



КИЇВСЬКИЙ ІНСТИТУТ
БІЗНЕСУ та ТЕХНОЛОГІЙ

ВІСНИК

№3(37)2018



**КИЇВСЬКИЙ ІНСТИТУТ
БІЗНЕСУ та ТЕХНОЛОГІЙ**
04078, м. Київ,
пр. Зоряний, 1/5
(044) 430 15 77, 432 75 55
info@kibit.edu.ua

РЕКТОР: ЯКОВЛЕВА Олена Вячеславівна
— доктор філософських наук, професор
РІК ЗАСНУВАННЯ — 1961
РІВЕНЬ АКРЕДИТАЦІЇ — III, IV

ШКОЛА БІЗНЕСУ КІБІТ
Відкрита у 2004 році.
Надає повний обсяг
послуг з бізнес-освіти.

www.kibit.edu.ua

Ліцензія АЕ № 458744
від 5.08.2014 р.

ФІЛІЇ КІБІТ:

ВІННИЦЬКА ФІЛІЯ
21022, вул. Зулінського, 31/46
тел.: 8 (0432) 69 32 62;
8 (0432) 63 06 77
e-mail: info_vn@kibit.edu.ua

ЖИТОМИРСЬКА ФІЛІЯ
10029, вул. Комерційна, 2а
тел.: 8 (0412) 44 84 07;
8 (0412) 48-24-50
e-mail: info_gt@kibit.edu.ua

УМАНСЬКА ФІЛІЯ
20300, пров. Тихий, 2
тел.: 8 (04744) 4 28 20;
8 (04744) 3 50 44
e-mail: info_ym@kibit.edu.ua

РІВНІ ПІДГОТОВКИ:

- МОЛОДШИЙ СПЕЦІАЛІСТ
- БАКАЛАВР
- МАГІСТР
- МВА
- ДРУГА ВИЩА ОСВІТА

СПЕЦІАЛЬНОСТІ:

- 073 МЕНЕДЖМЕНТ
- 123 КОМП'ЮТЕРНА ІНЖЕНЕРІЯ
- 072 ФІНАНСИ, БАНКІВСЬКА СПРАВА
ТА СТРАХУВАННЯ
- 071 ОБЛІК ТА ОПОДАТКУВАННЯ
- 053 ПСИХОЛОГІЯ
- 231 СОЦІАЛЬНА РОБОТА

МАТЕРІАЛЬНО- ТЕХНІЧНА БАЗА

власні навчальні приміщення,
комп'ютерні класи, доступ до Інтернет,
бібліотека, читальний зал,
власна поліграфічна база

ПРОФЕСОРСЬКО- ВИКЛАДАЦЬКИЙ СКЛАД:

висококваліфіковані фахівці
(професори, доценти,
спеціалісти-практики)

ФОРМИ НАВЧАННЯ:

денна, заочна

Диплом бакалавра, магістра державного зразка. Студенти проходять практику у державних та комерційних установах. Працює служба працевлаштування студентів. Здійснюється стажування студентів за кордоном. На запрошення інституту лекції читають професори з провідних Університетів Західної Європи.

КИЇВСЬКИЙ ІНСТИТУТ БІЗНЕСУ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

В І С Н И К

Випуск № 3 (37)

Київ
Видавництво КІБіТ
2018

*Висловлюємо подяку президенту Київського інституту бізнесу та технологій
Яковлевій Ірині Іванівні за підтримку видання*

Даний номер «Вісника» містить наукові статті, присвячені актуальним проблемам психології.
«Вісник» розрахований на наукових працівників та фахівців, які займаються питаннями психології

ГОЛОВА РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ – ЯКОВЛЕВА О.В., д-р. філос.наук

СЕКЦІЯ “ПСИХОЛОГІЯ”

ТКАЧ Т.В., д-р психол. наук, головний редактор
ШАМНЕ А.В., д-р психол. наук, заступник головного редактора
ЯЗИНІНА Р.О., канд. екон. наук., д-р. географ. наук – відповідальний секретар
БРЕУСЕНКО-КУЗНЕЦОВ О.А., д-р психол. наук
ДРЕВІЩЬКА О.О., д-р мед.наук
ЗАГАРНИЦЬКА І.І., д-р філос.наук
КОНОНКО О.Л., д-р психол. наук
ПРОСАНДЄЄВА Л.Є., д-р психол. наук
ТАТЕНКО В.О., чл-кор., д-р психол. наук
ГРИДКОВЕЦЬ Л.М., канд. психол. наук
ДУБРАВСЬКА Н.М., канд. психол. наук
ЖИГИЛЕВИЧ О.Ю., сертифікований бізнес-тренер
ІГНАТЕНКО О.В., канд. психол. наук
ЛАНОВЕНКО Ю.І., канд. психол. наук
ЛЯХ Т.Л., канд. психол. наук
МЕЛЬНИК Н.Ю., канд. психол. наук.

*Збірник включено до переліку фахових видань, згідно з наказом МОН України
від 24.10.2017р. № 1413.*

Відповідальний за випуск – **ЯЗИНІНА Р.О.,** канд. екон. наук, д-р географ. наук

Вісник Київського інституту бізнесу та технологій
№ 3 (37) 2018 р.

Видається з 2004 р.

Свідоцтво про державну реєстрацію
В Держкомітеті телебачення і радіомовлення
серія КВ № 8801 від 01.06.2004

Засновник: ПВНЗ “КІБІТ” ТОВ

Затверджено до друку Вченою Радою
Київського інституту бізнесу та технологій
Протокол № 2 від 25 жовтня 2018 року

Тираж 500

Адреса редакції:
04078, м. Київ, пр. Зоряний 1/5
Телефон для довідок: 8-044-430-15-77

Видавець – ПВНЗ “Київський інститут
бізнесу та технологій” ТОВ
04078, м. Київ, пр. Зоряний 1/5
Телефон для довідок: 8-044-430-15-77
e-mail: bibliot@kibit.edu.ua

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.923:159.9.07

БУТУЗОВА Л.П., к.психол.н.

м. Житомир

ПСИХОЛОГІЧНИЙ РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ УЯВЛЕНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРО ШКІЛЬНИЙ БУЛІНГ

Анотація. У статті презентовано результати аналізу уявлень та стереотипів студентів-майбутніх педагогів про шкільний булінг, сформованих на основі власного досвіду та спогадів. Показано, що розмаїття таких уявлень актуалізується крізь призму суб'єктивного емоційного переживання усіх ролевих структур булінгу: переслідувача, постраждалого та спостерігача. Спонтанно-стереотипне формування досвіду та уявлень про доцільність тих чи інших стратегій поведінки у ситуації шкільного цькування може завадити у майбутньому їх ефективній протидії цьому явищу у професійній діяльності педагога.

Ключові слова: булінг, насилля, психологічна готовність педагога до ефективної протидії булінгу, уявлення та стереотипи про шкільний булінг, ретроспективне дослідження, цькування.

Аннотація. В статті представлені результати аналізу представлених і стереотипов студентів-будущих педагогов о школьном буллинге, сформированных на основании собственного опыта и воспоминаний. Показано, что разнообразие таких представлений актуализируется сквозь призму субъективного эмоционального переживания всех ролевых структур буллинга: преследователя, пострадавшего и наблюдателя. Спонтанно-стереотипное формирование опыта и представлений о целесообразности тех или иных стратегий поведения в ситуации школьной травли может помешать в будущем их эффективному противодействию этому явлению в профессиональной деятельности педагога.

Ключевые слова: буллинг, насилие, психологическая готовность педагога к эффективному противодействию буллингу, представления и стереотипы о школьном буллинге, ретроспективное исследование, травля.

Abstract. The article presents the results of the analysis of students, future teachers' representations and stereotypes of school bullying, formed on the basis of own experience and remembrances. It is shown that the diversity of such representations is actualized through the prism of subjective emotional experience of all bullying role structures: the persecutor, the victim and the observer. The spontaneously stereotypical formation of experience and ideas about the expediency of certain strategies of behavior in the context of school harassment can prevent future effective counteraction to this phenomenon in the professional activity of a teacher.

Key words: bullying, violence, teacher's psychological readiness for effective bullying counteraction, school bullying representations and stereotypes, retrospective research, harassment.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Останнє десятиріччя актуалізувало низку психологічних, соціологічних та педагогічних досліджень проблем шкільного булінгу (цькування) [1], [5], [6], [8] та ін. Згідно з даними соціологічного дослідження "Насильство у школі" [4], проведеного ВГО "Жіночий консорціум України" у чотирьох регіонах України, проблема насилля у школі залишається дуже гострою та актуальною. За даними ВООЗ за кількістю постраждалих від цькування Україна у 2016 році посіла 9 місце (з-поміж 42 країн, що брали участь у дослідженні). При цьому дані опи-

тувань фіксують прагнення педагогів применшити масштаби поширеності цієї проблеми. На думку педагогів, найчастіше діти потерпають від насилля на вулиці (89%), зустрічаються з ним у сім'ї (71%), і лише потім вважають школу як потенційне місце булінгу школярів (53%). Поряд з цим, 95% опитаних вчителів підтверджують факт існування насилля серед учнів у загальноосвітніх закладах [4]. З точки зору учнів, ситуація зі шкільним цькуванням виглядає дещо по-іншому. Близько 80% дітей в Україні до 15-річного віку в різних статусно-ролевих позиціях та формах стають учасниками

шкільного булінгу (Д.Марцинковський, 2014 р.). Вони можуть бути постраждалими, булерами чи спостерігачами (пасивними чи активними). Переважна більшість школярів зустрічаються зі цькуванням одноразово або рідко, але близько 8% учнів шкільного віку виявляються хронічними жертвами і потерпають від насилля декілька разів на тиждень. Ці дані узгоджуються з результатами дослідження Національного центру превенції булінгу США (PACER), відповідно до яких від 6 до 8% школярів регулярно травмуються від шкільного цькування.

Згадуючи про шкільний булінг, прикро зауважимо, що таке насилля проявляється не лише в системі стосунків “учень-учень”, але й у системах стосунків “дорослий/вчитель – учень”, “учень/учні – персонал школи”. Незалежно від форм насилля, воно наносить психологічну травму усім залученим сторонам.

Шкільний булінг – це соціальне явище, що фіксують в освітній практиці не лише України, але і США, Японії, Росії, Канади та практично всіх європейських країн. Більшість експертів вказують на неможливість його повного усунення як явища, оскільки “цькування знаходиться у залежності від загальної системи нерівності людей – майнової, фізичної, етнічної, інтелектуальної та гендерної. Проблема подолання знущань симетрична проблемі подолання цієї нерівності” [8]. Попри багатий та позитивний досвід Скандинавських країн, де над подоланням цього явища працюють не одне десятиріччя, факти цькування у шкільному середовищі продовжують фіксуватися. Тому перед сучасною школою стоїть завдання не стільки усунути, скільки зменшити частоту випадків, знизити його інтенсивність та забезпечити екологічність виходу з ситуації булінгу всім його прямими та опосередкованим учасникам.

Випадки шкільного булінгу фіксуються у всіх ланках школи [1], [7], [8]. Г.Солдатова наводить дані, що кожен десятий школяр у світі зазнавав насильства у школі, а кожен третій підліток в світі брав участь в актах насилля (бився, ображав слабших, був жертвою насилля) [8]. Більшість експертів проблематики булінгу зауважують, що пік цькувань у шкільному середовищі серед учнів припадає на період навчання у середній школі (підлітковий вік). За даними опитування ВООЗ, випадків фізичного та психологічного булінгу серед 11-річних більше, ніж серед 15-річних. Проте з віком зростає доля психологічних та сексистських форм насилля, та поширенішим стає кібербулінг [9].

Варто зауважити, що чимало випадків шкільного насилля важко виявити, оскільки ініціатори цькування стараються діяти в умовах відсутності контролю та спостереження дорослих. Педагоги частіше помічають лише захисну реакцію постраждалого, яка може бути розцінена ними як порушення дис-

ципліни, а не результат дій булера. А враховуючи той факт, що постраждалі часто віддають перевагу не повідомляти про насилля та агресію вчинену щодо них вчителям та батькам (через страх отримання статусу “ябеди”, чи наростання жорстокості), то існує ризик переростання знущань та цькувань у систематичні, регулярні форми булінгу, які формують у свідомості школярів уявлення про їх “нормальність”, а домінуючу поведінку – як важливу складову досягнення мети.

Більшість програм профілактики шкільного булінгу вказують на необхідність скоординованої роботи школи, педагогів та родини у ефективному реагуванні на випадки цькування у школі. На нашу думку, ключовою фігурою у боротьбі зі знущаннями в умовах шкільного середовища, має стати педагог. В цьому контексті гостро постає фактор психологічної готовності педагога конструктивно реагувати на ситуацію булінгу. Така усвідомлена педагогом позиція у реагуванні може сформуватися у результаті спеціальної професійної підготовки до доцільних та скоординованих дій всієї шкільної системи. Однак, як показує практика, більшість педагогів у таких ситуаціях посилається до своїх суб’єктивних уявлень щодо доцільності певних поведінкових реакцій, які, на жаль, часто базуються на власному травматичному досвіді, усталених стереотипах про домінуючу поведінку, уявлення про природу, чинник та наслідки цькування. Неадекватність уявлень педагогів часто лягають в основу відповідних переживань у ситуації цькування, та, як наслідок, мають різні поведінкові реакції. При цьому ми припускаємо, що зустрівшись на практиці з цією проблемою, вони не завжди здатні конструктивно протидіяти такому насиллю через закріпленій та опосередкований страхом попередній досвід та упередження. Саме тому вбачається актуальним вивчення уявлень та стереотипів щодо явища шкільного булінгу майбутніх педагогів ще на етапі первинної професіоналізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У силу подвійності своїх психологічних контекстів, явище шкільного булінгу маловивчене, попри те, що його важко назвати новим. Ще на початку ХХ століття, переважно зарубіжні вчені, акцентували увагу на цьому явищі (DanOlweus, 1978; Pellegrini, 2001; Jimersonetal, 2010; Sweareretal. 2010; Rose, Espelage, 2012). Перші системні дослідження прояву насилля серед учнів школи належать групі скандинавських вчених під керівництвом норвежського психолога Д.Ольвеуса, які ще у 1970-х роках визначили це явище поняттям “булінг”. У 80-х роках шведський вчений Х.Лейман вивчав ситуацію повторювальної та систематичної агресії між працівниками на робочих місцях (“мобінг”). Прийнятим почали вважати, що поняття “булінг” засто-

совується щодо шкільних ситуацій, а термін "мобінг" – щодо ситуацій на робочих місцях.

Під булінгом (від англ. bully – хуліган, забіяка, задирикуватець, грубіян, бик), у переважній більшості джерел, розуміють насилля, цькування, утиск, дискримінацію, травлю. Основними ознаками булінгу є навмисність, регулярність, нерівність сил, охопленість широкого кола учасників групового процесу, низька ймовірність припинення без стороннього втручання, негативний психологічний вплив на всіх учасників, незалежно від їх статусно-рольових позицій у процесі цькування [2], [3], [6], [10] та ін. Узагальнюючи різні авторські підходи, доходимо висновку, що булінгом можна вважати умисне, не пов'язане із самозахистом і не санкціоноване державними нормативно-правовими актами, тривале (чи повторюване) фізичне чи психологічне насилля з боку індивіда або групи, які мають певні переваги (фізичні, психологічні, адміністративні тощо) щодо індивіда, та відбувається переважно в організованих групах з певною особистою метою.

За даними дослідження ЮНЕСКО, булінгу в шкільному середовищі сприяє комплекс факторів: особистісні, сімейні, середовищні, ситуаційні та соціальні [10]. Три останні пов'язані безпосередньо з діяльністю школи та уявленнями педагога про шкільне насилля, зокрема з:

- організацією шкільного середовища, здатного попереджати, виявляти та реагувати на випадки насилля;
- психологічною готовністю та здатністю педагогів втручатися та ефективно діяти у ситуації булінгу;
- суспільною значимістю цієї проблеми та стереотипами педагогів щодо причин та наслідків цькування у школі.

Уявлення педагогів та їх ставлення до шкільного цькування неодноразово ставали предметом спеціального наукового вивчення. Проте вони носили переважно констатувальний характер [4], [8], вивчалися здебільшого соціологами [3], [9] та рідко вивчали суб'єктивне ставлення педагогів, сформоване в результаті особистого психологічного досвіду емоційного переживання цькування. У 2011 році А.І. Аверьянов провів опитування серед педагогів дошкільних закладів м. Москви, які заочно навчалися в Московському гуманітарному педагогічному університеті [1]. Його респондентами стали жінки віком 20-50 років. Проте для екстраполяції результатів цього дослідження на сучасну загальноосвітню школу варто враховувати ігендерний аспект уявлень майбутніх педагогів на етапі їх професіоналізації, оскільки уявлення та спогади педагогів чоловіків та жінок можуть різнитися значимістю, оцінкою та ставленням до шкільного булінгу.

Формулювання мети статті: є презентація результатів дослідження уявлень та стереотипів про

шкільний булінг юнаків та юнок, які оволодівають педагогічними спеціальностями, на основі ретроспекції спогадів та актуалізації суб'єктивного досвіду переживань.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Основою вивчення ретроспективи шкільного булінгу стали спогади про нього у студентів, які оволодівають педагогічними спеціальностями у Житомирському державному університеті імені Івана Франка. Вибірку склали 70 студентів віком 18–21 рік фізико-математичного, соціально-психологічного факультетів та факультету фізичного виховання і спорту. Формуючи вибірку, ми виходили з міркувань про те, що студентство презентує полікультурне середовище соціалізації, що підвищує репрезентативність вибірки щодо предмету нашого дослідження. Всього було опитано 48 респонденток (70%) та 22 юнака (30%) (склад вибірки формувався з урахуванням того, що в сучасній освітянській сфері працюють переважно жінки). За допомогою спеціально розробленої анкети та контент-аналізу творів "Знущення та цькування у моїй школі: особиста історія" вивчався досвід (форми, особиста статусно-рольова участь, уявлення про способи подолання) шкільного булінгу студентів-майбутніх педагогів, в період, коли вони були ще школярами; виявлялися їх уявлення про причини цього явища та роль педагога у цьому процесі. Окремий акцент було зроблено на вивченні уявлень майбутніх працівників освітянської сфери щодо розмаїття позицій педагогів у ситуації булінгу, оцінці респондентами ефективності та наслідків їх поведінкових стратегій.

Про відносну новизну явища булінгу свідчить той факт, що 89% опитаних вказали, що тією чи іншою мірою зустрічалися зі шкільним булінгом в учнівському віці. При цьому переважна більшість (87%) описує знущання у системі "учень-учень". 31% студентів вказали на ознаки булінгу в системі "педагог-учень", рідко зустрічаються спогади про випадки знущання у системах "батьки-батьки" (0,6%), "батьки учня – однокласник дитини" (0,7%), 2 респондентів пригадали випадки цькування учнями персоналу школи (прибиральниці та вахтера). Це ще раз вказує на поширеність цього явища у різних площинах освітніх стосунків.

Саме по собі явище булінгу майбутні педагоги характеризують, переважно, як негативне. При цьому 36% респондентів вказали, що самі брали участь у булінгу: у якості жертви, постраждалого (21%), переслідувача (4%), у обох ролях побували 11%. Таким чином було з'ясовано, що фактично кожен третій опитаний студент безпосередньо мав досвід участі та переживань щодо шкільного цькування, а більшість вказали на те, що були свідками цього явища навчаючись у школі. Зауважимо, що 69% опитаних ідентифікували себе як спостерігачі булінгу, при

цьому переважно йшлося про пасивне споглядання, а не про активні дії протидії цьому явищу. Психологічно роль спостерігача є такою ж важливою для булінгу, як і жертви та переслідувача, оскільки споглядачі відіграють роль тих, для кого стараються булери, розраховуючи на певні їх емоційні реакції: страх, захоплення, азарт тощо. Вагомість цієї ролі у структурі булінгу підтверджує і поява більш "сучасної" форми булінгу – кібербулінгу – коли саме спостерігачі знімають на мобільний телефон і викладають у мережу ролики зі знущаннями.

Гендерна складова уявлень юнаків та юнок щодо прийнятності булінгу дещо різниться. Більшість опитаних студентів чоловічої статі (59%) схильні ставитися до булінгу як до важливого етапу "загартування характеру" (особливо майбутні вчителі фізичної культури). І це на фоні того, що опитані юнаки частіше опинялися у статусно-рольових позиціях агресора та постраждалого, порівняно з респондентами, які частіше переживали з ролі свідків.

У загальноосвітніх навчальних закладах фахівці фокусують увагу на різних видах насилля (беручи за основу різні критерії) [7]: фізичне, психологічне (емоційне), тілесне покарання, економічне, сексуальне (секстинг), гендерне та кібербулінг. Рейтинг використання різних форм та видів булінгу в шкільному минулому студентів мав такий вигляд: словесні приниження, прізвиська (83%), пліткарство (36%), бійки, штовхання (20%), бойкотування (9%), приниження у соціальних мережах (46%). При цьому студенти-чоловіки частіше згадували фізичне (пряме) насилля, а дівчата – вважали найгіршою психологічну форму булінгу (переважно вербальну). В цьому, на нашу думку, проявляється гендерна специфіка діапазонів прийнятності різних форм насилля, які продукуються суспільними стереотипами. Так, для хлопців прийнятним вважається застосовувати силу та прояв агресії для відстоювання своєї позиції в групі, оскільки це є посилом "маскулінної", "домінантної" поведінки. Водночас, до завуальованих форм насилля (поширення пліток, бойкот, вербальні образи) дівчат суспільство ставиться більш поблажливо, порівняно із застосування ними фізичної сили. Ці дані є співзвучними з результатами досліджень частоти використання фізичного та психологічного насилля, залежно від віку респондентів та їх статі [4], [9] та ін. Так, фізична форма цькування притаманна більше хлопчикам і є більш поширеною з 11 до 14 років, водночас до психологічних форм насилля дівчатка вдаються частіше, а з віком зростає їх пріоритетність у представників обох статей.

Шкільне насилля небезпідставно чимало дослідників пов'язує із насиллям у сім'ї. Сучасні соціологічні дослідження констатують прикрі дані щодо поширеності насилля у сім'ї [7]: лише третина українських родин будує стосунки у сім'ї без жодної форми насилля. У решті випадків подружжя або за-

стосовує насилля (фізичне) щодо дітей, або один до одного. Все частішими стають випадки насилля жінок по відношенню до чоловіків. Відсотки щодо психологічного насилля ще більше негативно вражають, оскільки вони не лише виступають окремою формою, але й переплітаються з іншими формами та видами насилля.

Аналіз причин шкільного білінгу показав, що частіше всього майбутні педагоги потерпали від кепкування із їх зовнішнього вигляду, вад (особливостей конституції тіла, заїкання, картавління, носіння окулярів тощо) – 51%; на другому місці – успішність (висока чи низька) – 13%; на третьому – матеріальний становище, родинні стосунки (гіперопіка, бідність, надмірний контроль, вживання алкоголю батьками) – 9%. На національну нетолерантність вказали лише 3% опитаних. При цьому студенти зауважують, що шкільний булінг сприймався ними тоді як закономірне явище, пронизане ореолом нормальності соціалізації та мовчазним невтручанням дорослих. Про це свідчать такі висловлювання студентів: "Батько казав, що саме так стають чоловіком"; "Вчителі робили вигляд, що нічого не відбувається"; "Інші із задоволенням, хоч і зі страхом, спостерігали за цими знущаннями. Лише іноді хтось міг категорично висловитись проти. Але тоді його також чекала ізоляція класу"; "Я нічого не розповідав батькам, бо якби вони втрутились, то все стало б ще гірше"; "Це була така собі "школа виживання"; "Деякі вчителі навіть поважали та симпатизували хуліганам, оскільки вважали їх сильнішими, та через них хотіли завоювати собі авторитет класу".

Варто зауважити, що, на думку Д.Ольвеуса, розповсюдженню шкільного цькування сприяють чотири механізми [10]:

1) соціальне наслідування: спостереження за проявами насильницьких дій одного учня щодо іншого заохочує інших школярів до участі в подібних актах, особливо якщо булер виявляється "успішним" в завоюванні жертви;

2) послаблення заборони агресивних тенденцій: коли школяр бачить, що переслідувач отримує винагороду за прояв агресивної поведінки, то це зменшує його внутрішні заборони щодо участі в агресивних проявах;

3) дифузія відповідальності: якщо кілька дітей беруть участь у залякуванні, то у кожного зменшується або атрофується почуття особистої провини та відповідальності ("усім нічого nebude", "я такий не один");

4) повторюваність атак: внаслідок повторних актів цькування одного учня іншими перший починає розглядатися як такий, який заслуговує на таке ставлення.

Ми поцікавились і тим, які поведінкові стратегії демонстрували студенти будучи учнями й опинив-

шись у ситуації шкільного насилля. 26% давали задачу, 14 % намагалися потоваришувати із сильними дітьми або із тими, хто грав роль переслідувача ("заручалися їх підтримкою та дружбою"), 9% – повідомляли батькам. При цьому 21% опитаних ніяк не реагували, самотужки переживаючи болісні ситуації булінгу. Лише 4% респондентів зверталися за допомогою до вчителя. Таким чином ми бачимо високий ступінь недовіри вчителю у вирішенні такого складного питання, таким чином закріпивши установку безініціативності вчителя у вирішенні проблем шкільного булінгу. Така установка породжує інтуїтивне уявлення у майбутніх вчителів про свою неможливість реально допомогти дитині в умовах вже сучасного загальноосвітнього закладу, нерозуміння ними механізмів профілактики та боротьби з цим явищем.

Такі подвійні стандарти у ставленні майбутніх педагогів до шкільного булінгу мають ряд передумов. По-перше, булери (переслідувачі) у педагогів часто викликають певну симпатію: вони впевнені у собі, екстравертовані, часто краще фізично розвинені та привабливі ззовні. Вони здатні грати у подвійну гру з вторинною вигодою для педагога: якщо їх попросити не робити цього явно, "на очах", вони підуть назустріч, але "позаочі – можна". На противагу їм, жертви невпевнені у собі, інтровертовані, часто демонструють дистанційованість від учителів, їх поведінка здається алогічною. По-друге, ініціаторами булінгу часто виступають самі вчителі задля власного самоствердження за рахунок приниження дітей. Нагадаємо, що 31% опитаних студентів зауважили, що пригадують випадки, коли насилля (переважно психологічне) виходило від педагога. По-третє, чимало педагогів через невідреагованість у свій час насилля над собою, внутрішньо готові до трансляції його у своїй професійній діяльності, мовляв "у наш час також таке бувало, і нічого страшного, минеться з часом; це навіть потрібно для соціалізації". Також не останню роль відіграє й корпоративна культура школи, яка забороняє вчителю "підривати авторитет школи", вносячи на широкий загал обговорення "неприємних випадків". Але найчастіше, вчителі просто не знають, що реально робити у цих ситуаціях, тому вдаються до різного роду захисних механізмів: дають псевдорациональне пояснення тому, що відбувається, або роблять вигляд, що нічого не відбувається, витісняють бачення таких випадків, або імітують діяльність, перекладаючи відповідальність за те, що відбувається на інших (батьків, психолога, соціального педагога).

Задля зниження рівня шкільного насилля майбутні педагоги пропонують вживати таких заходів:

1. Вчителю ретельно з'ясувати обставини події у дітей (учасників булінгу), забезпечити довірливе спілкування у системі "вчитель-учень" (45%);

2. Обов'язково педагогу реагувати на випадки насилля у школі (28 %);

3. Повідомляти батькам дітей, взаємодіяти з ними, вдаватися до їх допомоги (25%);

4. Проводити спеціальні заходи, спрямовані на згуртування дитячого колективу (12%);

5. Залучати дітей до спеціальних програм з підвищення їх самооцінки, впевненості у собі, налагодження комунікацій (тренінги, бесіди, виховні заходи) (11%);

6. Підвищувати рівень культури батьків щодо виховання дітей у родині (5%).

Зважаючи на значний прояв емоційних реакцій та активізацію захисних механізмів під час проведення дослідження, можна дійти висновку, що педагог, який емоційно не відреагував у своєму минулому досвіді ситуацію шкільного насилля навряд чи зможе ефективно інтуїтивно протидіяти випадкам шкільного булінгу. Цьому, на нашу думку, мала б передувати серйозна психокорекційна робота та спеціальне навчання ефективним практикам системної протидії шкільному булінгу.

В ряді рекомендацій щодо превенції насилля в освітньому середовищі [3], [7], вказується на вплив уявлень педагогів на їх позицію у ситуаціях булінгу. Так, якщо педагог або керівник школи вважає конфлікти в дитячо-підлітковому колективі нормальним явищем, яке необхідне для формування характеру, життєстійкості, вміння відстоювати свою позицію, а насилля на несвідомому рівні приймається ним як прийнятна модель взаємодії в соціумі, то тоді вони швидше займатимуть позицію невтручання. При цьому педагог свідомо не розмежовує насилля та вирішення конфлікту, вони в його свідомості злиті воедино. Попустительство "невеличкому" насиллю, як правило, призводить до його переростання у булінг не лише щодо учнів, але й учителів. Тому така позиція педагога, на нашу думку, має піддаватися переосмисленню ще під час професіоналізації в університетському просторі.

Висновок і перспективи подальших розробок у даному напрямі. Підсумовуючи результати проведеного дослідження можна констатувати, що явище шкільного булінгу відоме майбутнім педагогам з власного досвіду і сприймається ними, переважно, як негативне. У спогадах студентів актуалізований досвід усіх ролевих структур булінгу: переслідувача, жертви та спостерігача, що проявилися у фізичній та психологічній формах шкільного булінгу. При цьому мають місце невідреаговані переживання у майбутніх педагогів, пов'язані зі шкільним насиллям, що може завадити у майбутньому їм здійснювати ефективну протидію цьому явищу у власній професійній діяльності. Тому доречною буде спеціальна робота з психологічного відреагування їх власних життєвих проблем, пов'язаних зі шкільним насиллям. Задля ефективної

профілактики та протидії шкільному булінгу важливо інтегрувати зусилля сім'ї та школи та розробити чіткий, скоординований, зрозумілий усім учасникам навчально-виховного процесу, алгоритм дій у ситуаціях шкільного насилля.

Перспектива подальших досліджень вбачається нам у розробці спеціальних заходів щодо психологічного відреагування переживань, пов'язаних зі шкільним булінгом у майбутніх педагогів на етапі їх первинної професіоналізації – під час навчання у закладі вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аверьянов А.И. Школьный буллинг в воспоминаниях студентов МГПИ / А.И.Аверьянов // *ScientificWorld*, 2011. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy-psychology-and-sociology-411/social-law-and-special-educational-psychology-411/11131-411-0635>.
2. Бочавер А.А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А.А. Бочавер, К.Д. Хломов // *Психология. Журнал высшей школы экономики*. – 2013. -Т.10. – №3 – С.149-159. [Электронный ресурс]. Режим доступа:<https://cyberleninka.ru/article/v/bullying-kak-obekt-issledovaniy-i-kulturnyy-fenomen>.
3. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? [Электронный ресурс] / И. С. Кон. // *Сексология. Персональный сайт И. С. Кона*. – Режим доступа: <http://www.sexology.narod.ru/info178.html>.
4. Насильство в школі: аналіз проблеми та допомога, якої потребують діти та вчителі у її розв'язанні / Є. Дубровська, М. Ясеновська, М.Алексєєнко. – К.: Всеукр. громадська організація “Жіночий консорціум України”, 2009. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wcu-network.org.ua/public/upload/files/schulNAS111.pdf>.
5. Система захисту дітей від жорстокого поводження / Л. Волинець, Т. Дорошок, М. Євсюкова та ін.; [ред.: К. Левченко, І. Трубавіна]; Держ. соц. служба для сім'ї, дітей та молоді. Міжнар. жіночий правозахисн. центр “ЛаСтрада Україна”. – К.: Держсоцслужба, 2005. – 395с.
6. Проблема насильства в українських сім'ях: соціологічне опитування / За ред. С.О. Павлиш – К.: Друкарський світ, 2010. – 52 с.
7. Предотвращение насилия в образовательных учреждениях: метод.пособ. для педагогич. работн. / Л.А. Глазырина, М.А. Костенко; [под ред. Т. А. Епояна]. – М.:Бюро Юнеско в Москве, 2015. – 144 с.
8. Солдатова Г. Агрессоры и жертвы. Буллинг в России становится серьезной проблемой общения в сети. / Г.Солдатова, Солдатова Г., Е. Зотова // *Дети в информационном обществе*. 2012. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://detionline.com/assets/files/journal/11/iss111.pdf>.
9. Стоп шкільний терор. Особливості цькування у дитячому віці. Профілактика та протистояння булінгу. Результати дослідження Українського інституту дослідження екстримізму. – Київ, 2017. – 84 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу:<http://uire.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/Doslidzhennya-buling.pdf>.
10. Olweus D. Bullying at school: tackling the problem (2001) / D. Olweus // *Research Centre for Health Promotion, University of Bergen* // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.oecdobserver.org.
11. UNESCO Stopping violence in schools: a guide for teachers; 2014. – 35 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162e.pdf>

УДК 159.923: 316.61

ГРИДКОВЕЦЬ Л.М., к. психол.н.

м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ ТРАВМІВНОГО ДОСВІДУ ПОПЕРЕДНІХ ПОКОЛІНЬ НА РІВЕНЬ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я НАЩАДКІВ

Анотація. У статті презентовано аналіз досліджень, що висвітлюють характер впливу травмівного досвіду попередніх поколінь на психічне здоров'я нащадків. Розглянути специфіку трансгенераційних та інтергенераційних передач в умовах історичної травми. Визначено спектр ресурсів психологічної стійкості, що дозволяють зберегти високий рівень психічного здоров'я та психологічного благополуччя у нащадків в умовах соціального катаклізму.

Ключові слова: психічне здоров'я, психологічне благополуччя, трасгенераційні передачі, інтергенераційні передачі, синдром лояльності, історична травма, дослідження.

Аннотация. В статье представлен анализ исследований, освещающих характер влияния травматического опыта предыдущих поколений на психическое здоровье потомков. Рассмотрено специфику трансгенерационных и интергенерационных передач в условиях исторической травмы. Определен спектр ресурсов психологической устойчивости, позволяющих сохранить высокий уровень психического здоровья и психологического благополучия у потомков в условиях социального катаклизма.

Ключевые слова: психическое здоровье, психологическое благополучие, трасгенерационные передачи, интергенерационные передачи, синдром лояльности, историческая травма, исследования.

Abstract. The article presents an analysis of studies that highlight the impact of the traumatic experience of previous generations on the mental health of descendants. Consider the specifics of transgenerational and intergenerational transmissions in the context of historical trauma. The spectrum of resources of psychological stability, which allows to maintain a high level of mental health and psychological well-being among the descendants in the conditions of social cataclysm, is determined.

Key words: mental health, psychological well-being, transgenerational transmissions, intergenerational transmission, loyalty syndrome, historical trauma, research.

Постановка проблеми. У сучасному світі все більше приділяється уваги психічному здоров'ю населення. На підприємствах створюють нові департаменти з психічного здоров'я працівників. Міністерства розробляють нові концепції, плани та програми. При цьому під психічним здоров'ям, за визначенням ВООЗ, розуміють, не просто відсутність психічного розладу в особи, а "стан благополуччя, при якому кожна людина може реалізувати свій власний потенціал, впоратися із життєвими стресами, продуктивно та плідно працювати, а також робити внесок у життя своєї спільноти. Психічно здоровою є людина, яка не має симптомів та синдромів психічного розладу, соціально адаптована та отримує задоволення від життя" [3].

Психологічне благополуччя – суб'єктивне переживання особистості, що базується на позитивному відношенні до себе і свого минулого, наявності цілей та занять, що додають життю сенс, а також на здатності виконувати вимоги повсякденного життя, відчувати задоволення від розвитку і самореалізації та від відносин з іншими людьми, пронизаними турботою і довірою при збереженні здатності наслідувати власні переконання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблематику психічного здоров'я та психологіч-

ного благополуччя українців, що представляють різні соціальні та професійні прошарки, займається ціла низка міністерств та державних департаментів, зокрема Міністерство Охорони Здоров'я, Міністерство Соціальної Політики, Міністерство Внутрішніх Справ, Міністерство Оборони та ін. Серед сучасних науковців, які приділяють цьому питанню значну увагу можна виділити: О. Вознесенську, В. Горбунову, Ю. Закала, В. Климчука, І. Котсенка, І. Лінського, В. Марцинковського, І. Пінчук, О. Романчука, С.Шума та ін.

Науковці виділяють цілу низку факторів, які впливають на рівень психічного здоров'я та психологічне благополуччя як особистості, так і населення в цілому, зокрема: спадкові, особистісні та середовищні. Особистісним та середовищним факторам присвячено достатньо досліджень на науковому терені. Натомість до недавнього часу фактор спадковості розглядався лише в біологічному контексті. І тільки пару десятиліть тому, постало питання необхідності дослідження механізмів та наслідків психологічних передач між поколіннями. Це питання не є достатньо вивченим, оскільки дослідження дають відмінні результати, а особливо щодо питання впливу травмівного досвіду на психічне здоров'я та психологічне благополуччя нових поколінь.

Об’єкт дослідження є міжпоколінна передача травмивного досвіду. *Предметом дослідження*: показники психічного здоров’я нащадків.

Метою статті є виявлення характеру та специфіки міжпоколінних передач травмивного досвіду на рівень психічного здоров’я нащадків.

Виклад основного матеріалу. Проведене нами дослідження теоретичних та прикладних джерел вітчизняної [1; 2; 7; 8] та зарубіжної психологічної наукової літератури [4; 5; 6; 9] щодо структурних елементів впливу травмивного досвіду поколінь на психічне здоров’я нащадків дозволяє говорити про два рівні міжпоколінних передач: трансгенераційні передачі та інтергенераційні передачі. Під трансгенераційними передачами розуміємо систему передач травмивного досвіду між поколіннями, що не мали досвіду особистої взаємодії, яка включає в себе колективні історичні травми і феномен сімейної лояльності. При цьому феномен сімейної лояльності в структурі передачі міжпоколінного досвіду проявляється через наступні індикатори:

- синдром річниць (повтори дат, подій, вікових вчинків),
- повторення сімейних ролей та правил (як тих, що дають розуміння механізму проявлення трансактних модальностей – передачі життєвих сценарії);
- сімейні тасмниці та табу (несуть в собі сценарії життя і виступають для нащадків в якості життєвих дороговказів)

Що в свою чергу забезпечується через: рольові очікування, рольову поведінку, рольове переживання (П.П. Горностай [1]).

Інтергенераційні передачі проявляються через систему передачі досвіду між поколіннями, які мали безпосередню взаємодію між собою. В українській та світовій науці існує ціла низка досліджень впливу трансгенераційних та інтергенераційних передач на психічне здоров’я та психологічне благополуччя населення, результати яких на перший погляд не тільки не ідентичні, але й мають певну протилежну тенденцію. Так, у прибалтійських країнах було проведено дослідження впливу примусового переселення населення на наступні покоління. M.Vidnere і A.Nucho [14] було обстежено 600 латвійських колишніх депортованих, і результати цього дослідження показали: “що у нащадків осіб, що пережили політичне переселення значно вище ніж у загальній вибірці рівень психологічного благополуччя, що обумовлюється вищими показниками стійкості.” Також I.Vaskeliens [13] у своєму докторському дослідженні не виявив в порівнянні з контрольною групою будь-яких істотних клінічних наслідків для нащадків сімейної системи, де прародичі зазнали радянського політичного насильства. Крім того дослідження (E.Kazlauskas і P.Štelvičius, [12]) в Литві показало наявність кращого психологічного благо-

получчя і більш високу стійкість в сім’ях з історією політичного насильства, в порівнянні з групою з сімей без історії політичного гноблення (Табл.1).

Водночас, В.Прейс, Ф.Рупперт, Б.Хеллінгер, А.Шутценбергер та ін. наполягають на тому, що феномен сімейної лояльності, який характеризується дослідниками фактором “вірності предкам” розгортається в деструктивний сценарій повторення сімейно-родових трагедій чи неузгодженостей.

У наших дослідженнях подібно до результатів досліджень А.Шутценбергер [6] та Ф.Руппера [4], були виявлені значимість та негативний вплив досвіду взаємодії предків з історичною травмою на переживання соціальних катаклізмів їхніх нащадків. Так, дослідження серед представників середнього класу з невротичною реакцією на суспільну кризу, була виявлена неусвідомлена соціальна модель деструктивної взаємодії з історичною травмою, що передалася від попередніх поколінь-безпосередніх учасників цього травматичного досвіду (про наявність подібного досвіду знало лише 81% досліджуваних, які не ідентифікували власний психічний стан з досвідом попередніх поколінь). Натомість серед осіб у яких була відсутня невротичність в реакції на соціальний катаклізм не було виявлено родового досвіду деструктивної взаємодії з історичною травмою зазначеного характеру (Гридковець Л.М. [2; 10]).

Відповідно до оприлюднених матеріалів дослідження 2003–2008 рр. Центру українознавства КНУ ім. Т.Шевченка, обстеження 1000 громадян України, яким у 1932–1933 рр., було від 1 до 7 років, з яких 500 проживали на території голодомору, а 500 на етнічних українських землях, які Голодомор не зачепив (контрольна група), показало, що: пережили смерть своїх батьків, братів і сестер у роки Голодомору 76% в першій групі та 0% в контрольній; виховувались в інтернатах та дитячих будинках 56% в першій групі та 8% в контрольній; мають високий рівень тривожності 73% в першій групі та 12% в контрольній; домінування депресивних настроїв спостерігається у 59% в першій групі та 11% в контрольній; наявність фобійних розладів присутнє у 55% в першій групі та 7% в контрольній; наявність психосоматичних розладів простежується у 50% в першій групі та 20% в контрольній; неусвідомлений комплекс меншовартості – у 78% в основній групі та 32% в контрольній. [7].

Результати дослідження громадян, що вижили на момент дослідження (1400 литовців-жертв політичного насильства) показало наявність у них довгострокових проблем з соматичним та психічним здоров’ям, пов’язаних з впливом історичної травми, зокрема: 50% повідомили про ретроспекції, а 33% про наявність нічних жахів (D.Gailienė та K.Kazlauskas [9]) (Табл. 2).

Як видно з Табл.2., показники порушення психосоматичних розладів у литовській та українській

вибірці є ідентичним, а от проблеми психічного здоров’я значно в більшій мірі спостерігаються у тих, хто пережив голодомор.

Л. Юр’єва, одна з перших в Україні досліджувала тему впливу травми на майбутні покоління. В її дослідженні було виявлено наявність високих показників психічних та поведінкових розладів у нащадків населення, що пережило голодомор. Нові дослідження подружжя В.Горбунової та В.Климчука (2017 р.) також демонструють картину дії травмивної трансгенераційної родинної передачі, що тим самим підтверджує положення теорій Б.Хеллінгера, А.Шутценбергер та ін.

Тож закономірно постає питання, чому дослідження схожих тем дає протилежні результати? І де саме закралася похибка досліджень?

Детальний аналіз текстового матеріалу різних досліджень показав, що всі представлені дослідження попри зовнішню відмінність результатів, дають насправді ідентичну дослідницьку картину. Проте, дослідження умовно слід поділити на дві категорії цільової аудиторії: перша група, це когорта людей, які зазнали поневірянь, певного голоду, репресій, вимушеного переселення, депортації тощо, при цьому в значній мірі мали можливість компактного проживання чи спілкування з родичами; друга група, це когорта осіб з лонгітудною травмою інтенсивного споглядання та переживання смерті (за типом співпричетності).

Наслідки травмивного досвіду історичної травми за другим типом мають набагато глибший больовий контент ніж за першим типом. І як показує власна психотерапевтична практика, часто-густо

проявляється через певну дисоціативність не тільки самої особи, але й через використання сценарію впадання в дисоціацію при взаємодії зі стресом чи травмою у майбутніх поколіннях.

За даними латвійських фахівців М. Vidnere і А. Nucho [14] важливими для виживання вимушено переселених осіб і збереження їхньої гідності були: підтримка інших (39%) і релігійний фактор (50%). Литовські респонденти визначили, що важливими ресурсами стійкості виявилися: підтримка один одного між тими, хто вижив, релігія та надія, що вона давала, політична діяльність (Е. Kazlauskas [11]). Також прибалтійські дослідження показують, що в сім’ях вимушено переселених родин домінувала підтримка один одного, спільна молитва, таємні сімейні розповіді про свою гідність і гідність свого народу. Саме тому, нащадки політично переслідуваних та переселених осіб і набули психологічної стійкості та демонструють більш високі показники психічного здоров’я за тих, чії рідні не пройшли подібні випробування.

При наявності тривалого травмивного досвіду інтенсивного переживання зустрічі зі смертю та безнадії, психологічна стійкість у людини різко падає. І за таких умов саме релігійний фактор стає рушійною силою до відновлення особистості та набуття стійкості у наступних поколіннях (Табл. 3).

Представлені в Табл. 3 дані є фрагментом нашого дослідження (2005–2016 рр.) щодо впливу голодомору та репресій на наступні покоління українців. Результати дослідження свідчать про те, що релігійний фактор є потужним потенціалом для психологічної стійкості поколінь, яка в свою чергу

Таблиця 1.

Рівень психологічного благополуччя нащадків осіб, що пережили історичну травму

Дослідження	Країна	Рівень ПБ у порівнянні з контрольною вибіркою
М. Vidnere і А. Nucho (2000)	Латвія	вище
І. Vaskelienė (2012)	Литва	Без суттєвих відмінностей
Е. Kazlauskas і Р. Želvienė (2006, 2016)	Литва	вища

Таблиця 2.

Порівняльні результати профільного дослідження

Дослідження	Країна	Психосоматичні розлади	Психічні порушення
Д. Gailienė та К. Kazlauskas (2005)	Литва	50%	ретроспекції 50% нічні жахи 33%
Юр’єва Л.Н (2002)	Україна	50%	ретроспекції 55% нічні жахи 66% синдром прогресуючої астенії 65-75%

Таблиця 3.

Вплив релігійного фактору на психологічну стабільність нащадків осіб з історичною травмою

Критерії за методикою Дж. Пауелла “Повнота життя” у молоді 25-30 років із родин, що пережили Голодомор та репресії [0; 4]	Базові сценарії передані нащадкам предками, які пережили Голодомор та репресії		
	Нерелігійне мислення: непростення катів, звинувачення оточуючих (60 ч.)	Нерелігійне мислення: вдячність за те, що вдалося вижити (60 чол.)	Релігійне мислення: прощення катів, молитва за катів та жертв (60 чол.)
Ставлення до себе	1.8	2.2	2.8
Ставлення до людей	1.32	2	3.0
Ставлення до життя	1.79	2.4	3.01
Ставлення до Бога	1.52	2.0	3.25
Загальні	1,60	2,15	3,02

впливає на рівень їх психічного здоров'я та психологічного благополуччя.

Тема впливу психотравмативного досвіду сім'ї на характер розвитку її нащадків є багатовимірною і складною. Лише останні десятиріччя вона стала предметом досліджень деяких науковців та практиків. Проте у цілому досліджень в даній галузі ще недостатньо для того, щоб виявити всі аспекти зазначеного впливу на рівень психічного здоров'я нації. На даному етапі досліджень можемо говорити про важливість наступних ресурсів для збереження психічного здоров'я нащадків в умовах історичного психотравмативного досвіду покоління: підтримка один одного, спільна молитва, сімейні розповіді про свою гідність, розповіді про гідність свого народу. Наведені результати є лише певними кроками на шляху дослідження цієї складної проблематики. Проте, вже навіть і на цьому етапі досліджень можемо говорити про те, що трансгенераційні та інтергенераційні передачі мають суттєвий вплив на рівень психічного здоров'я та психологічного благополуччя нації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горностай П. Послания рода: психодраматическая работа с семейной историей [Электронный ресурс] // П. Горностай. / Наукові студії із соціальної та політичної психології. – К., – 2006. – Вип. 14. (17) – С. 140–152. – Режим доступу: http://users.i.com.ua/~p_gorn/publ48.html.
2. Гридковець Л.М. Світ життєвих криз людини як дитини своєї сім'ї, свого роду та народу: монограф. / Л.М. Гридковець – Львів: Скриня, 2016. – 380 с.
3. Психическое здоровье [Электронный ресурс] // Информационный бюллетень Всемирной организации здоровья (ВОЗ)/ 30.03.2018. – Режим доступа: <http://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>.
4. Рупперт Ф. Травма, связь и семейные расстановки. Поныть и исцелить душевные раны / Пер. с нем. Е.Гурская. – М.: Институт консультирования и семейных решений, 2010. – 272 с.
5. Хеллингер Б. Любовь духа: что к ней приводит и как она удается / Пер. з нем. И.Белякова. – М.: Институт консультирования и системных решений, 2010. – 328 с.
6. Шутценбергер А. Синдром предков. Трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциогаммы. / Пер. с фр. И. К. Масалков. – М.: Изд-во ин-та Психотерапии, 2001. – 240 с.
7. Юрьева Л.Н. История. Культура. Психические и поведенческие расстройства / Л.Н. Юрьева: монограф. – К.: Сфера, 2002. – 224 с.
8. Юрьева Л.Н. Кризисные состояния / Л.Н.Юрьева. – Днепропетровск.: Арт-Пресс, 1998. – 164с.
9. Gailienr D, Kazlauskas E. Fifty years on: The long-term psychological effects of Soviet repression in Lithuania. In: Gailienr D, editor. The psychology of extreme traumatization: The aftermath of political repression. Vilnius: Akreta; 2005. pp. 67–107
10. Hrydkovets L. Influence of family (generation) determinant on person's ability to overcome personal crises (Вплив родинної детермінанти на подолання особистісних криз) // Science and education a new dimension: Pedagogy and Psychology. – II (10), Issue 20, 2014. – с. 114-118. – http://www.academia.edu/13876300/SCIENCE_and_EDUCATION_a_NEW_DIMENSION_PEDAGOGY_and_PSYCHOLOGY_Issue_20
11. Kazlauskas E. Long-term psychological effects of political repression. Vilnius, Lithuania: Vilnius University; 2006. Unpublished summary of doctoral dissertation.
12. Kazlauskas E., Zelviene P. Trauma research in the Baltic countries: from political oppression to recovery/ Evaldas Kazlauskas* and Paulina Zelviene // Eur J Psychotraumatol. – 2016. – s.7. – <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4800283/>.
13. Vaskelienr I. Long-term psychological effects of political repression in Lithuania to second generation (Summary of doctoral dissertation, Vilnius University, Vilnius, Lithuania) 2012. Available from http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2012~D_20121227_090744-57295/DS.005.1.01.ETD
14. Vidnere M, Nucho A. O. Latvian survivors of deportations. Riga: RaKa; 2000.

УДК 159.9.07

ДМИТРИЄВА С.М., к.психол.н.
МАЧУШНИК О.Л.
м. Житомир

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ПІДЛІТКОВОЇ ТРИВОЖНОСТІ

Анотація Підлітковий вік у розвитку особистості є кризовим періодом, що ускладнюється нестабільною соціально-економічною ситуацією, ростом насильства у суспільстві, невпевненістю у завтрашньому дні. Це стає причиною розвитку високого рівня тривожності, зокрема, в учнів середнього шкільного віку, яка виступає негативним чинником їхньої учбової діяльності. Формування тривожності, як риси особистості, несприятливо відображається на інших структурних компонентах особистості підлітка, зокрема, на його самооцінці, рівні домагань та мотивації і викликає негативні зміни у їхньому розвитку.

Ключові слова: особистість, підлітковий вік, розвиток особистості, тривожність, детермінанти тривожності.

Аннотация Подростковый возраст в развитии личности является кризисным периодом, который осложняется нестабильной социально-экономической ситуацией, ростом насилия в обществе, неуверенностью в завтрашнем дне. Это становится причиной развития высокого уровня тревожности, в частности, у учащихся среднего школьного возраста, что выступает негативным фактором их учебной деятельности. Формирование тревожности, как черты личности, негативно отражается на других структурных компонентах личности подростка, в частности на его самооценке, уровне притязаний и мотивации и вызывает негативные изменения в их развитии.

Ключевые слова: личность, подростковый возраст, развитие личности, тревожность, детерминанты тревожности.

Abstract Adolescence is a crisis period in the development of personality that is complicated by an unstable socio-economic situation, an increase in violence in society, and the uncertainty in the future. These causes become the reason for the development of a high level of anxiety in adolescents, in particular, among students of secondary school age, that becomes a negative factor in their educational activity. The development of anxiety as a personality trait negatively affects other structural components of the adolescent's personality, namely his / her self-esteem, level of aspiration and motivation, and causes negative changes in their development.

Key words: personality, adolescence, personality development, anxiety, anxiety determinants.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Формування та розвиток гармонійної, соціально активної особистості є пріоритетним напрямком освіти України. Підвищена увага вчених до психологічних механізмів та закономірностей становлення особистості не є випадковою, адже лише зріла особистість займе гідне місце у суспільстві. Тривожність негативно впливає не лише на емоційне самопочуття людини, а й у подальшому її житті порушує функціональні можливості психіки – низький рівень навчованості в силу ригідності мислення, відсутності креативу уяви, продуктивності пам'яті – відбувається деструкція і гальмування розвитку особистості. Так звані “хронічні тривоги” здебільшого перетворюються на патопсихологічні розлади. В такому випадку значна кількість тривожних дітей мають проблеми зі здоров'ям. Разом із тим, багатоаспектність наукового дослідження тривожності як системного явища та властивості особистості, яке вивчали Ю.М. Антонян, В.М. Ас-

тапов, Л.І. Божович, Г.Ш. Габдреева, Ж.М. Глозман, М.С. Корольчук, Б.І. Кочубей, М.Д. Левітов, Л.В. Марищук, Н.І. Наєнко, Г.М. Прихожан, Ч.Д. Спілбергер, Т.М. Титаренко та ін., не охоплює всього спектру пов'язаних із зазначеним феноменом проблемних питань [1]. Так як проблема тривожності особистості завжди посідала важливе місце у педагогічній та віковій психології й на сьогодні не є достатньо розробленою, ми приділили увагу даному питанню.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Такі вчені як К. Еріксон, У. Морган, Ю.В. Пахомов, Ю. Ханін, Г. Айзенк, Б. Вяткін, Ч. Спілбергер, Н. Махоні, Е. Соколов, Е.Г. Ейдемільер, А.І. Захаров тривалий час досліджували явище підліткової тривожності та її вплив на соціалізацію молоді особистості. О.К. Лютова, Г.Б. Моніна зазначають, що тривожність сприяє зниженню самооцінки у дітей. Разом з тим компенсаторні

механізми психіки тривожних дітей можуть сприяти формуванню у них надмірно завищеної самооцінки. Г. Салліван вказує, що збільшення тривожності призводить до послаблення самоусвідомлення. Аналіз наукових джерел виявив декілька підходів у вивченні тривожності.

По-перше, за наявності значної кількості ґрунтовних зарубіжних і вітчизняних праць з проблеми тривожності особистості, в сучасній науковій психології спостерігається полісемантичність, а подекуди й суперечливість підходів до визначення та операціоналізації поняття “особистісна тривожність”, навіть у авторів однієї й тієї ж психологічної школи (Н.А. Амінов, Г.М. Бреслав, В.К. Вілюнас, К.Є. Ізард, М. Кляйн, Р.С. Лазарус, Р. Мей, П.В. Сімонов, З. Фрейд, Ю.Л. Ханін, К. Хорні).

По-друге, дослідження психологічних механізмів тривожності традиційно сфокусовані на її вивченні як “реактивного утворення” (переважно в контексті деструктивного впливу на розвиток особистості), тим самим залишається невисвітленим функціональний аспект тривожності як полідетермінованої психічної властивості (В.Є. Каган, Р.В. Кисловська, Г.М. Прихожан, Л.П. Пономаренко, Т.М. Титаренко, А.В. Фурман).

По-третє, розробка проблеми особистісної тривожності на прикладному рівні більшою мірою охоплює питання її психодіагностики, психокорекції та психотерапії (В.М. Астапов, О.І. Захаров, Н.В. Імедадзе, І.І. Мамайчук, А.С. Співаковська), приділяючи недостатньо уваги питанням психопрофілактики її надмірного рівня розвитку та фіксації в структурі властивостей особистості [2].

Водночас, не зважаючи на фундаментальне значення тривожності як фактора психічної активності особистості, в психології саме бракує досліджень, спрямованих на визначення тих структурних детермінант особистісної тривожності, які є носіями її функціонального значення [3].

Мета статті – виявлення та опис основних чинників, що обумовлюють появу тривожності у підлітків.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Поняття тривожності не можна розглядати окремо від тривоги. Тривога – це емоційний стан, що виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки і пов’язаних з очікуванням несприятливого розвитку подій, а тривожність – це схильність до переживання тривоги [4]. Тривожність – індивідуальна властивість особи, риса характеру, що проявляється схильністю до надмірного хвилювання, стану тривоги в ситуаціях, які загрожують, на думку цієї особи, неприємностями, невдачами, фрустрацією. Важливо, що мова йде про психологічну загрозу, тобто таку, що має суб’єктивний характер і не проявляється як фізична небезпека. Такими ситуаціями можуть

бути: деякі конфлікти, порівняння людиною себе з тими, хто має певну перевагу, змагання з такими людьми [5].

Вперше тривога і тривожність були описані З. Фрейдом наприкінці XIX ст. Він припустив, що тривога є наслідком неадекватної розрядки сексуальної енергії. Збудження, що не завершилося розрядкою, перетворюється і виявляється в невротичному страху. Проте в міру накопичення досвіду в лікуванні невротів З.Фрейд прийшов до розуміння того, що подібна інтерпретація тривоги і страху є невірною. Через 30 років, вже в 20-х роках XX століття, він переглянув свою теорію і прийшов до наступного висновку: тривога є функцією “Я” і призначення її полягає в тому, щоб попереджати людину про загрозу, що насувається. Тривога, як така, дає можливість особистості реагувати адекватним способом в погрозливих ситуаціях.

На фізіологічному рівні реакція тривоги виявляється в посиленні серцебиття та дихання, збільшенні хвилинного об’єму циркулюючої крові, підвищенні артеріального тиску, зростанні загальної збудливості, зниженні порогу чутливості. На психологічному рівні тривога відчувається, як напруга, як стурбованість, нервозність, відчуття невизначеності [6]. В міру зростання стан тривоги може перерости в явища тривожного ряду. Це поняття було впроваджено в 60-х роках XX ст. Ф.Б. Березінім. Явища тривожного ряду – це такі емоційні стани, які закономірно замінюють один одного в міру зростання стану тривоги. Тривога – страх невідомого. Німецький філософ Пауль Тилих писав, що тривога – реакція на погрозу небуття. Острах чогось, що не має а ні назви, ані чіткого вигляду, але погрожуючого людині втратою себе, втратою свого “я”. Тривогу визначають як “відчуття неконкретної, невизначеної, ненаправленої погрози, неясне почуття небезпеки”. Очікування небезпеки, яка насувається, сполучається з почуттям невідомості: людина не усвідомлює, звідки вона може загрожувати. У відмінності від емоцій страху, тривога не має певного джерела. Можна сказати, що тривога – “страх невідомого” [7]. У психологічній літературі, можна зустріти різні визначення поняття тривожності, хоча більшість дослідників сходяться у визнанні необхідності розглядати його диференційовано – як ситуативне явище і як особистісну характеристику з урахуванням перехідного стану і його динаміки. Тривожність – є переживанням емоційного дискомфорту. Аналіз літератури останніх років дозволяє розглядати тривожність із різних точок зору, що допускають твердження про те, що підвищена тривожність виникає й реалізується в результаті складної взаємодії когнітивних, афективних і поведінкових реакцій, що впливають на людину різними стресами. Тривожність – як риса особистості пов’язана з гене-

тично детермінованими властивостями функціонуючого мозку людини, що спричиняються постійно підвищеним почуттям емоційного порушення, емоцій тривоги.

Задля виявлення особистісних детермінант тривожності у нашому дослідженні ми використали наступні методики: "Методика діагностики особистості на мотивацію до уникнення невдач Т. Елерса", "Методика вимірювання рівня тривожності Тейлора", "Методика діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса", "Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса", "Методика діагностики рівня соціальної фрустрованості Л.І. Вассермана", "Виявлення рівня тривожності у підлітків", "Модифікований опитувальник С. Літтмана-Х. Шмішека. Дослідження проводилося на базі Червоноармійської загальноосвітньої школи I–III ступенів. Вибірка складала тридцять учнів 9 класу.

Ми з'ясували, що за методикою "Діагностика особистості на мотивацію до уникнення невдач Т. Елерса" 2 досліджуваних (8 %) мають низький рівень мотивації уникнення невдач; 18 досліджуваних (59 %) – середній рівень мотивації уникнення невдач, що означає їх прагнення до успіху, 8 досліджуваних (25 %) мають високий рівень мотивації уникнення невдач; 2 досліджуваних (8 %) – дуже високий рівень мотивації уникнення невдач.

Отримані результати дослідження свідчать, що загалом більшість підлітків ставлять перед собою мету і, незважаючи на труднощі, прагнуть її досягти. Направленість мотивації на уникнення невдач спонукає їх уникати зайвих небезпек, труднощів, які виникають в житті.

Досліджувані з високою мотивацією до уникнення невдач, а їх є 8, що становить 25 % від загальної кількості, обирають здебільшого низький або в протилежність – високий рівень ризику. І через це, вони частіше всього потрапляють у неприємності, так як всі їхні думки і дії, в першу чергу, підпорядковані своїй меті. Досліджувані з дуже високою мотивацією уникнення невдач (2 осіб, 8 %) характеризуються успішністю, впевненістю, пильністю, обережністю та обачністю. Вони мають свої стандарти якості, і всі результати своєї діяльності оцінюються за цими стандартами. Результат може бути успішним, або неуспішним, і це залежить лише від людини, тобто особа розуміє свою відповідальність. Це стосується всіх ситуацій пов'язаних із навчальною діяльністю: екзамен, контрольна робота, самостійна робота, залік та навчальні ситуації. 2 учнів (8 %) з низьким рівнем мотивації уникнення невдач частіше попадають у неприємні ситуації, ніж ті, які мають середній або високий рівень. Це пов'язано з тим, що залишаються поза увагою ранні форми діяльності, яку діти здійснюють спонтанно і навіть всупереч виховному впливу дорослих. Слід зазначити, що мотив

уникнення невдачі виявляється як стійка тенденція підлітків робити все від них залежне для того, щоб добитися більших успіхів у своєму житті.

За результатами методики "Вимірювання рівня тривожності Тейлора" можна зробити такі висновки: 5 учнів, а це 17 %, мають високий рівень тривожності, що може бути пов'язано з підвищеним навантаженням учнів напередодні іспитів, контрольної або самостійної роботи. Висока тривожність стає стійкою, якщо батьки та вчителі часто незадоволені навчальною роботою дитини, і від них дитина постійно отримує лише зауваження, докори, інші різновиди негативного оцінювання. Наслідком збільшення тривожності у дитини є зниження рівня її самооцінки, яка, у свою чергу, спричиняє зниження навчальних досягнень, закріплення неуспіху. Непевність у собі викликає в дитини бажання бездумно дотримувати вказівок дорослого, пасивність, формальне засвоєння здобутих знань, острах виявити будь-яку ініціативу, що негативно впливатиме на подальше життя. Для дітей з високою тривожністю характерними є також і соматичні проблеми: біль у животі, головний біль, запаморочення, спазми в горлі, утруднений поверхневий подих; під час проявів тривожності вони часто відчувають сухість у роті, клубок у горлі, слабкість у ногах, прискорене серцебиття. 18 учнів, тобто 60%, мають середній з тенденцією до високого рівня тривожності, що пов'язаний з переживанням соціального стресу, фрустрацією потреби в досягненні успіху, проблемами та страхом у взаєминах із вчителями.

Отже, переживання соціального стресу пов'язане з емоційним станом, на фоні якого розвиваються соціальні контакти, а для підлітків має неабияке значення думка однолітків; фрустрація потреби в досягненні успіху характеризується несприятливим психологічним фоном у класі, який не дозволяє учневі реалізувати потреби в успіху, досягненні високого результату; проблеми та страх у взаєминах із вчителями впливають на зниження успішності через негативний емоційний фон з ними (вчителів не цікавить думка учнів, авторитарний стиль діяльності, незнання психологічних особливостей дітей даного віку тощо).

Середній з тенденцією до низького рівня тривожності мають 6 учнів, тобто 20 %. Цей рівень вимагає пробудження активності, підвищення уваги до мотивів діяльності й підвищення почуття відповідальності. Ці учні переживають свої неуспіхи й невдачі, але вони не зачіпають їх глибоко. Працездатність таких дітей не є низькою, однак вона помітно знижуватиметься до кінця навчального дня. Часто відмічатимуться ознаки перевтоми, порушення концентрації уваги. Помітне напруження спонукатиме до переборення труднощів. В емоційній сфері будуть виражені коливання настрою, невпевненості.

Низький рівень тривожності має 1 учень, а це 3 %. Для цієї дитини характерним буде незначне емоційне реагування при невдачах, нечутливість до неуспіхів, відносний спокій, що носить захисний характер і ніби не допускає неприємний досвід у свідомість. Досліджуваний не відчуває серйозних труднощів, добре адаптується до навчання і справляється з навчальним навантаженням, є комунікабельним при спілкуванні з учителями й ровесниками.

За результатами методики "Діагностика рівня шкільної тривожності Філіпса" виявлено, що 23 учня, а це 76 %, мають загальну тривожність в школі. Тобто досліджувані переживають негативний емоційний стан, що пов'язаний з різними формами діяльності в школі. Ці учні переживають емоційний стан, який є несприятливим для розвитку соціальних контактів. Вони відчувають негативні емоційні переживання з приводу саморозкриття, демонстрації своїх здібностей. Ці діти переживають тривогу з приводу перевірки їх знань, досягнень, можливостей, також відчувають страх невідповідності очікуванням оточуючих. Діти орієнтуються на значимість інших в оцінці своїх вчинків і думок, очікують негативних оцінок.

Загальна тривожність в школі може бути спричинена поганою підготовкою до уроків, страхом виразити свої можливості, оскільки діти вважають, що вони будуть оцінені нижче, ніж їх однолітки, які показують високий рівень знань і творчості, заниженою самооцінкою, висунення з боку вчителя високих вимог, домашніми неприємностями, високими вимогами батьків, недостатньою увагою і підтримкою батьків.

2 учня, а це 7 %, мають переживання соціального стресу, який характеризується як емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються її соціальні контакти (перш за все з однолітками). Тобто досліджувані мають неспецифічну реакцію організму у відповідь на несподівану та напружену ситуацію, а також фізіологічну реакцію, що мобілізує резерви організму і готує їх до фізичної активності типу спротиву, боротьби, або до втечі. Переживання соціального стресу, відбувається при нервозності, при співбесіді, коли виникають труднощі спілкування з новими людьми на вечірці або тривожне відчуття перед тим, як виголосити промову перед публікою.

Низька фізіологічна опірність стресу – особливості психофізіологічної організації, що знижують пристосованість дитини до ситуацій стресогенного характеру, що підвищують імовірність неадекватного, деструктивного реагування на тривожний фактор середовища. Чим вищий рівень соціального стресу підлітка, тим нервовішою стає дитина, і тим важче їй налагодити контакти із оточуючими.

5 учнів, тобто 17 %, мають фрустрацію потреби в досягненні успіху, а це означає, що у підлітково-

му віці значною мірою властива нестабільність самооцінки, що зумовлено активним пошуком життєвих цінностей, орієнтирів і смислів, високий рівень домагань, очікувань від себе і своїх здібностей, висока вимогливість стосовно інших, яка часто викликає в підлітків сильні руйнівні переживання, зменшення впевненості у собі, часті конфлікти з оточенням і, як наслідок прояви захисної агресії. Ці деструктивні фактори створюють негативний вплив на розвиток пізнавальної активності й прагнення до самостійного оволодіння інформацією, що сприяє переживанню підлітком страху самовираження, створюючи тим самим бар'єр на шляху формування мотивації досягнення успіху.

Аналізуючи методику "Діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса" ми виявили, що 60 % досліджуваних, а це 18 учнів, мають середній рівень мотивації до успіху, а це свідчить про те, що ці люди помірно сильно орієнтовані на успіх. Також можна сказати про те, що в даних учнів переважно домінує середній рівень шкільної тривожності. Вони досить впевнено справляються з завданнями середньої важкості, але не люблять ситуацій, пов'язаних з ризиком. У разі стресових ситуацій у них включаються домінуючі, переважні механізми захисту, такі як заперечення і проєкція. Також досліджувані вважають за краще брати на себе не важкі, середні за важкістю завдання, і тоді вони найкраще їх виконують. Вони впевнені в успішному результаті задуманого, їм властиві пошук інформації для думки про свої успіхи. Учні не прагнуть до досконалості, вони роблять так як знають. Вони вважають, що краще покласти на перевірені способи, ніж вигадувати якісь нові. Досліджувані на середньому рівні оцінюють себе і свої можливості, менш активні та впевнені в собі ніж діти з високим рівнем мотивації до успіху.

20 % досліджуваних, а це 6 учнів, мають дуже високий рівень мотивації до успіху, що свідчить про прагнення досягати мети, низький показник готовності до ризику. Дані учні мають більші надії на успіх ніж при середній мотивації. До того ж людьми, мотивованими на успіх і тим, що мають великі надії на нього, притаманно уникати великого ризику. Досліджувані мають високу готовність до ризику, рідше потрапляють в незручні ситуації. Люди з дуже високою мотивацією до успіху хочуть відчувати особисту відповідальність за успіх, і найкраще, якщо цей успіх досягається в умовах змагання. Їх не дуже приваблюють ситуації, де перемога дістається за рахунок везіння і не є особистою заслугою. Тому вони швидше будуть грати в шахи, ніж у лотерею. Даним досліджуваним цікаво удосконалювати свою майстерність і відповідати на виклики навколишнього середовища. Ці учні відрізняються впевненістю, активністю, винахідливістю, вони достатньо високо оцінюють себе і свої можливості.

20 %, а це 6 досліджуваних, мають помірно високий рівень мотивації до успіху. Це свідчить про помірно високу мотивацію до успіху в навчальній діяльності, в роботі, тобто про позитивне ставлення до неї. Також можна сказати, що вони хочуть бути успішними, і для них важливо, щоб були присутні очевидні атрибути успіху: дорогий автомобіль, окремих кабінет і особиста секретарка, офіс у престижному районі і т.п. Вони мріють про яскраву і запаморочливу кар'єру. Досліджувані з помірно високою мотивацією досягнення прагнуть до досконалості у всьому, що вони роблять. Дана група досліджуваних, які мотивовані на успіх, мають великі надії на нього, і прагнуть досягти висот, вони відповідають за те що і як вони виконують. Також дані досліджувані надають перевагу середньому рівню ризику. Ці учні також впевнені в своїх силах, активні, прагнуть приймати участь у всьому, у них висока самооцінка, і вони об'єктивно оцінюють свої можливості.

За результатами методики "Діагностики рівня соціальної фрустрованості Л.І. Вассермана" ми виявили, що 40 % досліджуваних, тобто 12 учнів, мають понижений рівень фрустрованості, це означає, що підлітки вміють конструктивно вирішувати свої проблеми, в неординарних ситуаціях вони намагаються обдумувати та аналізувати дії з метою досягнення позитивного результату. Підлітки цілком задоволені своїми досягненнями та становищем у соціумі. Про них можна сказати що у них спостерігається підвищений позитивний настрій, в них не спостерігається ні страху, ні апатії, ні розсіяності уваги, вони цілком зібрані із думками, і переконливо знають чого хочуть від життя. Вони дуже сміливі по відношенню до чогось нового, вдосконаленого, охоче це приймають та намагаються втілити. Також ці досліджувані мають високий інтелект, вони бадьорі, активні, уважні.

37 % досліджуваних, а це 11 учнів, мають дуже низький рівень соціальної фрустрованості. Це свідчить про те, що майже кожен другий учень даної вибірки не знаходиться в стані фрустрації. Ми можемо стверджувати про те, що це є нормальним явищем. Низька фрустрованість підлітків супроводжує на межі їх переходу від підліткового віку до ранньої юності. У підлітків в цей період виникає багато запитань, відповіді на які їм належить знайти. При формуванні самосвідомості підлітки змінюють уявлення про себе, переоцінюють свою зовнішність, розумові, моральні, вольові якості, формується особистісний світогляд. Підлітки нехтують порадами старших, стають більш критичними, недовірливими, та практичними. Вони хочуть самостійно досягати успіхів, хоч і не мають чітких планів, як це виконати, та достатніх знань. Це і пояснює дуже низький рівень соціальної фрустрованості.

В 20 % досліджуваних, тобто в 6 учнів, взагалі відсутня фрустрованість, тобто підлітки хочуть, щоб були задоволені певні їх потреби, переглядають своє майбутнє, бачать, що це можливо, і малюють його в яскравих тонах. Вони знають як досягти високих результатів, і прагнуть їх досягти. Підлітків не лякають можливі невдачі, вони твердо стоять на своєму, і повністю задоволені своїм життям. В даних підлітків їх очікування та мета не мають розбіжностей в реальному житті, тобто вони ставлять перед собою ціль і знають як її досягти.

3 %, а це 1 учень, має невизначений рівень соціальної фрустрованості, це може свідчити про те, що досліджуваний в залежності від настрою, та ситуації є задоволений, або незадоволений життям в цілому. Все залежить від того, як складуться обставини, так себе і поведе підліток. В нього спостерігається часта зміна настрою, що пояснює або наявність, або відсутність соціальної фрустрованості.

Аналізуючи методику "Виявлення рівня тривожності у підлітків" ми виявили, що 50 % тобто 15 учнів мають тривожність, залежну від самооцінки, яка проявляється в нормі. Ми знаємо, що підлітковий вік є кризовим періодом, самооцінка стосується переважно основних моральних якостей: доброти, честі, справедливості тощо. Учні середніх класів не досить самокритичні, хоч часто вони визнають у собі багато негативних якостей, усвідомлюють потребу позбутися їх, прагнуть до самовиховання.

Самооцінка підлітків є досить різноманітною, різнобічною, узагальненою за змістом. Кількість якостей, які вони усвідомлюють, приблизно удвічі більша, ніж у молодшій підлітковій групі. Підлітки оцінюють не лише окремі риси характеру, а й свою особистість загалом. Вони виявляють певну соціальну зрілість, усвідомлюють себе готовими до життя особистостями. Це виражається в самооцінці якостей, що характеризують їх як діяльних суб'єктів (рішучість, витримка, сміливість, почуття власної гідності, вміння обстоювати свої інтереси). У процесі самооцінювання підліток виявляє свої можливості для прийняття важливого для нього рішення, бере на себе певні обов'язки. Так як самооціночна тривожність в досліджуваних проявляється в нормі, це зумовлює концентрацію зусиль на формуванні моральних якостей, визначає напрям розвитку особистості. 26 %, а це 8 учнів, мають шкільну тривожність, яка є дещо підвищеною. Шкільна тривожність – це порівняно м'яка форма прояву емоційного неблагополуччя підлітка. Вона виражається в хвилюванні, підвищеному занепокоєнні в навчальних ситуаціях, у класі, чеканні поганого ставлення до себе, негативної оцінки з боку педагогів, однолітків. Підліток почуває власну неповноцінність. Однак це як правило не викликає сильного занепокоєння з боку дорослих. Дані досліджувані

переживають негативний емоційний стан, що пов'язаний із різними формами діяльності в школі. Це зайвий раз підтверджує те, що велике значення у розвитку підостаючої особистості мають мотиви діяльності та поведінки, в яких виражається характер ставлення до себе, інших людей; рівень самоусвідомлення та соціальної відповідальності. Такий підвищений рівень шкільної тривожності підлітків може бути пов'язаний із поганою адаптацією до самої школи, вчителів, однокласників і взагалі навчання, ще у дитячому віці.

24 % (7 учнів) мають міжособистісну тривожність на високому рівні. Тобто можна сказати що підліткам притаманна швидка зміна настрою і через це вони можуть мати конфлікти стосунки як з учителями та однокласниками, так і з батьками. Тривожність у спілкуванні з дорослими виникає в ситуаціях покарання, частих закидів, ігнорування з боку дорослих, що тягне неуспішність у діяльності та в навчанні, а в спілкуванні з однолітками – статусне положення в класі, взаємодії з однолітками, тощо.

За результатами “Модифікованого опитувальника С. Літмана – Х. Шмішека” ми виявили такі ярко виражені типи акцентуацій: тривожний та дистимічний типи – по 17 % (по 5 учнів), демонстративний та афективно-лабільний типи – по 10 % (по 3 учня), збудливий та гіпертимічний тип – по 3 % (по 1 учню). Тобто можна сказати що 60 % учнів мають одну яскраво виражену акцентуацію. У 40 % досліджуваних відсутня така акцентуація характеру, їх є декілька, тобто можна сказати що їх поведінка залежить від настрою, а настроїв – від зовнішніх обставин.

Висновок і перспективи подальших розробок у даному напрямі. Тривожність в підлітковому віці може стати особистісною особливістю. Тривожна дитина має неадекватну самооцінку: занижену, завищену, часто суперечливу, конфліктну. Вона відчуває труднощі в спілкуванні, рідко виявляє ініціативу, поведінка – приневротичного характеру, з явними ознаками дезадаптації, інтерес до навчання знижений. Їй властива невпевненість, боязкість, наявність псевдокомпенсуючих механізмів, мінімальна самореалізація [8]. Серед негативних

переживань людини тривожність займає особливе місце, часто вона призводить до зниження працездатності, продуктивності діяльності, до труднощів у спілкуванні. Людина з підвищеною тривожністю згодом може зіткнутися з різними соматичними захворюваннями. Розібратися у феномені тривоги, а також причин його виникнення досить складно. У стані тривоги люди, як правило, переживають не одну емоцію, а деяку комбінацію різних емоцій, кожна з яких впливає на наші соціальні взаємини, на соматичний стан, на сприйняття, мислення, поведінку. При цьому слід враховувати, що стан тривоги у різних людей може викликатися різними емоціями [9].

Наше дослідження виявило, що більшість учнів має певний вид тривожності, що, передусім, заважає їх становленню як особистості та досягненню значних результатів у навчанні. Зниження їх тривожності, досягнення певного рівня впевненості зможе позитивно вплинути не лише на засвоєння ними знань, вмінь та навичок, але й на їх особистісний розвиток, на появу позитивної мотивації. Дане дослідження не претендує на повноту викладу матеріалу, не є вичерпним. Перспективу нашої подальшої роботи ми вбачаємо в апробації психокорекційної програми зниження тривожності підлітків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алфимов В.Н., Пономаренко В.Н. Развитие личности школьника / В.Н. Алфимов, В.Н. Пономаренко // Советская педагогика, 1998. – 264 с.
2. Кле М. Психология подростка / М. Кле // Пер. с фр. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.
3. Изард К.Э. Психология эмоций / К.Э. Изард // Пер. с Англ. – СПб.: Питер, 1999. – 464с.
4. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – М.: 1990. – 265 с.
5. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка / Н. Ньюкомб. – СПб.: Питер, 2002. – 640 с.
6. Психология личности: Словник-довідник / За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320с.
7. Фадин А. Страх – 2. / А. Фадин – Юність. – 2004. – № 10. – 189 с.
8. Фопель К. Психология личности / К. Фопель. – К.: Генезис, 2003. – 245 с.
9. Крэйг Г. Психология развития / Г. Крэйг. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.

УДК:159.942.5:615.851.82

ІГНАТЕНКО О.В., к. психол. н.

м. Київ

ПРОФІЛАКТИЧНІ МЕТОДИ ТА ПОДОЛАННЯ СТРЕСУ В АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІЙ ПРАКТИЦІ

Анотація. У статті розглянуто проблему стресу та подолання його методом арт-терапії. Проаналізовано ознаки стресу і особистості та вибір копінг-стратегії, щодо його подолання. Особливості та механізми роботи арт-терапевтичної методики у студентської молоді. Визначено особливості та рівні прояву стресу у студентів. Розглянуто вплив особистісної стратегії у стресовій ситуації.

Ключові слова: студентський вік, чинники стресу, арт-терапія, стресостійкість, стратегія.

Аннотация. В статье рассмотрена проблема стресса и преодоления его методом арт-терапии. Проанализированы признаки стресса у личности и выбор копинг-стратегии по его преодолению. Особенности и механизмы работы арт-терапевтической методики у студенческой молодежи. Определены особенности и уровни проявления стресса у студентов. Рассмотрено влияние личностной стратегии в стрессовой ситуации.

Ключевые слова: студенческий возраст, факторы стресса, арт-терапия, стрессоустойчивость, стратегия.

Abstract. The article deals with the problem of stress and overcoming it by the method of art therapy. The analysis of signs of stress and personality and the choice of coping strategy, to overcome it. Features and mechanisms of work of art-therapeutic techniques in student's youth. The peculiarities and levels of stress manifestation among students are determined. The influence of personal strategy in a stressful situation is considered.

Key words: student's age, factors of stress, art therapy, stress-resistance, -strategy.

Постановка проблеми. Зростання напруженості у сучасному суспільстві обумовлює збільшення різноманітних стресових ситуацій та необхідність їх всебічного вивчення з метою нівелювання негативних наслідків. Сучасний світ потребує від людини таких якостей як соціальна адаптованість, стійкість до стресів, впевненість у собі, толерантність тощо. Знання психологічних чинників, які обумовлюють виникнення стресових ситуацій, дозволяє науковцям розробляти профілактично-корекційні арт-терапевтичні програми, спрямовані на профілактику виникнення стресу та формування навичок боротьби з стресовими ситуаціями. Така робота дозволяє не лише допомогти особистості одержати знання про ефективні способи копінг – стратегії подолання стресу, але і надає їй інформацію про основні психологічні особливості, про можливості саморегуляції у складних життєвих ситуаціях, здійснює цілеспрямований вплив на особистість з метою гармонізації її психічного та соціального життя.

Стрес як психічний стан виявляється у відчуттях напруження, тривожності, відчаю, у появі агресивності, зниженні складності поведінки і рівня регуляції діяльності та може призводити до негативних характерологічних змін та неврозів. Уникнути стресу та його наслідків неможливо, тому перед психологами постає проблема вивчення сутності, динаміки, способів та шляхів вирішення, прогнозування та

попередження стресових ситуацій. В зв'язку з цим особливого значення набуває проблема індивідуальної толерантності (стійкості) особистості до стресу. Актуальним є вивчення проблеми профілактики дистресу, розробки корекційно-профілактичних засобів, які враховують індивідуальні особливості сприйняття та переживання стресу.

Аналіз останніх досліджень. Дослідників все більше цікавлять особливості прояву стресових переживань на психологічному рівні: аналізуються характерні перебудови в мотиваційній структурі діяльності, роль емоційних регулювальників поведінки, стійкість різних когнітивних функцій, індивідуальні прийоми подолання труднощів.

Різні аспекти проблеми стресових станів та реакцій розкриваються у роботах Г. Сельє, С. Розенцвейга, Ф.Є. Василюка, М.Д. Левітова, Є.П. Ільїна, Т.А. Немцінової, Л. Берковиця, Дж. Долларда, С. Майєра, Н. Міллера, Р. Лоусона, К. Ізарда, Е. Носенко. Природа індивідуально – типологічних відмінностей та їх взаємозв'язку зі стресом розглянуто в дослідженнях Г. Сельє, Р. Лазаруса, С. Фолкмана, Г.Г. Аракелова, В.А. Бодрова, А.М. Вейн, Л.В. Кулікова., Г.І. Кассиль, В.Л. Орлова, В.М. Русалова, В.В. Суворова та ін.

Стрес більшою мірою – продукт когнітивних процесів особистості, образу думок і оцінки ситуації, внутрішніх ресурсів та стратегії поведінки.

Тому умови виникнення і характер прояву стресу в одного індивіда не обов'язково є такими ж як у іншого, тобто мають індивідуальний характер. Так, наприклад, на загрозу одна людина реагує гнівом, а інша – страхом.

Для того щоб упоратися зі стресовими ситуаціями людина впродовж свого життя виробляє так звану копінг – поведінку, або копінг – стратегію, тобто систему цілеспрямованої поведінки по свідомому оволодінню ситуацією для зменшення шкідливості впливу стресу

Враховуючи актуальність, соціальну значущість проблеми та недостатність наукових розробок, присвячених вивченню взаємозв'язку індивідуальних відмінностей та стресу було визначено тему дослідження: “Індивідуальні відмінності в реагуванні на стрес”.

Мета дослідження – теоретично узагальнити та експериментально дослідити природу індивідуальної зумовленості рівня стресу, переживання стресових станів та копінг-реакцій особистості (на прикладі студентів КІБІТ).

Виклад основного матеріалу. Відповідно до мети дослідження були поставлені такі завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми стресу та стресових реакцій особистості у психології, проаналізувати підходи до вивчення індивідуальних відмінностей особистості в психологічній науці.

2. Розробити методичне забезпечення психологічного експерименту: визначити арт-терапевтичні методи дослідження та підібрати комплект психодіагностичних методик для визначення рівня стресу та індивідуальних відмінностей (властивостей темпераменту, емоційного вигорання, тривожності та копінг -стратегій).

3. Експериментально довести, що існує взаємозв'язок між індивідуально – типологічними відмінностями особистості, стратегіями копінг-поведінки та стресом.

Методологічною основою даної роботи є загальні принципи психологічної науки (детермінізму, відображення, активності, системного підходу). Теоретичну основу дослідження склали фундаментальні положення психологічної науки про виявлення взаємозв'язку індивідуальних відмінностей особистості в реагуванні на стрес (Л.Р. Гребенніков, В.А. Ташликов, Н.О. Сирота, Ф.Б. Березін, Є.В. Чумакова, А.А. Реан, Р. Плутчик, Г. Келлерман, З. Фрейд, А.Фрейд).

Для розв'язання поставлених завдань у роботі були застосовані методи теоретичного та емпіричного дослідження. Теоретичні методи (аналіз, синтез, зіставлення, систематизація, узагальнення) дали можливість науково-теоретичного осмислення отриманих нами даних. Ми використали емпіричні методи: тестування, бесіда, спостереження.

На етапах емпіричного дослідження застосовувались наступні методики:

1. Опитувальник стратегій подолання стресових ситуацій Хобфолла (SACS).

2. Методика діагностики рівня ситуативної та особистісної тривожності Спілберга-Ханіна.

3. Арт-терапевтична методика “Ниткографія”.

Надійність та вірогідність результатів дослідження забезпечувалися методологічним обґрунтуванням вихідних положень, відповідністю методів дослідження його меті та завданням; поєднанням якісного і кількісного аналізу емпіричних даних.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що розроблено та експериментально перевірено ефективність комплексу методик на виявлення взаємозв'язку індивідуальних відмінностей та реагування на стрес;

розроблені практичні рекомендації, які спрямовані на вирішення завдання психологічної допомоги особистості у стані стресу.

Теоретична і практична значущість проблеми стресових станів та реакцій обумовлює традиційно високий інтерес до неї як у загальній, так і у галузевій психології (передусім, віковій, педагогічній, психології особистості тощо). Стрес (від англ. Stress- напруга) – неспецифічна (загальна) реакція організму на дуже сильну дію, будь то фізична або психологічна, а також відповідний стан нервової системи організму (або організму в цілому).

Величезною кількістю наукових досліджень, виконаних за останні 50–60 років у країнах усіх континентів, доведено, що стрес може спровокувати практично будь-яке захворювання. І тому цілком зрозумілим є інтерес до стресу, бажання дізнатися про нього якомога більше, знайти засоби його подолання.

Феномен стресу став об'єктом дослідження багатьох вчених. Зміст поняття стресу набув значних змін з моменту його появи, що пов'язано з розширенням сфери його застосування та більш детальним вивченням різних аспектів проблеми. Неодноразовість розуміння природи стресу призвело до розходжень у поглядах на його сутність, до розбіжності трактувань феномену стресу, як комплексної психофізіологічної реакції, що виникає внаслідок суб'єктивної оцінки факторів.

Арт-терапія – це найбільш м'який метод роботи, контакту проблемним полем, тому саме цей метод був обраний для діагностики та корекції стресових станів у студентської молоді. Також, слід зазначити, що студенти охоче сприймають саме такий вид роботи. Молодь може не говорити, або не може визнати свої проблеми своїми, але при цьому ліпити, рухатися і виражати себе через рухи тілом. Особливо яскравий ефект дає робота в групі. Пропонувалося створення індивідуальних робіт у групі, а також створення спільної роботи. Основні цілі

арт-терапії – самовираження, розширення особистого досвіду, самопізнання, внутрішня інтеграція особистості (різних її аспектів і компонентів) та інтеграція з зовнішньою реальністю (соціальної, етнічної, культурної). В арт-терапії спонтанне малювання і ліплення є різновидом діяльності уяви, а не проявом художнього таланту. Важливим поняттям арт-терапії є сублімація – вираз несвідомих інстинктів і потягів (часом деструктивних) за допомогою трансформації їх в творіння мистецтва; мистецтво може одночасно “направити в інше русло” і висловити також відчуття злості, болю, тривоги, страху.

Отже, переваги методу арт-терапії в тому, що він:

1) надає можливість для вираження агресивних почуттів у соціально – прийнятній манері. Малювання, живопис фарбами або ліплення є безпечними способами розрядки напруги;

2) прискорює прогрес в терапії. Підсвідомі конфлікти і внутрішні переживання легше виражаються за допомогою зорових образів, ніж у розмові під час вербальної психотерапії.

3) дає підстави для інтерпретацій і діагностичної роботи в процесі терапії. Творча продукція зважаючи на її реальності не може заперечуватися пацієнтом;

4) дозволяє працювати з думками і почуттями, які здаються непереборними (втрати, смерть, сновидіння);

5) допомагає зміцнити терапевтичні взаємини. Елементи збіги в художній творчості членів групи можуть прискорити розвиток емпатії і позитивних почуттів;

6) сприяє виникненню почуття внутрішнього контролю і порядку;

7) розвиває і посилює увагу до почуттів; 8) підсилює відчуття власної особистісної цінності, підвищує художню компетентність.

Отже, арт-терапія представляє собою лікувальне застосування образотворчого мистецтва, що передбачає взаємодію між автором художньої роботи, самою роботою і фахівцем. Створення візуальних образів розглядається як важливий засіб міжособистісної комунікації і як форма пізнавальної діяльності клієнта, що дозволяє йому висловити ранні або актуальні “тут-і-тепер” переживання, які йому непросто висловити словами.

Проведення психологічного експерименту складалося з ряду етапів: підготовки, збирання, оброб-

ки, інтерпретації фактичних даних та формулювання висновків.

У дослідженні взяли участь 64 студенти КІБІТ, віком від 19 до 22 років.

Методика “Опитувальник стратегій подолання стресових ситуацій (SACS)” С. Хобфолла”. У 1994 р. С. Хобфолл запропонував багато-осьову модель “поведінки подолання” і опитувальника SACS, побудованого на її основі. На відміну від попередніх моделей “поведінка подолання” розглядається як стратегія (тенденція) поведінки, а не як окремий тип поведінки. Цей опитувальник пропонується для виявлення “поведінки подолання”, яка розглядається по двох основних осях: просоціальної – асоціальної, активної – пасивної, і одній додатковій осі: прямої – непрямої. Різні їх поєднання дозволяють виявити дев’ять типів моделей поведінки (дії) особистості, кожна з яких відображає міру переваги тієї або іншої моделі поведінки в складній стресовій ситуації.

Тест складається з 54 питань, в кожному з яких по 5 варіантів відповідей.

Існує досить багато методів діагностування зв’язку індивідуальних відмінностей особистості в реагуванні на стрес, але ми використали ті, які на нашу думку дають точні результати і є найбільш ефективними.

Проведене дослідження по виявленню того, як індивідуальні відмінності студентів детермінують рівень стресу індивіда та визначають особливості вибору людиною копінг – стратегій дало нам результати, які необхідно проаналізувати та узагальнити.

Опитувальник “Діагностика рівня ситуативної та особистісної тривожності” Спілбергера-Ханіна складається з двох підшкал: вимірювання тривожності і як властивості особистості, і як емоційного стану.

Усереднені бали за даною методикою представлені у Таблиці 1. Перевівши бали у відсоткові данні, ми отримали в результаті, що у групі випробуваних переважає низька реактивна тривожність та висока особистісна тривожність. Низька реактивна тривожність вимагає підвищення уваги до мотивів навчання та підвищення почуття відповідальності. Висока особистісна тривожність припускає схильність до появи у особистості стану тривоги у ситуаціях напруження а оцінювання.

Проаналізувавши дані, ми бачимо, що у наших досліджуваних студентів переважає низька реактивна тривожність та висока особистісна тривожність.

Таблиця 1.

Копінг-стратегії та рівень стресу у студентів(у %)

Рівні стресу	Копінг стратегії					
	активні	пасивні	просоціальні	асоціальні	пряма	непряма
Низька	26,4	–	20,6	5,9	8,9	17,6
Середня	28,3	20,6	35,2	23,5	35,2	23,5
Висока	–	14,7	3	11,8	8,9	5,9

58,8% студенти мають низьку реактивну тривожність, 29,4% – середню реактивну тривожність, 11,8% – високу. Високу особистісну тривожність мають – 56% студентів, середню – 20,5%, низьку – 23,5%.

Протягом дослідження була використана методика “Опитувальник стратегій подолання стресових ситуацій (SACS)” С. Хобфолла. Залежно від ступені конструктивності стратегії моделі поведінки можуть, або сприяти, або перешкоджати успішності подолання стресів, а також вплив на збереження здоров’я суб’єкта, на його спілкування та працю. Активне подолання в сукупності з позитивним використанням соціальних ресурсів підвищує стресостійкість особистості. Після інтерпретації ми отримали такі данні, які занесені в Табл.1.

Після усереднення даних методики ми бачимо (див. Рис.3), що досліджуванні відрізняються, по-

перше, великою кількістю моделей виходу із стресових ситуацій, а по-друге, перевагою “здорових” моделей подолання складних (стресогенних) ситуацій, що виражається у високих показниках асертивності (упевненості) поведінки, вступу до соціальних контактів, пошуку соціальної підтримки і в низьких показниках агресивних і асоціальних дій.

Високий рівень пасивних дій копінг – стратегій є у 17,6% молоді, середній – 52,9%, низький – 29,5%. Високий рівень просоціальних дій копінг – стратегій є у 61,7% студентів, середній – 29,5%.

Отже, можна зробити наступний висновок; високий рівень активних дій у копінг – стратегії є у 56% студентів, середній – 38,2%, низький – 5,8%.

Високий рівень асоціальних дій у копінг – стратегії є 5,8% студентів, середній – 23,5%, низький – 70,7%. Високий рівень прямих дій у копінг – стратегії є у 35,2% студентів, середній – 50%, низький –

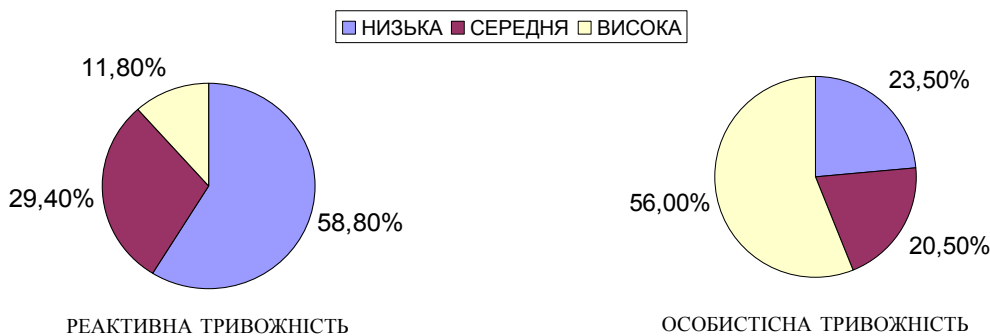


Рис. Зведені відсоткові результати за методикою “Діагностика рівня ситуативної та особистісної тривожності” Спілберґера-Ханіна

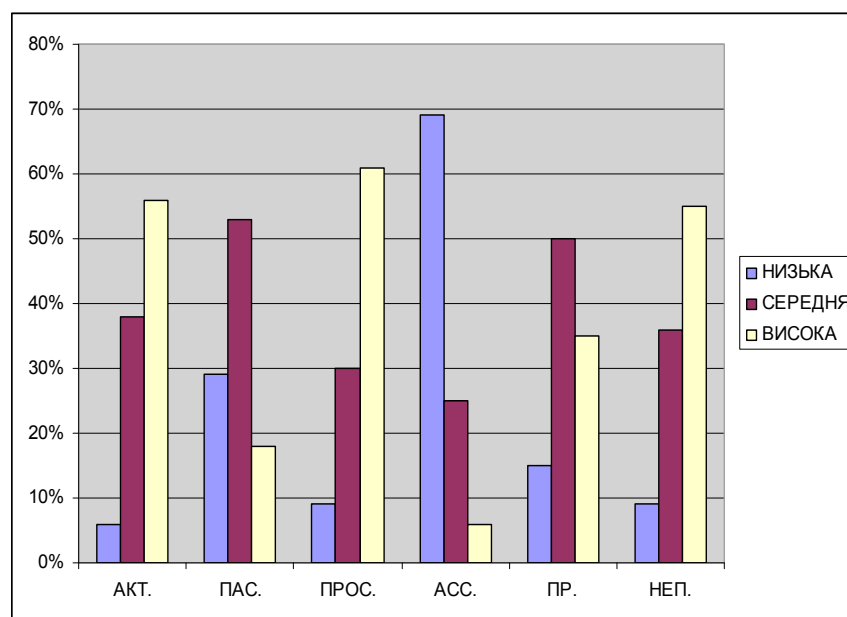


Рис. 3. Дії копінг-стратегій, які властиві досліджуванним студентам

14,8%. Високий рівень непрямих дій є у копінг – стратегії 60% студентів, середній – 35,2%, низький – 4,8%.

Отже, досліджуваним студентам властиві активні, просоціальні та непрямі дії копінг – стратегій.

Ми припустили, що рівень стресу визначає особливості вибору людиною копінг – стратегій. За результатами діагностики ми отримали результати: 26,4% досліджуваних з низьким рівнем стресу використовують асертивні дії активної моделі подолання стресових ситуацій; 20,6% з них – використовують просоціальну модель подолання стресу, яка охоплює дії:

1. пошук соціальної підтримки;
2. вступ у соціальний контакт.

Асоціальну модель подолання стресу, яка включає:

- 1) асоціальні дії,
- 2) агресивні дії, використовують 5,9% досліджуваних з низьким рівнем стресу.

Пряму модель подолання стресу використовують 8,9% досліджуваних з низьким рівнем стресу. І, нарешті, непрямую модель подолання стресових ситуацій використовують 17,6% досліджуваних з низьким рівнем стресу.

Якщо порівняти дані, отримані від студентів з середнім рівнем стресу, ми побачимо, що 38,3 % використовують асертивні дії активної моделі подолання стресових ситуацій, 20,6% – обережні дії пасивної моделі подолання стресових ситуацій. Віддають перевагу просоціальній моделі подолання стресу 35,2% досліджуваних з середнім рівнем стресу; асоціальній – 23,5%. Пряму та непрямую моделі подолання стресових ситуацій використовують відповідно: 35,2% та 23,5% досліджуваних з середнім рівнем стресу.

За отриманими результатами ми бачимо, що досліджувані з високим рівнем стресу віддають перевагу обережним діям пасивної моделі подолання стресових ситуацій. Згідно з даними таблиці їх 14,7%. Досліджуваних з високим рівнем стресу які використовують активну модель подолання стресових ситуацій не виявлено. 3% студентів з високим рівнем стресу використовують просоціальну модель подолання стресу. Асоціальну модель подолання стресу використовують 11,8% досліджуваних з високим рівнем стресу. Пряму та непрямую моделі подолання стресових ситуацій використовують відповідно: 8,9% та 5,9 % досліджуваних з високим рівнем стресу.

Отже, можна зробити такий висновок: з 64 (100%) досліджуваних студентів 54,7% вибрали ак-

тивну модель подолання стресових ситуацій на відміну від 35,3%, які використовують пасивну. Так 58,8% чоловік використовують просоціальну модель подолання стресу, 41,2% – асоціальну. Пряму та непрямую моделі подолання стресових ситуацій використовують відповідно 53% та 47 % досліджуваних.

Висновок. Проведене нами дослідження стало основою формулювання психологічних рекомендацій щодо зниження рівня стресу у студентів. Метою проведення арт-терапевтичної методики "Ниткографія" являється подолання стресу. Ниткографія – викладання за допомогою шнурка або товстої нитки контурних зображень різних предметів, своїх емоційних станів, тобто "малювання" за допомогою нитки, яка потім перетворює та візуалізує негативний емоційний стан на позитивний. Вивчаючи проблему стресу, особливу роль психологи відводять емоційному компоненту, який співвідносить значущість ситуації для суб'єкта з конкретними обставинами. Емоційний стрес розглядається як функціональна система емоційного регулювання напруженої діяльності та як необхідна умова продуктивної реалізації цієї діяльності. Уникнути стресу та його наслідків неможливо, тому перед психологами постає проблема вивчення сутності, динаміки, способів та шляхів вирішення, прогнозування та попередження стресових ситуацій. Методика полягає у тому, що студенти викладають ниткою свій стресовий стан, потім ставиться питання про те, що необхідно зробити, щоб ця історія змінилася, пропонується трансформувати в свій негативний стан емоційно позитивний, потім поступово додається матеріал, таким чином позитивний образ стає більшим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева Т.В. Проблема дослідження стресу в екстремальних умовах діяльності // Психологічна теорія і технологія навчання. Актуальні проблеми психології: 36. наук. пр. ін-ту психол. ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – Т. VIII, Вип. 2. – К., 2006. – С. 242-251.
2. Арт-терапія: від світового досвіду до національних пріоритетів/ Н.А. Гайструк, О.В. Солейко, А.В. Гайструк, О.Л. Нестерович // Мистецтво лікування-Клуб.- 2014.- № 2.- С.57-60
3. Жарков Е.С. Психологические средства стрессоустойчивости. – М.: Просвещение, 2009. – 273с.
4. Малкина-Пых И.Г. Стратегии поведения при стрессе.// Московский психологический журнал. –2005.- №12. – С.27-35.
5. Ромек В. Г. Теория выученной беспомощности М. Селигмана // Журнал практического психолога. – 2006. – № 3 – 4. – С. 218–235.
6. Юрченко В.М. Психічні стани людини: системний опис. – Рівне, 2006. – 574 с.

УДК 159.922:12

ЛЕВЧЕНКО В.В., к. філософ. н.

м. Київ

ОСОБИСТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ДОРΟΣЛОЇ ЛЮДИНИ

Анотація. У статті розглянуті основні підходи до вивчення особистісного потенціалу дорослої людини на різних стадіях професійного розвитку. Показано, що поняття “особистісний потенціал” базується на розумінні його природи і функціонування як інтегративного утворення, який сприяє подоланню професійних криз, розширює можливості способів реагування в складних ситуаціях, надає можливості для професійного зростання особистості, відкриває нові смисли в процесі професійного розвитку.

Ключові слова: особистісно-професійний розвиток, особистісний потенціал, особистісна зрілість, дорослість, періодизація дорослості.

Аннотация. В статье рассмотрены основные подходы к изучению личностного потенциала взрослого человека на разных стадиях профессионального развития. Показано, что понятие “личностный потенциал” базируется на понимании его природы и функционирования как интегративного образования, который способствует преодолению профессиональных кризисов, расширяет возможности способов реагирования в сложных ситуациях, предоставляет возможности для профессионального роста личности, открывает новые смыслы в процессе профессионального развития.

Ключевые слова: личностно-профессиональное развитие, личностный потенциал, личностная зрелость, взрослость, периодизация взрослости.

Abstract. The article considers the main approaches to studying the personal potential of an adult at different stages of professional development. It is shown that the concept of “personal potential” is based on an understanding of its nature and functioning as an integrative education that helps overcome professional crises, broadens the possibilities for responding to difficult situations, provides opportunities for professional growth of the personality, opens new meanings in the process of professional development.

Key words: personal-professional development, personal potential, personal maturity, adulthood, periodization of adulthood.

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення, які сьогодні відбуваються в сучасному світі призводять до усвідомлення необхідності активізації процесу розвитку особистості, звернення людини до самої себе для максимально повної самореалізації. Це потребує психологічної підтримки у розкритті індивідуальних особливостей, розвитку самоповаги, створенні авторської позиції власного життя особистості, яка може здійснювати соціальні зміни і змінюватися сама. Отже, професійний розвиток не можна штучно відокремити від особистісного зростання, а в умовах швидких перетворень вимагає постійного екзистенційного вибору, поширює способи реагування на складність життя, надає різні можливості для розвитку особистості, відкриває нові смисли.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему професійного розвитку людини вивчали філософи, педагоги, психологи. Питання взаємозв'язку професійного розвитку й становлення особистості є предметом уваги великої кількості вчених (В. Бодров, Є. Клімов, О. Кокун, А. Маркова, Д. Сьюпер). Ряд вчених, підкреслюючи стадіаль-

ний характер професійного розвитку (Б. Ананьєв, Е. Клімов) пропонують для визначення стадій використовувати соціальну ситуацію розвитку і рівень реалізації провідної діяльності (Е. Зеєр), підкреслюють, що на траєкторію професійного розвитку впливають індивідуально-особистісні характеристики, ситуація розвитку, соціально-економічні умови, етапи розвитку суспільства, потрібність професій тощо.

Питання особистісно-професійного розвитку розглядаються у площині професіоналізму особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Г. Балл, О. Бондарчук, С. Максименко), сутність якого визначається як інтегрована характеристика професійно зрілої особистості в якості суб'єкта професійної діяльності, який володіє засобами спільної професійної діяльності й партнерства; самовираження й саморозвитку, протидії професійним деформаціям особистості; здатністю до результативної й успішної професійної діяльності, творчих проявів своєї індивідуальності в професії [2, 162]. Таким чином професіоналізація визначається як ступінь розвиненості професійних якостей фахівця і як один

із векторів розвитку особистості (Т. Кудрявцева, Н. Кузьміна, В. Слатьонін, В. Шадрикова).

Актуальними є дослідження особистісно-професійного розвитку в ситуації невизначеності, на яке впливають наступні фактори: психологічні фактори становлення професійної ідентичності; психологічні чинники виникнення та подолання професійних криз; можливість використання ресурсів особистості, спрямованих на позитивний професійний розвиток [9].

Багатьма вченими (Б. Ананьєв, С. Богомаз, Д. Леонтєв, С. Мадді, А. Фомінова) в якості особистісного потенціалу людини розглядається життєстійкість, яка відображає міру подолання та адаптації людиною заданих обставин, самої себе, а також міру докладених зусиль по роботі над собою і над обставинами свого життя. Особливої уваги в сучасних умовах потребує питання розкриття особистісного потенціалу дорослої людини на різних стадіях професійного розвитку. Тому метою є дослідження особистісного потенціалу дорослої людини, який базується на розумінні його природи й функціонування як інтегративного утворення.

Результати дослідження. Сучасна ситуація вимагає від людини розвитку і становлення її як члена професійної групи. Проте зосередження тільки на розвиток професійної майстерності може призвести до деформації особистості, що перешкоджає головній меті людини – істинному самоздійсненню, до якого спонукують “живі сили справжнього Я”. С. К’єркегор наголошував, що для успішного функціонування людині потрібно і уявляти собі можливості, нескінченно віддалену перспективу, і водночас, розуміти існування обмежень, необхідності, конкретного. Якщо думки і почуття людини зосереджені в основному на нескінченності, на спогляданні можливостей, вона втрачає відчуття “тут і зараз”, здатність жити в дану хвилину. “Найменша можливість вимагає часу на те, щоб стати дійсністю”. Мислення може стати занадто абстрактним, її знання можуть стати “родом нелюдського знання”, а почуття до інших можуть висохнути до “абстрактного співчуття людству”. З іншого боку, якщо людина не заглядає за вузький горизонт конкретного, вона стає “вузько мислячою і підлого духу особою”. Тому за С. К’єркегором, перед людиною стоїть не питання вибору – “або-або”, а питання об’єднання “і-і”. Визнання обмежень, законів і необхідності перешкоджає тому, щоб полинути в нескінченне, і тому, щоб лише “борстися в можливому” [3].

Згідно з Д.О. Леонтєвим, поняття “особистісного потенціалу” визначається як інтегральна характеристика особистісної зрілості, є системною характеристикою індивідуально-психологічних особливостей людини, яка має стійкі внутрішні критерії та орієнтири життєдіяльності, здатна збе-

рігати діяльність та її смисли у змінних умовах. Отже, необхідною умовою здатності впевнено структурувати матеріал особистого життя є наявність особистісного потенціалу. Головною формою прояву особистісного потенціалу є феномен самодетермінації особистості, що визначає можливість індивіда до подолання заданих обставин, як в когнітивному, так і в практичному планах.

Феномен особистісного потенціалу відбиває пошук нових смислів, нових цілей особистістю та стратегій їх досягнення, а складні зміни середовища вимагають від особистості життєвого вибору і спонукають до прийняття нестандартних рішень. Цей ракурс особистісного потенціалу наближає до проактивного копінгю (С. Тейлор).

Формування особистісного потенціалу залежить від засвоєння цінностей, принципів, моделей сімейного взаємовідношення, просторового буття, які стають основою для розвитку особистісних смислів і життєвих пріоритетів (О.Г. Максименко). Навпаки, екзистенціальні переживання людини втрати сенсу життя, відчуження від себе, відчуття порожнечі та безглуздості життя (“екзистенціальний вакуум”) створює основу для розвитку самодеприваційних тенденцій особистісного розвитку (Л.І. Божович, Дж. Боулбі, Д.В. Віннікотт, М. Кляйн, С.Д. Максименко та ін.). Це зумовлює вивчення соціально-культурного середовища, особливостей і форм адаптації, професійного розвитку, ставлення до власного здоров’я і в цілому персоніфікації особистості (О.Г. Асмолов, О.І. Бондарчук, І.С. Кон, Д.О. Леонтєв, С.Д. Максименко та ін.).

Важливим для розкриття особистісного потенціалу є здатність до активності особистості, яка призводить до саморуку і відтворення себе [2, 12] та характеризується спонтанністю, довільністю, надситуативністю й дієвістю. Згідно Д. Узнадзе, активність суб’єкта залежить від наявної у нього установки, тобто готовності людини сприймати світ певним чином, діяти в тому чи іншому напрямку. Активність спрямовується установкою й завдяки установці набуває стійкості щодо впливу середовища. Тобто, особистісна активність дозволяє суб’єкту сприймати свій образ як причину подій [8].

Дослідження професійного розвитку пов’язані з поняттям само визначеності особистості: здатністю ставити і обирати цілі, цінності, переконання, робити вибір. Залежно від обраних цілей, цінностей у процесі професійного розвитку виокремлюють декілька стратегій: 1) суб’єктно-ціннісна – базується на ціннісному ставленні до окремих здібностей, властивостей, які довели свою адаптивність у різних життєвих ситуаціях; 2) ситуативно-адаптивна – будується залежно від ситуації і тому суб’єкт має декілька образів “Я” у соціальному середовищі; 3) стратегія типового розвитку – застосовується відповідно доцільного зразка. Цей

вибір актуалізується в періоди кризи ідентичності, визначає смисл існування особистості і залежить від індивідуальних якостей особистості та її минулого досвіду. Цінними є для здійснення вибору така чеснота як совість, яка завжди "охороняє головні інтереси нашого справжнього я" й, за виразом Е. Фрома, репрезентує "заклик людини до себе". Це реакція справжнього я на функціонування особистості, відповідно до дійсності.

Розкриття особистісного потенціалу можливо завдяки усвідомленню суб'єктивної реальності людини, осмислення намірів, планів та суб'єктивного відчуття успішності й невдачі на різних етапах реалізації наміру. Важливо простежити "темпоральну природу людського досвіду", зміни сприйняття подій в житті людини та трансформації внутрішньої картини світу особистості під час особистісно-професійного становлення [9].

Велика кількість досліджень зарубіжних вчених (А. Адлер, Е. Еріксон, А. Маслоу, Г. Оллпорт, К. Роджерс, В. Франкл) та вітчизняних науковців (С. Максименко, П. Лушин, Т. Титаренко, О. Штепа) присвячена проблемі розвитку особистості та досягненню особистісної зрілості. Проте наявність багатьох дефініцій поняття "зрілості", невизначеність об'єктивних критеріїв особистісної зрілості призводить до заміни цього поняття "дорослість", що на думку вчених (О. Бодальов, А. Реан), ці поняття не є тотожними, особливо коли йдеться про дорослість і професійну зрілість. Адже вони характеризують різну психологічну реальність, коли мається на увазі особистісний рівень вивчення людини [7]. За думкою А. Реана, проблема зрілості може розглядатися на рівнях індивіда, особистості, суб'єкта діяльності й індивідуальності. З іншого боку, зрілість людини визначається як інтелектуальна, емоційна й особистісна зрілість. І в тій, і в іншій системі існує об'єктивна реальність, що окреслюється поняттям "особистісна зрілість", яку А. Реан вважає "...найбільш складним з усіх аспектів зрілості" [7, С.90].

Важливим питанням є проблема періодизації дорослості, якої присвятили праці багато дослідників (В. Бунак, Г. Гінзберг, Е. Еріксон, С. Ільїн, Г. Крайг, В. Моргун, А. Реан, І. Слободчиков, О. Солдатова та інші). Незважаючи на різні підходи періодизації дорослості, виокремлюється стадіальність у розвитку дорослої людини впродовж життя: рання, середня та пізня дорослість. В кожному періоді є можливість розкриття особистісного потенціалу за рахунок розвитку ключових компетенцій: в період ранньої дорослості – здатність до планування власної діяльності, самостійність та ініціативність, породження нових ідей; в період середньої дорослості – автономність у процесі прийняття рішень, самоактуалізація, розвиток дослідницьких умінь, критичне мислення; в період пізньої дорослості –

здатність до аналізу і синтезу, здоров'язбережувальні та комунікативні вміння. [6].

Висновки. Психологічна діагностика особистісного потенціалу базується на розумінні його природи й функціонування як інтегративного утворення, зміст якого полягає в усвідомленні особливостей індивідуальної поведінки особистості, формуванні позитивного самоствавлення, розкриття ресурсних можливостей самоактуалізації особистості. Розуміння закономірностей розкриття особистісного потенціалу є умовою та основою професійного розвитку дорослої людини. Наступним етапом нашого дослідження є визначення психодіагностичних методик для вивчення особистісного потенціалу в різні періоди професійного розвитку дорослої людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарчук О.І. Психологічні критерії та показники розвитку професіоналізму педагогічних працівників / О.І. Бондарчук // Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції "Гене́за буття особистості". – К.: ДП "Інформаційно-аналітичне агентство", 2017. – С. 162.
2. Краткий психологический словарь: [Хрестоматия]; [сост. Б. М. Петров, под. ред. К. К. Платонова]. – М.: Высшая школа, 1974. – 459 с.
3. Кьеркегор С. Болезнь к смерти [Електронний ресурс] / С. Кьеркегор. Режим доступу: http://platona.net/load/knigi_po_filosofii/ehkzistencialnaja_filosofija/kerkegor-s-bolezn-k-smerti.
4. Левченко В. В. Ситуація невизначеності: трансформація особистісно-професійного розвитку дорослих / В. В. Левченко // Освіта дорослих: теорія досвід, перспективи: зб. наук. пр. / під ред. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.; Ніжин: Видавель ПП Лисенко М.М., 2017. – Вип. 1(13). – С. 40-48.
5. Максименко О.Г. Проблема самодепривації особистісного розвитку / О.Г. Максименко // Гене́за буття особистості: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції. – К.: ДП "Інформаційно-аналітичне агентство", 2017. С. 94–95.
6. Помилуко В.Ю. Характеристика вікових стадій дорослості з урахуванням можливостей розвитку ключових компетентностей особистості // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Вип.5. Т.2. 2016.
7. Реан А.А. Акмеология личности / А.А. Реан // Психологический журнал, 2000. – Т. 21. – № 3. – С. 88–95.
8. Узнадзе Д.Н. Теория установки / Д. Н. Узнадзе. – М.: Инс-т практической психологии, Воронеж: МОДЕК, 1997. – 448 с.
9. Чепелева Н.В. Самопроектирование личности в дискурсивном пространстве / Н.В.Чепелева // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. наук. пр.; редкол. В.Г.Кремінь [та ін.] голов. ред. М.М.Слюсаревський. – К.: Міленіум. – Вип.42. 2012. С. 12–20.

BIBLIOGRAPHY

1. Bondarchuk O.I. Psychological criterias and portraits rozvitku professionalizmu pedagogicheskikh pratsivnikov / O.I. Bondarchuk // Materials of the 3rd International Scientific and Practical Conference "Genesis Butty Sobistostosti". – K.: DP "Information-Analytic Agency", 2017. – P. 162.
2. Brief psychological dictionary: [Reader]; [comp. BM Petrov, under. Ed. K. K. Platonov]. – M.: High School, 1974. – 459 p.

3. Kierkegaard S. The disease to death [Electron resource] / S. Kierkegaard. Access mode: http://platon.net/load/knigi_po_filosofii/ehkzistencialnaja_filosofija/kerkegor-s-bolezn-k-smerti.

4. Levchenko V.V. Situation unrecognized: the transformation of an individualist-proficient development of the grown-up / V.V. Levchenko // Освіта дорослих: теорія досвід, перспективи: зб.наук.пр. / під ред. Л.В. Лук'янов (head) та ін., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – С.; Nijin: Vidavets PP, Lisenko MM, 2017. – Vip. 1 (13). – P. 40-48).

5. Maksimenko O.G. The problem of self-destructive digestion / O.G. Maksimenko // Geneva Butte osobistosty: material of the III International Scientific and Practical Conference. – K.: DP “Information-Analitic Agency”, 2017. pp. 94-95.

6. Pomiluyko V.Yu. Characteristics of the ancient classes of roadblocks to the urohuvannam mozlivostey rozvitku klyuchovikh kompetentnosti osobistosti // Naukovy visnik Khersonskogo sovereign university. – Vip.5. T.2. 2016.

7. A.A. Rean. Personality acmeology / A.A. Rean // Psychological Journal, 2000. – T. 21. – No. 3. – P. 88-95.

8. Uznadze D.N. Theory of Installation / DN Uznadze. – M.: Insitute of practical psychology, Voronezh: MODEK, 1997. – 448 p.

9. Chepel'eva N.V. Self-project in the discursive room / N.V.Chepeleva // Naukivi Studii iz social'noї ta politichnoї psichologii: zб.наук.пр.; rare. VGKremin [ta in.] Goals. Ed. M. M. Slyusarevsky. – K.: Міленіум. – Vip.42. 2012. P. 12-20.

УДК: 159.923.2:378

МЕЛЬНИК Н. Ю., к. психол. н.
г. Киев

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу организации психологического сопровождения процесса становления профессиональной идентичности в высшем учебном заведении. В статье предложена модель профессиональной идентичности, центром которой является антиципационная компетентность, а также описана программа сопровождения, которая включает в себя теоретический блок и специальный тренинг, направленный на развития антиципационной компетентности.

Анотація. Стаття присвячена питанню організації психологічного супроводу процесу становлення професійної ідентичності у вищому навчальному закладі. У статті запропонована модель професійної ідентичності, центром якої є антиципаційна компетентність, а також описана програма супроводу, яка включає в себе теоретичний блок і спеціальний тренінг, спрямований на розвиток антиципаційної компетентності.

Abstract. This article is devoted to the issue of psychological support of the professional identity formation in a high educational school. The article proposes a model of professional identity, where in a focus it is situated anticipation competence, as well as described the program of support, which includes a theoretical block and special training, aimed at the development of anticipation competence.

Постановка проблемы. Существующая система подготовки кадров, ориентированная на накопление теоретических знаний и овладение студентами внешних требований к профессиональной деятельности, способствует тому, что, оказываясь впоследствии в реальной рабочей ситуации, для которой характерно разнообразие контекстов применения знаний и комплексный характер проблемных ситуаций, выпускники переживают тяжелый адаптационный период. В связи с этим, важным и одним из перспективных заданий в современной системе высшего образования на настоящем этапе его развития, кроме передачи знаний и умений, является поиск средств и создание условий для психологического приобщения специалиста к профессиональной среде, для формирования профессио-

нального самосознания, для становления профессиональной идентичности.

Анализ исследований и публикаций. В последнее время внимание ученых все чаще привлекают вопросы становления профессиональной идентичности, которая разворачивается в плане субъективного времени личности, и в ее структуру включаются как прошлые реализованные самоопределения, так и прогнозируемые будущие выборы (А. Болотова, Н. Иванова, Т. Козловская, Л. Шнейдер).

Подойти к изучению проблемы профессиональной идентичности с учетом роли будущего в построении данной системы позволяют научные позиции Э. Эриксона, который сравнивал процесс становления идентичности со стадиями социализации; Л. Шнейдер, которая определяет профессио-

нальную идентичность как многомерный и интегративный психологический феномен, развивающийся в пространстве самоопределения и самоорганизации времени жизни; В. Ляудис, которая связывала становление профессиональной идентичности с хронотопами памяти; Н. Пряжникова, утверждающего, что профессиональная идентичность является итогом профессионального выбора, реализацией способа взаимодействия с окружающим миром и нахождением смысла в данной деятельности; А. Леонтьева, придающего огромное значение феномену цели, указывая на то, что это значимый, сознательно прогнозируемый результат нашей деятельности, психическими компонентами которого выступают ценностные установки, мотивы ожидания, предвосхищение результатов.

Построение реалистичного и адекватного сценария самореализации в профессии, который складывается на этапе учебы в высшем учебном заведении и является одним из ключевых компонентов профессиональной идентичности, зависит от представлений о своих жизненных перспективах, от осознания своей профессиональной идентичности в ракурсе субъективного времени.

Исходя из выше сказанного, важнейшей задачей высшего учебного заведения наряду с теоретической профессиональной подготовкой, становится создание условий для осознания и качественной антиципации студентами своего профессионального пути. Анализ многогранного и обширного материала, существующего в научных публикациях по вопросу закономерностей и механизмов становления профессиональной идентичности, сделал возможным предложить модель профессиональной идентичности, центром которой является антиципационная компетентность.

Целью статьи является презентация и описание программы психологического сопровождения процесса становления профессиональной идентичности личности в ходе обучения в высшем учебном заведении.

Изложение основного материала. Модель становления профессиональной идентичности студентов гуманитарных специальностей является многоуровневой и включает следующие блоки: результативный, процессуальный и фасилитативный (Рис.1).

В результативном блоке раскрываются интегративные характеристики профессиональной идентичности, ее содержательные и функциональные стороны, развивающиеся во временной перспективе. Содержательная сторона профессиональной идентичности включает в себя качественные характеристики системы профессионального общения и системы личности профессионала и реализуется, во-первых, через организацию профессионального опыта, ресурсы профессиональной деятельности и возмож-

ности профессионального роста и карьеры; во-вторых, через персонализацию в профессиональном сообществе, психологическую поддержку в нем, рефлексию профессионального общения и взаимодействия; в-третьих, через развитие образа профессионального Я, личностных качеств, достижение целостности Я.

Функциональная сторона профессиональной идентичности проявляется в том, что индивид осознает себя в поле профессии, у него формируются знания о профессии и о себе как о профессионале; он способен определить свои профессиональные ресурсы и возможности, предвосхитить события внутренней и внешней жизни в контексте профессионального пути, определить перспективы профессионального и карьерного роста, что становится основой для дальнейших реальных действий, для самопрезентации, которая связана со стремлением включать знания о будущем в свою жизнедеятельность, осуществлять самопрогнозирование.

Значительная роль в данных процессах отводится антиципации профессиональных планов и корректировке жизненных и профессиональных перспектив.

Процессуальная сторона профессиональной идентичности выражается в достижении осмысленности, определенности, тождественности и целостности личности, реализующейся в субъектной позиции по отношению к времени жизни, в осознании себя во времени своей жизни, гармоничной временной перспективе.

Фасилитативный блок содержит в себе комплекс условий для повышения эффективности процесса становления профессиональной идентичности студентов гуманитарных специальностей в ходе их обучения в высшем учебном заведении.

Таким образом, опираясь на данную теоретическую модель, была разработана комплексная программа психологического сопровождения процесса становления профессиональной идентичности, которая учитывала:

- а) начальный этап профессионализации, в ходе которого будущий специалист получает необходимые знания и умения, приобретает представление о выбранной им деятельности, формирует круг профессионального общения, считается определяющим весь ее дальнейший ход;
- б) естественный ход профессиогенеза [4];
- в) социокультурные образцы познания и субъективный опыт студентов с учетом конкретных условий их жизнедеятельности;
- г) возможность перемещение акцентов с результата на процесс, что позволяет преодолеть обезличенность, репродуктивность и перейти к развитию личности с учетом имеющихся у нее ценностей, смыслов, опыта восприятия мира [2];
- д) возрастные особенности студентов, а именно: стремление к личностной экспансии, которое обна-

руживается во всех сферах жизни – эмоциональной, личностной, социальной; поиск чувства “Я”, попытки поиска своей идентичности, развивающейся в плане субъективного времени личности и феноменологически проявляющейся в актуальном социальном выборе [3]; расширение временного горизонта: будущее становится главным измерением, основная направленность личности проявляется в устремленности в будущее, в планировании дальнейшего жизненного пути; формирование жизненной стратегии, опирающейся на рефлексию возможностей, соотношение своих индивидуальных способностей, статусных, возрастных и индивидуальных особенностей и притязаний с требованиями общества; зарождение системы личных, нравственных, культурных, духов-

ных ценностей, которые позволяют острее и полнее чувствовать себя, свое “Я” [3].

Также при составлении данной комплексной программы учитывались специфические характеристики феномена временной перспективы:

а) временную перспективу необходимо рассматривать с точки зрения трех ее аспектов: собственно временная перспектива (протяженность, глубина, насыщенность, степень структурированности и уровень реалистичности), временная установка, временная ориентация;

б) содержание временной перспективы, отражающееся в жизненных профессиональных планах, выполняет функцию перспективных регуляторов профессионального развития;

Результативный блок:



Процессуальный блок Фасилитативный блок

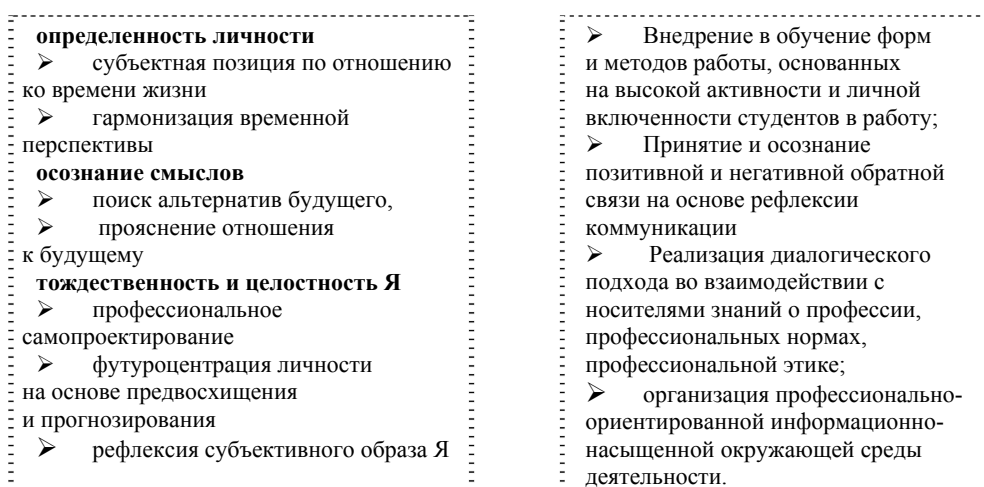


Рис. 1. Модель становления профессиональной идентичности у студентов гуманитарных специальностей

в) антиципационная компетентность позволяет использовать знания о будущем для целесообразной организации своей жизнедеятельности, для продуктивного планирования своей профессиональной жизни;

г) такие личностные качества, как ответственность, рефлексивность, позволяют “выстроить” себя как профессионала в будущем.

Комплексная программа психологического сопровождения процесса становления профессиональной идентичности осуществлялась в трех основных направлениях:

1. Лекционно-просветительская деятельность, целью которой является формирование основных представлений о понятиях “психологическое время”, “временная перспектива”, “профессиональная идентичность”, “антиципация”.

2. Собственно коррекционная деятельность, прямым адресатом которой выступают временные установки и ориентации, образы Я в профессиональном будущем, способность к осуществлению прогноза.

3. Консультативно-рекомендательная деятельность, суть которой заключается в психологическом сопровождении студентов по актуальным для них личностным проблемам, решение которых невозможно в ходе групповых занятий.

Работа по реализации комплексной программы в основном осуществлялась в групповой форме, что обосновано рядом обстоятельств:

а) экономия времени и усилий ведущего и участников;

б) возможность получения участниками обратной связи, межличностной поддержки и идентификации с лицами, которые испытывают похожие психологические проблемы;

в) благоприятный для самоисследования и самораскрытия психологический климат;

г) возможность выбора каждым членом группы индивидуальной роли из широкого спектра групповых ролей;

д) возможность создания и умножения “поля коллективных смыслов” [1]. Структура программы представлена в Таблице 1.

Первый этап включал в себя как теоретический, так и практический блок и был посвящен, во-первых, знакомству с проблемой времени и временной перспективы. Теоретический блок состоял из курса лекций и семинарских занятий, направленных на формирование у студентов комплекса знаний по психологии времени. Он включал в себя обзор философских, психологических и педагогических воззрений на конструкт времени.

Теоретический блок основывался на знакомстве студентов со следующими вопросами:

Тема 1. Исторические предпосылки изучения проблематики времени.

Восприятие и отражение времени древними культурами: Китай, Греция, средневековая Европа. Философские изыскания И. Канта, С. Кьеркегора в отношении времени. Современное ощущение времени. Психологическое время и его модусы: прошлое, настоящее и будущее.

Тема 2. Время личности и его значение для формирования образа Я.

Экзистенциальные характеристики личности. Проблема ценности и смысла жизни. Временные модусы Я-концепции и идентичности: “Я реальное, Я идеальное, Я возможное, Я альтернативное, Я динамическое, Я перспективное и ретроспективное (Е. Белинская, Н. Сарджеваладзе). Понятие временной перспективы и транспективы (В. Ковалев, Ж. Нюттен)

Тема 3. Жизненный путь как система выборов.

Формирование временной перспективы. Жизненные цели, план жизни, стиль жизни и жизненные стратегии. Жизненная перспектива и ее основные показатели. Ориентация на различные временные модусы. Деструкции временной перспективы. Феномен временной некомпетентности. Диагностика временной перспективы.

Таблица 1.

Структура программы

Этап		Цель	Содержание	Продолжительность
Первый этап	Подготовительный	Формирование у студентов комплекса теоретических знаний о феномене «временная перспектива»	Теоретический блок (лекции, семинарские и индивидуальные занятия)	24 ч.
	Коррекционно-развивающий	Прояснение временной перспективы, развитие антиципационной состоятельности и навыков рефлексии, формирование ответственности	Практический блок (тренинговые занятия) Индивидуальные консультации	48 ч. 9ч.
Второй этап	Регулятивно-биографический	Коррекция негативных особенностей временной перспективы; формирование навыков осознанного планирования и саморегуляции профессионального будущего	Практический блок (тренинговые занятия)	36 ч.
			Индивидуальные консультации	8 ч.
Итого: 127 ч.				

Тема 4. Организация времени.

Восприятие времени и факторы на него влияющие. Психофизиологические факторы, влияющие на восприятие времени. Психозмоциональная детерминация времени. Осознание собственного времени как ресурса. Чувство времени и его роль в самоорганизации.

Тема 5. Профессиональное будущее и его проектирование личностью.

Принятие решений: процесс, этапы. Факторы, влияющие на процесс принятия решений. Основные качества решительного человека. Принятие решений как фактор успеха в профессиональном самосовершенствовании.

Тема 6. Время и профессиональная идентичность.

Хронопический подход к изучению проблемы профессиональной идентичности (К. Абульханова-Славская, В. Ляудис, Л. Шнейдер). Антиципация или прогнозирование профессионального будущего как условия для достижения идентичности.

Второй блок первого этапа программы – коррекционно-развивающий – система тренинговых занятий общей продолжительностью 48 часов, которая учитывала субъектно-гуманистическую парадигму, предполагающую рассматривать участников тренинга в качестве носителей таких свойств, как самоупорядочивание (способность принципы и способы организации собственной сущности делать принципами и способами организации окружающего мира и собственной жизнедеятельности), самопричинение (способность выступать в качестве причины по отношению ко всему остальному); саморазвитие (способность выходить за собственные границы).

Данный концептуальный подход к работе тренинговой группы предусматривает соблюдение следующих положений:

1. В каждом событии, которое происходит с участником в рамках тренинговой реальности, заключены не только события его прошлой жизни, но и события будущего (метапринцип “голограммы”)

2. Участник является причиной целостности и неразрывности изменений и проживает их в ходе тренинга: не события случаются в жизни человека, человек порождает события (принцип событийности).

На основе данного принципа, по мнению И. Вачкова, можно создавать технологии по управлению событиями будущего. Для этого необходимо: погрузиться в желаемое событие, обнаружить наличие внутренних динамических тенденций, направленных против реализации события, проверить соответствие данного события глобальным и значимым целям человека, выделить необходимые и достаточные элементы того состояния, которого человек хотел бы достичь с помощью данного события и найти адекватные ему параметры хронотопа окружения.

3. Пространство тренинга организовывается и ориентируется на символическую неразрывность участника и всего, что его окружает в пространстве жизни (принцип символизма)

4. При организации времени на тренинге необходимо ориентироваться на проживание участниками взаимозависимости событий во времени (принцип транспективы).

5. Взаимоотношения тренера с участниками должны носить характер подлинного взаимодействия [2].

В тренинговый блок были включены следующие задачи:

а) показать значимость определения собственной временной перспективы для постановки и достижения целей, смыслов жизни;

б) сопоставление индивидуальных целей и смыслов профессиональной деятельности с целями и смыслами других участников;

в) формирование соответствующей мотивации к построению собственного позитивного образа будущего;

г) тренировка способности к антиципированию своего будущего в профессии.

Предлагаемая программа на первом этапе рассчитана на 12 групповых занятий. Продолжительность каждого занятия составляет от 4 до 6 часов, в зависимости от групповой и индивидуальной динамики личностных изменений каждого из участников. В течение занятий делался один или два перерыва по 30 минут. При проведении тренинга образовывались средние (12-16 человек) по численности группы, причем подобранные таким образом, чтобы в состав группы входили представители с различными статусами идентичности. Помимо специальных упражнений, направленных на развитие антиципационной компетентности и прояснение временной перспективы будущего, использовались упражнения, способствующие снижению напряжения, активизации участников тренинга и направленные на поддержание групповой динамики.

По окончании тренингового дня студенты получали домашнее задание по ведению дневника, так как для нас было важно фиксировать на бумаге то, что проигрывалось в ментальном плане, для облегчения дальнейшего обсуждения ведущихся записей предлагалась общая структура их ведения – рефлексивный квадрат (Таблица 2).

Параллельно с вышеперечисленным как на первом, так и на втором этапах тренинга осуществлялось индивидуальное сопровождение участников тренинга, в ходе которого решались проблемы, связанные с неуверенностью, тревожностью, низкой самооценкой, отрицанием образа Я, который антиципируется в будущее. В ходе таких консультаций были предприняты попытки сформировать способности к пониманию своих чувств, целостно воспринимать время, пони-

Таблица 2.

Рефлексивный квадрат

Что происходит (со мной; с группой)	Какие изменения произошли (со мной; с группой)
Что было (со мной; с группой)	Прогноз вероятного будущего (для меня; для группы)

мать взаимосвязи и взаимовлияния в ходе профессионального становления, анализировать цели, намерения и результаты. Данная работа носила зачастую психотерапевтический характер.

Второй этап формирующей программы был посвящен гармонизации образа будущего профессионального Я как составляющей профессиональной идентичности. Работа на данном этапе осуществлялась в виде тренинга, целью которого было установление согласованности между реальным и альтернативным профессиональным Я.

В задачи данного тренинга входили:

- а) развитие рефлексии (что я делаю, в чем смысл того, что я делаю);
- б) проектирование образа профессионального будущего;
- в) обнаружение и актуализация своих профессиональных ресурсов;
- г) преодоление стереотипности собственного самовосприятия студентов.

Одним из ключевых формирующих средств на этапе гармонизации образа будущего профессионального Я выступило решение прогностических задач.

Задачи подбирались в соответствии с признаками:

- а) целью её решения должно быть получение знания о будущем;
- б) условие задачи содержит необходимые, но недостаточные данные для получения прогноза, предполагает "привнесённые данные", которые решающий включает, если сочтёт нужным их использование;
- в) задача отражает те отношения между данными и искомым, которые имеют вероятностный характер, и тем самым моделирует вероятностный характер будущего;
- г) вопрос задачи строго не регламентирует направления поиска при решении, которое не имеет алгоритма.

Наоборот, задача даёт возможность каждому решающему раскрыть свою индивидуальность, проявить свои способности к познанию будущего.

При решении задач предусматривалось оказание различной меры помощи, а именно:

- а) самостоятельное решение;
- б) вопросы-подсказки, направленные на помощь в планировании, выделении следствий, формулировании гипотез;
- в) выбор одного из предложенных решений.

Применение прогностических задач позволяло развивать способность к антиципации как на речемыслительном уровне, так и на уровне представлений, осуществлять расширение круга знаний, опыта чувств, развивать словарный фонд, вело к развитию понимания связей и отношений между явлениями окружающего мира.

При подборе задач учитывалось также то, что результативность решения познавательных прогностических задач оказывается зависимой от:

- а) уровня развития анализа и синтеза для полноты выделения причин и следствий;
- б) качественные особенности прогнозов опосредованы уровнем развития обобщённости мышления, что проявляется в существенности причинно-следственных связей, в уровне вербального обобщения прогнозов, в соотношении общих и частных гипотез в процессе их развития, в словесных формулировках целей планирования;
- в) успешность решения прогностических задач является обусловленной развитием целеполагания.

Таким образом, прояснение временной перспективы профессионального будущего, развитие способности к антиципации и гармонизация профессионального образа Я во временной перспективе в процессе нашей формирующей программы базировалось на прохождении участниками:

- а) программы теоретического блока, основной задачей которого являлось расширение знаний студентов по психологии времени, ознакомление с основными философскими и психологическими трудами по данной проблеме;
- б) специального тренинга, включающего в себя работу по развитию антиципационной состоятельности, по формированию временной перспективы, по проектированию образа профессионального будущего;
- в) основными условиями для проведения формирующей работы явились соблюдение как основных, так и частных принципов, а также активность, самопринятие, поддержка и уважение участников и ведущего группы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности / Б.С. Братусь // Вестн. Моск. Ун-та. – Сер.14 – Психология. – 1981. – №2. – С.46-56
2. Буюкас Т.М. Проблема и психотехника самоопределения личности.
3. Т.М. Буюкас // Вопр. психол. – 2002. – №2. – С. 28-39.
4. Волков Б.С. Психология юности и молодости / Б.С. Волков. - М.: Академический Проект: Триста. – 2006. – 256 с.
5. Демин А.Н. Прогнозирование жизненного пути в структуре регуляции поведения (на материале студентов педвуза): автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05/ А.Н. Демин. –М.: МГУ им. В.И. Ленина, 2004. – 18 с.

УДК:378: 159.923.2

ПЕТРОВСЬКА О.В., ст-ка 4 курсу

Наук. керівник: МЕЛЬНІК Н.Ю., к.психол. н.

м. Київ

ВЗАЄМОДІЯ ХАРАКТЕРИСТИК ОСОБИСТІСНОГО "Я" І СТАТУСІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ

Анотація: Досліджено зв'язок найбільш виражених статусів ідентичності студентів з показниками певних характеристик образу особистого та професійного "Я". В статті було проаналізовано результати та зроблено висновки про наявність певного зв'язку між характеристиками особистого "Я" такими, як: самооцінка, часова направленість особистості, характер направленості в майбутнє (сім'я, робота, навчання) та найбільш вираженими статусами професійної ідентичності студентів.

Ключові слова: професійна ідентичність, статуси професійної ідентичності, характеристики професійного та особистісного образу "Я".

Анотация: Исследована связь между наиболее выраженными статусами профессиональной идентичности студентов и определенными характеристиками образа "Я". В статье были проанализированы результаты и сделаны выводы о наличии определенной связи между характеристиками образа "Я" такими как: самооценка, временная направленность личности, характер направленности в будущее (семья, работа, учеба) и наиболее выраженными статусами профессиональной идентичности студентов.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, статусы профессиональной идентичности, характеристики профессионального и личностного образа "Я".

Abstract: This research is about the connection between the most vivid statuses of students' professional identities and the characteristics of the image of both personal and professional "I". The data obtained from this research suggest that between such indicators of image characteristics of the personal and professional "I" as: self-esteem, the temporary personality orientation, the type of the orientation toward the future (family, work, study), expressions and classification of the "I" and the most vivid statuses of student identity there is a certain connection. The established interaction between these indicators makes it possible to pay attention to the state and development of these indicators of the characteristics of the personal and professional "I" in the context of professional identity formation.

Key words: professional identity, professional identity status, characteristics of the professional and personal image of the "I".

Актуальність теми. Поточна ситуація, що склалась в суспільстві з підготовки професійних кадрів, потребує дуже пристального вивчення питань, які пов'язані не тільки з проблемами вибору професії, а також з питанням професійного становлення, підсумком якого є професійна ідентичність. В сучасних дослідженнях професійна ідентичність виділяється як основний критерій професійного розвитку особистості та як провідна характеристика суб'єкта праці. Загальною для практики гуманітарних досліджень є точка зору, згідно з якою ідентичність є результатом активного процесу, що відображає уявлення суб'єкта про себе, власний шлях розвитку, супроводжується відчуттям власної цілісності, тотожності, якісної визначеності, дає можливість суб'єкту сприймати своє життя як досвід тривалості і єдності свідомості, цілісності життєвих цілей і повсякденних вчинків, дій і їх значень, які дозволяють діяти послідовно [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням проблеми становлення професійної ідентич-

ності займалися такі вчені як: Е. Єрмолаєва, Д. Завалішина, В. Зливков, Е. Клімов, Н. Мельнік,

Н. Пряжніков, Ю. Поваренков, А. Реан, Н. Рєгуш, Л.Шнейдер). Завдяки глибоким визначенням вчених поняття професійної ідентичності сформульовано, але в подальшому передбачає поширення та уточнення набору певних характеристик, які допоможуть реалізувати особистісний професійний потенціал. Поряд з великим досвідом теоретичних досліджень, який дозволяє визначити як ознаки, так і зміст поняття "професійна ідентичність", в наукових працях між вченими немає єдиної думки в питанні про місце та становлення професійної ідентичності в загальному ідентифікаційному просторі особистості.

Постановка проблеми. Вибір професії є однією з ключових подій в житті людини. Дивлячись на цей вибір в контексті психологічного часу особистості, що визначається саме ключевими подіями, можна побачити, що на передній план виходить важливість як минулих, реалізованих самовизначень, так і про-

гнозування або антиципація майбутніх виборів (Н. Іванова, А. Болотова, Н. Мельнік, Л. Шнейдер).

Виклад основного матеріалу: Л. Шнейдер вважає, що процес становлення професійної ідентичності розгортається як феномен функціонального і екзистенційного буття. Яким чином здійснюється цей процес, і яка призма, через яку можна здійснити погляд на становлення професійної ідентичності як феномен буття? Для створення цієї призми Л. Шнейдер вводить наступні поняття: свобода, відповідальність та вибір.

Спочатку обумовлюється свобода людини, яка виявляється через вибір і набуває об'єктивний статус дії в законах, правилах, стає реально існуючим феноменом у системі міжособистісних відносин. Зробивши вибір, людина бере на себе відповідальність за прогнозування наслідків даного вибору, як для себе, так і для іншої людини. Відповідальність за свій вибір несе конкретна людина. Вона усвідомлює свою самостійність у цьому виборі, своє авторство, відповідальність за результати і наслідки кожної з наявних альтернатив, тобто формується самосвідомість.

Вибираючи, "Я" здійснює самовизначення, самоорганізується і персоналізується. Таким чином, феномен вибору, свободи та відповідальності, в контексті розглядання проблеми становлення професійної ідентичності, дозволяє здійснити дослідження даного явища за допомогою виявлення характеристики образу особистого "Я".

Для реалізації цієї задачі було проведено експериментально-психологічне дослідження статусів професійної ідентичності студентів, а також зв'язка найбільш виражених статусів з певними характеристиками образу особистого та професійного "Я". Для дослідження використовувались: тест "Дослідження статусів професійної ідентичності" (Л. Шнейдер); тест – опитувальник "Хто Я?" (М.Кун, Т.Мак-Партленд). У дослідженні приймали участь 23 студенти психологічного факультету КІБІТ в віковій категорії 18-21 роки.

Мета дослідження: дослідити зв'язок найбільш виражених статусів ідентичності студентів з показниками певних характеристик образу особистого "Я".

Аналіз теста-опитувальника "Хто Я?" дозволив виділити наступні характеристики образу професійного "Я": самооцінка, часова направленність (децентрація) "Я", сфери реалізації особистістю свого "Я" в прогнозованому майбутньому, категорії "Я", (Соціальне, Діяльне та Перспективне "Я"),

Проаналізувавши дані характеристики "самооцінка", ми бачимо, що адекватна самооцінка властива тільки 26,1% студентів психологічного факультету, тобто та, яка дозволяє правильно співвідносити свої сили із завданнями різної складності та вимогами. При оптимальній адекватній

самооцінці суб'єкт не тільки правильно співвідносить свої можливості і здібності, але і досить критично відноситься до себе, прагне реально дивитися на свої невдачі та досягнення у певній діяльності, вміє ставити перед собою досяжні цілі. 8,7 % досліджуваних мають знижену самооцінку, що виявляється в підвищеній вимогливості до себе, постійному страху негативної думки про себе, підвищеній вразливості.

Це спонукає респондентів скорочувати контакти з оточуючими людьми. Низька самооцінка руйнує в людині надії на добре ставлення до неї, а реальні свої досягнення й позитивну оцінку вона сприймає як тимчасове або випадкове явище. Недооцінка своєї корисності знижує соціальну активність, ініціативність.

Більша частина, 65,2 % досліджуваних, має високий рівень самооцінки. Такі люди керуються своїми принципами, незалежно від думки навколишніх, стійкі до критики, знають собі ціну, думки навколишніх для них не мають абсолютного, вирішального значення.

Наступна характеристика "Я", яка має значення в становленні професійної ідентичності – це часова направленність самого "Я".

Аналіз часового аспекту "Я" розвертає дане дослідження до наступного: часова децентрація у більшій частині (78,26%) досліджуваних відсутня. Цей факт свідчить про те, що 78,26% респондентів зконцентровані на актуальному психологічному часі та, як наслідок, позбавленні можливості відокремлення особистого часового центру та трансформації його в момент психологічного минулого або майбутнього, що значно знижує можливості розпоряджатися часом у власному житті.

Децентрація в майбутнє, яка присутня у 47,83% досліджуваних, дозволяє подумки переміститися в такий момент, що передуватиме якійсь важливій події (старту трудової діяльності, признання індивіда як професіонала, завершення кар'єри, тощо), і, як результат такого переносу – прогнозування інтегральної оцінки всього свого професійного шляху з точки зору цієї події.

Децентрація в минуле, що виявлена у 4,35% досліджуваних, є характеристикою того, що поточні або майбутні події можуть переживатися як майбутні ("чекав, але так і нічого не вийшло").

Сфери реалізації особистістю свого "Я" в прогнозованому майбутньому.

Особливу увагу було звернуто на наявність та вираженість у самопису показників перспективної ідентичності (або перспективного "Я"), тобто ідентифікаційних характеристик, які пов'язані з перспективами, прагненнями, намірами, мріями, та відносяться до різних сфер життя.

Наявність цілей, планів на майбутнє має велику значимість для характеристики внутрішнього

світу людини в цілому, відображає часовий аспект ідентичності, спрямований на подальшу життєву перспективу, виконує екзистенціальну і цільову функції.

Було визначено, що 91,3% досліджуваних мають направленість на роботу. Це може бути пов’язано як з інтересом до обраної професії, так і з тим, що в описі своєї професії студенти, які мають яскраво виражене “перспективне професійне Я” поміщають такі характеристики, як “професіонал”, “працездатна особа”, “працюючий член суспільства”, “працівник”.

Інші досліджувані розподілились наступним чином: 39,13% в майбутньому направлені на створення сім’ї та 34,78% мають направленість на навчання.

Заключним етапом в аналізі результатів дослідження особистісних характеристик “Я” став розподіл досліджуваних за вираженістю різних “Я” та визначаються рольовими характеристиками.

При аналізі результатів враховувалось, що **“соціальне Я”** включає наступні показники: пряме позначення статі (юнак, дівчина; жінка); сексуальна роль (коханець, коханка; Дон Жуан, Амазонка); навчально-професійна рольова позиція (студент, навчаюся в інституті, спеціаліст); сімейна належність, що виявляється через позначення сімейної ролі (дочка, син, брат, дружина тощо) або через вказівку на родинні стосунки (люблю своїх родичів, у мене багато рідних); етнічно-регіональна ідентичність включає в себе етнічну ідентичність, громадянство (українець, татарин, росіянин та ін) і локальну, місцеву ідентичність (з Києва, Львова, одеситка тощо); світоглядна ідентичність: конфесійна, політична приналежність (християнин, мусульманин, віруюча); групова приналежність: сприйняття себе членом будь-якої групи людей (колекціонер, член товариства).

“Діяльне Я” оцінювалось шляхом аналізу двох показників: заняття, діяльність, інтереси, захоплення (люблю розв’язувати задачі), досвід (був у Болгарії) та самооцінки здатності до діяльності, самооцінки навичок, умінь, знань, компетенції, досягнень, (добре плаваю, розумний; працездатний, знаю англійську).

“Перспективне Я” описувалося за допомогою наступних характеристик:

- професійна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов’язані з навчально-професійною сферою (майбутній водій, буду хорошим вчителем)
- групова перспектива: побажання, наміри, мрії, пов’язані з груповою належністю (планую вступити в партію, хочу стати спортсменом);
- комунікативна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов’язані з друзями, спілкуванням;

- матеріальна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов’язані з матеріальною сферою (отримаю спадщину, зароблю на квартиру);
- персональна перспектива: побажання, наміри, мрії, пов’язані з персональними особливостями: особистісними якостями, поведінкою і т. п. (хочу бути більш веселим, спокійним);
- оцінка прагнень (багато чого бажаю, прагне людина).

За результатами дослідження 65,21% студентів ідентифікували себе в категорії Перспективне “Я” при різній часовій направленості (в основному майбутнє та теперішнє). За результатами дослідження 86,95% студентів ідентифікували в собі “соціальне “Я”.

За результатами дослідження 52,17% студентів ідентифікували в Діяльному “Я”.

Дослідивши **статуси професійної ідентичності** у студентів за допомогою методики Шнейдер Л., було визначено наступні статуси професійної ідентичності: досягнута професійна ідентичність, псевдоідентичність, дифузія, мораторій, передчасна ідентичність.

Таким чином, на передній план серед досліджуваних виходять досліджувані з мораторієм ідентичності, який був виявлений в 34,8% випадків. Ці студенти перебувають в стані кризи ідентичності, мають підвищений рівень тривоги, використовують її як ресурс для пошуку інформації, яка буде корисна для подолання кризи (читання літератури відповідної тематики, бесіди з друзями та родичами, експериментування зі стилем життя).

У 26,1% випробуваних виявлено псевдоідентичність, що характеризує їх як індивідів, що прагнуть до амбітного підкреслення з переходом в стереотипію, а також порушення механізмів ідентифікації та відособлення у бік гіпертрофії, порушення часової зв’язності життя, ригідність Я-Концепції, болісне несприйняття критики в свою адресу.

21,74% досліджуваних володіють статусом “досягнута ідентичність” – людина сформувала певну сукупність особистісно значущих для неї цілей, цінностей і переконань. Ці цілі та переконання забезпечують людині почуття спрямованості і осмисленості життя. Репрезентацією досягнутої ідентичності є позитивне відношення та оцінка якостей і стабільного зв’язку з соціумом, а також повної координації механізмів ідентифікації.

13,04% досліджуваних мають статус дифузної ідентичності, тобто не мають міцних цілей, цінностей та переконань і спроб їх активно сформулювати. Людина з дифузною ідентичністю може вступити в стадію мораторію і потім перейти до “зрілої\досягнутої ідентичності”.

Передчасна ідентичність – високі показники за авторитарністю і низькі щодо самостійності. Передчасна ідентичність виникає в тих випадках, коли людина взагалі не робила незалежних життєвих виборів, ідентичність не усвідомлюється, скоріше це варіант нав’язаної ідентичності. У даному випадку 4,34% досліджуваних потрапили в цю категорію.

Далі було розглянуто взаємодію раніше досліджуваних характеристик особистого та професійного “Я”, як факторів, що мають вплив на становлення професійної ідентичності у студентів.

Аналіз отриманих результатів дає можливість стверджувати, що завищена самооцінка присутня серед досліджуваних у станах “мораторій” та “псевдоідентичність”, а саме 21,7 % та 26,1% відповідно.

Слід відмітити, що функція такого показника як “рівень самооцінки” в цих двох випадках може бути різною: у досліджуваних зі статусом ідентичності “мораторій” – завищена самооцінка в випадках систематичних невдач може занурити індивіда в безодню тривоги і призвести до кризи. У людей з “псевдоідентичністю” завищена самооцінка призводить до амбітного підкреслення своєї унікальності, до небажання отримувати зворотний зв’язок.

Відмітимо, що найбільш високі показники адекватної самооцінки, а саме по 8,7%, мають досліджувані, які досягли професійної ідентичності.

Також аналізу результатів дослідження, можна зробити наступний висновок: часова децентрація в майбутнє, як один з факторів становлення “Перспективного Я”, є краще типовим як для статусу “досягнутої ідентичності”, так і для статусу “псевдоідентичності”. При більш глибокому розгляді і порівнянні змістовних характеристик “перспективного Я” при досягнутої ідентичності і при псевдоідентичності, можна відзначити їх якісну відмінність. При досягнутої ідентичності опис “перспективного Я” відбувається в континуумі цілей, цінностей і переконань, які переживаються як особистісно значущі і забезпечують йому почуття спрямованості і осмисленості життя. При псевдоідентичності характеристиками “перспективного Я” є ті, які нав’язливо аж до стереотипії підкреслюють свою роль і статус в професії.

Блокування тимчасової децентрації у майбутнє, а саме зосередженість на сьогоднішніх моментах життя, який не дозволяє вибудувати часову перспективу, приводить до дифузії, мораторію та передчасної ідентичності.

Аналізуючи результати далі, можна виділити основні сфери спрямованості особистості за різними статусами професійної ідентичності: сімейна сфера є ключовою в досліджуваних з мораторієм ідентичності 30,43%, що може говорити про те, що в стані кризи індивід звертається в першу чергу до тих цінностей, які є для нього стійкими і до тих ресурсів, які мають ознаки надійності і безпеки.

На другому місці – сфера, яка характерна для статусу псевдоідентичності, – “робота”, що свідчить про те, що ці індивіди “зациклені” на своїх професійних ролях, які ґрунтуються на стереотипах, що склалися в них про дану професію. Ці люди тотально поглинуті статусом, роботою, при високоемпозитивному оцінюванні власних якостей і прагненні досягати мети будь-якими засобами. Даний висновок підкріплюється також тим, що вони ігнорують таку сферу реалізації свого Я в майбутньому, як сім’я.

Досліджувані з досягнутою ідентичністю в 21,7% випадків націлені на реалізацію себе в такій сфері як “робота”, в якій вони відчувають цінність власної особистості і одночасно цінність свого “Я” для інших людей, тому в них немає заперечення значущості сім’ї або навчання.

При передчасної ідентичності ці три сфери не виражені, хоча вибір “роботи” і “навчання” в якості сфер самоактуалізації роблять 4,35% випробовуваних відповідно.

Далі була здійснена спроба з’ясувати, які “Я” є найбільш характерними при різних статусах професійної ідентичності. Спираючись на дані результатів, було здійснено спостереження, що студенти зі статусом досягнутої професійної ідентичності мають майже збалансоване “Я” (соціальне “Я” – 13,04%, діяльне “Я” – 13,04%, перспективне “Я” – 17,38% відповідно), у студентів зі статусом “псевдоідентичність” та “мораторій” найбільш виражене соціальне “Я” – 26,08% та 30,43% відповідно.

Інколи соціальне “Я” розглядають як набір особистих характеристик та звичок, які створюють опору для наших взаємин з іншими людьми в соціумі. Це зовнішній бік особистості, що змінюється в залежності від відповідного мікросоціуму. В даному випадку досліджувані мають інтенцію до вибудови зв’язків в соціумі і знаходяться на шляху до досягнення особистої ідентичності. При дифузії ідентичності рідко зустрічається “Діяльне Я”, що свідчить про відсутність можливості адекватно здійснити самооцінку здатності до діяльності, самооцінку навичок, умінь, знань, компетенції, досягнень.

Висновок: Узагальнення результатів дослідження методик “Хто Я” та статусів професійної ідентичності дозволило зафіксувати певні результати, а саме:

- більшість студентів від 18 до 21 року знаходяться в кризі професійної ідентичності (мораторій ідентичності) або мають статус “псевдоідентичність”;
- студенти, які набули позитивної професійної ідентичності мають найвищий показник адекватності самооцінки, децентрацію у майбутнє, і збалансовані сфери “Я”;
- досліджувані з мораторієм ідентичності мають завищену самооцінку, найбільш вираже-

не соціальне "Я", тобто сконцентровані на наборі особистих характеристик та звичок, які насамперед створюють опору для взаємин з іншими людьми в соціумі. Їм характерна концентрація на теперішніх переживаннях.

- студентам з псевдоідентичністю властива завищена самооцінка, відсутність спрямованості на появу в структурі ідентичності "перспективного Я".
- студенти з дифузією ідентичності мають адекватну самооцінку, відсутні яскраво виражені часова спрямованість, збалансованість.

Можна зробити висновок, що між такими показниками характеристик образу особистого та професійного "Я" як: самооцінка, часова спрямованість особистості, характер спрямованості у майбутнє

(сім'я, робота, навчання), вираження та класифікація "Я" та найбільш виражених статусів ідентичності студентів є певний зв'язок, що був ідентифікований нами у ході даного дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості / М.Й.Боришевський. – Суми: Еллада, 2012. – 608 с
2. Мельнік Н.Ю. Антиципація студентами гуманітарних спеціальностей своєї професійної ідентичності. – автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психологічних наук / Н.Ю. Мельнік / – К., 2011– 20 с.
3. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики: уч.-метод. пособ. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
4. Михайлов К. А. Феномен // Нова філософська енциклопедія / Ін-т філософії РАН; Нац. сусп.-наук. фонд; – 2-е вид., випр. і доп. – М.: Думка, 2010.

УДК 159.922.8

СТАХОВА О.О., к. психол. н.,
ЯСТРЕБ М.М., магістрант
м. Житомир

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

Анотація. Статтю присвячено проблемі професійного самовизначення учнів раннього юнацького віку. Так, у межах публікації розкрито сутність поняття професійного самовизначення, висвітлено чинники його становлення, проаналізовано проблеми професійного самовизначення в умовах сільської школи, виявлено психологічні особливості розвитку досліджуваного феномена у старшокласників- мешканців сільської місцевості.

Ключові слова: професійне самовизначення, професійні інтереси та наміри, професійна мотивація, готовність до вибору професії.

Аннотация. Статья посвящена проблеме профессионального самоопределения учеников раннего юношеского возраста. В частности, в рамках публикации раскрыто значение понятия профессионального самоопределения, описаны факторы его становления, проанализированы проблемы профессионального самоопределения в условиях сельской школы, выявлены психологические особенности развития исследуемого феномена у старшеклассников- жителей сельской местности.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профессиональные интересы и намерения, профессиональная мотивация, готовность к выбору профессии.

Abstract. The article deals with the problem of professional self-determination of senior pupils. In particular, the article presents the definition of professional self-determination, the factors of its formation are highlighted, the problems of professional self-determination are analyzed in the conditions of rural school and also were revealed psychological peculiarities of the development of the studied phenomenon among senior pupils-residents of rural areas.

Keywords: professional self-determination, professional interests and intentions, professional motivation, readiness to choose a profession.

Постановка проблеми у загальному вигляді. В сучасних умовах розвитку суспільства підготовка школярів до усвідомленого вибору професії здійснюється в процесі профільного навчання й стає

особливо актуальною в ранньому юнацькому віці. Проте чим раніше дитина задумується про вибір професії, тим більше часу вона матиме для обдумування правильності свого рішення, і тим стійкішим

буде її вибір. Водночас успіх вибору старшокласниками майбутнього професійного шляху багато в чому залежить і від правильності та своєчасного виявлення розвитку їх професійних інтересів, намірів, професійної мотивації, що дозволяє випускникам шкіл свідомо, цілеспрямовано, активно здійснювати вибір професії й підготовку до неї.

Натомість, багато дослідників сходяться в тому, що професійне самовизначення старшокласників міської та сільської місцевості суттєво відрізняється. Науковці наголошують, що в значній частині учнів сільських шкіл взагалі відсутні чіткі мотиви вибору професії, і їм досить часто немає що сказати з приводу майбутньої професії. На питання “Чим будеш займатися після школи?” юнаки відповідають щось на кшталт “Піду до армії, щоб вдома не сидіти” або “Не знаю, ще не визначився”. Таке явище психологи й педагоги пояснюють тим, що проблемі професійного самовизначення в сільських школах не приділяється достатньої уваги, внаслідок чого учні не пов’язують вибір майбутньої професії зі своїми реальними можливостями та віддають перевагу професіям сільського ринку праці.

Чи змінилася дана ситуація в сільській місцевості на сьогоднішній день? Цим дослідженням зробимо спробу підтвердити чи спростувати окреслені вище твердження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми: із проблеми професійного самовизначення показав, що у своїй переважній більшості різні її аспекти присвячені розкриттю специфіки професійного вибору, перш за все, учнів міських загальноосвітніх шкіл (Ю.М. Єгорова, Е.Ф. Зеєр, Є.О. Клімов, О.Ю. Литвинова, М.С. Пряжников, П.О. Шавір та ін.). Менш розробленими залишаються положення про професійне самовизначення старшокласників сільських шкіл (М.В. Бадашкеєв, С.Г. Броневщук, В.О. Поляков й ін.).

Мета статті полягає в теоретичному аналізі наукових джерел із досліджуваної проблеми та розкритті психологічних особливостей професійного самовизначення старшокласників сільської місцевості.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Професійне самовизначення – це складний динамічний процес орієнтації особистості в професійно-трудовому середовищі, розвитку й самореалізації духовних і фізичних можливостей, формування адекватних професійних намірів і планів, реалістичного образу себе як професіонала [3, С. 12].

Як зазначають представники психологічної та педагогічної науки, професійне самовизначення є багатогранним процесом, розвиток якого визначається об’єктивними й суб’єктивними чинниками.

Так, В.К. Сидоренко [4] до об’єктивних чинників відносить потреби країни, регіону, міста, села у

фахівцях певної професії, вимоги, що ставить дана професія до людини, задатки та здібності індивіда, позицію й традиції сім’ї, вплив учителів і т.п. До суб’єктивних чинників належать поінформованість учня про потреби країни, регіону, міста або села в конкретних фахівцях, його рівень знань про світ професій тощо.

З огляду на політичну, соціально-економічну ситуацію в нашій країні, сьогодні у випускників українських шкіл переважає орієнтація на здобуття вищої освіти, яка виступає відправним пунктом їх особистісно-професійного самовизначення. Така домінанта природна, оскільки вона співвідноситься як зі зростанням ролі освіти в житті суспільства в цілому, так і з найважливішими факторами досягнення людиною життєвих цілей. А ось варіативність системи освіти, постановка перед молоддю в якості соціального орієнтира визначення свого місця в соціальній системі, що обумовлює соціальний статус, матеріальне становище, соціальні ролі та пов’язаний із цим життєвий успіх, є умовами для самореалізації і самоствердження сучасної особистості. Однак, на жаль, не вся молодь це розуміє чи прагне зрозуміти, особливо в межах сільської місцевості.

На думку М.В. Бадашкеєва [1], специфіка сільської школи за багатьма критеріями відрізняється від шкіл міських, і питання професійного самовизначення в таких школах теж вирішується дещо інакше. Одне з перших питань, яке постає перед учнями, це питання, куди поїхати вчитись, адже дуже часто навіть у найближчих населених пунктах немає освітніх закладів, в яких можна здобути середню професійну або вищу освіту. Як показує практика, чим далі населений пункт від обласного центру, тим нижче в ньому рівень знань, але, незважаючи на це, умови вступу до навчальних закладів у всіх учнів незалежно від їх місця проживання рівні.

Як зауважує С.Г. Броневщук [2], ще однією особливістю, яка є найбільш характерною для сільської школи, є недостатня обізнаність учнів про найбільш затребувані професії. Це зумовлено тим, що життя в селі має свій уклад, і часто люди просто не задаються питаннями актуальності. А тому коли перед випускником сільської школи постає питання, куди піти вчитися, він часто просто не готовий самостійно приймати рішення щодо професійного вибору, віддаючи ініціативу в розв’язання даного питання батькам, котрі здебільшого обирають для власної дитини професії “своєї молодості”, іноді застарілі, непотрібні на ринку праці.

Наступною проблемою професійного самовизначення в умовах сільської школи є низький рівень отриманих дітьми знань. Причиною цього дуже часто є нестача в сільських школах педагогів, через що деякі предмети не викладаються місяцями.

Окрім цього, в учнів, які проживають в селі, немає можливості відвідувати додаткові заняття, наприклад, репетитора, чи факультативи або через відсутність таких, або через фінансову неспроможність [1].

Аналіз географічних, соціально-економічних, культурних, інформаційних умов освітньої діяльності та життєдіяльності учнів села показав, що вони мають низку особливостей, які значно впливають на процес професійного самовизначення школярів і його результат.

Відтак, зважаючи на окреслені вище теоретичні викладки, нами було проведено дослідження, спрямоване на розкриття психологічних особливостей професійного самовизначення учнів старшого шкільного віку- мешканців сільської місцевості. В опитуванні взяли участь учні 10–11 класів Глинівської ЗОШ I-III ступенів с. Глинівці Андрушівського р-ну Житомирської обл.

У зв'язку з цим, звертаючись до первинних даних, отриманих за методиками “Вивчення професійних намірів старшокласників” та “Я обираю професію” Л.М. Фрідмана, Т.О. Пушкіної, І.Я. Каплуновича, необхідно зауважити, що результати нашого емпіричного дослідження суперечать теоретичному викладу про те, що більшість сільських учнів не мають чітких уявлень про влаштування власного майбутнього. Так, відповіді показують, що в подальші життєві плани 42% респондентів входить продовження навчання у вищому навчальному закладі, 32% опитаних – здобуття освіти в професійно-технічних училищах і коледжах, 10% юнаків прагнуть одразу після школи влаштуватися на роботу, й лише 16% досліджуваних ще досі не визначилися з найближчим професійним майбутнім (див. рис. 1).

Обираючи професію, учні звертають увагу, перш за все, на високу оплату праці (64%), затребуваність професії в суспільстві (24%), свої задатки та здібності до даного виду діяльності (12%).

Як бачимо, почесне перше місце при виборі професії займає високий зарібок: ким би не працювати, аби добре отримувати. Така відповідь не є

випадковою, адже, зважаючи на сучасний стан речей у нашій країні, школярі прагнуть для себе забезпеченого майбутнього і, як не дивно, зміни місця проживання.

Другий у списку мотивів – престиж професії. Така мотивація не є негативною, але має свої приховані особливості, які проявляються в тому, що в наш час попит і пропозиція на окремі “престижні” професії не співпадають, й виникає надлишок таких фахівців. А тому при виборі професії потрібно пам'ятати: престижність не має затьмарити очі раціональному усвідомленню дійсності. Через це школа повинна систематично проводити профорієнтаційну роботу та інформувати учнів про стан на сучасному ринку праці.

Інтерес до змісту самої професії, тобто внутрішня причина її вибору, перебуває лише на третьому місці, що є невтішним фактом. Адже людина, для якої робота буде в радість, стане улюбленою справою всього життя, і працюватиме продуктивніше, і постійно відчуватиме потребу в особистісно-професійному самовираженні, самовдосконаленні.

Водночас, розкриваючи особливості професійного самовизначення сільських школярів, варто відмітити, що 12% опитаних прагнуть реалізувати себе в ІТ сфері, 8% – у медичній, 64% – у сферах обслуговування. При цьому варіанти обрання закладів для навчання показали, що це переважно заклади Житомирської області, здебільшого м. Житомира (92% респондентів), що пов'язано з невеликою відстанню населеного пункту до обласного центру, помірною вартістю навчання, проживання та досить широкою наявністю у Житомирі як ВНЗ I–II, так і ВНЗ III–IV рівнів акредитації.

Утім, більш-менш визначившись із професією, значна частина учнів має такий собі “запасний варіант”: школярі розуміють, якщо їм не вдасться вступити до навчального закладу для здобуття необхідних професійних знань, умінь і навичок за бажаним фахом, вони оберуть інший “споріднений” до цього фах і будуть там реалізовувати себе.

Більшість випускників уже мають сформовані уявлення про своє професійне майбутнє, їх професій-

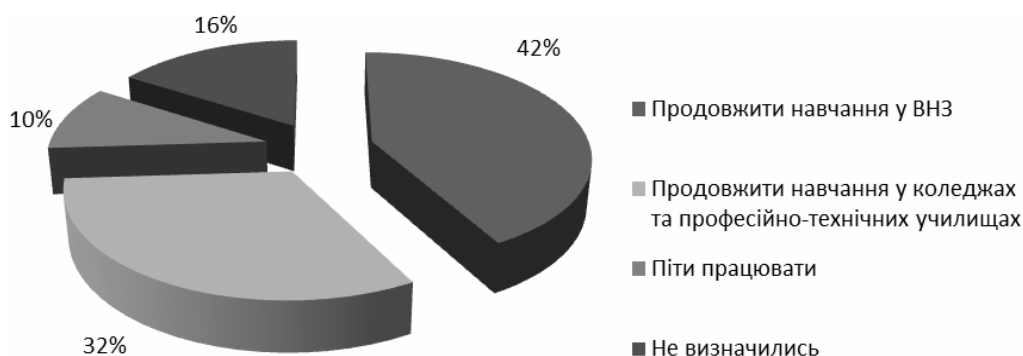


Рис. 1. Професійні плани старшокласників сільської місцевості

ний вибір є остаточним, а тому вони докладають чималих зусиль для його реалізації. Так, 24% досліджуваних, розуміючи, що для вступу до омріяного навчального закладу потрібна серйозна підготовка, займаються додатково – 20% юнаків співпрацюють зі шкільними вчителями й 4% старшокласників відвідують репетиторів у м. Житомирі.

Аналізуючи чинники становлення професійного самовизначення сільських школярів, слід підкреслити, що важливу роль у формуванні професійної компетентності учнів відіграє школа. З відповідей стало зрозуміло, що в цьому беруть активну участь класний керівник, учителі-предметники, шкільний психолог, які, враховуючи інтереси, схильності та здібності своїх вихованців, створюють умови для навчання старшокласників відповідно до їх професійних нахилів і намірів щодо продовження освіти. Така робота педагогів, на думку респондентів, не пройшла даремно, й 44% учнів відповіли, що найбільше на їх рішення про вибір професії вплинули саме вчителі.

Утім, наголошуючи на значенні школи в професійному самовизначенні старшокласників, не можна недооцінити роль сім'ї в цьому процесі. Юнаки, в міру своєї недосвідченості, дослухаються до думки батьків як незаперечних авторитетів, які прагнуть поділитися з дітьми власним життєвим досвідом, своїми уявленнями про те, який життєвий шлях для них краще. Всім батькам хочеться забезпечити благополучне майбутнє своїм дітям, вони прагнуть, щоб їх нащадки отримали надійну, високооплачувану професію. Крім того, в батьків є певні уявлення про характер і вподобання своїх дітей і вони підказують, як їх правильно реалізувати. Не останнє місце в цьому займають сімейні традиції, які при виборі професії враховує 32% опитаних, беручи приклад зі своїх батьків як еталона для наслідування. Серед тих, хто хотів би “піти по стопах” своїх пращурів, більшість відмічає, що їх вибір зумовлений вдалим прикладом із боку родичів, а також знанням особливостей обраного фаху.

У 72% відповідей на питання опитувальника батьки схвалюють і підтримують своїх дітей, що, з психологічної та педагогічної точки зору, є правильно. Однак 28% батьків радять дітям краще обдумати свій вибір. Поза сумнівом, що батьки не чужі люди й завжди бажають своїм дітям добра. Вони мають великий життєвий досвід і ґрунтовнішу інформацію відносно майбутніх професій, тому заздалегідь можуть передбачати зміну життєвих ситуацій. Окрім цього, більшість мам і тат надають фінансову підтримку своїм дітям при здобутті освіти. Проте батьки не повинні забувати про те, що остаточний вибір випускник повинен зробити сам.

Висновки і перспективи подальших розробок у даному напрямі. Таким чином, як показали результати проведеного нами дослідження, незважаючи на всі стереотипні думки з приводу сільських закладів освіти та організації профорієнтаційної роботи в них, остання в більшості шкіл сільської місцевості проводиться систематично й на належному рівні, що підтверджено відповідальним ставленням старшокласників до побудови власного майбутнього та вибору професії, їх розвиненою потребою в самоосвіті, самовдосконаленні. Звичайно, велике значення в процесі професійного самовизначення школярів має інфраструктура населеного пункту: чим вона насиченішою є в соціальному плані, тим поінформованішим, освіченішим є його населення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бадашкеєв М.В. Проблемы развития профессионального интереса у сельских школьников / М.В. Бадашкеєв [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiye-professionalnogo-interesa-u-selskih-shkolnikov>.
2. Броневщук С.Г. Профильная дифференциация обучения в сельской школе / С.Г. Броневщук. – М.: АРКТИ, 2010. – 136 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Издательский центр “Академия”, 2010. – 304 с.
4. Сидоренко В.К. Структурный анализ процесса профессионального самовизначения личности / В.К. Сидоренко // Педагогический альманах. – 2012. – Вып. 16. – С. 6-12.

УДК 378.016:5-028.31

ТАРАСОВА Ю.В., к. біол. н.
м. Житомир

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ БІОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. В статті розглядаються аспекти та особливості викладання дисциплін біологічного циклу майбутнім психологам, наводяться методи та форми навчального процесу для кращого засвоєння знань студентами. Зазначається, що використання різних видів самостійної роботи має позитивний вплив на процес засвоєння навчального матеріалу та сприяє розвитку пізнавальної активності студентів.

Ключові слова: біологічні дисципліни, інформаційні комп'ютерні технології, пізнавальна активність студентів, самонавчання, самовдосконалення.

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты и особенности преподавания дисциплин биологического цикла для будущих психологов, приводятся методы и формы учебного процесса для лучшего усвоения знаний студентами. Отмечается, что использование различных видов самостоятельной работы оказывает положительное влияние на процесс усвоения учебного материала и способствует развитию познавательной активности студентов.

Ключевые слова: биологические дисциплины, информационные компьютерные технологии, познавательная активность студентов, самообучение.

Abstract. The article deals with aspects and peculiarities of the teaching of the disciplines of the natural science cycle for future psychologists. The methods and forms of the educational process and its control are given. It is noted that the use of various forms of independing work has a positive impact on the learning process of the educational material and promotes the development of cognitive activity of students.

Key words: biological disciplines, information computer technologies, cognitive activity of students, self-education, self-improvement.

Постановка проблеми у загальному вигляді. В сьогочасних умовах інтеграції України у світовий освітній простір одним з найважливіших завдань перед вищою школою є підвищення якості підготовки майбутніх спеціалістів. Особливої уваги набуває проблема професійного вдосконалення та самонавчання майбутнього психолога, який має бути здатним здійснювати свою трудову діяльність на високому професійному рівні, витримувати жорстку конкуренцію на сучасному ринку праці та послуг. Вирішення цієї проблеми вимагає від студентів вищого навчального закладу не тільки одержання знань з дисциплін освітньої програми, але і вміння використовувати ці знання у практичній діяльності. Також задля ефективної діяльності студенти мають перетворитися з пасивних споживачів знань на активних їх здобувачів, які вміють виявити та сформулювати проблему, розробити засоби її розв'язання, досягти практичного результату [6, 8]. Слід зазначити, що без опанування природничих наук неможливе цілісне усвідомлення природних, соціальних, психологічних процесів, що відбуваються у навколишньому світі та суспільстві, а також здійснення успішної професійної діяльності майбутнього практикуючого психолога. Тому процес організації самостійної та індивідуальної роботи, допомога у самонавчанні та самовдосконаленні сту-

дентам займає ключове місце в сучасній вищій освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Реформа вищої освіти, що відбувається сьогодні, пов'язана за своєю суттю з переходом від парадигми навчання до парадигми освіти [4]. Зміна цілей і завдань освітньої системи призводить до зміни структури і змісту освітнього процесу, основними принципами якого наразі виступають технологізація, персоналізація, самоосвіта і самовдосконалення [1, 10, 11]. Потреба у формуванні і розвитку пізнавальної активності студентів у процесі їх підготовки як висококваліфікованих фахівців, значення саме індивідуальної та самостійної роботи в навчальному процесі аналізується і розглядається в низці ґрунтовних праць та наукових публікацій психологів (Б.Г. Ананьєва, Л.О. Богуша, Л.С. Виготського, В.В. Давидова, О.М. Леонтєва, Г.І. Щукіна та ін.), філософів (М.К. Мамардашвілі та ін.), педагогів (А.А. Вербицького, А.К. Маркова, К.Д. Ушинського, І.Ф. Харламова та ін.) [2, 3, 5, 12].

Мета статті: розглянути методи і форми самостійної і індивідуальної роботи студентів та з'ясувати особливості викладання дисциплін природничого циклу майбутнім психологам для забезпечення ефективності навчального процесу та сприяння

розвитку пізнавальної активності студентів в умовах підготовки до фахової діяльності.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Реалії останніх років суспільного життя України вимагають модернізації освітньої системи, наближення її до світових методологій і технологій організації навчального процесу [10, 11]. Пізнавальна активність студентів вищого навчального закладу в психології розглядається як цілеспрямоване складне утворення особистості, що розвивається під впливом різноманітних факторів, які забезпечують орієнтацію на інтереси і потреби, особистісні уподобання і самостійну індивідуальну пізнавальну діяльність майбутнього практичного психолога [6]. Проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців є однією з актуальних у контексті оволодіння ними комплексом новітніх інноваційних засобів навчання. В сьогоденні використання інформаційних комп’ютерних технологій в освітній галузі є вимогою часу, а сучасна система професійної підготовки майбутніх психологів зазнає значних змін у бік формування вмінь студентів використовувати інформаційні комп’ютерні технології в своїй професійній діяльності та у самонавчанні. Засоби цих технологій також забезпечують обмін нормативною і науково-методичною інформацією, її збереження та опрацювання [3]. Важливим також є той аспект, щоб використання інформаційних технологій було спрямовано на розвиток особистісних якостей і пізнавальної активності майбутніх фахівців, що сприяло б формуванню у них основних професійних умінь, формувало потреби до самостійного виконання завдань, сприйняття і осмислення нових технологій навчання. Також цей процес має сприяти усвідомленню важливості процесу навчання і давати можливість реалізації основних цілей навчання та професійної діяльності; задовольняти потреби студентів у вивченні дисциплін природничого циклу; формувати і розвивати у них активний, стійкий інтерес до певного предмета; спонукати студентів до прояву творчої активності і самостійності мислення в процесі вивчення, а згодом у професійній діяльності; стимулювати формування організованої цілеспрямованої навчально-пізнавальної активності, творчої професійної діяльності [6].

Формування навичок використання засобів інформаційно-пошукових систем і баз даних повинно бути комплексним і спрямованим на практичні навички застосування сучасних інформаційних технологій з метою розвитку пізнавальної активності. Використання сучасних освітніх інноваційних технологій є обов’язковою умовою навчання сучасного студента, його інтелектуального, творчого, морального розвитку. В структурі використання в навчальному процесі комп’ютерних технологій

можна виділити такі рівні: мотиваційний (адекватне уявлення про роль інформаційних технологій в сучасній освіті, розуміння важливості і завдань їх використання); цільовий (чітка постановка цілей, розуміння особливостей використання цих технологій в процесі викладання саме природничих дисциплін); інформаційний (передбачає орієнтування в сучасних цифрових освітніх ресурсах, їх освітніх можливостей, психолого-педагогічних особливостей і способів використання); практичний (вміння працювати з різними електронними засобами навчання). Всі ці аспекти варто використовувати під час самостійного навчання та індивідуальної роботи студентів.

Нинішній стан комп’ютерного і поліграфічного забезпечення дозволяє використовувати методіку надання електронного тексту лекційного матеріалу для самостійного опрацювання студентами. Текст лекції формується відповідно до навчальної програми, деяка частина матеріалу одразу орієнтована на самостійний розгляд студентами. Насамперед, це певний описовий матеріал: історія відкриття певних явищ, психофізіологічні властивості тощо. Час, який вивільняється від викладу рутинного матеріалу, відводиться на детальний розгляд проблемних питань. Студентам не доводиться витрачати час на конспектування дат і позначень, таблиць, а маючи перед собою текст лекції, вони можуть зосереджуватися на змісті навчального матеріалу. Наприклад, при вивченні курсу “Анатомія та еволюція нервової системи людини”, маючи перед собою схематичне зображення та позначення частин головного мозку людини, студент зосереджується на їх взаємному розташуванні та функціях. Встановлено, що пояснення функцій потребує синхронної роботи студентів з електронним текстом лекцій та поясненнями викладача.

Однією з найбільш ефективних форм представлення навчального матеріалу слід віднести і мультимедійні презентації. Використання мультимедійних презентацій доцільно на будь-якому етапі вивчення певної теми з природничих дисциплін. Презентація дозволяє представити навчальний матеріал як систему яскравих опорних образів, наповнених вичерпною структурованою інформацією. При такій формі подання матеріалу використовуються різні сенсорні канали сприйняття студентів, що дозволяє найефективніше закласти інформацію не тільки у вигляді системи фактів, але і в асоціативному вигляді в пам’яті студентів, завдяки чому створюються найкращі умови для засвоєння та розуміння складного матеріалу.

Для самостійної роботи при викладанні біологічних дисциплін використовуються мультимедійні презентації, створені за допомогою сервісу Google презентації та Microsoft Power Point. За нашими спостереженнями подання навчального матеріалу

у вигляді мультимедійної презентації дозволяє побудувати навчальний процес на основі психологічно коректних режимів функціонування уваги, пам'яті, розумової діяльності. Крім того, застосування цього методу скорочує час навчання, вивільняє ресурси фізичних сил та уваги студентів. Використання презентацій є доцільним на будь-якому етапі вивчення теми та на будь-якому занятті: під час пояснення нового матеріалу, закріплення, повторення, контролю. Невід'ємною частиною навчального процесу є також підготовка студентів мультимедійних презентацій в ході самостійної та індивідуальної роботи, що сприяє кращому засвоєнню та розумінню ними навчальної інформації, допомагає запам'ятовуванню та поліпшує навички самостійного пошуку матеріалу.

Інформаційні технології здійснюють активний вплив на процес навчання завдяки тому, що істотно змінюють схему передавання знань і методів навчання, вони пов'язані з використанням комп'ютерів і телекомунікацій, спеціального устаткування, програмного забезпечення, систем обробки інформації. Також вони пов'язані зі створенням нових засобів навчання і збереження знань, до яких належать електронні підручники, мультимедіа, електронні бібліотеки та архіви, глобальні та локальні освітні мережі, інформаційно-пошукові та інформаційно-довідкові системи. Форми використання інформаційних технологій для кожного елемента навчального процесу мають певні особливості. Важливим є те, що студенти можуть отримувати основні знання не тільки на аудиторних заняттях, але і за допомогою самостійної роботи з навчальним матеріалом. У цьому випадку, крім паперових носіїв інформації, таких як підручники та посібники, конспекти лекцій, доцільно використовувати електронну форму подання навчального матеріалу. Головні переваги електронної форми подання навчальної інформації для самостійної роботи студентів – компактність, інтерактивність, надзвичайна образна здатність у викладі навчального матеріалу (відео, звук, анімація тощо).

У зв'язку зі загальним скороченням обсягів навчальних годин та збільшенням самостійної роботи студентів проведено модифікацію методики організації та проведення семінарських занять біо-

логічних дисциплін у відповідності до європейських стандартів. Ефективність проведення семінарського заняття значним чином залежить від його методичного забезпечення, яке наразі включає розроблений до кожної дисципліни біологічного циклу робочий зошит, мультимедійні презентації та роздатковий матеріал.

Серед навчальних дисциплін, що вивчають майбутні психологи, важливе місце займає “Психофізіологія”, основною метою якої є ознайомлення студентів з механізмами функціонування нервової системи людини; формування у студентів на засадах аналізу сучасних анатомічних і фізіологічних відомостей знань про особливості функціонування нервової системи з метою розуміння психологічних явищ, прогнозування розвитку психологічних процесів.

Специфіка даного навчального курсу полягає в поєднанні різних біологічних аспектів та науковому спрямуванні, необхідних для глибокого розуміння анатомічних закономірностей функціонування вищої нервової діяльності людини та здійснення психофізіологічних процесів. Враховуючи, що певні питання біологічної галузі опановуються студентами під час вивчення інших навчальних дисциплін природничого циклу (“Анатомія та еволюція нервової системи людини”, “Зоопсихологія”, “Основи біології та генетики людини”, “Психогенетика”) розгляд деяких особливостей курсу здійснюється як ілюстрація цілісної картини взаємозв'язку тіла людини та її психіки. Враховуючи всі особливості підготовки майбутніх фахівців-психологів, нами розроблений навчально-тематичний план дисципліни (Табл.1).

В рамках навчального курсу частина теоретичного матеріалу виносить на самостійне вивчення студентами. Переважно це матеріал, який вже знайомий студентам завдяки міжпредметним зв'язкам із курсами, що викладалися раніше або паралельно. Це питання, які стосуються загальних біологічних закономірностей, проблем історії науки, довідкові матеріали. При вивченні курсу “Психофізіологія” на самостійне опрацювання виносить комплекс задач, творчих завдань до окремих тем, які виконуються з метою закріплення та творчого усвідомлення лекційного та практичного матеріалу.

Таблиця 1.

Навчально-тематичний план дисципліни “Психофізіологія”

№	Назва теми
1	Предмет та завдання психофізіології
2	Сучасні методи психофізіології
3	Загальні властивості сенсорних процесів
4	Нейрофізіологічні механізми сенсорних систем
5	Психологічні механізми емоцій
6	Теорії свідомості
7	Психофізіологія сну
8	Психофізіологія рухової діяльності

Наприклад, при опрацюванні теми, що присвячена теорії свідомості, студентам пропонується після вивчення теоретичного матеріалу описати картину змінених станів свідомості (гіпноз та сомнамбулізм) та встановити спільні та відмінні риси цих двох станів.

Навчальний матеріал, винесений на самостійне опрацювання, перевіряється разом з матеріалом, вивченим при проведенні аудиторних занять. Якісний контроль за виконанням завдань самостійної роботи допомагає студентам критично оцінювати свої успіхи в навчанні та помилки, ефективніше організувати свій час та навчальну роботу, привчитися до її системності та регулярності, удосконалити навички самонавчання.

Контроль за самостійною роботою з боку викладача поєднується із самоконтролем студента, в такому випадку викладач зосереджує увагу на консультуванні, наданні практичної допомоги студентам, спрямуванні їх на досягнення навчальної мети. Активізація самостійної роботи студентів при вивченні біологічних дисциплін має ряд переваг як для студентів, так і для викладачів; серед них треба відзначити підвищення мотивації навчальної роботи, стимулювання активності та творчості, систематичність роботи студентів впродовж семестру, об'єктивність оцінювання знань, заохочення студентів до відповідального ставлення до результату власного навчання [4]. При цьому головними завданнями самостійної роботи є: закріплення, поглиблення та систематизація знань; самостійне опанування навчальним матеріалом; пошук та обробка інформації; формування потреби до постійного самонавчання та самовдосконалення; формування умінь та навичок самостійної пізнавальної діяльності. Самостійна робота формує навички опрацювання наукової літератури: вміння здійснювати науковий пошук з певної проблематики, працювати з сучасними електронними інформаційними носіями, а також умінь представляти інформацію – готувати реферати, доповіді тощо [5, 12].

Основними формами самостійної роботи студентів при вивченні дисципліни “Психофізіологія” є:

1. Опрацювання теоретичного матеріалу по темах під час підготовки до семінарських занять.
2. Вивчення запитань, які пропонуються студентам для самостійного опрацювання в робочих зошитах.
3. Оволодіння основними поняттями.
4. Виконання практичних завдань, які пропонуються до кожного семінарського заняття.
5. Підготовка відповідей на запитання для самоаналізу та самоперевірки знань.
6. Підготовка рефератів.
7. Реферування наукових публікацій.

У робочому зошиті містяться такі складові до кожного семінарського заняття: словник термінів,

практичне завдання, що включає заповнення тематичних таблиць і встановлення позначень до ілюстративного матеріалу, список тем доповідей або посилання на наукові статті для реферування в ході самостійної роботи, контрольні тестові завдання для самоперевірки.

На початку вивчення певної теми студенти мають ознайомитися із списком рекомендованої основної літератури, яка необхідна для опрацювання питань теоретичного курсу і питань, що винесені на самостійне опрацювання, для підготовки до семінарських занять та інших видів роботи.

До кожної теми дисципліни подана відповідна література із посиланнями на сторінки чи сайт у мережі Інтернет. Працюючи над науковою публікацією чи посібником, студенти повинні творчо і активно проаналізувати прочитане, зосереджуючи свою увагу на засвоєнні основних положень, викладених у роботі, їх значенні, умовиводах, які наведені автором на захист цих положень, та якими фактами ілюструє автор свої висновки.

Процес реферування наукових публікацій студентами є засобом повторення, систематизації та контролю знань. Крім цього, він також дає змогу більш ефективно розв'язувати такі дидактичні завдання: посилення інтересу студентів до навчання, а також зацікавленості до навчальної дисципліни, забезпечення науковості навчання, розвиток пізнавальних інтересів та здібностей студентів, поглиблення здобутих знань, активізація навичок самостійної роботи студентів.

Слід зазначити, що активізація самостійної роботи студентів при вивченні біологічних дисциплін має ряд корисних новоутворень як для студентів, так і для викладачів, таких як: підвищення мотивації самонавчання, стимулювання активності та творчості, розвитку креативності, систематичність роботи студентів на протязі навчального року, підвищення відповідальності студента за власний результат навчання.

Висновок і перспективи подальших розробок у даному напрямі. Ініціатива та самостійність є найповнішим виявом активності студентів у пізнавальній діяльності. Саме від активності залежить становлення студента не тільки як особистості, але також як майбутнього висококваліфікованого фахівця. Встановлено, що використання сучасних інформаційних технологій має позитивний вплив на процес засвоєння навчального матеріалу та сприяє розвитку пізнавальної активності. Активізація індивідуальної та самостійної роботи студентів підвищує мотивацію до самонавчання, стимулює креативність та творчі здібності, підвищує об'єктивність оцінки знань майбутніх фахівців та створює необхідні умови для їх професійного росту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова Е.Е. Педагогическая креативность как ведущий компонент структуры педагогической одаренности // Педагогическое образование и наука / отв. ред. В.А. Сластенин. – М., 2008. – №12. – С. 92-97.
2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко // Київ-Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2008. – 278 с.
3. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність / І.А. Зязюн. – К., 1997. – 349 с.
4. Кайдалова Л.Г. Організація та контроль самостійної роботи студентів / Л.Г. Кайдалова // Проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – №1. – С. 67–70.
5. Технологія навчання біології / Упоряд. К.М. Задорожний. – Х.: Вид. група “Основа”, 2007. – 160 с.
6. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти / В.С. Лутай. – К.: Центр “Магістр S”, 2002. – 256 с.
7. Мороз І.В. Загальна методика навчання біології / І.В. Мороз. – Київ: Либідь, 2006. – 589 с.
8. Орлов В.И. Активность и самостоятельность учащихся в обучении / В.И. Орлов // Специалист. – 2012. – №5. – С. 29-31.
9. Романишина Л.М. Система поэтапного контролю навчальної діяльності студентів педагогічних університетів за модульно-рейтинговою технологією навчання з дисциплін природничого циклу: дис. ... докт. пед. наук / Л.М. Романишина. – К., 1997. – 454 с.
10. Сопівник Р.В. Зміна підходів до навчання та виховання студентської молоді у вітчизняних вищих навчальних закладах України // Р.В. Сопівник / Зб. наук. праць. – Луганськ, 2003. – 300 с.
11. Химинець В.О. Інноваційна освітня діяльність / В.О. Химинець. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 360 с.
12. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. – СПб: Питер, 2014. – 541 с.

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 14 (510)

ДИМИТРОВА Л.М., д.філос.н.

МИХАЙЛОВ В.С., к.філос.н. та д.е.н.

м.Київ

СОЦІАЛЬНЕ УПРАВЛІННЯ В КИТАЇ: ЗУСТРІЧ ДВОХ ТРАДИЦІЙ

Анотація. Теоретичний і практичний досвід у сфері соціального управління, який був накопичений в Китаї протягом понад двох тисячоліть, залишив глибокий відбиток у підсвідомості жителів Піднебесної, і врешті-решт, сприяв формуванню у них відповідного “тоталітарно-орієнтованого” габітусу. Це, зокрема, дало можливість створити одне з важливих нововведень у сучасній китайській системі влади – Державну наглядову комісію, а фактично – “супервідомство” з контролю над бюрократією та співробітниками держкомпаній з використанням інноваційної “системи соціального рейтингу”.

За допомогою сучасних західних цифрових технологій та Big Date, система в подальшому аналізуватиме дані кожного громадянина та держкомпанії. Така система соціального управління, на нашу думку, має ознаки ренесансу елементів легізму.

Ключові слова: Китай, соціальне управління, історико-філософський аналіз, габітус, система соціального рейтингу.

Аннотация. Теоретический и практический опыт в сфере социального управления, который был накоплен в Китае на протяжении более двух тысячелетий, оставил глубокий отпечаток в подсознании жителей Поднебесной, и, в конце концов, способствовал формированию у них “тоталитарно-ориентированного” габитуса. Это, в частности, дало возможность создать одно из важных нововведений в современной китайской системе власти – Государственную надзорную комиссию, а фактически – “суперведомство” для контроля над бюрократией и сотрудниками госкомпаний с использованием инновационной “системы социального рейтинга”. С помощью современных западных цифровых технологий и Big Data, система в дальнейшем будет анализировать данные каждого гражданина и госкомпаний. Такая система социального управления, на наш взгляд, имеет признаки ренессанса элементов легизма.

Ключевые слова: Китай, социальное управление, историко-философский анализ, габитус, система социального рейтинга.

Abstract. Issues related to the management of teams of different levels of the hierarchy and the state as a whole were taken care by philosophers, thinkers, rulers of both ancient and modern China. Particularly here should be noted the historical contribution of the Confucians and Legists, the concepts of which on social management and regulation were established approximately in the V century B.C. Confucian doctrine describes the path to inner perfection, first of all, to realize the potential of people for the purpose of effective service to the state and its important component - the family. At the same time, the Legist believed that in order to rule the empire, it was not necessary to have extraordinary wisdom or charity. It's enough to develop strict and clear laws and appoint officials responsible for their implementation and subordinate authorities.

The theoretical and practical experience in the field of social management, which was accumulated in China for more than two millennia, left a deep impression on the subconscious inhabitants of the Celestial Empire, and eventually contributed to the formation of their respective “totalitarian-oriented” habitus. This, in particular, made it possible to create one of the important innovations in the modern Chinese system of power - the State Supervisory Commission, and in fact - the “super ministry” on the control of bureaucracy and employees of state companies using the innovative “social rating system”.

With the help of modern western digital technologies and Big Date, the system will further analyze the data of each citizen and state-owned company. Such system of social governance, in our opinion, has signs of renaissance of the elements of Legalism.

Key words: China, social management, historical and philosophical analysis, habitus, social rating system.

Декілька років тому у сучасному глобалізованому світі відбулася “знакова”, на наш погляд, подія: у 2010 році Китай вперше обійшов Японію за величиною загального обсягу ВВП, посівши таким чином друге місце після США, хоча при цьому він ще істотно відстає від Сполучених Штатів за показником ВВП на душу населення. За останній період країна

вийшла на позиції найбільшого виробника сталі, вугілля, експортера автомобілів, персональних комп'ютерів, одягу тощо, стала повноцінною космічною державою. КНР акумулювала найбільші у світі золотовалютні резерви. Рекордним у світовій практиці є й той факт, що протягом майже чотирьох десятиліть середньорічні темпи приросту китайської

економіки за показником ВВП наближалися до 10%. І це незважаючи на всі кризи і всупереч їм.

Достатньо високі темпи економічного зростання порівняно із іншими країнами світу зберігаються й дотепер. І хоча цей економічний ріст і технологічна модернізація заснована здебільшого на запозиченні та тиражуванні передових західних інновацій та супроводжується, зокрема, підсиленням екологічних проблем, Китай продовжує збільшувати свій економічний і політичний вплив на глобальну “світосистему”, засобами використання концепту “м’якої сили”, ініціативи “Один пояс – один шлях”, яка за суттю є “концепцією-метафорою” просування всебічного китайського впливу на інші країни на кшталт стародавнього “Великого шовкового шляху” тощо. Зазначимо також, що у 2016 році національна валюта КНР – юань уперше потрапила до кошику резервних валют МВФ.

Відомо, що початком сучасного зростання китайської економіки та загалом пріоритетного курсу на модернізацію справедливо вважають запровадження економічних і соціальних реформ під керівництвом Ден Сяопіна у 1978 році та продуктивні, цілеспрямовані дії подальших урядів країни.

Вищезазначене серед іншого обумовлює актуальність різнопланових, багатоаспектних досліджень цього “феномену”, у тому числі й економічного зростання КНР. Осторонь тут не можуть залишитись й розвідки досвіду соціального управління в “Піднебесній” на різних етапах її розвитку, у тому числі із позицій соціально-філософського бачення цих процесів.

Метою роботи є історико-філософський аналіз генези базових засад і принципів соціального управління в Китаї від стародавніх часів і до періоду сьогодення. Як приклад реалізації підходів щодо соціального управління в наші часи розглянуто рейтинги соціального кредиту (довіри), що запроваджуються в КНР на основі комп’ютерних технологій.

Слід сказати, що багато філософів та мислителів поділяють думку про те, що сучасність в значній мірі формується надбаннями, спадщиною минулого, у тому числі і у сфері взаємодії соціальних структур і спільнот різного рівня підпорядкування, розміру та орієнтації. Не випадково, що відомий британський політолог Е. Сміт [1, С. 215] писав про ці спільноти як етнічні асоціації або етнічні мережі, які відображають моделі спільної діяльності та відносин, міф про спільних предків, певний ступінь солідарності, спільні спогади, традиції тощо. При цьому, спільні моделі такої діяльності виокремлюються і набувають стабільного статусу за багато століть свого історичного розвитку, а найбільш прийнятна характеристика, що узагальнює це, на нашу думку, є “габітус” в термінах відомого французького постструктураліста П. Бурдьє (1930–2002 рр.). Відповідно до його поглядів, “габітус” – система стійких, придбаних за віки потенційних можливостей, які

реалізуються окремими індивідами, їхніми групами, соціумом у цілому. Також, габітус – це система тривалих і переносних диспозицій, структурованих структур, що функціонують як “структуротворчі структури”, тобто як такі, що продукують та організують принципи практик та уявлень, які можуть бути об’єктивно пристосовані для досягнення мети без свідомого передбачення суворого опанування операціями, необхідними для досягнення цієї мети. [2 С. 317-318]. Також, на формування габітусу певної нації суттєві роль і значення відіграють спосіб мислення, усвідомлення буття. Особливо це відзеркалюється у філософських рефлексіях, у першу чергу, соціального та соціально-політичного спрямування.

Через призму зазначеного варто зауважити, що західна модель мислення – лінійна, послідовна, у ній є логічна підпорядкованість частин. Вона залежить не стільки від ситуації, скільки від засадничих ідей, через це постійно заперечує саму себе, щоб не замкнути рух. Значну роль у західному способі пізнання світу відіграють так звані “інструментальні” знання, сучасна наука. Філософія тут спрямована на пошук істини, під якою розумілась і розуміється відповідність уявлень суб’єкта щодо змісту предметів і явищ. Поступово, із перебігом історичних процесів, закріплювалась усвідомленість реально-практичної діяльності, її структур і норм, що призводило до раціональності мислення. У східній традиції, зокрема, китайській, яка спиралась на принципи символічного світоспоглядання, мудра людина не пізнає світ, а перебуває у гармонії і тому “радіє” власному життю.

Існує також думка, що деспотичний характер влади і загальна залежність від першої особи країни чи окремої суспільної групи створювали відповідну духовну атмосферу і систему цінностей. Деспотизм пронизував усю систему відносин на Сході – від родини до держави, що сприймалося як свого роду велика родина. Східні країни не знали демократії античного типу. Характерною рисою їхніх суспільних відносин був патерналізм, що припускав повну владу чоловіка над жінкою, батька над дітьми, глави родини над її членами, правителя над підданими. Звідси і традиційний для Сходу культ особистості. Традиціоналізм узагалі є особливістю Сходу. Він виявляється, крім іншого, певною мірою у застійному характері суспільного розвитку, так само як і в орієнтації на минуле як на норму і ідеал такого розвитку. Соціальна філософія давнього світу зверталась до проблем держави, закону, праці, управління, війни та миру, бажань, інтересів, влади, майнового розподілу суспільства. При цьому, західній (давньогрецькій та давньоримській філософії) міститься більш широкий спектр проблем порівняно із філософією Сходу. Можна також стверджувати, що у східній філософії розглядаються питання “вселенської людини”, загальнолюдських цінностей. Так, наприклад, Конфуцій спробував

показати ієрархію соціальних структур, субординації людей. Багато уваги у східній філософії в цілому приділяється проблемі дотримання закону, відношенню народу і правителя.

Загалом, можна зазначити, що західна філософія виникла із основних філософських шкіл давньогрецької філософії і вплинула на більшу частину “західної цивілізації”. У протилежність, східна філософія, заснована здебільшого в Азії і має свою специфічну гілку – китайську філософію. В процесі свого розвитку, західна філософія отримала деякі особливості і трансформації із давньоримської і християнської філософії, яка також має і іудейські корені Старого Заповіту та бачення світобудови Нового Заповіту. З іншого боку, існувало конфуціанство, буддизм махаяни, даосизм, легізм та інші соціально-філософські школи і напрями. При цьому, важливою відмінністю між філософськими школами Заходу і Сходу є західний індивідуалізм та східний колективізм.

Варто також згадати, що у стародавні часи та у період середньовіччя в Китаї було зроблено багато наукових винаходів, деякі з яких на століття випереджали новачі, що були розроблені представниками західної цивілізації. Про це, зокрема, свідчить ґрунтовне наукове дослідження Дж. Нідема та його колеґ “Наука і цивілізація в Китаї” [3, С. 59–62, 98–103 та ін.]. Так, відповідно до даних цього міжнародного проекту та на основі власних розвідок, можна стверджувати, що машини для дуття повітря в металургії в Китаї з’явилися на одинадцять століть раніше, ніж в Європі, роторний вентилятор та роторна віялка – на чотирнадцять, стрічковий ткацький верстат – на чотири, поршневий міх – на чотирнадцять, арбалет – на тринадцять, пересувний млин – на дванадцять, магнітний компас – на одинадцять, глибинне буріння на одинадцять. Також, на чотири століття раніше європейців китайцями було винайдено технологію виплавки чавуну, на п’ять-шість століть раніше з’явився порох, на десять – папір, на шість – книгодрукарство (ксилографія), на одинадцять-тринадцять століть раніше були засвоєні принципи виробництва порцеляни тощо.

Разом з тим, наукове знання в давньому Китаї так і не отримало методологічного обґрунтування та системності, як це було зроблено вже у новітні часи науковцями західної цивілізації. Цей факт, а також політика щодо самоізоляції і обмеження всіляких контактів з іншими країнами, що проводила правляча верхівка останньої імператорської династії маньчжурського походження Цін, призвели, зокрема, до суттєвого технологічного відставання Китаю від країн Заходу вже на початку ХІХ століття, що, у свою чергу, стало одним із чинників поразки країни в “опіумних війнах”, розпаду багатьох тогочасних державних інституцій, окупації значної частини країни Японією вже на початку ХХ століття та інших деструктивних явищ і процесів.

Повертаючись до питань даної історичної реконструкції, відмітимо, що проблемами, пов’язаними із управлінням колективами різного рівня ієрархії та держави в цілому опікувались філософи, мислителі, державні діячі як стародавнього, так і сучасного Китаю. Особливо тут слід відзначити історичний внесок конфуціанців та легістів, концепції яких були засновані приблизно ще у V ст. до н.е. Варто зазначити, що вчення Конфуція в цьому контексті ґрунтується на двох базових ідеях. Одна фактично означає “обов’язок”, інша пов’язана із любов’ю до людей. Правильні вчинки виховують любов до людей. Те, як ви ставитесь до людей і як поводити себе, має визначатись тими соціальними наслідками, які виникнуть в результаті ваших дій [4, С. 157-163].

Конфуціанське вчення описує Шлях до внутрішньої досконалості, Шлях до розвитку й реалізації потенціалу людей. Ідеал конфуціанця – цзюнь-цзи, “благородний муж”, а його найважливіші якості – “істинність”, “мудрість”, “благородство”. Починаючи із глибокої давнини у конфуціанському середовищі було тверде переконання, що для нормальної роботи державного апарату необхідний певний “надприродний талант”, якій зміг би призвести до ідеального стану все державне управління. Китайці, зокрема, протягом майже двох тисячоліть створювали і розвивали відповідну екзаменаційну систему з метою своєрідного тестування здобувачів державних посад.

Зазначимо також, що ще Конфуцій визнавав, що соціальна гармонія ґрунтується на багатьох засадах, і при цьому особливого значення набуває мудре державне правління, іншими словами – компетентність і цілісність влади.

Водночас, легісти (“законники”, або школа “фацзя”), не ставились так ретельно до часів давніх правителів-мудреців, як це робив Конфуцій. Навпаки, вони вважали, що аби управляти імперією, зовсім не обов’язково мати надзвичайну мудрість або добродійство. Достатньо лише розробити жорсткі й ясні закони та призначити чиновників, відповідальних за їх виконання і підпорядкованих владі. Згідно із вченням легістів, всю чорнову роботу щодо управління країною мають робити чиновники, а правителю потрібно лише тримати їх в узді методом батога та пряника.

Послідовники вчення легізму, “законники”, супротивники школи конфуціанства, на практиці встановлювали суворі закони та слідкували за їх дотриманням. Легісти наполягали на виключно антагоністичному характері відносин правителя з підлеглими, засуджували освіченість і пропагували невігластво, визнавали війни як таке, що необхідне для укріплення держави та призывали до фізичного знищення тих, хто мислив інакше.

Легізм розділив усю управлінську діяльність на три складові – влада, закон та система управління. Наявність усіх трьох вважалась необхідною пере-

думовою для належного управління державою. Влада базується на військовій та економічній силі правителя, закон опирається на його волю, а система управління ґрунтується на легістській філософії. Нагорода й покарання вважались “двома важелями” управління людьми. На відміну від інших класичних шкіл політичної китайської філософії “законники” не мали власних суто філософських принципів та ідей. Вони виходили із практики правління і намагались ставитися до життя якомога більш тверезо та реалістично. Для них усе корисне було істинним. Їх цікавили факти та ефективність дії, а не настановні проповіді та вигадані історії про “добродесних царів давнини”, якими, як вважали легісти, страждали нікчемні послідовники Конфуція.

Оскільки саме легісти розробляли концепцію державного управління господарством (і взагалі державного контролю над усіма сферами життя), то існує думка, що школа “фа-цзя” була першою в світі школою тоталітарної політики. Увесь пафос легізму – пафос влади; проте у цьому пафосі було й практичне прагнення покінчити з неефективним управлінням величезною країною. “Закон”, про який постійно говорили легісти, – це не та річ, яка підлягає публічному обговоренню, а те, що підлягає лише обов’язковому виконанню. Народ – це те, що використовується державою, а не організм, якому держава служить. Оскільки закон здійснювався насамперед через систему покарань та винагород, то покарання мали у легістів істотний пріоритет перед нагородами (чисто кількісний, за ступенем), внаслідок чого виникала парадоксальна ситуація, коли закон втілювався насамперед і здебільшого у покаранні [4, С. 170].

Зазначимо далі, що відповідно до поглядів сучасного дослідника В.А. Чжен [5, С. 30], конкурентні вчення, що лягли в основу китайської ментальності, мають багато принципово спільного. Це, зокрема, верховенство цінності загалу над цінністю індивідуального та апеляція до моралі як основи належної організації суспільних відносин. Можна стверджувати, що, на думку цього автора, “конфуціанська цивілізація” стає дедалі більш відкритою до зовнішніх впливів і внутрішніх трансформацій, що, як це не парадоксально, обумовлено самим конфуціанським культом етики та самовдосконалення, установкою на пошуки гармонії в суспільстві (культ знань, підвищене відчуття обов’язків та відповідальності, міцні патерналістські зв’язки у сім’ї та суспільстві, постійна турбота про підвищення культури та дисципліни праці тощо, які не підлягають глибоким змінам).

Відмітимо далі, що “напрацювання” у сфері соціального управління, які здійснювались у Китаї протягом понад двох тисячоліть, залишили глибокий відбиток у підсвідомості жителів Піднебесної, і, незважаючи на численні війни, революції, зліт і падіння династій, розпади та консолідації самої

держави, зміни суспільного устрою, сприяли, на наш погляд, формуванню відповідного “тоталітарно-орієнтованого” габітусу.

Повертаючись до проблем сьогодення, можна стверджувати, що головний елемент дискурсу, який існував декілька останніх десятиліть, – “духовна цивілізація” в Китаї змінився від запровадження Ден Сяопіном реформ на основі “соціалістичного надбання” та урівноваження економічних цілей до “цивільно-популярізаційних” підходів Сі Цзіньпіна, які роблять акцент на унікальності китайської цивілізації та концепції формування гордості нації в “еру Сі”. У світлі звільнення від західного впливу, який був ситуативним для Китаю, концепція “духовної цивілізації” репрезентується як підтримка внутрішньої альтернативи – шляхом відкидання окремих традиційних елементів, які були змішані із елементами соціалізму перехідного періоду і тепер стали відомі як “прогноз основних цінностей”.

Крім того, як пише сучасний український синолог В.О. Кіктенко, за роки “реформ і відкритості” в результаті здійснення економічних і політичних перетворень, Китай став більш різноманітним і складним, що вимагає переосмислення характеру ідеології, економіки, культури та політики в пост-революційний період розвитку китайського суспільства. Поняття “постреволюційне суспільство” використовується для досягнення певних цілей у китайській політиці, бо, хоча в 1978 році на зміну революційним ідеям прийшли економічні реформи, але ж такий дух революції зберігається. Зокрема, це проявляється в діяльності Комуністичної партії Китаю (КПК) і державних органів, контролі за засобами масової інформації і техніки, пропаганді, що в цілому відображає соціалістичні дискурси і практики. Для КПК найважливішим питанням є необхідність ідеологічного обґрунтування будівництва соціалістичного суспільства, яке будувалось від Мао Цзедуна, Ден Сяопіна, Цзян Цземіня, Ху Цзінтао і до нинішнього лідера Сі Цзіньпіна [6, С. 11].

Разом з тим, рішення останнього пленуму ЦК КПК (2018 р.) щодо внесення поправок до китайської Конституції, які знімають обмеження на кількість термінів “перебування при владі” для голови та віце-голови КНР, стало логічним продовженням курсу, який був взятий на XIX з’їзді КПК у жовтні минулого року. При цьому роль колегіальних органів у китайській владній системі знижується, а значення верховного правителя зростає. Китай поступово “зламає” систему колективного керівництва, яку ще нещодавно репрезентували як суттєву інновацію у побудові успішних недемократичних систем, і фактично спрямовується у “славетне минуле”, причому навіть не в часи маоїзму, а у епоху ідеалізованого імператорського правління [7].

Одне з найважливіших нововведень у сучасній китайській системі влади – це створення Державної наглядової комісії, нового “супервідомства” з конт-

ролю над бюрократією та співробітниками держкомпаній. При цьому, нове відомство не тільки успадковує елементи партійного контролю, але й стає за суттю окремою гілкою влади. Варто зауважити, що утворення окремих відомств та посад, які займаються контролем і наглядом за виконавчою владою, мають прецеденти у китайській історії починаючи із часів першого імператора, об'єднувача Давнього Китаю Цинь Шихуанді (259-210 рр. до н.е.) і до останньої імператорської династії Цін (1636–1912 рр.).

У цьому контексті, на думку О. Габуєва [7], Сі Цзінпін намагається побудувати систему, у якій дивним чином поєднані партійна спадщина КПК та бюрократичні традиції імператорського Китаю. Водночас, роль контролера “чесног” і ефективності цієї системи буде виконувати не громадянське суспільство, незалежні ЗМІ або механізм виборів, а нове-старе “супервідомство”. Допомогати ж чиновникам управляти суспільством комп'ютеризована система суспільної довіри (“соціального кредиту”), яка в даний час створюється в Китаї.

Система соціального кредиту (англ. Social Credit System; також зустрічається назва “система соціального рейтингу”) – система оцінки окремих громадян та організацій за різними параметрами, значення яких отримуються за допомогою інструментів масового спостереження та з використанням сучасної технології аналізу великих даних (Big Data).

Розробкою відповідного спеціального алгоритму тут займається China Rapid Finance – партнер компанії Tencent, яка володіє платформою WeChat із понад 850 мільйонів активних користувачів, а також Sesame Credit, що знаходиться під управлінням дочірньої компанії китайського інтернет-гіганту Alibaba Group, що розвиває платіжну систему Alipay, тобто система використовуватиме інформацію із найкрупніших китайських баз даних.

У статті “Чому Китай Сі Цзінпін є легістським, але не конфуціанським” [8] С. Крейн, пише, що незважаючи на публічне ігнорування легістських традицій деякими сучасними китайськими науковцями, сутність влади Сі Цзінпіна полягає у високій централізації, строгій дисциплінованості та бюрократичному партійному апарату. Така концентрація влади є не характерною для конфуціанських поглядів. Конфуціанська традиція, передбачала деяку соціальну свободу для особистостей та урядовців і базувалась на їх певній моральній автономії. Класичний китайський легізм, натомість сфокусувався на необхідності виконання строгих норм і законів. Автор статті робить висновок, що Сі Цзінпін не є за суттю конфуціанцем, який трансформувался через “марксистсько-ленінське” бачення сучасного Китаю. Він є радше за все лідером-комуністом легістської орієнтації.

Зазначимо також, що у сучасній КНР витрачаються чимало коштів та зусиль на створення інформаційних технологій, штучного інтелекту задля до-

сягнення у найближчі десятиліття амбітної мети – глобального технологічного лідерства [9, С. 77-78], проте лідерства доволі специфічного, повністю контрольованого державою, владою. У цьому плані, можна відмітити, що ще у 2014 р. Державна Рада КНР опублікувала “Проект плану створення системи соціального кредиту довіри”, про яку вже згадано вище. Починаючи із 2020 р. в країні запроваджується система розрахунку індивідуального рейтингу кожного громадянина задля оцінки рівня його лояльності до влади і держави. Зараз система проходить тестування. У подальшому система аналізуватиме дані кожного громадянина щодо його покупок у магазинах та Інтернеті, географічних переміщень, спілкування у соціальних мережах, сплати рахунків і податків, правопорушень тощо. Законослухняні власники високих рейтингів матимуть соціально-економічні пільги та заохочення, а на громадян із низькими рейтингами чекають адміністративні санкції та обмеження. Тобто, поступово створюється своєрідна “цифрова диктатура XXI століття”.

В цій системі оцінка людини може складати від 350 до 950 балів. Система буде формувати рейтинг, враховуючи багато аспектів поведінки громадянина у суспільстві. Так, алгоритм відслідковуватиме, чи регулярно людина сплачує рахунки, які покупки здійснює та чим цікавиться. Система соціального рейтингу не тільки досліджує поведінку громадян, але й формує його. Через різні обмеження, наприклад, механізм примушує людей відмовитись від покупок, які уряд Китаю не схвалює.

Варто зазначити, що реакція мешканців інших країн на китайську систему рейтингу зазвичай бурхлива та негативна. Однак, багато людей західного світу оцінюють ресторани, книги і навіть роботу лікарів на основі відгуків про них в інтернеті. У розвинутих країнах комп'ютерні програми аналізують кредитні історії клієнтів та платоспроможність потенційних позичальників. Facebook вже навчився розпізнавати особистість по фотографіях, навіть коли не бачить обличчя користувача. За допомогою цих даних відповідний алгоритм може встановити особистість із достатньо високою вірогідністю та автоматично відмітити певну особу на фотографії.

Зрештою, навіть у США також слідкують за громадянами. У 2015 році Управління транспортної безпеки США запропонувало перевіряти дані із соціальних мереж, інформацію про місцезнаходження людини та історію її покупок. Із-за жорсткої критики ідею довелось відкласти, однак це не означає, що від неї відмовились. Ми вже живимо у світі, де алгоритми будуть визначати, чи представляємо ми загрозу системі або ні, тому китайська розробка далеко не є новацією сьогодення. Однак, у демократичних розвинутих країнах відсутні загальнодержавні “рейтинги соціального кредиту” чи їх аналоги.

Як вважає Л. Ковачич [10], за сучасним Китаєм раніше надійно закріпився образ “великої копію-

вальної машини”, яка спроможна лише модифікувати та тиражувати чужі досягнення. Проте зараз, на його погляд, для китайців прийшов час подарувати звіту власний “винахід”, який співставний за своїм масштабом із створеними ними колись папером, компасом та порохом. Китай винаходить “цифрову диктатуру”.

Можна уявити собі світ, де існує вищий розум, око, яке все бачить і яке знає більш ніж ти сам. Подібні соціальні утопії та спроби обґрунтування їх практичної реалізації існували в далекі часи на рівні деяких релігійних та політико-філософських уявлень. Однак зараз, із появою сучасних технологій подібні уявлення стають реальністю. Таке “око, що все бачить” прийшло у XXI столітті до Китаю.

Ідеологічно – ця система фактично є втіленням з використанням сучасних технологій соціального управління на базі поглядів легістського спрямування. При цьому, “політичні ефекти” аналогічного соціального контролю в Китаї описані давно. Ще класик китайської історіографії Сима Цянь, який жив у I–II ст. до н.е., сучасник Полібія, стверджував, що легістська система “баоцзя” з її круговою порукою та взаємним стеженням і доносительством мешканців сіл, селищ та міст один на іншого спеціально призначеним чиновникам, часто використовувалась тодішньою владою для збільшення податків та боротьби з опозиційними до правлячого режиму думками [10].

У зв’язку з цим, Інститут політичних досліджень Asan (Республіка Корея) назвав систему соціального кредиту “жахом Дж. Оруелла”. Час покаже, чи перетвориться система соціального кредиту в невідому раніше цифрову диктатуру.

Варто також сказати, що відомий стенфордський історик британського походження Ніл Фергюсон указав, що Китай демонструє альтернативну модель управління суспільством у XXI столітті. Модель управління суспільством у Китаї заснована не на демократії, а на однопартійному управлінні і тотальному стеженні за всіма. В нещодавньому інтерв’ю українському виданню “Новое Время” (від 19 липня 2018 року) він розповів про альтернативну до ліберально-демократичної моделі управління суспільством у XXI столітті, яку демонструє Китай. “Це ілюзія, яку плекав ще Білл Клінтон: мовляв, економічне зростання Китаю зробить його ліберальнішим і, можливо, навіть демократичним. Все сталося навпаки”, – наголосив він. Фергюсон зазначив, що Китай став авторитарнішим, свободи слова немає, а комуністична партія контролює ще більше сфер життя, ніж це було десять років тому. “Китай демонструє альтернативну модель управління суспільством у XXI столітті. Вона заснована не на демократії, а на однопартійному управлінні і тотальному стеженні за всіма. Нові технології, зокрема інтернет, допомагають компартії посилити свої позиції”, – вважає історик.

У цьому питанні він певним чином спростовує надію, яку ще у 1995 році висловив інший відомий вчений, який також має відношення до Стенфордського університету – Френсіс Фукуяма. Ще у 1995 році у своїй відомій статті “Конфуціанство і демократія” [11], Ф. Фукуяма висловив думку про те, що країни, які він відносив до “конфуціанської цивілізації”, і, зокрема, Китай, шляхом модернізації, вестернізації, підвищення стандартів життя, будуть поступово запозичувати не тільки західні технологічні інновації, але й західні принципи суспільного буття, демократичні цінності тощо. Напевно, Фукуяма в цьому випадку помилився. Щонайменше, стосовно Китаю.

Отже, новітні IT-технології, які здебільшого розроблені вченими і спеціалістами західної цивілізації, лягли на родючий ґрунт традицій східного деспотизму і вже проявили себе із несподіваного раніше боку. Це принципово нове явище найближчим часом має бути ще усвідомленим, дослідженим та проаналізованим фахівцями різних галузей знань. Зокрема, неоднозначний управлінський підхід із застосуванням на сьогодні в КНР сучасних комп’ютерних технологій задля ефективного функціонування, втілений через “систему соціального кредиту”, має бути осмисленим і обговореним, у тому числі й соціальними філософами, істориками та політологами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сміт. Ент. Д. Культурні основи націй. Ієрархія, заповіт і республіка. Наукове видання. – К.: “Темпора”, 2009. – 312 с.
2. Бурдьє П. Соціальне пространство: поля і практики. Пер. с фр. / Сост., общ. ред. пер. и послесл. Н.А. Шматко. – СПб.: Алетейя; М.: Институт экспериментальной социологии, 2005. – 576 с.
3. Киктенко В. А. Историко-философская концепция Джозефа Нидэма: китайская наука и цивилизация: (филос. анализ теоретич. подходов) / В. А. Киктенко; НАН Украины, Ин-т востоковедения им. А. Крымского. – К., 2008. – 530 с.
4. Михайлов В.С. Філософська традиція Китаю: людський вимір та вплив на сучасність. – К.: ТОВ “СІК ГРУП Україна”, 2014. – 252 с.
5. Чжен В.А. Модернізаційний потенціал конфуціанства на етапі “Політики реформ і відкритості”: можливості та реалії // Китаєзнавчі дослідження, 2017, № 1-2. – С. 22 -33.
6. Кіктенко В.О. Китай у сучасному світі: мирне піднесення, відродження нації та “м’яка сила” // Китай очима Азії. Колективна монографія / Інститут сходознавства ім. А.Ю. Кримського НАН України; Українська асоціація китаєзнавців. – Київ, 2017. – 316 с.
7. Габуев А. Си без конца: почему Китай возвращается к императорскому правлению [Электронный ресурс]. – Московский центр Карнеги. – Режим доступа: <https://carnegie.ru/commentary/75663>.
8. Sam Crane. Why Xi Jinping’s China is Legalist, Not Confucian // The philosophical basis of China’s “New Era”. – Sam Crane, June 29, 2018.
9. Кіктенко В.О. Розробка штучного інтелекту в Китаї як шлях до глобального технологічного лідерства // Україна-Китай.- 2018.- № 5 (11). – С. 76 – 80.
10. Ковачич Л. Большой брат 2.0. Как Китай строит цифровую диктатуру [Электронный ресурс]. – Московский Центр Карнеги, 2018. – Режим доступа: <http://carnegie.ru/commentary/71546>.
11. Фукуяма Ф. Конфуцианство и демократия [Электронный ресурс]. / Journal of Democracy, 1995, Vol. 6, № 2, p. 20–33. Пер. на рус. яз: Татьяна Чернышева. // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. – 30.08.2006. Режим доступа: <https://gtmarket.ru/laboratory/expertize/3226>.

УДК 378.146: 378.147

МИЦЕНКО Д.В., к.пед.н.

м. Житомир

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Анотація. Стаття присвячена актуальним питанням застосування інформаційно-комунікаційних технологій в системі вищої освіти. Розглянуто технологію змішаного навчання ("blendedlearning") як один з ефективних підходів до використання інформаційно-комунікативних технологій в освіті. Здійснено аналіз власного досвіду впровадження технології змішаного навчання на основі освітньої платформи Googleclassroom.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, змішане навчання, blendedlearning, Googleclassroom.

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам применения информационно-коммуникационных технологий в системе высшего образования. Рассмотрена технология смешанного обучения ("blendedlearning") как один из эффективных подходов к использованию информационно-коммуникативных технологий в образовании. Осуществлен анализ собственного опыта внедрения технологии смешанного обучения на основе образовательной платформы Googleclassroom.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, смешанное обучение, blended learning, Googleclassroom.

Abstract. The article is devoted to topical issues of the use of information and communication technologies in the system of higher education. The technology of blended learning is considered as one of the effective approaches to the use of information and communication technologies in education. The analysis of their own experience in the implementation of blended learning technology based on the Googleclassroom educational platform.

Keywords: information and communication technologies, blended learning, blended learning, Googleclassroom.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасний етап розвитку суспільства неможливо уявити без численних та різноманітних інформаційних й комп'ютерних технологій, які застосовуються практично в усіх сферах та професіях. Слушно, що вітчизняна вища освіта не може залишатися осторонь цього процесу. Процес підвищення ефективності та конкурентоздатності української вищої школи, її реформування та інтеграції в світовий освітній простір є неможливим без впровадження в навчально-виховний процес сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Аналіз останніх досліджень та публікацій, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Різні аспекти проблеми застосування ІКТ з метою підвищення якості освіти досліджували В.Ю. Биков, Р.С. Гуревич, М.І. Жалдак, М.Ю. Кадемія, Ю.І. Машбиць, Н.В. Морзе, І.В. Роберт, Н.Ф. Тализіна. Проте, на нашу думку, стрімкий розвиток та проникнення ІКТ в освітню сферу, не залишає часу науковцям для осмислення та створення теоретико-методологічного фундаменту використання ІКТ в освіті. Внаслідок цього, можна констатувати певну строкатість множинність підходів та неоднозначність самого терміну ІКТ.

Мета статті – аналіз сучасних досліджень проблеми застосування ІКТ в освіті, виявлення на основі його результатів найбільш оптимальних форм та моделей використання ІКТ, презентація власного досвіду впровадження ІКТ у навчально-виховний процес вищої школи.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Н.Ю. Фоміних вважає ІКТ сукупністю "засобів (апаратних і програмних), що використовуються для збирання, створення, обробки, збереження, розповсюдження, організації, подання, підготовки, захисту інформації, обміну та управління нею, способів та інноваційних методів їх застосування для забезпечення високої ефективності й інформатизації всіх сфер людської діяльності" [1].

І.Г. Захарова вважає що ІКТ є конкретним способом роботи з інформацією. За таким підходом "це і сукупність знань про способи та засоби роботи з інформаційними ресурсами, і спосіб та засоби збору, обробки та передавання інформації для набуття нових відомостей про об'єкт, що вивчається" [2, С. 22].

На думку А.А. Дзюбенко, ІКТ є сукупністю програмних, технічних, комп'ютерних і комунікаційних засобів, а також способів та новаторських ме-

тоді їхнього застосування для забезпечення високої ефективності й інформатизації освітнього процесу [3].

Термінологічна база ІКТ продовжує розширюватись. Зокрема, паралельно з базовим терміном ІКТ у навчальному процесі можуть застосовуватись такі дефініції як: ІКТ у школі ("ICT inschool"), ІКТ у класі ("ICT inclassroom"), навчання за допомогою ІКТ ("learning with ICT"), викладання за допомогою ІКТ ("teaching with ICT"), тощо [4].

Цілком слушно, що вітчизняні науковці використовують у навчанні "мобільні інформаційно-комунікаційні технології". Н.В. Рашевська визначає мобільні ІКТ як "сукупність мобільних апаратних та програмних засобів, а також систему методів та форм використання таких засобів у навчальному процесі з метою отримання, збереження, опрацювання та відтворення аудіо-, відео-, текстових, графічних та мультимедіа даних в умовах оперативної комунікації з глобальними та локальними ресурсами" [5].

На думку дослідників [6], ІКТ складаються з наступних компонентів:

- теоретичні засади, основою яких є певні розділи, принципи та закони інформатики;
- методи вирішення завдань, до яких належать моделювання, системний аналіз тощо, методи збору, обробки та передачі інформації;
- засоби вирішення завдань, що поділяються на апаратні (комп'ютери, мережі та периферійне обладнання) та програмні.

Природно, що увага до застосування ІКТ у навчально-виховному процесі викликана їх багатими можливостями щодо розв'язання важливих освітніх задач. Серед педагогічних головних цілей використання ІКТ виділяють наступні [7]: розвиток особистості того хто навчається, виконання соціального замовлення, інтенсифікація навчально-виховного процесу. Специфіка розвитку особистості полягає в тому, що під час застосування ІКТ:

- внаслідок особливостей взаємодії з комп'ютером відбувається розвиток алгоритмічного, конструктивного мислення;
- відбувається розвиток творчого мислення завдяки зменшенню ваги репродуктивної діяльності;
- в процесі виконання спільних проектів в групах розвиваються комунікативні вміння та навички;
- робота з комп'ютерними програмами-тренажерами та ділові ігри сприяють формуванню вмінь приймати оптимальні рішення в складних ситуаціях;
- в процесі роботи з комп'ютерними моделями та інтелектуальними навчальними системами відбувається розвиток навичок дослідницької діяльності;

- відбувається формування інформаційної культури під час роботи з базами даних та текстовими редакторами.

Реалізація соціального замовлення, зумовленого інформатизацією суспільства, відбувається оскільки шляхом застосування ІКТ здійснюється підготовка фахівців в галузі інформаційних технологій; ті хто навчається готуються до самостійної пізнавальної діяльності.

Інтенсифікація навчально-виховного процесу обумовлена впливом наступних факторів:

- підвищення ефективності та якості навчання за рахунок використання ІКТ;
- активізація пізнавальної діяльності тих, хто навчається;
- поглиблення міжпредметних зв'язків внаслідок застосування сучасних програмних засобів обробки інформації під час розв'язання задач з різних дисциплін.

Все це разом готує того, хто навчається до самостійної та ефективної діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Аналіз педагогічних досліджень дозволяє дійти висновку, що одним з найбільш ефективних та відомих освітніх підходів до застосування ІКТ так зване, змішане навчання (blended learning). За визначенням Н.В. Рашевської змішаним є навчання, в якому традиційні навчальні технології поєднуються з дистанційним, електронним та мобільним навчанням з метою гармонійного поєднання теоретичної та практичної складових навчального процесу [5].

Термін "blended learning", за деякими даними [8, 9], вперше був використано 1999 році, коли Інтерактивний навчальний центр "Epic Learning" (США) розпочав викладання частини навчальних курсів через інтернет. Проте широке застосування термін "blended learning" після опублікування через декілька років праці, присвяченої проблемам змішаного навчання [10] К. Дж. Бонка та Ч.Р. Грехема.

Поява змішаного навчання була обумовлена широким застосуванням в навчальному процесі ІКТ або за іншою термінологією "e-learning" (електронне навчання). Одразу ж після своєї появи "e-learning" почало активно конкурувати з традиційним навчанням. Оскільки традиційна модель має на увазі взаємодію викладача та студента обличчям до обличчя, в англійській мові середовищі для її позначення часто використовується термін "face-to-face". Також для позначення традиційного навчання застосовується терміни "brick and mortar education" або "B&M". Взагалі "brick and mortar" перекладається як цегла та розчин, а разом ці слова є ідіомою, яка означає щось усталене й традиційне. Таким чином в освіті "brick and mortar education" означає традиційну освітню модель.

Активне застосування "e-learning" в педагогічній практиці виявило, що воно має певні

переваги над традиційним “face-to-face” навчанням, проте й має низку недоліків. В той же час ці недоліки не є притаманними для традиційного навчання. Сильними сторонами “e-learning” вважають [9]:

- можливість постійної інтерактивної взаємодії, зворотній зв’язок в будь-який час та в будь-якому місці (в традиційному навчанні час зворотного зв’язку з викладачем є обмеженим, неможливою є інтерактивна взаємодія з друкованими навчальними матеріалами);
- більше можливостей реалізувати індивідуальний підхід до студента, за допомогою гнучкого підбору електронних ресурсів;
- в “e-learning” ширше поле комунікації, тобто студенти можуть взаємодіяти з групою, що складається з осіб різного віку, соціального статусу та навіть країни проживання.

В той же час до переваг традиційної навчальної моделі належать:

- можливість миттєвої та гнучкої реакції викладача на дії того, хто навчається, все відбувається “тут і зараз” (в “e-learning” всі можливі реакції електронного ресурсу на дії студента мають бути заплановані заздалегідь, їх арсенал є обмеженим, а реакція викладача може бути відстроченою в часі);
- може відбуватися процес формування безпосередніх особистісних зв’язків, емоційної взаємодії.

Таким чином змішане навчання є досить вдалою, на нашу думку, спробою поєднати в собі переваги як традиційного навчання “face-to-face” так і освітньої моделі “e-learning”.

Сама назва “змішане навчання” говорить про поєднання (“змішування”) в останньому декількох елементів. Основними такими елементами є традиційне навчання в аудиторії, дистанційна освіта та навчання через інтернет “onlinelearning”.

Робота викладача в моделі змішаного навчання починається з того, щоб створити навчальний курс та структурувати навчальний матеріал. Необхідно визначити, що буде розглядатись в аудиторії, що можна винести на самостійне вивчення в мережі (дистанційний блок). Навчальні матеріали для вивчення дистанційного блоку необхідно розмістити на обраній онлайн-платформі (сайті). Як правило, дистанційний блок містить практичні та (або) лабораторні роботи, необхідні довідкові матеріали, проекти для групової роботи, посилання на додаткові освітні ресурси. Також необхідно передбачити елементи контролю та самоконтролю, наприклад у вигляді тестових завдань.

Блок навчання через інтернет “onlinelearning” передбачає проведення вебінарів, індивідуальних та групових онлайн-консультацій. Головна його мета – консультування студентів, координація та спрямування їх пізнавальної діяльності й контроль.

Головна відмінність від блоку дистанційної освіти, полягає в тому що проходження останнього відбувається асинхронно, в різний час. Заходи блоку “onlinelearning” передбачають синхронну (в один час) роботу студентів з викладачем. Зауважимо, що існують варіанти реалізації моделі змішаного навчання, які не передбачають блоку “onlinelearning”.

Блок традиційного навчання “face-to-face” в ідеалі має полягати в захисті студентами навчальних проектів, дискусій та обговорення навчальних проблем, дебатів та співбесід. Це має бути максимально діалогічне/полілогічне спілкування.

Оцінювання навчальних досягнень студентів здійснюється в процесі проходження всіх трьох блоків навчального курсу. Слушно, що в залежності від специфіки навчальної дисципліни, головну роль в оцінюванні проходження курсу викладач може надати тому чи іншому блоку.

Стосовно методики викладання конкретних предметів, за даними [11] змішане навчання є особливо ефективним в процесі вивчення іноземних мов, оскільки надає можливість як живого спілкування, так і читання онлайн, перегляду відео-роликів тощо.

Природно, що серед країн світу найбільш активно ідеї змішаного завоюють позиції в США. Адже саме в цій країні ця технологія народилась та почала розвиватись. Наприклад, ще в 2000 році за технологією blendedlearning навчались всього 45 тис. американських школярів. Але вже в 2009 році кількість школярів, які навчались за цією технологією досягло 3 млн., а в 2019 прогнозується проведення 50% занять в форматі змішаного навчання [12].

На сьогоднішній день налічують кілька десятків моделей (варіантів) реалізації технології змішаного навчання. Вони відрізняються акцентами, призначенням, цілями, витратами тощо. При цьому загальноприйнятою є класифікація американського дослідника М.Б. Хорна, який виділяє шість моделей змішаного навчання [13].

“Face-to-FaceDriver” (“драйвер – очна освіта”). Педагог особисто викладає основний обсяг навчального матеріалу в аудиторії. До аудиторного курсу, в необхідному обсязі додається онлайн навчання, яке таким чином є додатковим й доповнює традиційне.

“Rotationmodel” (“ротаційна модель”). Відбувається ротація аудиторних занять та самостійної роботи студентів онлайн.

“Flexmodel” (“гнучка модель”). Проходження навчального курсу в основному здійснюється онлайн. Педагог координує діяльність студентів через мережу. Контакти “вживу” відбуваються за необхідністю.

“OnlineLab” (“онлайн-лабораторія”). Навчальний курс вивчається онлайн, проте не вдома самостійно, а в обладнаному класі під керівництвом викладача.

“Self-BlendModel” (“змішай сам”). Студенти самостійно обирають навчальні курси для вивчення онлайн.

“OnlineDriverModel” (“драйвер – онлайн освіта”). Навчання відбувається онлайн, через освітню платформу. Контакти з викладачем також в режимі віддаленого доступу, очні заняття та зустрічі не передбачені, але можуть додаватись за необхідністю.

В свою чергу, кожна з означених моделей також може мати різні варіанти реалізації. Наприклад в сучасній освіті досить широко використовується такий варіант реалізації “ротаційної моделі” як “FlippedClassroom” (“перегорнутий клас”). За таким підходом те, що в традиційній освіті зазвичай покладається на аудиторну роботу (ознайомлення з новим матеріалом) виконується студентом самостійно. Закріплення самостійно вивченого матеріалу відбувається в навчальному класі, при підтримці викладача та у взаємодії з одногрупниками.

Досить часто моделі змішаного навчання не застосовують в “чистому” вигляді а комбінують.

Приємно відзначити, що в вітчизняній вищій освіті сьогодні також активно застосовуються ІКТ, впроваджуються навчальні курси, що побудовані на принципах змішаного навчання. Наприклад, технологія змішаного навчання протягом двох років впроваджується у навчально-виховний процес Житомирської філії КІБіТ. В залежності від дидактичної мети та специфічних особливостей навчальних предметів використовуються різні моделі blendedlearning. Найбільшого поширення набула модель “Face-to-FaceDriver” (“драйвер – очна освіта”). Аудиторна робота студентів під час лекційних, семінарських та практичних занять (блок традиційного навчання) доповнюється самостійною роботою студентів за допомогою освітньої платформи GoogleClassroom (блок дистанційної освіти).

GoogleClassroom – безкоштовна освітня онлайн-платформа від всесвітньовідомої корпорації Google доступна з 2014 року. За сучасною термінологією GoogleClassroom є LMS (Learning Management System) тобто системою управління навчанням.

В GoogleClassroom викладач має можливість розробити власний курс, створити завдання різних типів, додати необхідні посилання, посібники, навчальне відео, схеми тощо. Викладач запрошує для проходження курсу студентів, встановлює терміни виконання завдань, перевіряє їх виконання та оцінює. За допомогою GoogleClassroom можна спілкуватись зі студентами, слідкувати за своєчасністю виконання завдань. Платформа продовжує розвиватись, останні зміни в її інтерфейс та особливості функціонування були внесені розробниками в серпні 2018 року. З метою спрощення опанування GoogleClassroom студентами та викладачами, колективом авторів – викладачів Житомирської філії КІБіТ було створено навчально-методичний по-

сібник [14], присвячений особливостям роботи з цією вище описаною освітньою платформою.

Також ми маємо вельми цікавий досвід застосування “Flexmodel” (“гнучкої моделі”). Це відбувалось під час проходження студентами навчального онлайн-курсу “Підприємництво. Власна справа в Україні”. Курс розміщено на ведучому вітчизняному освітньому ресурсі prometheus.org.ua. Діяльність студентів при цьому скеровувалась та координувалась викладачем, який разом з ними також проходив цей курс.

Під час проведення проектної роботи було апробовано елементи моделі “Self-BlendModel” (“змішай сам”), коли студентам було запропоновано самостійно обрати онлайн-курси для вивчення.

До переваг змішаного навчання відносять [9, 11, 12] наступні.

Гнучкість навчального процесу. В ньому може бути задіяна практично необмежена кількість студентів, викладачі та учні можуть здійснювати свої функції в будь-якому місці та в зручний час.

Відкритість навчання, оскільки застосування комп’ютерного тестування зменшує суб’єктивність оцінювання. Постійний зворотній зв’язок зменшує можливість непорозуміння між викладачем та студентами.

Великі можливості для реалізації індивідуального підходу. В blendedlearning темп засвоєння та обсяг навчального матеріалу можуть варіюватись в залежності від індивідуальних особливостей того, хто навчається. З цією є метою можливе використання різних моделей змішаного навчання.

Розвиток вмінь самостійної роботи студента. Для успішного навчання за технологією blendedlearning студентів необхідно бути дисциплінованим, здатним планувати свою пізнавальну діяльність та дотримуватись планів.

Застосування ІКТ сприяє підвищенню мотивації учіння, підвищує цікавість до процесу отримання знань.

В змішаному навчання студента має можливість отримання одночасно як спільного так і незалежного самостійного досвіду.

Необмежений доступ до навчальної інформації, її іноді надлишковий обсяг сприяє формування вмінь її аналізу та обробки.

Великі можливості для викладача відслідковувати та контролювати процес опанування навчальним курсом студентами за допомогою LMS (системи управління навчанням).

В той же час існують певні проблеми, пов’язані з впровадженням та поширенням blendedlearning. Серед них низький рівень володіння ІКТ у педагогів; нерівномірність комп’ютерної грамотності серед тих, хто навчається, що заважає ефективній груповій роботі. Створення та реалізація навчальних курсів, їх технічна підтримка вимагає багато

часу, який часто просто не враховується в педагогічне навантаження. На жаль, сьогодні сама система оплати педагогічної праці стимулює викладача більше часу проводити в аудиторії, а не переносити частину навчального курсу в мережу. Проблемою також є те, що впровадження змішаного навчання вимагає також витрат на технічну модернізацію навчальних закладів.

Висновок і перспективи подальших розробок у даному напрямі. Попри існуючі проблеми, впровадження інформаційно-комунікативних технологій, зокрема змішаного навчання, є не даниною моді а стійкою і прогресивною тенденцією розвитку освіти. Це – один з найважливіших чинників, які мають забезпечити її ефективність та адекватність вимогам сучасності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Фоміних Н.Ю. Підготовка майбутніх учителів філологічних спеціальностей до застосування інформаційно-комунікативних технологій: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Фоміних Наталія Юріївна, КГУ. – Ялта, 2010. – 299 с.
2. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании / И.Г. Захарова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
3. Дзюбенко А.А. Новые информационные технологии в образовании / А.А. Дзюбенко. – М.: ВНТИЦ, 2000. – 104 с.
4. Зубченко О.С. Информационно-коммуникационные технологии у школьной освіти Великобританії: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Зубченко Олена Сергіївна, КУБГ. – К., 2010. – 20 с.
5. Рашевська Н.В. Мобільні інформаційно-комунікативні технології навчання вищої математики студентів вищих техніч-

них навчальних закладів: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.10 / Н.В. Рашевська; Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. – К., 2011. – 21 с.

6. Зубов А.В. Информационные технологии в лингвистике / А.В. Зубов, И.И. Зубова. – М.: Академия, 2004. – 208 с.

7. Трайнев В.А. Информационные коммуникационные педагогические технологии (обобщения и рекомендации) / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев. – М.: Дашков и Ко, 2008. – 280 с.

8. Айнутдинова И.Н. Актуальные вопросы применения технологии смешанного обучения (blended learning) при обучении иностранным языкам в вузе / И. Н. Айнутдинова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2015. – №6. – С. 74–77.

9. Долгова Т.В. Смешанное обучение – инновация XXI века [Электронный ресурс] / Т.В. Долгова // Интерактивное образование. – 2017. – Режим доступа: <http://interactiv.su/2017/12/31/смешанное-обучение-инновация-xxi-века/>.

10. Bonk C.J., Graham Ch.R. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs / foreword by M.G. Moore, J. Cross. John Wiley & Sons Ltd., 2006. – 624 p.

11. Подберезкина А. Blended Learning: переход к смешанному обучению за 5 шагов [Электронный ресурс] / А.Подберезкина // Онлайн-академия “Зиллион”. – 2013. – Режим доступа: <http://zillion.net/ru/blog/375/blended-learning-pierekhod-k-smieshannomu-obucheniuiu-za-5-shagov>.

12. Беркович А. Blended learning, или почему традиционная система изучения языка больше не работает [Электронный ресурс] / А. Беркович // Лайфхакер. – 2016. – Режим доступа: <https://lifehacker.ru/blended-learning/>.

13. Horn M.B., Staker H. The Rise of K-12 Blended Learning. Innosight Institute – Charter School Growth Fund – Public Impact, 2011. 17 p.

14. Миценко Д.В. Технологія роботи в Google classroom / Д.В. Миценко, В.В. Шиманська, Т.В. Скиба. – Житомир: ЖФ КІБіТ, 2018. – 36 с.

УДК 316.6(075.8):37.013

ПРИСЯЖНОК В.Ю.

м. Житомир

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ВІДНОВНИХ ПРАКТИК У ДІЯЛЬНІСТЬ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Анотація. У статті проаналізовано психолого-педагогічні детермінанти впровадження відновних практик у діяльність фахівців соціальної сфери, висвітлено методіку проведення кіл та групових сімейних конференцій.

Ключові слова: відновний підхід, відновні практики, медіація, кола.

Аннотация. В статье проанализированы психолого-педагогические детерминанты внедрения восстановительных практик в деятельность специалистов социальной сферы, освещена методика проведения тематических кругов и групповых семейных конференций.

Ключевые слова: восстановительный подход, восстановительные практики, медиация, круги.

Abstract. In the article analyzes of psychologo-pedagogical determinants of implementation of restorative practices in the activities of specialists in the social sphere, the method of conducting circles and group family conferences is described.

Key words: restorative approach, restorative practices, mediation, circles, group family conference.

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах анексії частини території України, збройного конфлікту на Сході держави, соці-

ально-економічного напруження особливого значення набуває питання профілактики правопорушень, насилля, конфліктності, дискримінації

окремих категорій населення у молодіжному середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. За інформацією Управління ювенальної превенції Національної поліції України за перше півріччя 2018 року неповнолітніми, або за їх участю вчинено: 3002 кримінальні правопорушення, з них 553 у групі неповнолітніх разом з дорослими, та 258 у групі тільки неповнолітніх; 86 особливо тяжких кримінальних правопорушень, 1263 тяжкі кримінальні правопорушення, що вчинені неповнолітніми або за їх участю; 19 умисних вбивств; 24 тяжкі тілесні ушкодження; 3 умисні тяжкі тілесні ушкодження, що спричинили смерть потерпілого; 3 незаконне позбавлення волі або викрадення людини; 3 звалтування (та замах); 2 насильницьке задоволення статевої пристрасті неприродним способом; 246 грабежів; 74 розбої; 72 шахрайства; 1828 крадіжки; 109 крадіжки із квартир; 11 незаконне поведіння зі зброєю, бойовими припасами або вибуховими речовинами; 147 незаконне заволодіння транспортними засобами; 82 незаконне заволодіння автомобілями; 64 хуліганства; 121 злочини у сфері обігу наркотичних засобів, психотропних речовин, їх аналогів або прекурсорів; 4 злочинів, передбачених ст. 307 КК України; 46 злочинів, передбачених ст.307 (збут) КК України; 2 наружи над могилою; 5 – про завідомо неправдиве повідомлення про загрозу безпеці громадян тощо [5].

Зазначена ситуація вимагає посилення системної роботи з формування правової культури молоді, виявлення та усунення причин і умов, що сприяють учиненню неповнолітніми правопорушень, подолання негативних проявів у молодіжному середовищі.

Актуальність проведення превентивних заходів щодо попередження конфліктності підтверджуються соціологічними дослідженнями серед молоді. Зокрема, всеукраїнський моніторинг “Молодь і протиправна поведінка”, що був проведений у 2015 році, констатує, що 39% респондентів цього дослідження вказують на необхідність розробки і впровадження програм профілактики явищ булінгу, дискримінації та жорстокості [7].

Метою статті є аналіз психолого-педагогічних чинників, організаційно-методичних умов впровадження відновних практик у діяльність фахівців соціальної сфери щодо превенції злочинності, конфліктності та дискримінації.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Відповідно до Національного плану дій з виконання резолюції Ради Безпеки ООН 1325 “Жінки, мир, безпека” на період до 2020 року, затвердженого розпорядженням Кабінету Міністрів України від 24.02.2016 №113-р [8], ефективним у питаннях встановлення миру, примирення, врегулювання

конфліктних та кризових ситуацій є використання відновних практик, у тому числі і медіації.

Відновні практики були запозичені соціальною роботою в юриспруденції. Відновний підхід зародився у процесі пошуку шляхів відновлення справедливості в кримінальних ситуаціях. Говард Зерб був першим, хто сформулював відмінність між відновним підходом і проблемами правосуддя після того, як злочин було скоєно. У відновній системі правосуддя злочин розглядається як міжособистісний конфлікт жертви і порушника, або ж як заподіяння однією людиною шкоди іншому, і цю шкоду необхідно виправити [1].

Австралійські автори, конфліктологи Кет Кронін-Лемп і Рон Кронін-Лемп виводять відновлення у площину філософії. Філософія відновлення – це філософія відносин, ключем до яких є залучена участь і переживання спільності. Ця філософія спирається на нарративні принципи побудови відновлювальних бесід. Слід зазначити, що в нарративному напрямі філософії відновлення будь-який метод або інструмент цілеспрямовано використовується для росту і розвитку відносин, а відновлювальні бесіди мають свою специфіку (Drewery & Winslade, 2005) [3].

Сьогодні в Україні теоретичне вивчення та впровадження відновних підходів здійснюють Андрєєнкова В.Л., Гірник А.М., Горова А.О., Коваль Р.Г., Пилипів Н.Я., Савчук О.М., Юденкова О.П. У протиріччях збільшення кількості дітей, що вчинили злочин і є умовно засудженими; зниження рівня педагогічної культури, психологічної компетентності батьків; збільшення випадків насилля та кількості конфліктів, причиною яких є дискримінація, питання впровадження відновних практик фахівцями соціальної сфери й надалі залишається маловивченим.

У даному контексті заслуговує особливої уваги поняття “відновний підхід”. По-перше, відновний підхід – це комплексний, системний підхід до вирішення конфліктних ситуацій, який передбачає відновлення порушених конфліктом соціально-психологічного стану, зв’язків та відносин у житті його учасників та їхнього соціального оточення; виправлення спричиненої конфліктом шкоди [3]. Тому відновний підхід може застосовуватися як у випадках конфліктів з законом, так і у випадках міжособистісного непорозуміння.

По-друге, відновний підхід – це теоретичне підґрунтя відновних практик, тобто поєднання цінностей, на яких базується практика, принципів, які описують спосіб реалізації цінностей на практиці та методів (практичних інструментів, процедур), які для цього використовуються. Отже, відновний підхід описує спільні цінності, принципи та характерні риси різноманітних програм і процесів, які відносяться до відновних практик [3]. Основними спільними принципами у всіх відновних прак-

тиках є чуйність до потреб, повага до прав людини/дитини та гендерної рівності.

Відновними практиками є такі, що залучають громади або тих, кого стосується окрема ситуація до прийняття відповідного рішення на умовах поваги, розуміння, турботи й відповідальності [2]. Отже, загальними цінностями усіх відновних практик є толерантність, відповідальність терпіння, повага до інших, стриманість, стресостійкість, вміння слухати та чути інших.

Таким чином, впровадження у діяльність фахівців соціальної сфери відновних практик сприятиме покращенню психологічного мікроклімату у громаді; покращенню ситуації з дотриманням прав людини та дитини; попередженню правопорушень, насильства, дискримінацій; зміні підходів у реагуванні на конфлікти і правопорушення з адміністративно-каральних на відновлювальні; вирішенню конфліктів без застосування маніпуляцій або сили, відновленню позитивного емоційного та психологічного стану, усвідомленню відповідальності за скоєний вчинок, відповідну конфліктну ситуацію; формуванню відповідальності кривдника (самостійне виправлення негативних наслідків свого вчинку і загладження заподіяної потерпілому шкоди); взаєморозумінню та відновленню відносин між сторонами конфлікту тощо.

Відновні практики мають потужний соціально-педагогічний потенціал і використовуються у закладах освіти з метою навчання здобувачів освіти навичкам розв’язання конфліктів мирним шляхом, зниження конфліктності, профілактики правопорушень, дитячої злочинності, насильства та агресії.

Ефективним буде відновний підхід та його практики у роботі з неповнолітніми правопорушниками, стосовно яких застосовуються пробація.

До відновних практик, які використовуються у соціально-педагогічній діяльності, відноситься медіація та кола.

Медіація – це добровільний і конфіденційний процес, у якому нейтральна третя особа (медіатор) допомагає сторонам знайти взаємоприйнятний варіант вирішення ситуації, що склалася. Медіація проводиться за певною процедурою з дотриманням основних принципів, передбачає підписання згоди на участь тощо. Якщо медіації потрібно спеціально навчатись, то використання соціальними педагогами тематичних кіл можливе без сертифікації.

Важливою умовою є наявність базових навичок, про які йшлося раніше. А саме: толерантність, відповідальність, терпіння, повага до інших, стриманість, стресостійкість, вміння слухати та чути інших.

Кола – відновна практика, у ході якої проводиться зібрання людей, які зацікавлені у вирішенні певної проблеми чи суперечки в атмосфері рівності та довіри, взаємоповаги й турботи, згідно з певними правилами кожен із членів має змогу бути почутим та висловити власну точку зору.

Традиційною батьківщиною “кола” вважають Північну Америку, а саме США та Канаду, корінні народи цієї території розв’язували свої суперечки та проблеми, сідаючи в коло для відкритого та рівного спілкування. В Україні теж існував досвід проведення “кіл”, зокрема, можна згадати трипільську культуру, пізніше “кола” стали поширеними на Січі [4].

Залежно від мети, з якою проводиться коло, процедура називається “коло прийняття рішень”, “коло примирення”, “коло підтримки”, “коло формування цінностей”, “тематичне коло”, “коло зцілення” тощо.

Особливостями проведення даного групового обговорення є те, що по-перше, у колі присутній ведучий (“хранитель кола”) – особа, яка інформує учасників про правила, формулює питання для обговорення, слідкує, щоб громада дотримувалась процедури та несе відповідальність за забезпечення атмосфери взаємоповаги, підтримки й толерантного ставлення.

По-друге, важливим елементом “кола” є Мовник – це символічний предмет, що передається з рук в руки від одного учасника до іншого та дає право говорити. Укладачі проекту “Шкільні служби порозуміння” пропонують як Мовник використовувати Братину – “невелику керамічну, дерев’яну або металеву чашу, оскільки використання Братини має українське коріння та духовно єднає нас з предками” [4].

По-третє, символічним є ритуал відкриття і закриття Кола. Учасники на початку та у кінці “кола” підіймалися, направляли ліву долоню до сонця, а праву до землі, з’єднували свої руки, разом проголошували слово “МИР”, що символізувало єдність та мирне вирішення питання.

З козацьких часів збереглися правила проведення Кола, яких дотримуються і сьогодні:

- “Мовник”/“братина” завжди рухається по Колу “за сонцем”, за годинковою стрілкою.
- Говорити має право тільки той, хто тримає в руках “мовник”/“братину”, або учасник, який отримав особливий дозвіл ведучого (Хранителя Кола).
- Коли “мовник”/“братина” потрапив до учасника в руки, а він не має що сказати, “мовник”/“братина” передається по Колу далі, а учасник має право зберігати мовчання.
- Жоден з учасників не має права висловитись та піти доки Коло триває.
- “Мовник”/“братина” рухається по колу поки є бажання висловитись.
- Висловлюватись в Колі кожен має “від серця”, чесно та відверто; з повагою до присутніх; достатньо стисло і лаконічно; дотримуючись теми, що обговорюється у Колі.

Братина передається по “колу” доти, доки залишається людина, якій є що сказати з приводу дискусії. “Коло” завершується тоді, коли Братина обіде його, а всі збережуть мовчання [3].

Метод “тематичне коло” схожий до інших інтегративних методів, зокрема до тренінгу, тому що дає можливість учасникам використати власний життєвий досвід, висловити свою думку та бути почутим. Проте є ряд відмінностей: тематичні кола містять менше ігрових моментів, передбачають, щоб учасники обговорення були знайомі між собою, тривають менше часу та не потребують особливого матеріального забезпечення (фліп-чарту, стікерів, ватманів тощо).

Державним стандартом соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах, затвердженим наказом Міністерства соціальної політики України від 31.03.2016 № 318, передбачено організацію та проведення сімейних групових конференцій (нарад), мережових зустрічей, форумів громадського правосуддя [6].

Батьківщиною групових сімейних конференцій є Нова Зеландія, де існують давні традиції відновного правосуддя та групових способів вирішення проблемних ситуацій. Маорі – корінний народ Нової Зеландії, вважає, що дитину не можна розглядати окремо від сім’ї, тому вирішення її проблеми має розглядатися за участю всіх членів родини.

Після прийняття новозеландського закону “Про дітей, молодь та їх сім’ї” у 1989 році групові сімейні конференції стали центральною ланкою ювенальної юстиції, системи соціального забезпечення дітей, і, останнім часом, судової системи, що розглядає справи дорослих.

Сімейна групова конференція – це розширена зустріч членів сім’ї, друзів та важливих для дитини дорослих. Її суть полягає у тому, що усі ці люди розглядаються як експерти у ситуації, що склалась. Сім’я сама розробляє план вирішення проблеми і несе відповідальність за його виконання. На зустріч також запрошуються фахівці, які знають сім’ю та можуть висловити свою думку щодо вирішення проблеми.

Підготовка та проведення групової сімейної конференції відбувається за наступними алгоритмом:

- *Попередня зустріч з сім’єю*, у ході якої фахівець з соціальної роботи має:
 - розповісти про метод, його процедуру, цілі та правила. Обговорити добровільність участі та з’ясувати чи згодні члени сім’ї взяти участь у нараді;
 - узгодити тему конференції, яка має відповісти на питання: “Що має змінитися після конференції та відновити взаємини у родині?”;
 - обговорити можливі кандидатури учасників від сім’ї та фахівців (соціальний працівник, ведучий, шкільний психолог, класний керівник тощо);
 - проаналізувати особливі обставини, які могли б завадити зустрічі та продумати як їх попередити;

- інформувати про суть другого етапу наради, коли сім’я сама складає план вирішення проблеми;
- визначити зручний для сім’ї час та місце проведення.

Конференцію проводить ведучий, який є незалежною особою і не працює в органах опіки, центрів соціальних служб або поліції. Завдання ведучого – мобілізувати усі ресурси і провести сімейну конференцію.

Перед зустріччю ведучий знайомиться з усіма учасниками з боку сім’ї. Обговорити з ними тему та роль кожного. Поспілкуватися з фахівцями та пояснити, що вони лише висловлюють свою думку та пропонують послуги, усі рішення ухвалює родина.

– *Проведення сімейної групової конференції* відбувається за трьома етапами:

- обмін інформацією, де фахівці інформують сім’ю про її сильні сторони та про завдання, які треба вирішити. Члени родини ставлять питання і мають можливість висловити свою думку;
- особистий час родини, коли її члени самостійно складають план вирішення проблеми та відновлення стосунків;
- прийняття плану, коли спеціалісти слухають презентацію плану, схвалюють його та ставлять питання для уточнення.

– *Підсумкова зустріч через 3 місяці*, під час якої аналізується виконання плану та зміни у родині [9].

Висновок і перспективи подальших розробок у даному напрямі. Варто зробити акцент на тому, що ні медіація, ні кола, ні інші відновні практики (форуми громадського правосуддя, сімейні конференції, групові сімейні наради) не є панацеєю у вирішенні конфліктів, а впровадження відновних підходів і практик не зводиться лише до дотримання певних правил. Це має бути кропітка багаторічна робота з формування системи цінностей, способу життя, філософії відновлення, яка, в свою чергу, покликана відновлювати не лише зіпсовані відносини та підсилювати наявні “сильні сторони”, а й створювати передумови для розвитку та збільшення потенціалу сімей.

Крім того, потрібно проаналізувати стан справ та посилити індивідуальну корекційну роботу з дітьми, які вже скоювали кримінальні правопорушення, та дітьми, які мають ознаки агресивної поведінки; провести інформаційно-просвітницьку роботу з батьками та законними представниками дітей, схильних до протиправної поведінки, сприяти в організації змістовного дозвілля та позакласної зайнятості цієї категорії дітей; налагодити міжвідомчу взаємодію з підрозділами ювенальної превенції Національної поліції України, службами у справах дітей, соціальними службами для сім’ї, дітей та молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зер Х. Восстановительное правосудие: новый взгляд на преступление и наказание / Х. Зер; [пер. с англ. / общ. ред. Л.М. Карнозовой. – М.: МОО Центр “Судебно-правовая реформа”, 2002. – 328 с.
2. Головатий В. Стратегії забезпечення життєздатності відновних практик: механізм співпраці правової системи та громади заради суспільної безпеки / В. Головатий, А. Горова, Р. Коваль, М. Синюшко, О. Семчишин, Л. Шидловська. – К.: Вид. Захаренко В.О., 2009. – 224 с.
3. Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з використанням медіації: соціально-педагогічний аспект. – К.: ФОП Стеценко В.В., 2016. – 192 с.
4. Шкільна служба розв’язання конфліктів: досвід управління / Р. Коваль, А. Горова, А. Нікітчук та ін. – К.: Вид. Захаренко В.О., 2009. – 168 с.
5. Лист МОН України від 7.08.2018 № 1/9-486 “Про деякі питання організації в закладах освіти виховної роботи щодо безпеки і благополуччя дитини у 2018/2019 навчальному році” [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.schoollife.org.ua/pro-deyaki-pytannya-organizatsiyi-v-zakladah-osvity-vuhovnoyi-roboty-shhodo-bezpeky-i-blagopoluchchya-dytyny-u-2018-2019-navchalnomu-rotsi/>.

6. Наказ Міністерства соціальної політики України від 31.03.2016 № 318 “Про затвердження Державного стандарту соціального супроводу сімей (осіб), які перебувають у складних життєвих обставинах” [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-16>.

7. Результати дослідження “Молодь України 2015” [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://www.gfk.com/fileadmin/user_upload/dyna_content/UA/Molod_Ukraine_2015_UA.pdf.

8. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 24.02.2016 №113-р “Про затвердження Національного плану дій з виконання резолюції Ради Безпеки ООН 1325 “Жінки, мир, безпека” на період до 2020 року” [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/113-2016-p>.

9. Сімейні групові конференції: навчальний мультфільм [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=kpG91HWBSnk>.

УДК:376:378.147: 159.9

ШАМНЕ А.В., д.психол.н.

м. Київ

ІНДИВІДУАЛЬНІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО УМОВ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглянуто проблему адаптації студентів до умов навчання у закладах вищої освіти. Проаналізовано ознаки адаптованості особистості до умов навчання у ЗВО; індивідуальні особливості та механізми адаптації студентів-першокурсників; соціально-психологічні аспекти адаптації студентів до нових умов навчання; причини та фактори їх дезадаптації у перший рік навчання. Визначено роль індивідуальних чинників в процесі адаптації першокурсників (стресостійкість, нервово-психічна стійкість). Розглянуто вплив соціально-психологічних чинників (самостійне проживання у гуртожитку чи вдома з батьками) на ефективність адаптації першокурсників до нових умов навчання.

Ключові слова: студентський вік, чинники адаптації, заклад вищої освіти, стресостійкість, соціально-психологічні чинники, першокурсники.

Аннотация. В статье рассмотрена проблема адаптации студентов к условиям обучения в учреждениях высшего образования. Проанализированы признаки адаптированности личности к условиям обучения в высшем учебном заведении; индивидуальные особенности и механизмы адаптации студентов-первокурсников; социально-психологические аспекты адаптации студентов; причины и факторы их дезадаптации в первый год обучения. Определена роль индивидуальных факторов в процессе адаптации первокурсников (стрессоустойчивость, нервно-психическая устойчивость). Рассмотрено влияние социально-психологических факторов (самостоятельное проживание в общежитии или дома с родителями) на эффективность адаптации первокурсников к новым условиям обучения.

Ключевые слова: студенческий возраст, факторы адаптации, учреждение высшего образования, стрессоустойчивость, социально-психологические факторы, первокурсники.

Abstract. The article considered the problem of students' adaptation to the conditions of study in institutions of higher education. Such aspects of the problem as signs of the person's adaptation to the conditions of study at a higher educational institution are analyzed; individual features and mechanisms of adaptation of first-year students; socio-psychological aspects of students' adaptation to new learning conditions; causes and factors of their disadaptation in the first year of training. The role of individual factors in the process of adaptation of freshmen to new learning conditions (stress resistance, neuropsychic stability) is determined. The influence of socio-psychological factors (independent living in a hostel or at home with parents) on the effectiveness of adaptation of freshmen to new learning conditions is examined.

Key words: student age, adaptation factors, institution of higher education, stress resistance, socio-psychological factors, first-year students

Актуальність дослідження визначається важливістю етапу адаптації студентів до умов навчан-

ня у вищому навчальному закладі, який є одним з найбільш складних у житті першокурсників.

Студент є представником особливої професійно-виробничої групи, члени якої об'єднані певною віковою категорією, специфічними особливостями праці та умовами життя, який, із соціально-психологічного та психолого-педагогічного аспектів, є особливим суб'єктом навчальної діяльності (Б. Ананьєв, Л. Балабанова, Ю. Кулюткін, Н. Моргунова, А. Реан, В. Рєпкін, В. Сластьонін, Т. Хомуленко та ін.). Навчальна діяльність студента – один з найбільш інтелектуально і емоційно напружених видів діяльності. На початку навчання студент повинен перестати бути школярем, тому необхідною умовою адаптації студента до умов навчання у закладах вищої освіти (ЗВО) є засвоєння нових для нього особливостей навчального процесу, наприклад, навчання у ЗВО потребує умінь самостійно організувати навчальну діяльність тощо. Процес адаптації студентів першокурсників до нових умов навчання відбувається через пристосування до нового темпу життя та навчання, до зміни режиму праці та відпочинку [5].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У період навчання студентів у ЗВО умовно можна виокремити три періоди: 1) адаптаційний (може тривати від початку навчання до закінчення першого курсу), 2) постадаптаційний (період навчання на другому – четвертому курсах), 3) завершальний (період навчання на випускному курсі). Під адаптацією студента до умов вищого навчального закладу освіти вчені розуміють процес приведення його соціальних та особистісних характеристик у відповідність до нових умов середовища, виникнення динамічної рівноваги з вимогами навчальної діяльності. Адаптація – це процес встановлення відповідностей між рівнем актуальних проблем особистості та рівнем їх задоволення [5].

Проблема адаптації студентів до навчання у ЗВО представлена у психології у таких аспектах: процес адаптації студентів до навчання (Т. В. Алексєєва, В. Г. Гамов, О. Д. Гречишкіна, Г. П. Левківська, Є. О. Резнікова, О. Г. Солодухова, Ф. Г. Хайруллін, А. В. Фурман та ін.); індивідуальні чинники адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО (Н. М. Дятленко, Л. Гармаш, Н. Коцур, Л. В. Ключек, Л. В. Косарева, Н. В. Любченко, О. В. Прудська, І. М. Шаповал та ін.); соціально-психологічні аспекти адаптації юнаків до нових умов навчання (І. Д. Бех, М. Вієвська, Л. Красовська, Н. В. Фролова та ін.) тощо.

Як показано у працях дослідників, високий рівень адаптованості особистості визначає оптимальну збалансованість людини і середовища на особистісному рівні, що дозволяє їй реалізувати актуальні потреби, пов'язані з ними значущі цілі і професійне становлення. Низький рівень адаптованості негативно позначається на успішності навчання та зниженні мотивації до здобуття фаху. Адаптація

першокурсника до навчального закладу визначає як рівень його внутрішнього комфорту, так і рівень успішності, мотивації до здобуття фаху. Складовими механізми адаптації першокурсників є: вікові психологічні особливості, індивідуальні психологічні особливості та організована зовні психолого-педагогічна підтримка особистості в адаптаційний період [6].

Виклад основного матеріалу дослідження. У студентському (юнацькому) віці особистість найбільш вразлива щодо різноманітних життєвих криз через свою спрямованість на самоствердження та успіх у житті, юнацький максималізм, відсутність власного життєвого досвіду, які часто призводять до негнучкості, деструктивності у виборі стратегій подолання життєвих негараздів, що виникають. Тому не дивно, що формування нового стереотипу поведінки упродовж першого року навчання призводить до дезадаптаційного синдрому в 35–40% першокурсників [7].

Основними причинами дезадаптації студентів може бути неузгодженість між інтелектуальним, творчим, особистісним потенціалом студента, з одного боку, і можливостями його реалізації, з іншого, відмінності шкільного та студентського колективів, проблеми спілкування та умінь налагоджувати контакти, певні індивідуальні властивості (високий рівень тривожності, низька толерантність до невизначеності, низька стресостійкість тощо). Серед індивідуальних психологічних особливостей студентів, що визначають перебіг адаптації до ЗВО, чільне місце належить особистісному адаптаційному потенціалу (рівень нервово-психічної стійкості, самооцінка, відчуття своєї значущості для оточуючих, рівень конфліктності, досвід спілкування, орієнтацію на вимоги оточуючого середовища тощо) [6]. Ознаками успішної професійної адаптації та стресостійкості є конструктивна взаємодія з оточуючими, розвиток пізнавальної та емоційної сфер особистості, формування професійно значущих особистісних якостей, стереотипів поведінки, професійної самосвідомості тощо [10].

Дослідники вважають, що серед *факторів*, які впливають на процес адаптації, головними є ставлення до навчання (обраної спеціальності) та індивідуальні особливості студентів, зокрема адаптаційний потенціал, рівень стресостійкості, толерантність до невизначеності тощо. Успішна адаптація першокурсників до життя та навчання у вищому навчальному закладі є початком подальшого розвитку кожного студента як особистості, як майбутнього фахівця. Ознаками низького рівня адаптації першокурсників до навчання у ЗВО є зниження рівня працездатності, втома, сонливість, головний біль, тривожність, загальмованість або, навпаки, гіперактивність, порушення дисципліни, пропуски занять, зниження мотивації навчальної діяльності [6].

Серед індивідуальних властивостей, які є *чинниками успішної адаптації* молоді до умов вищого закладу освіти, найбільш вагома роль належить рівню стресостійкості. Високий рівень стресостійкості сприяє збереженню фізичного і психічного здоров'я молоді при подоланні стресових ситуацій в процесі адаптації до умов навчання у ЗВО і подальшої реалізації себе як фахівця в майбутній професійній діяльності. Тому *метою дослідження* було обрано особливості взаємозв'язку стресостійкості та процесу адаптації студентів-першокурсників.

Стрес ми розуміємо як емоційний стан людини, який виникає при напруженні, здебільшого в екстремальних ситуаціях. Як показано в роботах В. Кеннона і канадського біолога і лікаря Ганса Сельє (1907-1982), стрес є своєрідною захисною реакцією організму, що мобілізує свої внутрішні ресурси у відповідь на дію сильних зовнішніх впливів [2; 4]. Індивідуальну чутливість до стресу (стресостійкість) ми розуміємо як сукупність особистісних якостей, що дозволяють людині переносити значні інтелектуальні, вольові та емоційні навантаження (перевантаження), зумовлені особливостями професійної або навчальної діяльності. Це здатність організму зберігати нормальну працездатність під час дії стресора [3; 4].

Ми дотримуємося погляду на стресостійкість як структурно-функціональну, динамічну, інтегративну властивість особистості, що уміщує процес саморегуляції, когнітивну репрезентацію, об'єктивну характеристику ситуації та вимоги до особистості. За В. Корольчук, Р. Купріяновим, Ю. Кузьміною стресостійкість є мірою піддатливості людини стресу, підґрунтям її успішної соціальної взаємодії, якій властиві емоційна стабільність, низький рівень тривожності, високий рівень саморегуляції, психологічна готовність до стресу. Стресостійкість забезпечує індивіду можливість витримувати значні розумові, фізичні, вольові та емоційні навантаження, оскільки вона тісно пов'язана із схильністю до спокійної, розміреної діяльності (М. Фрідман, Р. Росенман), з інтернальним локусом контролю, низьким рівнем особистісної тривожності (Л. Китаєв-Смик); з адекватною самооцінкою, впевненістю у собі, терпеливістю, товариськістю, обов'язковістю, контролем (тенденція думати і чинити так, ніби суб'єкт здатен впливати на хід подій), витривалістю (Дж. Грінберг).

Студентський вік є важливим етапом у розвитку стресостійкості людини. Існує велика кількість досліджень, присвячених, зокрема, навчальному стресу студентів першого курсу. Навчання на першому курсі у ЗВО є новою стадією життєвого циклу [1; 8]. Для студентів-першокурсників характерним є становлення і утвердження Я-концепції, формування цінностей і норм моралі, визначення і усвідомлення свого місця в світі, що обумовлює завершення процесу становлення особистості [10].

Саме на цьому фундаменті відбувається формування майбутнього фахівця. І власне в цьому віці студенти, переживаючи великі нервово-психічні навантаження, є особливо вразливими до впливу різних стресових ситуацій.

Не дивлячись на актуальність проблеми взаємозв'язку успішності адаптації до умов навчання у ЗВО та рівня стресостійкості в навчальній діяльності як індивідуальної властивості особистості цій проблемі присвячено небагато праць (Середа Т., Лозгачова О., Щербатих Ю., Гапонова С., Крайнюк В., Дубчак Г. та ін.). Це свідчить про недостатню увагу, яку приділяють дослідники цій проблематиці і обумовлює наявність прогалин в психолого-педагогічному супроводі процесу адаптації студентів-першокурсників.

Студенти-першокурсники змушені спілкуватися з новими людьми, встановлювати нові соціальні контакти, їм доводиться справлятися з інтенсивними навантаженнями, пов'язаними з новими формами навчання. Все це може викликати емоційну дезадаптацію, спровокувати емоційні розлади і навіть стати причиною суїциду. Відомо, що багато психічних захворювань маніфестують саме в цей період, оскільки такі зміни в житті є стресогенним і вимагають великих психічних витрат. Дослідження показують, що високий рівень академічного і інтерперсонального стресу у студентів-першокурсників корелює з емоційною дезадаптацією і високим ступенем суїцидального ризику [7]. Різні автори вважають, що ризик виникнення емоційних розладів в студентському віці припадає на молодші курси (1 і 2 курси), досягаючи до 3 курсу свого максимуму [6].

Суттєвим стресором є зміна місця проживання для студентів, які приїхали на навчання з інших міст та країн. Переважна більшість з них починають життя в гуртожитку, яке за характером відносин відрізняється від домашнього життя. Крім того, першокурсник, який жив у середньому і малому місті, селі, повинен адаптуватися і до способу життя у великому місті, засвоїтися на новій території. Вихідцям з невеликих населених пунктів складніше звикнути до темпу, що диктує життя у місті та розклад навчання у ЗВО. До того ж з переїздом з рідного міста втрачаються вже налагоджені відносини, зв'язки; з'являється відсутність орієнтації в новому місті, відсутність моральної підтримки тощо. Зазначимо, що більшість цих складнощів не виникає у колишніх абітурієнтів з м. Києва.

Тому *метою емпіричного дослідження* було виявлення та порівняння особливостей стресостійкості та процесу адаптації студентів-першокурсників, які проживають вдома (м. Київ) та в гуртожитку (іногородні студенти).

Організація дослідження. Вибірку склали студенти першого курсу гуманітарно-педагогічного факультету НУБІП (напрямок підготовки "Соціаль-

на робота”). Учасниками експериментального дослідження були 30 студентів-першокурсників віком від 17 до 19 років. З них – 8 хлопців та 22 дівчини, 19 з яких проживають у гуртожитку (іногородні) та 11 – живуть вдома (місцеві).

Для емпіричного збору даних було використано методики “Мої головні стресори” (Ю.В. Щербатих), методику “Самооцінка стійкості до стресу” та методика визначення нервово-психічної стійкості і ризику дезадаптації у стресі “Прогноз”.

Методика “Мої головні стресори” (Ю.В. Щербатих) є опитувальником, який дозволяє виявити причин стресів у студентів. Зокрема, респонденти мали визначити, які з перелічених стресорів на них найбільше впливають і створюють психологічні проблеми, оцінити інтенсивність та частоту їх виникнення у житті [10].

Методика “Самооцінка стійкості до стресу” розроблена у Київській медичній академії і призначена для виявлення самооцінки стійкості до стресу. Основний показник методики – стійкість до стресу, який показує ризик дезадаптації особистості при стресогенних обставинах, викликаних зовнішніми та внутрішніми чинниками. Вона містить 18 тверджень, кожне з яких має трьох бальну шкалу відповідей. Отримання кінцевих результатів відбувається шляхом підрахунку суми отриманих балів, за якими визначається рівень стійкості до стресу (від дуже низького до дуже високого).

Методика визначення нервово-психічної стійкості, ризику дезадаптації у стресі “Прогноз” розроблена у Санкт-Петербурзькій медичній академії. Під нервово-психічною напругою (НПН) розуміють схильність до зривів нервової системи при значних фізичних і психічних навантаженнях. Методика “Прогноз” призначена для початкового орієнтовного виявлення осіб з ознаками нервово-психічної нестійкості (НПС). Вона дозволяє виявити окремі початкові симптоми порушень особистості, а також оцінити вірогідність їх розвитку і прояву в поведінці та діяльності людини. Методика складається з 84 запитань (міркувань), на кожне з яких

досліджуваний дає відповідь “так” або “ні”. Результати відображаються кількісними показниками (у балах), на основі яких робиться висновок про рівень нервово-психічної стійкості (НПС).

Інтерпретація результатів діагностики була спрямована на аналіз динаміки адаптації до навчального процесу студентів-першокурсників, які проживають вдома і у гуртожитку.

Результати дослідження та їх обговорення. Опитування студентів за модифікованою методикою “Мої головні стресори”, розробленою Ю.В. Щербатих, мало на меті виявити причин стресів у студентів-першокурсників, які проживають вдома і у гуртожитку (Таблиця 1).

На підставі отриманих даних можна зробити висновок, що основні стресори майже однакові в обох групах. Серед них: навчання, конфлікти в родині, стосунки з оточуючими (інтимно-особисті відносини) і здоров’я. Слід зазначити, що навчання (найбільш важливий фактор стресу в обох групах) є причиною стресів майже для половини досліджуваної вибірки студентів-першокурсників.

Кількісне вираження впливу даних стресорів у студентів денної форми навчання, які проживають вдома і у гуртожитку дещо відрізняється. Так, стресори “навчання” і “здоров’я” більш виражені у тих, хто проживає вдома (у Києві) (57% та 28%), а рівень стресорів “побут” (26%), “конфлікти” (34%) і “стосунки з оточуючими” (39%) дещо вищий у тих, хто проживає в гуртожитку.

Більш важливим для студентів, які проживають вдома, є вплив соціальних чинників (політична і економічна ситуація в країні) (32%), а для тих, хто проживає в гуртожитку – страх майбутнього (12%). Однак, статистично значущі відмінності виявлено лише за стресором “побут” (0,05).

За результатами методики “Самооцінка стійкості до стресу” було виявлено такі рівні стійкості до стресу: 7 студентів – нижче за середній; 7 студентів – середній; 7 студентів – вищий за середній; 4 студенти – вищий за середній; 5 студентів – високий рівень. У Таблиці 2 представлено розподіл студентів

Таблиця 1.

Стресори в обох групах студентів-першокурсників (%)

Групи	Навчання	Конфлікти	Здоров’я	Стосунки	Ситуація в країні	Страх майбутнього	Побут
Гуртожиток	41	34	18	39	20	12	26
Вдома	57	27	28	33	32	–	4

Таблиця 2.

Результати діагностики за методикою “Самооцінка стійкості до стресу” (%)

Рівень стресостійкості	Проживають	
	у гуртожитку	вдома
Нижчий за середній	42,9	57,1
Середній рівень	28,6	71,4
Трохи вищий за середній	85,8	14,2
Вищий за середній	100	0
Високий рівень	80,0	20,0

за рівнем стійкості до стресу з урахуванням місця їх проживання.

Як бачимо, серед студентів з рівнем “Нижчий за середній” 42,9% студентів проживають в гуртожитку і 57,1% живуть вдома. Серед студентів з рівнем “Середній рівень” 28,6% проживають в гуртожитку і 71,4% живуть вдома. За рівнем “Вищий за середній” 85,8% проживають в гуртожитку, 14,3% проживає вдома. Серед студентів з рівнем “Вищий за середній” 100 % проживають в гуртожитку, а з високим рівнем – 80 % проживають в гуртожитку, 20 % живе вдома. Отже, студенти, які проживають в гуртожитку, мають вищу стресостійкість та, ймовірно, швидше адаптуються до умов навчання, аніж студенти, які проживають вдома. Можна припустити, що студенти з гуртожитку більш згуртовані між собою внаслідок більш тісних комунікацій та інтеракцій. На відмінну від них, студенти, що живуть вдома, витрачають багато часу на проїзд до університету, менше спілкуються зі своїми одногрупниками, часто запізняються на заняття.

За результатами методики нервово-психічної стійкості, ризику дезадаптації у стресі “Прогноз” було отримано такі результати: 7 студентів – дуже сприятливий рівень НПС; 8 студентів – сприятливий; 8 студентів – малосприятливий; 7 студентів – несприятливий рівень НПС (Таблиця 3).

Серед студентів з рівнем “Дуже сприятливий” 80% студентів проживають в гуртожитку і 20% живуть вдома. Серед студентів з рівнем “Сприятливий” 57.2% проживають в гуртожитку і 42.8 % живуть вдома. За рівнем “малосприятливий” виявлено однакову кількість студентів (по 50 %). Серед студентів з рівнем “несприятливий” 25% студентів проживають в гуртожитку, 75 % живе вдома. Як можна побачити з таблиці 2 у студентів-першокурсників, які проживають у гуртожитку, симптоми стресу мають набагато менш виражений характер, ніж у студентів-киян.

Висновки. Визначення основних тенденцій взаємозв'язку нервово-психічної стійкості, ризику дезадаптації у стресі та стресостійкості студентів-першокурсників показало наступну тенденцію. Студенти, які живуть у гуртожитку, мають менше проявів нервово-психічної нестійкості, в них менший ризик дезадаптації у стресових ситуаціях, пов'язаних з процесом адаптації до умов навчання у ЗВО, вони більш швидко адаптуються до умов навчання та проживання; виявляють більшу стресостійкість, аніж їхні одногрупники, що проживають удома; вони легше долають стресові бар'єри та швидше адаптуються до навчання та проживання в “чужому місті”. На відміну від студентів, що проживають в гуртожитку, студенти, які живуть у Києві, більш вразливі до навчальних стресів, пов'язаних з процесом адаптації до умов навчання у ЗВО.

Зазначимо, що отримані результати є певною мірою парадоксальними, адже студенти, що про-

Таблиця 3.

Результати діагностики за методикою “Прогноз” (%)

Рівень нервово-психічної стійкості	Проживають	
	у гуртожитку	вдома
Дуже сприятливий	80,0	20,0
Сприятливий	57,2	42,8
Малосприятливий	50	50
Несприятливий	25	75

живають в гуртожитку, мають проблеми не тільки пристосування до ЗВО, але і до нових умов життя і побуту (що показали результати опитування за методикою “Мої головні стресори”). Вони проходять одночасно адаптацію до умов навчання у ВНЗ та адаптацію до умов проживання в гуртожитку. Таким чином, є підстави припускати, що успішна адаптація до умов навчання залежить не тільки від вибору певної стратегії навчальної діяльності і напруження операційних механізмів для її здійснення. Не менш важливим є соціально-психологічний потенціал стресостійкості, який забезпечує спільність інтересів, згуртованість та постійне перебування в єдиному інформаційному полі студентів, які проживають у гуртожитку. Це, ймовірно, знижує рівень стресу, сприяє розвитку здатності переборювати невпевненість, страхи і тривоги, надає, таким чином, молоді певний соціально-психологічний потенціал життєстійкості в нових соціальних умовах розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева А. А. Стрессоустойчивость как фактор развития позитивного отношения к учебной деятельности у студентов.- Тамбов, 2009.- 228 с.
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление: монография.- М.: ПЕРСЭ, 2006. -528 с.
3. Занковский А.Н. Психическая напряженность как свойство личности.- М.: Изд-во ин-та психологии АН СССР, 1989. – 342 с.
4. Корольчук В. М. Психология стрессостойкости личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Ин-т психологии імені Г. С. Костюка АПН України.- К., 2009.- 19 с.
5. Научитель Е.Д. Адаптация студента в ВУЗе / Е.Д. Научитель // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. -№ 7. – С. 21 – 23.
6. Резник Т.І. Психологічний зміст труднощів у навчанні студентів-першокурсників / Т.І. Резник // Практична психологія та соціальна робота.- 2002.- № 1.- С. 1 – 3.
7. Холмогорова А.Б. Психологические факторы эмоциональной дезадаптации у студентов / А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян, Я.Г. Евдокимова, М.В. Москва // Вопросы психологии.- 2009.- № 3. -С. 16 – 26.
8. Чуднова О. А. Психологическое сопровождение личностно-профессионального самоопределения студентов агроинженерного профиля/ О.А. Чуднова: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Юж. федер. ун-т.- Р.н/Д, 2008. -195 с.
9. Шамне А.В. Теорія та практика психосоціального розвитку у підлітково-юнацькому віці / А.В. Шамне: монограф. –К.: Інтерсервіс, 2015. – 489 с.
10. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции / Ю.В. Щербатых: монограф.- СПб.: Питер, 2007. 256 с.

УДК 373.2.035.6: 159.922.73

ШКРЕБТІЄНКО Л.П.

м. Київ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІВ ТА СІМ'Ї У ВИХОВАННІ ПАТРІОТИЧНИХ ПОЧУТТІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація. В статті розкривається проблема взаємодії закладу дошкільної освіти та сім'ї. Визначено умови ефективності виховання дитини, що полягають у тісному співробітництві вихователів з членами сім'ї та родини.

Ключові слова: взаємодія, патріотичні почуття, сім'я, педагоги, діти старшого дошкільного віку.

Аннотация. В статье раскрывается проблема взаимодействия детского дошкольного учреждения и семьи. Определены условия эффективного воспитания ребёнка, что определены тесным сотрудничеством воспитателей с членами семьи.

Ключевые слова: взаимодействие, патриотические чувства, семья, педагоги, дети старшего дошкольного возраста.

Abstract. In this article the issues of interaction between kindergarten and family are pointed out. The conditions of effective upbringing of kids which are defined in cooperation between the kindergarten staff and parents are also determined in the article.

Key words: interaction, patriotic feelings, family, teachers, children of senior preschool age.

Постановка проблеми. Виховання патріотичних почуттів є актуальною проблемою сьогодення у суспільстві. Зародження цих почуттів беруть витоки від найближчого оточення, від сім'ї. Патріотичні почуття визначаємо як змістове наповнення емоційно-почуттєвого складника патріотизму особистості, що проявляється передусім у переживанні особистістю національної гідності, національної свідомості, любові до Батьківщини, прагненні до збереження та примноження історичного, культурного, релігійного, наукового тощо досвіду та надбання свого народу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати наукових пошуків із досліджуваної проблеми узагальнено в дисертаційних працях, у яких представлено теоретичні та методичні засади патріотичного (В. Лаппо), громадянського (О. Стаєнна), національного виховання (І. Газіна, О. Петрук). Окремі аспекти патріотичного виховання досліджували Т. Анікіна, С. Головчук, Ю. Красильник та ін.

Мета статті полягає у обґрунтуванні проблеми взаємодії педагогів та батьків з метою виховання патріотичних почуттів старших дошкільників.

Виклад основного матеріалу. Розвиток патріотичних почуттів забезпечується патріотичним вихованням. *Виховання патріотичних почуттів* – це системний цілеспрямований процес розвитку змістовного та сутнісного наповнення емоційно-почуттєвого складника патріотизму особистості, що забезпечується діяльним механізмом гідної взаємодії особистості із собою як представником свого народу, із власним народом та його надбаннями, з іншими народами.

Схарактеризуємо наукові засади поняття "взаємодія". Філософи, соціологи, психологи, педагоги у різні часи трактували поняття взаємодії, розглядаючи його як багатоаспектний процес. Аналіз словникової літератури дав нам змогу з'ясувати, що "взаємо" – перша частина складних слів: взаємовигідний, взаємовиручка, взаємодія, взаємоперевірка, взаємоузгодження [8, С. 121].

Як філософська категорія "Взаємодія" відображає процеси впливу об'єктів один на одного, їх взаємну зумовленість і породження одним об'єктом іншого [3, с. 196], а також процес взаємного впливу один на одного, будь-який зв'язок і відношення між матеріальними об'єктами і явищами. Отже, поняття „взаємодія” можна охарактеризувати як рівноцінний вплив її учасників один на одного, як процес двосторонньої діяльності, спрямованої на досягнення поставленої мети.

У соціально-педагогічному аспекті взаємодія представлена працями С. Гончаренка, В. Радула. На їх погляд, це "категорія, яка відтворює процеси впливу різних об'єктів один на одного, їхню взаємну зумовленість, зміну стану, взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого" [3, С. 29]. Отже, під взаємодією розуміємо діяльність її учасників, наповнення відповідним змістом дій і вчинків, що складатимуть її цілісність як процесу.

У дослідженні поняття "взаємодія" ми визначаємо як процес взаємного впливу, співпраці між закладом дошкільної освіти і сім'єю, що характеризується двосторонньою активністю, спрямованою на реалізацію поставленої мети – виховання патріотич-

но спрямованої особистості дитини та підвищення рівня культури батьків із досліджуваного питання.

На сучасному етапі розвитку суспільства вже не дискутується проблема про пріоритетність у виховному процесі інституту сім'ї і суспільних установ. Звичайно, першість належить сім'ї, родині, а суспільні інститути, такі як дошкільний навчальний заклад, мають допомагати батькам у правильному здійсненні впливу на дітей, оскільки сім'я була й лишається головним осередком, де відбувається становлення і розвиток особистості дитини. Сім'я є основним елементом соціального мікросередовища, який значно впливає на формування найважливіших якостей особистості.

У розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки ця проблема була актуалізована К. Ушинським. Він підкреслював пріоритетність сімейного виховання, зазначаючи, що від його успішності залежатиме подальша доля дитини. “Важко виразити словами, – писав педагог, – те особливе, світле, що народжується в нашій душі, коли ми згадуємо тепло рідного сімейного гнізда. До глибокої старості залишаються в нас певні сердечні зв'язки з тією родиною, з якої ми вийшли” [10, С. 182].

На значенні сімейного виховання наголошував П. Лесгафт. На його думку, жоден соціальний виховний інститут не в змозі замінити батька й матір. Саме традиції сімейного виховання мають пріоритетний вплив на формування особистості дитини. Але, як зазначав П. Лесгафт, не варто переобтяжувати дітей, позбавляючи їх самостійності: “Вся таємниця родинного життя в тому й полягає, щоб дати дитині можливість самій розвиватися, робити все самій: дорослі не повинні нічого робити заради особистої зручності й задоволення, а завжди ставитись до дитини, з першого дня появи її на світ, як до людини, з повним визнанням її особистості” [5, С. 103].

Вагомість питання співпраці вихователів дитячих садків з родинами вихованців відображено в працях українського педагога, фундатора суспільного дошкільного виховання С. Русової. Зокрема, вона зазначає: “... в дитячому садку мусить бути усе рідне, що нагадує знайомі хатні обставини з найкращого боку. Дитина почуває себе вільно; зацікавлена всім, що їй так легко зрозуміле навколо, й працюючи коло різноманітних речей...” [7, С. 39].

Вагомий внесок у розробку проблеми формування усвідомленого батьківства здійснив А. Макаренко. Він назвав сім'ю тим “природним первинним осередком, де реалізується краса людського життя, куди приходять відпочивати переможні сили людини, де ростуть і живуть діти – головна радість життя” [6, С. 446].

В. Сухомлинський вважав, що найважливішою роботою кожної сім'ї є творення майбутньої людини. Однією із серйозних причин, що в багатьох сім'ях заважають правильному вихованню дітей, педагог вважав недостатнє оволодіння батьками

педагогічними знаннями. Ефективне співробітництво з педагогами, на його думку, сприяє підвищенню рівня культури батьків і матерів, формуванню відповідальності за виховання дітей [9].

Отже, однією з умов ефективності виховання дитини є тісне співробітництво вихователів з членами сім'ї, котра є першим, а іноді єдиним середовищем, де дитина формується як особистість. Головним компонентом, який здійснюють виховний вплив на дитину – це система цінностей і соціальні установки сім'ї, стиль взаємовідносин між членами сім'ї, сімейними традиціями, рівень психолого-педагогічної культури батьків.

Виховання патріотичних почуттів старших дошкільників великою мірою залежить від того, як складаються відносини між вихователями і батьками. Сучасні дослідниці А. Богущ, Н. Гавриш, І. Печенко та ін. розглядають контактування дитини із дорослими (сім'єю та педагогами дошкільних навчальних закладів) як важливий засіб, що актуальний на всіх стадіях соціалізації особистості.

Огляд проаналізованих педагогічних праць дає підстави для окреслення концептуального положення щодо важливості та необхідності взаємодії з сім'ями вихованців, забезпечення родин системою педагогічних знань. Ця проблема була предметом уваги в численних спеціальних дослідженнях, де розглядалася в різних аспектах. Зокрема, Н. Кот вивчала педагогічні умови ефективної взаємодії дошкільного навчального закладу та сім'ї в екологічному вихованні, Т. Пагута – співробітництво вихователів дошкільних навчальних закладів із сім'єю щодо виховання дошкільників у дусі миру, Т. Фінчук – досвід сімейного виховання за рубежом, О. Добош – аспекти педагогічної просвіти батьків.

Про необхідність співпраці педагогів з батьками зазначалося в програмах навчання та виховання дітей дошкільного віку “Малютко” (1991 р.) [4] і “Дитина” (1993 р.) [4], де серед головних завдань зазначено: “... показувати батькам їх першочергову роль у вихованні дітей. Розкривати роль дитячих садків як громадсько-державних закладів, “відкритої системи”, життя дітей в яких збагачується за умови широкої участі в їх роботі батьків. Розглянути конкретні форми залучення батьків до життя дитячого садка” [135, с. 179]. Удосконалення змісту взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї розкрито в 2-му виданні програми “Малютко” (1999 р.), де визначено її сутність, принципи, завдання, умови, зміст, форми, етапи та показники результативності [4].

У програмі “Дитина” (2003 р.) співпраця з батьками у розділі “Разом із сім'єю” подається конкретно для кожної вікової групи [4, С. 75, 137, 204, 273]. На оновленні стратегії і тактики оптимізації взаємодії педагогів з батьками вказується в Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі”. У ній визначено завдання, зміст та умови

співпраці з родинами [4, с. 325–332], зазначено, що провідними принципами в діяльності дошкільних навчальних закладів і родин як партнерів є "взаємопідтримка і взаємопроникнення" [2, С. 326]. Особлива увага приділяється питанню особистісного зростання дитини в дошкільному віці, про що спільно мають дбати педагогічні працівники і батьки.

У сучасній дошкільній педагогіці окреслено основні принципи взаємодії з батьками: професійної компетентності; діагностичного підходу до родин; диференційованого підходу до родин; спрямованості педагогічної освіти батьків на особистість дитини, її індивідуальний, творчий розвиток; індивідуального підходу до родин [4, С. 27].

Педагогічні працівники вирішують низку завдань, співпрацюючи з родинами своїх вихованців і здійснюючи таким чином просвітницьку роботу. До основних завдань взаємодії із сім'єю вихованців, які реалізуються на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти, належать:

1. Обґрунтування першочергової ролі батьків у вихованні дітей.
2. Розкриття ролі закладів дошкільної освіти.
3. Допомога в усвідомленні особливостей дошкільного дитинства.
4. Залучення батьків до посиленої участі у створенні умов для різноманітної діяльності дітей.
5. Ознайомлення родини зі специфікою розвитку, виховання та навчання дітей раннього та дошкільного віку.

Проте, сім'ї не однакові за рівнем знань, соціальним станом та ступенем розвитку і виконанням їх функцій. У окремих батьків відсутня орієнтація на виховання моральних почуттів, розвиток емоційної сфери дошкільника. Дошкільний навчальний заклад покликаний здійснити допомогу сім'ї у питаннях виховання, тому слід зробити акцент на принцип неперервності і наслідування виховання дитини в сім'ї і в дошкільному закладі, щоб сформувати взаємну відповідальність педагогів і батьків за виховання дитини.

У дослідженнях з означеної проблеми (Г. Беленька, О. Богінч, М. Машовець) зазначається, що процес взаємодії потребує забезпечення диференційованого підходу: в одних батьків є проблеми у вихованні, які мають вирішуватися індивідуально, а інші можуть ділитися передовим досвідом сімейного виховання. Організація взаємодії з сім'ями має ґрунтуватися на інтерактивних підходах (у розумінні способу впливу: наочному, вербальному, практичному; спілкування з фахівцями: лікарями, психологами та ін.).

Формування педагогічної культури батьків є складовою взаємодії будь-якого суспільного інституту із сім'єю. Сім'ї потребують уваги з боку держави, особливо в питаннях виховання дітей: "труднощі у виконанні сім'єю виховної функції значною мірою пов'язані зі знеціненням моральних, духов-

них, громадянських ідеалів у суспільстві, відсутності загальних стратегій виховання", про що зазначалося в Державній доповіді про становище сімей в Україні. Послідовна і планомірна різнобічна педагогічна освіта батьків передбачає ознайомлення їх як із основами теоретичних знань, так і з практикою роботи з дітьми. Зміст роботи з батьками охоплює широке коло питань, висвітлення усіх сфер розвитку і виховання дитини. Відповідно, взаємодія в такому випадку базується на засадах діалогу, довіри, партнерства з правом ініціативи, активної дії, самоконтролю, як зазначає Ш. Амонашвілі [1].

Сучасна дошкільна педагогіка володіє напрацьованим через практику інструментарієм взаємодії дошкільних навчальних закладів із сім'ями. Це форми і методи співпраці дошкільних навчальних закладів з батьками, де основним критерієм поділу на форми взаємодії є кількість учасників.

За цим критерієм у своєму дослідженні розрізняємо індивідуальні та групові форми і методи роботи. До індивідуальних віднесено: індивідуальні бесіди (у т. ч. телефоном), консультації, відвідування сімей за місцем проживання, листування, прийом та забирання дітей з садка, доручення батькам тощо. Серед групових (колективних) виділяємо: батьківські збори, лекції, "дні відкритих дверей", групові консультації, тренінгові заняття, круглі столи, виставки результатів творчості дітей, свята та інші масові заходи для батьків, клубна робота тощо. Окремою групою науковці виділяють ще наочно-інформаційні форми роботи – "виставки дитячих робіт; реклама книг, публікації у періодиці, в системі Інтернет з проблем сімейного виховання".

Проведений аналіз літературно-джерельної бази щодо взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї виявив, що педагогізація родин відбувається через консультативно-рекомендаційну (батьківські збори, усні й письмові консультації, бесіди, практикуми, тренінги тощо), лекційно-просвітницьку (батьківські лекторії, всеобучі, конференції, педагогічні читання) діяльність, залучення батьків до освітнього процесу ("дні відкритих дверей", участь у підготовці й проведенні свят, розваг, окремих занять, в оснащенні педагогічного процесу та впорядкуванні приміщень, території разом з дітьми і педагогами).

Отже, основні завдання взаємодії педагогів закладу дошкільної освіти з батьками: встановлення довірливих ділових контактів з сім'ями вихованців; забезпечення батьків мінімальною психолого-педагогічною інформацією, навчання їх способами встановлення спілкування з дитиною; забезпечення регулярної взаємодії дітей, вихователів і батьків; залучення членів сім'ї до педагогічного процесу; створення в сім'ї предметного та емоційно-розвивального середовища. Було визначено напрями, форми і методи виховання патріотичних почуттів дітей старшого дошкільного віку.

Зважаючи на важливість взаємодії педагогів закладів дошкільної освіти і батьків у вихованні патріотичних почуттів у дітей старшого дошкільного віку на початку формувального етапу дослідження були проведені батьківські збори "Виховуємо маленьких патріотів", в яких взяли участь батьки експериментальних груп дошкільних навчальних закладів.

Мета батьківських зборів: залучення батьків до спільної роботи з виховання патріотичних почуттів у дітей засобами художньої літератури. При підготовці до зборів вихователі поставили перед собою такі завдання:

1. Довести актуальність проблеми виховання патріотичних почуттів у дітей з дошкільного віку.
2. Викликати у батьків зацікавленість у спільній роботі за визначеним напрямом.
3. Наголосити на значенні художньої літератури як засобу виховання патріотичних почуттів дитини і визначити роль батьків у цьому процесі.
4. Започаткувати школу активного батьківства "Виховуємо маленьких патріотів".

На початку зборів було проведено анкетування батьків. Його мета: ознайомитись з думками батьків щодо виховання патріотичних почуттів дитини.

На початку зборів педагоги-вихователі виступили з доповідями на загальну тему "Актуальність проблеми патріотичного виховання дітей на сучасному етапі розвитку суспільства і роль батьків у цьому процесі". У своїх виступах педагоги наголосили на важливості виховання патріотичних почуттів особистості починаючи з дошкільного віку, зауважили, що старший дошкільний вік є надзвичайно сприятливим для виховання почуттєвої сфери людини, познайомили батьків з метою і завданнями нашого наукового дослідження.

Відбулося обговорення виступів, в процесі якого батьки висловлювали свої пропозиції щодо можливостей сім'ї у вихованні патріотичних почуттів у дітей. Серед них батьки назвали такі-от:

- знайомство дітей з діяльністю батьків як громадян, що вносять свій внесок у майбутнє країни;
- знайомство дітей з рідним містом: спільні прогулянки по місту, екскурсії по визначним місцям тощо;
- привчання дітей до бережливого ставлення до природи: спільне висаджування кущів і квітів у дворі, догляд за домашніми квітами;
- спільна турбота про рідних, слабких та хворих сусідів, які живуть поруч: (привітати зі святом, принести покупки з магазину, напоїти гарячим чаєм тощо);
- разом з дітьми віддавати пошану ветеранам, захисникам Вітчизни;
- читання дітям художньої літератури, перегляд фільмів за літературними творами та інше. Пропозиції записувались на плакаті або на дошці.

Відбувся конкурс "Чи знаєте ви?" на краще знання прислів'їв і приказок про сім'ю і родину, мета якого – наголосити на значенні сім'ї у вихованні дитини. Змагалися між собою дві команди батьків. Перемогу отримала та, яка назвала більшу кількість прислів'їв і приказок. В результаті гри в очах батьків підвищилася роль сім'ї як осередка малої Батьківщини.

Перед наступним практичним завданням "Тарілочка для бабусі", педагог наголошує, що вагоме значення у патріотичному вихованні дітей мають сімейні свята. Мета завдання: навчити дитину проявляти увагу і турботу до близьких людей, запам'ятовувати не тільки дату її народження, а й усіх близьких людей, нагадувати заздалегідь про сімейні свята, разом з дитиною виготовити подарунок близькій людині.

Батькам пропонується за технікою "пухнаста аплікація" наклеїти паперові кольорові стрічки на заздалегідь приготовлену основу – пластикову тарілочку з фото дитини або усєї сім'ї. А під час ділової гри "Чарівна торбинка", метою якої було привернути увагу батьків до розширення уявлень про рідне місто, батькам пропонували по черзі витягнути записки із запитаннями про історію рідного міста і коротко відповісти на них. На закінчення гри батьки отримали пропонують практичні рекомендації "Як знайомити дітей з історією малої Батьківщини".

Висновок. Результатом батьківських зборів стало започаткування клубу активного батьківства, метою якого визначити виховання маленьких патріотів України. Взаємодія педагогів та сімей дала плідні позитивні зрушення щодо досліджуваної проблеми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Искусство семейного воспитания. Педагогическое эссе. – Амрита, 2014. – 249 с.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі" / [наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко]; АПН України. – 2-ге вид., випр. – К.: Світлич, 2008. – 430 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.- 374с.
4. Дитина. Освітня програма для дітей від 2 до 7. – К., 2016. – 254 с.
5. Лесгафт П. М. Психология нравственного и физического воспитания. – М.: МОДЕК, 1998. – 356 с.
6. Макаренко А.С. О литературе. – М.: Сов. писатель, – 1956. – 281с.
7. Міхно О. П. Проблема формування національної самосвідомості в публікаціях С. Русової в журналі "Світло" (1910–1914 рр.) / О. П. Міхно // Шлях освіти. – 2015. – № 5. – С. 41–44.
8. Словник української мови: в 11 томах. – Том 4, 1973. – С. 349.– режим доступу: <http://sum.in.ua/s/kryterij>
9. Сухомлинський В. О. Проблема виховання всебічно розвиненої особистості: Виховання любові до Батьківщини, патріотичної вірності, відданості Батьківщині. / О. В. Сухомлинський // Сухомлинський В. О. Вибр. Твори: у 5 т. – Т. 1. –К.: Рад. Шк., 1976 – С.131.
10. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. Т.2. – К.: Рад. шк., 1983. – 428с.

УДК 159.922.76

ШКРОБУТ Мирон

м. Київ

СЕПАРАЦІЯ ВІД БАТЬКІВСЬКОЇ РОДИНИ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЩАСЛИВОГО ПОДРУЖНЬОГО ЖИТТЯ

Анотація. У статті представлено аналіз сучасного стану інституту сім'ї в Україні, представлено дослідження впливу батьківської родини на гармонійність подружнього життя молодого подружжя. Розглянуто психологічні умови щасливого подружнього життя. Визначено необхідність сепарації від батьківської родини для створення власної сім'ї. Описано характер сепарації від батьківської родини у молодого подружжя.

Ключові слова: батьківська родина, подружжя, сепарація, вплив, залежність, контроль.

Аннотация. В статье представлен анализ современного состояния института семьи в Украине, представлены исследования влияния родительской семьи на гармоничность супружеской жизни молодоженов. Рассмотрены психологические условия счастливого брака. Определена необходимость сепарации от родительской семьи для создания собственной семьи. Описаны характер сепарации от родительской семьи у молодых супругов.

Ключевые слова: родительская семья, супруги, сепарация, влияние, зависимость, контроль.

Abstract. The article presents an analysis of the current state of the institute of family in Ukraine, it presents the study of the influence of the parents' family on the harmony of a young couple's life. The psychological conditions of happy marital life are considered. Determined the need for separation from the parent's family to create their own family. We described the character of separation of the young couple from the parent's family.

Key words: parent's family, marriage, separation, influence, dependence, control.

Постановка проблеми. Інститут сім'ї в Україні зараз перебуває у надзвичайно важкому стані. На це впливає багато деструктивних факторів: війна на сході України, економічна і демографічна криза, масова еміграція працездатного населення, відсутність програми державної підтримки сім'ї.

Згідно статистичного бюлетеня Державної служби статистики України про "Природний рух населення" за 2016 рік було зареєстровано 229 453 шлюби, а розлучень – 129.997. Порівняно з 2015 роком було зареєстровано на 70.000 шлюбів менше (299.038 шлюбів у 2015 році – 229.453 у 2016 році), одночасно кількість розлучень майже не змінилася (129.373 розлучень у 2015 році – 129.997 розлучень у 2016р.) [1]. Сухі цифри статистики показують, що більше половини (56,655%) шлюбів в Україні розпадаються.

У липні-листопаді 2012 року Благодійним фондом "Сім'я" за сприяння Міністерства соціальної політики та за фінансової підтримки компанії AVON Україна, було проведено Всеукраїнське соціологічне дослідження "Фактор сімейного щастя". Було опитано 1256 респондентів віком від 18 до 75 років у 5 містах України – Києві, Конотопі, Донецьку, Львові, Севастополі. Серед опитаних 42% чоловіків та 58% жінок, 16% розлучених та 84% одружених.

Результати свідчать, що більше половини жінок України (58%) замислювались про розлучення. Тоді

як лише 42% чоловіків роздумували над можливістю розлучення.

Більше половини (56%) серед тих, хто не задоволений своїм подружнім життям, постійно сваряться зі своїми партнерами, а 53% з них важко вибачитись, навіть якщо вони й усвідомлюють свою неправоту. Дослідження також виявило, що сварки супроводжують нещасливі подружні стосунки. Лише 8% тих, хто є щасливим у шлюбі, часто свариться зі своїм партнером. 61% нещасливих пар часто сваряться з різних приводів.

Серед причин конфліктів в подружньому житті одними з головних є побутові причини (32% опитаних) та неможливість стримувати емоції (32% опитаних), і лише у 4% українців причиною конфліктів є відсутність почуттів. Серед побутових причин на першому місці стоять активне втручання батьків в життя молодого подружжя. [2].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему впливу батьківської родини на особистість та її сім'ю досліджувала ціла низка вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема: вплив батьків на становлення особистості розглядається в працях класиків психології Д. Віннікота,

Е. Еріксона, Д. Ельконіна, В.Сухомлинського, А. Фройд та ін., вплив стилю виховання батьків на особистість дитини представлений у дослідженнях Л. Грідковець, Т. Говорун, О. Ісаєнко, Г. Католик, І. Ковальнової, В. Кравця,

О. Насонової та ін; вплив батьківської родини на молоде подружжя можна віднайти в дослідженнях Т.Говорун, Л. Гридковець, К. Дмитренко та ін. Попри наявність досліджень в зазначеній темі, сама проблематика впливу батьківської родини на подружні стосунки дітей є недостаньо висвітленою із-за її багатогранності та складності.

Об'єкт дослідження – психологічні умови щасливого подружнього життя.

Предмет дослідження – характер сепарації від батьківської родини у молодого подружжя.

Мета статі: дослідження впливу батьківської родини на гармонійність подружнього життя молодого подружжя.

Основний виклад матеріалу. Наукові дослідження показують, що 35% подружніх пар, які вважають себе нещасливими, зазнають активного втручання в їхнє сімейне життя з боку батьків. У 18% таких пар батьки ніколи не втручаються в їхнє сімейне життя, а у 47% – зрідка. Натомість, лише 7% пар, які вважають себе щасливими у подружньому житті, зазнають втручання батьків, 50% – зрідка і 43% взагалі не відчують такого втручання.[2]

Отже близько 50% пар, незалежно від того, чи вони почувають себе щасливими в шлюбі чи ні, зазнають втручання батьків.

Дослідження також показало, що частка тих, хто не відчуває щастя у подружньому житті, втричі більша серед тих, хто виріс у нещасливих сім'ях, порівняно до тих, хто в дитинстві та юності жив у гармонії та злагоді (13% до 4%). 51% українців, які не почуваються щасливими у подружньому житті, сказали, що в їхній сім'ї припустиме застосування фізичної сили між партнерами і 86% щасливих сімей не зазнають насилля. 44% тих, хто зараз не зміг побудувати щасливих стосунків з партнером, в дитинстві був свідком насилля в батьківській сім'ї. Серед щасливих цей відсоток становить 28%. 35% тих, чиї батьки регулярно сварились та бились, прийняли таку модель поведінки між подружжям за норму та втілюють її в своє життя. [2]

У науковому просторі присутня ціла низка досліджень, метою яких було визначити фактори руйнації шлюбу [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Не залежно від цільової аудиторії: чи це сім'ї, які переживають кризу, чи респонденти, які проходили процес розлучення, різними дослідниками був виявлений тотожний спектр причин (на які вказували і чоловіки і жінки), що призвели до кризи чи розлучення, зокрема були виявлені наступні дестабілізуючі чинники шлюбу:

- проживання з батьками одного з подружжя і в батьківській квартирі;
- конфліктні відносини з батьками одного з подружжя;
- зайва включеність батьків в справи молодого сім'ї, втручання в справи подружжя друзів/родичів одного з них;
- ранній/надто пізній шлюб;

- "дистантна сім'я" – вимушена тривала розлука подружжя (заробітки, відрядження, навчання в іншому місті і т. д.);
- сексуальна незадоволеність в шлюбі, зрада;
- соціальний, професійний або освітній статус подружжя різко відрізняє їх один від одного;
- "бі-кар'ерна сім'я" – висока кар'ерна мотивація як чоловіка, так і жінки;
- психофізіологічні проблеми в поведінці одного з подружжя;
- дошлюбна вагітність;
- безпліддя одного з подружжя;
- алкогольна або наркотична залежність, агресивна поведінка одного з подружжя;
- нереалістичні очікування в шлюбі, деідеалізація партнера,
- неузгодженість ролевих очікувань в сім'ї.

Як бачимо, три позиції дестабілізуючих факторів шлюбу стосуються відносин з батьками одного або обидвох з подружжя. Це вказує на важливість сепарації від батьківської родини для побудови щасливих гармонійних стосунків у сім'ї.

До проблеми сепарації в історії психології вперше звернулися в рамках психоаналітичного підходу (З. Фройд, А. Фройд, Mahler M., Blos P.). Реакцію дітей різного віку на сепарацію з батьками в різних умовах вивчали і описували А. Фройд і Д. Берлінгейм (1942, 1943), Р. Шпіц (1945, 1946), К. Вольф (1946), Дж. Робертсон (1958, 1962), Дж. Болубі (1960, 1961, 1961, 1963), М. Малер (1961, 1973) та інші. Психологічна сепарація з батьками розглядається як одне з центральних завдань розвитку в період юності (Ericson, 1968; Navigherst, 1972; Lapsley та ін., 1989; Крайг Г., Бокум Д., 2005).

У психологічній літературі проблема сепарації розглядалася як:

- вихід з-під влади батьків (Blos, 1961);
- формування ідентичності (Erikson, 1968; Allison, Sabatelli, 1988; Josselson, 1988; Beyers та ін., 2003; Meeus та ін., 2005; Коекерке S., 2012)
- формування психологічної незалежності від батьківської родини (Hoffman, 1984; Кон, 1979; Варга, 2009);
- розвиток особистісної автономії (Ryan, Lynch, 1989; Kagitsibasi, 2005; Дергачова, 2005; Поскребишева, 2010);
- психологічне відділення від батьківської сім'ї (Lapsley та ін., 1989; Ситько, 2014);
- формування образу сім'ї (Іпполітова, 2011); [3; 5; 6].

На думку багатьох науковців сепарація – процес, який є послідовним усвідомленням людиною, що дорослішає, і її батьками своєї відокремленості і емоційне переживання цього. Сепарація передбачає не тільки розставання як фізичний факт, але більшою мірою – перебудову відносин між батьками і дітьми, під час якої формується почуття незалежності і відбувається побудова своєї унікальної

особистісної ідентичності кожного з учасників процесу. А. Варга визначає це явище, використовуючи термін "зміни в системі першого і другого порядку". Зміни першого порядку передбачають фізичний аспект розставання, другого – психологічний, трансформація емоцій, відносин між учасниками процесу [3].

В Біблії сепарація від батьківської родини вказана як перша умова для шлюбу. "Так то полишає чоловік свого батька й матір і пристає до своєї жінки, і стануть вони одним тілом." (Буття.2:24) [7]. Цей вислів майже дослівно повторюється ще в трьох місцях Святого Письма, підкреслюючи важливість цієї умови.

Чин Вінчання молодят у нашому обряді також містить гарну символіку, яка підкреслює від'єднання від родини батьків і створення нової сім'ї. Молодята стають на білий вишитий рушник, який ніби відрізає їх від батьківської родини – далі вони йдуть вже самі – батьки залишилися позаду. Перші кроки молоде подружжя робить одразу після того як присягнули один одному "любов, вірність і чесність подружню, і що не залишу тебе аж до смерті" [8], обходячи навколо тетраподу, тримаючись за хрест або епитрахиль священника. Йдуть вони самі – батьки лише спостерігають за ними.

В нашому народі існував звичай, коли після весілля в селі організовувалась толока і ціле село для молодого подружжя ставило нову хату.

Приклади ситуації, коли сепарація не відбувалася чудово і яскраво описані в "Кайдашевій сім'ї" І. Нечуя-Левицького – крик, сварки, стан постійної конфронтації і війни.

Молодята починають спільне життя, вони поступово пізнають один одного, "притираються" між собою, час від часу між ними спалахують сварки, непорозуміння. В цій ситуації втручання батьків, навіть з найкращих міркувань, лише підливає масла у вогонь. Тому для побудови щасливих гармонійних стосунків молодій сім'ї необхідно залишити батьківську родину. Сепарація повинна пройти на трьох площинах – фізичній, фінансовій і емоційній

Залишити фізично.

Багато молодих людей одружуються, але фізично не залишають батьківської родини. Цьому є об'єктивні причини: важка економічна ситуація в Україні, неможливість винайняти окреме помешкання. Але найчастіше це звичайна відсутність відповідальності за своє подружжя, очікування що батьки подбають, допоможуть в разі виникнення проблем. Разом з батьками ніби простіше і легше, але на томість виникають інші проблеми. Спільне проживання в одному помешканні з батьками створює зайву напругу і зайві конфлікти. Молоде подружжя часто не має своєї кімнати, не має свого окремого простору, в якому вони можуть усамітнитися. Часто доводиться чути про випадки, коли батьки (особливо теща або свекруха) дозволяють собі вільно в

будь-який час заходити в кімнату молодят. Більше того – не дають встановити замок на дверях. Тоді у молодят залишається лише два варіанта: або вони залишаються на позиції "слухняних дітей" в батьківській родині, або беруть відповідальність за своє подружжя і залишають батьків.

Залишити фінансово.

Багато молодят – 26% чоловіків і 43% жінок – одружуються у віці від 18 до 24 років [1]. Тобто вони або ще навчаються або щойно почали працювати за фахом. Дуже часто вони не мають достатніх ресурсів для фінансового забезпечення для майбутньої сім'ї. Батьки від щирого серця їм допомагають: купують продукти, оплачують комунальні платежі, вартість навчання. Але цим вони роблять своїм дітям ведмежу послугу – ніщо так не заважає твердо стати на власні ноги як шия, на якій сидиш. Дуже зручно багатьом молодятам нічого не робити і все мати, не має стимулу для особистого розвитку. Як наслідок маємо родини, де батьки забезпечують всі потреби своїх одружених дітей і їхніх дітей. Для цього вони працюють на двох трьох роботах, роками їздять на заробітки, перетворюючи своїх дітей на інфантильних споживачів.

Часто трапляється так, що молоді подружжя починають своє спільне життя з боргів – беруть кредити, щоб зробити шикарне весілля, або весілля роблять батьки. Батьки оплачують всі витрати, запрошують купу незнайомих молодятим людей. А потім молоде подружжя "розпочинає життя з боргів", віддаючи частину своєї автономії, дозволяючи батькам керувати у своєму житті. Тоді конфліктів не оминати – для одного з подружжя батьки не є рідними і слухати їх вказівки не має жодного бажання. Але є одне правило – хто платить – той замовляє музику. Якщо батьки оплачують витрати молодій сім'ї, періодично видають певну суму на забезпечення різних потреб, купують побутову техніку, то вони вважають, що мають повне право керувати і роздавати вказівки.

Тому для побудови гармонійних стосунків фінансова незалежність молодого подружжя необхідна. Якщо батьки зі своєї повноти чимось хочуть допомогти молодятам – то це потрібно прийняти лише як дар, який не потребує віддачі.

Залишити емоційно.

Для багатьох молодих подружжь фатальним стає занадто сильний зв'язок одного з подругів зі своїми батьками. Вони по звичайним побутовим питанням найперше радяться зі своїми батьками, а не запитують поради свого чоловіка чи жінку. Тоді "обділена половина" почуває себе відсутньою, непотрібною, оскільки без її участі приймаються рішення. Саме це і запускає суперечки та є боротьбою за вплив.

У сучасному світі смартфонів, планшетів, соціальних мереж відстань у тисячі кілометрів перестала бути перепоною для постійного контролю і негативного впливу з боку батьківської родини.

Під час консультування сімей багато разів доводилося чути про випадки, коли син чи донька щодня дзвонить і протягом однієї-двох годин докладно розповідає (звітує) батькам про те, як пройшов день, що робили, що купили, слухає докладні інструкції що і як потрібно зробити далі. А подруг в цей час є поряд і дратується, відчуваючи себе відсунутим на другий план. Як результат конфлікти і взаємні звинувачення.

Тож, як показують представлені нами дослідження і результати власної психологічної практики, сепарація від батьківської родини є необхідною умовою щасливого подружнього життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Статистичний бюлетень Державної служби статистики України про “Природний рух населення” за 2016 рік. Електрон-

ний ресурс http://database.ukrcensus.gov.ua/PXWEB2007/ukr/publ_new1/2017/BL1001_2017_01_nat.pdf.

2. Електронний ресурс <https://www.unian.ua/health/country/799816-35-neschaslivih-simey-zaznayut-vtruchannya-batkiv.html>.

3. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия / А. Я. Варга., Т. С. Драбкина – СПб.: Речь, 2001. – 144 с.

4. Гридковець Л.М. Світ життєвих криз людини як дитини своєї сім'ї, свого роду та народу: монограф. / Л.М. Гридковець – Львів: Скриня, 2016. – 512 с.

5. Дубинская В. В. Сепарация / В. В. Дубинская // Журнал практического психолога. – 2010. – № 6. – С. 73–90.

6. Малер М. Процесс сепарации-индивидуации и формирование идентичности / М. Малер., Д. Мак-Девитт // Психоаналитическая хрестоматия. Классические труды. [за ред. М. В. Ромашкевич]. – М., 2005. – 360 с.

7. Святе Письмо, переклад о. Івана Хоменка, Видавництва оо Василіян, Рим, 1991.

8. Требник: освячення і благословення, Чин вінчання. – Львів.: Видавництво “Свічадо”, 2012.

УДК: 364.62:159.944.3:316.61

Brenda KECK, M.A.

Olya ZAPOROZHETS, Ph.D.

Regent University

SUPERVISION OVERVIEW: WELLNESS INTEGRATION IN THE SUPERVISION PROCESS

Abstract. This article first gives an overview of the supervision purpose, models, and process. An overview of foundational, first-generation supervision models is followed by a summary of second-generation models. Then, the authors discuss wellness as a part of the supervision process. The importance of intentionality in monitoring the supervisor's wellness is discussed followed by practical suggestions of how to integrate wellness into standard models of supervision through education, assessment, planning, and evaluation.

Keywords: models of supervision, wellness in supervision, supervision process

Анотація. В статті презентований аналіз цілей, моделей та процесу супервізії. Огляд моделей супервізії подається у відповідності до їх поколінь: перше, друге. Авторами здійснений аналіз концепції добробуту як частини супервізійного процесу, включаючи важливість моніторингу добробуту супервізора та практичні поради щодо інтеграції добробуту у супервізію за допомогою освіти, оцінювання, планування та розцінок.

Ключові слова: моделі супервізії, добробут супервізора, процес супервізії

Аннотация. В статье представлен обзор целей, моделей и процесса супервизии. Обзор моделей супервизии подается в соответствии с поколениями: первое, второе. Авторы анализируют концепцию благосостояния как части супервизионного процесса, включая важность мониторинга благополучия супервизора и практические советы по интеграции благосостояния в супервизию с помощью образования, оценивания, планирования и расценок.

Ключевые слова: модели супервизии, благосостояние супервизора, процесс супервизии.

Formulation of the problem. Unlike other professions, the practice of counseling is not an exact science with objective measures of concise, prescribed actions and reactions concerning clients. There isn't one measurable, 'right' way to treat a particular client, but many possible therapeutic responses.

The Purpose: The purpose of this article is to first give an overview of supervision models of the first and

second generation. Then, the authors discuss the importance of supervisor's wellness as well as practical steps of wellness integration and monitoring in the supervision process.

Literature Review: Bernard & Goodyear (2014) [2] outlined three types of knowledge that must be integrated and synthesized for a counselor to become effective in practice. First, the rote learning of theory

and research constitutes the foundation and informs the practice of counseling. Second, theory and knowledge must be complemented with the practical practice of applying the principles to specific client needs. Finally, young therapists must identify aspects of their own personality and interpersonal behavior that affect their work as professionals [2, p. 6]. The complex integration of formal theory, applied practiced based on knowledge and self-knowledge is a challenging process. Even if a practitioner has a clear picture of the ideal treatment, it is not possible to see the self clearly. Bernard & Goodyear (2014) [2] believe that the practice of a novice counselor must be accompanied by "systematic feedback and guided reflection" provided by a more experienced therapist [2, p. 6]. Supervision is the means by which these important processes take place in the training of effective counselors.

In addition to the supervision knowledge and competence development, the importance of counselor wellness has been emphasized in professional counseling organizations and education in recent years (Blount & Mullen, 2015) [3]. The work of counselors frequently subjects them to stress-producing factors that have the potential to deplete their physical and mental resources (Lenz & Smith, 2010) [6]. If supervisees seeing clients are unwell, it compromises their ability to promote wellness in their clients (Blount & Mullen, 2015) [3]. Recent models of supervision have incorporated intentional assessment and planning into the supervision process [6; 3].

Purpose of Supervision

Clinical supervision is a relationship in which an expert, the supervisor, facilitates the development of counseling competencies in a less experienced counselor [3]. Jane M. Campbell (2006) [4] states that the "primary purpose of clinical supervision is to review practitioners' work to increase their skills and help them solve problems in order to provide clients the optimal quality of service possible and prevent any harm from occurring" [4; p. 2]. This definition captures two central purposes: to promote supervisees' professional and personal development and to protect clients (Blount & Mullen, 2015) [3]. Providing psychoeducation, modeling appropriate counselor behavior, and evaluating supervisees' counseling skills all serve to protect the clients and the counseling profession as a whole (Blount & Mullen, 2015) [3].

The role of the supervisor will take on a different emphasis depending on the developmental stage of the supervisee. For a novice counselor in training, supervision will emphasize teaching, training & evaluation with a goal of client safety, developing increasing skill level, and independence and confidence in treatment decisions [4]. However, no matter how long one has practiced, seeking out supervision can always contribute to more effective counseling. Supervising a more

experienced counselor will emphasize development of skills in new treatment areas, continued accountability on client safety and best practice and a growing understanding of self (Campbell, 2006) [4].

Personal/Professional Development of the Trainee

The most apparent role of supervisors in promoting counseling development is in their real time coaching of the application of the theory and knowledge of the trainee. They teach, train and evaluate the supervisee in the real work of counseling as they seek to help real clients. Through ongoing coaching, the supervisee develops judgment regarding appropriate interventions for specific situations and improves their counseling skill (Bernard & Goodyear, 2014) [2].

Another way that counselor development is enhanced by supervision is through the development of an internal sense of what is an acceptable level of competence to proceed with care and when you need to seek consultation. For a new counselor, the experience of feeling unsure and unqualified is common. But, it is also not uncommon for experienced practitioners to feel unsure about the best way to proceed with a client. It is through the supervisor's feedback that a young therapist develops a compass of what level of competence is needed to proceed and when they should seek consultation. This ability to assess what one knows and doesn't know is sometimes referred to as "meta-competence" (Bernard & Goodyear, 2014, p. 15) [2].

Unlike other professions, the person of the Counselor profoundly impacts the practice of Counseling. In his theory of Client-Centered Therapy, Carl Rogers (1965) first introduced the idea that attitudes and the genuine presence of the counselor impact the counseling process. This may be the most difficult area for a counselor to self-evaluate. An essential role of the supervisor is to evaluate and encouraged increased wellness in the supervisee to ensure the best care for their clients (Lenz & Smith, 2010) [6].

Enhancing Credibility and Trust

One of the primary purposes of supervision is to ensure that the supervisee is providing safe, evidence-based treatment in the best interest of the client [2, p.]. This professional self-regulation in the field of counseling through supervision engenders trust and confidence on the part of clients and the public. This has direct bearing on the therapeutic relationship and, therefore the effectiveness of the counseling.

Restorative Benefits of Supervision

Bernard and Goodyear (2014) [2] derive support from a number of studies for the importance of the restorative aspect of supervision. They report that supervisees' opportunity to express and meet their own needs through supervision moderates their experience of emotional exhaustion, experience of burnout, and high job turnover [2, p. 14]. The emotional benefits of supervision position the supervisee to practice as effectively as possible and enhance overall wellness.

Models of Supervision: An Overview

First-Generation Models

Models of supervision provide a conceptual roadmap for supervisors' work with supervisees. They offer a framework that guides a cohesive process that addresses specific areas of counselor development and growth. Many models of supervision have been developed. Bernard and Goodyear (2014) [2] recognize three broad categories of first-generation supervision models: models grounded in psychotherapy theory, developmental models, and process models. Psychotherapy-based models strongly reflect the theoretical stance of the supervisor in their work as a counselor. The lens from which they have come to understand their work as a therapist generalizes to their work of supervisor (Bernard & Goodyear, 2014) [2]. Whether they come from a psychodynamic, cognitive-behavioral, systemic, or constructivist orientation, in a psychotherapy-based model of supervision, the supervision is permeated with that model and is primarily centered on passing on their therapy approach (Bernard & Goodyear, 2014) [2]. Developmental approaches to supervision organize around the needs of the supervisee based on some assessment of professional development relative to standards of performance (Bernard & Goodyear, 2014). While some developmental models draw on psychosocial development theory and others focus more Eriksonian theory with discrete, primarily linear stage of development, all developmental models focus on the learning process (Bernard & Goodyear, 2014). Process models of supervision conceptualize supervision as an education and relationship process adding description about the supervision process itself. [2]. These models describe specific roles that the supervisor plays in the relationship as well as tasks. See Figure 1 for a summary of major supervision models in these categories.

Second Generation Models

As supervision models have continued to develop and mature, subsequent models have tended to be more integrative and evidence-based than the first generation (Bernard & Goodyear, 2014) [2]. They also fall into three major categories: (a) models that combine aspects of models from the first-generation group, (b) models with a particular target for supervision, and (c) models that attempt to identify common factors that cross all models (Bernard & Goodyear, 2014) [2].

Incorporating Wellness into Supervision

There is growing research to support the premise that mental health professionals are at high risk for burnout, compassion fatigue, and vicarious trauma and that the associated impairments may carry over into their practice as counselors (Lenz & Smith, 2010) [6]. Increasingly, professional organizations and educational programs are insisting that wellness learning objectives be included in counselor training and that graduates demonstrate proficient integration of the competencies in their practice to ensure the best care for their clients (Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs [CACREP], 2009; American Counseling Association, 2014) [5]. In response to these findings, new models of supervision are emerging, such as the Wellness Model of Supervision (WELMS) and the Integrative Wellness Model (IWM), which both incorporate a wellness component into the supervision process (Blount & Mullen, 2015; Lenz & Smith, 2010). Since wellness could be a vital factor for the prevention and management of burnout and trauma, the need for wellness as a central construct of a supervision model is warranted.

Components of Wellness in Supervision

Regardless of the supervision model used, wellness components can be incorporated into the overall supervision plan. Following are some common elements that can be used to develop wellness in supervisees.

Supervisor Wellness. It is important that supervisors be committed to wellness development in themselves as well as in the supervisees. This enables the supervisor to model wellness and its importance to supervisees and may be related to the parallel process that occurs in supervisory relationships (Lenz & Smith, 2010) [6]. Supervisors often learn as much by watching the supervisor than by the overt topics that are discussed in supervision. If the supervisor is not personally committed to wellness practices, it is unlikely that the supervisee will take them seriously.

Assessment. During the initial phase of meeting with a new supervisee, a supervisor must assess and evaluate the overall developmental stage of the supervisee including their wellness (Blount & Mullen, 2015) [3]. This can be as simple as openly discussing

Figure 1.

Major supervision models summary

Psychotherapy Models	Developmental Models	Process Models
Psychodynamic	Integrated Developmental Model (IDM)	Discrimination Model
Humanistic-relationship		Events-based Model
Cognitive-behavioral	Systemic Cognitive-Developmental Model	Hawkins & Shohet Model
Systemic	Reflective Developmental Model	Holloway's Systems Approach Model
Constructivist	Life-Span Developmental Model	

the supervisee's current state of wellness to help foster a higher sense of self-awareness or a more formal assessment that may include the use of a wellness assessment such as Life Assessment Questionnaire or Wellness Evaluation of Life Inventory (Roscoe, 2009) [7]. Some common areas that could be included in a wellness assessment include: stress management, social support, spirituality, cultural identity, exercise, nutrition, emotion regulation, creative outlets, and self-care.

The goals of wellness assessment in supervision are for increased self-awareness for the supervisee as well as experientially learning assessment strategies (Lenz & Smith, 2010) [6]. Assessment of the supervisees' wellness is an ongoing process that begins during the initial session and lasts throughout the supervisory relationship.

Education. A fundamental understanding about personal and formal theories of wellness form the foundation of developing wellness. The personal aspect includes the supervisees own concepts and understanding of what produces a sense of well-being in their lives (Lenz & Smith, 2010) [6]. In addition, the supervisor can provide the supervisee with information about various models of wellness and research articles. Relevant aspects of wellness can be incorporated into the cases presented in supervision as well as discussing personal application of the principles (Lenz & Smith, 2010).

Planning. The supervisor can lead the supervisee to create a personal wellness plan. This can begin by the supervisee self-selecting one or more areas of wellness that need to be strengthened (Lenz & Smith, 2010) [6]. The supervisor should guide the supervisee to create an achievable plan that begins with one or two areas and builds from there instead of trying to develop goals for all areas at once (Lenz & Smith, 2010) [6]. Once one or two areas are selected, the supervisor assists the supervisee in writing out a specific, measurable plan for changes that can improve wellness in those areas. It is helpful to use a simple rating scale to identify a current value of wellness in that area at the beginning so that some measure of change can be assessed. The supervisor's role is that of facilitator rather than as an authority on how the supervisee should be living (Lenz & Smith, 2010) [6].

Evaluation. Throughout supervision, the supervisor can incorporate an evaluation of the progress toward

wellness objectives through facilitating ongoing discussion about progress toward goals, any barriers that arise, and the subjective experience of wellness as a result of the interventions (Lenz & Smith, 2010) [6]. A wellness journal could be used to track changes and identify the wellness practices that prove to be most helpful for the supervisee. If formal wellness measures are used at the beginning of supervision, it is helpful to repeat the measures on occasion to track changes. It is recommended that gains in wellness be celebrated in supervision using verbal positive reinforcement and perhaps certificates or supportive letters (Lenz & Smith, 2010) [6].

Conclusion

The complex development of a professional counselor is deeply enhanced by the personal guidance of a supervisor. The effectiveness of the supervisee is strengthened through personal and professional development, enhanced trust through public confidence in safe practices, and the restorative benefits of supervision. Incorporating wellness practices into the supervision process is an important component for buffering against burnout, compassion fatigue, and secondary traumatic stress.

REFERENCES

1. American Counseling Association (2014). *ACA code of ethics*. Alexandria, VA:.
2. Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
3. Blount, A. J., & Mullen, P. R. (2015). Development of an integrative wellness model: Supervising counselors-in-training. *The Professional Counselor*, 5(1), 100-113. <http://dx.doi.org/10.15241/ajb.5.1.100>
4. Campbell, J. M. (2006). Introduction to clinical supervision. In A. S. Kaufman & N. L. Kaufman (Eds.), *Essentials of clinical supervision* (pp. 1-17). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
5. Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs [CACREP] (2009). *2009 Standards*. Retrieved from www.cacrep.org/2009_standards.html
6. Lenz, A. S., & Smith, R. L. (2010). Integrating wellness concepts within a clinical supervision model. *The Clinical Supervisor*, 29, 228-245. <http://dx.doi.org/10.1080/07325223.2010.518511>
7. Roscoe, L. J. (2009). Wellenss: A review of theory and measurement for counselors. *Journal of Counseling and Development*, 87(2), 216-226. Retrieved from <http://eres.regent.edu:2048/login?url=https://search-proquest-com.ezproxy.regent.edu/docview/219021608?accountid=13479>.

УДК: 159.922.7

Corie SCHOENEBERG, EdS
 Olya ZAPOROZHETS, PhD
 Regent University

CHILD PARENT RELATIONSHIP THERAPY: RESPONDING TO THE NEEDS OF ATTACHMENT IN CHILDHOOD

Abstract. Attachment is a critical process developed in early childhood between a parent and child. Across the lifespan, attachment patterns serve as one's relational template and way of viewing the world. The characteristic features of each type of attachment (secure, avoidant, ambivalent, and disorganized) are discussed along with attachment's far-reaching implications psychosocially and neurologically. Child-parent relationship therapy (CPRT) is an evidenced-based therapeutic intervention designed to enrich and support the emotional connection and relational attunement between a parent and child, suitable for cases of children with attachment needs. The principles and format of CPRT are presented with a summary of therapy outcomes research.

Key words: child parent relationship therapy, attachment, children's mental health, play therapy

Анотація. Емоційна прихильність – це важливий процес, який започатковується у ранньому дитинстві між батьками та дитиною. Через життєвий цикл шаблони прихильності служать своєрідним шаблоном відносин і способом погляду на світ. Висвітлюються характерні особливості кожного типу прихильності (безпечна, уникаюча, амбівалентна та дезорганізована) разом із довготривалими психосоціальними та неврологічними наслідками. Терапія відносин між дитьми та батьками (Child-parent relationship therapy – CPRT) – це терапевтичний підхід, який має сильну доказову базу, та показаний для збагачення та підтримки емоційного зв'язку та налаштування стосунків між батьками та дитиною, включаючи випадки, де у дітей гостро виражені потреби у формуванні здорових форм прихильності. Принципи та формат CPRT представлені з узагальненням результатів дослідження цього терапевтичного підходу.

Ключові слова: терапія відносин між дитьми та батьками, CPRT, прихильність, дитяче психічне здоров'я, ігрова терапія

Аннотация. Привязанность – это важный процесс, который развивается в раннем детстве между родителем и ребенком. На протяжении всей жизни шаблоны привязанности служат в качестве реляционного шаблона и способа понимания мира. Обсуждаются характерные особенности каждого типа привязанности (безопасный, избегающий, амбивалентный и дезорганизованный), наряду с далекоидущими психосоциальными и неврологическими последствиями. Терапия взаимоотношений между родителями и детьми (CPRT) – это терапевтическое вмешательство, которое имеет сильную доказательную базу, и предназначено для обогащения и поддержания эмоционального связи и налаживания отношений между родителями и ребенком, включая случаи где у детей остро выражены потребности в формировании здоровых форм привязанности. Представлены принципы и формат CPRT с резюме исследований результатов терапии.

Ключевые слова: терапия отношений между родителями и родителями, CPRT, привязанность, детское психическое здоровье, игровая терапия

Formulation of the problem

Around the developmental age of 7 to 9 months during infancy, children begin the process of attachment and bonding, which can be conceptualized as the organization of behaviors and the process by which a child relates to his or her preferred caregiver through physical proximity and emotional connectedness in order to receive comfort, nurturance, support, and safety [5]. Attachment is a highly crucial psychological milestone which is forged through the relationship between a child and caregiver. The pioneering work of Bowlby (1982) [7] regarding this early childhood process has led to the inclusion of attachment principles in the psychosocial

understanding of children and its implications in mental health and behavior [13]. Research indicates that attachment development is an experiential process, not biologically based, and an established attachment style reflects the patterns of communication that exists between a parent and child [42]. Fundamentally, an individual's beliefs about emotional connectedness, confidence in relationships, and sense of personal self-worth are reflective of early childhood experiences and one's model of attachment (Frederick & Goddard, 2008). The relational patterns created within this earliest parent-child context often become the lens through which a child views the world from the cradle to the grave.

On the most adaptive end of the spectrum, a 'secure' attachment is relational style characterized by a child's feelings of safety, trust in the parent's availability, and reassurance from the parent during moments of distress. A child who holds a secure attachment with a parent or caregiver has developed this attachment style through consistent, loving, and emotionally attuned parenting practices. A positive, secure attachment between parent and child has been shown to serve as the foundational platform for many critical psychosocial and cognitive aspects across the lifespan. Securely attached children demonstrate a heightened ability to explore and engage in activities that promote wellbeing, personal growth, resiliency, and positive relationships [31; 42]. However, when the relationship between a parent and infant is characterized by ongoing stress, fear, neglect, or non-availability, children will subsequently develop an attachment style that can be broadly categorized as avoidant, insecure, ambivalent, or disorganized (Bowlby, 1982) [8]. D. Siegel [42] describes children living in an emotionally impoverished relationship with their parent as individuals who often develop an avoidant attachment style, which can be predictive of later difficulties in peer relationships and understanding of self. Alternatively, infants who experience non-contingent communication from a parent may emerge with an insecure attachment style. If a parent is inconsistently available for contingent communication, an ambivalent attachment style may also emerge. These types of attachment may later lead to anxiety in social situations.

D. Siegel [42] further adds that while the avoidant, insecure, and ambivalent attachment styles can pose as deficits in psychosocial aspects across the lifespan, the disorganized attachment style presents as the most consequential. Characteristics of a disorganized attachment style include the infant's experience of the parent as a source of terror or alarm, as the child find him or herself in the constant paradox of needing to seek out the parent for comfort while also wanting to avoid and hide from the stress and terror that the parent presents. There is no solution for this infant's dilemma, and the stress of this experience takes a toll. Disorganized attachment style is frequently associated with dissociative coping skills, which is also linked with poor consciousness, emotion, and memory. These children are at risk for feeling fragmented due to dissociation, experiencing social difficulties, and developing post-traumatic stress and other disorders [21; 32; 42]. Disorganized attachment typically arises within the context of child abuse or neglect, persistent parental conflict or domestic violence, significant separation from parents, and foster or institutional care [18]. These experiences are typically referred to as early childhood adversity or complex trauma. Events such as these that are synchronous with attachment development during the first three years of life should always be considered within the developmental context [39].

The impacts of attachment are far reaching and expand into many domains, including social, emotional, cognitive, and neurological. In severe cases of childhood maltreatment and disorganized attachment, children may become violent or aggressive, which may later evolve into personality disorders such as antisocial personality, narcissistic personality, or borderline personality [3]. Longitudinal studies show that individuals from these adverse backgrounds with non-secure attachment styles are at greater risk for anxiety (2.0 times the average), depression (3.4 times the average), drug abuse (3.8 times the average), alcohol abuse (2.5 times the average), and antisocial behavior (4.3 times the average) [33]. Additionally, chronic childhood maltreatment has been linked with problems in self-regulation, interpersonal functioning, somatization, affect regulation, maladaptive coping skills, behavior, self-concept, and executive functioning skills, such as attention [3].

Read et al. (2014) further reports meta-analysis which indicates that childhood adversity significantly increases the likelihood of psychosis in adulthood. The traumagenic neurodevelopmental model [39] proposes that an individual's heightened sensitivity to stress and the neurological changes that have occurred in the brain as a result of trauma can create vulnerabilities for the development of schizophrenia later in life. In fact, the authors suggest that neurological consequences of adverse experiences in childhood may account for an estimated 33% of the adult cases of schizophrenia. Ultimately, neurological research indicates that it is not simply exposure to adverse experiences that can leave lasting change, but from a developmental perspective, it is equally critical *when* these adverse experiences occur [37]. The experiences during the child's first years of life become the neurological road maps across the lifespan with attachment serving as the primary medium for understanding one's world. In short, the quality of caregiving during infancy and toddlerhood directly affects the developing architecture of the brain (Doyle & Cicchetti, 2017).

Problems created from disrupted attachment or non-secure attachment styles range significantly in scope. For some children with mild attachment deficits, they may present minimal challenges within intimate relationships. For other children who have been exposed to tremendous childhood abuse or neglect, consequences may result in the development of the Reactive Attachment Disorder (RAD) as described by the Diagnostic Statistical Manual (DSM 5) (American Psychiatric Association, 2015) or International Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10) (World Health Organization, 1992). The occurrence of this disorder is rare in reasonable caregiving environments, and cases of RAD are not reported outside of situations in which very serious neglect has occurred [5].

Apart from childhood abuse and neglect, disruptions in attachment may also occur with more normative life events. Due to a familial crisis or a need for foster care, children who are moved from caregiver to caregiver without a consistent and enduring attachment figure may also experience significant challenges in their attachment process. Likewise, children who experience the death of their preferred attachment figure or who spend significant lengths of time away from the attachment figure during early childhood may develop complicated or non-secure attachment styles as a response to these stressors. Adoptive parents of older children and military families recovering from lengthy deployment cycles also report challenges in the parent-child relationship that are consequential from circumstances outside the family's control [13; 23].

The clinical practice parameters outlined by Boris and Zeanah (2005) for the treatment of RAD and associated attachment problems identify a number of recommendations for mental health professionals. In situations of childhood abuse and neglect, maltreated children should be assessed for developmental delays, including speech and language deficits, and untreated medical ailments, which are common comorbid conditions. Mental health professionals are further recommended to advocate for the provision of an emotionally available attachment figure. Clinicians are highly encouraged to focus on the assessment of the caregiver's attitude and perceptions towards the child. The central therapeutic goal should be focused on the facilitation of positive, nurturing interactions between the caregiver and child. Interventions that involve noncontingent physical restraint or coercion, such as "therapeutic holding" or reattachment through "rebirthing therapy", are strongly discouraged and have been associated with serious harm, including death [5].

The Purpose: The purpose of this article is to discuss the importance of secure attachment formation between a parent and child. Child-parent relationship therapy (CPRT) is discussed as a therapeutic approach that helps to strengthen parent-child emotional connection. CPRT principles, format, and outcome research are given further overview.

Basic presentation of the material

Child-Parent Relationship Therapy (CPRT)

Child-Parent Relationship Therapy (CPRT) [29] is an evidenced-based, manualized treatment approach designed to facilitate emotional connection and positive interaction between a child and caregiver. CPRT represents a conjunctive intervention built from the theoretical foundations of the group-based, interactive parent-training framework of filial therapy [22] and the Rogerian qualities found in child-centered play therapy [2]. Filial therapy emerged from Moustakas' (1959) beliefs that children flourish and are best able to adapt, change, and grow within the safe, trusting, and accepting environment created by their parents. In

this type of relational context, children are able to positively explore their thoughts and feelings and developmentally flourish. In the 1960's, Bernard and Louise Guerney took these foundational concepts to create the filial therapy model in which parents are interactively taught and provided with experiences to increase healthy communication with their child and foster the child's feelings of self-worth [22].

In play therapy, children are understood developmentally, and the mental health professional abides to the concept that children communicate and express themselves more easily and most naturally through the language of play rather than through verbal exchange [2; 28]. The play therapy approach in counseling can be explained most simply as "toys are used like words, and play is the language" [28, 12]. While there are many theoretical models within play therapy, a child-centered play therapy approach parallels the humanistic philosophies of Carl Rogers about how change occurs within the individual. A child-centered play therapy orientation ascribes to the principle that children are inherently capable of positive self-direction in psycho-emotional healing, allowing for a non-directive methodology. The child-centered play therapist's central goal is to provide a therapeutic environment that promotes the child's natural communication of play in order for the child to express personal thoughts and feelings within the therapeutic child-counselor relationship, and it is this expression and acceptance of self that serves as the central curative intervention and agent for change in the child's life.

Bridging these ideas together, CPRT [26] utilizes a manualized protocol for a therapy group of six to eight parents that meet for 2 hours at a time over the course of 10 weeks. During group meetings, parents are taught basic child-centered play therapy skills, which they then apply with their child during a weekly parent-facilitated play session. These play sessions are supervised by the group facilitator, and parents are instructed to video record all of the play sessions for feedback in regards to the application of their play therapy skills and dispositions towards the child. The primary goal of the parent-child play session is to foster empathetic, emotionally attuned reactions and dispositions from the parent to the child. Enriched communication and relational connectedness often results in improved child's self-regulation, social behaviors, empathy towards others, and positive family functioning [16; 26; 30; 44].

In addition to basic play therapy skills, parents are also taught parenting skills that are applicable in everyday situations. For example, the CPRT curriculum helps parents to make questions into statements regarding their child's feelings and needs, remain calm when their child's problematic behavior intensifies, use statements of encouragement rather than praise, and utilize positive limit setting and disciplinary choice giving.

These aspects of the CPRT curriculum were identified as some of the most helpful elements of the therapy by parents [6].

CPRT represents a well-research modality with positive outcomes presented across diverse populations. With more than 40 studies investigating CPRT effectiveness involving over 1,000 participants, CPRT demonstrates moderate to large treatment effects on reducing children’s behavior problems, increasing parental empathy, and decreasing parental stress (Bratton, Landreth, & Lin, 2010) [11]. Research indicates that counseling outcomes are significantly more positive when parents are involved in the therapeutic process [12; 27; 29], making CPRT a highly relevant treatment approach for a range of presenting problems. CPRT has been found to be effective with significant results for adoptive families of children with attachment problems [14], military families struggling with negative impacts of deployment separations [23], single parent families [9], cross-culturally with Israeli families in high stress situations [25], families of diverse cultures [20; 47], families who have witnessed or experienced domestic violence, non-offending parents with children who have been sexually abused [45], families seeking an increase in healthy family functioning [15], and with parents of children experiencing chronic illness [19], learning disabilities [24], high functioning autism [43] emotional disabilities [41] and other behavioral and emotional problems, ranging from normal to severe [25; 35]. Despite the varied presenting concerns bringing families to CPRT, “Promoting secure attachment relationships between parents and children is at the heart of this approach” [13, 329].

In addition to its therapeutic efficacy, CPRT is an adaptive, flexible model suitable for the family cultural setting and values. While CPRT does not ascribe to any particular faith or spiritual belief system, Bornsheuer-Boswell, Garza, and Watts (2013) found that many parents desire mental health interventions that are compatible with their value system. For families in which spirituality is a central value, CPRT offers a platform where this multicultural aspect can be easily infused [6]. Because of the group format and its efficiency in teaching parents therapeutic dispositions and skills, this model is also extremely relevant in situations where a client-case load is large and financial resources are limited.

Clinical Applications of CPRT in Attachment Work

CPRT has been manualized in a user-friendly format for group facilitators [10]. Group facilitators are mental health professionals trained in play therapy, group work, and the concepts of CPRT. CPRT manual provides goals and outline for each group session as well as all the necessary handouts and accompanying CD-ROM with supplemental materials. Each group session is generally structured around two goals: (a) psycho-

education for parents and (b) the facilitation of parent play therapy skills and dispositions. These goals are applicable to a broad scope of problems of the relationship between a parent and child, aiming to enhance secure attachment patterns.

Psychoeducation. Parents are presented with concepts that can be incorporated into their daily parenting practices. They discuss three key metaphorical ideas. The first one is of ‘focusing on the donut not the hole’ [10]. This metaphor is intended to spark discussion around a parent’s perspective in choosing to focus on a child’s strengths rather than problematic behavior. When parents are able to view their child’s strengths and conceptualize problematic behavior as a way for the child to meet a certain *need*, parents then are more likely to exhibit empathy, patience, and understanding for their child.

The second key metaphorical concept is linked to the image of a ‘thermostat’ and ‘thermometer’. It is explained that the thermometer mirrors what is happening in the environment, as compared to the thermostat, which is able to *change* the environment itself. The idea is paralleled to a parent’s response or reaction to a child’s problematic behavior. Parents are taught to discuss the following concepts linked with the metaphor:

“Learn to RESPOND (reflect) rather than REACT. The child’s feeling *are not* your feelings and needn’t escalate with him/her. When your child’s feeling and behaviors escalate, you can learn to respond in a helpful way, rather than simply reacting and allowing your feelings and behaviors to escalate, too. Remember: In-control parents are thermostats; out-of-control parents are thermometers” [10].

The third key idea rests on the need of relational recovery between the parent and child. Group facilitators emphasize the importance in a parent’s ability to recognize when he/she has made a mistake and initiate relational repair and change with the child. The defining idea for parents is that parenting mistakes may not be as important as how the parent addresses a mistake with their child [10]. Parents are encouraged to seek forgiveness from their child, be willing to admit mistakes, and model relational repair for their children. This concept normalizes imperfection in parents and creates a new norm for families in learning how to apologize and reconnect after an emotional break.

Play Therapy Skills and Dispositions. Parents are taught basic play therapy skills and dispositions that are utilized for weekly special parent-child play times. Parents are encouraged to make reflective responses that convey an attitude of ‘being with’ the child. These dispositions, non-verbal messages, and verbal statements ultimately communicate ‘I am here; I hear you; I understand; and I care’ [10]. These messages are compared to unhelpful messages, such as ‘I always agree with you; I must make you happy; and I will solve your

problems'. Parents are encouraged to discuss and explore the rationale behind these types of messages and reflect upon their own parenting posturing.

Additionally, specifically for the parent/child special play time each week, parents are taught the basic play therapy skills of tracking and reflecting of feelings, thoughts, needs, and wishes in a relationally enhancing manner that avoids questioning. Parents practice in the group to identify feelings and create reflective responses. The group also spends significant time discussing play therapy, how play therapy (also referred to as 'special play time') between the parent and child is beneficial, and the materials needed for this process, including toy supplies and videoing technology. The overall goals and objectives for the parent-child play therapy experience include:

1. "To allow the child- through the medium of play- to communicate thoughts, needs, and feelings to his parent, and for the parent to communicate that understanding back to the child.

2. Through feeling accepted, understood, and valued- for the child to experience more positive feelings of self-respect, self-worth, confidence, and competence- and ultimately develop self-control, responsibility for actions, and learn to get needs met in appropriate ways.

3. To strengthen the parent-child relationship and foster a sense of trust, security, and closeness for both parent and child.

4. To increase the level of playfulness and enjoyment between parent and child." [10, p. 12]

As the group progresses, more time is dedicated to parents taking turns presenting a video recorded play therapy session with his or her child, and the group facilitator offers additional supervision, feedback, insight, and parent training. While the video recording presentation process initially creates anxiety for many parents, they quickly discover the benefits of the facilitator's modeling of strength-building and normalizing play therapy skills and 'being with' attitudes. Paralleling the attachment relationship between parent and child, group facilitators model trust-building, a strengths-based perspective, unconditional positive regard, and acceptance of the parents even with imperfections.

Conclusion

The development of positive, secure attachment between parent and child is a critical platform on which the child is able to grow and feel empowered to engage the world with confidence and safety. When the attachment process is disrupted due to parenting practices or circumstances outside of a family's control, mental health services and therapeutic interventions can be extremely valuable in restoring a child's sense of safety and connection with a trusted caregiver. CPRT provides an exceptional model to address the needs of attachment during childhood as it attends specifically

to the parent-child dyad and equips parents and caregivers with positive parenting skills that will endure long after counseling services end. CPRT represents a therapeutic intervention highly applicable and beneficial for bringing children and their parents back to a place of positive connectedness and relational attunement.

REFERENCES

1. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
2. Axline, V. M. (1947). *Play therapy* (rev. ed.). New York, NY: Ballantine Books.
3. Becker-Weidman, A., & Hughes, D. (2008). Dyadic developmental psychotherapy: An evidence-based treatment for children with complex trauma and disorders of attachment. *Child and Family Social Work, 13*, 329-337. doi: 10.1111/j.1365-2206.2008.00557.x
4. Bornsheurer-Boswell, J. N., Garza, Y., & Watts, R.E. (2013). *Conservative Christiaan parents' perceptions of child parent relationship therapy*. *International Journal of Play Therapy, 22*, 143-158.
5. Boris, N. W., & Zeanah, C. H. (2005). Practice parameter for the assessment and treatment of children and adolescents with Reactive Attachment Disorder of infancy and early childhood. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 44*(11), 1206-1219.
6. Boswell, J. N. (2014). The use of child parent relationship therapy and common parent concerns: Voices from the community. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 22*(4), 382-389. doi: 10.1177/106648071458162
7. Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). New York, NY: Basic Books.
8. Bowlby, J. (1951). Maternal care and mental health. *World Health Organization Monograph* (Serial No. 2).
9. Bratton, S., & Landreth, G. (1995). Filial therapy with single parents: Effects on parental acceptance, empathy, and stress. *International Journal of Play Therapy, 4*, 61-80.
10. Bratton, S., Landreth, G., Kellam, T., & Blackard, S. R. (2006). *Child parent relationship therapy (CPRT) treatment manual: A 10-session filial therapy model for training parents*. New York, NY: Routledge.
11. Bratton, S., Landreth, G., & Lin, Y. D. (2010). What the research shows about child parent relationship therapy (CPRT): A review of controlled outcome research. In J. Baggerly, D. Ray, & S. Bratton (Eds.), *Child-centered play therapy research: The evidence-base for effective practice* (pp. 269-294). Hoboken, NJ: Wiley.
12. Bratton, S. C., Ray, D., Rhine, T., & Jones, L. (2005). The efficacy of play therapy with children: A meta-analytic review of treatment outcomes. *Professional Psychology: Research and Practice, 36*, 367-390. doi: 10.1037/0735-7028.36.4.376
13. Carnes-Holt, K., & Bratton, S. (2014). The efficacy of child parent relationship therapy for adopted children with attachment disruptions. *Journal of Counseling and Development, 92*, 328-337. doi: 10.1002/j.1556-6676.2014.00160.x
14. Center on the Developing Child at Harvard University. (2016). *From best practices to breakthrough impacts: A science-based approach to building a more promising future for young children and families*. Retrieved from www.developingchild.harvard.edu
15. Cornett, N. A. (2012). *Filial therapy and the family: Examining the impact of child parent relationship therapy (CPRT) on family functioning* (Doctoral dissertation). Retrieved from Proquest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3533570)

16. Cornett, N., & Bratton, S. C. (2014). Examining the impact of child parent relationship therapy (CPRT) on family functioning. *Journal of Marital and Family Therapy, 40*(3), 302-318. doi: 10.1111/jmft.12014
17. Flykt, M., Kanninen, K., Sinkkonen, J., & Punamaki, R. (2010). Maternal depression and dyadic interaction: The role of maternal attachment style. *Infant and Child Development, 19*, 530-550. doi: 10.1002/icd.679
18. Frederick, J., & Goddard, C. (2008). Living on an island: Consequences of childhood abuse, attachment disruption and adversity later in life. *Child and Family Social Work, 13*, 300-310. doi: 10.1111/j.1365-2206.2008.00554.x
19. Glazer-Waldman, H., Zimmerman, J., Landreth, G., & Norton, D. (1992). Filial therapy: An intervention of children with chronic illness. *International Journal of Play Therapy, 1*, 31-42.
20. Glover, G., & Landreth, G. (2000). Filial therapy with Native Americans on the Flathead Reservation. *International Journal of Play Therapy, 9*, 57-80.
21. Greenberg, M. T. (1999). Attachment and psychopathology in childhood. In J. Cassidy and P. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment* (pp. 469-496). New York, NY: Guilford Press.
22. Guerney, B. G., Jr. (1964). Filial therapy: Description and rationale. *Journal of Consulting Psychology, 28*, 303-310.
23. Jensen-Holt, S. J., Christensen, J., Dutka, L., Leishman, J.C. (2012). Child Parent Relationship Training (CPRT): Enhancing the parent-child relationships for military families. *Advances in Social Work, 13*(1), 51-66.
24. Kale, A. L., & Landreth, G. (1999). Filial therapy with parents of children experiencing learning difficulties. *International Journal of Play Therapy, 8*, 35-56.
25. Kidron, M., & Landreth, G. (2010). Intensive child parent relationship therapy with Israeli parents in Israel. *International Journal of Play Therapy, 19*(2), 64-78. doi: 10.1037/a0017516
26. Kilpatrick, K. L. (2005). The parental empathy measure: Approach to assessing child maltreatment risk. *American Journal of Orthopsychiatry, 75*, 608-620.
27. Kottman, T. (2003). *Partners in play: An Adlerian approach to play therapy* (2nd ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
28. Landreth, G. L. (2002). *Play therapy: The art of the relationship* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
29. Landreth, G., & Bratton, S. (2006). *Child parent relationship therapy: A 10-session filial therapy model*. New York, NY: Routledge.
30. Liew, J., Eisenberg, N., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., & Murphy, B. C. (2003). Children's physiological indices of empathy and their socioemotional adjustment: Does caregivers' expressivity matter? *Journal of Family Psychology, 17*, 584-597.
31. Lowe, J., Handmaker, N., & Aragon, C. (2006). Impact of mother interactive style on infant affect among babies exposed to alcohol in utero. *Infant Mental Health Journal, 27*(4), 371-382. doi: 10.1002/imhj.20098
32. Lyons-Ruth, K., Jacobvitz, D. (1999). Attachment disorganization: Unresolved loss, relational violence, and lapses in behavioral and attentional strategies. In J. Cassidy and P. Shaver (Eds.), *Handbook of Infant Mental Health* (pp. 520-554). New York, NY: Guilford Press.
33. MacMillian, H. L. (2001). Childhood abuse and lifetime psychopathology in a community sample. *American Journal of Psychiatry, 158*, 1878-1883.
34. McMahon, C. A., Barnett, B., Kowalenko, N. M., & Tennant, C. C. (2006). Maternal attachment state of mind moderates the impact of postnatal depression on infant attachment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(7), 660-669. doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01547.x
35. Moses, A. (2012). *Child parent relationship therapy for parents of children with disruptive behavior* (Doctoral dissertation). Retrieved from Proquest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3531897)
36. Moustakas, C. (1959). *Psychotherapy with children: The living relationship*. New York, NY: Harper and Row.
37. Perry, B. D. (2009). Examining child maltreatment through a neurodevelopmental lens: Clinical applications of the neurosequential model of therapeutics. *Journal of Loss and Trauma, 14*, 240-255. doi: 10.1080/15325020903004350
38. Read, J., Fosse, R., Moskowitz, A., & Perry, B. (2014). The traumagenic neurodevelopmental model of psychosis revisited. *Neuropsychiatry, 4*(1), 65-79. doi: 10.2217/NPY.13.89
39. Read, J., Perry, B., Moskowitz, A., & Connolly, J. (2001). The contribution of early traumatic events to schizophrenia in some patients: A traumagenic neurodevelopmental model. *Psychiatry, 64*, 319-345.
40. Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Counseling and Psychology, 21*, 95-103.
41. Sensue, M. (1981). Filial therapy follow-up study: Effects on parental acceptance and child adjustment (Doctoral dissertation, Pennsylvania State University). *Dissertation Abstracts International: Section B. Sciences and Engineering, 42*, 0148.
42. Siegel, D. J. (2004). Attachment and self-understanding: Parenting with the brain in mind. *Journal of Prenatal and Perinatal Psychology and Health, 18*(4), 273-285.
43. Sullivan, J. M. (2011). *Parents of children with high-functioning autism: Experiences in child-parent relationship therapy (CPRT)* (Doctoral dissertation). Retrieved from Proquest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3529258)
44. Valiente, C., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Losoya, S. H. (2004). Prediction of children's empathy-related responding from their effortful control and parents' expressivity. *Developmental Psychology, 40*, 911-926.
45. West, B. E. (2008). *A mixed-methods approach to the experiences of non-offending parents of children who have experienced sexual abuse participating in child parent relationship therapy (CPRT)* (Doctoral dissertation). Retrieved from Proquest Dissertation and Theses database. (UMI No. 3549758)
46. World Health Organization. (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Geneva: World Health Organization.
- Yuen, T. C., Landreth, G., & Baggerly, J. (2002). Filial therapy with immigrant Chinese families. *International Journal of Play Therapy, 11*, 63-90

ПСИХОЛОГІЯ БІЗНЕСУ

УДК 159.92

ДУБРАВСЬКА Н.М., к.психол.н.

м. Житомир

“УСПІХ” І “НЕВДАЧА” ЯК ІНДИВІДУАЛЬНО-ОСОБИСТІСНІ КОРЕЛЯТИ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ПОВЕДІНКИ

Анотація. У статті здійснено психологічний аналіз індивідуально-особистісних корелятів підприємницької поведінки через категорії “успіх” і “невдача”. Розкрито відмінності у сприйманні різних соціальних та професійних груп понять “успіх” і “невдача”.

Ключові слова: підприємництво, професійна діяльність, мотивація, успіх, невдача.

Аннотация. В статье представлен психологический анализ индивидуально-личностных коррелятов предпринимательского поведения через категории “успех” и “неудача”. Раскрыты отличия в восприятии разных социальных и профессиональных групп понятий “успех” и “неудача”.

Ключевые слова: предпринимательство, профессиональная деятельность, мотивация, успех, неудача.

Abstract. The article deals with the psychological analysis of individual and personal correlates of entrepreneurial behavior through the categories of “success” and “failure”. The differences in the perception of various social and professional groups of the concepts of “success” and “failure” are revealed.

Key words: entrepreneurship, professional activity, motivation, success, failure.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Надзвичайно важливе місце в розвитку економічного життя країни займає психологічний фактор. В даному випадку мова йде про індивідуально-психологічні характеристики суб'єктів, що змінюють соціально-економічну реальність суспільства. Важливість психологічного фактору в зміні економічного устрою суспільства підкреслювали Т. Веблен, Г. Тардт, В. Зомбарт, Дж. Кейнс та ін. Особливе значення в цьому процесі розвитку вони віддають підприємництву.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Психологія підприємництва на сьогоднішній день створила базу даних, яка дозволяє виділити окремі структури особистості, що визначають схильність людини до успішної підприємницької діяльності (К. Варнерід, П. Девідсон, П. Друкер, М. Кетс-де-Вриз, А. Маршалл, А. Мартінеллі, М. Маккобі, Ф. Найт, М. Пітерс, Ж.-Б.Сей, А. Сміт, Р. Хізрич, Й. Шумпетер; А.І. Агеєв, Л.В. Дунаєвський, С.Г. Клімова, М.О. Лапуста, І.Е. Мусаєлян, В.П. Позняков, В.Д. Попов, С.К. Роштин, Ю.О. Сливницький, В.В. Червяков, В.О. Чередніченко, О.С. Чирикова, В.Д. Шапіро; О.В. Бондаренко, В.М. Колот, В.Р. Костюк, О.Г. Левцун, Л.М. Лисенко, М.Д. Міщенко, Ю.Ф. Пачковський,

Н.А. Побірченко, С.Ф. Покропивний, О.П. Сергєєвкова, М.С. Соболь, Ю.М. Швалб та ін. Була піддана ретельному вивченню теорія Дж. Роттера про співвідношення зовнішньої і внутрішньої мотивації, теорія успіху Д. Мак-Клелланда та ін. Проте на сьогоднішній день зв'язок вказаних характеристик лише з підприємницькими схильностями однозначно не підтвердився, відмінні особливості психічної системи характерні власне підприємців не знайдені.

Вважається актуальним вивчення психологічних характеристик людей, які проявляють підприємницьку активність в умовах суспільства, що змінює свою соціально-економічну орієнтацію.

Мета даної статті – дослідження власне індивідуально-психологічних особливостей суб'єктів підприємницької діяльності через об'єктивацію “образу підприємця” в розрізі категорій “успіх” і “невдача”.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Першим психологічним дослідженням особистості підприємця є дослідження мотивації досягнення у бізнесменів, здійснене Д.Мак-Клелландом на початку 60-х років минулого століття [6]. Дослідження, теоретичну основу якого склала теорія мотивації досягнення, було першою спробою виявити, чи мають підприємці тенденцію до створення специ-

фічного “психологічного класу”, який суттєво відрізняється від решти популяції не-підприємців.

Д.Мак-Клелланд відстоював беззаперечність мотиву досягнення як значного спонукання до бізнесової діяльності, а підприємців вбачав у людях, які здатні брати на себе високу відповідальність. Підприємець характеризується найвищим рівнем мотиву досягнення, який пов’язаний з його прагненням до реалізації цілей, або детермінованих соціальними нормами, або поставлених самостійно. Керуючись необхідними емпіричними даними, вчений стверджує, що підприємці повинні мати високорозвинуту потребу в досягненні, яка, в свою чергу, обумовлює певний набір поведінкових характеристик і особистісних рис. Особам з мотивацією досягнення, на думку Мак-Клелланда, властиві наступні характеристики: впевненість в успіху справи, активний пошук інформації для оцінки власного успіху, готовність брати відповідальність і рішучість у ситуаціях невизначеності, велика наполегливість у досягненні поставленої мети, прагнення до розумного ризику, середній, реалістичний рівень домагань, підвищення рівня домагань після досягнення успіху та зниження після невдачі [6].

Дослідження Б. Асверус [3] показують, що в оцінці особистісної значущості цінностей підприємницької діяльності, такий мотив як прагнення до прагматичного успіху – гроші і матеріальні набутки як кінцева мета – займають місця нижче п’ятого. Найбільше у своїй роботі підприємці цінують можливість обміну думками з колегами і сумісну розробку процедури прийняття рішень. Рівень професіоналізму вони пов’язують з можливостями самоактуалізації і отримання задоволення від своєї роботи.

“Складність проблеми створення системного психологічного уявлення щодо мотиваційних тенденцій, які лежать в основі підприємницької активності, дозволяє нам зробити припущення, що підприємництво невід’ємно пов’язане з усвідомленням самореалізації, особистісного зростання та власної незалежності і самостійності у діях саме через діяльність даного спрямування, яке і є тим джерелом активності, що визначає діяльність і поведінку ділової людини, складає основу її мотивації, зокрема мотивації досягнення успіху”, – зазначають у своєму дослідженні Л.П. Журавльова і Н.М. Кульбіда [2].

За поглядами А.Л. Журавльова і В.М. Познякова [1], для суб’єктів підприємницької діяльності констатовано найбільшу спонукальну силу мотивів, пов’язаних із прагненням до особистої незалежності і бажанням реалізувати свої професійні здібності. Такого висновку доходять і дослідження, проведені серед вітчизняних підприємців, під керівництвом Т.А. Нельги [5]. Результати соціологічного опитування вказують на те, що людей у

підприємництві здебільшого приваблює “можливість діяти самостійно”, “можливість проявити свої здібності, займаючись при цьому цікавою справою” і лише потім “високі доходи”.

В ментальності людей вітчизняного регіону до певного часу не розвивалося прагнення до індивідуального успіху, в той час як мотивація досягнення успіху – найважливіша риса особистості підприємця, важлива характеристика результативності діяльності людини. Тому порівняння смислових значень понять “успіх” і “невдача” виявилось нам цікавим.

Наше дослідження проводилось в розрізі методу семантичного диференціалу, вперше розробленого Ч. Осгудом як засобу осмислення психології понять. Досліджуваним різним соціальних і професійних груп, чисельністю по 30 осіб в кожній, пропонувалось оцінити ставлення до понять “успіх” і “невдача”, використовуючи діаметрально протилежні характеристики особистості, за інтервальними показниками: 3 – яскраво виражена характеристика, 2 – виражена, 1 – скоріше виражена, ніж не виражена, 0 – не проявляється.

Результати підрахунку семантичної відстані між поняттями “успіх” і “невдача” у різних груп досліджуваних методом семантичного диференціалу представлені у Табл. 1.

Результати дослідження засвідчують, що семантика поняття “успіх” у підприємців найближча до семантики студентів технологічного університету ($D=0.39$), а найвіддаленіша від семантики студентів-психологів ($D=1.39$). Семантична відстань поняття “невдача” у підприємців найближча до школярів ($D=0.42$), а найвіддаленіша – від того змісту, яке вкладають в це поняття студенти-психологи ($D=1.52$). В той же час, розуміння “невдачі” студентами-психологами близьке до розуміння студентів технічного профілю ($D=0.28$).

Цікавим є факт, що у підприємців відносно всієї групи відстань між досліджуваними поняттями найменша ($D=2.96$). Водночас, у студентів-психологів відстань між поняттями “успіх” і “невдача” найбільша ($D=4.65$).

З огляду на отримані результати, можна констатувати, що підприємці є такими ж безпосередніми і неупередженими по відношенню до невдач, як і школярі; інтелектуально-раціональні, як студенти з технічним мисленням; безстрашні по відношенню і до успіху, і до невдач, як медики. “Відстань” між цими поняттями, що символізують межі поведінки в діяльності, у підприємців менша, ніж в семантиці “успіх-невдача” інших груп досліджуваних. Можливо, сприймання і переживання станів, пов’язаних з успіхом і невдачею у підприємців більш “економічне”. Ці емоційно-значущі для людей поняття в просторі свідомості підприємців займають “менше місця”, винесені на інший рівень психіки.

Таблиця 1

Семантична відстань між поняттями "успіх" і "невдача" у досліджуваних груп

Групи досліджуваних	Школярі	Студенти-психологи	Студенти технологічного університету	Тимчасово непрацюючі	Медичні працівники	Підприємці
Школярі	3,07					
Студенти-психологи	<u>1,23</u> 0,84	4,65				
Студенти техн. ун-ту	<u>0,47</u> 0,36	<u>1,05</u> 0,28	3,29			
Тимчасово непрацюючі	<u>0,94</u> 0,74	<u>0,26</u> 0,68	<u>0,84</u> 0,98	3,80		
Мед. працівники	<u>0,39</u> 0,66	<u>1,15</u> 0,61	<u>0,57</u> 0,62	<u>0,92</u> 0,62	3,27	
Підприємці	<u>0,64</u> 0,42	<u>1,39</u> 1,52	<u>0,39</u> 1,19	<u>1,19</u> 0,59	<u>0,66</u> 0,72	2,96

Примітка: відстань між поняттями "успіх" і "невдача" в межах групи зазначена по діагоналі, а між групами – у відповідних рядках. В чисельнику подається відстань між груповими поняттями "успіх", в знаменнику – "невдача".

Аналіз змісту визначень понять "успіх" і "невдача" досліджуваними всіх груп дозволив якісно оцінити відмінності (подібності) у розумінні, представити їх структуру, а також ознаки "успіху" і "невдачі".

"Специфічні" по групам досліджуваних ознаки, важливі для сприйняття успіху, нами виділені такі:

- у підприємців – це відповідність зробленого внутрішньому потенціалу ("зробив відповідно своїм здібностям"); радісна робота; переміг ("зміг");
- у студентів-психологів – самореалізація, стиль;
- у студентів технологічного університету – впевненість у завтрашньому дні, компетентність;
- у школярів – власні зусилля, гарні оцінки, схвалення іншими.

Медичні працівники переважно називали показники "успіху", подібні до тих, що називали досліджувані інших груп.

В поняття "успіх" досліджувані всіх груп вклали наступні ознаки:

- досягнення цілі (крім школярів);
- визнання оточуючими (крім школярів);
- відчуття задоволеності, радість;
- везіння, удача (крім студентів технологічного університету і психологів);
- матеріальний статок;
- сімейне благополуччя (крім студентів технологічного університету і школярів);
- краса (крім школярів, медичних працівників);
- здоров'я (крім студентів технологічного університету і школярів);
- гармонія, спокій в душі (крім школярів).

"Специфічні" показники поняття "невдача" такі:

- у підприємців – не вистачило сил, не спланував, не знаєш, де шукати;
- у студентів-психологів – невдале життя;

- у студентів технологічного університету – відрахування з університету, невміння спілкуватися;
- у школярів – погані оцінки;
- у медичного персоналу – сімейне неблагополуччя, матеріальна нестабільність.

Поняття "невдача" досліджувані в цілому по групі наділили наступними ознаками:

- недосягнуті цілі (у підприємців – зроблена робота не відповідає твоїм здібностям);
- невезіння;
- незадоволеність (крім медиків та школярів);
- невідповідність витрат результату (крім медиків, школярів, студентів технологічного університету);
- виникнення проблем, перешкод (крім школярів і підприємців);
- невпевненість (крім студентів технологічного університету, психологів, підприємців);
- незреалізований внутрішній потенціал;
- поганий стан здоров'я (крім студентів технологічного університету, підприємців);
- відсутність грошей (крім студентів технологічного університету, підприємців);
- втрата авторитету (вказано лише студентами-психологами).

Висновок і перспективи подальших розробок у даному напрямі. Мотивація досягнення успіху є головною особистісною детермінантою, що визначає успішність професійної діяльності підприємців. Спостерігаються деякі якісні відмінності у розумінні понять "успіх" і "невдача" у підприємців і досліджуваних інших суспільних і професійних груп. Підприємці, можливо, при сприйманні успіху і невдач більш незалежні від зовнішніх факторів (сім'ї, як медики; оцінки іншими людьми результатів праці, як школярі). Звісно, визнання іншими для них важливе, але передусім у досягненні успіху вони орієнтуються на реалізацію і повне розкриття себе в роботі відповідно до своїх здібностей

і докладання власних зусиль. Успіх для підприємців – це долаття перешкод.

Перспективу подальших розробок ми вбачаємо у пошуку шляхів формування мотивації досягнення успіху майбутніх суб'єктів підприємницької діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Журавлєв А.Л., Позняков В.П. Социально-психологические трудности становления малого бизнеса в России (анализ группового мнения предпринимателей) / А. Журавлєв, В. Позняков // Психологический журнал. – 1993. – №6. – С. 18-26.
2. Журавльова Л.П., Кульбіда Н.М. Теоретичні та прикладні аспекти мотивації діяльності підприємців / Л. Журавльова, Н. Кульбіда // Педагогіка і психологія професійної освіти. – №4. – Львів: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2002. – С. 138-143.

ва, Н. Кульбіда // Педагогіка і психологія професійної освіти. – №4. – Львів: Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2002. – С. 138-143.

3. Корнилова Т.В. О книге Б. Асверус "Философия предпринимательства и личностное развитие" / Т. Корнилова // Вопросы психологии. – 1995. – №4. – С.130-132.
4. Мотивація підприємницької діяльності / Л. Карамушка, Н. Худякова: Монографія. – К.-Львів: Сполом, 2011. – 208 с.
5. Нельга Т.А. Украинское предпринимательство: исторические предпосылки и социокультурные детерминанты / Т. Нельга // Философская и социологическая мысль. – 1994. – №7-8. – С.81-89.
6. McClelland D.C., Boyatzis R.E. Leadership motive pattern and long-term success in management /D.McClelland, R.Boyatzis / Journal of Applied Psychology. – 1982. – Vol.67. – P. 737-743.

УДК: 331.101.3:378.014:005

ІГНАТЕНКО О.В., к. психол. н.

м. Київ

ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Анотація. У статті розглянуті ціннісні орієнтації молоді, а також їх взаємозв'язок з образом "Я". Проаналізовано вплив середовища на формування цього конструкту у особистості. Викладено особливості вивчення структурно-змістових та функціональних характеристик ціннісних орієнтацій та ціннісно-мотиваційних конфліктів студентської молоді різних вікових груп та форм навчання. Розглянуто детермінанти, сутності, та шляхів попередження та гармонізації ціннісно-мотиваційних конфліктів особистості в період молодості та зрілості.

Ключові слова: юнацький вік, ціннісні орієнтації, конфлікт, мотивація.

Аннотация. В статье рассмотрены ценностные ориентации молодежи, а также их взаимосвязь с образом "Я". Изложены особенности изучения структурно-содержательных и функциональных характеристик ценностных ориентаций и ценностно-мотивационных конфликтов студенческой молодежи разных возрастов и форм обучения. Рассмотрены детерминанты, сущности и путей предупреждения и гармонизации ценностно-мотивационных конфликтов личности в период молодости и зрелости.

Ключевые слова: юношеский возраст, ценностные ориентации, конфликт, мотивация.

Abstract. The article considers the value orientations of young people, as well as their relationship with the image of "I". The influence of the environment on the formation of the construct in the personality is analyzed. The author describes the study of structural-content and functional characteristics of value orientations and value-motivational conflicts of student youth of different ages and forms of education. The determinants, the essence and ways of preventing and harmonizing the value-motivational conflicts of the individual in the period of youth and maturity are considered.

Key words: youth age, values orientation, conflict, motivation.

Постановка проблеми. Розв'язання стратегічних завдань реформування вищої освіти в Україні суттєво залежить від науково-обґрунтованого виявлення психолого-педагогічних умов гармонійного розвитку творчої особистості студента як суб'єкта навчальної діяльності.

Актуальність дослідження ціннісно-мотиваційної сфери студентів визначається значущістю формування особистісної ціннісної структури індивіда, яка є найважливішим чинником процесу соціалізації особистості.

Важливість реалізації у нових соціально-економічних умовах мети освіти щодо всебічного розвитку людини як особистості, необхідність реалізації індивідуального та вікового підходів у навчанні та вихованні студентства, зумовлюють необхідність поглиблення психологічних знань про ціннісні орієнтації особистості як стійкі інваріантні утворення свідомості. Підвищення актуальності проблеми особистісного і, зокрема, ціннісно-мотиваційного розвитку зумовлено потребами практики у нових життєвих умовах. Виявлення детермі-

нантів, сутності, шляхів попередження та гармонізації ціннісно-мотиваційних конфліктів особистості в період молодості та зрілості сприятиме оптимізації особистісного розвитку та навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Різні аспекти проблеми ціннісних орієнтацій та ціннісно-мотиваційних конфліктів вивчаються в роботах багатьох українських та російських психологів, зокрема В.Г. Алексеєвої, М.І. Алексеєвої, Б.Г. Ананьєва, К.А. Абульханової-Славської, В.П. Анненкова, І.Д. Бежа, Л.І. Божович, М.Й. Боришевського, А.І. Зотової, Я.І. Жукової, Ф.Є. Василюка, В.В. Водзінської, Є.С. Волкова, Н.А. Волкової, І.А. Груздової, О.І. Дробницького, І.В. Дубровіної, І.С. Кона, О.М. Леонт'єва, Д.О. Леонт'єва, В.М. М'ясищева, С.Л. Рубінштейна, В.О. Ядова, а також зарубіжних – Г. Йолова, Д. Катца, Р. Перрі, Р.В. Алішаускене, А. Маслоу, Г. Олпорта, М. Рокича, М. Сміта та інших.

Однак процес дослідження психологічної природи ціннісно-мотиваційної сфери особистості та внутрішньоособистісних конфліктів ще далекий від свого завершення.

Метою дослідження є вивчення структурно-змістових та функціональних характеристик ціннісних орієнтацій та ціннісно-мотиваційних конфліктів студентської молоді різних вікових груп та форм навчання.

Виклад основного матеріалу. Гіпотеза дослідження полягає у наступному припущенні: у період молодості та зрілості розвиток системи ціннісних орієнтацій як стійких інваріантних утворень самосвідомості зумовлює зміну функціональної ролі внутрішньоособистісних конфліктів у ціннісно-мотиваційній регуляції поведінки і діяльності особистості. Реалізація конструктивної регулятивної функції внутрішньоособистісних конфліктів в особистісному розвитку в цей період залежить від особливостей інтеграції "образу Я" з ціннісно-мотиваційною сферою, представленою як "Я-мотивація".

Для досягнення мети дослідження та перевірки висунутої гіпотези були поставлені такі завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз стану дослідження проблеми розвитку та формування системи ціннісних орієнтацій в онтогенезі; узагальнити підходи щодо соціально-психологічного змісту поняття "ціннісні орієнтації".

2. Вивчити теоретичні аспекти проблеми внутрішньоособистісного конфлікту; визначити психологічні характеристики, зміст та структуру ціннісно-мотиваційних конфліктів особистості.

3. Експериментально вивчити структуру, зміст та особливості усвідомлення ціннісних орієнтацій та внутрішньоособистісних конфліктів студентами різних вікових груп.

4. На основі емпіричного вивчення рівня ціннісно-мотиваційної інтеграції структур самовідношення проаналізувати особливості функціональної ролі внутрішньоособистісних конфліктів як чинників особистісного розвитку студентів різних вікових груп.

Теоретико-методологічну основу дослідження складають загально-психологічні принципи розвитку, системності, детермінізму, єдності свідомості та діяльності. В основу роботи покладені теоретичні положення з питань розвитку особистості, її самосвідомості та ціннісно-мотиваційної сфери, розроблені у вітчизняній та зарубіжній психології.

Для розв'язання поставлених завдань застосовується комплекс взаємодоповнюючих методів та методичних прийомів: аналіз та узагальнення літератури з проблеми ціннісних орієнтацій та ціннісно-мотиваційних конфліктів, спостереження, анкетування, тестування. Організація емпіричного дослідження здійснювалася методом поперічних зрізів. Із метою комплексного вивчення предмета дослідження було використано наступні методики: "Діагностика внутрішнього конфлікту" О. Б. Фанталової, адаптований варіант методики ціннісних орієнтацій М. Рокича, опитувальник самовідношення В. В. Століна, шкала локус-контролю Дж. Роттера.

Наукова новизна і теоретична значущість дослідження визначається системним вивченням вікових аспектів структурно-змістовних та функціональних характеристик внутрішньоособистісних конфліктів особистості в контексті узагальнення і поглиблення уявлень про особливості ціннісно-мотиваційного розвитку та самовідношення особистості в період молодості та зрілості. У матеріалах експериментального дослідження проаналізовано особливості психологічної природи та ролі внутрішньоособистісного конфлікту як ціннісного переживання, яке зумовлює особливості самопізнання, самореалізації, самовідношення, а також ціннісно-мотиваційної регуляції поведінки та діяльності особистості.

Цінності – соціальне поняття, природний об'єкт якого здобуває соціальне значення чи може бути об'єктом діяльності. Не можна протиставляти цінності та поведінку (поведінка відображає цінності і сама становить цінність). Функції цінностей різноманітні: вони є орієнтиром життя людини (тому потрібні для підтримки соціального порядку), діють як механізм соціального контролю, втілюються у ситуативній поведінці і спричиняють виникнення норм та орієнтирів людського життя.

Традиційно класифікацію цінностей у вітчизняній психології можна представити, як:

- 1) загальнолюдські;
- 2) загальносоціальні;
- 3) соціально-групові;
- 4) особистісно-індивідуальні.

Також існує розподіл цінностей на:

а) наявні, тобто актуальні, які мають місце у процесі формування і розвитку особистості та відіграють істотну роль у її повсякденному житті;

б) потенційні, тобто ті, потреба в досягненні яких ще існує.

Останнім часом у зв'язку з переоцінкою суспільних цінностей, проблема цінностей стала сферою гострих дискусій. Старі цінності відмирають, нові народжуються – це і є однією з головних причин зміни ціннісних орієнтацій людей та їх динамічності. Нові цінності стають мотивами, що спонукають особистість до вчинків та поведінки, до вибору оригінального і самобутнього шляху. Сучасні цінності–актуальна проблема світогляду, що є інтегративною основою діяльності як окремого індивіда, так і соціальної групи, колективу, нації, людства. Важливе місце серед інших цінностей займають демократичні цінності – особистість, її свобода та права, національна свідомість. Важливою цінністю для молоді будь-якої держави є актуалізація власної індивідуальності, розвиток і реалізація свого "Я".

З поняттям "цінність" пов'язана і психологічна категорія "ціннісні орієнтації". "Система ціннісних орієнтацій" формується і функціонує на основі системи цінностей, виробленої суспільством і пов'язаних із нею. Поняття "ціннісні орієнтації" уперше ввели в наукову практику вчені-соціологи У. Томас і Ф. Знанецький, які розуміли під ним соціальну установку особистості, новоутворення, що регулює її поведінку. Поняття ціннісні орієнтації співвідносяться з категоріями життя і діяльності людини, ціннісних ставлень суб'єкта до об'єкта, норм, правил і оцінок.

Перспективи розвитку нашого суспільства залежать від ступеня сформованості ієрархії структури системи ціннісних орієнтацій кожної особистості їх якості, змісту, активності. Зміст системи ціннісних орієнтацій особистості визначається тим, які конкретні цінності входять у її структуру, яка їх ієрархія, домінування, спрямованість.

Ціннісним орієнтаціям властиво пробуджувати бажання, інтереси, наміри, спрямовані на конкретні види діяльності. Завдяки цьому ціннісні орієнтації мають здатність виконувати наступні соціальні функції: привчають індивіда до системи норм і цінностей суспільного середовища, в якому він існує; сприяють самоствердженню особистості, реалізації її талантів та соціальних бажань; забезпечують "гармонію" внутрішнього світу особистості, систематизацію її знань, норм, стереотипів. Ціннісні орієнтації особистості є відображенням суспільної свідомості в індивідуальних формах. Кожній особистості притаманна своєрідна система ціннісних орієнтацій, яка пронизує її духовність і життя, що великою мірою визначає сучасне і майбутнє.

Ціннісні орієнтації можна розглядати і як інтегративну властивість, і як готовність особистості до певної поведінки, адже відповідно до конкретних умов і ситуацій вони регулюють поведінку особистості.

Ціннісні орієнтації виступають як показник розвитку особистості, її свідомості, у них узагальнені знання та життєвий досвід, котрі накопичені особистістю у процесі соціалізації. Це той компонент структури особистості, який об'єднує і спрямовує помисли та почуття людини, згідно з якими вирішується більшість життєвих проблем. Ціннісні орієнтації займають центральне місце у структурі особистості. Домінуючі у свідомості ціннісні уявлення визначають характер діяльності особистості, ціннісні орієнтації–диспозиції вищого рівня, які трактуються як уявлення людини про головні цілі її життєдіяльності та основні засоби досягнення цих цілей.

На динаміку ціннісних орієнтацій впливають як об'єктивні, так і суб'єктивні детермінанти. Зміни у ціннісних орієнтаціях особистості–це модифікація у світогляді особистості та відповідно у поведінці. Отже, ціннісні орієнтації–головні детермінанти поведінки особистості. Вони є стійкими і протягом тривалого періоду впливають на діяльність та поведінку особистості, мають інтегративний характер, зумовлені панівними в суспільстві ідеалами, цілями та завданнями, будучи індивідуальними за формою прояву, спрямовують особистість на активну діяльність.

Для ефективного впливу на процес формування особистості взагалі слід пам'ятати, що будь-які зовнішні впливи проходять крізь призму ціннісних орієнтацій особистості та рефлектують на самооцінку особистості. За низького рівня сформованості ціннісних орієнтацій людина сильно піддається зовнішнім впливам, стимулам, стає конформною, інфантильною, не вміє роботи самостійний вибір, виходячи з власних диспозицій, складає уявлення про себе на основі оцінок інших, а тому й комплексує. Якщо ж людина має високий рівень ціннісних орієнтацій, то вона керується власними судженнями, оцінками, співвідносячи власну самооцінку з оцінками та самооцінками інших.

Система ціннісних орієнтацій особистості акумулює в собі життєвий досвід особистості і як зворотний зв'язок активно впливає на її розвиток, діяльність і поведінку, а також стає основою для визначення мети, завдань, які особистість здатна реалізувати в житті. Кожній особистості притаманна власна система ціннісних орієнтацій, і пов'язана вона з внутрішньо особистісними конфліктами.

1. Моральний конфлікт. У працях з етики його часто називають моральним або нормативним конфліктом. Моральний конфлікт розглядається як конфлікт між бажанням і боргом, між мораль-

ними принципами й особистими прихильностями (В.М. М’ясищев). А.С. Співаковська виділяє конфлікт між прагненням діяти згідно з бажаннями й вимогами дорослих або суспільства. Іноді розглядається як конфлікт між обов’язком та сумнівами щодо необхідності його виконувати (Ф.Е. Василюк, В. Франки) [3].

2. Мотиваційний конфлікт. Один із найбільш досліджуваних видів внутріособистісного конфлікту, зокрема, у психоаналітичному напрямку. Виділяють конфлікти між несвідомими прагненнями (З. Фрейд), між прагненнями до панування й до безпеки (К. Хорні), між двома позитивними тенденціями – класична дилема “буриданового віслюка” (К. Левін) або як зіткнення різних мотивів.

3. Конфлікт нереалізованого бажання або комплексу неповноцінності (Ю. Я. Юрлов). Це конфлікт між бажаннями й дійсністю, що блокує їхнє задоволення. Іноді його трактують як конфлікт між “хочу бути таким, як вони” (референтна група) і неможливістю це реалізувати. Конфлікт може виникати не тільки тоді коли дійсність блокує реалізацію бажання, але й у результаті фізичної неможливості людини його здійснити. Це конфлікти, що виникають через незадоволеність своєю зовнішністю, фізичними даними та здібностями. До даного виду належать і внутрішньоособистісні конфлікти, в основі яких лежать сексуальні патології.

4. Рольовий конфлікт виражається в переживаннях, пов’язаних із неможливістю одночасно реалізувати декілька ролей, а також у зв’язку з різним розумінням вимог самої особистості до виконання однієї ролі. До цього виду відносяться внутрішньоособистісні конфлікти між двома цінностями, стратегіями або сенсами життя.

5. Адаптаційний конфлікт розуміється як у широкому сенсі, тобто як такий, що виникає на основі порушення рівноваги між суб’єктом і навколишнім середовищем, так й у вузькому – під час порушення процесу соціальної або професійної

адаптації. Це конфлікт між вимогами дійсності й можливостями людини – професійними, фізичними, психологічними. Невідповідність можливостей особистості вимогам середовища або діяльності може розглядатися як тимчасова неготовність, так і нездатність виконати запропоновані вимоги.

6. Конфлікт неадекватної самооцінки. Адекватність самооцінки особистості залежить від її критичності, вимогливості до себе, ставлення до успіхів і невдач. Розбіжність між домаганнями й оцінкою своїх можливостей призводить до того, що в людини виникають підвищена тривожність, емоційні зриви.

Науково-теоретичний аналіз проблеми ціннісно-мотиваційних конфліктів як чинника особистісного розвитку надав підстави розглядати сформовану упорядковану систему ціннісних орієнтацій особистості як фактор її інтеграції. Тому ціннісно-мотиваційний конфлікт розглядається нами як “одиниця самосвідомості” (В. В. Столін), яка розкриває зміст “Я – концепції” особистості.

Основною методологічною засадою експериментальної частини дослідження було визнання того, що показники використаних методик повинні не стільки відображати набуті чи успадковані властивості особистості, скільки підтверджувати динаміку результативності й системності проявів дій у процесі розвитку та функціонування особистості.

Методи та організація психодіагностичного обстеження забезпечили комплексний аналіз проблеми формування ціннісних орієнтацій студентської молоді через виявлення локалізації внутрішнього конфлікту, ступеню дисоціації у мотиваційно-особистісній сфері, наявність суб’єктивного контролю особистості та індивідуальні особливості структури її самосвідомості.

Психологічне дослідження здійснювалось за квазіекспериментальним планом, який використовується для дослідження нееквівалентних груп, що відрізняються неоднорідністю у складі студентських

Таблиця 1.

Основні види внутрішніх особистісних конфліктів

Структури внутрішнього світу особистості, що знаходяться у конфлікті			Вид внутріособистісного конфлікту
«хочу» («я хочу»)	«треба» («я повинен»)	«можу» («я є»)	
↔			Мотиваційний конфлікт (між «хочу» та «хочу»)
←	→		Моральний конфлікт (між «хочу» та «треба»)
←		→	Конфлікт нереалізованого бажання (між «хочу» та «можу»)
	↔		Рольовий конфлікт (між «треба» та «треба»)
		←	Адаптаційний конфлікт (між «треба» та «можу»)
		↔	Конфлікт неадекватної самооцінки (між «можу» та «можу»)

груп. Експериментальну вибірку склали дві студентські групи Запорізького національного університету – всього 47 осіб у віці від 17 до 37 років. Експериментальні групи різнились між собою за статеві-віковими, освітніми та, ймовірно, за мотиваційними та ціннісно-орієнтаційними особливостями. В експериментальному дослідженні приймали участь студенти першого курсу спеціальності “Менеджмент” – всього 22 респондента у віці від 17 до 23 років (5 студентів чоловічої статі, 17 – жіночої статі); та студенти факультету післядипломної освіти спеціальності “Облік та аудит” – усього 25 респондентів у віці від 25 до 37 років (6 – студентів чоловічої статі та 19 – жіночої статі).

1. Методики “Діагностика внутрішнього конфлікту” О. Б. Фанталової, основний показник якої “цінність – доступність”, відбиває ступінь неузгодженості, дезінтеграції у мотиваційно-особистісній сфері, є індикатором конфліктів та блокади ціннісно-сміслових утворень, які функціонують в мотиваційно-особистісній сфері.

При інтерпретації даних враховувався характер і ступінь дисоціації – розбіжності між “ціннісним” й “доступним” в основних життєвих сферах людини. Виходячи з того, що “цінність” та “доступність” не є полярними характеристиками мотиваційно-особистісної сфери, а, навпаки спонукальна сила особистісних мотивів і виникнення внутрішніх конфліктів у певних життєвих сферах залежать від характеру взаємодії “цінності” та “доступності”, аналізувався типовий варіант такого взаємозв’язку: “цінність” та “доступність” повністю співпадають; “цінність” та “доступність” у значній мірі співпадають; “цінність” та “доступність” значною мірою не збігаються та “цінність” та “доступність” повністю розбіжні. Глибина внутрішнього конфлікту та психологічна незадоволеність, котра при цьому виникає, визначається точними якісними та кількісними показниками. Максимальна розбіжність між “цінністю” та “доступністю” ($\text{Ц} > \text{Д}$) – означає стійкий, глибокий конфлікт. Зворотне співвідношення, коли $\text{Д} > \text{Ц}$ – означає стан внутрішнього вакууму, внутрішнього спустошення та зниження спо-

нукань. Стан внутрішнього конфлікту розуміється як стан розриву у системі свідомість-буття, між потребою у досягненні внутрішньо значимих ціннісних об’єктів і можливістю такого досягнення у реальності.

2. Адаптований варіант методики діагностики ціннісних орієнтацій М. Рокича, яка базується на прямому ранжуванні списку цінностей.

М. Рокич розрізняє два класи цінностей: термінальні – переконання у тому, що певна кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб її прагнути; інструментальні – переконання у тому, що будь-який тип дій (вчинків) або якості особистості переважає у будь-якій ситуації. Цей поділ відповідає традиційному поділу на цінності-цілі й цінності-засоби. Інтерпретація передбачає побудову ієрархії цінностей, аналіз їх групування у змістовні блоки за різною основою, що надає можливість відстежити індивідуальну закономірність формування цілісної системи ціннісних орієнтацій особистості.

Математичне очікування індексу розходження у досліджуваній виборці складає $R=30$, що належить до низького рівня дезінтеграції у мотиваційно-особистісній сфері студентів першого курсу. Стандартне відхилення складає 12,5. Відповідно стандартним нормам, що пропонує автор методики, отримані результати розподіляються наступним чином: 41% (9 студентів) досліджуваних мають низький рівень дезінтеграції, що означає внутрішню ідентичність, інтегрованість ті гармонію; 28% (6 студентів) – середній та 32% (7 студентів) – високий, що виявляє значний рівень невдоволення перебігом життєвих ситуацій, блокування основних потреб і внутрішню конфліктність. Результати представлені на Рис. 1.

У цілому, для цієї вибірки характерна незначна за ступенем вияву неузгодженість у мотиваційно-особистісній сфері.

Показники “внутрішніх конфліктів” (ВК), “внутрішніх вакуумів” (ВВ) та “нейтральної зони” (НЗ) у досліджуваній виборці складають наступне процентне співвідношення – $\text{ВК}:\text{ВВ}:\text{НЗ} = 28:22:50$. Результати представлені на Рис. 2.



Рис.1. Особливості вираженості рівня індекса неузгодженості мотиваційно-особистісної сфери респондентів першої вибірки

Для визначення змісту та рівня вираження “нейтральної, безконфліктної зони” у досліджуваній вибірці, інтерес представляють ті цінності, які студенти визначають як нереалізовані на даний час. Це цінності “сім’я” – 50% вибірки (11 студентів) та “любов” – 23% вибірки (5 студентів), що визначається віковими особливостями респондентів (середній вік вибірки – 19 років). Наступна група цінностей, котрі студенти першого курсу спеціальності “Менеджмент”, визначають як доступні та цілком досяжні: “активність” – 37% вибірки (8 студентів); “пізнання” та “робота” – 28% вибірки (6 студентів).

Математичне очікування індексу неузгодженості по вибірці складає: $R=35,3$; стандартне відхилення дорівнює 14,4.

У відповідності до стандартних норм, що пропонує автор методики, отримані результати мають наступний розподіл: низький рівень індексу неуз-

годженості мотиваційно-особистісної сфери виявлений у 24% вибірки (6 студентів), середній – у 20% вибірки (5 студентів), високий визначений у 56% (14 студентів). Таким чином, друга група відрізняється значним збільшенням інтегрального показника методики (Рис. 3).

Показники “внутрішнього конфлікту” у досліджуваній вибірці складають 41%; “внутрішнього вакууму” – 25%; “нейтральної зони” – 34%. Процентне співвідношення по вибірці має наступний вигляд: – ВК:ВВ:НЗ = 41:25:34 (Рис 4.)

На основі виявленого значного рівня неузгодженості ціннісно-мотиваційної сфери у досліджуваній вибірці та вираженої внутрішньої конфліктності, проведено аналіз цінностей, що обумовлюють переживання внутрішнього конфлікту та виявлено п’ять основних особистісних орієнтирів: “матеріальне забезпечення” – 60%; вибірки (15 студентів); “здоров’я” – 40% вибірки (10 студентів); “сім’я” – 36%

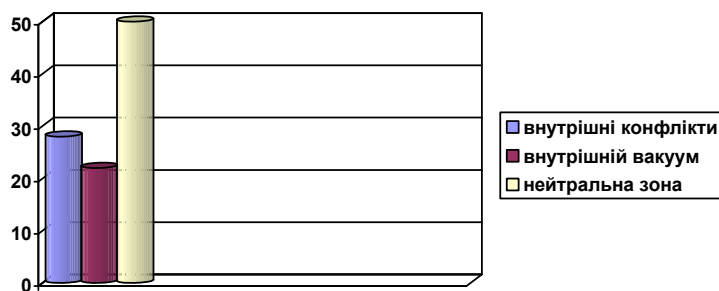


Рис. 2. Співвідношення показників внутрішнього конфлікту, внутрішнього вакууму та нейтральної зони респондентів першої вибірки



Рис. 3. Особливості вираженості рівня індекса неузгодженості мотиваційно-особистісної сфери респондентів другої вибірки

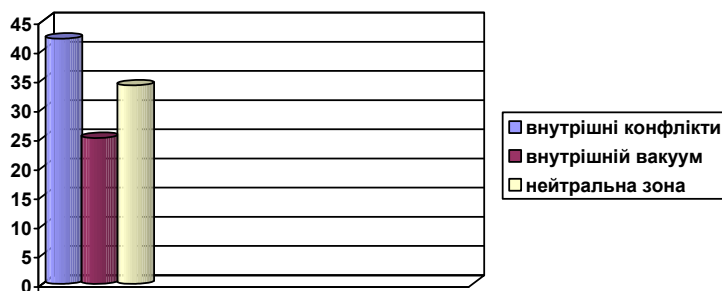


Рис. 4. Співвідношення показників внутрішнього конфлікту, внутрішнього вакууму та нейтральної зони респондентів другої вибірки

вибірки (9 студентів); “впевненість у собі” – 28% вибірки (7 студентів); “любов” – 24% вибірки (6 студентів). Цінності, що визначаються студентами факультету післядипломної освіти як досяжні та повною мірою задоволені: “активність” – 44% вибірки (11 студентів); “пізнання” та “друзі” – 36% вибірки (9 студентів); “природа” – 24% вибірки (6 студентів).

Висновок. Аналіз отриманих даних дозволив встановити не тільки розбіжності між вибірками досліджуваних, а також деякі спільні ознаки.

Досліджувані групи кількісно різняться за інтегральним показником методики – за індексом неузгодженості “цінність-доступність”: $R=30$ балів у групі першого курсу спеціальності “Менеджмент” та кількістю студентів даної вибірки (38%), у яких відзначена неузгодженість у мотиваційно-особистісній сфері та $R=35$ балів у групі студентів післядипломної освіти і 56% студентів, які мають неузгоджену мотиваційно-особистісну сферу.

Разом з тим, значимість різниці між середніми значеннями інтегрального показника досліджуваних вибірок – індексу неузгодженості не є статистично значущою, оскільки значення коефіцієнта Ст’юдента (В. Госсета), за числа ступенем свободи, що дорівнює 45, має значення $t=0,61$. Це означає, що $t_{\text{емп.}} < t_{\text{крит.}} = 1,303$, якщо рівень значимості р менше або дорівнює 0,95.

Таким чином, коефіцієнт Ст’юдента показав відсутність суттєвої відмінності значимих статистичних розбіжностей за індексом неузгодженості у досліджуваних вибірках.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности // Психологический журнал. – 1984. – Т.5, № 5. – С. 63-70.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания.– СПб.: Питер, 2010. – 288 с.
3. Бодалев А. А., Столин В. В. Общая психодиагностика. – СПб.: Речь, 2006. – 440 с
4. Войльтальянова Я. И. Изучение и анализ сформированности профессиональной культуры будущего менеджера / Я. И. Вольтальянова // Вестник КГУ. – 2006. – № 6. – С. 197–200.
5. Крупський О.П. Професійна культура майбутнього менеджера: психолого-педагогічні аспекти й чинники формування [Електронний ресурс] / О. П.Крупський, Є. В. Намлієв.- Режим доступу: https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/50419/1/Krupskiy_Profesiina_kultura.pdf.
6. Кайтан Н. В. Ціннісні орієнтації студентів, майбутніх менеджерів туризму, в їх професійному самовизначенні – Київ: Вид-во КУТЕП, 2013. - С. 2–4.
7. Левковська Н. Динаміка ціннісних орієнтацій молоді / Н. Левковська // Політичний менеджмент. – 2006.- № 1.- С. 85-93.
8. Погорелова Т.Ю. Ціннісні орієнтації в процесі формування професійної відповідальності майбутніх менеджерів / Т.Ю.Погорелова: Зб. наук. праць.- Серія “Педагогічні науки”.- Вип. LXXIX. Т. 3.- 2017.- С.181.

УДК 159.9.072.43

ЛАНОВЕНКО Ю.І., к.психол.н.

м. Київ

СИСТЕМА ІНТЕРПРЕТАЦІЇ В ТРЕНІНГОВІЙ РОБОТІ

Анотація. *Інтерпретаційна система в тренінговій роботі залежить від особливостей тренінгової програми (теоретико-методологічна парадигма, тип програми) та рівнем психологічного впливу, який здійснюється психологом-тренером.*

Ключові слова: *групова робота, процес усвідомлення, інтерпретаційний простір, рівні аналізу психологічного матеріалу, результативний та процесуальний полюс інтерпретації.*

Аннотація. *Интерпретационная система в тренинговой работе зависит от особенностей тренинговой программы (теоретико-методологическая парадигма, тип программы) и уровнем психологического воздействия, осуществляемого психологом-тренером.*

Ключевые слова: *групповая работа, процесс осознания, интерпретационное пространство, уровни анализа психологического материала, результативный и процессуальный полюс интерпретации.*

Abstract: *The interpretative system in training work depends on the features of the training program (theoretical-methodological paradigm, type of program) and the level of psychological impact exercised by the psychologist-trainer.*

Keywords: *group work, process of consciousness, interpretive space, levels of analysis of psychological material, effective and procedural pole of interpretation.*

Постановка проблеми. Тренінгові групи на сьогодні є чи не найпопулярнішою формою взаємодії

в навчальній, розвиваючій, психотерапевтичній та, навіть, розважальній сферах. Переваги, які отриму-

ють учасники даної форми взаємодії, повністю пов'язані із соціально-психологічним законом фасілітації, коли присутність іншої людини дає полегшуючий ефект при виконанні тієї чи іншої вправи. Мова йде не лише про ті вправи, які обов'язково передбачають наявність іншої людини, а й про ті, які спрямовані на індивідуальність та її особистий розвиток, оскільки деякі психологічні феномени отримують свій оптимальний розрив саме через присутність іншої людини.

Однак розповсюдженість тренінгових програм дало цікавий ефект розмитості їхнього змісту, коли одні і ті ж вправи (ігри) застосовуються в різних програмах. Іноді можна, навіть, спостерігати втрату психологічного сенсу в цих програмах, коли на перший план виходять суто розважальні цілі (так звана, аніматорська сфера послуг), а не терапевтичні чи розвиваючі. Частково це можна пояснити тим, що робота практичного психолога, через психологічну неповторність клієнта, часто знаходиться ближче до мистецтва, ніж до чітко стандартизованих, науково-методологічних принципів. Тому принцип “цікавості”, який є основним як в розважальній, так і в навчальній сфері, залишається найголовнішим критерієм цінності будь-якої тренінгової програми (“мені було цікаво” – найбільш очікувана реакція учасників тренінгу). Проте, саме при переслідуванні цього принципу і відбувається втрата тієї межі, яка відрізняє психологічний тренінг від розважального, і психолог-тренер, по суті, перетворюється на аніматора-тренера. Це не означає, що психологічні тренінги мають бути позбавлені ефекту цікавості. Але вони повинні мати у своєму змісті дещо, що і дасть їм статус саме психологічного (психотерапевтичного) тренінгу, а не аніматорського. **Мета нашої роботи** саме і полягає у визначенні цього “дещо”.

Виклад основного матеріалу. Якщо звернутися до процедурної характеристики різних тренінгових програм, то тут вони мало чим відрізняються одна від одної. Завжди є вправи на емоційне зарядження/розрядку, завжди є вправи на інтеракцію, коли треба взаємодіяти з іншою людиною, і завжди є момент невизначеності, коли учасники тренінгу мають щось знайти/створити. Всі ці елементи на перший план виводять розважальний ефект, який є ще одним, крім цікавості, постійним компонентом будь-якої групової роботи. Але відпрацювавши вправу (відігравши гру), психологічний тренінг на цьому не завершується. Далі передбачається аналіз здійсненої вправи, і частіше за все саме тут відбувається перевірка психолога-тренера на компетентність.

У будь-яких підручниках, монографіях, брошурах по тренінговій роботі надається велика кількість вправ і, в кращому випадку, декілька запитань до кожної вправи, яких потрібно задати учасникам

групи після проведення гри. Очікується, що цього буде достатньо, щоб вивести групу на необхідний рівень аналітичності. Однак частіше за все група сама себе не “виводить” на потрібний аналіз. Навпаки, цей аналіз вимагається від тренера через такі запитання, що найчастіше виникають в учасників тренінгу після кожної вправи: “І що тепер? Як це зрозуміти? Що з цим робити?”. Подібний запит означає, що тренер має проінтерпретувати активність учасників тренінгу.

Ідеальна парадигма проведення психологічних тренінгів наголошує, що психолог-тренер не дає готової інтерпретації, а має спонукати учасників групи самостійно здійснити дану інтерпретацію. Проте в реаліях групової роботи делегування групі інтерпретаційної активності сприймається учасниками групи як своєрідна безпомічність тренера. Тобто тут проходить дуже делікатна межа між, так званою, позицією “знизу” (коли тренер іде за групою, даючи їй можливість максимально самореалізуватися) та некомпетентністю тренера (коли він дійсно не знає, як проінтерпретувати неочікувану поведінку учасників тренінгу). Звичайно, тренер може скоротити час на інтерпретацію вправи і запропонувати групі наступну гру. Але тоді реакція “для чого ми все це робили?” все одно відбудеться в кінці заняття. І оттоді вже нездійснення інтерпретаційної роботи повністю зведе тренінг до розважальної, а не розвиваючої/психотерапевтичної діяльності.

Отже, ми вважаємо, що концептуальною межею між психологічними тренінгами та іншими видами групової роботи є застосування тренером системи інтерпретації. І дійсно: зміст тренінгу (те, з чого він складається) сам по собі не несе психотерапевтичного впливу, оскільки ефект емоційної розрядки від виконання вправ не дає глибокої та тривалої дії. Користь кожної гри/вправи зумовлюється не умовами гри (розподіл ролей між учасниками, цікаві допоміжні матеріали тощо), а тими психологічними феноменами, які виникають та усвідомлюються учасниками в результаті виконання гри (інсайт та катарсис). І ключовим тут аспектом є процес усвідомлення. Ось саме це – усвідомлення особистісних змін під час тренінгової роботи, – і відрізняє психологічний тренінг від решта.

Втім усвідомлення, як психологічний процес, не відбувається в, так званому, фоновому режимі. Йому потрібно виділити окремий час та створити необхідні умови. Під умовами усвідомлення ми і маємо на увазі систему інтерпретації, яку застосовує психолог-тренер після проведення кожної вправи.

Як ми вже вказували вище, вправи в різних тренінгах можуть бути однаковими. Відрізняються вони тим, як їх проінтерпретувати, тобто – розшифрувати в межах тієї чи іншої психологічної парадигми, це по-перше, а по-друге – як застосувати

різні рівні аналізу “психологічного матеріалу” (безпосередні реакції учасників тренінгу під час виконання вправ). Що стосується психологічної парадигми, або – теорії, яка закладається в саму програму тренінгу, то тут інтерпретаційний простір скоріше нагадує словник: кожний елемент поведінки має своє тлумачення, яке вже було здійснене ортодоксами цієї теоретичної парадигми. Завдання психолога-тренера, по суті, зводиться тут к правильному пригадуванню значення того чи іншого елемента. Особливо яскраво це проявляється в тілесно- та чуттєво-орієнтованих тренінгах.

Другий аспект інтерпретації – рівні аналізу психологічного матеріалу – є більш гнучким та автономним від теоретичних постулатів. Проте його застосування залежить, перш за все, від типу тренінгової програми. Умовно всі тренінгові програми можна розділити на такі типи:

1) навчальні тренінги: їх призначення повністю обумовлено дуже конкретною навичкою (або цілим комплексом навичок), яку мають напрацювати в себе учасники тренінгу. Мова йде, наприклад, про тренінг продажу, коли необхідно просто привчити людей до виконання певних доцільних дій. Процедура занять побудована на багаторазовому повторенні – тренуванні – потрібних дій. В такому випадку тренером може виступати необов’язково фахівець-психолог, оскільки результативність проходження даного тренінгу дуже очевидна (учасники успішно здійснюють належні дії) і не вимагає особливих психологічних знань від тренера. Також очевидним є те, що система інтерпретації в межах даних тренінгових програм дуже скорочена, або навіть відсутня.

2) поведінкові тренінги: програма тренінгів даного типу побудована на таких вправах, які вимагають від учасників зовнішньо-активних дій, спрямованих на взаємодію з іншою людиною. Всі комунікативні тренінги відносяться до цього типу. Однак тут можна виділити два підтипи на основі глибини проникнення психологічного аналізу:

1. підтип – інтерпретаційний простір включає в себе аналіз почуттів учасників тренінгу “тут і зараз”, а все, що виходить за межі “тут і зараз”, залишається на індивідуальну роботу (з психологом, або самостійно); тобто, сфера реальних (позатренінгових) відношень між учасниками не підлягає аналізу;

2. підтип – до аналізу входять не тільки переживання “тут і зараз”, але й досвід учасників, який стосується їхніх відношень один з одним поза тренінгом; подібні комунікативні тренінги стосуються більш складним форм соціальної взаємодії, наприклад – роботи в команді, яка включає в себе не лише навички комунікації, але й особливості трансформації особистих цілей в колективні, динаміку соціальних ролей тощо.

Обмеженість інтерпретаційної системи в тренінгах даного типу торкається, в основному, глибинно-особистісного досвіду, який, безумовно, з одного боку впливає на всю комунікацію людини, але з іншого боку потребує не стільки зміни поведінкових навичок, скільки зміни в сфері неусвідомлених установок. А це вже зовсім інший рівень психологічної роботи.

3) рефлексивні тренінги: сама назва тренінгів цього типу вказує на те, що вправи, які застосовуються, є переважно рефлексивними (медитативними). Задіяння іншої людини, як правило, відбувається лише на рівні обміну досвідом щодо виконання вправи. Всі поведінкові реакції учасників тренінгу є не предметом аналізу, а лише сигналами глибинних феноменів, розшифрування яких і є, по суті, метою даних тренінгів. Тут також можна виділити два підтипи, але на основі іншого критерію – за рівнем запиту клієнтів:

1. підтип – тренінги особистісного зростання спрямовані на удосконалення людської природи, на самореалізацію людського потенціалу; інтерпретаційний простір тут охоплює всі сфери життя учасників тренінгу;

2. підтип – терапевтичні тренінги, на відміну від попереднього підтипу, проводяться серед таких учасників, які на перший план виносять для себе завдання не стільки самовдосконалитися, скільки позбавитися якихось психологічних вад; але інтерпретаційний простір також повністю виходить за межі аналізу почуттів та відношень “тут і зараз” і включає в себе весь життєвий досвід учасників тренінгу.

В рефлексивних тренінгах інтерпретація, яку здійснює психолог-тренер, носить найбільш глибинний характер і вимагає від психолога дуже високої компетентності та професіоналізму в психотерапевтичній роботі. Це пов’язано з тим, що в подібній роботі відсоток невизначеності, з якою стикається психолог-тренер, сягає найбільшого значення, оскільки індивідуальність клієнтів витупає тут як реальність, а не просто методологічний принцип.

В даній класифікації тренінгових програм видно, як збільшується рівень психологічного впливу, який здійснює психолог-тренер своєю інтерпретацією. А це, в свою чергу, накладає додаткову відповідальність на самого психолога, оскільки занурення у глибинну інтерпретацію “психологічного матеріалу” є незворотним шляхом. Тобто, якщо психолог вже почав “розкопувати” больове (проблемне) ядро психіки клієнта, то цей процес обов’язково треба завершити так же, як хірург повинен зшити всі здійснені ним надрізи. Інакше людина залишиться із новою психологічною травмою, що неприпустимо в роботі психолога. Така відповідальність іноді сприймається як надмірний тягар, що призводить до уникнення психологом занадто глибинних інтерпретацій.

Повертаючись до системи інтерпретації в тренінговій роботі, а точніше – до рівнів аналізу психологічного матеріалу, ми можемо, з одного боку, урахувати зазначену вище типологію тренінгових програм, а з другого, ввести додатковий аспект – процедурний – який дозволить проводити інтерпретацію без опори на теоретичну парадигму. А саме: в аналізі кожної вправи можна виділити результативний та процесуальний полюси. У разі акценту на результативності, аналіз вправи здійснюється в категоріях “успішності”, “ефективності”, “досяжності” виконання даної вправи. Але тут дуже легко виникає ефект конкуренції, що не завжди дає фасілітаційний вплив у тренінговій роботі. Тому частіше акцент робиться на процесуальності виконання вправи.

Основним “психологічним матеріалом” для процесуального аналізу виступають ті почуття учасників тренінгу, які супроводжують хід виконання вправи. Однак пряме запитання “що ви відчували під час гри?” часто ставить учасників в глухий кут, оскільки відстеження всього патерну власних відчуттів (від тілесних до емоційних) потребує неабиякої психологічної самостережливості. Подібну уважливість до себе демонструє дуже невеликий відсоток учасників. Частіше буває навпаки: вони потребують постійної допомоги з боку тренера в визначенні власних переживань. Звідси процес виділення емоційних та тілесних сигналів стає “турботою” тренера, що, знову ж таки, або підкреслить його компетентність, якщо він з цим впорається, або заперечить.

Процесуальний та результативний полюси аналізу психологічного матеріалу, переломлюючись через вище означену типологію тренінгових програм, дає нам трьох-площинну систему інтерпретації в тренінговій роботі (див. Рис.1). Отже, ми маємо:

1. Поведінкова площина інтерпретації: це найбільш легкодоступний для аналізу рівень, оскільки він є очевидним з точки зору наочності виконання вправ. Навіть якщо хтось з учасників тренінгу відмовиться аналізувати власну поведінку, можна звернутися до вражень інших учасників (наскільки це дозволяється правилами групи). Основне запитання, яке при цьому наголошується, це – “якими поведінковими засобами (буквально – діями) був одержаний той чи інший результат?”. В даному випадку полюс результативності також стає більш очевидним для спостереження, оскільки, як правило, для цього рівня аналізу більше підходять вправи із зовнішньо-активною діяльністю. Аналіз “що зроблено? як було зроблено?” дає перелік конкретних дій, яких учасники тренінгу можуть взяти для свого майбутнього самовдосконалення. Процесуальний полюс, як правило, проявляється як ефект заохочення: якщо в результаті проведення вправи

учасники відчують позитивні емоції, це зафіксує для них корисність отриманих нових дій. Зрозуміло річ, що якщо учасники не усвідомлять, яким чином вони досягли того чи іншого результату і що вони при цьому відчували, вони не зафіксують в своєму досвіді той момент, як саме вони знайшли потрібний алгоритм дій виконання вправи. І якщо аналіз вправи не буде здійснено, то учасники так і залишаться з неусвідомленням як власних потенційних можливостей, так і нових знань, яких вони могли б засвоїти.

2. Інтерактивна площина інтерпретації: на цьому рівні акцент робиться на взаємодію учасників тренінгу, навіть якщо вправа безпосередньо не вимагає спільної діяльності. Мається на увазі аналіз самого факту присутності інших людей. Це дозволяє розширити рівень інтерпретації з зовнішньо-активних вправ до внутрішньо-рефлексивних (медитативних). Результативний полюс охоплює собою питання стосовно усвідомлення учасниками тренінгу впливу інших людей на успішність виконання вправи. Але частіше на цьому рівні інтерпретації починають з процесуального полюсу, оскільки правильно розшифровані почуття учасників стають більш точним мірилом результативності. “Що ви відчували до свого партнера (інших учасників) під час виконання вправи?” – ось основне запитання цього рівня інтерпретації. Звідси, учасники групи виводяться не на аналіз своїх конкретних дій (моторних або ідеомоторних), а на аналіз своїх конкретних відношень до присутніх на тренінгу людей. Даний аналіз стає для учасників моделлю, яку вони можуть потім застосувати при аналізі своїх життєвих відношень. Але головне на інтерактивному рівні інтерпретації – це акцент на актуальних почуттях тут і зараз, які учасники групи відчують по відношенню один до одного. На попередньому рівні інтерпретації, поведінковому, подібний аналіз не здійснюється, хоча іноді учасники групи прово-

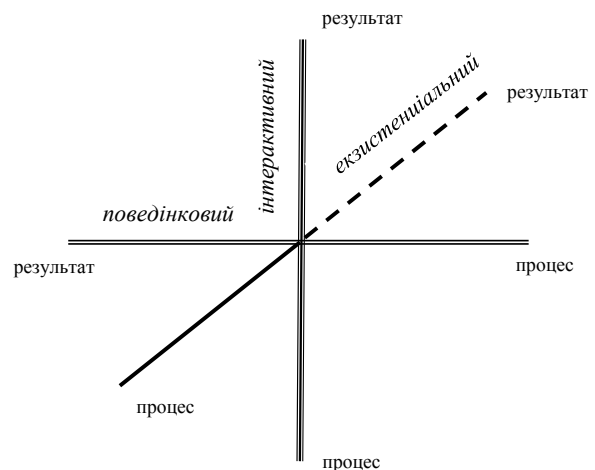


Рис. 1. Трьох-площинна система інтерпретації в тренінговій роботі

кують тренера на, так зване, “з’ясування відношень” (у разі конфліктного “з’ясування відношень” рекомендується перенести аналіз на індивідуальну роботу). На цьому ж рівні тренер як би привчає учасників бути пильними не лише до своїх вражень, але й до чужих. Як один з побічних ефектів цього рівня інтерпретації виступає розвиток соціально сприятливих якостей до співчуття, врахування думок інших тощо. Після здійснення цього рівня інтерпретації повернення на поведінковий рівень інтерпретації, як правило, дає ефект розширення списку дій, яких можна було б застосувати для вирішення справи. Це пов’язано з кращим розумінням учасниками тренінгу значення інших людей у спільній діяльності в цілому.

3. Екзистенціальна площина інтерпретації: найбільш значні особистісні зміни відбуваються в людині лише тоді, коли вона усвідомлює не тільки факт нових здібностей чи навичок, яких вона набула в результаті тренінгової роботи, але й цінність даних новоутворень. Тобто, наскільки ці новоутворення значущі, цінні для її життя. Вся система життєдіяльності людини побудована на ціннісних диспозиціях, які проявляються не лише через категорії смаку чи вибору (що одягнути, з ким спілкуватися), але й через почуття насиченості життя смыслом. Смысл життя може бути неусвідомленим людиною, але він безумовно є, інакше людина прийняла б рішення покінчити з цим безглуздим життям. І чим глибше людина усвідомлює смысл свого існування (свого призначення), тим більш насичене життя вона проживає. Подібну закономірність було підтверджено в безліч емпіричних та психотерапевтичних проектах. Тому, якщо психолог вважає доцільним закріпити терапевтичний ефект своєї роботи, він обов’язково підведе клієнта до усвідомлення смислотворчої значущості отриманого інсайту. Зрозуміла річ, що даний рівень інтерпретації вводить дуже категоричну обмеженість на кількість учасників тренінгу, оскільки в великих групах (понад 10 осіб) дуже важко підтримувати потрібний рівень уважності до кожного учасника. Можна навіть сказати, що для здійснення екзистенціального рівня інтерпретації учасників групи треба привчити до ефекту “зосередженості на одному”, коли хтось з групи стає центром всезагальної уваги, в той час як решта виконують роль спостерігачів та (в кращому випадку) мовчазних фасілітаторів. “Як проведена справа відображає особливості вашого життя?” – ось дуже узагальнене запитання цього рівня інтерпретації. Результативний та процесуальний полюси тут майже злігті, оскільки не має значення “що досягли” без “як досягли”. Психологічним матеріалом тут виступає абсолютно весь досвід учасників, навіть той, що виходить за межі “тут і зараз”. Також відкриваються часові обмеження стосовно життєвої перспек-

тиви учасників: в інтерпретаційній простір вже входять не лише теперішнє та минуле (спогади), але й майбутнє (мрії, плани). Головне призначення цього рівня інтерпретації – підвести учасників тренінгу до розуміння закономірностей свого життя, до усвідомлення сенсу свого існування, і як цей сенс задовольняється/ досягається в буденних подіях та вчинках. Як правило, подібний рівень інтерпретації майже не присутній в перших двох типах тренінгових програм, яких ми вказали вище. Проте це не означає, що, якщо в групі виникне запит на екзистенціальну площину, тренер має обов’язково це проігнорувати. Як елемент невизначеності, кожна тренінгова група може потребувати такі умови взаємодії, коли програму прийдеться адаптувати саме під унікальний запит цієї групи. І тренер має бути готовий здійснювати той рівень інтерпретації, до якого група буде схильна.

В деякому розумінні дана модель може виступати універсальною основою для здійснення інтерпретації, однак існує обмеження її застосування – це доцільність аналізу по відношенню до мети тренінгу. Мета тренінгу – це той ідеальний результат, який мають продемонструвати учасники тренінгу наприкінці занять. Мета задає не тільки локус підбору вправ при створенні програми тренінгу, але й глибину психологічного впливу, який здійснює психолог-тренер. Наприклад: інтерпретація вправи на встановлення психологічного контакту, використаної в програмі комунікативного тренінгу, буде відрізнитися за своєю глибиною від інтерпретації тієї ж вправи в межах тренінгу “робота в команді”. В першому випадку інтерпретація буде відбуватися повністю на поведінковому рівні. А в другому можливе поглиблення до інтерактивного рівня (хоча, нагадуємо, вправи можуть бути однаковими для різних тренінгів).

Ще один аспект, який впливає на систему інтерпретації в тренінговій роботі, ми вважаємо доречним розглянути. Мова йде про особистість тренера. Ми вже вказували, що навчальні тренінги можуть проводитися не фахівцями-психологами, оскільки в таких тренінгах немає мети впливати на особистість учасників, змінювати їх характер та установки. Однак поведінкові та рефлексивні тренінги обов’язково вимагають наявності в тренера не тільки спеціальної психологічної освіти, але й розвинених навичок групової роботи. І основна складність в цій роботі полягає не в наданні інструкцій до вправ, а саме в умінні розшифрувати ці вправи.

Якщо психолог проводить тренінг не власного авторства, то в такому випадку вибір вправ та представлення їх у певній послідовності ніяк не враховує його наукові та практичні вподобання. І це є досить значним фактором, який може погіршити якість інтерпретації, оскільки будь-яка психоло-

гічна робота (індивідуальна чи групова) здійснюється у просторі трикутника “психолог – клієнт – проблема”. В центрі даного трикутника знаходиться методологічна парадигма психологічної допомоги. Тобто – той реальний спосіб терапевтичного впливу, який обирає психолог у відповідності до особливостей клієнта, особливостей його проблематики, та – власних особливостей (тих самих професійних уподобань). Всі ці аспекти є рівнозначними, хоча на перший план завжди ставиться примат інтересу клієнта. Але якщо психолог буде вимушений працювати із незручним для себе психологічним інструментарієм (непринятною психотерапевтичною парадигмою), то першим від цього постраждає саме клієнт, оскільки він не одержить достатньо компетентної допомоги. Тому особистість психолога є не менш значущим фактором при здійсненні психотерапевтичного впливу, як і клієнт.

У разі використання готової тренінгової програми психолог, з одного боку, позбавлений відповідальності за доцільність та узгодженість самої програми. Це, звичайно, знижує рівень тривожності від невизначеності, яке виникає при кожній психологічній роботі. Але з іншого боку, здійснюючи реальний психологічний вплив на клієнтів, він зіткнеться з фактом, що клієнтів не дуже цікавить, хто саме створив цю програму. Вони сприймають того, хто з ними безпосередньо працює як керівника проекту, що несе повну відповідальність за його успіх.

Звідси, більш доречним є варіант, коли психолог сам створює тренінгову програму, і тоді урахування його вподобань відбудеться автоматично. Але в цьому випадку психолог ще на етапі розробки тренінгової парадигми (до підбору вправ) має передбачити, який рівень інтерпретацій він здійснює з більшим внутрішнім комфортом.

В ідеалі вважається, що психолог має бути достатньо компетентним для здійснення інтерпретації будь-якого рівня. Однак в реальності кожен фахівець стикається з тим, що якісь інструменти (прийоми) в нього “працюють” краще, ніж інші. Дуже поступово він звикає використовувати перевірені прийоми, і хоча це звукує коло його професійного призначення як практика, це в той же час знижує отту саму невизначеність, з якою психолог стикається кожної терапевтичної сесії, і до якої майже неможливо звикнути.

В груповій роботі невизначеність посилюється пропорційно із розміром групи, оскільки будь-який з учасників може видати непередбачувану реакцію на вправу. Тому, підбираючи вправи до тренінгу, психолог має реально оцінювати власні можливості: чи витягне він групу на екзистенціальний рівень інтерпретації. Якщо досягання такого рівня є небажаним для психолога (звичайно, це прикра-

риса його професіоналізму, але краще її усвідомлювати, ніж обманювати себе), то підбір вправ доцільніше здійснювати у межах поведінкового тренінгу, ніж рефлексивного. Наприклад: тренінг “Розвиток відповідальності” можна створити як привчання учасників до таких соціальних ролей, де вони будуть вимушені брати на себе за щось відповідальність (всі ігри в цьому випадку мають бути спрямовані на взаємодію). Або ж програму можна повернути у бік рефлексивного відкриття причин відмови від відповідальності (і тоді працювати із страхами клієнтів, що автоматично зумовлює підбір медитативних вправ). Зрозуміло, що у другому випадку екзистенціальний рівень інтерпретації є єдино доцільним для досягнення корисного ефекту в груповій роботі.

Отже, як **висновок**, можна узагальнити, що інтерпретаційна система в тренінговій роботі складається з наступних елементів:

- теоретична парадигма, яка закладена в програму тренінгу,
- тип тренінгової програми,
- рівень інтерпретації, який обумовлений типом тренінгової програми,
- професійні уподобання (особистість) психолога-тренера.

Звідси ми можемо визначити такі **перспективи подальшого дослідження**: як сформулювати, навчити, виховати такого спеціаліста групової роботи, який буде здатний самостійно розробляти та проводити тренінгові програми для будь-яких запитів клієнтів. Така постановка проблеми висуває дуже високі вимоги до навчальних закладів, які займаються підготовкою фахівців-психологів, оскільки засвоєння теоретичного матеріалу та його подальше відтворення на екзаменах (традиційна академічна освіта) розвиває у студентів лише мнемічні здібності, аж ніяк не креативні (інтелектуальні) та емпатичні (емоційні). Як сформулювати у молодих психологів довіру до власних знань та навичок, як розкрити в них потенціал до емпатичного сприймання, як привчити їх справлятися із власною тривогою від невизначеності – все це має вирішуватися в межах сучасного освітянського простору підготовки психологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Практическая психология / Г.С. Абрамова. – М.: Академический проект, 2003. – 496 с.
2. Ассаджолі Р. Психосинтез: Теория и практика / Р. Ассаджолі. – М.: REFL-book, 1994. – 314 с.
3. Бишоп С. Тренинг ассертивности / С. Бишоп. – СПб: Питер, 2001. – 208 с.
4. Бурлачук Л.Ф. Введение в проективную психологию / Л.Ф. Бурлачук. – К.: Ника-Центр, 1997. – 176 с.
5. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер ком, 1999. – 528 с.
6. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта. – СПб.: Питер, 2001.

7. Гештальт-терапия: Теория и практика. – М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000.
8. Кздыусон Х. Практикум по игровой психотерапии / Х. Кздыусон, Ч. Шефер. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.
9. Кочюнас Р. Психотерапевтические группы: теория и практика / Р. Кочюнас. – М.: Академический проект, 2000.
10. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
11. Малкина-Пых И.Г. Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2005. – 784 с.
12. Москаленко А.Т. Смысл жизни и личность/ А.Т. Москаленко, В.Ф. Сержантов. – Новосибирск: Наука, 1989. – 204 с.
13. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье / Р. Мэй; Пер. с англ. М. Будниной, Г. Пимочкиной. – М.: Апрель-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2002.
14. Наранхо К. Гештальт-терапия: Отношение и Практика атеоретического эмпиризма / К. Наранхо. – Воронеж: Модэк, 1995. – 304 с.
15. Основы практичної психології / Ред. колег.: В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепельва та ін. – К.: Либідь, 1999. – 536 с.
16. Пезешкиан Х. Основы позитивной психотерапии / Х. Пезешкиан. – Архангельск, 1993.
17. Пиз А. Язык телодвижений: Как читать мысли других по их жестам / А. Пиз. – Нижний Новгород, 1992.
18. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990.
19. Ялом И. Групповая психотерапия. Теория и практика / И. Ялом. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2001. – 576 с.
20. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / И. Ялом.– М.: Класс, 1999. – 576 с.

УДК 159.923.5

МАКСИМЕЦЬ С.М., к. психол.н.

м. Житомир

ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ ПРАЦІВНИКІВ КОНТАКТНОГО ЦЕНТРУ

Анотація. В статті розглянуто проблему емоційного вигорання працівників контактного центру. Виявлено особливості проявів синдрому емоційного вигорання у операторів контактного центру. Розглянуто психологічні детермінанти, що сприяють емоційному вигоранню особистості в операторів контактного центру, а саме індивідуально-психологічні властивості операторів (екстраверсія-інтроверсія, нейротизм, акцентуації характеру) та психічні стани (тривожність, фрустрація, агресія, ригідність). Встановлено взаємозв'язок названих психологічних детермінант та симптомів емоційного вигорання.

Ключові слова: емоційне вигорання, контактний центр, симптом, індивідуально-психічні властивості, психічні стани.

Аннотация. В статье рассмотрена проблема эмоционального выгорания сотрудников контактного центра. Выявлены особенности проявления синдрома эмоционального выгорания у операторов контактного центра. Рассмотрены психологические показатели, которые влияют на эмоциональное выгорание личности операторов контактных центров, а именно индивидуально-психологические особенности операторов (экстраверсия-интроверсия, нейротизм, акцентуации характера) и психические состояния (тревожность, фрустрация, агрессия, ригидность). Установлена взаимосвязь названных психологических показателей и симптомов эмоционального выгорания.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, контактный центр, симптом, индивидуально-психологические особенности, психические состояния.

Abstract. The article addresses to the problem of emotional burnout of contact center employees. The features of the emotional burnout syndrome in the contract center operators are discovered in the article. The psychological determinants that promote the emotional burnout of the contact center operators are considered Also considered the individual psychological properties of the operators (extraversion-introversion, neuroticism, character accentuation) and mental condition (anxiety, frustration, aggression, rigidity). The relationis established between the components of responsibility and the symptoms of emotional burn-out.

Key words: emotional burn-out, contact center, symptom, individual-psychological characteristics, mental condition.

Постановка проблеми у загальному вигляді. На сьогоднішній день у системі професій “людина-людина” активно набуває поширеності та потре-

бує постійного притоку кадрів відносно нова професія – оператори контактного центру (call-центру), для повсякденної діяльності яких характерним

є високий рівень стресу, який вони відчувають доволі часто. Прояви синдрому “емоційного вигорання” в цій професії та чинники, що викликають це явище, мало вивчені і досліджені, тому, на нашу думку, дослідження наявності проблеми “емоційного вигорання” в середовищі операторів, а також методів, спрямованих на їх психологічне вирішення, є важливими та актуальними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз існуючих досліджень зазначеної проблеми показав, що на сьогоднішній день відсутній чіткий, однозначний підхід до пояснення причин виникнення та розвитку емоційного вигорання. Існуючі підходи не дозволяють виділити єдину систему детермінант цього феномену.

Питання про психологічні чинники, що сприяють і перешкоджають виникненню і розвитку синдрому емоційного вигорання залишається в даний час до кінця не вивченим, його розглядали в своїх роботах: В.В. Бойко, Н.С. Водоп’янова, Е.С. Старченкова, К. Роджерс, Д. Добсон, В.С. Орел і ін. Деякі прояви синдрому “емоційного вигорання” вивчались у представників різних професійних груп – працівників медичних закладів (Г.І. Каплан, Г.Е. Робертс, Б.Дж. Седок, В.С. Семеніхіна, К. Черніс та ін.), соціальних працівників (Т. Марек, К. ВанВак та ін.), спортсменів (Б. Вайт, В. Могран, А. Хакней та ін.).

Дослідники синдрому емоційного вигорання показали, що до феномену більш схильні представники найрізноманітніших професій, де основа взаємодії тип “людина-людина” [1; 2; 3; 4].

Синдром емоційного вигорання – стан виснаження особистості, який включає в себе три основні складові: емоційну виснаженість (проявляється в зниженому емоційному фоні, байдужості), деперсоналізацію (негативізм, цинічне ставлення до клієнтів і колег) і редуцію професійних досягнень (тенденція до негативної самооцінки, заниження своїх професійних результатів і успіхів, применшення власної гідності) [5].

Співробітник з емоційним вигоранням перестає відчувати задоволення від своєї праці, у нього знижується настрій, невдоволення роботою може впливати і на інші сторони його життя, приводити до розвитку психосоматичних порушень. Такий співробітник приносить і компанії збиток: компанія втрачає клієнтів, звільнення співробітника змушує компанію витратити людські та фінансові ресурси на пошук нових співробітників та їх навчання [2; 5; 6; 7].

Аналіз літературних джерел дозволив звернути увагу на певні психологічні чинники, які можуть викликати формування синдрому “емоційного вигорання” у працівників системи “людина-людина”.

Мета статті – визначення психологічних детермінант синдрому емоційного вигорання особистості

в операторів контактного центру та встановлення взаємозв’язку певних індивідуально-психологічних детермінант та симптомів емоційного вигорання.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Вимог до рівня професіоналізму операторів контакт-центру постійно з боку роботодавців стає дедалі більше, але не кожен працівник може адаптуватися до вимог даної професії, щоб ефективно виконувати таку роботу.

Оператора call-центру визначає швидкий темп роботи і емоційно складні умови (роздратування, невдоволення, агресія клієнта). Наслідком такої напруженої роботи, практично завжди, стає емоційне вигорання, так як основа даної спеціальності – взаємодія в системі типу “людина-людина”. Виходячи з цього, розвиток емоційного вигорання у цих працівників є закономірним процесом. Тому актуальним стає питання вивчення емоційного вигорання та його психологічних детермінант у операторів call-центру, так як ця сфера діяльності активно розвивається і постійно потребує нових кадрів.

Ми виділили такі психологічні чинники, які, на нашу думку, можуть сприяти “емоційному вигоранню” особистості в операторів call-центру, (екстраверсія-інтроверсія та нейротизм, акцентуації характеру) та психічні стани (тривожність, фрустрація, агресія та ригідність).

Відповідно до мети роботи було проведено дослідження 60 працівників call-центру у віці 23-45 років. Емпіричне дослідження було проведено з використанням діагностичних процедур: методики діагностики рівня “емоційного вигорання” В.В. Бойко, опитувальника Г. Айзенка на визначення екстраверсії-інтроверсії та нейротизму, тесту на виявлення тривожності (опитувальник Спілбергера-Ханіна), тесту на дослідження акцентуацій характеру (опитувальник Х.Смішека (Шмішека), методики самооцінки психічних станів Г. Айзенка, кореляційного аналізу (за Пірсоном).

Розв’язуючи поставлені емпіричні завдання, нами було проведено дослідження, в результаті якого було визначено наявність і рівень сформованості симптомів та фаз емоційного вигорання у працівників call-центру.

Аналізуючи результати емпіричного дослідження рівня емоційного вигорання у працівників call-центру, ми виявили, що низький рівень сформованості першої фази емоційного вигорання – “напруження” – мають 40% операторів, 20% – мають середній рівень та 40% досліджуваних мають високий рівень, тобто сформовану фазу. Низькі показники по сформованості другої фази емоційного вигорання – “резистенція” – мають 36% працівників, 33% мають середній рівень сформованості та 31% досліджуваних операторів мають сформо-

вану другу фазу. По сформованості третьої фази емоційного вигорання – “виснаження” – низькі показники має 23% працівників, середні – 47% і 30% операторів мають сформований синдром емоційного вигорання. Тобто, третя частина операторів call-центру вже знаходиться в стані емоційного вигорання.

Показники свідчать, що найбільш характерним сформованим симптомом, що становить більше половини операторів, є “неадекватне вибіркове реагування” (73%). Майже половина досліджуваних мають сформований симптом стану “загнаність у кут” (43%), симптом “розширення сфери економії емоцій” (40%), симптом “редукції професійних обов’язків” (47%) та сформований симптом “особистісної відчуженості і деперсоналізації” (40%).

Найбільшій частині досліджуваних, які працюють в call-центрі, притаманна *помірна екстраверсія* (56%). *Помірною інтроверсією* характеризується одна третя частина операторів (30%), а *значною інтроверсією та значною екстраверсією* – по 7% операторів. Також, для двох третіх частин досліджуваних притаманна висока емоційна стійкість (33%) та висока емоційна нестійкість (33%), середня емоційна стійкість характерна для 24%, а дуже висока емоційна нестійкість – для 10%.

Важливо зазначити, що ті оператори, в яких за результатами досліджування виявилась сформована остання фаза “емоційного вигорання”, “виснаження”, мають високу або дуже високу емоційну нестійкість.

Серед досліджуваних найчастіше усього зустрічається *циклотимний тип акцентуації* (48%), який характеризується частими змінами настрою та манери спілкування, тобто невірноваженою поведінкою. Наступний тип акцентуації, який властивий для 32% опитуваних – це *гіпертимний тип*. Люди такого типу енергійні, ініціативні, оптимісти, але дуже подразливі, легковажні, важко витримують дисципліну, монотонну діяльність, самотність. Такі люди, з одного боку, легко справляються з роботою, а з другого, втомлюються від монотонності, втрачають інтерес до праці, не зовсім добросовісно виконують обов’язки (симптом “редукції професійних обов’язків”). 28% досліджуваних мають *емотивний тип акцентуації*, тобто для них притаманні доброта, емпатійність, старанність, але вони надмірно чутливі, плаксиві, ранимі. 24% операторів мають *екзальтований тип акцентуації*, тобто вони контактні, балакучі, альтруїстичні, але схильні перебувати під впливом швидкоплинних настроїв та впадати в паніку, що характеризує їх як недостатньо врівноважених людей, схильних до стресу.

Визначення показників *тривожності* показало, що рівень особистісної тривожності (ОТ) серед досліджуваних розподілився таким чином: низький

– (0%); середній – (30%); високий – (70%). Особистісна тривожність проявляється в схильності сприймати велике коло ситуацій як загрожуючі та реагувати на такі ситуації станом тривоги. Висока особистісна тривожність має пряме відношення до можливої наявності невротичного конфлікту з емоційними та невротичними зривами та психоматичними захворюваннями, бажаннями уникати відповідальності та невдач. Це один з важливих чинників, що може сприяти “емоційному вигоранню”.

Рівень ситуативної (реактивної) тривожності (СТ) розподілився таким чином: низький – (3%); середній – (33%); високий – (64%). Реактивна тривожність характеризується напруженістю, хвилюваннями, знервованістю.

Варто зазначити, практично всі особи, що мають високий рівень особистісної тривожності, дали і високий відсоток реактивної тривожності. Всі оператори, в яких за результатами дослідження виявилась сформована остання фаза “емоційного вигорання”, “виснаження”, мають високий або близький до високого рівень тривожності, як особистісної, так і реактивної. Вони часто відчують стан дискомфорту на роботі, внутрішнього конфлікту, підвищену стомлюваність і дратівливість.

Визначення показників *тривоги* показало, що рівень тривоги серед досліджуваних розподілився таким чином: низький – (40%); середній – (56%); високий – (4%). Більшість операторів мають середні показники, тобто тривога в них середня, припустимого рівня.

Визначення показників *фрустрації* показало, що рівень фрустрації серед досліджуваних розподілився таким чином: низький – (50%); середній – (46%); високий – (4%). Більшість операторів мають низькі показники, що означає, що в них висока самооцінка, вони не бояться труднощів та невдач.

Визначення показників *агресії* показало, що рівень агресивності серед досліджуваних розподілився таким чином: низький – (43%); середній – (50%); високий – (7%). Більшість досліджуваних мають середні показники, тобто вміють контактувати з людьми, стримувати емоції.

Визначення показників *ригідності* показало, що рівень ригідності серед досліджуваних розподілився таким чином: низький – (26%); середній – (57%); високий – (17%). Більшість досліджуваних мають середні показники.

З дослідження видно, що більшість операторів мають середні або низькі показники стану тривоги, фрустрації та агресивності. Високий рівень ригідності мають 17%, тобто цим операторам важко змінювати діяльність, швидко перестроюватись, їм протипоказана зміна місця праці.

Інтерпретуючи результати кореляційного аналізу взаємозв’язку між синдромом “емоційного вигорання” в операторів call-центру та психологічни-

ми детермінантами його виникнення, ми виявили ті характеристики, що призводять до розвитку “емоційного вигорання”.

Розвиток першої фази емоційного вигорання – “напруження” відбувається зі зростанням рівню нейротизму 0,54 ($p < 0,01$), стану ситуативної тривоги 0,41 ($p < 0,05$), особистісної тривоги 0,51 ($p < 0,01$), стану фрустрації 0,49 ($p < 0,01$).

До збільшення розвитку другої фази емоційного вигорання – “резистенції” в операторів призводять високі показники нейротизму 0,44 ($p < 0,01$), ситуативної тривожності 0,46 ($p < 0,01$), особистісної тривожності 0,55 ($p < 0,01$), стану фрустрації 0,30 ($p < 0,05$).

Зі зростанням стану ригідності 0,33 ($p < 0,05$) в операторів, стану фрустрації 0,52 ($p < 0,01$), ситуативної 0,63 ($p < 0,01$) та особистісної тривоги 0,73 ($p < 0,01$), рівню нейротизму 0,67 ($p < 0,01$) відбувається розвиток третьої фази емоційного вигорання – “виснаження”.

Оператори з високим рівнем нейротизму, особистісної та ситуативної тривожності, фрустровані, в стані ригідності часто незадоволені роботою, відчувають напруженість, хвилювання, знервованість, стомлюваність і дратівливість, що призводить до неадекватного сприйняття та реагування на події, що підвищує ризик виникнення стресу, зумовленого взаєминами на роботі, тобто формування синдрому “емоційного вигорання”.

Розвиток фази “напруження” відбувається також зі зростанням показників шкали наступних типів акцентуацій характеру: педантичного 0,33 ($p < 0,05$), збуджуваного 0,39 ($p < 0,05$) та дистимічного 0,39 ($p < 0,05$). Люди педантичного типу мало конфліктні, акуратні, серйозні, але вимогливі до оточуючих, занудливі, пасивні. Збуджуваний тип характеризується низькою контактністю у спілкуванні, гальмуванням вербальних і невербальних реакцій, занудливі, похмурі, схильні до хамства, конфліктів, сварок. В емоційно спокійному стані вони сумлінні, акуратні. Однак під час збудження вони погано контролюють свою поведінку. Людям дистимічного типу притаманна низька контактність, песимістичний настрій, рідко вступають в конфлікти, ведуть замкнений спосіб життя. Позитивні риси: серйозність, загострене почуття справедливості, сумлінність. Негативні риси: пасивність, загальмованість мислення, індивідуалізм. Як ми бачимо з результатів дослідження, такі люди схильні до “емоційного вигорання”.

В той же час існує зворотній значущий зв’язок між зростанням першої фази вигорання і гіпертичним типом акцентуації – 0,36 ($p < 0,05$). Чим менше показники гіпертичного типу, тим більше зростання “напруження”. Люди гіпертичного типу характеризуються контактністю, комунікабельністю, вираженістю міміки і жестів. Вони енергійні,

ініціативні, оптимістичні, мають жагу до діяльності. Ці риси допомагають їм уникати “емоційного вигорання”.

Розвиток фази “резистенції” відбувається зі зростанням показників шкали наступних типів акцентуацій характеру: педантичного 0,35 ($p < 0,05$), циклотимного 0,57 ($p < 0,01$), збуджуваного 0,43 ($p < 0,01$), дистимічного 0,51 ($p < 0,01$) та екзальтованого 0,40 ($p < 0,05$). Для циклотимного типу притаманні зміни настрою, манери спілкування. Під час душевного піднесення поводять себе як гіпертиміки, під час спаду – як дистиміки. Екзальтовані оператори контактні, закохані, бала-кучі. Дуже часто сперечаються, але не доводять до конфліктів. Схильні перебувати під впливом швидкоплинних настроїв та впадати в паніку. Такі риси впливають на формування в операторів “емоційного вигорання”.

Розвиток фази “напруження” відбувається зі зростанням показників шкали наступних типів акцентуацій характеру: педантичного 0,39 ($p < 0,05$), циклотимного 0,55 ($p < 0,01$), збуджуваного 0,42 ($p < 0,05$) та дистимічного 0,50 ($p < 0,01$).

В той же час існує зворотній значущий зв’язок між зростанням третьої фази вигорання і гіпертичним типом акцентуації – 0,36 ($p < 0,05$). Чим менше показники гіпертичного типу, тим більше зростання “виснаження”.

Такий показник як екстраверсія-інтроверсія не має кореляції з фазами “емоційного вигорання”, тобто не впливає на формування цього синдрому. Також психічний стан агресія не має значущих зв’язків з фазами синдрому “емоційного вигорання” в експериментальній групі операторів. Це означає, що в call-центрі можуть працювати як екстраверти, так і інтроверти. Екстраверти легко і багато спілкуються, а інтроверти адаптовані для монотонного спілкування та прив’язаності до робочого місця. Також психічний стан – агресія не має значущих зв’язків з фазами синдрому “емоційного вигорання” в експериментальній групі операторів.

Отже, детермінантами першої фази “емоційного вигорання” “напруження” є індивідуально-психологічні характеристики: нейротизм та гіпертичний, педантичний, збуджуваний та дистимічний тип акцентуації; психічні стани: тривожність та фрустрація.

Психологічними чинниками, що призводять до розвитку другої фази “емоційного вигорання” в операторів – “резистенції”, виступають індивідуально-психологічні характеристики: нейротизм, педантичний, циклотимний, збуджуваний, дистимічний та екзальтований тип акцентуації; психічні стани: тривожність та фрустрація.

Психологічним чинником, що призводить до розвитку третьої фази “емоційного вигорання” в операторів “вигорання”, є індивідуально-психологічні характеристики: нейротизм, гіпертичний,

педантичний, циклотимний, збуджуваний та дистимічний тип акцентуації; психічні стани: тривожність, фрустрація та ригідність.

Висновок і перспективи подальших розробок у даному напрямі. Отже, за результатами нашого дослідження стало очевидним, що існує взаємозв'язок емоційного вигорання та окремих показників індивідуально-психологічних властивостей та емоційних станів особистості працівників контактних центрів. Узагальнюючи вплив особистісних чинників та психічних станів на розвиток всіх трьох фаз емоційного вигорання в операторів call-центру, ми визначили детермінанти, що призводять до розвитку “емоційного вигорання”, такі як: нейротизм, особистісна та ситуативна тривожність, ригідність, фрустрація, гіпертимний, педантичний, циклотимний, збуджуваний, дистимічний та екзальтований тип акцентуації характеру.

Такий показник як екстраверсія-інтроверсія не має кореляції з фазами “емоційного вигорання”, тобто не впливає на формування цього синдрому. Це означає, що в call-центрі можуть працювати як екстраверти, так і інтроверти. Екстраверти легко і багато спілкуються, а інтроверти адаптовані для монотонного спілкування та прив'язаності до робочого місця. Також психічний стан – агресія не має значущих зв'язків з фазами синдрому “емоційного вигорання” в експериментальній групі операторів.

Отримані дані можуть бути використані у практиці call-центрів з метою діагностики, профілактики та подолання розвитку емоційного вигорання в операторів. Також результати нашої роботи можуть

бути використані для подальших наукових досліджень щодо вивчення впливу психологічних чинників на розвиток “емоційного вигорання” особистості в операторів call-центрів. Визначені корелянти можуть бути використані для безпосередньої корекційно-консультативної роботи з працівниками контакт-центру.

Такий підхід до вивчення даної проблеми, на нашу думку, дозволяє окреслити перспективи подальшого дослідження емоційного вигорання операторів контактних центрів, через розвиток їх особистісних ресурсів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко В.В. Синдром “емоціонального вигорання” в професійному об'єкті / В.В. Бойко. – СПб, 1999. – 105 с.
2. Водопьянова Н.Е. Психодіагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
3. Водопьянова Н.Е. Синдром вигорання: діагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Стариченкова. - 2-е изд. – Питер, 2008. -338 с.
4. Орел В.Е. Феномен “выгорания” в зарубежной психологии. Эмпирические исследования / под ред. В. Е. Орел. – СПб, 2006. – 221 с.
5. Leiter M. P., & Maslach C. (1999). Six areas of work life: a model of the organizational context of burnout. *Journal of Health and Human Services Administration*, 21(4), 472-489.
6. Leiter M.P., & Maslach C. (2009). Burnout and workplace injuries: a longitudinal analysis. In A.M. Rossi, J.C. Quick, & P.L. Perrewe (Eds.), *Stress and Quality of Working Life: The Positive and the Negative* (pp. 3-18).
7. Maslach C. (2003). Job burnout new directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Бутузова Л.П. Психологічний ретроспективний аналіз уявлень майбутніх педагогів про шкільний булінг. м. Житомир	3
Гридковець Л.М. Психологічний вплив травмивного досвіду попередніх поколінь на рівень психічного здоров'я нащадків. м. Київ	9
Дмитрієва С. М., Мачушник О. Л. Психологічні детермінанти підліткової тривожності. м. Житомир	13
Ігнатенко О.В. Профілактичні методи та подолання стресу в арт-терапевтичній практиці м. Київ	19
Левченко В.В. Особистісний потенціал як умова професійного розвитку дорослої людини м. Київ	24
Мельник Н.Ю. Психологическое сопровождение процесса становления профессиональной идентичности в контексте формирования временной перспективы личности. г. Київ	27
Петровська О.В., Мельник Н.Ю. Взаємодія характеристик особистісного "я" і статусів професійної ідентичності. м. Київ	33
Стахова О.О., Ястреб М.М. Особливості професійного самовизначення старшокласників сільської місцевості. м. Житомир	37
Тарасова Ю.В. Самостійна робота студентів при вивченні біологічних дисциплін. м. Житомир	41

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Димитрова Л.М., Михайлов В. С. Соціальне управління в Китаї: зустріч двох традицій. м. Київ	46
Миценко Д.В. Особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій у вищій школі. м. Житомир	52
Присяжнюк В.Ю. Психолого-педагогічні детермінанти впровадження відновних практик у діяльність фахівців соціальної сфери. м. Житомир	56
Шамне А.В. Індивідуальні та соціально-психологічні чинники адаптації студентів до умов навчання у закладах вищої освіти. м. Київ	60
Шкробтєнко Л.П. Психолого-педагогічні особливості взаємодії педагогів та сім'ї у вихованні патріотичних почуттів у дітей старшого дошкільного віку. м. Київ	65
Шкробут М. Сепарація від батьківської родини як необхідна умова щасливого подружнього життя. м. Київ	69
Brenda Keck, M.A., Olya Zaporozhets Supervision overview: wellness integration in the supervision process	72
Corie Schoeneberg, Olya Zaporozhets, Child parent relationship therapy: responding to the needs of attachment in childhood	76

ПСИХОЛОГІЯ БІЗНЕСУ

Дубравська Н.М. "Успіх" і "невдача" як індивідуально-особистісні кореляти підприємницької поведінки. м. Житомир	82
Ігнатенко О.В. Дослідження ціннісних орієнтацій у майбутніх менеджерів. м. Київ	85
Лановенко Ю.І. Система інтерпретації в тренінговій роботі. м. Київ	91
Максимець С.М. Психологічні детермінанти емоційного вигорання працівників контактного центру. м. Житомир	97

ІНФОРМАЦІЯ ДЛЯ АВТОРІВ

Вимоги до оформлення матеріалів, які подаються до “ВІСНИКА”
Київського інституту бізнесу та технологій
(Фахове видання з психологічних наук. Наказ МОНУ від 24.10.2017р. № 1413.)

До друку приймаються недруковані раніше роботи, обсяг 0,5–0,65 авт. арк.

Стаття повинна бути структурована і, відповідно до останніх вимог Департаменту атестації кадрів Міністерства освіти і науки України, мати такі елементи:

- 1) постановку проблеми у загальному вигляді;
- 2) аналіз останніх досліджень і публікацій, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми;
- 3) формулювання мети статті;
- 4) виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Основний матеріал – мінімум 8 сторінок тексту;
- 5) висновок і перспективи подальших розробок у даному напрямі.

Стаття супроводжується:

- 1) рецензією кандидата, доктора наук (для магістрів та аспірантів – наукового керівника);
- 2) супровідним листом від організації, де працює автор;
- 3) відомостями про автора (авторів) (прізвище, ім'я, по батькові, рік народження, науковий ступінь та вчене звання, коло наукових інтересів, посада, місце роботи, службова адреса, адреса електронної пошти, службовий і домашній номери телефонів);

Стаття готується у текстовому редакторі Microsoft Word (формат doc) у такому порядку:

- 1) індекс **УДК** (правий верхній кут, жирний шрифт);
- 2) ініціали, прізвище автора (авторів) (правий верхній кут, курсив, жирний шрифт);
- 3) назва статті (посередині, великими літерами, жирний шрифт);
- 4) анотація українською (500 символів) та російською (500 символів) мовами (повинна бути змістовною, а не декларативною);
- 5) після анотації ключові слова (**ключові слова** жирним шрифтом, самі слова звичайним);
- 6) анотація з ключовими словами англійською мовою (1500 символів): **Abstract**. Має починатись іменем, прізвищем автора, та назвою статті (жирний шрифт)
- 7) сам текст (через інтервал після анотації англійською мовою).

Оформлення статті

- поля: зверху, знизу, зліва, справа – 2 см.
- шрифт – Times New Roman, розмір 14 пт., міжрядковий інтервал – 1,5.
- кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною. Таблиці створюються тільки за допомогою текстового редактора Microsoft Word. Формули набирають у редакторі формул Equation 3.0 або Math Type.
- при цитуванні – кінцеві посилання (в тексті посилання оформити наступним чином: [1, С. 56].

Оформлення списку літератури

- 1) Список літератури подається відповідно до порядку посилання, згідно останніх вимог ВАК України наступним чином:

Один автор:

1. Ярошенко Т.О. Електронні журнали в системі інформаційних ресурсів бібліотеки / Т.О. Ярошенко. – К.: Знання, 2010. – 215 с.
2. Голікова Т.В. Державне управління територіальним економічним розвитком: теорія і практика: монографія / Т.В. Голікова; Нац. акад. держ. упр. при Президентові України. – К.: НАДУ, 2007. – 294 с

Два автори:

- Кузьміна Л.М. Хвилі і середовище. Припущення та наближення / Л.М. Кузьміна, М.І.Скіпа; НАН України, Від-ня гідроакустики Мор. гідрофіз. ін-ту. – К.: Наук. думка, 2008. – 141 с.

Три автори:

1. Павленко, І. І. Міжнародна торгівля та інвестиції / І. І. Павленко, О. В. Варяниченко, Н. А. Навроцька. – К.: ЦУЛ, 2012. – 256 с.
2. Костюк П. Г. Іони кальцію у функції мозку – від фізіології до патології / П. Г. Костюк, О. П. Костюк, О. О. Лук’янець; НАН України, Ін-т фізіології ім. О.О. Богомольця. – К.: Наук. думка, 2005. – 197 с.

Книги під назвою

Інститут літератури ім. Т.Г. Шевченка Національної академії наук України: Ювілейне видання з нагоди сімдесятип’ятиріччя Інституту літератури / відп. ред. та упоряд. О.В. Мишанич, НАН України. Ін-т літератури ім. Т.Г. Шевченка. – К.: Наук. думка, 2003. – 587 с.:

Монографія:

Пархоменко, В. Д. Інформаційна аналітика у сфері науково-технічної діяльності: монографія / В. Д. Пархоменко, О. В. Пархоменко. – К.: УкрІНТЕІ, 2006. – 224 с.

Дисертація:

Лисак, В. Ю. Організаційно-економічні засади використання персоналу підприємств харчової промисловості: дис.... канд. екон. наук: 08.00.04 / Лисак Володимир Юрійович; НУХТ. – К., 2012. – 279 с.

Електронні ресурси:

Адлер А. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека [Электронный ресурс] // А. Адлер; переизд. 1924 г.; ред. К.Кузина. – К.: “Наука жить”, 1997.– Режим доступа: <http://tululu.org/b52687/>.

Стаття в періодичному виданні:

Ткаченко А.М. Інноваційно-інвестиційний розвиток як головний чинник формування конкурентоспроможності суб’єкта господарювання/ А.М.Ткаченко, О.М. Силенко// Держава та регіони. – 2017. – № 6. – С. 79–82.

- 2) Слово література розташовується через інтервал після тексту, посередині, курсивом, жирним шрифтом:
- 3) Джерела розташовуються у стовпчик.

Відповідальність за підбір, точність наведених на сторінках збірника фактів, цитат, статистичних даних, дат, прізвище, географічних назв та інших відомостей, а також за розголошення даних, які не підлягають відкритій публікації, лягає на авторів опублікованих матеріалів. Передрукування матеріалів, опублікованих у збірнику дозволено тільки зі згоди авторів та видавця.

Увага!

- Невідповідність оформлення статті наведеним вище вимогам може бути **приводом відмови у публікації**. Редакція повідомляє авторів тільки про рішення з приводу публікації. Редакція не рецензує подані матеріалів, і, у випадку відмови в публікації, не повертає рукопис і не вступає в теоретичні дискусії. Рішення з приводу публікації приймаються протягом одного місяця від дня реєстрації рукопису.
- **Не допускається включення у список літератури навчальних посібників, підручників, методичних рекомендацій**

Статті надсилати за адресою: e-mail: bibliot@kibit.edu.ua

КИЇВСЬКИЙ ІНСТИТУТ
БІЗНЕСУ та ТЕХНОЛОГІЙ

III-IV РІВЕНЬ АКРЕДИТАЦІЇ



WWW.KIBIT.EDU.UA

ВПЕВНЕНІСТЬ І ДОВІРА

- ENTREPRENEURSHIP
- ВЕБ-РОЗРОБКА
- КОМП'ЮТЕРНА ІНЖЕНЕРІЯ
- МЕНЕДЖМЕНТ
І АДМІНІСТРУВАННЯ
- ОБЛІК І АУДИТ
- ОПЕРАЦІЙНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ
- ПСИХОЛОГІЯ
- ПСИХОЛОГІЯ БІЗНЕСУ
- СОЦІАЛЬНА РОБОТА
- ФІНАНСОВИЙ МЕНЕДЖМЕНТ
- ЦИФРОВА ЕКОНОМІКА

(044) 430 1577

(044) 432 7555

WWW.KIBIT.EDU.UA