров'я. Оскільки в патогенному мисленні беруть

участь розумові автоматизми, які практично не усвідомлюються, розвиток саногенного мислення передбачає розгортання процесу рефлексії у важких життєвих ситуаціях, кризових станах, усвідомлення патогенних компонентів, що беруть участь у породженні негативних емоційних переживань, їх довільна заміна і далі – згортання процесу до автоматичного стану.

Ми подаємо особливості саногенного та патогенного мислення (за Ю. М. Орловим) у вигляді таблиці (табл.1).

Таблиця 1

Особливості саногенного та патогенного мислення

Саногенне мислення	Патогенне мислення
вміння концентрувати увагу, зосереджуватися на предметі роздумів;	мрійливість і гра уяви, що переходять у відрив від реальності;
вміння переривати неприємні спогади після того, як із них здобутий досвід;	неконтрольований повтор в думках травмуючих ситуацій;
здатність розглядати свої вчинки і свій досвід із боку(рефлексія);	невміння аналізувати свою поведінку;
усвідомлення розумових дій, які породжують емоції;	нерозуміння походження емоцій і ставлення до них як до неконтрольованих явищ;
зменшення емоційної яскравості образів минулих подій завдяки роздумів про них у стані розслаблення, внутрішнього спокою;	часті спогади про минуле із звинуваченнями себе або інших людей;
концентрація на тому, що відбувається зараз;	занепокоєння з приводу можливих майбутніх нещасть;
поведінка людини визначається нею самою виходячи з аналізу реальної ситуації і своїх справжніх почуттів;	надягання маски, програвання засвоєних у дитинстві ролей, слідування культурним стереотипам;
здатність встановлювати з людьми близькі довірливі стосунки.	уникнення відвертих стосунків із людьми, замість цього прагнення ними маніпулювати.

Дослідники підкреслюють, що саногенне і патогенне мислення включають досить велику кількість патернів, серед яких особливо виділяється антиципаційний патерн (Менделевич, 2001). Під ним

розуміються сформовані у процесі соціалізації в сім'ї шаблони побудови ймовірного прогнозування й антиципації. Особи, що страждають невротизмом, відрізняються від невротостійких тим, що ігнорують прогнозування подій, що, як наслідок, стають психотравмуючими. Найчастіше вони виключають із прогнозу небажані події, обмежуючи тим самим можливість підготовки до сприйняття і переробки невротизуючого конфлікту.

У своїх дослідженнях ми акцентуємо увагу на підтримці й розвитку саногенного мислення особистості у складних життєвих ситуаціях. У разі травмуючої події людина зустрічається із суровою реальністю, загрозою фізичного знищення, але не хоче приймати цю реальність, оскільки вона кардинально змінює її сприймання світу, втрачається гарантія безпеки. Важливою є психологічна допомога людям, які переживають важкі життєві випробування, а також тим, хто опинився у кризовій ситуації. Наприклад, такий, як фізична травма або важка хвороба.

Саме у кризових ситуаціях порушуються базові уявлення людини про себе та про світ, які формуються в ранньому дитинстві і з самого початку виконують захисну функцію. Часто їх називають базовими ілюзіями, якщо людина опиняється у кризовій ситуації – ці уявлення розсіюються. Це – ілюзія власного безсмертя; ілюзія простояння оточуючого світу (як впорядкованого, справедливого), ілюзія власної всемогутності (сильний, можу, контролюю). Смісл психосоціальної реабілітації не тільки у відновленні нормального соціального і побутового функціонування людини, а й відновлення її духовного світу [9].

Для кризових ситуацій характерними є такі особливості, як: сильний довготривалий стрес, почуття безпорадності, порушення звичного уявлення про себе, неможливість контролю, порушення звичного способу життя, невизначеність майбутнього. Завдання психолога: супроводжувати таку людину в її переживаннях і встановленні душевної рівноваги. Для психологічної допомоги у кризових ситуаціях і в разі травмуючих подій необхідно дотримуватися таких правил, як: безумовне прийняття, автентичність, виявлення емпатії, компетентність.

Наступним етапом – є відновлення гнучкості процесів сприймання та оцінки, відчуття та інтерпретації шляхом актуалізації саногенного мислення.

Вказані кризові ситуації супроводжуються часто переживаннями людиною страху життя, який блокує вітальність – готовність жити і змінюватись. Також він викликає скованість, втрату спонтанності, невпевненість, яка часто проявляється у сприйнятті своєї індивідуальності як «якоїсь не такої, яку хочуть бачити, яка б подобалась». Людина втрачає віру в саме життя, його сенс, переживає розчарованість, відчай, вину, думає що це з нею щось не так чи її почуття є ненормальними, мислить патогенно.

У психологічній практиці важливо, коли інтервенції психолога в роботі з клієнтом із страхом жити, зокрема спрямовані на підтримку самоцінності особистості. Почуття ж самоцінності пов'язане з потребою в любові, прийнятті її від інших, у визнанні, внутрішнім переживанням важливості своїх потреб, своєї особистості, поваги до себе.

На нашу думку, вказане є основою саногенного мислення особистості. Але психологу, у першу чергу, необхідно підтримувати процес переживання клієнта. Будь-які почуття людини у випадку травмуючих подій, які їй можуть здаватись ненормальними – є нормальною реакцією на ненормальну ситуацію. Наприклад, страх часто викликає бажання втекти, звільнитись, але постає питання: «Для чого? Чим наповнити і як те, що стало вільним?» Страх є контактним переживанням. Отже, усвідомлення страхів, ставлення до них та розміщення їх у контакт з іншими має значення для розвитку ціннісно-сміслових орієнтацій пов'язаних із її здоров'ям [10].

Для психологічної допомоги особистості, яка переживає кризову ситуацію багатокомпонентний підхід включає корекцію помилкової уяви про стресову реакцію, надання інформації клієнту про її загальну природу, а також розвиток здатності до самоаналізу та усвідомлення ним проявів стресової реакції та способів актуалізації саногенного мислення.

Важливо виокремити наступні основні психотерапевтичні стратегії:

І. Підтримка адаптивних навичок «Я». З цією метою найчастіше використовуються такі психокорекційні техніки:

- 1) систематична десенсибілізація;
- 2) тренінги релаксації;
- 3) зменшення зовнішніх вимог;
- 4) техніки відновлення ресурсів «Я».

II. Формування «позитивного ставлення» до симптому.

Оскільки люди, які пережили події, що виходять за рамки звичайного людського досвіду, їх переживання і реакції можуть бути незрозумілими для них самих. Психокорекція спрямована на те, щоб допомогти клієнтам зрозуміти, що їхні реакції нормальні, а пережите – екстремальне. Це дозволяє запобігти подальшій травматизації людини, а також актуалізувати власні особистісні ресурси. Для вказаної стратегії безперечна важливість саногенного мислення.

III. Зменшення уникання.

Як відомо, для клієнтів, які пережили травмуючу подію характерне завзяте уникання зіткнення з усім, що пов'язано з травмою. Уникання відбувається на декількох рівнях: уникання емоцій, спогадів, поведінкове і когнітивне. Вказане стає додатковою проблемою та загострює ситуацію.

IV. Зміна атрибуції змісту.

Домінантою є зміна змісту, що надається травматичній ситуації і її наслідкам. Необхідною умовою є формування відчуття «контролю за травмою». Багато авторів розглядають це відчуття як загальну кінцеву мету, до якої повинні прагнути всі психотерапевтичні втручання.

Цілі психотерапевтичного втручання значною мірою визначаються як актуальними переживаннями клієнта, так і етапом перебігу ПТСР. Актуальний стан клієнта – тривалий стресовий стан у результаті травматичної події. Задачі психотерапії – завершити подію або вивести його зі стресогенного оточення; побудувати тимчасові стосунки; допомогти у прийнятті рішень, плануванні дій. У процесі пригадування надавати допомогу людині у вираженні переживання; у разі зростаючої довіри у стосунках із клієнтом – забезпечити подальше пропрацювання травми.

Актуальний стан клієнта – здатність сприймати і витримувати спогади й переживання. Задачі психотерапії – допомога в переробці асоціацій особистості і пов'язаних із ними когніцій та емоцій, що стосуються образу «Я» й образів інших людей. Допомогти клієнту встановити зв'язок між травмою і переживанням загрози, патерном міжособистісних відносин, образом «Я» і планами на майбутнє.

V. Самодопомога. Є невід'ємною частиною лікування розладів, пов'язаних зі стресом навіть якщо людина отримує підтримку

психотерапевта. У контексті самодопомоги корисними є: використання стратегій копінг-поведінки з метою отримати більший контроль над симптомами. За допомогою специфічних стратегій можна зробити симптоми більш керованими, що зменшать їх негативний вплив.

Висновки. Таким чином, патогенне мислення посилює внутрішню напругу, відразу йде сценарій негативний, людина починає страждати й ображатися чи відчувати необґрунтовану провину. За патогенного мислення людині характерна відсутність рефлексії, притаманна тенденція плекати та зберігати в собі образу, ревності, страх, сором, невміння контролювати, зрозуміти себе та свій стан. Людина патогенно мисляча слідує культурним стереотипам, не вміє аналізувати свою поведінку, несвідомо посилює переживання психотравмуючих ситуацій, часто перебуває у відриві від реальності, маніпулює людьми.

У разі саногенного мислення людина усвідомлює свої емоційні стани, контролює форму прояву своїх емоцій. Це мислення, яке зменшує внутрішній конфлікт, напруженість. Саногенне мислення – гнучке, що допомагає людині адаптуватися до різноманітних життєвих обставин, воно сприяє психологічному оздоровленню людини. Підтримка саногенного мислення можлива шляхом збереження особистісної самоцінності й поваги особистості до своїх почуттів і переживань.

Література:

1. Васильева Т. Н. Формирование саногенного мышления младшего школьника: учеб. пособие / Т. Н. Васильева. – Калининград : Изд-во КГУ, 1997. – 48 с.
2. Гільман А. Ю. Проблема саногенного мислення в зарубіжній науці/ А. Ю. Гільман // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. Серія «Психологія». – Харків, 2015. – Вип. 57. – С. 64–69.
3. Мольц Максвелл. Я – это Я, или как стать счастливым / Максвелл Мольц. – М. : Прогресс, 1991. – 88 с.
4. Морозюк С. Н. Саногенный стиль мышления. Управление эмоциями. «Обида». (Модульно-кодированное учебное пособие в мобильной системе обучения КИП-М к циклу курсов по бесконфликтной адаптации и саморазвитию личности) / С. Н. Морозюк, Е. В. Мирошник. – М. : 2006. – 102 с.

5. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности / Ю. М. Орлов. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.
6. Орлов Ю. М. Оздоровляющее (саногенное) мышление / Составитель А. В. Ребенок. Серия: Управление поведением, кн. 1. – 2-е изд. исправленное/ Ю. М. Орлов. – М. : Слайдинг, 2006. – 96 с.
7. Пасічник І. Д. Мислення як предмет психології / І. Д. Пасічник // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. – Вип. 25. – С. 3–9.
8. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
9. Сарджвеладзе Н. Травма и психологическая помощь / Н. Сарджвеладзе, З. Беберашвили, Д. Джавахишвили, Н. Махашвили. – М. : Смысл, 2007. – 180 с.
10. Шугай М. А. Страх життя та ціннісно-сміслові аспекти психологічного здоров'я молоді / М. А. Шугай // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог: Вид-во Нац-го ун-ту «Острозька академія», 2013. – Вип. 22. – С. 217–220.

УДК 159.923.2

Л. П. Журавльова, В. Г. Сенкевич**ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМПАТІЙНОСТІ
У СТРУКТУРІ РЕАГУВАННЯ МОЛОДІ НА НЕБЕЗПЕКУ
ЩОДО УРАЖЕННЯ ВІЛ**

У статті подано емпіричну перевірку взаємозв'язків між емпатійністю та структурними компонентами реагування молоді на небезпеку щодо ураження ВІЛ. Доведено наявність емпатійної детермінації реагування молоді на небезпеку. Висока емпатійність сприяє безпеці на рівні стурбованості; обумовлює більшу об'єктивність в оцінці ризику як власного інфікування, так і для Іншого; відповідає вищим показникам саморегуляції, емоційної зрілості та вищому рівню знань із ВІЛ / СНІД. Молодь із неконструктивними моделями поведінкового копію більшою мірою схильна до антиемпатії. У жінок інтегральний показник емпатійності є вищим, порівняно з чоловіками, як до загату, так і до людей, які живуть із ВІЛ.

Ключові слова: емпатія, емпатійність, контроль над ризиком інфікування, стратегії реагування, структурні компоненти реагування на небезпеку щодо ураження ВІЛ.

В статті представлена емпірическая проверка взаимосвязей между эмпатийностью и структурными компонентами реагирования молодежи на опасность заражения ВИЧ. Доказано наличие эмпатийной детерминации реагирования молодежи на опасность. Высокая эмпатийность способствует безопасности на уровне обеспокоенности; обуславливает большую объективность в оценке риска как собственного инфицирования, так и для Другого; соответствует высоким показателям саморегуляции, эмоциональной зрелости и высокому уровню знаний ВИЧ / СПИД. Молодежь с неконструктивными моделями поведенческого копирования в большей степени подвержена антиэмпатии. У женщин интегральный показатель эмпатийности выше, по сравнению с мужчинами, как общему населению, так и к людям, которые живут с ВИЧ.

Ключевые слова: эмпатия, эмпатийность, контроль над риском инфицирования ВИЧ, стратегии реагирования, структурные компоненты реагирования на опасность заражения ВИЧ.

The article presents empirical verification of relationship between empathy and structural components of the youth reaction to the danger of contracting the HIV. Are proved the presence of empathy determination reaction youth at risk. High empathy promotes safe level of concern; causes greater objectivity in assessing their own risk of infection as well as for the Other; meets the highest indicators of self-regulation, emotional maturity and a higher level of knowledge on HIV / AIDS. Young people with not constructive models of behavioral coping are more prone to not empathy. Integral indicator of empathy is higher compared to women or to men, as the own population and to people living with HIV.

Key words: *empathy, control of the risk of HIV infection, the strategies of the reaction, the structural components to response to the danger of HIV.*

Постановка проблеми та короткий огляд останніх досліджень та публікацій за темою. Емпатійні детермінанти розвитку особистості та її адаптації до умов соціального середовища складають основу численної низки психологічних досліджень (А. Адлер, Л. І. Божович, М. Й. Боришевський, С. Є. Виговський, Т. М. Гаврилова, Л. П. Журавльова, С. Д. Максименко, К. Роджерс, О. Я. Чебикін та ін.). Емпатія займає важливе місце у структурі моральної свідомості особистості, становлення її системи цінностей, може обумовлювати як асоціальну, так і просоціальну поведінку, сприяти безпеці або наражати на небезпеку, зокрема в оцінці прогнозу тенденцій поведінки молоді в епоху ВІЛ / СНІД [2, 6].

Так, феномен емпатійності досліджують у рамках проблеми реагування молоді на небезпеку щодо ураження ВІЛ [6]. Структуру такого реагування складають чотири стратегії, у кожній із яких поєднано емпатійну складову з контролем над ризиком ураження ВІЛ: агресивна, фобічна, ігноруюча й асертивна стратегії. До стратегій із протидією об'єкту та низькою емпатійністю віднесено агресивну і фобічну. Відповідно, асертивна та ігноруюча стратегії презентують високий або середній рівні емпатійності і співдію з об'єктом небезпеки. Слід зазначити, що ігноруюча стратегія визначається як умовно емпатійна і спричинена утилітарними соціальними мотивами: не стільки розуміння іншої людини в обставинах небезпеки, а швидше страх втратити її прихильність.

Відсутність контролю над ризиком інфікування ВІЛ перед усім стосується ігноруючої та агресивної стратегій, у яких суб'єкт сві-

домо або несвідомо наражається на ризик інфікування. Фобічна стратегія, незважаючи на контроль над ризиком, спонукає до бажання дистанціюватися від самої проблеми ВІЛ / СНІД та її носіїв, що кінцево призводить до звинувачень об'єкта у відповідальності за обставини та наслідки небезпеки. Асертивна стратегія реагування визначається як варіант оптимального співвідношення контролю над ризиком та емпатійного ставлення до іншої людини [5, 6].

Таким чином, реагування молоді на небезпеку ураження ВІЛ розглядається нами як афективно-когнітивно-конативний процес, під час якого емпатування та вибір стратегії реагування відбуваються одночасно. Стратегія реагування є кінцевою кумулятивною оцінкою процесу формування та прояву реакцій суб'єкта на небезпеку [6].

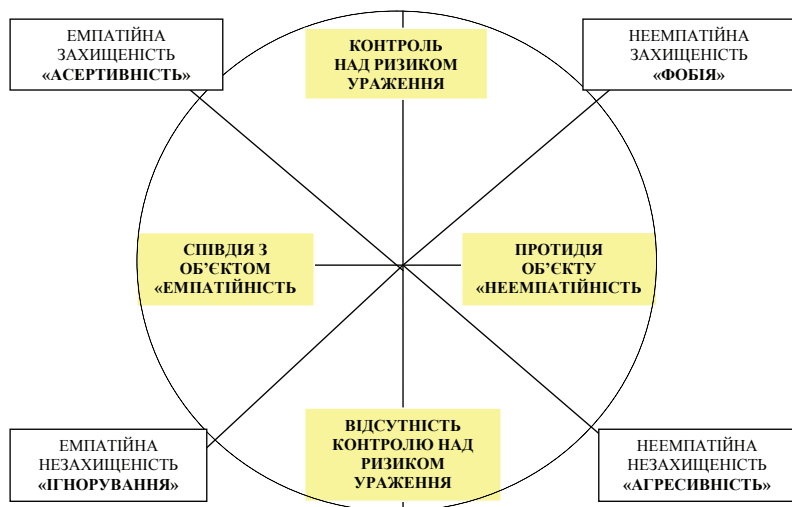
Враховуючи той факт, що теоретичний аналіз структури реагування на небезпеку ураження ВІЛ не містив емпіричної перевірки зв'язків між стратегіями реагування та емпатією, вважаємо за доцільне репрезентувати дані експериментального дослідження.

Мета статті полягає у виявленні кореляційних взаємозв'язків між показниками емпатійності та структурними компонентами реагування молоді на небезпеку щодо ураження ВІЛ.

Передбачалося, що вибір суб'єктом стратегії реагування в умовах небезпеки ураження ВІЛ відбувається на фоні розгортання процесу емпатування та контролю над ризиком інфікування.

Емпатія розглядається нами, як самостійний процес із складними ієрархічними рівнями прояву. Кінцеве реагування залежить від значущості об'єкта для суб'єкта, і, якщо він є представником «маргінальної» групи або людиною, яка живе з ВІЛ (з точки зору суб'єкта) – це може призвести до прояву антиемпатії («неемпатійності»). Проте, висока емпатійність, як інтегральна особистісна якість, не може проявлятися лише до обмеженої категорії об'єктів.

З метою перевірки такого припущення було диференційовано показники емпатії до загалу населення і до людей, які живуть із ВІЛ (далі – ЛЖВ) з подальшим їх порівнянням зі структурними компонентами реагування на небезпеку щодо ураження ВІЛ (рис. 1).



ЕМПАТІЯ	Емпатійність до загалу
	Емпатійність до ЛЖВ
СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ РЕАГУВАННЯ НА НЕБЕЗПЕКУ ЩОДО УРАЖЕННЯ ВІЛ (КОНТРОЛЬ НАД РИЗИКОМ ІНФІКУВАННЯ)	
ЕМОЦІЙНИЙ	Емоційна зрілість
	Стурбованість особистою безпекою
	Емоційний копінг
КОГНІТИВНИЙ	Рівень знань із ВІЛ / СНІД
	Оцінка реального власного ризику ураження
	Оцінка реального ризику ураження для Іншого
ПОВЕДІНКОВИЙ	Когнітивний копінг
	Досвід небезпечної поведінки
	Міра ризику статевого інфікування
	Контроль над ситуацією інфікування
	Поведінковий копінг
	Стилі копінг-поведінки

Рис. 1. Структурна модель реагування на небезпеку щодо ураження ВІЛ

Серед структурних компонентів реагування на небезпеку щодо ураження ВІЛ фактично подані ті, які, на нашу думку, пов'язані з контролем над ризиком інфікування. Одним із головних чинників безпечної поведінки є адекватне особистісне ставлення індивіда до проблем ВІЛ / СНІД. Важливим механізмом такого ставлення є суб'єктивне сприйняття та оцінка ризику інфікування як предиктора обрання тієї чи іншої стратегії поведінки [7, с. 46].

Тож реагування на небезпеку базується на емоційному сприйнятті загрози, оцінці її ймовірних негативних наслідків та контролі над ситуацією небезпеки, які репрезентують, відповідно, афективну, когнітивну і конативну сфери розвитку особистості. В емоційному компоненті реагування на небезпеку визначаються показники емоційної зрілості суб'єкта, його стурбованість особистою безпекою, емоційний копінг. У когнітивному компоненті важливого значення набувають рівень знань суб'єкта з питань ВІЛ / СНІД; оцінка ним реального ризику ураження як для себе, так і для інших, когнітивний копінг. Поведінковий компонент включає суб'єктний контроль над ситуацією інфікування, коефіцієнт статевого ризику ВІЛ та переважаючі копінг стратегії. Саме такий перелік елементів кожного компоненту реагування пов'язаний із їх емпіричною доступністю і репрезентативністю у вивченні психологічних аспектів ВІЛ / СНІД [6, 7].

Матеріали і методи. Для досягнення поставленої мети нами було використано такі методики: «Тест на емпатію для дорослих» (Л. П. Журавльова [1]) та авторську адаптовану його версію «Тест на емпатію до людей, які живуть із ВІЛ»; «Опитувальник для вивчення емоційної зрілості особистості» (О. Я. Чебикін [8, с.118-130]); «Копінг-тест» (R. S. Lasarus [3]), «Діагностика індивідуальних копінг-стратегій» (Е. Хеім [4]); «Методика шкал для оцінки небезпеки ураження ВІЛ» (М. М. Dolicini, J. A. Catania [9]); «Методика шкал для оцінки контролю за ситуацією уникнення інфікування ВІЛ» (F. W. van der Velde [11]); «Методика оцінювання поведінкового ризику в гетеросексуальних стосунках» (J. A. Kelly [10]); авторський «Опитувальник для визначення рівня поінформованості щодо ВІЛ / СНІД». Для з'ясування досвіду небезпечної поведінки було використано анкету, яка містила перелік запитань про поведінкові ризики ВІЛ / СНІД. Наприклад, «Чи мали Ви у своєму житті досвід вживання ін'єкційних наркотиків?» або «Чи мали Ви у своєму житті досвід незахищених статевих стосунків із

випадковим партнером?» та ін. Для уточнення результатів, отриманих за допомогою описаних вище методик, додатково використовувалися методи спостереження, бесіди, а також консультації з експертами. Статистична обробка даних здійснювалася з використанням методу лінійної кореляції Пірсона і порівняння за параметричним t-критерієм Ст'юдента.

Дослідження проводилося впродовж 2014 року на базі вищих навчальних закладів м. Житомира. Загальна вибірка складала 145 осіб. До процедури дослідження було залучено студентів віком від 18 до 20 років (115 осіб), додатково було включено 30 осіб старшої вікової групи (21-55 років).

Виклад основного матеріалу. На початку дослідження визначалися достовірні взаємозв'язки між окремими структурними компонентами реагування на небезпеку щодо ураження ВІЛ та емпатійністю в різних групах. Для зручності респондентів умовно поділили за трьома групами показників: із високою емпатійністю, середньою емпатійністю та низькою емпатійністю. Показник емпатійності складався із показника емпатії до загалу (Л. П. Журавльова) та показника емпатії до ЛЖВ. Групи порівнювалися між собою. Враховуючи, що достовірні відмінності у групах виявлені лише в окремих значеннях (табл.1), розглядатимемо їх одночасно з кореляційним аналізом.

Таблиця 1

Матриця достовірних значень за параметричним t-критерієм Ст'юдента показників емпатійності та елементів реагування на небезпеку щодо ураження ВІЛ

Назва показника	Висока емпатійність (n=13)	Низька емпатійність (n=28)	t- критерій	p
Поведінковий копінг	2,3846	1,9642	2,039046	0,05
Емоційна зрілість	25,3076	19,8214	4,059402	0,001
Саморегуляція	8,23076	6,6785	2,444976	0,01
Рівень знань з ВІЛ/СНІД	2,1923	1,6071	2,894412	0,01

Аналіз результатів дослідження показує, що в емоційному компоненті показники емпатійності значуще пов'язані з емоційним копінготом та стурбованістю особистою безпекою. Так, встановлено залежність між стурбованістю особистою безпекою і рівнями емпатії до загалу та емпатії до ЛЖВ: показник високої емпатійності на рівні *реального сприяння не на шкоду собі* відповідає показнику низької стурбованості особистою безпекою ($r = -0,18$; $p \leq 0,05$ та $r = -0,20$; $p \leq 0,01$), а на рівні *реального сприяння на шкоду собі* – високому показнику останньої ($r = 0,22$; $p \leq 0,01$ та $r = 0,17$; $p \leq 0,05$). Вочевидь вища емпатійність сприяє безпеці щодо інфікування ВІЛ на рівні стурбованості.

У когнітивному компоненті (табл. 2) позитивна кореляція достовірно ($p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$; $p \leq 0,005$) пов'язує показник знань із ВІЛ / СНІД із показниками емпатії майже на всіх рівнях емпатійних проявів, як в емпатії до загалу, так в емпатії до ЛЖВ. Під час порівняння груп респондентів із високою та низькою емпатійністю (табл.1) виявлено достовірну розбіжність у їх обізнаності з небезпеками ВІЛ/СНІД. Так, у групі респондентів із високими показниками емпатійності рівень знань є вищим порівняно з групою низькоемпатійних ($t = 2,89$; $p \leq 0,01$). Отже, знання реальних небезпек сприятимуть емпатійності у стосунках з інфікованими людьми, а також загалом суспільній толерантності у ставленні до людей із ВІЛ.

Аналіз середніх значень оцінок респондентами реального ризику власного ураження і ураження для Іншого підтверджує існування оптимістичних уявлень про власну поведінку у порівнянні з поведінкою оточуючих людей. Ці дані відповідають попереднім дослідженням на українській вибірці осіб юнацького віку [7, с. 67]. У нашому дослідженні така тенденція спостерігається у всіх групах з різними показниками емпатійності (рис. 2).

Слід додати, що в респондентів із високими показниками емпатійності (табл.1) порівняно вищими є емоційна зрілість ($t = 4,06$; $p \leq 0,001$), саморегуляція ($t = 2,44$; $p \leq 0,01$) і показник емпатії за О. Я. Чебикіним ($t = 4,57$; $p \leq 0,001$), а ніж у низькоемпатійної молоді.

Негативні кореляційні зв'язки (табл. 2) між оцінкою реального ризику власного ураження та показниками емпатії на рівні *індиферентності* і *співпереживання* свідчать про те, що саме такі форми емпатійного ставлення пов'язані з низькою суб'єктивною оцінкою реального ризику ВІЛ. Показник емпатії до ЛЖВ на рівні *реального сприяння не на шкоду собі* прямо пропорційно пов'язаний з оцінкою реального ризику ураження для Іншого.

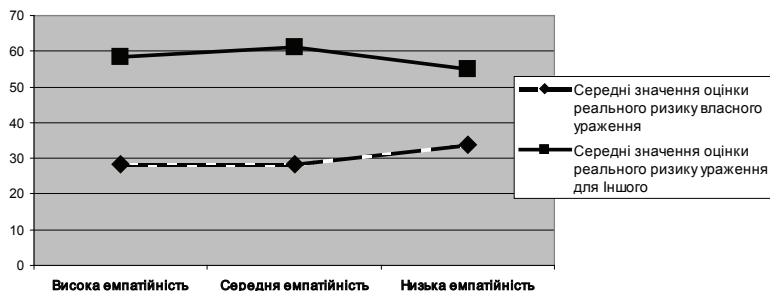


Рис. 2. Середні значення оцінки ризику ураження ВІЛ у групах респондентів із різними показниками емпатійності

Можна припустити, що прояв низької емпатійності до людей, які живуть із ВІЛ, пов'язаний із недооцінкою реальної загрози власного ураження. А висока емпатійність обумовлює більшу об'єктивність в оцінці ризику ВІЛ / СНІД для інших людей, не заважаючи деструктивного впливу значущим соціальним контактам.

Важливим у реагуванні на небезпеку є кінцевий вибір суб'єктом моделі поведінки з контролем над ризиком інфікування, або відсутністю такого контролю. Загальні психологічні підходи в описі процесу подолання індивідом складних життєвих ситуацій позначають таку поведінку як «опанування» або копінг. У нашому дослідженні копінг розглядається як постійні емоційно-когнітивно-поведінкові зусилля індивіда (Е. Хеім), спрямовані на управління специфічними зовнішніми або внутрішніми вимогами з метою подолання негативних життєвих обставин. Це свідомо цілеспрямована соціальна поведінка, яка дозволяє адекватно долати труднощі у відповідності до особистісних ресурсів та вимог ситуації. Така поведінка може включати активну зміну ситуації, її перетворення або пристосування. Серед стилів копінг-поведінки (Р. Лазарус) розглянемо взяття відповідальності, конфронтацію, дистанціювання, пошук соціальної підтримки, планування вирішення проблем, самоконтроль, позитивну переоцінку, втечу-уникнення.

Виділено низку значущих корелятивів поведінкового компоненту реагування (табл.2). Так, копінг *взяття відповідальності* достовірно пов'язаний із *співпереживанням* та *антиемпатією* до ЛЖВ (відповідно, $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$). Визнання власної участі у вирішенні

проблеми властиве респондентам із середніми показниками емпатійності і меншою мірою властиве антиемпатійним. *Конфронтаційний* копінг позитивно корелює з найвищим рівнем розвитку емпатії дорослих – *реальним сприянням на шкоду собі* ($p \leq 0,05$). Означена форма копінгу властива особам з високою готовністю до ризику. В даному випадку, конфронтація має продуктивний характер і не руйнує стосунки з іншими, зокрема у ставленні до ЛЖВ ($r = -0,23$; $p \leq 0,005$). Долаючи поведінка шляхом *дистанціювання* виявляє когнітивні зусилля суб'єкта відокремитися від ситуації та зменшити її значущість. Так, зворотній кореляційний зв'язок між цією копінг-стратегією і *реальним сприянням на шкоду собі* виключає прояв альтруїстичних тенденцій у випадку прямої взаємодії з людиною, яка живе з ВІЛ ($r = -0,16$; $p \leq 0,05$).

Статистично значущі взаємозв'язки отримані між високими показниками емпатійності та *пошуком соціальної підтримки* ($p \leq 0,05$), *самоконтролем* ($p \leq 0,01$), *плануванням вирішення проблем* ($p \leq 0,01$). Зусилля індивіда з врегулювання власних почуттів і дій, спрямовані на пошук інформаційної, дієвої та емоційної підтримки у зміні ситуації на краще є ознакою його високорозвиненої самосвідомості, здатності адекватно відображати внутрішній світ інших людей. У разі втечі суб'єкта від роздумів над проблемою або актуалізацією його дієвих зусиль, спрямованих на уникання прийняття рішень – процес емпатування залишатиметься на рівні егоцентричного *співпереживання* ($r = 0,25$; $p \leq 0,005$).

Додатково нами порівнювалися середні значення показників напруженості стилів копінг-поведінки у групах респондентів із різними формами прояву емпатійності (табл. 3). Високе напруження копінгу (70-100%) властиве групі з високою емпатійністю і стосується *планування вирішення проблем, самоконтролю та позитивної переоцінки*. Такі значення копінгу свідчать про виражену дезадаптацію респондентів. Також зазначимо, що низький рівень напруження й адаптаційний варіант копінгу (0-40%) не зустрічається у жодній з груп.

Враховуючи, що молоді люди, які брали участь у дослідженні, не виявляли дезадаптивних феноменів, можемо припустити, що сьогодення з його повсякденними стресами, суттєво впливає на порогові показники в окремих факторах.

Таблиця 3

**Середні значення напруженості стилів копінг-поведінки у
групах респондентів із різним рівнем розвитку емпатійності
(у %)**

Рівень розвитку емпатії	Інтегральний показник копіngu	Взяття відповідальності	Конфронтаційний копінг	Дистанціювання	Пошук соціальної підтримки	Планування вирі- шення проблем	Самоконтроль	Позитивна переоцінка	Втеча – уникнення
Високий	62	60	59	50	69	76	70	70	46
Середній	58	61	53	51	59	69	61	62	50
Низький	59	65	54	53	59	69	61	57	54

Найбільшу кількість статистично значущих зв'язків отримано між показниками копіngu за Хеїмом та різними рівнями розвитку емпатії. Так, у емоційному компоненті (табл.2) негативна кореляція пов'язує емоційний копінг із *співчуттям* до ЛЖВ ($p \leq 0,05$); у когнітивному компоненті копінг позитивно корелює з *внутрішнім сприянням* емпатії до загалу ($p \leq 0,01$); у поведінковому компоненті інтегральний показник копіngu значуще пов'язаний з інтегральними показниками емпатії до загалу ($p \leq 0,005$) і емпатії до ЛЖВ ($p \leq 0,05$), *антиемпатією* ($p \leq 0,01$), *реальним сприянням на шкоду собі*, а також *індиферентністю* до ЛЖВ ($p \leq 0,05$). Інтегральний показник копіngu за Хеїмом корелює з більшістю показників емпатійних ставлень.

Таким чином, адаптивні особливості поведінки суб'єкта у стресових ситуаціях залежать від його емпатійності. Слід зазначити, що у процесі порівняння середніх значень поведінкового копіngu у групах високоемпатійних та низькоемпатійних осіб (табл. 1) встановлено достовірну відмінність показників: у групі респондентів із високою емпатійністю показник напруженості копіngu вищий ($t=2,04$; $p \leq 0,05$). Тобто копінг-стратегії цих респондентів переважно подані у формі відносно конструктивного подолання, яке проявляється в компенсації, відверненні, конструктивній активності. Фактично – це тимчасове уникання від прийняття рішень, пере-

ключення уваги на щось інше, заглиблення в улюблену справу, творчість. Для прикладу, інтерпретація адаптивного копінгу в обраній методиці включає: співпрацю, альтруїзм, звернення. Власне, така поведінка пов'язується з активним пошуком підтримки в найближчому соціальному оточенні, співпрацею, обмін досвідом. Більшою мірою описана модель подолання властива респондентам із низькою емпатійністю.

Кореляційний зв'язок знайдено й між показниками (табл. 2) досвіду небезпечної поведінки, міри ризику статевого інфікування ВІЛ та *співчуття* (відповідно, $r = -0,15$; $r = -0,16$; $p \leq 0,05$), *внутрішнього сприяння* ($r = 0,15$; $p \leq 0,05$), *інтегральної емпатії до загалу*, *індиферентності* ($r = 0,17$; $p \leq 0,05$), *співпереживання* ($r = 0,36$; $p \leq 0,005$), *реального сприяння не на шкоду собі* ($r = -0,15$; $p \leq 0,05$) та *реального сприяння на шкоду собі* ($r = 0,14$; $p \leq 0,05$) емпатії до ЛЖВ. Респонденти, які мають особистий досвід небезпечної поведінки та незахищені статеві стосунки меншою мірою схильні до співчуття. Проте, у них спостерігається більш значна потреба в емоційному єднанні з об'єктом, готовність до самопожертви. Слід додати, що молодь, яка в емпатуванні до ЛЖВ сягає рівня *реального сприяння не на шкоду собі*, помічає в себе кращу здатність до контролю ситуації інфікування ВІЛ у поведінці ($r = 0,14$; $p \leq 0,05$).

Додатково метод порівняння середніх значень застосовувався з метою статевоспецифічної диференціації показників емпатійності і структурних елементів небезпеки щодо ураження ВІЛ (табл. 4).

Таблиця 4

Матриця порівняння значень за параметричним t-критерієм Ст'юдента між показниками емпатійності та елементами реагування на небезпеку щодо ураження ВІЛ у чоловіків і жінок

Назва феномену		Чоловіки (n=66)	Жінки (n=79)	t-значення	p
Пошук соціальної підтримки		56,3030	62,3291	2,2240	0,05
Емпатія до загалу	Інтегральний показник	18,3636	22,9367	3,4408	0,001
	Антиемпатія	-2,3333	-1,5696	2,4369	0,05
	Індиферентність	-1,7727	-1,1898	2,8787	0,01
	Реальне сприяння не на шкоду собі	7,3333	10,4810	3,8533	0,001

Емпатія до ЛЖВ	Інтегральний показник	11,5757	16,1012	5,0000	0,001
	Антиемпатія	-0,8484	-0,2784	3,2331	0,01
	Індиферентність	-0,7424	-0,2531	4,2701	0,001
	Реальне сприяння не на шкоду собі	4,7878	8,2531	5,2154	0,001
Емоційна зрілість		20,9697	23,7088	3,8766	0,001
Експресивність		6,8787	7,5949	2,1783	0,05
Емпатія		6,9393	8,5569	5,0664	0,001
Щирість		4,6212	5,1772	3,2119	0,01
Рівень знань із ВІЛ / СНІД		1,4393	2,1645	5,0000	0,001
Оцінка реального ризику інфікування ВІЛ для інших		54,8484	63,9240	2,1294	0,05

Між чоловіками і жінками було виявлено достовірні відмінності між *інтегральними* показниками емпатійності як в емпатії до загалу, так в емпатії до ЛЖВ. У жінок ці показники вищі порівняно з чоловіками (відповідно, $t=3,44$ та $t=5,00$; $p \leq 0,001$). У чоловіків, навпаки, більшими виявилися показники *антиемпатії* та *індиферентності* в порівнянні з жінками ($t=2,44$; $p \leq 0,05$ та $t=2,88$; $p \leq 0,01$). Окрім високої емпатійності, жінкам властиві: експресивність ($t=2,18$; $p \leq 0,05$), щирість ($t=3,21$; $p \leq 0,05$) і емоційна зрілість ($t=3,88$; $p \leq 0,001$). Чоловіки гірше поінформовані щодо загальних питань ВІЛ-інфекції ($t=5,00$; $p \leq 0,001$), але жінки більшою мірою схильні вбачати ризик інфікування ВІЛ у поведінці інших, ніж у власній ($t=2,13$; $p \leq 0,05$).

Висновки.

1. Емпатія, як інтегральна особистісна якість, рівною мірою проявляється як до загалу, так і до людей, які живуть із ВІЛ.

2. Емпірично доведено наявність емпатійної детермінації реагування молоді на небезпеку щодо ураження ВІЛ. Висока емпатійність сприяє безпеці щодо ураження ВІЛ на рівні стурбованості; обумовлює більшу об'єктивність в оцінці ризику як власного інфікування, так і для інших. Високоемпатійна молодь має вищі показники саморегуляції, емоційної зрілості та кращий рівень знань із ВІЛ / СНІД у порівнянні з низькоемпатійною.

3. Адаптивні особливості поведінки молоді у стресових ситуаціях залежать від різних форм прояву емпатії. Так, молодь із не-

конструктивними моделями поведінкового копінгу більшою мірою схильна до антиемпатії. Разом із тим, напруженість окремих стилів копінг-поведінки у високоемпатійної молоді може свідчити не стільки про її дезадаптацію, скільки про складність соціальної ситуації і потребує додаткового вивчення.

4. Виявлено статевоспецифічну диференціацію показників емпатії: у жінок інтегральний показник емпатійності є вищим, порівняно з чоловіками, як до загалу, так і до людей, які живуть із ВІЛ.

Перспектива вбачається у подальшому дослідженні емпатійної детермінації структурних компонентів реагування на небезпеку щодо ураження ВІЛ у межах кожної з поведінкових стратегій, що стане гарним підґрунтям для розробки навчально-виховної програми профілактики ризикованої поведінки та поширення ВІЛ / СНІД серед молоді і підлітків.

Література:

1. Журавльова Л. П. Діагностика емпатії та її форм у підлітковому та юнацькому віці / Л. П. Журавльова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 31(55). – С. 154-161.
2. Журавльова Л. П. Психологія емпатії: Монографія / Л. П. Журавльова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 328 с.
3. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования / Р. Лазарус // Под. ред. Л. Леви. Эмоциональный стресс. – Л. : Медицина, 1970.
4. Набиуллина Р. Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция). Учебное пособие / Р. Р. Набиуллина, И. В. Тухтарова. – Казань, 2003. – С. 23–29.
5. Сенкевич В. Г. Структуризація феномену небезпеки щодо ураження ВІЛ / В. Г. Сенкевич // Наука і освіта. Спецвипуск. «Психологія особистості: теорія, досвід, практика» – Одеса. – 2013. – № 7 / СХVII. – С.80-86.
6. Сенкевич В. Г. Емпатійність у структурі реагування молоді на небезпеку щодо ураження ВІЛ / В. Г. Сенкевич // Наука і освіта. Випуск. «Психологія і педагогіка» – Одеса. – 2014. – №5 / СХХII. – С. 189–196.
7. Чебикін О. Я. Психологія ставлення підлітків до небезпеки ураження ВІЛ / О. Я.Чебикін, Л. П. Бутузова. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2006. – 200 с.

8. Чебыкин А. Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности / А. Я. Чебыкин. – Одесса : Изд-во Одесск. гос. пед. ин-та, 1992. – 168 с.

9. Dolcini M. M. Cognitive and emotional assessments of perceived risk for HIV among unmarried heterosexuals / M. M. Dolcini, J. A. Catania, K.-H. Choi // *AIDS Education and Prevention*. – 1996. – №8(4). – P. 294–307.

10. Kelli J.A. Psychological factors that predict AIDS high-risk versus AIDS precautionary behavior / J. A. Kelli, L. S. St. Lawrence, T. L. Brasfield, A. Lemke // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. – 1990. – №58. – P. 117–120.

11. Van der Velde F. W. Perceiving AIDS – related risk: Accuracy as a function of difference in actual risk / F. W. Van der Velde, J. Van der Plight, Ch. Hooikaas // *Health Psychology*. – 1994. – Vol.13. – №1. – P. 25–33.

УДК 159.9:316.6

Л. Д. Заграй

ГЕНДЕРНІ МОДЕЛІ В УЯВЛЕННЯХ МОЛОДІ

У статті висвітлено роль гендерних схем, які створюються і транслиуються в суспільстві, у формуванні гендерних уявлень молоді. Гендерна схема розглядається як схематизована модель, яка включає систему уявлень про риси маскулінності / фемінінності, гендерні ролі, поведінку, зафіксовані у фонових очікуваннях суспільства, підтримуються психологічними потребами людини поводити себе в соціально схваленій манері, відчувати свою цілісність і несуперечливість. Обґрунтовано застосування асоціативного експерименту для виявлення стереотипів-концептів гендерного досвіду молодих людей. Визначено ключові стереотипи гендерного досвіду молодих людей на основі яких відбувається сприйняття, оцінка себе та інших.

Ключові слова: гендерна схема, гендерний досвід, фонові очікування, гендерні ролі, маскулінність, фемінінність, андрогінність.

В статье раскрыто влияние гендерных схем транслирующихся в обществе на формирование гендерных представлений молодежи. Гендерная схема рассматривается как схематизированная модель, которая включает систему представлений о чертах маскулинности / фемининности, гендерных ролях, поведении, зафиксированных в фоновых ожиданиях общества, поддерживается психологическими потребностями личности вести себя в социально приемлемом стиле. Обосновано использование ассоциативного эксперимента с целью определения стереотипов-концептов гендерного опыта молодых людей. Определены ключевые стереотипы гендерного опыта молодых людей.

Ключевые слова: гендерная схема, гендерный опыт, фоновые ожидания, гендерные роли, маскулинность, фемининность, андрогинность.

The article deals with the influence of gender patterns created and transmitted in a society on forming the young people's gender perceptions. The gender scheme is regarded as a schematized model that includes a system of ideas of masculinity / femininity traits, gender roles, behavior, recorded in the background expectations of society,

supported by psychological needs of a human to behave in a socially approved manner, to feel his integrity and consistency. The use of associative experiment for identifying stereotype concepts of young people's gender experience has been proved. The author determines the key stereotypes of young people's gender experience, which are the basis for perception, self-assessment, assessment of other people.

Key words: *gender scheme, gender experience, background expectations, gender roles, masculinity, femininity, androgyny.*

Постановка проблеми. У кожній культурі, суспільстві існують тексти, наративи завдяки яким відбувається створення та відтворення гендеру. Гендерні схеми зафіксовані в текстах культури концептуалізуються, легітимізуються різними інститутами соціалізації, через які спрямовують процес конструювання гендерного досвіду людини. Гендерні схеми, які є системотвірними елементами гендерної ідентифікації, не існують самі по собі, незалежно від людей, і визначають формування їх гендерного досвіду. Вони насправді є абстракціями, взятими із буденного життя, які в загальному вигляді описують образи чоловіків і жінок. Своїм виникненням, своєю «живучістю» гендерні схеми зобов'язані тому, що суспільство складається з безлічі зрілих, дорослих індивідів, які є представниками певних інституцій, свідомості і поведінці яких притаманні стереотипні характеристики. Не інституції, а живі люди зі своїми інтерпретаціями є провідниками гендерної свідомості. Тому гендерні схеми існують до тих пір і є «реальними» поки вони будуть відтворюватися людьми, підтримуватися інституціями. Вони перестануть існувати як тільки їм буде відмовлено у визнанні. У такому сенсі гендерні схеми в соціальній реальності існують тому, що транслуючи їх люди ставляться до них як до реальності. Тому дослідження гендерних схем є завжди актуальним питанням, оскільки вони можуть змінюватися як на соціальному, так і індивідуальному рівнях.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій по темі. Є гендерні схеми, які допомагають молодій людині самовизначатися, що забезпечує їй адаптацію до соціуму, але й є такі, які в сучасних умовах заважають її самореалізації, пошуку себе у складному, мінливому, динамічному світі. У роботах Т. Бендас, Ш. Берн, Е. Льюїс та ін., вказується на цілу низку негативних ефектів, що здійснюють гендерні стереотипи в плані розвитку та самореалізації особистості [1; 2; 5]. Тому важливою проблемою є дослідження

гендерних уявлень молоді, з'ясуванні міри їх стереотипності та динамічності.

У базових наративах суспільства, культури створюються і транслюються моделі маскулінності та фемінінності, які задаються соціокультурними схемами. Як зазначає Г. Гофстеде, існують суспільства з домінуючою маскулінною чи фемінінною орієнтаціями, які задають норми, яким повинні відповідати чоловіки і жінки, що живуть у такому суспільстві [9].

Результати численних досліджень (Т. Говорун, О. Здравомислової, О. Кікінежді, І. Кльоциної, І. Кона та ін.) доводять, що показниками маскулінності, які циркулюють у нашій культурі є соціальний статус, фізична, розумова та емоційна твердість, антижіночність. Соціальна цінність чоловіка визначається величиною його заробітку та кар'єрним зростанням, спрямованістю на професійну самореалізацію. Він повинен володіти фізичною силою і біологічною активністю, вміти стримувати емоції, бути поміркованим у всіх проявах і реакціях, уникати специфічно жіночих занять, моделей самовиявлення.

Перелічені ознаки маскулінності є стереотипними і в ситуаціях, де складно підтримувати стандарти традиційної гендерної поведінки, чоловіки переживають стрес, який супроводжується зниженням самооцінки, депресивними проявами. Намагання чоловіка постійно відповідати схемам культури можуть призвести до гендерно-рольового стресу, наслідком якого є втеча від чоловічої ролі, що проявляється в гіпермаскулінізації поведінки чи інфантилізації. Як зазначає І. Кон, це призводить до кризи маскулінності [6].

Найбільш типовими показниками фемінінності є: установка на материнство як основну сферу самореалізації; прагнення бути доброю господинею; орієнтація на сферу міжособистісних відносин і на досягнення компетентності як суб'єкта взаємодії; приваблива зовнішність і установка на збереження привабливості як важливого жіночого ресурсу взаємодії з оточуючими, зовнішність як складова Я-образу [4]. Відсутність таких характеристик спричинює, за словами О. Здравомислової, А. Тьомкіної, кризу жіночої ідентичності. Такий феномен автори пояснюють загостренням конфлікту сім'ї та роботи. У сучасному суспільстві незважаючи на появу нових вимог до жінки, її самореалізації, ролі в суспільстві, дуже поширеними залишаються патріархальні стереотипи, у яких особистість жінки розглядається лише у зв'язку з функціями материн-

ства, сім'ї, матеріального благополуччя. Успіх у професійній діяльності з образом жінки не пов'язується, незважаючи на існуючу у ЗМІ останнім часом тенденцію конструювання образу успішної жінки кар'єри, бізнесу. Хоча такий образ завжди супроводжується неблагополучною ситуацією у приватному житті і є достатньо маскулініним. Така ситуація ускладнює процес ідентифікації молоді дівчини з образом «ділової жінки», утруднює процес професійного самовизначення та самореалізації.

Отже, описані характеристики можна назвати стереотипними, що мають соціально сконструйований характер, відображають соціальні уявлення про чоловічі та жіночі риси, особливості статевої поведінки в різних сферах суспільного життя і задають схему гендерного конструювання особистості.

Гендерний стереотип визначають дослідники як різновид соціального, що відображає систему уявлень про статевоюльову поведінку чоловіків та жінок, які закріплені в суспільстві [3]. Гендерні стереотипи є схематизованими, узагальненими соціально сконструйованими образами маскуліності, фемінінності, які підтримуються психологічними потребами людини поводити себе в соціально схваленій манері, відчувати свою цілісність і несуперечливість [3]. Гендерним стереотипам притаманний високий рівень нормативності, оскільки, саме в них зафіксовані не тільки групові уявлення, але й соціальні очікування, «фонові очікування» (термін І. Гофмана), під якими мають на увазі соціально схвалені установки на ті чи інші дії, які можуть неусвідомлюватися і не піддаватися рефлексії самими діями. Іншими словами, гендерні стереотипи є, по суті, вираженням статево-рольових норм і ролей певного суспільства, вони спрямовують процес гендерної соціалізації, вони визначають модель, схему конструювання гендеру. Тому можна говорити про гендерні схеми. Невідповідність поведінки фоновим очікуванням у будь-якій сфері людської діяльності призводить до засудження особистості з боку оточення.

Створене в наративних текстах культури стереотипне уявлення про те, що жінки більш емоційні та турботливі, а чоловіки раціональні та дієві зафіксоване у фонових очікуваннях, буде спрямовувати їх самовиявлення. Іншими словами, гендерні схеми культури, суспільства, групи відіграють роль фонових очікувань, визначають яким повинен бути справжній чоловік, жінка, який мати зовнішній вигляд, як поводити себе в тій чи іншій ситуації.

Отже, гендерні схеми, стереотипи є схематизованими, узагальненими моделями, які включають систему уявлень про риси, якими наділені чоловіки, жінки, гендерні ролі, поведінку, зафіксовані у фонових очікуваннях суспільства, групи, підтримуються психологічними потребами людини поводити себе в соціально схваленій манері, відчувати свою цілісність і несуперечливість. Такі схеми виконують роль так званих когнітивних утворень, на основі котрих людина сприймає інформацію про чоловічі, жіночі ролі, ставиться до них і поводить відповідним чином.

Гендерні схеми як когнітивні структури відіграють функцію орієнтиру щодо типової та нетипової поведінки для чоловіків і жінок. Чоловіче і жіноче сприймається в бінарній логіці, що дозволяє здійснювати вибір тільки у двох варіантах. Коли людина приймає схему некритично без осмислення, уточнення, вона знаходиться під впливом фонових очікувань. Фонові очікування, які виникають у межах групи, забезпечують подібність між її членами, оскільки зміст їх є результатом спільної взаємодії.

Мета статті полягає у визначенні ключових стереотипів гендерного досвіду молодих людей на основі яких відбувається сприйняття, оцінка себе та інших.

Матеріали і методи. З метою виявлення у гендерному досвіді молодих людей стереотипів-концептів ми застосували асоціативний експеримент. Під час вибору такого методу ми опиралися на положення теорії семантичної організації пам'яті [8]. Більшість російських та українських психосемантичних тлумачень специфіки асоціативного експерименту мають свої корені в добре відомих ідеологемах діяльнісного підходу. Як зазначає В. Серкін, асоціативні зв'язки встановлюються у процесі набуття суб'єктивного досвіду, досвіду історії діяльностей, у які людина була включена або суб'єктом яких вона виявилася [7, с. 175]. З цього випливає, що подібність досвіду окремих людей певною мірою відбивається на подібності їх вербальних реакцій в умовах асоціативного експерименту. У зв'язку із вищезазначеним, у результаті застосування процедури асоціативного експерименту ми виявили значення, якими досліджувані означають ті чи інші стереотипи. Іншими словами, виявили концептосферу гендерних стереотипів молодих людей.

Для асоціативного експерименту було відібрано найбільш поширені стереотипи, які виявлені на попередньому етапі дослі-

дження в молодих людей, за допомогою опитувальника гендерних стереотипів Г. Гейманса (модифікація Т. Бендас).

Виклад основного матеріалу. Вибрані стереотипи умовно поділили на групи: «стереотипи маскулінності, фемінінності», «стереотипи, пов'язані з виконанням гендерних ролей», «стереотипна оцінка зовнішніх даних».

Таблиця 1

Гендерні стереотипи чоловіків та жінок

Стереотипи	Чоловіки		Жінки	
	Соціальна стать	Середнє	Соціальна стать	Середнє
Маскулінність-фемінінність	Жін.	3,69	Жін.	5,25
	Чол.	3,72	Чол.	6,60
Гендерні ролі	Жін.	5,69	Жін.	7,24
	Чол.	6,38	Чол.	6,85
Зовнішність	Жін.	7,11	Жін.	7,27
	Чол.	5,17	Чол.	8,12

$$p \leq 0,05$$

Стереотипи «маскулінності-фемінінності» умовно поділили на групи: активність, діяльність; спілкування, взаємодію; емоції, переживання; здібності, схильності, досягнення. Важливо було виявити змістове наповнення стереотипних схем гендерного досвіду молодих людей. Молоді люди по-різному змальовують образ жінки і чоловіка (виявлені відмінності статистично значущі $p \leq 0,05$), незважаючи на те, що в ЗМІ циркулюють так звані моделі «унісекс». Однак вони не суттєво змінюють уявлення про традиційне «чоловіче-жіноче». Такі результати свідчать про силу впливу традиційних гендерних моделей, які формувалися упродовж століть. Причому більш стереотипним є сприйняття протилежної статі. Юнаки інтерпретують жінок переважно за фемінінними характеристиками: комунікабельні, розуміють інших, готові допомогти, вміють дружити, цікаві у спілкуванні. Чоловіків вони наділяють маскулініними характеристиками – незалежний, комунікабельний, схильний домінувати, прямолінійний, відвертий, має власну позицію, схильний вести за собою, індивідуалістичний, дотримує сло-

ва, спортивний. Оскільки актуальним виявився концепт «комунікабельність» під час опису образу чоловіка і жінки, то ми з'ясувати його зміст. Концепт «комунікабельність жінок» у гендерному до-свіді має наступний зміст: «легко йде на контакт» (185); «відкрита у спілкуванні» (81); «уважно слухає» (57); «поважає співрозмовника» (36). Концепт «комунікабельність чоловіків» – «відвертий у спілкуванні» (95); «прямолінійний» (68); «має власну позицію» (64); «дотримує слова» (41); «розуміє інших» (35).

Отже, зміст концепту «комунікабельність» є стереотипним, оскільки відбиває загальноприйняті уявлення про те, що очікує оточення від комунікабельності жінки, яка повинна займати під-владну позицію у спілкуванні, та чоловіка, який означається як іні-ціатор, спрямовувач його. Такі уявлення відповідають традиційно-му, патріархальному образу «чоловічого» і «жіночого» Я.

Дівчата більше звертають увагу на андрогінні характеристики під час опису образу жінки і маскулінні – чоловіка. І жінки, і чоловіки повинні бути активними, наполегливими, рішучими, готовими допомогти, швидкими у прийнятті рішення, ініціатив-ними. Крім того, жінки повинні бути комунікабельними, добри-ми, чуйними. Чоловіки – сильними, відважними, врівноваженими. Андрогінний образ жінки в уявленнях дівчат, зумовлений запита-ми сьогодення. Адже сучасна жінка змушена поєднувати роботу й сім'ю, кар'єру й виховання дітей. Ми спробували розкрити зміст концепту «готова / -ий допомогти». У контексті оцінювання жінок концепт «готова допомогти» має наступний зміст: «підтримує про-близьких» (144); «створює необхідні побутові умови» (55); «від-дана» (42); «дбає про дітей» (45); «готує їжу» (28); «може розра-дити» (21); «надійна» (17). Щодо оцінки чоловіків, то цей концепт має дещо інший зміст. «Готовий допомогти» означає: «підтримати матеріально» (94); «заступитися за слабших» (79); «вірний друг» (61); «надійний партнер» (62); «дотримує слова» (52); «розуміє ін-ших» (25). Отже, концепт «готова допомогти» в жінок має відби-ток фемінності, що полягає в піклуванні, підтримці та виконанні гендерних ролей, які стереотипно прийнято визначати жіночими. У чоловіків такий концепт тлумачиться за маскулінними схемами, які відбивають загальноприйняті стереотипні уявлення щодо ген-дерних ролей чоловіків.

Щодо стереотипів, пов'язаних із виконанням гендерних ролей у контексті сприйняття чоловіків та жінок молодими людьми, то

суттєвими виявилися відмінності (на статистично значущому рівні $p \leq 0,05$).

Таблиця 2

Гендерні стереотипи щодо виконання соціальних ролей чоловіками та жінками

Гендерні стереотипи	Соціальна статъ	Середнє
Гендерні ролі щодо жінок	Жін.	2,32
	Чол.	4,50
Гендерні ролі щодо чоловіків	Жін.	4,25
	Чол.	2,41

$p \leq 0,05$

Дівчата більш стереотипні, особливо щодо виконання гендерних ролей чоловіками. Вони вважають, що «чоловік повинен бути здобувачем у родині», «фізично сильним», «реалізованим у професії», «чоловіки кращі вчені, ніж жінки». Такі уявлення, безперечно, розкривають пріоритети чоловіка в соціально-професійній сфері. Гендерні ролі жінки в уявленнях дівчат більш андрогінного характеру, вони поєднують сімейно-материнську та соціально-професійну сфери. Жінка може бути успішною в бізнесі, політиці, педагогічній діяльності та творчих професіях. Вона може поряд із чоловіком приймати важливі рішення і в сім'ї, і на роботі, однак від неї залежить також атмосфера в сім'ї та психологічне благополуччя дітей. Однак такі уявлення суперечать виявленим на попередньому етапі, коли дівчата виділяли для опису жінки переважно фемінінні характеристики.

Юнаки транслують гендерні уявлення, які більш стереотипні щодо жінок. Вони приписують жінкам переважно сімейну, материнську роль, і вважають основними професіями для жінки сферу обслуговування, мистецтво, педагогічну діяльність. «Справжня жінка не прагне стати політичним лідером», «жінка-програміст – скоріше виключення із правил», «бізнес-жінка, як правило, нещаслива у сімейному житті», жінка, яка змагається з чоловіком на роботі, є стервозною, нежіночною тощо». У таких твердженнях відбиваються патріархальні уявлення про самореалізацію жінки.

Щодо уявлень юнаків про чоловічі ролі, то вони мають маскулінний характер. «Чоловік повинен приймати важливі рішення в

родині», «багато працювати, заробляти гроші», «бути успішним», «робити кар'єру». Для нього важливими є кар'єрний ріст та підвищення матеріального рівня. «Чоловік може бути програмістом, бізнесменом, керівником підприємства тощо». Такі уявлення більшою мірою зумовлені гендерними стереотипами, що циркулюють у суспільстві в якому висуваються вимоги до чоловіка як домінуючого, лідируючого, ведучого.

У молодих людей (юнаків та дівчат) виявлено статистично значущі відмінності ($p \leq 0,05$) у стереотипах, пов'язаних із зовнішністю. В уявленнях юнаків жінка повинна бути привабливою, креативною, стильною, приділяти увагу своїй зовнішності. Вона повинна стежити за модними тенденціями, мати гарний смак, який би підкреслював її індивідуальність. На їхню думку, жінки бояться старіння, намагаються піклуватися про свій зовнішній вигляд, бути сексуальними. Такі уявлення практично не відрізняються від загальноприйнятих, що свідчить про їхню стереотипність.

Таблиця 3

Гендерні стереотипи щодо зовнішності чоловіків та жінок

Гендерні стереотипи	Соціальна стать	Середнє
Стереотипи щодо зовнішності жінок	Жін.	3,56
	Чол.	4,75
Стереотипи щодо зовнішності чоловіків	Жін.	3,81
	Чол.	2,35

$p \leq 0,05$

Чоловік в уявленнях юнаків повинен бути спортивної, атлетичної статури, сильний, привабливий, стильний. Такі уявлення, на нашу думку, зумовлені впливом сучасних ЗМІ, які конструюють саме такий образ молодого людини. У досвіді дівчат щодо зовнішності чоловіків існують подібні уявлення – спортивна статура, стильний вигляд, акуратний, але не «зациклений» на моді. Уявлення дівчат щодо зовнішності жінок є більш стереотипні. Жінка повинна бути привабливою, красивою, стежити більше, ніж чоловік за своєю зовнішністю, за вагою, за модними тенденціями, бути стильною, іноді гламурною, сексуальною. Такі уявлення дівчат відповідають загальноприйнятим стереотипам, які створюють у мас-медіа і циркулюють серед нашої молоді.

Висновки. Здійснивши аналіз виділених нами трьох груп стереотипів (маскулінності / фемінінності, гендерних ролей, зовнішності) молодих людей, можна зробити ряд висновків: гендерний досвід молодих людей не позбавлений стереотипності. Особливо це стосується уявлень щодо протилежної статі. Особливо вона спостерігається у групі стереотипів «маскулінності / фемінінності». Чоловіки традиційно наділяють жінок фемінінними характеристиками, а жінки чоловіків – маскулінними. Стереотипними виявилися уявлення юнаків і дівчат щодо виконання гендерних ролей. Отримані результати свідчать про значний вплив гендерних схем, які створюються та відтворюються в суспільстві, культурі на формування гендерних уявлень молоді. Тому актуальною проблемою є перегляд, особливо патріархальних гендерних схем, які утруднюють процес гендерного самовизначення, самовираження і самовиявлення молоді.

Література:

1. Бендас Т. В. Гендерная психология / Т. В. Бендас // Учебное пособие. – СПб. : Питер, 2005. – 431 с.
2. Берн Ш. Гендерная психология. / Ш. Берн. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. – 320 с.
3. Говорун Т. В. Гендерна психологія: навч. посіб. / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді – К. : Видав. центр «Академія», 2004. – 308 с.
4. Здравомыслова Е. Социальное конструирование гендера / Е. Здравомыслова, А. Темкина // Социологический журнал – 1999. – № 3-4. – С. 171–182.
5. Ильин Е. П. Пол и гендер / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2010. – 688 с.
6. Кон И. С. Мужские исследования: меняющиеся мужчины в изменяющемся мире / И. С. Кон // Введение в гендерные исследования: в 2 ч. – Харьков : ХЦГИ, 2001. – Ч. 1. – С. 47–54.
7. Серкин В. П. Методы психосемантики / В. П. Серкин. – Изд-во: Аспект Пресс, 2004. – 207 с.
8. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – 6-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 589 с.
9. Hofstade G. Gender stereotypes and partner preferences of Asian women masculine and feminine cultures / G. Hofstade // Journal of Cross-Cultural Psychology. – 1996. – V. 27. – P. 533–546.

УДК 378+159.9+377.35

М. Й. Казанжи

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ДІЯЛЬНОСТІ У СКЛАДНИХ УМОВАХ

У статті викладено основні результати дослідження специфіки особистісних характеристик, що відіграють значну роль у формуванні психологічної готовності до діяльності у складних умовах (на прикладі спеціалістів морського флоту). Визначено перелік особистісних характеристик, що відіграють значну роль у психологічній готовності – це адаптивність, вміння вирішувати конфліктну ситуацію, стресостійкість, прийняття себе та інших, емоційний комфорт, внутрішній контроль, контактність, самоприйняття, гнучкість поведінки, пізнавальні здібності, товарищескість, креативність, сміливість, емоційна стабільність, самодостатність, готовність до ризику тощо. За результатами дослідження виділено емоційно-вольовий, мотиваційно-смысловий, когнітивний, комунікативний, виконавчий, самодостатньо-актуалізований та морально-нормативний типи психологічної готовності до означеної діяльності.

Ключові слова: діяльність у складних умовах, типи готовності, особистісні характеристики, психологічна готовність, компоненти готовності.

В статье изложены основные результаты исследования специфики личностных характеристик, играющих большую роль в формировании психологической готовности к деятельности в сложных условиях (на примере специалистов морского флота). Определено перечень личностных характеристик, играющих значительную роль в психологической готовности – это адаптивность, умение решать конфликтную ситуацию, стрессоустойчивость, принятие себя и других, гибкость поведения, познавательные способности, общительность, креативность, смелость, самодостаточность, готовность к риску и пр. По результатам исследования выделено эмоционально-волевой, мотивационно-смысловой, когнитивный, коммуникативный, исполнительный, самодостаточно-актуализированный и морально-нормативный типы психологической готовности к указанной деятельности.

Ключевые слова: деятельность в сложных условиях, типы готовности, личностные характеристики, психологическая готовность, компоненты готовности.

The article describes the main results of the study devoted to the specifics of personal characteristics that play a major role in the formation of psychological readiness to the activity in difficult conditions (by the example of Navy specialists). A list of personal characteristics that play a significant role in psychological readiness has been determined. They are adaptability, ability to solve conflict situations, stress tolerance, acceptance of oneself and others, flexibility of behavior, cognitive abilities, sociability, creativity, courage, self-sufficiency, willingness to take risks and so on. According to the results of the study emotional-volitional, motivational-semantic, cognitive, communicative, executive, self-sufficient-actualized, moral-normative types of psychological readiness to the mentioned activity have been defined.

Key words: activity in difficult conditions, types of readiness, personal characteristics, psychological readiness, components of readiness.

Постановка проблеми. Ускладнення, динамічні перетворення в різних сферах людського життя висувають нові вимоги до людини сучасності. Насамперед до осіб, професійна діяльність яких безпосередньо пов'язана з функціонуванням в екстремальних умовах: пожежники, правоохоронці, військові, працівники морського флоту тощо. Розглянемо означену в межах нашої статті проблему психологічної готовності до діяльності у складних умовах на прикладі спеціалістів морського флоту. Адже в Україні – морській державі, а тим паче, в Одесі – місті біля моря, професія працівника такої сфери досить розповсюджена, що зумовлено як зростанням кількості морських перевезень, високим рівнем матеріального забезпечення моряків, так і певною романтикою цієї професії та відповідністю їй особистісних особливостей людини, що її обирає. Значну роль у формуванні такої «відповідності» відіграє психологічна готовність до діяльності у складних умовах, яка базується на специфічному поєднанні особистісних якостей людини і є показником та критерієм її професійної придатності.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій за темою. В основному досліджують окремі аспекти діяльності у складних умовах (В. А. Бодров, Т. Л. Миронова, Є. О. Клімов, Ю. В. Уваров, В. Д. Шадріков, В. В. Сагалаєв, М. А. Рєпін, Ю. П. Платонов, О. П. Єрмолаєва, А. П. Панфілова та ін.). Невелика кількість праць

торкається безпосередньо проблематики психологічної готовності до діяльності у складних умовах саме фахівців морського флоту (В. Г. Корейш, А. Ю. Побідаш, О. К. Мітракова, Н. В. Герошенко, А. А. Іванова, М. Г. Ставицький та ін.). Водночас доводиться констатувати обмеженість кола робіт із вивчення психологічної готовності до діяльності у складних умовах та необхідність її постійного оновлення через трансформації вимог до фахівців, появу нових небезпек та чинників, що вимагають специфічної підготовки.

Відповідно, **метою статті** є визначення кола психологічних характеристик людини, сукупність яких можна розглядати у якості особистісних показників психологічної готовності майбутніх фахівців морського флоту.

Матеріали і методи. В емпіричному дослідженні було використано комплекс психодіагностичних інструментів, який склали: «Шістнадцятифакторний особистісний опитувальник» (Р. Кеттелл), «Шкала соціально-психологічної адаптованості» (К. Роджерс, Р. Даймонд, адаптація А. К. Осницького), «Способи регулювання конфліктів» (К. Томас), «Діагностика стану стресу» (К. Шрайнер), «Методика оцінки рівня самоактуалізації особистості» (Е. Шостром, адаптація Л. Я. Гозмана), «Методика діагностики рівня готовності до ризику» (Г. Шуберт). Була застосована також створена нами (сумісно з В. В. Тихонюк) самооціночна анкета задля виявлення специфіки готовності до діяльності в екстремальних (складних) умовах.

Дослідження проводилося на базі Морського коледжу технічного флоту від Одеської національної морської академії. Вибірку склали курсанти (спеціалізація «Судноводіння на морських шляхах») і фахівці, що закінчили навчання та працюють у цей момент за фахом. Загалом – 100 осіб.

Обрання такої вибірки продиктовано специфікою цієї спеціальності: саме судноводії є тими фахівцями у сфері морських перевезень, які мають приймати рішення щодо забезпечення не тільки їх особистої безпеки, а й безпеки судна та екіпажу у складних ситуаціях, збереження вантажу та ін., тобто характеризуються складністю робочих функцій та відповідальністю за життя людей та матеріальні цінності на фоні особистісного ризику [4].

Проводився кількісний та якісний аналіз отриманих первинних даних. Статистична обробка проводилась за допомогою комп'ютерної програми SPSS 16.0 for Windows.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічна готовність є багатовимірним поняттям, конкретний зміст якого змінюється в залежності від предметної сфери прикладання, концептуального підходу, термінологічного оточення та інших факторів. Безперечно одне: детермінованість готовності соціально-психологічними властивостями особистості. Для проблематики реалізації професіонала суттєвим є розрізнення готовності до дії та готовності до діяльності. Психологічна готовність до діяльності – частина психологічного потенціалу людини, актуалізована для використання в конкретному поведінковому акті (готовність до дії) [2]. Професійна ж непридатність обумовлена недоліками в підготовці спеціалістів, незадовільним станом його мотиваційної чи емоційно-вольової сфери, професійних здібностей та інших якостей [1], тож високий рівень психологічної готовності до діяльності нівелює фактор професійної непридатності.

Було виділено компоненти психологічної готовності до діяльності у складних умовах. Цей перелік, згідно теоретичних положень, склали показники, які розкривають суть психологічної структури готовності до діяльності:

1) емоційно-вольовий (ступінь вираженості позитивних емоцій, емоційна усталеність, наполегливість, емоційна зрілість, життєрадісність, активність, сміливість, високий контроль поведінки);

2) мотиваційно-смысловий (бажання оволодівати цією професією, правильне уявлення щодо її особливостей);

3) когнітивний (відображає високий рівень мисленнєвих здібностей, особливості виявлення та розв'язання практичних завдань, самостійність і незалежність у рішеннях, гнучкість, логічність);

4) комунікативний (відображає рівень товариськості; домінантність у стосунках, гнучкість, винахідливість, оптимістичність, ентузіазм);

5) виконавчий (ступінь готовності до екстреної дії, стресостійкість, адаптивність, конструктивні способи виходу з конфлікту);

6) морально-нормативний (дотримання моральних норм суспільства, моральна зрілість, дисциплінованість, добросовісність).

7) самодостатньо-актуалізований (готовність до самотності, пов'язаної з діяльністю; бажання розкрити свої вміння, особистісні резерви).

У сукупності такі показники утворили параметр загального рівня психологічної готовності до діяльності у складних умовах.

Розглянемо спочатку відомості, отримані за допомогою кількісного аналізу. Так, за результатами обчислення відповідних кореляцій встановлено, що загальний рівень психологічної готовності до діяльності у складних умовах додатно пов'язаний на високому рівні значущості (1%, 5%) з адаптивністю, прийняттям себе та інших, емоційним комфортом, внутрішнім контролем, гнучкістю поведінки, самоприйняттям, контактністю, пізнавальними здібностями, товариськістю, креативністю, силою «Я», сміливістю, поглядом на природу людини, емоційною стабільністю, радикалізмом, самодостатністю, схильністю до співробітництва, конкуренції, готовністю до ризику, ціннісними орієнтаціями та ін.

Від'ємні значущі зв'язки встановлено із: боязкістю, станом стресу, емоційним дискомфортом, зовнішнім контролем, веденістю, схильністю до почуття провини, тривожністю, покірністю, підтримкою, дезадаптивністю, такою стратегією конфліктної поведінки як уникнення тощо.

Оскільки нами було виділено симптомокомплекс психологічних якостей, за вираженістю яких можна судити про психологічну готовність до діяльності фахівців морського флоту, то типологізація була проведена саме за переважанням кожного з них. Таким чином, було виділено емоційно-вольовий, мотиваційно-смысловий, когнітивний, комунікативний, виконавчий, самодостатньо-актуалізований та морально-нормативний типи психологічної готовності до розглядуваної в межах нашої статті. У ці групи увійшли як курсанти, що знаходяться наразі на етапі навчання, так і особи, що вже реалізують себе у професійній діяльності. Будемо наводити загальну характеристику, спільну для цих обох груп респондентів. Наявні між ними, навіть незначні, відмінності обов'язково будуть окреслені в тексті.

Отже, порівняння виділених типів показало наявність як специфічних, так і загальних психологічних особливостей. Так, у всіх типів досить яскраво вирізняється інтелектуальний блок, тобто фактори В (високий інтелект), М (практичність), Q₁ (радикалізм) мають середні та високі показники. Це свідчить про досить високі загальні інтелектуальні здібності випробовуваних, їх багату уяву та добру інформованість.

Слід відмітити високий показник Н (сміливість) у емоційно-вольового типу, що свідчить про соціальну сміливість респондентів, схильність до ризику, активність, тобто ті якості які можуть

позитивно вплинути на подальшу їх професійну діяльність (інші типи мають середні показники цього фактору). Водночас фактор О (схильність до почуття провини) має низькі показники в цій групі, що свідчить про впевнену адекватність, холоднокрівність, не-схильність до боязкості, провини, енергійність, тобто ті якості, які досить характерні для цієї групи. Але слід також звернути увагу і на такі риси, як безтурботність, самовпевненість, бездумність, що можуть негативно вплинути на психологічну готовність. Водночас саме представники цієї групи найбільш схильні до ризику, а серед типів поведінки в конфліктній ситуації не можна виділити якийсь певний, «улюблений» – найменш вираженим є уникнення.

У комунікативній групі, крім переліку характеристик комунікативної сфери, що сприяють ефективному спілкуванню, яскраво вираженим є фактор L (підозріливість), що свідчить про внутрішню напругу, деякі сумніви, високий рівень підозрілості в досліджуваних. Водночас варто врахувати вік досліджуваних і відсутність у них багатого життєвого досвіду, що й може породжувати невпевненість у собі та своїх діях. Це припущення підтверджується аналізом відповідних результатів досліджуваних, що вже працюють за фахом. У них результати за цим параметром не виходять за межі відповідей респондентів в інших групах.

Представники виконавчої та морально-нормативної груп показали дуже схожі результати. Істотно виділяється фактор G (моральна нормативність), як і у виконавчого, так і в морально-нормативного типів. Це свідчить про високу нормативність, сильний характер, відповідальність, зібраність, рішучість, що має позитивний вплив на реалізацію себе у професійній діяльності. Низький показник за фактором Q_{IV} в обох групах свідчить про деяку залежність від групи, необхідність у підтримці.

Цікавими є результати дослідження самодостатньо-актуалізованої групи, які дещо схожі з отриманими відомостями щодо мотиваційно-сислової групи (ймовірно, через те, що обидві групи напряду залежать від ціннісно-сислової сфери особистості). Так, представникам самодостатньо-актуалізованої групи властивий найвищий рівень пізнавальних здібностей, креативності, прагнення самопізнання, незалежність, суперництво (конкуренція) як стратегія виходу з конфліктної ситуації (що зовсім не виключає гнучкого застосування інших тактик). Загалом представники цієї групи показали результати, що можна співвіднести з висновками О. Ю.

Литвинової щодо персонально-екзистенційних фундаментальних мотивацій [3]. Для представників самодостатньо-актуалізованої групи характерний досить високий рівень вольових характеристик та навичок саморегуляції. О. Р. Фонарьов [5] показав неоднозначність трактування думки, згідно якої особистісний рівень регуляції характерний для осіб, що самоактуалізуються, що прагнуть пізнати все у професії настільки, наскільки це можливо. Автор відносить таких осіб до індивідуально-особистісного рівня професійної діяльності та життєвого шляху. Тож представників самодостатньо-актуалізованої групи можна віднести, керуючись логікою автора, до особистісного рівня регуляції, оскільки смисли та цілі їх діяльності відповідають, у тому числі, і моральним імперативам.

Важливим емпіричним фактом є встановлений нижчий рівень розвитку комунікативних якостей у курсантів, ніж у працюючих моряків. Найбільше відставання від освітнього еталону професійно значущих якостей виявляється саме в комунікативних якостях майбутнього судноводія, адже курсанти – майбутні судноводії більше орієнтовані на працю інженера, а не на роботу з людьми. Тож важливо ще на етапі навчання більше приділяти уваги розвитку комунікативних здібностей для забезпечення злагодженості та ефективності роботи в команді. О. К. Мітракова (яка теж займалась дослідженням підготовки саме судноводіїв) з цього приводу зазначала наступне: «Успішність професійної підготовки інженерів-судноводіїв багато в чому визначається формуванням у них навичок та вмінь ефективної комунікації, розвитком здатності організовувати взаємодію з людьми в діловій сфері, спрямовувати їх поведінку до бажаного результату, раціонально використовуючи соціально-психологічні характеристики комунікативної ситуації» [4, с. 433].

Відрадным є факт достатньої соціально-психологічної адаптивності та високої стресостійкості представників усіх виділених груп. Водночас наявні і певні специфічні аспекти адаптивності в кожній із них. Так, представники морально-нормативної, виконавчої та когнітивної груп мають найвищі показники за параметром «внутрішній контроль». Емоційно-вольова, комунікативна та мотиваційно-сміслова групи вирізняються найвищим рівнем емоційного комфорту та прийняття інших.

Представники самодостатньо-актуалізованої групи показали середні показники за параметрами соціально-психологічної адап-

тивності. Цікавим є найнижчий рівень у них ескапізму, веденості, тенденції покладатись на чужу думку, не конкурувати з іншими людьми, залишатись у тіні тощо. До речі, низькі значення означених характеристик властиві всім опитаним. Це прогнозований факт, оскільки така професія унеможливорює ухиляння від фізичних і психічних реалій життя чи керування іншими в ситуації, що потребує миттєвого реагування.

Висновки. Отже, встановлено специфіку психологічної готовності до діяльності у складних умовах у осіб, що знаходять на різних етапах професіоналізації (навчання та професійна діяльність.) Визначено перелік особистісних характеристик, що відіграють значну роль у психологічній готовності – це адаптивність, уміння вирішувати конфліктну ситуацію, стресостійкість, прийняття себе та інших, емоційний комфорт, внутрішній контроль, контактність, самоприйняття, гнучкість поведінки, пізнавальні здібності, товариськість, креативність, сміливість, емоційна стабільність, самодостатність, готовність до ризику тощо.

Виділено та описано психологічні особливості емоційно-вольового, мотиваційно-смыслового, когнітивного, комунікативного, виконавчого, самодостатньо-актуалізованого та морально-нормативного типів психологічної готовності до діяльності у складних умовах. Доведено, що кожен з означених типів дає змогу ефективно працювати в екстремальних умовах професійної діяльності та індивідуально забарвлює її.

Перспективними напрямками в подальшому дослідженні обраної проблематики є поглиблення та розширення вивчення складових психологічної готовності до діяльності у складних умовах, дослідження такого питання не тільки у представників спеціальності морського флоту, а й у військових, пожежників, правоохоронців тощо; актуальним є розгляд специфіки корекційно-формувань впливів, спрямованих на виявлення та залучення особистісних та соціальних резервів людини задля оптимізації її функціонування у складних умовах життєдіяльності.

Література:

1. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности / В. А. Бодров. – Учебное пособие для вузов. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
2. Ермолаева Е. П. Психология социальной реализации профессионала / Е. П. Ермолаева. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 347 с.

3. Литвинова О. Ю. Психологическая готовность военнослужащих к деятельности в экстремальных условиях в контексте субъектно-бытийного подхода / О. Ю. Литвинова. – Вестник Адыгейского государственного университета. – Серия 3 : Педагогика и психология. – 2012. – № 3 (103). – С. 150–154.

4. Митракова О. К. Коммуникативная компетентность в системе профессионально важных качеств специалиста судоводителя / О. К. Митракова. – Научные труды Дальрыбвтуза. – 2008. – Выпуск 20. – С. 432–439.

5. Фонарев А. В. Формы становления личности в процессе ее профессионализации / А. В. Фонарев. – Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 88–93.

УДК 159: 9316.35

В. О. Каламаж**ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ГРУПОВОЇ ДИНАМІКИ
В КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

У статті розглянуто проблему застосування ефектів групової динаміки в контексті навчання іноземної мови. На основі проведеного теоретичного аналізу виділено основні чинники групової динаміки під час вивчення іноземної мови та дано характеристику кожному з них.

Ключові слова: *групова динаміка, групова згуртованість, групові ролі і цілі, лідер групи.*

В статье рассматривается проблема применения эффектов групповой динамики в контексте изучения иностранного языка. На основе проведенного теоретического анализа выделены основные факторы групповой динамики во время изучения иностранного языка и дано характеристику каждому из них.

Ключевые слова: *групповая динамика, групповая сплочённость, групповые роли и цели, лидер группы.*

This article deals with the problem of the use of effects of group dynamics in the sphere of learning a foreign language. On the basis of a theoretical analysis, main factors of group dynamics while learning a foreign language are determined and described.

Key words: *group dynamics, group cohesion, group roles and goal, group leader.*

Постановка проблеми. Групова робота є предметом багатьох досліджень у сфері освіти і психології. Основною ідеєю використання групової роботи, зокрема, на заняттях з іноземної мови є те, що студенти стають активними суб'єктами її вивчення, групова робота спонукає до інтегрального включення когнітивних процесів (мислення, уява, пам'ять), а також розвиває їх соціально-комунікативні навички.

Характеристики групи і динамічні групові процеси значною мірою сприяють успіху або невдачі у вивченні іноземної мови, і

тому для викладачів так важливо бути обізнаними щодо принципів групової динаміки.

Під час навчання іноземної мови групи можуть бути мотивуючим чинником, а також слугують засобом психологічної підтримки, оскільки вивчення мови – це досить важкий, довготривалий процес і група може забезпечувати запас витримки і допомоги у складних ситуаціях.

Аналіз теоретичних джерел дозволяє стверджувати, що вивченню групової динаміки приділено достатньо уваги як у вітчизняних, так і в зарубіжних наукових працях, але питання використання викладачами іноземної мови ефектів групової динаміки з метою підвищення її ефективності під час групової роботи студентів не достатньо досліджене.

Тому **метою** нашого дослідження є здійснення теоретичного аналізу групової динаміки як чинника успішності навчання іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивченню групової динаміки присвячена велика кількість наукових праць як вітчизняних (Г. М. Андрєєва, О. В. Ловка, М. М. Обозов, А. В. Петровський та ін.), так і закордонних авторів (Р. Сеніор, З. Дорней, Е. Макдонель, Т. Марфі). Практичним порадам щодо підвищення ефективності групової динаміки присвячена праця Дж. Хадфільд. Етапи групового розвитку, що були визначені Тукманом у 1965 році, є актуальним і до сьогодні. Дж. Джонс, Дж. Черіер, Дж. Шерер запропонували власні моделі розвитку групи на основі моделі Тукмана.

Останнім часом активно досліджують групову динаміку в контексті групової проектної діяльності (О. В. Ловка, В. О. Моляко та ін.).

Виклад основного матеріалу. Перш за все потрібно дати визначення поняттю групи. Одне із найбільш загальних: «Група – це два або більше індивіди, які поєднані соціальними взаємозв'язками». Більш детальні дефініції цього поняття, наприклад [19, с. 169] включають такі істотні ознаки: спільну мету для всіх учасників групи, взаємодію між її членами і певну розвинуту внутрішню структуру відношень. Також члени групи повинні вважати себе учасниками групи, тобто ще одна характерна риса для групи – *самокатегоризація*.

Forsyth [6] вважає, що група – це певна кількість людей, які спілкуються один із одним, часто через короткі проміжки часу, і

їх достатньо для того, щоб кожен учасник групи міг спілкуватися з іншим безпосередньо. Тобто центральною ознакою цього визначення групи – є *комунікація*.

Ще однією центральною ознакою групи вважається *взаємовплив*, тоді визначення групи звучить так: «Група – це два або більше індивіди, які взаємодіють між собою в такий спосіб, що кожен впливає один на одного» [20, с. 454].

Часто центральною ознакою групи вважають *спільну мету і завдання*: «Групою є троє або більше людей, які взаємозалежно працюють над узгодженою діяльністю чи ціллю» [11, с. 5].

Також дослідники наголошують на *внутрішній структурі* як центральній ознаці групи: «Група – це соціальна одиниця, яка складається із кількості індивідів, які мають певний статус та установлені ролі. Група має набір правил, норм і цінностей, які регулюють поведінку кожного члена групи, щонайменше у справах наслідків для групи» [21, с. 144].

Ehrman and Dornyei [4, с. 72] виділили такі основні характеристики групи:

1. Взаємодія членів групи.
2. Члени групи сприймають один одного як єдине ціле і беруть на себе певні зобов'язання перед іншими.
3. Учасники групи поділяють однакові цілі.
4. Група устанавлює певну «внутрішню структуру», яка містить:
 - правила і стандарти поведінки членів групи;
 - відносно стабільну структуру міжособистісних відносин і встановлення ієрархії;
 - деякий розподіл групових ролей.
5. Як прямий наслідок вищезазначеного, група вважається відповідальною за дії її учасників.

Чи є навчальні групи з вивчення іноземної мови групами у психологічному контексті? Очевидно, що так, оскільки вони володіють усіма зазначеними істотними ознаками групи: студенти активно взаємодіють між собою; студенти чітко ідентифікують себе як групу, як одне ціле; вони мають визначену мету; мають чітко визначену структуру; хороша або погана поведінка студентів, їхні досягнення впливають на всю групу загалом.

Група як соціальна одиниця може здійснювати значний вплив на поведінку студента і на ефективність навчання. Навчальна гру-

па із позитивною груповою динамікою підвищує мотивацію студента і залучає його до роботи, створює приємну атмосферу для навчання. З іншого боку, коли «щось іде не так» у групі – конфлікти, раптова апатичність або неготовність до співпраці – навчання іноземної мови може перетворитися в неприємний процес. Навчати і навчатися в такій групі стає важко і навіть найбільш сповнені ентузіазму учні втрачають мотивацію.

Джил Хадфільд [7, с. 10] пояснює вищезазначене тим, що взаємозв'язок у групі не був настільки важливим під час навчання у групі, яка «зосереджена на викладачеві», однак у групах із вивченням іноземної мови, де робота в парах і групова робота стають нормою, позитивні стосунки і співпраця між членами групи стає все більш важливою і навіть основною для успішного виконання поставлених завдань. Члени групи, які не ладнають між собою, не зможуть вивчити достатньо матеріалу у групі, «зосередженій на студентові».

Еарл Стевік, один із найбільш помітних учених, що розвиває гуманістичний підхід до навчання мови писав: «Успіх у групі із вивченням мови залежить не стільки від матеріалів, технік чи лінгвістичного аналізу, а від того, що відбувається всередині між людьми, які знаходяться у групі» [22].

Безперечно, що всі визначення поняття групи заслуговують на увагу, оскільки вони акцентують на тій чи іншій істотній ознаці групи, яка має більше чи менше значення залежно від завдань дослідження. Зокрема в контексті групової динаміки під час роботи учасників навчальної групи над певним проектом, для нас визначальними є такі ознаки, як спільна мета і завдання та взаємовплив.

Групова динаміка – це загальне поняття, що належить до групових процесів (відносини між учасниками групи і те, як це впливає на процес навчання тощо). Чому викладачам потрібно орієнтуватися у груповій динаміці? Який стосунок має групова динаміка до процесу навчання?

Групова динаміка визначається такими чинниками, як склад групи (вік, стать, ставлення один до одного, навчальні стилі і здібності), лінії поведінки учасників групи, що містить у собі те, наскільки добре вони знають один одного і які ролі кожен бере на себе [23].

Один із важливих чинників, який впливає на процеси у групі – це *розмір групи*. Згідно з А. Макміллан [13], коли розмір групи

збільшується, задоволення учасників зростає до певної міри. Іншими словами, група із шести учасників має вдвічі більше можливостей для взаємодії, ніж група із трьох учасників. Однак, задоволення у групі, у якій більше, ніж 10 учасників зменшується, оскільки членам великої групи стає важче брати участь у спільній діяльності, активно залучатися та ідентифікувати себе з іншими.

Патрік Леон вважає, що розмір групи має велике значення для процесів, які відбуваються в ній. Автор акцентує увагу на рівні довіри, який зростає, коли кількість учасників у групі стає меншою. Люди бояться говорити перед групою через страх виглядати некомпетентними або ж невідповідно до ситуації.

Певний розмір групи може бути сприятливим для певного завдання: генерація ідей, вироблення і відпрацювання навичок тощо.

Наукові дослідження показують, що групи проходять через схожі етапи розвитку протягом певного відрізка часу, навіть якщо ці групи значно відрізняються. Знаючи особливості цих етапів, викладачеві може бути простіше добирати завдання й організовувати групову роботу зі студентами.

Згідно з моделлю групового розвитку, яку запропонував Б. Тукман, мала група проходить чотири етапи розвитку від часу її створення. Т. Райт [25, с. 36] адаптував ці етапи до навчання в класі у такий спосіб:

– 1 етап «*Формування*». Зміст цього етапу полягає в тому, що учасники дізнаються один про одного і «прорубують лід» у стосунках. Оскільки учасники орієнтуються тепер переважно на групову роботу, а не на індивідуальну, вони приймають базові правила і норми поведінки. Типові ознаки цієї фази: ввічливість, невпевненість та істотна залежність від лідера (викладача). Завдання лідера, забезпечити структуру і зменшити тривожність у групі. Поведінка на цьому етапі – пошук відповіді на запитання: чому ми тут? Що ми повинні робити? Як нам це зробити, які наші цілі?

– 2 етап «*Боротьба (storming)*». Протягом цього етапу, учасники групи стають більш знайомі одне з одним і відчують свободу у вираженні своєї індивідуальності, тому розбіжності в думках, незгоди і конфлікти стають більш поширеними внаслідок непорозуміння і конкуренції між членами групи або її учасниками та лідером (викладачем). Конфлікти можуть стосуватися мети, робочого процесу, лідерства. Члени групи виявляють потребу у владі і досягненнях. Кожен хоче, щоб група діяла за його схемою, поділя-

ла лише його думки. Інші учасники групи – неуважні і байдужі, їх звинувачують у неуважності, ігноруванні сказаного. Група більш за все, позбувається залежності від лідера, тому часто відбуваються конфлікти між викладачем та студентами. На цьому етапі можуть виявитись декілька «важких» студентів. Будь-які креативні пропозиції відкидаються. Процес, який спостерігається – це поділ на групки (subgrouping). Протягом цього етапу, учасники групи можуть відчувати, що група ніколи «не склеїться», оскільки вважають, що із завданням краще можуть впоратися поодиночі, аніж цілою групою.

– 3 етап «Впорядкування». Група починає структуруватися: учасники ділять відповідальність, впроваджуються погоджені групові правила і загальні норми поведінки. Учасники дізнаються про сильні боки один одного і вчать якнайкраще працювати разом. На цьому етапі, учасники починають відчувати приналежність до групи. Вони обмінюються думками, ідеями, відгуками, приймають креативні пропозиції, їх обговорюють, цікавляться талантами один одного і шукають способи застосування цих талантів у розв'язанні поставленої проблеми. Протягом цього періоду, учасники почуваються задоволеними тим, що відбувається навколо, тим, що вони є частиною групи. Інколи, під час цієї фази, група відмовляється від виконання завдання, і віддається грі, оскільки вони насолоджуються згуртованістю, яку відчують [9, с. 164].

– 4 етап «Виконання завдань». Цей етап характеризується підвищеною співпрацею і зменшенням емоційності учасників. Група розвинула внутрішню структуру і погодилася із нормами, ролями і способами прийняття рішень. Члени групи з легкістю спілкуються між собою, мають високий рівень довіри один до одного, поділяють спільну мету. На цьому етапі, спостерігається високий рівень духу команди.

– 5 етап «Завершення». Група завершує працювати над завданням і розформовується. Важливим на цьому етапі є усвідомлення своїх досягнень і участь у церемонії прощання / завершення.

Початкова фаза життя у групі може бути важкою для багатьох студентів. Вони повинні співпрацювати з іншими, поки що незнайомими, людьми у групі. Часто на цьому етапі студенти порівнюють свої мовні здібності з іншими, більш впевненими і досвідченими. З. Дьорней і Т. Марфі [2, с. 15] уклали перелік найбільш поширених неприємних відчуттів, які виникають в учнів на по-

чатковому етапі формування групи: невпевненість у своїй компетенції, непевність чи сприйме їх група, незграбність, тривожність з приводу говоріння іноземною мовою, занепокоєння через те, що не завжди зрозуміло, що робити і загальна невпевненість. Однак ці ж автори стверджують, що перші заняття часто проходять легко і гармонійно: студенти, які прагнуть прийняття, зазвичай поводяться добре й емоційне навантаження не завжди помітне для спостерігача.

У групі, яка успішно проходить через стадію формування, початкові відчуття вподобання, чи навпаки, поступово перетворюються в іншу важливу форму стосунків – *прийняття* [3, с. 37]. Прийняття описують як позитивне, неосудне ставлення, це означає, що людину сприймають із її сильними і слабкими боками, навіть без схвалення того, що вона робить. Одне із найважливіших характеристик хорошої групи є виникнення загального рівня прийняття між членами групи. Студенти можуть приймати учасників групи, «вживатися» з ними, навіть якщо поза групою вони будуть сприймати їх вороже.

Прийняття не відбувається автоматично, особливо без саморозкриття учасників групи. Нетерпимість і ворожість часто може виникати через недостатню поінформованість та відчуття невпевненості. Дж. Хадфільд пояснює це так: «Людина не впевнена, що саме інші (студенти у групі) подумають про неї, тому вона не ділиться нічим через страх критики або ж просто через страх виглядати нерозумно. Чим менше людина ділиться про себе, тим більше вона стає невпевненою. Якщо ж такий процес відбувається в десяти студентів одночасно, у результаті отримуємо групу закритих, нещирих студентів, на яких так скаржаться викладачі» [7, с. 80].

Також важливою є роль викладача у виникненні прийняття. Він повинен контролювати цю фазу, створюючи відповідні умови, наприклад, використовуючи вправи «криголами», активізуючи ефективні групові норми і забезпечуючи можливість для кожного дізнатись щось один про одного.

Важливо зазначити, що не завжди ці етапи проходять рівномірно, кожна група має свій темп і може протягом тривалого періоду часу не переходити на інший етап, взагалі його пропустити або етапи можуть повторюватися. Найбільш істотним повторенням є емоційне просування групи за фазами емоційності і виконання завдань, які змінюють одна одну протягом існування групи. Гру-

повий розвиток можна охарактеризувати нестійкими почуттями *емоційної близькості і віддаленості*. Як було зазначено, загальна емоція, яка лежить в основі групової взаємодії це бажання близькості і прийняття – у такому разі, лідера групи вбачають як доброзичливого, зростає бажання взаємодіяти і працювати над завданнями, навчання відбувається динамічно. У разі переважання емоційної віддаленості, емоції, які лежать у її основі, є ворожими, відчувається конкуренція, у лідері вбачають експлуататора і маніпулятора.

Роуз Сеньор [19, с. 9] визначила принципи групової динаміки, які співвідносяться з вищевикладеним:

1. Більшість соціальних процесів виникає тоді, коли малі групи перетворюються у згуртовані (cohesive), які здатні працювати максимально продуктивно.

2. Часто процеси групової динаміки поділяють на певні етапи: «формування», «боротьба», «впорядкування», «виконання» та «завершення» (Tuckman and Jensen).

3. Групи мають потужний нормативний вплив на поведінку інших членів групи, заохочують учасників відповідати певним поведінковим нормам усієї групи.

4. Призначений (визначений / вибраний) лідер групи відіграє важливу роль у розвитку, збереженні та підтримці особливої культури (атмосфери) кожної групи.

5. Лідерство не є єдиним привілеєм групового лідера; багато членів групи відіграють ролі, які сприяють функціонуванню всієї групи.

6. Ролі лідерів можна поділити на два типи: перші, ті, що сприяють груповим процесам на шляху до мети, і ті, що допомагають групі зберегти сенс єдності (togetherness).

7. Групи не залишаються взаємозв'язаними, якщо прогрес не досягнув чітко поставлених цілей.

У дослідженнях групових процесів значну увагу приділяють груповим ролям і їхньому впливу на ефективність групової динаміки. У навчальній групі, всі її учасники, разом із викладачем, виконують певні функціональні ролі. Традиційно групові ролі поділяють на два головних типи: ті, що природно виникають (*неформальні*), наприклад, лідер, організатор, песиміст, бунтар, клоун, буркотун, «той, хто заспокоює всіх» тощо, і призначені ролі (*формальні*), наприклад, староста групи.

Дві найбільш поширені ролі, які впливають на ефективність групи – це «людина, яка домінує» і «людина, яка зберігає мовчанку». Може бути так само важко змусити тиху людину говорити, як і говірку – помовчати. Важливо зазначити, що кожен може впливати на групову динаміку. Офіційний лідер не завжди найкращим чином організовує групу, тому будь-який член групи, повинен використовувати можливість покращити ефективність взаємодії всіх учасників. Уся група відповідальна за ефективність і всі її учасники поділяють відповідальність за це [16, с. 6-7].

Також групові ролі поділяють на *ефективні* (функціональні; дієві; ті, що допомагають у збереженні групи) і *неефективні*, які послаблюють групу.

Дональд Нейлен зі співавторами наводять такий список ефективних і неефективних групових ролей [17, с. 103].

Ефективні ролі:

1. Ролі орієнтовані на завдання (функції, які необхідні для вибору і виконання завдань):

- ініціативна діяльність: пропозиції вирішення проблем, висунування нових ідей, нових визначень проблеми, нової організації матеріалу;

- пошук інформації: пояснення пропозицій, запит нової інформації, фактів;

- пошук спільної думки: пояснення цінностей, обґрунтування пропозицій, ідей, уважне ставлення до почуттів щодо певної проблеми інших учасників групи;

- надання інформації: пропозиції інформації, фактів, співставлення свого досвіду із запропонованою проблемою;

- надання точки зору: виклад свого бачення щодо проблеми;

- координація: демонстрація зв'язків між різними ідеями і пропозиціями, намагання пов'язати всі ідеї і пропозиції в одне ціле, намагання спрямувати всю діяльність різних членів групи в одне ціле;

- підсумок: зв'язати всі ідеї і пропозиції разом, редагування всіх пропозицій після обговорення їх групою.

2. Побудова групи і збереження ролей (функцій, які необхідні в підсиленні і збереженні життя групи, її діяльності):

- заохочення: дружність, чуйність, схвалення інших і їх ідей, згода і прийняття вкладу всіх членів групи;

- gate keeping: намагання надати всім учасникам можливості висловитися, зробити внесок у групу;

- установлення стандарту: оголошення правил, нагадування учасникам, щоб уникали тих рішень, які розходяться із оголошеними правилами;

- слідування: старання прийняття ідей і пропозицій;

- висловлення почуттів групи: підсумок, про те, які емоції можуть бути у групі, опис реакцій групи щодо ідей і пропозицій.

Неефективні ролі:

- агресивність: гонитва за статусом, критицизм і звинувачення всіх, демонстрація ворожості щодо учасників групи або одного з них, приниження інших;

- блокування: відкидання ідей без обговорення, суперечки, апеляція до власного досвіду, який не стосується проблеми, перешкоджання процесу у групі шляхом відхилення від проблеми;

- змагання: змагання з іншими за найкращу ідею, намагання найбільше говорити, виконувати найбільше ролей, спроби «підлизатися» до лідера;

- horsing around (розважатися): бути клоуном, перекирвляти інших, перебивати роботу групи;

- прагнення визнання: крик, дивна поведінка, висловлювання крайніх ідей;

- затухання: пасивна поведінка, байдуже ставлення до діяльності, відволікання від виконання завдання, відхилення від теми тощо.

Якщо студентам визначені відповідні (прийнятні) ролі, вони можуть стати корисними учасниками групи. Однак як зазначає А. Роджерс, існує потенційна проблема: групові ролі можуть ніколи не удосконалюватися [18, с. 189]. Людина підсвідомо вибирає зазвичай одну роль і додержується її весь час у певній групі. Балакучий студент може завжди залишатися говірким і саме так певний час заважати «слухачеві» говорити більше, ніж це йому притаманно.

Як зазначають З. Дьорней і Т. Марфі, у навчальному процесі для учасників кожної групи важливим є випробування нових ситуацій і зміна ролей [2, с. 122]. Але це не завжди легко, оскільки можливий груповий тиск на учасників, щоб зберегти свої ролі. У такій ситуації корисно використовувати роботи в малих групах, тому що це забезпечує можливість для учасників групи засвоїти нові ролі, які відрізняються від тих, що вони мають у великій групі. Завдання викладача – тримати цей процес у русі, заохочуючи студентів брати на себе різні ролі без страху бути приниженими

або ж незрозумілими, чи втратити групову ідентичність і прийняття групи.

Спроби знаходити нові способи поведінки можуть допомогти студентам відкрити такі боки самого себе, які вони могли боятися досліджувати, і, таким чином, можуть спростувати деякі аспекти власної «Я-концепції». Коли людина «приміряє» нові ролі, нову поведінку у групі, вона не лише розширює свій «репертуар» реакцій, відповідей, а й відкриває нові, раніше незнані частинки себе для інших [9, с. 66].

У групі, у якій панує високий рівень довіри, учасники можуть, швидше за все, отримати підтримку у спробах показати себе в новій ролі. Недостатньо лише говорити у групі про довіру, вона не може бути нав'язана. Довіра будується тоді, коли група працює пліч-о-пліч над спільно погодженим завданням.

Які чинники визначають позитивну і негативну групову динаміку? Які характеристики групи, у яких створюється комфортна чи навпаки незручна атмосфера?

Виділяють такі ознаки успішних та неуспішних груп щодо вивчення іноземної мови [7, с. 11-12]. Характеристики групи з позитивної динамікою: члени групи слухають один одного і говорять по черзі. Вони щиро спілкуються з усіма учасниками групи і не «ділять територію», не конкурують між собою і не намагаються привернути до себе увагу за рахунок інших. Така група – це група згуртована, панує атмосфера підтримки і співпраці, де студенти толерантні один до одного і готові до компромісу. Натомість, у неуспішній групі студенти не слухають один одного, їм не цікаво спілкуватися. Це група, де певні учасники домінують над іншими в певних видах діяльності за рахунок інших, більш сором'язливих студентів. У таких групах можуть бути студенти, яких цікавить лише те, чого вони хочуть від заняття, вони не здатні на компроміс або ж взагалі відмовляються брати участь у навчальній діяльності. Інші ознаки неуспішної групи такі: недовіра, територіальність.

У кожній групі є низка неприхованих і прихованих правил, які визначають, що студенти можуть і не можуть робити. Неприховані правила зазвичай формулюються як чіткі правила поведінки, приховані правила розвиваються спонтанно у процесі розвитку групи і не є чітко сформульованими. «Важливість правил, які діють під час заняття, (прихованих чи неприхованих) у тому, що вони можуть як підвищувати, так і зменшувати досягнення студентів»

[1, с. 722]. Негативним прикладом прихованого правила є «норма посередності», тиск до пристосування чи підкорення правилам, нормам може перешкоджати студентам висловлювати свої думки і бути активними протягом заняття. Тому, щоб створити ефективні і конструктивні норми, які не перешкоджатимуть навчанню, вони повинні бути чітко озвученими і прийнятими групою [3]. Норми в групі мають значний вплив на те, як індивіди себе проявляють. В атмосфері довіри замовчується значно менше, ніж тоді, коли відчутна загроза.

Важливим критерієм успішності групової динаміки є згуртованість групи. Останню описують як «клей, що тримає групу разом» [3, с. 43]. Згуртованість має два види: *емоційна й орієнтована на завдання*. Емоційний аспект згуртованості походить від зв'язку, який члени групи відчують один до одного і групи як цілого. Наприклад: «Чи проводять учасники групи один із одним час. Чи чекають вони наступної зустрічі?». Згуртованість, яка орієнтована на завдання, стосується того рівня, наскільки члени групи поділяють цілі групи і працюють разом над їх досягненням. Наприклад: «Чи є відчуття, що група працює легко, врівноважено, чи є декілька студентів, які не можуть порозумітися?».

Згуртована група це більш ніж приємне середовище. Мотивація студента збільшується у згуртованій групі і згуртованість приводить до більшої продуктивності. Згуртована група також впливає на зниження мовної тривоги і підвищує самовпевненість того, хто навчається.

Саме робота у групах, дозволяє згуртуватися студентам, оскільки зменшується тривога щодо говоріння іноземною мовою в малих групах, збільшується можливість кращої взаємодії, обміну думок, спілкування з однолітками вважається передумовою для побудови мовленнєвої компетенції. Окрім цього, така взаємодія призводить до почуття кооперації і більш позитивної атмосфери у групі.

К. Еванс і К. Діон [5] провели мета-аналіз досліджень, спрямованих на з'ясування зв'язку між груповою згуртованістю і результатами діяльності групи. Виявлено значний позитивний зв'язок між згуртованістю групи і результатом її діяльності, на відміну від групи, яка не є згуртованою. Це може пояснюватися тим, що члени згуртованої групи бажають брати участь у її діяльності, удосконалювати групові прагнення і норми, орієнтовані на ціль, тому мають більший вплив на кожного індивіда.

Чинники, за допомогою яких можна досягнути згуртованості групи – це час проведений разом і спільна історія групи, позитивне ставлення між учасниками групи. Чим більше члени групи відчують, що вони мають певну винагороду за співпрацю, тим більш згуртованими вони стають. Винагородою може бути задоволення від співпраці, діяльності, успіх у досягненні цілей.

Розрізняють 4 типи базових групових цілей: генерування, вибір, обговорення (узгодження), виконання [12]. Коли учасники групи працюють над генеруванням завдання, вони докладають зусиль, щоб придумати стратегії, які застосують у досягненні цілі (завдання планування), або ж придумують нові ідеї і підходи щодо проблеми (завдання креативне). Під час вибору, групи роблять рішення щодо проблем, які можуть мати правильні вирішення (інтелектуальні завдання), або ставлять запитання, на які може бути багато відповідей (завдання на продукування рішень). Коли група узгоджує, учасники повинні дійти до одного висновку, покінчити із розбіжностями в точках зору інших учасників. Виконавчі групи конкурують між собою або ж взаємодіють.

Щоб досягнути цілей, студенти можуть працювати в конкуруючій, кооперативній або ж індивідуалістичній структурі. У конкуруючій структурі, студенти працюють проти один одного і лише найкращі винагороджуються. У кооперативній структурі студенти працюють у малих групах, кожен член групи поділяє відповідальність за результат і всі рівно винагороджуються. В індивідуалістичній структурі студенти працюють самі. Порівнюючи ці структури, можна вважати кооперативну структуру найбільш ефективною в навчанні іноземної мови, оскільки так забезпечується внутрішня мотивація студента, це призводить до зменшення тривоги, більшого залучення в роботу, позитивної емоційної атмосфери, позитивного ставлення до предмета вивчення, згуртованості між однолітками і викладачем [10].

Оскільки, кооперативна структура вважається найбільш ефективною, варто заохочувати студентів до співпраці. Співпраця має досить позитивний характер у навчанні студентів. Коли студенти працюють разом, вони залежать один від одного і поділяють спільні цілі, що у свою чергу, створює почуття підтримки і вдячності [3]. Коли студенти отримують шанс виконати разом завдання, їхнє почуття задоволеності збільшується спільним досвідом. У ситуаціях співпраці має місце почуття обов'язку та відповідальності

перед іншими членами групи. Однак важливо згадати про Ефект Рінгельмана, також відомий як соціальне байдикування, тобто зменшення продуктивності індивідів у міру зростання групи, у якій вони функціонують. Соціальне байдикування можна віднести до великих груп, у яких неможливо розпізнати чи виявити внесок кожного із групи. Тому способом забезпечення ефективності кооперативних завдань є поділ групи на маленькі підгрупи, від трьох до п'яти учасників, де можливо розподілити і призначити кожному чіткі завдання, де будуть розподілені ролі, визначені чіткі цілі і відповідальність за результат почуватиме кожен учасник.

Не менш важливим фактором підтримки позитивної групової динаміки є створення емоційно безпечного середовища для всіх студентів на занятті. Заняття із іноземної мови для студента може бути одним із викликів щодо збереження своєї самооцінки. Слідкуючи одночасно за вимовою, граматиною і змістом, студент може відчувати загрозу, коли робить помилки у своєму мовленні. Загрози можуть бути різними: висміювання, страх виглядати нерозумним, недотепним і тому подібне. Підтримка викладача може бути надзвичайно важливою. Окрім цього, студенти створюють і зберігають «позитивний соціальний імідж» [3] і, якщо вони бояться бути приниженими чи виглядати менш розумно, збентеженими поряд з іншими одногрупниками, вони часто вибирають «не висовуватися», уникаючи невдач. Завдання викладача допомогти студентові сприймати помилки як природний процес навчання і заохочувати до толерантності, тоді студенти почуватимуться вільно, коли помилкуватимуться і не відчуватимуть страху збентеження.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Процеси групової динаміки відіграють важливу роль під час вивчення іноземної мови студентами. З метою підвищення ефективності групової роботи студентів, викладачам варто звертати увагу на чинники та ефекти групової динаміки. У ході теоретичного дослідження, ми з'ясували, що групова згуртованість, групові ролі, цілі і розмір групи є тими характеристиками, на які варто зважати під час організації групової роботи. Етапи групової динаміки якісно впливають на ситуацію у групі, і для викладача, який знає про це, працювати із групою може бути легше й ефективніше. Роботу у групі потрібно підлаштовувати під етап, на якому вона знаходиться.

Перспективою подальшого дослідження є проведення емпіричного експерименту, гіпотезою якого є те, що використання ефек-

тів групової динаміки під час організованої проектної діяльності студентів ефективно вплине на їхню мовленнєву компетентність.

Література:

1. Cummins Jim. International Handbook of English language teaching. Part 1. / Jim Cummins, Chris Davidson. – New York : Springer Science and Business Media, 2007. – 1201 p.
2. Dörnyei Z. Group dynamics in the language classroom. / Z. Dörnyei and T. Murphey. – Cambridge : Cambridge University Press, 2003. – 204 p.
3. Dörnyei Z. Motivational Strategies in the Language Classroom. / Z. Dörnyei. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001.
4. Ehrman M. Interpersonal dynamics in second language education: The visible and invisible classroom. / M. Ehrman, Z. Dörnyei. – Thousand Oaks, CA: Sage, 1998. – 352 p.
5. Evans C. R. Group cohesion and performance: a meta-analysis / C. R. Evans and K. L. Dion // Small Group Research, May 1991 vol. 22 no. 2. – P. 175–186.
6. Forsyth D. R. Group dynamics / D. R. Forsyth. – Belmont, CA : Thomson Wadsworth, 2006. – 752 p.
7. Hadfield J. Classroom Dynamics / J. Hadfield. – Oxford Resource Books for Teachers. Oxford. University Press, 1992 – 180 p.
8. Homans G. C. The Human Group / G. C. Homans. – New York : Harcourt, Brace and Company, 1950. – 516 p.
9. Jones John E. Major growth processes in groups / John E. Jones. – The Pfeiffer Library, Volume 13, 1998. – P. 64–68.
10. Johnson D. W. Cooperation in the classroom / D. W. Johnson and R. T. Johnson. – Edina, MN: Interaction Book Company, 1989.
11. Keyton J. Instructor's Manual for Communicating in groups: Developing relationships for effective decision making / J. Keyton. – Boston : McGraw-Hill, 2002. – 331 p.
12. McGrath Joseph E. The Study of Groups: Past, Present, and Future / Joseph E. McGrath, Arrow Holly, and Berdahl Jennifer L. – Personality and Social Psychology Review, Vol. 4, No. 1, 2000. – P. 95–105.
13. McMillan A. Group Dynamics / A. McMillan. – Encyclopedia of Management, 2007. – [Internet resource]. – Access: <http://www.referenceforbusiness.com/management/Gr-Int/Group-Dynamics>.
14. McMillan D. W. Sense of community: A definition and theory / D.W. McMillan, D.M. Chavis. – Journal of Community Psychology, 14, 1986. – P. 6–23.
15. Mendiola E. Establishing Classroom Rules / E. Mendiola. – [Internet resource]. – Access: <http://www.oncourseworkshop.com/Getting%20On%20Course015>.

16. Nazzaro A. Group dynamics and team building / A. Nazzaro, J. Strazabosco. – Hemophilia organization development, May 2009, №4, 18 p.
17. Nylen D. Role functions in a group / D. Nylen, M. J. Robert and A. Stout. – The Pfeiffer Library Volume 13, 1998, P. 101–103.
18. Rogers A. Teaching Adults. / A. Rogers. – Maidenhead : Open University Press, 2002. – 360 p.
19. Senior R. Principles of class group development / R. Senior. – English Teaching Professional, Issue 65, 2009. – P. 8–10.
20. Shaw M. E. Group dynamics: the psychology of small group behaviour / E. M. Shaw, Rhona Robbin, James R. Belser. – McGraw-Hill, 1981. – 531 p.
21. Sherif M. and Sherif C. W. An Outline of Social Psychology. – M. Sherif, C. W. Sherif. – New York : Harper & Row, 1956.
22. Stevick E. W. Teaching languages. A Way and Ways. – E. W. Stevick. – Massachusetts : Newbury House, 1980. – 304 p.
23. Thornbury S. An A-Z of ELT / S. Thornbury. – Oxford : Macmillan, 2006. – 264 p.
24. Tuckman B. W. and Jensen M. A. Stages in small group development revisited / B. W. Tuckman, M. A. Jensen. – Group and organization studies, 1977. – P. 419–427.
25. Wright T. Roles of Teachers and Learners. Oxford : Oxford University Press, 1987.

УДК [159.96.364.222(477)]«200/2015»

І. Р. Карчевський**ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ЗУБОЖІННЯ В УКРАЇНІ
XXI СТОЛІТТЯ**

У статті розглядається проблематика тяжкого соціально-психологічного навантаження на широкі кола українського суспільства, яке викликано стрімкими процесами знедолення та зубожіння. На основі теоретичного аналізу наукових джерел та співставлення його висновків із офіційним соціально-економічним станом в Україні встановлюється основні психологічні негативні здобутки громадського суспільства. Визначено рекомендації щодо формування позитивного варіанту вирішення психологічних проблем зубожіння.

Ключові слова: український соціум, бідність, психологічні проблеми, світовий досвід сприйняття, оптимістичні дії індивіда.

В статье рассмотрена проблематика тяжелой социально-психологической нагрузки на широкие массы украинского общества, которое вызвано стремительными процессами обеднения и отсутствия жизненных перспектив. На основе теоретического анализа научных источников та соотношение его умозаключений с официальной социально-экономической ситуацией в Украине определено основные психологические негативные достижения общества. Определено рекомендации по формированию позитивного варианта преодоления психологических проблем бедности.

Ключевые слова: украинский социум, бедность, психологические проблемы, мировой опыт восприятия, оптимистические действия индивида.

In the article the problems of severe social and psychological burden on the wider Ukrainian society, which caused rapid processes manifestations of poverty and impoverishment. Based on the theoretical analysis of scientific sources and comparing it with the official conclusions of the socio-economic situation in Ukraine is the main psychological negative achievements of civil society. Recommendations determined to create a positive option solve psychological problems impoverishment.

Key words: Ukrainian society, poverty, psychological problems, international experience of perception, action optimistic individual.

Постановка проблеми. Можна однозначно стверджувати, що ми живемо в надзвичайно цікавий час. Щоправда, на думку білоруського соціального психолога А. І. Клизовського, чим цікавіший для дослідження якийсь період соціологам та історикам, тим важчий він для життя його сучасникам [5]. І наш час повністю підтверджує цю тезу, зважаючи на безліч негараздів і проблем, які принесли із собою, за останні чверть століття, кардинальні трансформації суспільства, держави, економіки й навіть типу мислення громадян України.

Але потрібно чесно визнати, що цей чвертьстолітній шлях незалежної України в напрямі перетворення в насправді європейську демократичну державу до крайнього ступеня затягнувся. Звичайно, хочеться вірити, що така тривала невпевненість на шляху політичних та економічних реформ є лише «дитячою хворобою», яка з часом мене.

У наш час із особливою гостротою постала соціально-психологічна проблема теоретичного забезпечення координації суспільних зусиль та ресурсів на боротьбу з бідністю. Ця потужна суспільна проблематика розглядається економістами, фінансистами, соціологами, політологами. Але, на жаль, їх дослідження не дають суттєвих результатів, і саме тому, ми пропонуємо розглянути ці процеси крізь погляд психології.

Слід наголосити, що хоча проблематика зубожіння акцентується як сучасна, її коріння почали розглядати відразу після переходу від патріархального укладу до більш розвинутих способів господарювання. Бідність та намагання їй протистояти супроводжують людські цивілізації із початком їх зародження. Так, наприклад, уже в давніх державах, які були розташовані на території Месопотамії у III тисячолітті до н.е., були закони, які забороняли багатіям утискати бідних та вимагали від них чинити допомогу тим, кого сучасною мовою називають соціально незахищеними верствами населення: вдовам, сиротам, немічним, інвалідам тощо. Навіть царі та жриці займалися тим, що сучасники називають філантропією: від своїх скарбів давали пожертву бідним на їжу та одяг [6].

Аналіз досліджень та публікацій. Минулі і сучасні відкриття в галузях: квантової фізики (А. Ейнштейн, Н. Бор, Е. Шредінгер,

Ю. Вігнер, Е. Вокер, Д. Сафатті), експериментальної психології свідомості та підсвідомості (К. Г. Юнг, С. Гроф, К. Вілбер), теорії систем та інформатики (Ф. Капра, А. Янг, Р. Шелдрейк, І. Прігожин), теорії соціальної поведінки людей (Г. Джекінс), соціоніки (А. Аугюстінавічуте), теорії національного характеру та етнопсихології (Ш. Монтеск'є, І. Кант, Г. Гегель, А. Шопенгауер, Ф. Ніцше, М. Вебер, Ж. Лакан, А. Лоренцер, В. Паретто, П. Сорокін, П. Бурд'є, М. Коном) дали потужний поштовх активному переосмисленню психічного феномена, у тому числі і принципи аналізу соціальної структури суспільства [3; 9].

Вітчизняні дослідники: С. С. Гусєв, Є. Д. Максимов, І. Г. Прижов почали досліджувати вказану тематику лише наприкінці ХІХ століття. Зауважимо, що вивчення проблематики знедолення та зубожіння, науковці того часу бачили лише під кутом негативного суспільного явища. Методи вирішення психологічних проблем бідності, як правило, пропонували силові [4; 7; 8]. Зрозуміло, що таке ставлення до цих процесів із боку офіційної науки, яке повністю задовольняло тодішню владу, призвело до перемоги в Російській імперії ідей К. Маркса щодо побудови суспільства справедливості.

Із 30-х років ХХ століття ця проблематика розглядалася виключно крізь призму несумісності із соціалістичним стилем життя, а тому, у своєму погляді, мала лише одну базову складову – юридичну. Саме тому, висновки в роботах Ю. М. Антоняна, В. І. Грачова, Е. П. Петрова спрямовані більше на підвищення ступеня юридичної відповідальності, а не встановлення психічної природи проблематики [1]. Методи вирішення психологічних проблем бідності, як і попередні дослідники, пропонували виключно силові, прирівнявши знедолених до «професійних» жебраків, які не бажають працювати.

Прикро, але потрібно констатувати, що і сучасні науковці, не шанують своєю увагою таку психологічну проблематику. Так, О. І. Анатолієва, В. М. Ярош, Р. І. Благута, І. М. Доляновська, Д. О. Калмиков, І. В. Дегтярьова, Л. С. Алексєєва, Б. Ю. Шапіро більше приділяють уваги вивченню питань, які пов'язані із соціальною реабілітацією та ресоціалізацією зубожілих, знедолених та збіднілих [12]. Щоправда їх праці представляють значний інтерес для спеціалістів, які займаються дослідженням бродяжництва та жебрацтва.

У лютому 2015 року дослідженнями Інституту економічного прогнозування Національної академії наук України (очолював Президент – Валерій Гесц), Національного інституту стратегічних досліджень (очолював Заступник директора – кандидат економічних наук Ярослав Жалило), Фонду енергетичних стратегій (очолював Співголова – Дмитро Маруніч), паралельно та незалежно одне від одного, було встановлено, що понад 60% населення нашої держави опинилося в реальних та безумовних злиднях [11]. Пояснення цьому є: такий масовий жебрацький стан українців став наслідком різкої девальвації національної валюти і, відповідне за ним, стрімке зростання цін. З офіційного звіту НБУ: середньомісячна заробітна платня в Україні у січні-лютому 2015 року складала 3536 грн. (154\$ за курсом 23грн / дол.). Максимальна робітнича оплата складала ледве вище 176\$. При цьому, зазначимо, що в'єтнамський робочий отримує майже 200\$ в місяць, а китайський – понад 600\$. Більш того, таких низьких заробітків немає в жодній державі СНД: Таджикистан – 180\$, Узбекистан – 360\$, Казахстан – понад 600\$. Але, якщо до витрат на харчі додати оплату комунальних послуг (навіть із врахуванням субсидій від держави), то те що залишиться хватить ледве на анальгін із валеріанкою. Тобто хворіти стало просто небезпечно.

З приводу такого незадовільного соціально-економічного стану населення держави можливо говорити будь-що на виправдання, але це, в принципі, зовсім не цікавить. Така не цікавість спричинена тим, що офіційна влада, з її власних тверджень, нічого зробити не в змозі. Відповідно цей стан масового жебрацтва людей узаконений [11].

Потрібно зауважити, що у Світі існує загальновизнана ООН Концепція абсолютної бідності. Міжнародна межа бідності – це рівень доходу в 2 дол. / день, а в 1 дол. / день – міжнародний рівень жебрацтва. За офіційною статистикою Національного Банку України, розрахунковий рівень станом на лютий 2015 року складав: у дітей-дошкільнят – 1,72 дол./день, школярів – 2,14, працездатних громадян – 2,03, пенсіонерів – 1,58, відповідно [13].

Заради справедливості, зауважимо, що масштаби абсолютної бідності у Світі вражають і на щастя, Україна в цьому списку не пасе задніх. На економічному форумі 2014 року, який відбувся в Астані (Казахстан), було повідомлено, що майже 1,5 мільярда людей у Світі живе на один долар у день, а майже 2,5 мільярда, тоб-

то більше 40% населення Землі – менше 2 дол./день [10]. А тому, боротьба із бідністю в рамках вищевказаної Концепції полягає в намаганні дати якомога більшому числу людей елементарної можливості вижити та забезпечити на базовому рівні, самі що не є, мінімальні потреби.

Виходячи з вищенаведеної статистики, можливо впевнено стверджувати, що бідність є для світу явище звичне та буденне. Тому доцільно розглянути та вивчити досвід інших держав щодо поводження з цим вкрай гострим соціальним питанням. Враховуючи те, що економічного досвіду подолання негативних процесів зубожіння людство так і не спромоглося напрацювати, більше всього, зрозуміло, цікавить досвід психологічної складової.

Тому **метою** нашої статті є виявлення основних психологічних негативних здобутків громадського суспільства, які пов'язані зі стрімкою появою великих мас збіднілого населення в державі.

Виклад основного матеріалу. Якщо, до прикладу, взяти індивіда, який народився у відсталій індійській провінції та ще й у родині низької касты, то можливо впевнено говорити, що його бідність визначила сама доля. Головне, що сама людина, буде це сприймати саме так і не інакше. Теоретично, проявивши потужну цілеспрямованість, силу волі, людина може прорватися крізь злидні та жебрацтво. Але, на практиці, вірогідність такого розвитку подій мізерна: оточуюче середовище та всмоктаний із молоком матері світогляд, виключають навіть постановку такої мети, так як людина сприймає свій жакхливий жебрацький стан як безвихідь, а тому – спокійно. Крім того, масове збідніння соціальних макрогруп можуть викликати війни, громадянські конфлікти та революційні події, інші політичні потрясіння, які призводять до масової міграції та порушення нормального функціонування економіки держави. І тому, практично скрізь, влада застосовує одноманітні способи: безкінечні звернення до громадян з обіцянками на майбутнє, а також мізерними матеріальними підтримками тих, хто опинився на межі «прірви» (пособіє, субсидії, пільги тощо) [10].

У той же час, зовсім інша ситуація з бідністю громадян благополучних держав. Як правило, бідність, у таких випадках, стає результатом цілком свідомого життєвого вибору. Наприклад, у Німеччині люди без визначеного місця помешкання свідомо обирають життя на вулиці. Їм подобається їх життєвий шлях, який позбавлений будь-якого обтяження відповідальності. Так само і

звичайна бідність часто-густо є свідома: людина, наприклад, працює лише чотири дні на тиждень. Вона не багата, але за це – працює менше. Аналогічне відношення в суспільстві з цих питань в Іспанії, Італії та інших західноєвропейських державах. Можливо навіть говорити про певний стиль життя: вони розважаються, мандрують, працювати не хочуть. У подібних випадках, як це не парадоксально, порівняно відносна бідність породжується багатством національної економіки: матеріальні потреби конкретного індивіда можуть бути значно меншими, ніж у середньому в суспільстві, а напружуватись, як усі, він не бажає [13].

Як проміжний висновок, можливо стверджувати, що існує пряма психологічна залежність: чим більший обсяг соціальної допомоги в багатому суспільстві, тим більша кількість осіб буде мати спокусу стати «умовно бідними».

Враховуючи вищевикладену соціально-психологічну залежність, різні держави приймають різні методи та підходи до боротьби із бідністю. Наприклад, у США урядовці вважають, що бідність це особистий життєвий вибір людини. Через це, державна допомога в США, не забезпечує збіднілим достатньо комфортне життя – усі отримують державну допомогу в одному, однаково-стандартному розмірі. Але, потрібно віддати належне, що цією допомогою (гроші або талони на харчування) охоплені всі без виключення, хто потребує. А це складає близько 15% населення держави. Подібна ситуація із допомогою малозабезпеченим у Великобританії, Японії, Німеччині, Нідерландах, Франції. А ось у південних державах Європи допомогу, як правило, очікують від своїх родичів. Так, у Італії, Іспанії існує, навіть, кримінальна відповідальність дорослих дітей за відмову від організації догляду своїх пристарілих батьків. При цьому, будь-які варіанти, якими було б можливо пояснити невиконання цього догляду, просто не приймаються владою [13].

Ситуація з бідністю та жебрацтвом в азійських державах докорінно відрізняється від європейської. Наприклад, у Індії, за міжнародними стандартами, понад 700 млн. осіб перебувають за межею бідності, а кожна третя дитина реально голодує. Практично все доросле працездатне населення цієї держави, повноцінно харчується через день. І цей стан, що головне, є наслідком майже чотирьох десятиліть економічних реформ та урядових програм за загально-суспільним подоланням бідності.

«Офіційним» збіднілим в Індії від держави надається допомога – субсидовані харчі та пальне для опалення будинків. Одна з самих масштабних програм була ініційована влітку 2013 року, коли після стрибка цін, яке було спричинено девальвацією національної валюти, населення постало перед фактом голодування. Уряд Індії планував виділити кожному жебраку по 5 кг крупи за субсидованими цінами (наприклад, 1 кг рису за ціною 5 рупій, коли на вільному ринку – 40 рупій). На цю програму з державного бюджету було виділено 24 млрд.\$. Але самі індійські економісти відкрито стверджували, що проконтролювати використання цих коштів просто неможливо.

У 2014 році урядовці Індії проголосили новий «похід» проти бідності та жебрацтва. Тактика була змінена: ставка була зроблена на пряму грошову допомогу. Але і в цей раз, економісти залишилися з тією ж думкою що і в 2013 році, оскільки бюрократичний апарат облікування збіднілих та розподілення коштів залишився таким, що важко прораховується. Потрібно підкреслити, що Індія належить до високотехнологічних держав, а її фармацевтичний бізнес займає перше у Світі місце, при цьому з великим відривом від решти держав за виробництвом ліків. Взагалі, ситуація з бідністю в Індії є цілком типовою для азійських країн [10].

А тому наступний проміжний висновок: масштабна бідність та жебрацтво для країн «третього» світу не проблема, а факт, який нікого особо не напружує.

Ще один із варіантів ставлення до проблеми бідності демонструють Китай та Кореї, при цьому обидві. У цих далекосхідних державах таке поняття, як державні пенсії та будь-які субсидії достатньо велика рідкість. Старі та немічні живуть виключно за рахунок своїх дітей. Постійно відбувається природній відбір з приводу покращення працездатності населення та його кількісного підтримання: на генетичному рівні виводяться з суспільного життя ті, хто не хоче бути працелюбним та не спромігся на власному прикладі виховати собі подібних дітей. До речі, саме цим і пояснюють економічні «прориви» на світові ринки економік вказаних держав [10].

Отже, розглянувши процеси знедолення та зубожіння, які відбуваються у світі, можливо стверджувати, що ця проблематика економічним шляхом не вирішується в принципі. Р. Л. Акофф із цього приводу зазначав: «Якщо взяти всі існуючі у Світі гроші,

справедливо розподілити їх між усіма людьми Світу порівну, то все одно, через досить нетривалий час вони опиняться в тих самих місцях де і були до цього» [2].

Виходячи з вищевикладеного, можливо підсумувати та, на жаль, правдиво усвідомити, що на сучасному етапі в Україні, основними негативними здобутками є:

1. У нашій державі сформувалася та чітко існує спадкова бідність, яка вже сприймається, як нормальне явище.

2. У нашій державі просто відсутні будь-які варіанти соціальних ліфтів.

3. У нашій державі повністю зруйновані соціальні здобутки радянських часів щодо культу людини праці, а натомість іде пропаганда, через засоби масової інформації, легкого, нічим не підкріпленого матеріально, способу життя.

4. У нашій державі стрімко розвивається майбутня кастовість соціуму.

Усі вищевикладені узагальнення, призводять до того, що в українському соціумі утворилася переважна більшість достатньо бідних родин, у яких індивід від народження перебуває у злиднях, а тому – у них формується тяжка психологія, яка має головні симптоми:

- соціальна апатія, страх і агресія, домінування критично негативних масових почуттів;

- неприродний, егоїстичний егоцентризм;

- крайня вразливість і чутливість, різкі коливання між почуттями меншовартості і всепоглинаючого егоцентризму, незахищеність від чужих оцінок;

- наявність внутрішніх неусвідомлених заборон на природне ствердження своєї «самості», відсутність волювої і, у той же час, інтелектуальної власної позиції;

- невротичні «зачаровані кола», з яких індивід неспроможний вирватися, на тлі феномена дистресового досвіду.

Але цей стан не є нововиявленим. Так, політичні психологи В. К. Врублевський, В. І. Хорошковський ще у другій половині 90-х років ХХ століття, чисельними соціологічними дослідженнями підтвердили, що в Україні виключне домінування таких негативних характеристик, як страх, психічна та самотинна напруга, соціальний дискомфорт, пригніченість, соціально-політичний песимізм, стан амбівалентності, реальна безвихідь [14]. Потрібно зауважити, що на той момент коли працювали вказані науковці,

український соціум не пройшов таких соціально вибухових явищ: масові політичні протести та рухи; зміни конституційного ладу у бік парламентаризму, потім у зворотній бік, а потім знов у бік парламентаризму, при цьому робилося це все не прозоро і сумнівно; дві революції («Помаранчева» та Гідності); втрата частини території та ведення активних бойових дій на території держави; чисельні біженці; вибух та розвиток сталої злочинності; досягнення максимального ступеня розвитку фінансово-промислової олігархії, яка щільно пов'язана з верховними шаблями державної влади єдиними корисливими інтересами.

Під впливом таких потужних утисків та випробувань, життєво-психологічний простір в українському соціумі за останню чверть століття перетворився на цілком віртуальний, який характеризується відсутністю місця ні для життя «в минулому», ні для реалізації «тут-і-зараз», ні для майбутнього, хоча б у дуже далекий перспективі. Саме завдяки цьому, особистість, як і мільйон років тому, перебуває під всепоглинаючою силою інстинкту самоврятування, який ніколи не мав нічого спільного з гуманістичною парадигмою самоактуалізації.

Колективне несвідоме народної душі ввібрало в себе досвід усіх історичних конфліктів і нездійснених очікувань, саме воно тримає в живучому стані спустошену психіку народних мас. І однозначно можна стверджувати, що український етнос буде жити доки остаточно не загубить внутрішню тотожність із своєю землею. Усі соціологічні дослідження показують, що найлегше переживає кризове сьогодення саме корінне, аборигенне населення. І тут нічого дивного немає, так як серед сільського населення України, яке є реальними аборигенами нашої землі, немає маргіналів, а енергію зухвалих та потужних стресів, які вирують у соціумі, вони «гасять» через буквальне «спілкування» із землею. А тому, констатується, що в населення України бракує внутрішньої життєвої сили, так як переважна більшість із них є все можливі та різноманітні мігранти (з села до міста та біженці з інших земель і країн), які налаштовані всім способом свого життя, шукати кращого за межами свого внутрішнього світу. Наявність такої масштабної екстернальної установки засвідчують не лише емпіричні дослідження психологів, а й звичайний здоровий глузд свідомої людини, яка може озирнутися навколо відкритими очима.

Спільне дослідження соціологів та соціальних психологів Київського міжнародного інституту соціоніки за участю та підтримкою

Центру застосування психологічної типології при Стенфордському університеті (Каліфорнія, США) в лютому 2015 року показало, що вже чверть століття громадяни України вимушені жити у знеправданому стані, внутрішньо конфліктному соціумі, а це спричиняє масову політично-суспільну пасивність і соціально-кримінальну інфантильність. Тобто, начебто, кожен українець має енергію, проявляє необхідну для загального, спільного виживання активність, але всі разом – без енергійний народ, який неспроможний розв'язати гострі соціальні проблеми свого спільного життя [11].

Узагалі більша частина українського соціуму зневірена в тому, що спроможна чогось досягти в цьому житті.

Проведений теоретичний аналіз окресленої проблеми дає можливість сформулювати певні пропозиції щодо її вирішення. У випадку всіх, із першого погляду, безпросвітних перспектив, усе ж таки існують певні рекомендації щодо позитивного вирішення проблематики для людини:

1. Достатньо банально, але реально уникнути голодування та вижити до «кращих» часів (коли вони наступлять невідомо) можливо лише в умовах українського села).

2. Єдиним і надзвичайно тяжким соціальним ліфтом в Україні залишається спорт, хоча потрібно зауважити, що це далеко не найкращий варіант.

3. Освіта дає можливість знайти роботу, що у свою чергу покращує кредитоспроможність громадян. За офіційною статистикою, наявність у родині хоча б однієї людини з вищою освітою в два рази знижує ризики збідніння і безробіття.

На завершення, потрібно вказати, що сьогодні головною проблемою українського соціуму є відтік кадрів. І в першу чергу втрачаються не молодь, а людей середнього віку, які не спроможні знайти собі належну роботу, а спокійно ставляться до реального стану (початкова соціалізація відбулася в них ще до краху СРСР).

Щодо **подальших перспектив** дослідження проблематики зуживання, слід особливо зауважити, що цей матеріал не є вичерпним і головне таким не може бути в принципі. Робота в цьому напрямі не повинна спинятися, оскільки доки є соціум, доти буде існувати ця проблематика і соціально-психологічне замовлення на відстеження цих край хворобливих суспільних процесів.

Література:

1. Антонян Ю. М. Об одной из концепций личностного подхода к объяснению причин систематического занятия бродяжничеством / Ю. М. Антонян // Проблемы изучения личности правонарушителя. – М. : ВНИИ МВД, 1984. – С.119–128.
2. Акофф Р. Л. Идеализированное проектирование: как предотвратить завтрашний кризис сегодня. Создание будущего организации / Р. Л. Акофф, Д. Магилсон, Г. Д. Эддисон // Баланс Бизнес Букс. – Днепрпетровск, 2015. – 320 с.
3. Вебер М. Основные понятия стратификации / М. Вебер // Социологические исследования. – 1994. – №5. – С.147–156.
4. Гусев С. С. Средство от нищих / С. С. Гусев // Слово – глаголь. – СПб, 1905. – 152 с.
5. Клизовский А. И. Основы миропонимания новой эпохи / А. И. Клизовский. – Мн. : ООО «ТМ АРГО-ГРАФИКС», 2004. – 800 с.
6. Кнабе Г. С. Корнелий Тацит. (Время. Жизнь. Книги.) / Г. С. Кнабе. – М. : Наука, 1981. – 208 с.
7. Максимов Е. Д. Происхождение нищеты и меры борьбы с ним / Е. Д. Максимов. – СПб. : Тип. В. Кирншбаума, 1910. – 136 с.
8. Прыжов И. Г. Нищие на Святой Руси / И. Г. Прыжков. – Казань : Молодые силы, 1913. – 139 с.
9. Рихард фон Крафт-Эбинг. О здоровых и больных нервах / Рихард фон Крафт-Эбинг. – Донецк : А. Ю. Заславский, 2006. – 120 с.
10. Проблеми нужденності: оцінка, відбір та розвиток персоналу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: medbib.in.ua/voennaya-psihologiya-psihoterapiya-38867.hfml.
11. Рівень збіднення українців: статистика, факти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: patrioty.org.ua/naskilki-ukrayntsi-zbidnili-uberezni.
12. Феномен жебрацтва: характеристики та соціально-економічні основи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nebook.net/book_storya-socлно-roboti_652_page_53.
13. Концепція скорочення бідності: аналіз міжнародних базових теорій [Електронний ресурс]. – Режим доступу: mydisser.com > catalog > ECONOMICS > global econamy.
14. Врублевський В. К. Український шлях [Електронний ресурс] / В. К. Врублевський, В. І. Хорошковський. – К., 1997. – 426 с. – Режим доступу: http://www.library.univ.kiev.ua/ukr/elcat/new/detail.php3?doc_id=1037603.

УДК 159.9:331

І. О. Никоненко**ПСИХОЛОГО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ЛІКАРІВ-ХІРУРГІВ**

Психолого-організаційні умови професійної діяльності лікарів-хірургів. У статті розглянуті особливості психолого-організаційних умов професійної діяльності лікарів-хірургів та здійснено їх порівняння на етапах професійного зростання: досвідчених лікарів та інтернів хірургічного відділення. За результатами емпіричного дослідження визначені такі професійно-організаційні стресори: дії безпосереднього начальника, відволікання іншими людьми, відсутність необхідної інформації щодо того, що робити чи як робити. Особливості їх вияву залежать від досвіду лікаря-хірурга: у лікарів на відміну від інтернів сформувалася емоційна стійкість (витривалість) та екстрений план дій в умовах виникнення стресогенної ситуації. У ході дослідження було визначено, що інтенсивність впливу зазначених вище стресорів на професійну діяльність лікарів-хірургів залежить від суб'єктивного сприйняття спеціалістами стресогенних ситуацій. Згідно шкали стресованості організація праці лікарів-хірургів незалежно від досвіду роботи фахівця є напруженою, стресогенною, вимагає від особистості лабільності поведінкових реакцій, миттєвості реагування та емоційної загартованості.

Ключові слова: професійно-організаційні стресори, суб'єктивність сприйняття ситуації, лабільність поведінкових реакцій, хірургічна діяльність.

Психолого-организационные условия профессиональной деятельности врачей-хирургов. В статье рассмотрены особенности психолого-организационных условий профессиональной деятельности врачей-хирургов и осуществлено их сравнения на этапах профессионального роста: опытных врачей и интернов хирургического отделения. По результатам эмпирического исследования определены следующие профессионально-организационные стрессоры: действия непосредственного начальника, отвлечение другими людьми, отсутствие необходимой информации о том, что делать или как делать. Особенности их про-

явления зависят от опыта врача-хирурга: у врачей в отличие от интернов сформировалась эмоциональная устойчивость (выносливость) и экстренный план действий в условиях возникновения стрессогенной ситуации. В ходе исследования было определено, что интенсивность воздействия выше указанных стрессоров на профессиональную деятельность врачей-хирургов зависит от субъективного восприятия специалистами стрессогенных ситуаций. Согласно шкале стрессованности организация труда врачей-хирургов независимо от опыта работы специалиста, является напряженной, стрессогенной, требует от личности лабильности поведенческих реакций, мгновенного реагирования и эмоциональной закалки.

Ключевые слова: профессионально-организационные стрессоры, субъективность восприятия ситуации, лабильность поведенческих реакций, хирургическая деятельность.

Psychological-organizational conditions of professional activities of surgeons. The article describes the features of psychological-organizational conditions of professional activities of surgeons and done comparison of psychological-organizational conditions on the stages of professional activities of surgeons and interns of surgical department. The results of empirical research showed such psychological-organizational stressors: activities of supervisor, interruptions by other people, lack of necessary information about what to do or how to do it. Features manifestations of stressors depend on the experience of the surgeon: surgeon with experience of activities has emotional stability and action plan in the conditions of stressful situation unlike interns of surgical department. In the research was defined that intense influences of stressors to professional activities of surgeons depends of subjective perception of surgeons of stressful situation. For two group of respondents method of organizational stressors showed that professional activities of surgeons there are stressful and requires from person to have lability of behavioral of action and to have emotional stability.

Key words: Psychological-organizational conditions, subjective perception of situation, lability of behavioral of action, surgical activities.

Постановка проблеми. Професійна діяльність лікарів-хірургів супроводжується стрессогенними умовами праці. Фахівцям властиво перебувати у стані психічного напруження, який виникає внаслідок емоційно-несприятливих умов праці. Ознаками цього стану може бути емоційна збудливість, відсутність можливості зосередитись, погіршення пам'яті, відчуття втоми, роздратованість, агресивність тощо.

Інтенсивний розвиток суспільства та розвиток медичного кадрового забезпечення зокрема сприяє вивченню психологічно-організаційних умов праці професійної діяльності лікарів-хірургів. Хірургічна діяльність є однією з найважливіших професійних галузей медицини, тому вивчення професійного стресу, що впливає на стан здоров'я спеціаліста, продуктивність і якість праці, призводить до погіршення пам'яті й відчуття втоми є актуальним завданням нашого дослідження.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій. Протягом останніх років проблема професійного стресу активно вивчається українськими вченими (Т. Зайчикова, Л. Карамушка, Д. Куриця, Г. Ложкін, К. Малишева, С. Максименко, О. Марковець), дослідження яких стосуються особливостей прояву професійної стресованості та професійної перевантаженості в працівників освітніх закладів, комерційних та медичних установ.

На нашу думку, розвиток стресу в умовах професійної діяльності лікарів-хірургів обумовлений такими чинниками його виникнення:

1. Особливості зовнішніх обставин (Г. Нікіфоров, Б. Ясько), які містять соціальні та матеріальні чинники виникнення стресу. Під соціальними чинниками слід розглядати професійні інтереси, цінності та культуру спілкування, які є властивими для певного (хірургічного) кола однодумців та сприяють розвитку професіоналізму молодих спеціалістів. Водночас соціальний чинник слід розглядати як і соціальний стресор, який обумовлений відповідальністю хірургів (соціальною, юридичною) під час проведення хірургічних втручань у фізичне тіло людини, великим об'ємом роботи та інформації, яку необхідно враховувати під час прийняття медичних рішень.

Окремо слід наголосити на психологічній відповідальності лікарів-хірургів, яка виникає як результат сприйняття та оцінки ними об'єктивних обставин життя та здоров'я пацієнта, ситуацій пов'язаних із лікувальною практикою, коли необачно сказане ними може травматично сприйматись пацієнтами та опосередковано впливати на стан їх здоров'я. Стресових відчуттів вітчизняним лікарям-хірургам додає відсутність належного матеріального забезпечення, яке б відповідало стандартам сучасної світової медицини (надання технічно-матеріальної бази для здійснення успішної хірургічної діяльності), а також відсутність гідної соціальної підтримки (безпечні для здоров'я лікарів-хірургів умови праці, на-

дання органами медичного самоврядування компенсацій у вигляді санітарно-курортного оздоровлення, що обумовлено шкідливими умовами праці, суспільна повага до лікарів, визнання суспільної значущості і гідний соціальний статус спеціаліста). Ці чинники ми умовно назвали зовнішніми, наявність одного або декілька з яких у професійній діяльності лікаря-хірурга може слугувати основою для виникнення стресу.

2. Індивідуальні властивості особистості, які становлять психологічні чинники (Г. Гайдукевич, В. Євдокимов, М. Сандомірський), а саме: особливості самооцінки, схильність до ризику, емоційна чутливість, рішучість та впевненість, які впливають на спосіб реагування лікаря-хірурга на стресогенну ситуацію.

Умови стресогенної ситуації як чинник навколишнього середовища мають інтенсивний вплив на організм людини, стимулюють включення його адаптаційних механізмів та змушують людину мобілізувати ресурси з метою забезпечення її психологічного та біологічного комфорту (Ф. Василюк, Л. Анциферова) [5].

Ознаками стресогенної ситуації є інтенсивність, значимість, тривалість та частота стресору. Стресор – це особливості навколишнього середовища або людини, дія яких порушує рівновагу фізіологічних та психічних функцій особистості, що позначається на нервовій системі організму та спричинює виникнення стресу (Т. Єфремова) [3]. Реакція на стресор у лікаря-хірурга в умовах професійної діяльності здійснюється за рахунок взаємодії когнітивних, емоційних, фізіологічних та поведінкових психічних станів фахівця. Суб'єктивна оцінка фахівця стресогенної ситуації з метою адаптації організму до непередбачуваної ситуації взаємодіє з ресурсами особистості з метою нейтралізації негативного стресору. Зазначена нами теза знайшла своє підтвердження в когнітивній теорії стресу Р. Лазаруса [7]. Науковець зауважував, що суб'єктивна оцінка ситуації детермінована взаємодією особистісних поглядів на ситуацію та компонентами середовища. Психолог зазначає, що стрес необхідно розглядати як динамічний процес, а не як статичний, оскільки психічний стан особистості постійно змінюється залежно від умов навколишнього середовища.

Таким чином, базуючись на розумінні провідними вченими психологічної природи стресу (Р. Лазарус, В. Василюк, Л. Китаєв-Смик, Л. Анциферова, Б. Лазоренко, А. Коваленко, Н. Родіна та ін.) стверджуємо, що професійна діяльність лікарів-хірургів сповнена низкою

стресогенних чинників, серед яких: ментальне сприйняття вірогідності непродуктивного лікування або летального випадку, відчуття занепокоєння та емпатії щодо здоров'я пацієнта, знаходження лікарів-хірургів у емоційно-напружених умовах праці, високий рівень відповідальності за життя пацієнта та найголовніше – лабільність поведінки та миттєвість реакції фахівця під час оперативного втручання, тобто діяльність хірурга вимагає прийняття рішень «тут і зараз», від правильності та своєчасності яких залежить здоров'я іншої людини.

Виходячи з вищезазначеного, з метою опису умов виникнення стресу в діяльності лікарів-хірургів ми вважаємо за доцільне використати поняття психолого-організаційних умов їх професійної діяльності. Психолого-організаційні умови професійної діяльності лікарів-хірургів ми визначаємо як систему взаємопов'язаних між собою зовнішніх і внутрішніх умов хірургічної діяльності, яка сповнена низкою особливостей, що потенційно містять чинники виникнення стресу в лікарів.

Мета статті. Визначити особливості психолого-організаційних умов професійної діяльності лікарів-хірургів та здійснити порівняльний аналіз цих умов серед досвідчених лікарів-хірургів та інтернів хірургічного відділення.

Матеріали та методи. З метою здійснення емпіричного дослідження нами були використані тестові методи дослідження (шкала професійної стресованості та професійної завантаженості Р. Spector та S. Jex, адаптовані українськими науковцями С. Максименко, О. Кокун, Є. Тополов) та статистичні методи обробки результатів (непараметричний критерій Манна-Уїтні: U-критерій та описовий) аналіз).

Виклад основного матеріалу. Дослідження соціально-психологічних умов організації професійної діяльності лікарів-хірургів проводилося на базі НМА післядипломної освіти імені П. Л. Шупика, Інституту травматології та ортопедії АМН України та Олександрівської клінічної лікарні м. Київ за такими професійними спрямуваннями: ортопедична, загальна та судинна хірургія. Загальна кількість респондентів склала сто осіб, серед яких: п'ятдесят осіб лікарів-хірургів віком від 29 до 68 років та п'ятдесят осіб інтернів хірургічного відділення віком від 24 до 27 років.

У хірургічній діяльності велике значення мають умови праці лікарів-хірургів, тому з метою вивчення суб'єктивного рівня стресованості та умов професійної діяльності лікарів-хірургів та інтернів

хірургічного відділення нами були обрані вище зазначені тестові методи дослідження.

Таблиця 1.

Особливості вияву професійно-організаційних стресорів лікарів-хірургів та інтернів хірургічного відділення

Професійно-організаційні стресори	Рівень значущості*
Дії безпосереднього начальника.	$p=0,001$; ($p<0,01$)
Відволікання іншими людьми.	$p=0,033$; ($p<0,05$)
Відсутність необхідної інформації щодо того, що робити чи як робити.	$p=0,003$; ($p<0,01$)

Примітка: P – рівень значущості ($p\leq 0,05$; $p\leq 0,01$)*.

За допомогою шкали професійної спроможності та непараметричного критерію Манна-Уїтні (U- критерій) ми визначили статистично значимі відмінності у професійно-організаційних стресорах серед лікарів-хірургів та інтернів хірургічного відділення (див. табл. 1.).

З метою наочного висвітлення статистично значимих результатів дослідження професійно-організаційних стресорів серед лікарів-хірургів та інтернів хірургічного відділення ми використали метод дескриптивної (описової) статистики (див. рис. 1.).

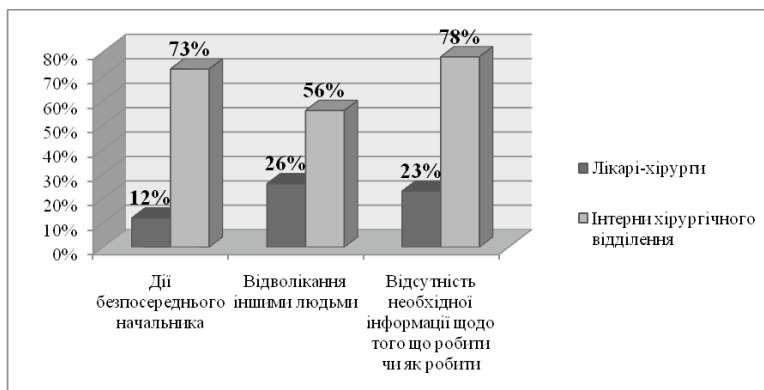


Рис. 1. %-ві показники суб'єктивного сприйняття професійно-організаційних стресорів лікарів-хірургів та інтернів хірургічного відділення

З огляду на представлені на рис.1. %-ві показники інтерни хірургічного відділення мають значно вищі показники, ніж лікарі-хірурги. Визнання інтернами дій безпосереднього начальника (73%) як професійно-організаційного стресора, обумовлено відсутністю в молодих людей достатнього досвіду, вмінь та навичок у хірургічній діяльності. Підтвердженням зазначеного слід uważати такий високий (78%) відсотковий показник: «відсутність необхідної інформації щодо того, що робити чи як робити».

Показник «відволікання іншими людьми» в інтернів хірургічного відділення досягла 56%. Ми вважаємо, що окрім того, що молоді люди знаходяться у відмінних від студента-медика умовах навчання, на особистість інтерна впливають безліч думок та ідей його колег, і, таким чином, досить важко вдається абстрагуватися, виконувати свою справу й не втратити власну неповторність і новаторство думок або дій.

Ми вважаємо, що інтенсивність впливу емпірично визначених згідно шкали стресованості професійно-організаційних стресорів на професійну діяльність лікарів-хірургів залежить від суб'єктивного сприйняття спеціалістами стресогенних ситуацій. А оскільки молоді люди є недосвідченими, то сприйняття будь-яких стресорів сприймається гостріше, ніж лікарями-хірургами.

За шкалою професійної завантаженості відсутня різниця статистично-значимих результатів між лікарями-хірургами та інтернами. Але використовуючи метод описової статистики, ми визначили %-ві показники професійної завантаженості лікарів-хірургів та інтернів хірургічного відділення (див. рис. 2.).

Ми вважаємо, що відсутність статистично-значимих відмінностей серед лікарів-хірургів та інтернів хірургічного відділення в показника професійної завантаженості обумовлено тим, що справді хірургічна діяльність характеризується напруженими умовами праці для будь-кого.

А за отриманими відсотковими показниками ми можемо стверджувати, що організація праці лікарів хірургів є напруженою, стресогенною, вимагає від особистості лабільності поведінкових реакцій, миттєвості реагування та емоційної загартованості, оскільки обидві групи респондентів за всіма показниками професійної завантаженості перейшли межі 50% встановленого відсоткового показника.

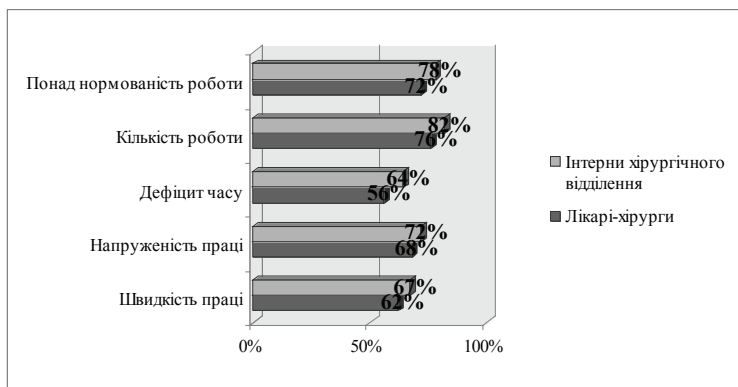


Рис. 2. %-ві показники професійної завантаженості лікарів-хірургів та інтернів хірургічного відділення

Таким чином, аналізуючи результати професійної стресованості та професійної завантаженості лікарів-хірургів та інтернів хірургічного відділення ми визначили, що існують статистично значимі відмінності в суб'єктивному сприйнятті професійно-організаційних стресорів за такими показниками: дії безпосереднього начальника, відволікання іншими людьми та відсутність необхідної інформації щодо того, що робити чи як робити. А також визначено, що незважаючи на досвід роботи респондентів, професійна завантаженість лікарів-хірургів та інтернів хірургічного відділення сприймається респондентами на подібному суб'єктивному рівні, який досягає понад 50% встановленого відсоткового показника.

Висновки.

1. Психолого-організаційні умови професійної діяльності лікарів-хірургів є системою взаємопов'язаних між собою зовнішніх і внутрішніх умов хірургічної діяльності, що потенційно містять низку стресогенних чинників, серед яких: ментальне сприйняття вірогідності непродуктивного лікування або летального випадку, відчуття занепокоєння та емпатії щодо здоров'я пацієнта, знаходження лікарів-хірургів у емоційно-напружених умовах праці, високий рівень відповідальності за життя пацієнта, лабільність поведінки та миттєвість реакції фахівця під час оперативного втручання та ін.

2. За результатами дослідження професійної стресованості та професійної завантаженості лікарів хірургів та інтернів хірургічного відділення визначено, що існують статистично значимі відмінності в суб'єктивному сприйнятті професійно-організаційних стресорів за такими показниками: дії безпосереднього начальника, відволікання іншими людьми та відсутність необхідної інформації щодо того, що робити чи як робити.

3. Сприйняття лікарями-хірургами рівня своєї професійної завантаженості не залежить від їх професійного досвіду: досвідчені лікарі-хірурги та інтерни хірургічного відділення суб'єктивно сприймають умови своєї праці як високо завантажені та складні.

Література:

1. Либина Е. В. Стиль реагирования на стресс: психологическая защита или совладение со сложными обстоятельствами / Е. В. Либина, А. В. Либин // Стиль человека: психологический анализ. М. : Смысл, 1998. – С. 190–204.

2. Банцер В. С. Психологічні умови та чинники розвитку професійної творчості керівника / В. С. Банцер // Наука і освіта. Науково-практичний журнал. – 2010. – Спецвип. – С. 129–134.

3. Родіна Н. В. Особистісні характеристики як ресурси долаючої поведінки. Огляд деяких сучасних теорій копінгу / Н. В. Родіна // Проблеми сучасної психології. – 2010. – № 7. – С. 608–633.

4. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса / Л. А. Китаев-Смык. – М. : Наука, 1983. – 168 с.

5. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15, №1. – С. 3–19.

6. Lazarus R. S. Cognitive and coping processes in emotion / R.S. Lazarus // Stress and coping. –N. Y. Columbia Univ. press, 1977. – P. 144–157.

7. Lazarus R. S. and Launier R. Stress-Related Transactions between Person and Environment / R. S. Lazarus and R. Launier // L. A. Pervin, M. Lewis (eds). Perspective in International Psychology. – N.Y : Plenum, 1978. – P. 287–327.

УДК 159.923.2

О. В. Савченко**ВНУТРІШНЯ СТРУКТУРА ОЦІННО-МОТИВАЦІЙНОГО
КОМПОНЕНТА РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**

У статті визначені особливості організації оцінно-мотиваційного компонента рефлексивної компетентності, який забезпечує оцінювання форм власної активності та її результатів, винесення суджень про їх ефективність, визначення ймовірних варіантів розвитку подій життєдіяльності та формування орієнтирів для подальшого саморозвитку. Автор запропонував визначати три складові цього компонента: систему критеріїв оцінювання рефлексивної активності суб'єкта, систему здібностей суб'єкта до прогнозування власної активності, систему життєвих завдань на саморозвиток (самопізнання, саморегуляцію, самовизначення та самоздійснення).

Ключові слова: рефлексія, рефлексивність, рефлексивна компетентність, оцінно-мотиваційний компонент, критерій оцінювання, прогностична здібність, життєве завдання.

В статье проанализированы особенности организации оценочно-мотивационного компонента рефлексивной компетентности, который обеспечивает оценивание различных форм активности и ее результатов, вынесение суждений об их эффективности, определение возможных вариантов развития событий жизнедеятельности и формирование ориентиров для дальнейшего саморазвития. Автор предложил выделить три составляющие этого компонента: систему критериев оценивания рефлексивной активности субъекта, систему способностей субъекта к прогнозированию собственной активности, систему жизненных задач на саморазвитие (самопознание, саморегуляцию, самоопределение и самоосуществление).

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивность, рефлексивная компетентность, оценочно-мотивационный компонент, критерий оценивания, прогностическая способность, жизненная задача.

In the article were analyzed the characteristics of the organization of the value-motivational component of the reflective competence,

which provides an evaluation of the different activity's forms and them results, a making judgments about their effectiveness, the shaping of the possible scenarios of life and the formation of the priorities for further self-development. The author proposed to allocate three components of the components: the system of the criteria of an evaluating of the reflective activity's forms, the predictive abilities` system, the system of the life tasks for the self-development (self- knowledge, self-regulation, self-determination and self-realization).

Keywords: *reflection, reflectivity, reflective competence, the value-motivational component, criterion of an evaluating, predictive ability, life task.*

Постановка проблеми. Появу здатності до рефлексії М. Чиксентмихайї порівнював із появою нового органу, своєрідного «мета мозку», який звільняє поведінку людини від залежності від генетичних програм. Людина отримує додатковий ступінь свободи, оскільки може самостійно створювати програми свого поводження, формувати плани на майбутнє, відкладати дії на певний термін, фантазувати тощо. На думку С. Л. Рубінштейна, рефлексивність дає можливість людині розірвати буденну активність свого життя та вийти в позицію «над ним», «поза ним», зробивши події свого життя предметом власного аналізу. Рефлексивна компетентність є одним із тих особистісних утворень зрілої психіки, яка забезпечує реалізацію рефлексивності завдяки переведенню потенційних форм в активні результати та досягнення. У її структурі важливе місце займає оцінно-мотиваційний компонент, який забезпечує можливість оцінювання власної активності та її результатів, винесення суджень про їх ефективність, визначення ймовірних варіантів розвитку подій життєдіяльності та формування орієнтирів для подальшого саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На існування у структурі компетентності компонента, відповідного за формування оцінних суджень та активізацію внутрішньої мотивації, вказували І. О. Зимня, Н. В. Кузьміна, М. С. Головань, З. Н. Сейдаметова, А. В. Хуторської та ін. Так, розробляючи власну модель рефлексивної компетентності, Г. О. Полякова розмежувала наступні аспекти структурної організації компетентності: мотиваційний (готовність до прояву рефлексивної компетентності), когнітивний (володіння знаннями про зміст рефлексивної компетентності), поведінковий (досвід проявів рефлексивної компетентності в різ-

них ситуаціях), ціннісно-смісловий (ставлення суб'єкта до змісту рефлексивної компетентності та до об'єкту її застосування). Мотиваційно-ціннісний компонент у складі рефлексивної компетентності був визначений і О. В. Гуляєвою. Цей компонент функціонує як система мотивів та ціннісних орієнтацій, що спрямовують активність суб'єкта у внутрішній план, на усвідомлення власних здібностей та якостей, на підставі чого людина формує систему відносин до себе як до суб'єкта різних форм активності [1].

Метою роботи є визначення внутрішньої структури оцінно-мотиваційного компонента рефлексивної компетентності особистості.

Виклад основного матеріалу. Ми виокремлюємо три структурні складові цього компонента, які відповідають трьом рівням функціонування рефлексивної компетентності: 1) система критеріїв оцінювання рефлексивної активності суб'єкта, функціонування якої забезпечує своєчасний моніторинг внутрішньої активності суб'єкта, оцінку її змістовних, процесуальних та результативних аспектів, на підставі чого приймають рішення щодо корекції власних дій, продовження або припинення активності (когнітивний рівень); 2) система здібностей суб'єкта до прогнозування власної активності як сукупність мисленнєвих операцій, які забезпечують встановлення причинно-наслідкових зв'язків між окремими елементами моделі «процесу розв'язування проблеми», формування моделей майбутнього результату, висування і перевірку припущень про можливі засоби долання проблем, планування власних дій та ін. (метакогнітивний рівень); 3) система життєвих завдань на саморозвиток, що поєднує окремі смислові одиниці самоконструювання майбутнього, спрямовані на розвиток рефлексивних здібностей до самопізнання, саморегуляції, самовизначення та самоздійснення (особистісний рівень).

Система критеріїв оцінювання рефлексивної активності суб'єкта – компонент рефлексивної компетентності особистості, що поєднує найбільш значущі узагальнені ознаки, за якими суб'єкт може формувати судження щодо змістовних, процесуальних та результативних аспектів власної внутрішньої активності. Психосемантичний підхід дозволяє розглядати систему критеріїв оцінювання у вигляді семантичного простору, який є операційним аналогом категоріальної структури певної змістовної області індивідуальної свідомості людини [5].

Семантичний простір це сукупність організованих узагальнених ознак, придатних для диференціювання об'єктів (значень) обраної області. Застосування процедури «Спеціального семантичного диференціала» для дослідження системи критеріїв оцінювання рефлексивної активності суб'єкта (власна розробка) дозволило визначити характер організації індивідуальних структур узагальнених характеристик (факторів), які використовують різні суб'єкти для опису та оцінки різних форм своєї рефлексивної активності. Основними характеристиками такого семантичного простору ми вважаємо когнітивну складність його структури, а також рівень диференціації та інтеграції системи.

Когнітивна складність – основна характеристика структури семантичного простору, що відображає його внутрішній склад та розмірність, характер сформованості ієрархічної структури, особливості співвідношення окремих його підструктур у складі єдиного утворення.

Аналіз робіт В. І. Похилько, Є. М. Калинкіної, І. П. Шкуратової, Ф. Франселли та ін. дозволив нам визначити дев'ять діагностичних індексів когнітивної складності, які наведені в таблиці 1. Результати факторного аналізу (STATISTICA 10.0) підтвердили припущення про існування щонайменше двох груп показників, які відображають незалежні аспекти функціонування системи критеріїв оцінювання: диференціацію різних аспектів активності та інтеграцію окремих ознак у групи факторів, що висвітлюють більш узагальнені характеристики.

Таблиця 1

Розподіл за факторами показників, що відображають рівень когнітивної складності системи критеріїв оцінювання

№	Показники	Факторне навантаження	
		Фактор 1	Фактор 2
1	Кількість незалежних значущих факторів.	-0,50	0,67
2	Відсоток сумарної дисперсії, яку пояснює головний фактор.	0,93	-0,07
3	Відсоток сумарної дисперсії, яку пояснює другий за силою фактор.	-0,22	-0,79
4	Різниця між показниками дисперсії першого та другого за силою факторів.	0,88	0,29
5	Кількість змінних, що увійшли до складу першого фактора.	0,91	0,1

6	Коефіцієнт Банністера головного фактора.	0,95	0,04
7	Коефіцієнт Банністера найменшого за силою фактора.	-0,42	0,73
8	Різниця між значеннями коефіцієнта Банністера головного та найменш потужного фактора.	0,94	-0,25
9	Сумарний показник Банністера за всіма значущими факторами.	0,23	0,37

Рівень диференціації структури – «міра того, наскільки складним та багатомірним є сприйняття такою людиною цієї галузі досвіду» [6, с. 238]. Рівень диференціації, на думку В. І. Похилько, пов'язаний з активністю суб'єкта в диференціюванні власного досвіду, що ускладнює та підвищує точність його прогнозування. Запропонований нами показник рівня диференціації системи критеріїв оцінювання рефлексивної активності враховує два незалежні параметри: кількість незалежних значущих факторів (відображає розмірність семантичного простору) та відсоток сумарної дисперсії другого за силою фактора (відображає спроможність невідоміючого фактора пояснювати варіативність ознак).

Рівень інтеграції когнітивної структури – міра, що відображає характер ієрархічної організації системи, наявність розвиненої мережі взаємозв'язків між підсистемами. Запропонований показник рівня інтеграції системи враховує також два незалежні параметри: кількість змінних, що увійшли до складу першого фактора (відображає приховану тенденцію латентної змінної поєднувати окремі ознаки) та коефіцієнт Банністера головного фактора (відображає силу зв'язків ознак, за якими проводиться оцінювання, з визначеним латентним фактором).

Показник рівня когнітивної складності системи критеріїв оцінювання власної рефлексивної активності відображає характер функціонування всієї системи, враховуючи і рівень диференціації системи, і рівень інтеграції системи.

У таблиці 2 наведені дані, що відображають внутрішню структуру показника когнітивної складності системи критеріїв оцінювання рефлексивної активності суб'єкта. Високі коефіцієнти регресії за двома показниками вказують на залежність такого показника і від рівня диференціації ($\beta=0,53$), і від рівня інтеграції ($\beta=0,72$) критеріїв в межах єдиної системи. Більш суттєво впливає на значення єдиного показника сила тенденції до інтеграції, оскільки саме роз-

ширена мережа внутрішніх взаємозв'язків забезпечує існування системи як інтегративного утворення, що виконує певні функції в межах систем більш високого рівня організації, зберігаючи при цьому свою цілісність та відносну незалежність існування.

Таблиця 2

Результати множинного регресійного аналізу за показником рівня когнітивної складності системи критеріїв оцінювання

№	Показники	Стандартизовані значення		Значення критерію Фішера
		Коефіцієнт регресії	Помилка	
1	Рівень диференціації системи критеріїв оцінювання рефлексивної активності.	0,53	0,01	38,84
2	Рівень інтеграції системи критеріїв оцінювання рефлексивної активності.	0,72	0,01	52,64

Інтегративні властивості мислення формуються в онтогенезі пізніше, ніж здібності до диференціації, згідно з підходом О. Харві, Д. Ханта, Х. Шродера [8]. На першому етапі розвитку поняттєвої системи тенденції до інтеграції та диференціації проявляються слабо, однак уже на другому етапі дитина стає здатною виокремлювати різні, навіть протилежні ознаки в об'єкті. Можливості інтегрувати їх у єдиному образі з'являються лише на наступному етапі розвитку, коли прискорюється розвиток тенденцій до інтеграції. Поєднання протилежностей, узгодження протиріч та підпорядковування окремих компонентів більш значущому принципу (центрація) – нові властивості розумової активності, які формуються з віком (приблизно в підлітковому періоді) та дозволяють вирішувати проблеми, пов'язані з упередженим ставленням до невизначеності, нестійкістю думок і переконань, амбівалентністю почуттів, нерішучістю у прийнятті рішень та ін.

На метакогнітивному рівні оцінно-мотиваційний компонент рефлексивної компетентності представлений системою прогностичних здібностей суб'єкта. Серед основних здібностей, які дозволяють суб'єкту здійснювати прогноз власної життєдіяльності, ми виокремлюємо такі: 1) здібності до визначення причин подій;

2) здібності до розуміння можливих наслідків власної активності; 3) здібності до планування різних за формою та віддаленістю в часі заходів власної активності; 4) здібності до виокремлення різних перспектив розвитку свого майбутнього. Для визначення кількісних та якісних показників, що відображають різні аспекти сформованості прогностичних здібностей була застосована методика «Прогностична задача» Л. О. Регуш, Н. Л. Сомової [7] у власній модифікації. Зміни в методиці стосувались змісту прогностичних задач, які пропонувались досліджуваним. Замість подій зовнішнього світу суб'єкти аналізували та формували передбачення відносно можливих подій власної життєдіяльності.

У таблиці 3 представлена внутрішня структура загального показника рівня сформованості здібностей до прогнозування власної активності, що відображає стан розвиненості всієї системи прогностичних здібностей людини. Система прогностичних умінь дозволяє суб'єкту проводити аналіз уже здійснених форм активності, передбачати напрями розвитку подій у майбутньому, планувати власні дії та визначати найбільш привабливі орієнтири на майбутнє, конструюючи в такій засіб часову перспективу.

Таблиця 3

Результати множинного регресійного аналізу за загальним показником сформованості здібностей до прогнозування власної активності

№	Показники	Стандартизовані значення		Значення критерію Фішера
		Коефіцієнт регресії	Помилка	
1	Рівень сформованості здібності до визначення причин певних подій життєдіяльності.	0,36	0,009	37,49
2	Рівень сформованості здібності до розуміння наслідків подій життєдіяльності.	0,37	0,01	38,05
3	Рівень сформованості здібності до планування власної активності.	0,37	0,01	36,57
4	Рівень сформованості здібності до визначення перспектив розвитку майбутнього.	0,39	0,01	37,79

У разі приблизної рівномірної представленості всіх чотирьох складових, найбільший вплив на значення загального показника здійснює показник рівня сформованості здібності до визначення перспектив розвитку майбутнього ($\beta=0,39$). Дослідники вікової психології вважають, що перехід від підліткового віку до юнацького характеризується змінами у ставленні до майбутнього: «якщо підліток дивиться на майбутнє з позиції сьогодення, то юнак дивиться на сьогодення з позиції майбутнього» [4]. Визначення узагальнених орієнтирів допомагає юнакам визначити пріоритетні цілі, сформуванати життєві задачі подальшого розвитку, розробити програми самовдосконалення та плани досягнення значущих цілей. Основними факторами, що посилюють тенденції до самовизначення життєвих перспектив, є усвідомлення незворотності часу, скінченності людського існування, з одного боку, та потреба в побудуванні стрункої системи світогляду, з іншого. Тяга до системного розуміння різних сторін світу та соціального життя спрямовує суб'єкта до визначення тих орієнтирів у майбутньому, які дозволять звести все «різноманіття фактів до невеликої кількості принципів», зробити уявлення про дійсність більш зрозумілими, а своє місце у світі і сенс власного буття більш визначеними [4].

Слабка диференціація окремих сфер життєдіяльності, схильність до поляризації домагань (занадто завищені у сферах матеріального благополуччя, соціального зростання та занижені у сферах здоров'я та особистісного благополуччя), песимістичність прогнозів як захисна реакція від розчарування у власній спроможності вирішувати актуальні задачі життєдіяльності, низький рівень усвідомлення підстав власних домагань – основні властивості життєвих перспектив осіб юнацького віку, які свідчать про недостатність розвитку системи прогностичних здібностей, про відірваність уявлень про майбутнє від образу реального «Я» особистості. На думку російської дослідниці І. В. Носко, в осіб раннього юнацького віку не сформоване ще уявлення про майбутнє як про певним чином побудоване сьогодення. Перспективи на майбутнє мало стимулюватимуть суб'єктів до розвитку свого потенціалу, доки вони не усвідомлять, що насичення майбутнього цілями є передумовою для насичення теперішнього відповідною практикою.

На особистісному рівні оцінно-мотиваційний компонент рефлексивної компетентності представлений системою життєвих завдань, спрямованих на самовдосконалення особистості, які

дозволяють певним чином конструювати майбутнє за рахунок визначення пріоритетних перспектив розвитку. Життєві завдання – це такий спосіб конструювання власного майбутнього, завдяки якому особистість орієнтується у спектрі варіантів майбутнього, обираючи той варіант, який для неї є найбільш значущим та реальним [9]. Важливе місце в системі життєвих завдань особистості на різних етапах її становлення займають завдання на саморозвиток, які включають, згідно з нашим підходом, у різній мірі усвідомлені наміри щодо вдосконалення свого особистісного потенціалу. Серед завдань на саморозвиток ми виокремлюємо завдання на розвиток здібностей до самопізнання, саморегуляції, самовизначення та самоздійснення.

Розроблена нами, у співавторстві з Я. О. Домановою, методика «Життєві завдання на саморозвиток» дозволила визначати рівень значущості завдань на розвиток окремих рефлексивних здібностей, локалізованих у двох часових проміжках: сьогоденні та в найближчому майбутньому (через 2-3 роки). У якості вторинних ми запропонували наступні показники: 1) показник актуальності життєвих завдань у теперішньому; 2) показник актуальності життєвих завдань у майбутньому; 3) загальний показник насиченості теперішнього життєвими завданнями. У таблиці 4 наведені результати, що відображають внутрішню структуру показника насиченості теперішнього життєвими завданнями на саморозвиток, який відображає характер сформованості всієї системи життєвих завдань на саморозвиток.

Таблиця 4

Результати множинного регресійного аналізу за показником насиченості теперішнього життєвими завданнями на саморозвиток

№	Показники	Стандартизовані значення		Значення критерію Фішера
		Коефіцієнт регресії	Помилка	
1	Рівень актуальності життєвих завдань у теперішньому.	0,55	0,01	44,97
2	Рівень актуальності життєвих завдань у майбутньому.	-0,51	0,01	42,32

Очікуваним є той факт, що завдання на саморозвиток у теперішньому є більш значущими для оцінки всієї системи життєвих завдань ($\beta=0,55$), ніж завдання на найближче майбутнє ($\beta=-0,51$). Здатність суб'єкта ставити перед собою задачі на саморозвиток та актуалізувати мотивацію щодо їх розв'язання – важлива характеристика особистості, яка протидіє тенденції до «дисфункційного відкладання справ на потім» [2].

Підстави для ефектів віддетермінування (затягування процесів розв'язання поставлених перед суб'єктом задач) П. Стіл бачить у тому, що в ситуації вибору людина віддає перевагу більш легкому завданню, тому, яке приносить більше задоволення, оскільки пов'язане з отриманням певної винагороди. Людина схильна відкладати виконання тих справ, які не мають шансів на отримання швидких та приємних наслідків, потребують значних зусиль для досягнення.

Згідно з концепцією П. Стіла, завдання на саморозвиток мають низьку ймовірність швидкого розв'язання, оскільки процес їх вирішення призводить до відстрочених ефектів та має опосередкований характер. Позитивні наслідки процесу саморозвитку проявляються через певний час, вимагають тривалих розумових зусиль від суб'єкта, а результати виявляються не напрямом, а через усвідомлення певних аспектів своєї особистості та характеру життєдіяльності, через різні форми самопереживання: відчуття задоволеності, впевненість, переживання успіху, самоповагу, гордість за результат та ін. Існує висока ймовірність, що при низькій мотивації на самовдосконалення суб'єкт буде відкладати на майбутнє вирішення задач на саморозвиток, віддаючи перевагу вирішенню задач інших сфер життєдіяльності.

Таким чином, показник насиченості теперішнього життєвими завданнями на саморозвиток відображає готовність осіб юнацького віку ставити перед собою та вирішувати завдання, пов'язані з самопізнанням, саморегуляцію, самовизначенням та самоздійсненням, активно протидіяти тенденції до відтермінування таких завдань на більш пізні періоди життя.

Результати множинного регресійного аналізу дозволили нам уточнити внутрішню структуру всього оцінно-мотиваційного компонента, визначивши рівень впливу кожної його складової (див. табл. 5). Загальний показник сформованості оцінно-мотиваційного компонента розраховувався нами як сума трьох стандартизованих

оцінок, представлених у шкалі станайнів, які відображають рівень сформованості психічних утворень на трьох рівнях функціонування рефлексивної компетентності.

Таблиця 5

Результати множинного регресійного аналізу за показником рівня сформованості оцінно-мотиваційного компонента

№	Показники	Стандартизовані значення		Значення критерію Фішера
		Коефіцієнт регресії	Помилка	
1	Рівень когнітивної складності системи критеріїв оцінювання.	0,49	0,01	46,60
2	Загальний рівень сформованості здібностей до прогнозування власної активності.	0,57	0,01	53,40
3	Рівень насиченості теперішнього життєвими завданнями.	0,51	0,01	47,50

Дані таблиці свідчать, що найбільший вплив на рівень сформованості оцінно-мотиваційного компонента здійснює показник, який відображає особливості його організації на метакогнітивному рівні, а саме характер сформованості системи здібностей до прогнозування власної активності ($\beta=0,57$). Саме розвиток цього компонента дозволяє сформувати внутрішні умови, сприятливі для розвитку й інших складових. Так, розвиток системи прогностичних здібностей щодо власної активності буде сприяти розвитку здібностей до прогнозу поведінки інших осіб, що суттєво зменшить неузгодженість власних очікувань та оцінок, що надають суб'єкту інші особи. Зменшення сили «афекту неадекватності» між очікуваними оцінками та самооцінками є важливим показником розвитку системи оцінювання в юнацькому віці в напрямі становлення більш адекватної самооцінки, розвитку більш реалістичних очікувань із боку оточуючих, формування більш зрілих суджень щодо поведінки інших.

Розвиток системи здібностей до прогнозування формує сприятливі умови і для формування життєвих завдань на саморозвиток, для підвищення рівня їх значущості в системі інших задач. Усвідомлення можливих перешкод, які ймовірно будуть виникати на

шляху досягнення поставленої мети, буде стимулювати суб'єкта на пошук засобів їх подолання. Такий пошук не можливий без розуміння власних можливостей, без оцінки наявних внутрішніх ресурсів та співвіднесення їх із вимогами актуальних ситуацій. Оцінка власних якостей як недостатніх для розв'язування поставлених задач буде стимулювати суб'єкта до пошуку засобів компенсації їх (самопізнання), до опанування переживань, що виникають із приводу невдач та очікувань, мобілізації ресурсів (саморегуляція), до зміни свого ставлення до життєвих подій (самовизначення), до конструювання інших засобів, які дозволять отримати бажаний результат (самоздійснення). Тобто, життєві завдання на саморозвиток займуть більш пріоритетну позицію в загальній системі, що стимулюватиме суб'єкта до розвитку своїх здібностей, поширення знань, корекції певних властивостей тощо.

Дані кореляційного аналізу показали низький рівень інтеграції окремих елементів у єдиній структурі цього компонента, що відповідає вираженій системній диференціації як рівню організації системи. У таблиці 6 наведені дані коефіцієнтів кореляції, що відображають силу взаємозв'язків між основними елементами системи.

Таблиця 6

Структура кореляційних зав'язків між окремими елементами оцінно-мотиваційного компонента рефлексивної компетентності

Основні елементи	Система критеріїв	Система здібностей до прогнозування	Система життєвих завдань
Системи критеріїв оцінювання рефлексивної активності.	1		
Система здібностей до прогнозування власної активності.	0,095	1	
Система життєвих завдань на саморозвиток.	0,067	0,062	1
Оцінно-мотиваційний компонент.	0,59***	0,65***	0,58***

Примітка: * – емпіричне значення є значущим при $\alpha \geq 0,95$; ** – емпіричне значення є значущим при $\alpha \geq 0,99$; ***- емпіричне значення є значущим при $\alpha \geq 0,999$.

Окремі елементи, що входять до складу оцінно-мотиваційного компонента, не пов'язані один з одним значущими кореляційними зв'язками, що говорить про достатньо незалежне функціонування таких утворень у межах єдиної системи. Така форма організації відповідає рівню системної диференціації в моделі О. Харві, Д. Ханта і Х. Шродера. Низький рівень сполученості між елементами часто є внутрішньою причиною низького рівня адаптації системи до мінливих зовнішніх умов, оскільки неефективно функціонують механізми компенсації, які повинні протидіяти появі дисфункцій, нейтралізувати їх негативний вплив, не сформовані інтегративні функції, що підтримують цілісність системи у процесі її функціонування. Такий стан системи, за думкою О. В. Лібіна, сприяє порушенню балансу між основними зовнішніми (результативність та адаптивність) та внутрішніми (компенсаторність та оптимальність) ефектами взаємодії [3].

Висновки. Завдяки оцінюванню власних форм рефлексивної активності та їх результатів, прогнозуванню ймовірнісних результатів своєї активності в майбутньому та формуванню мотивації на саморозвиток у формі визначення життєвих завдань оцінно-мотиваційний компонент вносить свій вклад у реалізацію головної функції рефлексивної компетентності – накопичення та впорядкування одиниць досвіду, що формуються в ході рефлексивної активності.

Виконання таких функцій забезпечує певні новоутворення, які формуються в ході рефлексивної активності як побічні продукти, однак суттєво впливають на подальший розвиток рефлексивних здібностей особистості. На когнітивному рівні функціонує система критеріїв оцінювання власних форм рефлексивної активності, яка характеризується рівнем когнітивної складності, що враховує рівень диференціації та інтеграції системи. Функціонування оцінно-мотиваційного компонента на метакогнітивному рівні забезпечує система здібностей до прогнозування власної активності. Найбільшу вагу в цій системі має здібність суб'єкта визначати перспективи розвитку свого життя. Особистісний рівень представлений системою життєвих задач на саморозвиток, які стимулюють суб'єкта докладати зусилля щодо розвитку в себе певних якостей, формування певних умінь, поширення знань. Однак окрім визначення задач на саморозвиток суб'єкт повинен сформувати в себе установку протидіяти бажанню відкласти розгляд таких питань на віддалене майбутнє. Саме готовність суб'єкта вирішувати завдан-

ня на саморозвиток в актуальний період часу є індикатором високої його вмотивованості використовувати рефлексивну активність для збільшення своєї метакогнітивної поінформованості, для розвитку вмінь та здібностей до саморегуляції поведінки, для визначення пріоритетних цінностей та життєвих сенсів, для конструювання різних засобів реалізації власного потенціалу тощо.

Література:

1. Гулеева О. В. Сущность рефлексивной компетентности будущих педагогов [Электронный ресурс] / О. В. Гулеева // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2010. – №5. – С. 133-137. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-refleksivnoy-kompetentnosti-buduschih-pedagogov>.
2. Дворник М. С. Конструювання особистістю власного майбутнього як соціально-психологічна категорія [Електронний ресурс] / М. С. Дворник // Новината за напреднали наука. Том 19. Психология и социология. – София: «Бял ГРАД-БГ» ООД, 2012. – С. 73-80. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/15_NNM_2012/Psihologia/12_110885.doc.htm.
3. Либин А. В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / А. В. Либин. – М. : Смысл, 1999. – 532 с.
4. Носко И. В. Психология развития и возрастная психология: Учебное пособие для студентов психологических факультетов / И. В. Носко. – Владивосток : Дальневосточный гос. университет, 2003. – 125 с.
5. Петренко В. Ф. Психосемантика сознания / В. Ф. Петренко. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 208 с.
6. Похилько В. И. Когнитивная дифференцированность / В. И. Похилько // Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – С. 238–240.
7. Ретуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего / Л. А. Ретуш. – СПб. : Речь, 2003. – 352 с. – (Серия «Классики и современники психологии»).
8. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с. – (Серия «Мастера психологии»).
9. Як будувати власне майбутнє: Життєві завдання особистості: наук. монографія / Т. М. Титаренко, О. Г. Злобіна, Л. А. Лепіхова та ін.; за наук. ред. Т. М. Титаренко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 215 с.

УДК 159.9.075

О. А. Столярчук

ДИНАМІКА ПРОФЕСІЙНИХ ПРІОРИТЕТІВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У роботі здійснено диференціацію понять «професійні цінності», «професійні ціннісні орієнтири» та «професійні пріоритети». Подано тлумачення поняття професійного аксіогенезу як процесу формування професійних ціннісних орієнтирів майбутнього фахівця. Встановлено, що професійний аксіогенез активізується під час фахового навчання та має суперечливий характер співвідносно з вагомими особистісними цінностями та пріоритетами студентів. Проаналізовано результати дослідження динаміки формування професійних пріоритетів майбутніх учителів. Встановлено переважання внутрішніх професійних пріоритетів над зовнішніми, зокрема отримання задоволення від роботи, професійна самореалізація та саморозвиток є найбільш значущими фаховими пріоритетами студентів усіх курсів. Водночас зафіксовано нівелювання цінності соціального обов'язку щодо майбутньої педагогічної діяльності.

Ключові слова: професійний аксіогенез, професійні цінності, професійні ціннісні орієнтації, професійні пріоритети, фахове навчання, майбутні вчителі.

В работе осуществлено дифференциацию понятий «профессиональные ценности», «профессиональные ценностные ориентиры» и «профессиональные приоритеты». Подано толкование понятия профессионального аксиогенеза как процесса формирования профессиональных ценностных ориентиров будущего специалиста. Установлено, что профессиональный аксиогенез активизируется во время профессионального обучения и имеет противоречивый характер соотносимо с весомыми личностными ценностями и приоритетами студентов. Проанализированы результаты исследования динамики формирования профессиональных приоритетов будущих учителей. Установлено преобладание внутренних профессиональных приоритетов над внешними, в частности получение удовольствия, профессиональная самореализация и саморазвитие являются наиболее значимыми

профессиональными приоритетами студентов всех курсов. В то же время зафиксировано нивелирование ценности социального долга по отношению к будущей педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональный аксиогенезис, профессиональные ценности, профессиональные ценностные ориентации, профессиональные приоритеты, профессиональное обучение, будущие учителя.

Differentiations between the concepts «professional values», «professional value orientations» and «professional priorities» was made in the paper / research. The explanation of the concept professional axiogenesis as a process of formation of professional value orientation of the future professionals is presented. It was established that professional axiogenesis is activated during professional training and has a controversial character correlating with significant personal values and priorities of students. The results of the study of the dynamics of formation of professional priorities of future teachers were analyzed. The predominance of internal over external trade priorities was specified; particularly pleasure and professional self-realization and self-development are the most important professional priorities of students of all courses. At the same time leveling of value of social responsibility for future pedagogical activities is noted.

Keywords: professional axiogenesis, professional values, professional value orientations, professional priorities, professional training, future teachers.

Постановка проблеми. Формування майбутнього фахівця охоплює практично всі аспекти його особистості, включаючи аксіологічну сферу. Ця сфера фігурує провідним внутрішнім чинником професіогенезу майбутнього вчителя, оскільки залучає ціннісно-цільовий напрям його розвитку. За умов дифузії цінностей сучасного вітчизняного суспільства професійний аксіогенез майбутнього фахівця набуває складного, суперечливого характеру. Ця проблема є особливо актуальною щодо студентів педагогічних спеціальностей, сформовані професійні цінності яких у майбутньому впливатимуть на особистісне становлення учнів. Проблема відповідності фахових цінностей майбутніх педагогів їх особистісним пріоритетам є значущою в контексті гуманізації сучасної освіти, оскільки цінності входять у структуру особистості, є фундаментом її спрямованості та світогляду, зокрема і в професійному розвитку.

Сучасний студент перебуває в досить складній ситуації фахового самовизначення як процесу входження у професійну структуру

суспільства. Цей процес реалізується на особистісному рівні і є за-
собом ціннісного вибору варіантів професійного розвитку. Головна
суперечність формування цінностей сучасного студентства пов'язана
з тим, що механізми саморегуляції, самоменеджменту вже діють, а
формування особистості, у тому числі спрямованості студента ще не
завершено. Відповідно, вивчення процесу професійного аксіогенезу
студентів є доречним для його оптимізації на етапі фахового навчання.

Короткий огляд останніх досліджень і публікацій за темою.

Психологічні аспекти впливу цінностей на формування особис-
тості розкриті в роботах зарубіжних і вітчизняних дослідників,
таких як Б. Г. Ананьєв, Г. М. Андрєєва, І. Д. Бех, Л. І. Божович,
Л. С. Виготський, В. В. Давидов, О. В. Зазимко, В. П. Зінченко,
О. В. Киричук, Г. С. Костюк, І. С. Кон, О. М. Леонтьєв, О. В. Пе-
трунько, К. К. Платонов, М. Рокіч, В. В. Рибалка, В. А. Роменець,
С. Л. Рубінштейн, Н. В. Чепелєва, Ш. Шварц та ін.

Проблема формування професійних цінностей майбутніх фа-
хівців потрапляла у фокус вивчення багатьох вітчизняних науков-
ців, зокрема Г. О. Балла, І. Д. Бега, М. Й. Боришевського,

Л. В. Долинської, С. Д. Максименка, Н. А. Побірченко,
Н. І. Пов'якель, Г. К. Радчук, В. А. Семиченко, М. О. Чаїнської,
Н. Ф. Шевченко, Т. С. Яценко тощо. Проте в наукових психолого-
педагогічних джерелах має місце тенденція використання понять
педагогічних цінностей і професійних ціннісних орієнтацій вчителя
для позначення значного обсягу освітніх об'єктів і явищ, пов'язаних
з освітнім процесом. Переважно дослідники ці поняття використо-
вують як семантично тотожні. Нам видається доречним розрізняти
поняття «цінностей» та «ціннісні орієнтації» в контексті співвідно-
шення загального (суспільного) й індивідуального (особистісного).

Науковець В. О. Сластьонін виокремлює поняття професійно-
ціннісних орієнтацій, які тлумачить як систему стійких вибірко-
вих ставлень учителя до найбільш значущих аспектів професійної
діяльності, що формуються на основі широкого спектру всіх ду-
ховних відносин особистості. Автор абсолютно слушно наголо-
шує, що педагогічні, як і будь-які інші духовні цінності, затвер-
джуються в житті не спонтанно. Вони залежать від соціальних,
політичних, економічних відносин у суспільстві, які багато в чому
впливають на розвиток педагогіки й освітньої практики. Зі зміною
соціальних умов життя, розвитком потреб суспільства й особис-
тості трансформуються і педагогічні цінності [5, с. 16].

Російський дослідник А. С. Шаров визначає професійні цінності як орієнтири, на основі котрих людина обирає, освоює і виконує свою професійну діяльність [7]. Доповнює цю тезу думка вітчизняної вченої Г. О. Печерської, яка зазначає, що професійні цінності – це віддзеркалення вимог професії та суспільства до аксіосфери особистості фахівця [3, с. 253].

Таким чином, професійні ціннісні орієнтири здебільшого позначаються як система когнітивних утворень, поєднаних з емоційно-вольовим механізмом, внутрішнім орієнтиром особистості, що спонукає і спрямовує мотиви, професійні дії й учинки особистості, визначає аксіологічний характер її професійної діяльності. Близькою до цього поняття є категорія професійних пріоритетів, які тлумачимо як сукупність найважливіших фахових цінностей, що визначаються актуальними для особистості професійно спрямованими потребами і зумовлюють найбільшу активність для їх задоволення. Тобто, для особистості можуть бути цінними сфера самореалізації та заробітку, але в умовах важкого матеріального становища пріоритетом стає саме цінність заробітку.

Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчив, що аксіологічні орієнтири щодо майбутньої професії закладаються ще під час фахового навчання, у подальшому будучи базою для професійної спрямованості фахівця. Як зазначає О. М. Копилова, професійні цінності як важливе особистісне новоутворення студента забезпечують успішність професійної підготовки та формування його професійного образу «Я». Професійний образ «Я» є структурою аксіологічного порядку, що фіксує ставлення до обраної професії, практичної педагогічної діяльності та до самого себе як до майбутнього спеціаліста [2, с. 16].

Російський психолог А. В. Кір'якова стверджує, що процес формування ціннісних орієнтацій у межах професійної освіти має такі стадії:

- пізнання світу цінностей суспільства;
- усвідомлення себе в цьому світі (самосвідомість), здійснюване на основі привласнених особистістю цінностей;
- побудова життєвої перспективи в освоєній системі [1, с. 37].

Відповідно, категорія фахових ціннісних орієнтацій студентства є досить динамічною, оскільки відображає стрімкі зміни українського суспільства в цілому та вищої освіти зокрема. Очевидно, що на тлі цих змін наукове вивчення професійних цінностей і прі-

оритетів сучасних студентів є актуальним для продуктивної взаємодії з ними викладачів в умовах навчально-виховного процесу ВНЗ. Доречно враховувати, що професійні пріоритети майбутніх учителів можуть змінюватись під час фахового навчання навіть за умов стабільності їх цінностей, що і стало предметом вивчення.

Метою статті є аналіз результатів дослідження динаміки професійних пріоритетів майбутніх учителів. Дослідження професійних пріоритетів майбутніх учителів відбувалось на базі Київського університету імені Бориса Грінченка із залученням 368 студентів спеціальності «Філологія (іноземна)» 1-6 курсів навчання. Для виявлення динаміки професійних пріоритетів вищеназваних студентів використовувались такі **методи**, як опитування засобом модифікованої методики самооцінки професійних цінностей А. О. Реана, ранжування та визначення середніх значень.

Виклад основного матеріалу. Фахове становлення майбутнього вчителя супроводжується формуванням базового особистісного новоутворення – професійного універсуму, який містить фахову та особистісну складові. У цей процес включається становлення професійних ціннісних орієнтацій, що, за думкою Г. О. Печерської, втілюються у взаємодію двох полярностей у єдиному полі – особистості і професії, які обумовлюють розвиток одна одної. Виникаюча єдність утілюється у професійних ціннісних орієнтаціях, узгодженість яких попереджає дихотомію між вимогами професії й особистісними потребами, визначає становлення професійної аксіосфери фахівця [3, с. 253].

Ми цілком поділяємо позицію М. О. Чайнської, що професійний аксіогенез – це безперервний цілісний процес ціннісно-смыслового розвитку суб'єкта діяльності, який починається з моменту вибору професії, триває протягом усього професійного життя і завершується, коли особистість припиняє свою професійну діяльність [5, с. 5].

Важливим етапом професійного аксіогенезу є фахове навчання, під час якого, як зазначають Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко, у студентів формується система ціннісних орієнтацій, що пов'язані з професійною діяльністю. Цінність – усвідомлення і прийняття студентом сенсу своєї професійної діяльності. Ці ж автори наполягають на необхідності формувати ціннісні орієнтації, що пов'язані з професійною діяльністю: настанови, переконання, пріоритети щодо професійної діяльності (в педагогічній діяльності – формування педагогічних цінностей) [4, с. 82].

Доречність цілеспрямованого впливу на формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів зумовлена складністю, суперечливістю та асинхронізованістю цього процесу. За даними дисертаційного дослідження М. О. Чаїнської, всі показники сенсожиттєвих орієнтацій майбутніх педагогів перебувають на рівні середніх значень або нижчі за них. Науковець визначила такі рівні професійного аксіогенезу майбутніх учителів, як професійно-неадекватний, ситуативно-адекватний, репродуктивно-адаптивний, асертивно-професійний і креативно-гуманістичний, встановивши при цьому перебування третини студентів у діапазоні найнижчих рівнів [6, с.16]. Ці дані виразно засвідчують проблемний характер формування професійних ціннісних орієнтацій студентів, що здобувають педагогічну спеціальність. Аналогічна гіпотеза була сформульована нами щодо охопленої вибірки майбутніх учителів іноземної мови, оскільки раніше було встановлено суперечливість мотивів здобуття іншомовної компетентності та орієнтації на педагогічну діяльність у загальноосвітніх закладах.

Результати ранжування респондентами визначеного набору професійних пріоритетів виявили стійке переважання прагнення отримувати задоволення від роботи, яке очолило рейтинг щодо студентів першого, другого, третього і шостого курсів. Попри деяку гедоністичну спрямованість цього фахового пріоритету значимо, що він має позитивну внутрішню локалізацію, пов'язану з досягненням професіоналізму. Це підтверджується виявленням фактом розміщення пріоритету професійного саморозвитку на другій і третій позиції рейтингу. Показово, що пріоритет задоволення від роботи у студентів п'ятого курсу, які навчаються в магістратурі, поступається значущістю потребі у професійній самореалізації.

За свої професійно спрямовані зусилля майбутні учителів очікують не лише задоволення, але й прибутку, оскільки цінність фінансового забезпечення балансує від четвертої позиції рейтингу у студентів першого і шостого курсів до першого місця щодо п'ятикурсників.

У методику дослідження професійних пріоритетів студентів нами були включені й зовнішні орієнтації, які відображають соціальну взаємодію, зайняття певного статусу та виконання суспільного обов'язку. Підґрунтям для цього стало дослідження американського психолога М. Джаходи, яка виявила приховані функції

професійної праці, що стають очевидними в нетипових обставинах. Учена виокремила кілька аспектів прихованого значення професійної діяльності для особистості:

- ведення активного образу життя (тривала осмислена та цілеспрямована зайнятість);
- структурування часу (шляхом вчасного виконання трудових завдань);
- включення в соціальне оточення (спільна професійна діяльність);
- служіння загальним інтересам (стурбованість не лише власними, а й суспільними інтересами);
- показник соціального статусу і виразник індивідуальності людини [8].

Саме орієнтація на певний статус у суспільстві не є пріоритетною для опитаних студентів, оскільки посідаючи шосте місце в першокурсників, зменшується до останньої, восьмої позиції у випускників, студентів четвертого курсу. Водночас щодо магістрантів виявлено підвищення значущості потреби в зайнятті певного соціального статусу в контексті професійної діяльності, вочевидь за рахунок усвідомлення ширших можливостей працевлаштування.

Потреба у визнанні результатів праці іншими людьми не є актуальною для першокурсників (сьома позиція рейтингу), однак дещо посилюється на старших курсах (п'ята позиція в магістрантів). І завершує рейтинг професійних пріоритетів майбутніх учителів мотив служіння суспільству, котрий щодо студентів усіх курсів посідає останнє місце. Ця тенденція є несприятливою для підготовки майбутніх учителів, оскільки свідчить про деформацію соціальних мотивів у структурі фахових цінностей. Загальні дані щодо виявлення рейтингу професійних пріоритетів студентів упродовж їх фахового навчання подано в табл. 1.

Дослідження показало, що впродовж навчання на бакалавраті різких, суттєвих змін професійних пріоритетів студентів не відбувається, тоді як здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра супроводжується значними змінами фахових ціннісних орієнтацій. Зокрема, простежується посилення значущості пріоритетів професійної самореалізації та саморозвитку, які очолюють рейтинг, а також підвищується вагомість кар'єрного зростання. У п'ятикурсників зафіксовано дві стійкі групи пріоритетів: професійна самореалізація разом із фінансовим забезпеченням очолила

рейтинг, а почуття задоволення від роботи поєдналось із кар'єрним зростанням (третя позиція).

Таблиця 1

**Зведені дані ранжування професійних пріоритетів
майбутніми вчителями**

№ з/п	Назва професійної цінності	Рейтингова позиція					
		1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	6 курс
1	Професійна самореалізація.	3	4	5	5	1	3
2	Професійний саморозвиток.	2	3	3	1	2	2
3	Служіння суспільству.	8	7	8	7	6	7
4	Кар'єрне зростання.	5	3	4	4	3	3
5	Фінансове забезпечення.	4	2	2	3	1	4
6	Статус у суспільстві.	6	6	7	8	4	6
7	Почуття задоволення від роботи.	1	1	1	2	3	1
8	Визнання результатів праці іншими людьми.	7	5	6	6	5	5

Імовірно, орієнтація на кар'єрне зростання посилюється в магістрантів, яким відкриваються можливості працювати у вищій школі. Варто зазначити, що ці зміни відбуваються на тлі здобуття більшістю магістратами, які працюють за фахом, досвіду професійної діяльності.

Висновки. Отже, процес професійного аксіогенезу особистості започатковується ще під час юнацького професійного самовизначення й активізується впродовж фахового навчання. Формування фахової компетентності студентів супроводжується засвоєнням професійних ціннісних орієнтацій, що складає підґрунтя для подальшого набуття професіоналізму.

Проведене емпіричне дослідження виявило переважання внутрішніх професійних ціннісних орієнтацій студентів, що здобувають педагогічну спеціальність, над зовнішніми. Встановлено, що професійними пріоритетами майбутніх учителів упродовж усього фахового навчання є прагнення отримати задоволення від роботи,

професійна самореалізація та саморозвиток. Процес формування фахових ціннісних орієнтацій має позитивну динаміку щодо зростання значущості професійної самореалізації та кар'єрного зростання. Водночас зафіксовано нівелювання цінності соціального обов'язку щодо майбутньої педагогічної діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в дослідженні впливу професійних цінностей і пріоритетів майбутніх учителів на процес формування їх професійного універсуму.

Література:

1. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография / А. В. Кирьякова. – Оренбург : Университет, 1996. – 187 с.
2. Копилова О. М. Формування професійних цінностей студентів у процесі навчання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Копилова Оксана Миколаївна. – Кривий Ріг, 2011. – 229 с.
3. Печерська Г. О. Професійні ціннісні орієнтації вчителів / Г. О. Печерська // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки. – Миколаїв : Миколаїв. нац. ун-т ім. В. О. Сухомлинського. – Т. 2. – Вип. 10 (91). – С. 252–257.
4. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи: підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : Просвіта, 2004. – С. 82.
5. Сластенин В. А. Аксиологические основы педагогики // Педагогика: [учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
6. Чаїнська М. О. Психологічні чинники оптимізації професійного аксіогенезу майбутніх педагогів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / М. О. Чаїнська. – Івано-Франківськ, 2010. – 20 с.
7. Шаров А. С. Формирование ценностных ориентаций и поведения личности / А. С. Шаров. – Омск : ОмГПУ, 1993. – 91 с.
8. Jachoda M. Employment and Unemployment: a social-psychological analyses / M. Jachoda. – Cambridge : University Press, 1982. – 196 p.

УДК 159.9-615.815-316.44

С. Г. Уварова

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАДАННЯ ЕКСТРЕНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ПОСТРАЖДАЛИМ УНАСЛІДОК НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

У статті здійснено огляд теоретичних та практичних підходів до проблеми надання екстреної психологічної допомоги постраждалим унаслідок надзвичайних ситуацій. Висвітлено теоретичні уявлення щодо психічних змін, які спричиняються впливом надзвичайних, кризових ситуацій. Розкрито психологічний зміст поняття «надзвичайна ситуація». Проаналізовано чинники, які визначають специфіку організації та надання екстреної психологічної допомоги внаслідок надзвичайної ситуації. Визначено зміст, специфіку, принципи та завдання екстреної психологічної допомоги. Висвітлено основні напрямки діяльності бригад екстреної психологічної допомоги. Розкрито зміст та специфіку організації телефонної лінії для надання екстреної психологічної допомоги внаслідок надзвичайних ситуацій. Визначено основні критерії успішності надання первинної психологічної допомоги.

Ключові слова: *екстрена психологічна допомога, телефон екстреної психологічної допомоги, надзвичайні ситуації, гострі стресові стани, основні напрями діяльності бригад екстреної психологічної допомоги.*

В статье осуществлен обзор теоретических и практических подходов к проблеме оказания экстренной психологической помощи пострадавшим вследствие чрезвычайных ситуаций. Освещены теоретические представления о психических изменениях, которые возникают под воздействием чрезвычайных ситуаций, кризисных ситуаций. Раскрыто психологическое содержание понятия «чрезвычайная ситуация». Проанализованы факторы, которые определяют специфику организации и оказания экстренной психологической помощи вследствие чрезвычайной ситуации. Определена специфика, содержание, принципы и задачи экстренной психологической помощи. Освещены основные направления деятельности бригад экстренной психологической

помощи. Раскрыто содержание и специфика организации телефонной линии для оказания экстренной психологической помощи вследствие чрезвычайной ситуации. Определены основные критерии успешности оказания первичной психологической помощи.

Ключевые слова: экстренная психологическая помощь, телефон экстренной психологической помощи, чрезвычайные ситуации, острые стрессовые состояния, основные направления деятельности бригад экстренной психологической помощи.

The article presents an overview of theoretical and practical approaches to a problem of rendering psychological emergency aid to the persons aggrieved as a result of the emergency situations. Theoretical ideas of psychic changes caused by the influence of emergency, crisis situations are reflected. The psychological concept content of emergency situation is revealed. The factors that define the specifics of organizing and rendering psychological emergency aid in the emergency situation are analysed. The content, the specific character, the principles and tasks of the psychological emergency aid are defined. The main areas of activity for the psychological emergency teams are presented. The content and the specific character of organizing the hotline for rendering psychological emergency aid during the emergency situations are revealed. The main criteria of success for rendering primary psychological aid are defined.

Keywords: psychological emergency aid, hotline for psychological emergency aid, emergency situations, acute stress conditions, main areas of activity for the psychological emergency teams.

Постановка проблеми. Реаліями життя в сучасному світі стали численні кризові ситуації, які пов'язані з різного роду надзвичайними подіями: стихійними лихами, техногенними катастрофами, терористичними актами тощо. За таких умов у людини, яка опиняється в епіцентрі лиха, розвиваються гострі стресові стани, що характеризуються загальною психічною дезорганізацією, порушеннями функціонального стану, вольових процесів тощо. Постраждалі, які зазнають травматичного впливу надзвичайної ситуації, потребують екстреної психологічної допомоги.

Мета статті полягає в аналізі теоретичних та практичних аспектів проблеми надання екстреної психологічної допомоги постраждалим унаслідок надзвичайних ситуацій.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз численних досліджень, проведених за результатами оцінки ефективності організації та надання психологічної допомоги, засвідчив високий рівень

успішності реалізації кризової інтервенції. Беззаперечною є висока значущість ролі фахівців-психологів у попередженні та подоланні негативних психічних наслідків надзвичайних ситуацій для людей, які зазнали їх травматичного впливу [8; 13].

Дослідники результативності впливу первинної психологічної допомоги під час кризових подій наголошують на тому факті, що постраждали, які мали можливість отримувати психологічний супровід на ранніх етапах травматизації і безпосередньо на місці події, значно менше страждають від психологічних ускладнень [3; 10; 11; 12].

У цілому виділяють два основних періоди надання кризової психологічної допомоги залежно від часу, який минув із моменту травматичної події:

– *період первинної психологічної допомоги* (під час події та в найближчий час після неї). У межах цього періоду проводиться робота з первинними дезадаптивними реакціями. Екстрена психологічна допомога надається в міру необхідності під час роботи бригади кризових психологів із постраждалими. За частотою надання допомоги може варіюватися від разової, короткочасної до систематичної, а у випадку необхідності, безперервної (наприклад, психологічний супровід людини до вирішення невизначеності ситуації, яка пов'язана з вірогідністю загибелі її близької людини і продовження надання психологічної підтримки, якщо трагедія відбувається);

– *продовжений період* (деякий час потому, наприклад, місяць чи рік потому). У межах цього періоду здійснюється робота з відтермінованими дезадаптивними реакціями та безпосередньо з травмою. У цьому випадку психологічна допомога відбувається покроково, має більш тривалий, пролонгований характер [8].

У кризовій психології *екстрену психологічну допомогу* розглядають як систему короткочасних заходів, завданням яких є регуляція актуального психологічного, психофізіологічного стану людини, зниження інтенсивності та сили негативних емоційних реакцій постраждалих людей, стабілізація їх емоційного стану засобами застосування професійних методів, які відповідають вимогам ситуації [8; 13].

Особливе значення під час надання екстреної психологічної допомоги мають теоретичні уявлення щодо психічних (когнітивних, емоційних, поведінкових тощо) змін, які спричиняються впливом екстремальних, кризових ситуацій.

У пізнавально-когнітивній сфері людини спостерігаються порушення сприйняття, уваги, мислення, пам'яті. Спостерігаються серйозні негативні зміни вольових процесів (прийняття рішення, контролю, саморегуляції). З боку *емоційної сфери* мають місце тривога, панічні стани, страх, жах, агресія, гнів, почуття провини, сором, пригніченість, апатія тощо. Серед *соматовегетативних порушень* спостерігаються втрата апетиту, порушення сну, різке зниження (або збільшення) ваги, зниження загального тонусу організму, в'ялість, м'язова напруженість, тремтіння тощо. У *поведінкових проявах* спостерігається загальна дезорганізація, яка проявляється втратою цілеспрямованості поведінки, її контрольованості людиною; переважає безцільна підвищена активність або, навпаки, пасивність, загальмованість. У *сфері соціальної взаємодії* часто спостерігається агресивна поведінка, конфліктність, пошук винуватців та звинувачення оточуючих, відчуження, соціальна ізоляція тощо [8].

Виклад основного матеріалу. Розкриємо психологічний зміст поняття «надзвичайна ситуація». Під *надзвичайною ситуацією* у кризовій психології розуміють обставини на певній території, які склалися в результаті аварії, небезпечного природного явища, катастрофи, стихійного чи іншого лиха, що можуть призвести до людських жертв, нанести шкоду здоров'ю або навколишньому середовищу, спричинити значні матеріальні втрати та порушення умов життєдіяльності людей. Кожна надзвичайна ситуація має специфічні особливості та характер розвитку [4].

Варто зауважити, що специфіка організації та надання психологічної допомоги в надзвичайних ситуаціях зумовлена такими чинниками:

1. *Раптовість надзвичайної події.* Чим раптовішим є розгортання екстремальної ситуації, тим більш руйнівний вплив вона здійснює на людину та на появу серйозних травматичних наслідків.

2. *Відсутність схожого досвіду в постраждалого.* Досвід травматичної події радикально відрізняється від її повсякденного життєвого досвіду. Через це адаптаційні психічні ресурси не здатні впоратися з величиною діючого травматичного чинника.

3. *Експозиція смерті.* У разі раптового близького зіткнення зі смертю є значна вірогідність розгортання важкої екзистенційної кризи.

4. *Брак контролю.* Катастрофічні події характеризуються тим, що не піддаються контролю людини. Під час травматичних подій

це відчуття втрати контролю є дуже сильним і зберігається в людини довгий час, маючи велику вірогідність розвинутися у стан «вивченої безпорадності».

5. *Поведінка під час травматичної події.* Думки про те, що людина робила чи не змогла зробити, перебуваючи в екстремальній ситуації, можуть довгий час турбувати її, викликаючи почуття провини, сорому, жалю, докори за свою слабкість тощо.

6. *Моральний вибір.* Під час екстремальної події людина може переживати нестерпні муки через необхідність здійснення вибору, наприклад, кого рятувати, чи ризикувати життям заради іншого тощо [14].

Відповідно до особливостей надзвичайної ситуації надання психологічної допомоги в екстремальних умовах має певну специфіку:

- людина, що потребує психологічної допомоги, часто знаходиться в гострому афективному стані. Іноді психологічну допомогу необхідно надавати, коли людина перебуває ще під впливом травматичної ситуації, тобто екстремальні чинники продовжують діяти;
- часто екстрену психологічну допомогу доводиться надавати одразу групі людей, які одночасно опинились у ситуації катастрофи;
- різномірність психопатології в постраждалих та переплетіння травматичного стресу з іншими патогенними чинниками внутрішнього чи зовнішнього походження;
- наявність у переважної більшості постраждалих почуття втрати через загибель близьких людей, втрату житла тощо [7].

Важливим аспектом організації та надання екстреної психологічної допомоги є визначення кола постраждалих, які потребують допомоги спеціалістів. До їх числа входять:

- особи, які безпосередньо постраждали внаслідок надзвичайної події;
- свідки події, які також переживають психотравмуючий вплив надзвичайної події;
- рідні та близькі постраждалих, які переживають гострі емоційні реакції на повідомлення про те, що відбулось;
- співробітники рятувальних служб; медичні працівники, які надають допомогу постраждалим безпосередньо на місці події та в лікарнях; співробітники соціальних служб, які беруть участь в усуненні наслідків надзвичайної події;

– люди, у яких розвинулись негативні психічні прояви, загострілись психічні розлади чи актуалізуватись минулі травми через стресогенний вплив інформації, яку вони отримали про надзвичайну ситуацію [8].

Основні *завдання* екстреної психологічної допомоги полягають у:

– профілактиці гострих панічних реакцій, психогенних нервово-психічних порушеннях;

– зменшенні гострих симптомів дистресу та стабілізації станів постраждалих;

– підвищенні адаптаційних можливостей людини;

– подоланні проявів межових нервово-психічних порушень [8; 13].

Основними *принципами* надання екстреної психологічної допомоги є:

– *невідкладність* (допомога постраждалому має бути надана якомога швидше, оскільки чим більше часу пройде з моменту травми, тим вище вірогідність появи хронічних розладів, зокрема, посттравматичного стресового розладу). Несвоєчасне діагностування психопатологічних проявів психічних розладів, які ще не досягли високого рівня, а також ненадання необхідної спеціалізованої психологічної допомоги, призводять до того, що наявна травматизація спричинює виникнення хронічних розладів, які часто можуть мати інвалідизуючі наслідки для людини;

– *наближеність до місця події* (ідея цього принципу полягає в наданні допомоги у звичній обстановці та соціальному оточенні людини, а також мінімізації негативних наслідків «госпіталізму»);

– *очікування, що нормальний стан людини відновиться* (важливо ставитись до людини, яка пережила психотравмуючий досвід, не як до хворого, а як до нормальної людини, яка опинилася в ненормальних обставинах; підтримувати її впевненість у швидкому поверненні до нормального стану);

– *продовгованість (динамічність) спеціалізованої допомоги* (психологічний супровід постраждалих та членів їх родин має носити продовгований характер: як безпосередньо після надзвичайної ситуації, так і в періоди її віддалених наслідків);

– *єдність та простота психологічного впливу* (єдність психологічного впливу передбачає, що його має здійснювати одна людина, або процедура надання допомоги має бути уніфікована; простота психологічного впливу передбачає забезпечення, передусім,

нагальних потреб людини: відвести постраждалого від місця події, дати тепле пиття, їжу, надати можливість зігрітися та можливість бути вислуханим);

– *патогенетичний принцип: прогнозування подальшої динаміки розладів* (розгорнений опис динаміки розвитку розладів у постраждалих в умовах надзвичайних ситуацій представлено в Міжнародній класифікації хвороб (МКХ-10). Важливо підкреслити, що для постраждалих, у яких психічна травматизація поєднана з соматичними ушкодженнями, зазвичай характерною є динаміка, за якої у міру зменшення соматичних проявів будуть сильніше розгортатися психопатологічні наслідки. У співробітників рятувальних служб, лікарів, психологів та соціальних працівників, які надають допомогу безпосередньо в зоні екстремальної події чи працюють із людиною згодом, часто також розвиваються психічні розлади невротичного, психосоматичного чи поведінкового характеру. Зазвичай на першому етапі ці розлади залишаються непомітними, а з часом стають частково скомпенсованими. Без вжиття необхідних профілактичних заходів (психологічних, медичних тощо) ці розлади можуть призводити до порушень професійної дієздатності і негативно вплинути на ефективність надання допомоги постраждалим);

– *етапність та наступність спеціалізованої допомоги* (важливо, щоб робота з надання спеціалізованої психологічної допомоги постраждалим та членам їх родин здійснювалась до моменту досягнення оздоровчого результату. На певних етапах здійснення психологічного супроводу бажаним є переведення кожного конкретного постраждалого до сфер компетенції інших спеціалістів. Загальний напрям надання спеціалізованої допомоги постраждалим має таку логіку: медична допомога і реабілітація – соціально-психологічна допомога і реабілітація – соціальна допомога і реабілітація. У разі погіршення стану постраждалого необхідним є повернення до попереднього етапу допомоги);

– *попередження негативних наслідків, які можуть виникнути у спеціалістів у результаті емоційного перевантаження під час кризової роботи і можуть негативно позначитися на загальній якості надання психологічної допомоги* (рішення про часткове або остаточне відсторонення спеціаліста від процесу надання кризової допомоги через його виснаження та розвиток постстресових розладів має приймати керівник групи кризових фахівців) [2; 5; 7].

Дієвою формою надання психологічної допомоги внаслідок надзвичайних подій є організація *телефонної лінії екстреної психологічної допомоги*.

Центральними завданнями цього виду кризової допомоги є:

- надання екстреної психологічної допомоги людям, які знаходяться в гострому емоційному стані (паніка, сильна тривога, суїцидальні наміри тощо);
- інформування тих, хто звернувся за допомогою в телефонному режимі, про наявність центрів надання кризової психологічної допомоги і про можливості до них потрапити;
- надання первинної консультативної допомоги батькам, стурбованим емоційними реакціями своїх дітей на кризову подію;
- інформування батьків, які телефонують із приводу психічного стану своїх дітей, щодо можливості отримання кваліфікованої психологічної допомоги дітям та підліткам під час зустрічей із спеціалістом у кризових центрах [1].

Надання екстреної психологічної допомоги на місці події здійснюється групою спеціалістів, яка має представляти собою відносно стійкий колектив однодумців, які мають відповідну професійну підготовку. Важливо, щоб до бригади екстреної психологічної допомоги входили окрім психологів ще й лікарі. До групи таких спеціалістів мають входити як чоловіки, так і жінки. Число бригад та кількість спеціалістів у кожній із них визначається залежно від масштабів та сили руйнівних наслідків надзвичайної події. Важливо, щоб число бригад було достатнім для забезпечення позмінного чергування на місці події до тих пір, поки це буде потрібно [3; 12].

Узагальнення досвіду кризових психологів дозволило виділити *основні напрями діяльності* бригад екстреної психологічної допомоги:

- на етапі організації (прийняття рішення про екстрений виїзд на місце події, визначення складу групи, графіку роботи);
- організація роботи кризової телефонної лінії;
- надання екстреної психологічної допомоги людям, постраждалим унаслідок надзвичайної події; допомога та консультування членів родини постраждалого; надання необхідної первинної психологічної допомоги особам, які зазнали непрямого психотравмуючого впливу надзвичайної події (наприклад, унаслідок отримання інформації про подію);
- узагальнення та аналіз процесу роботи на місці події, інформації, отриманої в ході надання екстреної психологічної допомоги

ги; прогнозування виникнення в населення відтермінованих негативних психічних реакцій на травматичну подію;

– діагностування стану спеціалістів, надання рекомендацій та необхідної психологічної допомоги місцевим фахівцям;

– за необхідності, інформування і консультування місцевих спеціалістів щодо основних стратегій подальшої роботи з постраждалими [6; 9].

Основні *практичні засади* надання психологічної допомоги в екстремальних ситуаціях:

1. На місці події психологу важливо спочатку зорієнтуватись щодо того, яка допомога (окрім психологічної) є необхідною в цей час; хто з постраждалих найбільше потребує допомоги. Важливо виявити групу ризику, до якої входять:

– люди у стані шоку, ступору;

– люди, у яких немає рідних, що могли б надати їм підтримку;

– батьків, які втратили своїх дітей;

– люди, які шукають своїх рідних, і при цьому є велика вірогідність, що вони можуть бути в числі загинувших;

– людей, які втратили близького, і при цьому мають серйозну недугу, яка у стресогенних обставинах може викликати напад (серцеві та інші соматичні захворювання).

2. Психологу важливо чітко сказати постраждалим, хто він і для чого він тут. Необхідно дізнатися імена постраждалих і обов'язково повідомити, що допомога вже близько і їх врятовують.

3. По можливості слід позбавити постраждалого сторонніх поглядів. Якщо ті, хто спостерігають, не йдуть, слід спробувати дати їм якесь доручення (наприклад, розігнати натовп).

4. Під час катастроф важливо встановити тілесний контакт із постраждалим, обережно взявши його за руку, і зайняти положення на тому ж рівні, що й він. Обов'язково слід сказати, що його не покинуть самого. Психологу необхідно уникати того, щоб повертатися спиною до постраждалого.

5. Якщо стан постраждалого дозволяє, психолог може дати йому посилене доручення. Це дозволить людині переконатися у своїй спроможності, відчуваючи здатність до самоконтролю. Наприклад, можна залучати постраждалих до надання допомоги іншим, чітко та детально інструктуючи їх простими словами.

6. Дуже важливим є виявлення групи ресурсних людей, на яких фахівець може спиратися в подальшій роботі (люди, які в умовах

екстремальної події здатні оцінювати та контролювати ситуацію, надавати посильну підтримку постраждалим і, таким чином, демонструвати іншим можливість та необхідність керування власною поведінкою за тих екстремальних обставин, що склалися).

7. Якщо умови ситуації дозволяють, дуже важливо надати можливість постраждалому виговоритися: необхідно активно його слухати, бути уважним до його почуттів та думок, давати йому зворотний зв'язок щодо позитивних моментів та його можності в цій ситуації [7; 11; 12].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, у цілому екстрена психологічна допомога надається у випадках, коли в результаті психотравмуючого впливу надзвичайної ситуації виникли такі психічні зміни, які викликають дезадаптацію, порушують функціональний стан людини, вольові процеси (самоконтроль, саморегуляцію), можливості прийняття рішень тощо. Основними показниками успішності надання первинної психологічної допомоги є стабілізація стану постраждалих; зняття або зменшення гострих симптомів дистресу; відновлення функціонального стану та здатності до регуляції емоційного стану та поведінки.

Спеціалістам, які беруть участь в організації та наданні кризової психологічної допомоги важливо враховувати, що у травматичних ситуаціях постраждалі та їх близькі гостро потребують інформаційної, соціальної, медичної та інших видів допомоги. Орієнтація на комплексний підхід під час надання допомоги сприяє більш швидкому відновленню функціонального стану людини, її здатності до адекватного сприйняття реальної дійсності, більшого самоконтролю поведінки за умов кризової ситуації та зниженню вірогідності появи психічних розладів та психосоматичних захворювань унаслідок пережитого травматичного досвіду.

Для більш глибокого розуміння сутності та визначення основних завдань екстреної психологічної допомоги значним внеском може бути вивчення досвіду спеціалістів, чия професійна діяльність пов'язана з безпосереднім подоланням наслідків надзвичайної події (рятувні служби), першою допомогою постраждалим після екстремальної події (медичні служби), первинним супроводом постраждалого в найближчий час після трагедії (соціальні служби) тощо. Отже, орієнтація на зазначені аспекти може бути перспективою подальших досліджень у цьому напрямі.

Література:

1. Алексеева И. А. Жестокое обращение с ребенком. Причины. Последствия. Помощь / И. А. Алексеева, И. Г. Новосельский. – М. : Генезис, 2005. – 256 с.
2. Бурмистрова Е. В. Система психологической помощи в кризисной ситуации (ЭПП в образовательной среде) / Е. В. Бурмистрова // Московский психотерапевтический журнал. – 2006. – № 4. – С. 122–130.
3. Довженко Т. В. Помощь родственникам погибших при чрезвычайных ситуациях / Т. В. Довженко // Психология экстремальных ситуаций / Под ред. В. В. Рубцова, С. Б. Малых. М. : Психологический институт РАО, 2007. – С. 250–253.
4. Кадыров Р. В. Проблема экстремальности в современной психологической науке / Р. В. Кадыров // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности: Сборник научных статей международной научно-практической конференции / Под ред. Р. В. Кадырова. – Владивосток : Мор. гос. ун-т им. адм. Г. И. Невельского. – 2011. – 373 с.
5. Лебедев В. И. Личность в экстремальных условиях существования / В. И. Лебедев. – М. : Политиздат, – 1989. – 304 с.
6. Ляшенко А. И. Практика участия психологов МСПП в работе по оказанию экстренной психологической помощи / А. И. Ляшенко, С. В. Тиунов, В. Н. Шатило // Психология экстремальных ситуаций / Под ред. В. В. Рубцова, С. Б. Малых. М. : Психологический институт РАО, 2007. – С. 199–205.
7. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2008. – 928 с.
8. Миллер Л. В. Модель экстренной психологической помощи / Л. В. Миллер // Научно-практические и прикладные аспекты деятельности Центра экстренной психологической помощи ИЭП МГППУ : Сборник статей / Отв. ред. И. А. Баева. М. : Экон-информ, 2011. – С. 21–54.
9. Никитина Т. Н. К вопросу о задачах экстренной психологической помощи / Т. Н. Никитина // Антология тяжелых переживаний: социально-психологическая помощь: Сборник статей / Под ред. О. В. Красновой. М. : МПГУ; Обнинск: Принтер, 2002. – С. 190–204.
10. Осухова Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. Г. Осухова. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 320 с.
11. Психология экстремальных ситуаций: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений / [Т. Н. Гуренкова, И. Н. Елисеева,

Т. Ю. Кузнецова и др.]: Под общ. ред. Ю. С. Шойгу. М. : Смысл; Академия, 2009. – 320 с.

12. Психология экстремальных ситуаций / Под ред. В. В. Рубцова, С. Б. Малых. М. : Психологический институт РАО, 2007. – С. 250–253.

13. Федунина Н. Ю. Экстренная психологическая помощь: законы жанра / Н. Ю.Федунина // Московский психотерапевтический журнал (теоретико-аналитическое издание). Специальный выпуск: экстренная психологическая помощь. М., 2006, №4 (51). – С. 6–25.

14. Everstine D. The Trauma Response / D. Everstine, L. Everstine. – New York. WW. Norton, 1993.

УДК 159.922

О. М. Юрчик**ДОСЛІДЖЕННЯ ПОШИРЕНОСТІ НАСИЛЬСТВА
СЕРЕД МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

У статті представлено результати емпіричного дослідження проявів насильства в середовищі дітей початкових класів. Виявлено залежність між агресивною поведінкою та статусом у групі: кривдниками є ізольовані та знехтувані діти; учні, які займають високі статусні позиції в класі, характеризуються як неагресивні та товариські. Чітко окреслено характерні прояви вербального та фізичного насильства і його високий рівень поширеності в середовищі учнів молодшого шкільного віку. З'ясовано, що булінг пов'язаний із катарсичною й експлетивною функціями, демонстрацією дорослості та приналежністю до референтної групи осіб. Обґрунтовано необхідність здійснення психопрофілактичних заходів щодо попередження шкільного насилля.

Ключові слова: шкільне насильство, психологічна профілактика, молодший школяр, булінг, агресивність, жертва, кривдник.

В работе представлены результаты эмпирического исследования проявлений насилия в среде детей начальных классов. Выявлена зависимость между агрессивным поведением и статусом в группе: обидчиками есть изолированные и отвергнутые дети; ученики, которые занимают высокие статусные позиции в классе, характеризуются как неагрессивные и общительные. Четко очерчены характерные проявления вербального и физического насилия и его высокий уровень распространенности в среде учащихся младшего школьного возраста. Выяснено, что буллинг связан с катарсической и эксплетивной функциями, демонстрацией взрослости и принадлежностью к референтной группе. Обоснована необходимость осуществления психопрофилактических мероприятий по предупреждению насилия в школе.

Ключевые слова: школьное насилие, психологическая профилактика, младший школьник, буллинг, агрессивность, жертва, обидчик.

This work presents the results of empirical research of violence among primary school children. Found dependence between aggres-

sive behavior and status in the group, offenders are isolated and rejected children; pupils who hold high status positions in the class are characterized as non-aggressive and sociable. Clearly defined typical signs of verbal and physical violence and its high prevalence among primary school children. It was found that bullying associated with cathartic and expletive functions, a demonstration of maturity and belonging to the reference group. Grounded necessity of implementation psychoprophylactic activities to prevent school violence.

Key words: School violence, psychological prophylaxis, junior pupil, bullying, aggression, victim, offender.

Постановка проблеми. Звернення сучасних науковців, небайдужих батьків і журналістів до проблеми булінгу дає можливість говорити про цькування, жорстокість та ворожість у початковій школі. Це може мати непоправні наслідки для психічного здоров'я дитини та її подальшого формування як особистості. Першочерговим, поряд із необхідністю надавати психологічну допомогу агресивним дітям і постраждалим від насилля особам, постає завдання створення системи заходів психологічної профілактики шкільного насильства для учнів молодшого шкільного віку.

Аналіз вітчизняної літератури та результатів психологічної практики свідчить, що вітчизняні науковці не мають значних здобутків у вивченні булінгу, порівняно зі своїми західними колегами. Водночас, на сучасному етапі розвитку психології, можна спостерігати помітне зростання зацікавленості до цієї тематики у працях багатьох дослідників, які переконані, що фахова допомога учням із відхиленнями в поведінці – важлива ланка в системі корекції, реабілітації та профілактики поведінкових девіацій (М. Алексєнко, О. Бовть, О. Дроздов, Д. Дікова-Фаворська, Е. Дубровська, В. Зимівець, Е. Кіричевська, Я. Колодзєйчик, К. Коруба, Ю. Малієнко, З. Карпенко, С. Максименко, Н. Максимова, О. Татенко, Т. Титаренко, Л. Ширококорадюк, Н. Чепелєва, М. Ясеновська, Т. Яценко та ін).

Зарубіжні вчені на основі проведених теоретико-експериментальних досліджень виявили, що агресія пов'язана з насильством (А. Бандура, Р. Берон, А. Браун, К. Бютнер, Дж. Доллард, А. Мічерліх, О. Маурер, М. Пападопулу, Д. Річардсон, Р. Соонетс, З. Фрейд, В. Холичер та ін.). Над розробкою і впровадженням програм із профілактики шкільного насильства працювали: Д. Ольвеус, Р. Новако, А. Пікас, Е. Роланд, Е. Руланн та ін.

Мета статті – дослідити поширеність шкільного насильства в середовищі дітей початкових класів; обґрунтувати необхідність здійснення психопрофілактичних заходів щодо попередження шкільного насилля.

Для досягнення мети використано такі **матеріали і методи дослідження**: опитувальник Р. Кеттелла (дитячий варіант, адаптований Е. Александровською ФЛО-120), методику дослідження тривожності (тест шкільної тривожності Філліпса), методику діагностики показників і форм агресії, агресивної поведінки (проективна методика «тест руки» Е. Вагнера, методика Є. Ільїна, П. Ковальова), методику вивчення самооцінки та рівня досягнень за Т. Дембо і С. Рубінштейн, методику вивчення статусу в колективі (тип соціометрії – параметричний, кількість виборів – від 0 до 6), авторські анкети дослідження характерних проявів насильства для дітей, педагогів, батьків.

Виклад основного матеріалу. На основі емпіричних даних, отриманих у результаті дослідження дітей ($n=106$) за вище вказаними методиками, виокремлено 32% дітей потенційних кривдників, 23% дітей потенційних жертв шкільного насилля. Інших школярів вважаємо потенційними спостерігачами, вірогідними захисниками жертв чи агресорів.

Позицію «кривдник» може породжувати середовище, у якому спостерігаються порушення соціальних контактів учнів, зміна внутрішньогрупових процесів. Статус, з одного боку, може бути передумовою зародження булінгу в шкільному класі, а з іншого боку – його наслідком. На думку Балдрі, статусно-рольова позиція, як передумова появи булінгу, наявна в тих випадках, коли хулігани намагаються завоювати право на приналежність до групи та високий соціальний статус [5]. Ми погоджуємося з думкою вченого, адже для учнів важливо не просто бути разом з однолітками; вони прагнуть також зайняти у їхньому середовищі таке становище, яке б їх задовольняло. І саме високий соціальний статус дозволяє збільшити рівень включення учня в соціальне середовище учнівського класу, чого прагне кожен школяр. Також високий статус дає більше можливостей для самоствердження учня, розкриття його комунікативного, творчого, особистісного потенціалу. Високий статус збільшує кількість соціальних зв'язків учня з однокласниками та дає можливість відігравати керівну роль у характері цих взаємостосунків. Низький та високий статус відображає відповідну соціальну оцінку дитини з боку інших дітей чи вчителів.

Припускаємо, що кривдники в початкових класах популярні, а їхня агресивна поведінка підтримується та винагороджується однолітками. Такі «призи» булінгу, як аплодисменти, сміх, схвалення, тільки підбурюють та заохочують до наступної подібної поведінки. З огляду на це, між дітьми встановлюються ієрархічні стосунки, з'ясовуються статусні переваги. Проте, високий соціальний статус агресора не завжди дає можливість правильно та адекватно оцінити його поведінку у групі. Необхідно також зауважити, що кривдники можуть спрямовувати свою агресивну поведінку на велику кількість «мішеней», проте, з часом вибір їхніх жертв стає стійкішим. Таким чином, вони починають фокусуватися на тих, хто стає хронічними жертвами через свою реакцію на знущання [4]. Також якщо кривдники займають високі статусні позиції, частота проявів агресії щодо жертви буде збільшуватися через відсутність покарання агресора та через побоювання свідків заступитися за жертву. Страх перед хуліганом учнів, які спостерігають за цькуванням, може призводити до того, що жертва буде сприйматися як слабка, як така, що заслуговує такого ставлення щодо себе, що, у свою чергу, призводить до підвищення статусу хулігана та зниження статусних позицій жертви. Часто учні, які займають позицію свідків, у ситуації булінгу бояться стати наступними жертвами і тому можуть підтримувати хулігана.

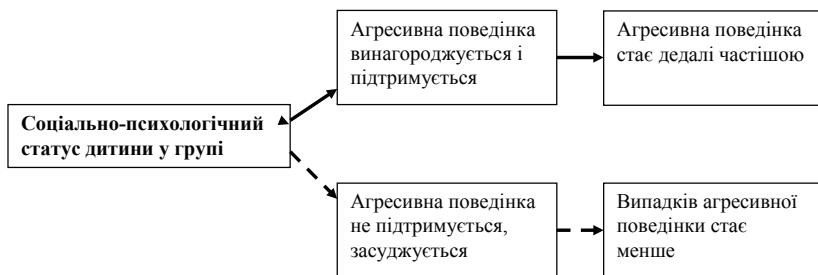


Рис. 1. Формування шкільного насильства під впливом статусу особистості у групі

Крім того, припускаємо, що аутсайдери більш схильні до віктимізації, бо факт наявності друзів, особливо таких, що захистять від кривдників, значно зменшує вірогідність стати жертвою. У більшості випадків поведінка аутсайдерів оцінюється негатив-

но, тому часто, якщо такі учні є жертвами, то їх не підтримують і за них не заступаються. Навіть якщо аутсайдер змінить свою поведінку, то іншими учнями вона може не сприйнятися – і булінг буде розповсюджуватися надалі. Але не всі аутсайдери в класі стають жертвами булінгу. У таких ситуаціях булінг буде розвиватися в залежності від позицій, які займає хуліган. Так найчастіше, якщо хуліган займає високі статусні позиції, то динаміка булінгу залежить від реакції свідків. Якщо свідки підтримують кривдника, частота актів цькування буде збільшуватися, а якщо не підтримають – зменшуватися; але, вірогідно, у такій ситуації свідки проявлять нейтрально-байдуже ставлення до проявів агресії хулігана, оскільки боятимуться, що агресор може перенести свою увагу на них. Заступатися за жертву, яка займає високі статусні позиції, свідки будуть частіше в тих випадках, коли хуліган матиме низький статус.

Так, у експериментальній групі А (n=53) виявлено 28% дітей від загальної кількості – аутсайдерів (ізолюваних дітей), котрі не отримали ні одного вибору. За методикою Є. Ільїна, П. Ковальова: непряма вербальна агресивна поведінка зафіксована в 2 ізолюваних дітей – 4% від загальної кількості, пряма фізична агресивна поведінка – 2 ізолюваних дітей – 4% від загальної кількості. 1 ізолюваній дитині – 2% від загальної кількості притаманна пряма фізична та непряма вербальна агресивна поведінка. За методикою «тест руки» Е. Вагнера схильність до агресивності мають 3 ізолюваних дітей – 6% від загальної кількості. Ми припускаємо, що виокремлені діти, з одного боку, можуть бути потенційними жертвами, а з іншого – тероризувати слабших і беззахисних однолітків. Для більш детального вивчення ролей під час булінгу таких дітей, враховуватимемо інші виділені показники.

Наступний крок нашого емпіричного дослідження – з'ясувати частку дітей, наділених найбільшим ціннісним потенціалом, які мають провідний вплив у групі, схильність до агресивної поведінки. У експериментальній групі А виявлено 6% дітей від загальної кількості – лідерів, «зірок». За методикою «тест руки» Е. Вагнера схильність до агресивності має 2% від загальної кількості.

Серед 19 знехтуваних дітей, які на свою користь отримали 1, 2 вибори – 36% від загальної кількості: пряма вербальна агресивна поведінка зафіксована в 1 дитини – 2% від загальної кількості, непряма вербальна агресивна поведінка – 1 дитини – 2% від загальної кількості, пряма фізична агресивна поведінка – 3 дитини – 6%

від загальної кількості та непряма фізична агресивна поведінка – 1 дитини – 2% від загальної кількості. 1 дитині – 2% від загальної кількості притаманна пряма фізична, пряма та непряма вербальна агресивна поведінка.

Серед 16 дітей, яким надають перевагу та які отримали від 3 до 5 включно виборів на свою користь – 30% від загальної кількості: пряма вербальна агресивна поведінка зафіксована в 2 дітей – 4% від загальної кількості, непряма вербальна агресивна поведінка – 2 дітей – 4% від загальної кількості, пряма фізична агресивна поведінка – 1 дитини – 2% від загальної кількості. За методикою «тест руки» Е. Вагнера схильність до агресивності мають 3 дитини – 6% від загальної кількості.

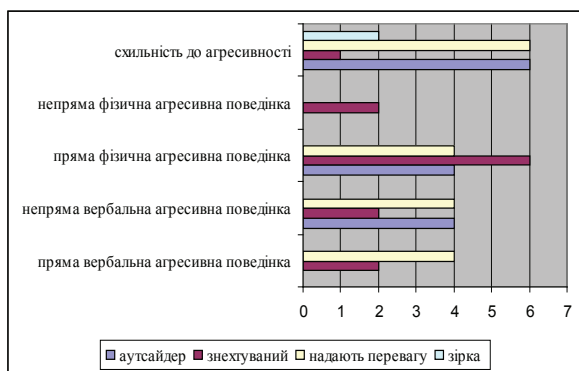


Рис. 2. Показники шкільного насильства учнів початкових класів експериментальної групи А залежно від статусу у групі (n = 53)

Примітка: а) на осі абсцис – кількість учнів, %; на осі ординат – показники шкільного насильства (за шкалами опитувальників)

На рис. 2 спостерігаємо, що схильність до агресивності мають ті діти, які є аутсайдерами, та ті, яким надають перевагу. Пряма фізична агресивна поведінка характерна для знехтуваних дітей. Для молодших школярів, які на свою користь отримали від 3 до 5 виборів притаманна вербальна агресивна поведінка: пряма та непряма. Непряма фізична агресивна поведінка може бути з боку знехтуваних дітей.

Дещо подібні результати в контрольній групі С (n=53). Ми виявили 28% дітей від загальної кількості – аутсайдерів (ізолюваних дітей), котрі не отримали ні одного вибору. За методикою Є. Ільїна, П. Ковальова: пряма вербальна агресивна поведінка зафіксована в 2 ізолюваних дітей – 4% від загальної кількості, непряма вербальна агресивна поведінка – 2 ізолюваних дітей – 4% від загальної кількості, пряма фізична агресивна поведінка – 3 ізолюваних дітей – 6% від загальної кількості, непряма фізична агресивна поведінка – 1 дитини – 2% від загальної кількості. 1 дитині – 2% від загальної кількості притаманна пряма та непряма вербальна агресивна поведінка. 1 аутсайдеру – 2% від загальної кількості притаманна пряма вербальна та фізична агресивна поведінка. За методикою «тест руки» Е. Вагнера схильність до агресивності мають 2 ізолюваних дітей – 4% від загальної кількості.

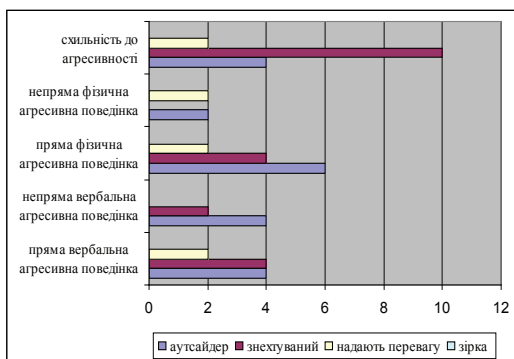


Рис. 3. Показники шкільного насильства учнів початкових класів контрольної групи С залежно від статусу у групі (n = 53)

Примітка: а) на осі абсцис – кількість учнів, %; на осі ординат – показники шкільного насильства (за шкалами опитувальників).

У контрольній групі С виявлена 1 дитина – (2%) від загальної кількості – «зірка». У лідера за методикою Є. Ільїна, П. Ковальова та методикою Е. Вагнера результатів, вищих за норму, немає.

Серед 24 знехтуваних дітей таких, які на свою користь отримали 1, 2 вибори – 45% від загальної кількості: пряма вербальна агресивна поведінка зафіксована в 2 дітей – 4% від загальної кількості.

кості, непряма вербальна агресивна поведінка – 1 дитини – 2% від загальної кількості, пряма фізична агресивна поведінка – 2 дитини – 4% від загальної кількості. 1 дитині – 2% від загальної кількості притаманна пряма та непряма вербальна агресивна поведінка. За методикою «тест руки» Е. Вагнера схильність до агресивності мають 5 ізольованих дітей – 10% від загальної кількості.

Серед 13 дітей, яким надають перевагу та які отримали від 3 до 5 включно виборів на свою користь, – 25% від загальної кількості: пряма вербальна агресивна поведінка зафіксована в 1 дитини – 2% від загальної кількості, пряма фізична агресивна поведінка – 1 дитини – 2% від загальної кількості, непряма фізична агресивна поведінка – 1 дитини – 2% від загальної кількості. За методикою «тест руки» Е. Вагнера схильність до агресивності має 1 дитина – 2% від загальної кількості.

На рисунку 3 показано, що схильність до агресивності притаманна знехтуваним дітям. Пряма фізична агресивна поведінка характеризує «ізольованих» та в меншій мірі – дітей, що на свою користь отримали 1, 2 вибори. Пряма вербальна агресивна поведінка однаково представлена в аутсайдерів та знехтуваних дітей. Цей факт визначаємо як той, що учні, які займають високі статусні позиції у класі, характеризуються як неагресивні та товариські. Аутсайдери можуть характеризуватися як нетовариські та такі, яким притаманна «відкрита агресія». Тому, ймовірно, високий чи низький статус жертви та агресора в класі буде впливати на позиції та реакції інших учасників булінгу.

На етапі констатувального експерименту ($n=106$) в потенційних кривдників зафіксовано такі типи агресивної поведінки за методикою Є. Ільїна, П. Ковальова: непряма фізична агресивна поведінка – 23% (псування майна жертви, результатів її праці), пряма фізична агресивна поведінка – 29% (виражається в заподіянні фізичного болю), непряма вербальна агресивна поведінка – 12% (звинувачення і погрози жертві, виражені в крику, скаргах, агресивних фантазіях), пряма вербальна агресивна поведінка – 15% (образи, спроби принизити, висміяти іншого), пряма вербальна, фізична агресивна поведінка – 9% (словесні образи підкріплюються стусанами, штовханням, ударами в обличчя), непряма, пряма вербальна агресивна поведінка – 9% (образи, помста, застосовуються безпосередньо чи за допомогою іншого), непряма вербальна, фізична агресивна поведінка – 3% (за емпіричними даними опитування дітей). Для

схильних до шкільного насильства негативним наслідком їхньої поведінки є те, що спосіб агресивної поведінки закріплюється у їхній свідомості на майбутнє, знижується почуття відповідальності за власні дії, зростає схильність до асоціальних дій.

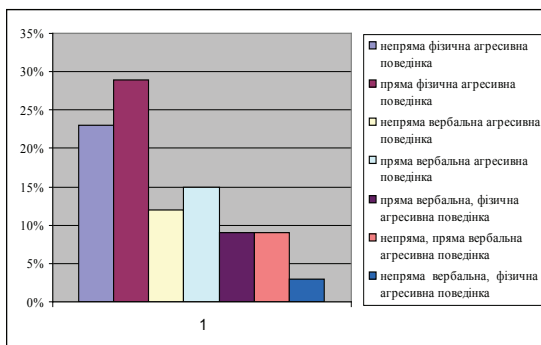


Рис. 4. Типи агресивної поведінки за методикою Є. Ільїна, П. Ковальова

Результати діагностичного дослідження вказують на поширеність насильства серед дітей молодших класів. Підрахунки виявили, що свідками шкільного насильства хоча б один раз були 34% учнів. Однак реальний відсоток може бути і вищим, бо серед них є ті, що взагалі не відповіли на це запитання (хоча визнали, що самі можуть застосовувати насильницькі дії щодо однокласників), а інша – могла давати соціально бажані відповіді. Щодо вживання «лихих» слів, то найпоширенішими виявилися «дурень» і його похідні – «придурок», «дурепа», «дурник», «тупий». Ми беремо до уваги агресивний потенціал цих слів, бо основна мета їх використання – образити, помститися, тобто зачепити за живе.

Базуючись на емпіричних даних за авторською анкетною булінгу для вчителів з'ясували, що вже в початковій школі майже всі учні вміють образити, принизити інших словом. Про існування в середовищі початкових класів несправедливих звинувачень, залякування, лайки, присвоєння прізвиськ вказали 41% дітей.

Про застосування ударів кулаком, ногами, побиття, навмисне нанесення тілесних травм та пошкоджень вказали 42% респондентів (за емпіричними даними опитування дітей). Аналіз поширеності форм булінгу серед учнів молодшої школи виявив, що дітьми

використовуються заборони та ігнорування, які є прихованою формою цькування. Таким чином, зрозуміло, що школа повинна докладати всіх зусиль у боротьбі з цією звичкою, натомість, бачимо, що учні не позбуваються її, а навпаки, навчаються й технічно вдосконалюють.

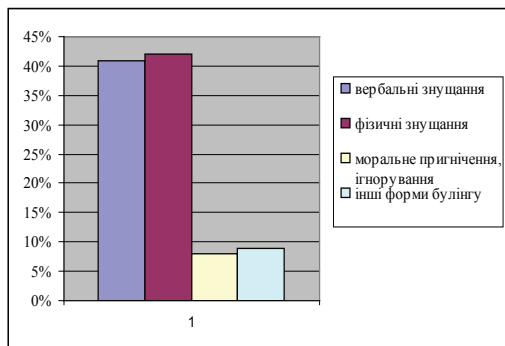


Рис. 5. Поширеність форм булінгу серед молодших школярів

Ми виявили, що всякий вид шкільного насильства викликає гнів, ненависть, образу, приниження, роздратування, збентеженість, засмучення, ворожість, лють, тобто детермінує появу негативних емоцій. Окрім того, у частини респондентів – 10% осіб виникає бажання помститися, «дати здачу», «дати в голову», «побити у відповідь».

За результатами діагностичного дослідження (авторська анкета булінгу для дітей), з'ясовано, що діти молодшого шкільного віку часто потрапляють в агресивні та фрустраційні ситуації. На їх думку, словесне та фізичне насильство виникає через роздратованість, невдачі, злість, заздрощі, ревності, невміння мирно домовитись або взагалі без причини. Зазвичай діти так відповідають на систематичні образи і приниження.

Про існування шкільного насильства вчителів щодо учнів свідчать відповіді молодших школярів. Наші висновки підтверджуються результатами досліджень В. І. Вишневської та М. Л. Бутовської, які зазначають, що вчителі самі здатні використовувати техніку булінгу до учнів, або провокувати її [1]. Як зазначили 12 (11%) дітей, учителі найчастіше використовують крик, звинувачення, сарказм, висміювання, приниження, нерідко також погрози

чи обзивання; на фізичне покарання вказали 4 (4%) учнів. Слід зауважити, що жорстокість батьків може проявлятися і на фізичному (8%), і на вербальному рівнях (12%), що пов'язано з уживанням образливих слів щодо дітей.

Висновки. З огляду на сказане, вважаємо, що емпіричне дослідження виявило характерні прояви вербального та фізичного насильства і його високий рівень поширеності в середовищі учнів початкових класів. З'ясували, що психологічне насильство у школі пов'язане із його катарсичною й експлетивною функціями, демонстрацією дорослості та приналежністю до референтної групи осіб. Обов'язковим завданням практичних психологів є проведення психологічної профілактики, що спрямована на збереження, зміцнення і розвиток психічного здоров'я дітей на всіх етапах шкільного дитинства. Для профілактики шкільного насилля слід застосовувати інноваційні підходи, які базуються на гуманістичних принципах, що забезпечують розвиток духовності, світоглядних орієнтирів, становлення ціннісно-смислової сфери та запобігають проявам агресії, наруги та негативного взаємовпливу дітей.

Література:

1. Вишневская В. И. Феномен школьной травли: агрессоры и жертвы в российской школе / В. И. Вишневская, М. Л. Бутовская // Этнографическое обозрение. – 2010. – № 2. – С. 55–68.
2. Кіричевська Е. В. Насильство в освітньому середовищі: діагностика, аналіз, стратегії подолання / Е. В. Кіричевська // Особистість в єдиному освітньому просторі : матеріали конф. «Філософія образования личности», 26 – 27 черв. 2010 р. – Запоріжжя, 2010. – С. 94–106.
3. Buchner G. Grundlagen zu Gewalt in der Familie / G. Buchner, B. Cizek, V. Gossweiner, O. Kapella, J. Pflegerl. – München, 2007. – 128 p.
4. Coloroso Barbara The bully, the bullied, and the bystander : from pre-school to high school : how parents and teachers can help break the cycle of violence / Barbara Coloroso. – Canada, 2002. – 218 p.
5. Espelage D. L. Bullying in American schools: a social-ecological perspective on prevention and intervention / L. D. Espelage, S. M. Swearer. – London : Lawrence Erlbaum associates, publishers Mahwah, 2004. – 385 p.

НАШІ АВТОРИ:

Білозерська Світлана Іванівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич.

Вовк Валентина Олегівна, аспірант кафедри педагогічної та вікової психології ДВНЗ «Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Гільман Анна Юрійвна, аспірант кафедри психології та педагогіки, викладач Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Журавльова Лариса Петрівна, доктор психологічних наук, професор, декан соціально-психологічного факультету Житомирського державного університету ім. Івана Франка, м. Житомир.

Заграй Лариса Дмитрівна, доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної психології ДВНЗ «Прикарпатського університету імені В. Стефаника», м. Івано-Франківськ.

Казанжи Марія Йосипівна, доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри загальної та диференціальної психології Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса.

Каламаж Руслана Володимирівна, доктор психологічних наук, професор, проректор із навчально-виховної роботи Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Каламаж Вікторія Олегівна, аспірант кафедри психології та педагогіки, викладач-стажист кафедри міжнародних відносин Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Карчевський Ігор Ростиславович, кандидат психологічних наук, ст. викладач кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Максименко Сергій Дмитрович, доктор психологічних наук, професор, академік НАПН України, академік-секретар відділення психології, вікової фізіології та дефектології НАПН України, директор Інституту психології імені Г. С.Костюка НАПНУ, декан медико-психологічного факультету Національного медичного університету імені О. О. Богомольця, м. Київ.

Никоненко Ірина Олександрівна, аспірант Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, м. Київ.

Пасічник Ігор Демодович, доктор психологічних наук, професор, ректор Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Савченко Олена В'ячеславівна, кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної та соціальної психології, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.

Сенкевич Вікторія Генріхівна, пошукач кафедри соціальної та практичної психології соціально-психологічного факультету Житомирського державного університету ім. Івана Франка; практичний психолог кабінету довіри обласного центру профілактики та боротьби із СНІДом Житомирської обласної ради, м. Житомир.

Столярчук Олеся Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології Інституту людини, Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ.

Уварова Світлана Геннадіївна, кандидат педагогічних наук, ректор Міжнародного інституту глибинної психології, м. Київ.

Шугай Марія Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія», м. Острог.

Юрчик Оксана Миколаївна, асистент кафедри практичної психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль.

ЗМІСТ

С. Д. Максименко, І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж ДО ПИТАННЯ МЕТОДОЛОГІЇ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	3
С. І. Білозерська ПРОФЕСІЙНА Я-КОНЦЕПЦІЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ	10
В. О. Вовк СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	19
А. Ю. Гільман, М. А. Шугай САНОГЕННЕ І ПАТОГЕННЕ МИСЛЕННЯ: ТЕОРІЯ І ВАЖЛИВІ НАПРЯМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ	28
Л. П. Журавльова, В. Г. Сенкевич ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМПАТІЙНОСТІ У СТРУКТУРІ РЕАГУВАННЯ МОЛОДІ НА НЕБЕЗПЕКУ ЩОДО УРАЖЕННЯ ВІЛ	39
Л. Д. Заграй ГЕНДЕРНІ МОДЕЛІ В УЯВЛЕННЯХ МОЛОДІ	55
М. Й. Казанжи ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ДІЯЛЬНОСТІ У СКЛАДНИХ УМОВАХ	65
В. О. Каламаж ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ГРУПОВОЇ ДИНАМІКИ В КОНТЕКСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	74
І. Р. Карчевський ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ЗУБОЖІННЯ В УКРАЇНІ XXI СТОЛІТТЯ	90
І. О. Никоненко ПСИХОЛОГО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛІКАРІВ-ХІРУРГІВ	101
О. В. Савченко ВНУТРІШНЯ СТРУКТУРА ОЦІННО-МОТИВАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	110

О. А. Столярчук

ДИНАМІКА ПРОФЕСІЙНИХ ПРІОРИТЕТІВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ	124
--	-----

С. Г. Уварова

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАДАННЯ ЕКСТРЕНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ПОСТРАЖДАЛИМ УНАСЛІДОК НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ	133
--	-----

О. М. Юрчик

ДОСЛІДЖЕННЯ ПОШИРЕНОСТІ НАСИЛЬСТВА СЕРЕД МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	145
---	-----

НАШІ АВТОРИ	156
-------------------	-----

Наукове видання

**НАУКОВІ ЗАПИСКИ НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
«ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ»**

Серія «Психологія»

Збірник наукових праць

Випуск 2

Головний редактор *Пасічник І. Д.*

Відповідальний за випуск та упорядник *Матласевич О. В.*

Технічний редактор *Свинарчук Р. В.*

Комп'ютерна верстка *Крушинської Н. О.*

Художнє оформлення обкладинки *Олексійчук К. О.*

Коректор *Шабатіна Ю. Г.*

*За достовірність наведених фактичних даних, цитат,
власних імен, географічних назв та інших відомостей
відповідають автори.*

Формат 42х30/4. Ум. друк. арк. 9,3. Наклад 100 пр. Зам. № 5–16
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура «TimesNewRoman».

Оригінал-макет виготовлено у видавництві
Національного університету «Острозька академія»,
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.
Свідectво суб'єкта видавничої справи РВ № 1 від 8 серпня 2000 року.

Видавець СПД Свинарчук Р. В.
Свідectво суб'єкта видавничої справи РВ № 27 від 29 липня 2004 року.
Тел. (+38067) 771 28 70, e-mail: 35800@ukr.net.